A CRIANÇA DESVENDANDO A ARTE. UM OLHAR ANTROPOLÓGICO.

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Dissertação de Mestrado
Orientadora: Danielle Perin Rocha Pitta

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA CULTURAL

A CRIANÇA DESVENDANDO A ARTE. UM OLHAR ANTROPOLÓGICO

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Dissertação de Mestrado
Orientadora: Danielle Perin Rocha Pitta

Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, para obtenção do Grau de Mestre em Antropologia.

Recife
Março 2000

IV.06
Acervo: 169137

Universidade Federal de Pernambuco
BIBLIOTECA CENTRAL / CIDADE UNIVERSITÁRIA
CEP 50.670-901 - Recife - Pernambuco - Brasil
Reg. nº 10444 - 23/10/2000
Título: CRIANÇA DESVENDANDO A ARTE: UM OLHAR ANTRO

PE-00038350-9

Minha Escola

Ascenso Ferreira

A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.
E o meu mestre, carrancudo como um dicionário;
Complicado como as Matemáticas;
Inacessível como *Os Lusíadas* de Camões!

À sua porta eu estava sempre hesitante...
De um lado a vida... – A minha adorável vida de criança:
Piões...Papagaios... Carreiras ao sol...
Vôos de trapézio à sombra da mangueira!
Saltos de ingazeira pra dentro do rio...
Jogos de castanha...
- O meu engenho de barro de fazer mel!

Do outro lado, aquela tortura:
"As armas e os barões assinalados!"
- Quantas orações?
- Qual é o maior rio da China?
- A2 + 2AB = quanto?
- Que é curvilíneo, convexo?
- Menino, venha dar sua lição de retórica!
- "Eu começo, atenienses, invocando
a proteção dos deuses do Olimpo
para os destinos da Grécia!"

- Muito bem! Isto é do grande Demóstenes!
- Agora, a de francês:
- "Quand le christianisme avait apparu sur le terre..."
- Basta.
- Hoje temos sabatina...
- O argumento é o bolo!
- Qual é a distância da terra ao sol?
- ?!!
- Não sabe? Passe a mão à palmatória!
- Bem, amanhã quero isso de cor...

Felizmente, à boca da noite,
Eu tinha uma velha que me contava histórias...
Lindas histórias do reino da Mãe d'Água...
E me ensinava a tomar a benção à lua nova.

Dedico esta dissertação aos meus filhos Helito, Rafael e Gabriel, que compreenderam a minha ausência em muitos momentos lúdicos que deixei de compartilhar com eles.

À minha mãe, que vigilante, todos os dias, nesses três anos, me telefonava para saber como andavam os trabalhos.

À minha irmã que passou noites sem dormir para, de última hora, ler o que eu escrevia.

Ao meu pai, in memoriam, que me permitiu chegar até aqui.

E, em especial, a Helinho, meu marido, que dedicou seu tempo livre aos nossos filhos para me deixar estudar.

AGRADECIMENTOS

Meu caminho foi longo e quanta gente especial cruzou nesse percurso. Primeiro, após 12 anos, da época de faculdade, reencontrei Jane, foi quem me apresentou ao Mestrado de Antropologia Cultural. Chegando lá, conheci a Profª Danielle, minha orientadora, tivemos um período de conquistas e acredito que quando a amizade é conquistada é muito mais duradoura. Agradeço às meninas da secretaria do mestrado: "Rê", que carinhosamente só me chama de "Riso", "Milda", com seus bolos deliciosos que acabei ficando freguesa e engordando 18 quilos, no período dos três anos, não só dos bolos, é claro. E Aninha que chegou já no final, mas logo conquistou a simpatia de todos. Agradeço a todos os professores com quem muito aprendi, em especial a Profª Sylvie, que graças à ela terminei o curso com créditos sobrando e Prof, Antônio Mota, que me apoiou até o último segundo. Da turma anterior firmei, também, alguns laços de amizade, Lucinha e Claudinha. A minha turma, a de 1997, é sem igual: Pedrinho, Rita Neves, Max, Dulce, Márcia, Madiana, Acácia, Alba, Alda, Artur e mesmo Patrícia, que saiu do curso por amor, todos sempre presentes e prontos a se ajudarem. Ritinha, Paulinha, Clarissa e eu, companheiras inseparáveis e inesquecíveis, mesmo separadas, cada uma na sua casa, nos ligamos todos os dias para saber como a outra vai, se precisa de alguma coisa e ficamos sempre torcendo uma pela outra. Estamos sempre unidas no pensamento e no coração. Não posso deixar de agradecer a Cida, que me tirou do sufoco algumas vezes que me senti angustiada. À "comade", um carinho muito especial por toda a força em todos os momentos que passei. Ao pessoal do Capibaribe, principalmente Vera, que muito me ajudou ao ler os meus trabalhos e Gisélia, da biblioteca, a qual aperreei por causa de livros. E ao pessoal da Secretaria de Cultura, que mesmo conhecendo há tão pouco tempo já ganhei grandes amizades: "Nira", Tamar, "Gê", "Chiquita" e "Dani", Glória, "Feijãozinho", "Divina Madona", Mônica e "Moniquinha", Andréa, Maurício, Milton, Custódio, às meninas do gabinete: Maria, "Ceminha", "Tati", "Kika" e "Duda". Meus especiais agradecimentos à Garcia e Jaime, que compreenderam as minhas ausências sempre com carinho. Agradeço a todos que por acaso tenha esquecido mas que mora no meu coração, pois não confio na minha memória. E finalmente agradeço a todos que colaboraram para essa pesquisa: Rinaldo, Brennand, às diretoras das quatro escolas que abriram suas portas e me deixaram entrar sem nenhuma restrição. Um grande MUITO OBRIGADA às crianças e professores(as) que participaram da pesquisa, que sem eles(as) não teria sido realizado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como fio condutor a Teoria do Imaginário, baseada em: Gilbert Durand, Edgar Morin, entre outros. Para compreender como os sujeitos sociais apreendem a arte, fui a quatro escolas que têm como proposta a inserção da arte em seus currículos. Com o objetivo de observar as crianças que estão iniciando o processo de ensino-aprendizagem escolar, foi feita pesquisa de campo em quatro turmas de Infantil 2, crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos. Analisando o material recolhido no campo: etnografia, testes AT-10 (Teste Arquetipal de 10 elementos), entrevistas e os históricos escolares, constatei que essas escolas têm um discurso explícito de criar um "espaço feliz", que tem como base do aprendizado o lúdico e a arte. Pode-se ver esse discurso como sendo regido pelo mito de Orfeu, que doma as feras e diante de quem as árvores se dobram, ao som de sua lira. Entretanto, as crianças vivem no mundo de Dionísio, vivem num mundo de jogo e de brincadeira. Inserida nesse mesmo discurso há outra dimensão, a do tácito, o que está nas entrelinhas do explícito e é através dele que a escola (instituição escolar) passa as regras e normas sociais para a formação de um "futuro homem" ou um "homem de futuro" num mundo competitivo, onde o que tem "valor" é um produto a ser consumido. Essa dimensão do discurso é regida pelo mito de Prometeu, o mito do progresso. Para passar de Orfeu a Prometeu, a escola utiliza a figura mítica do saci-pererê como um mediador, um mensageiro entre a escola e as crianças. Mensageiros também, Hermes e Exu, são identificados como Trikster, personagem que representa a primeira fase da infância, personagem travesso, alegre e brincalhão. Esses mitos foram tomando corpo no decorrer das análises das imagens e dos símbolos encontrados na pesquisa. A noção de arte é repassada para a criança, pela escola, através de três encaminhamentos: *arte como prazer*, transformada em *arte como crescimento*, que é um dos objetivos da escola; e o terceiro encaminhamento, o *aprendizado da arte* , aulas de arte propriamente dita, com o objetivo da prática e do conhecimento da arte. Quando a escola realmente acredita na relevância do ensino da arte e investe nesse terceiro encaminhamento, a criança continua com seu aprendizado após a educação infantil. Quando a arte é usada apenas como um aperfeiçoamento da coordenação motora, um "trampolim" para o ensino fundamental, a criança deixa de se interessar por "coisa de criança" (arte e o fazer artístico), deixa para trás o mundo dionisíaco em que vivia e passa para o prometéico, um mundo sério, de "coisas importantes", em que não há lugar para a arte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 08

I. PRIMEIROS PASSOS

1. ARTE, CONSTRUÇÃO DE VIDA, 17

2. A CAMINHO DO IMAGINÁRIO, 26

3.A IMAGEM E SUAS DIMENSÕES, 35

4. O DIÁLOGO ENTRE ARTE, CIÊNCIA E CULTURA, 43

II. UM ESPAÇO QUE CONSTRÓI ARTE

1. ESPAÇO VIVIDO, 49

2. RECIFE, POESIA, CRIANÇA E MITO, 60

III. IMAGEM EM AÇÃO

1. O MUNDO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS, 78

2. A ESCOLA E SUAS IMAGENS, 98

3. MITO: DO SACI A EXU- UMA MENSAGEM, 128

4. ENTRE A ESCADA E A ÁRVORE: O MITO DO SACI, 145

IV. A CONTRUÇÃO DE UMA VISÃO DE ARTE

BIBLIOGRAFIA, 178

SUMÁRIO DE IMAGENS[1]

IMAGEM 1 – CELINA DE HOLANDA, 64

IMAGEM 2 - CRIANÇAS OBSERVANDO A PROFª MISTURAR TINTA, 79

IMAGEM 3 - RINALDO TRABALHANDO, 81

IMAGEM 4 – CRIANÇAS ACOCORADAS, 83

IMAGEM 5 – CRIANÇAS REUNIDAS NO PÁTIO, 92

IMAGEM 6 – PAI AJUDA CRIANÇAS A FAZEREM CAMBALHOTAS, 93

IMAGEM 7 – AVIÃOZINHO DE PAPEL, 93

IMAGEM 8 – PROFESSORAS E CRIANÇAS BRINCANDO DE RODA, 94

IMAGEM 9 – GRUPO ANAMNESE FILMANDO AS CRIANÇAS, 123

IMAGEM 10 – DIABO (Il. André Neves), 131

IMAGEM 11 – VAMPIRO, 132

IMAGEM 12 – CURUPIRA (Il. Márcia Meyer Guimarães), 132

IMAGEM 13 – EXU (Il. Martinez), 134

IMAGEM 14 – HERMES (Il. Martinez),140

IMAGEM 15 – AT-10 (1), 146

IMAGEM 16 – AT-10 (2), 147

IMAGEM 17 – AT-10 (3), 147

IMAGEM 18 – AT-10 (4), 148

IMAGEM 19 – AT-10 (5), 149

IMAGEM 20 – AT-10 (6), 149

IMAGEM 21 – AT-10 (7), 150

IMAGEM 22 – AT-10 (8), 157

IMAGEM 23 – AT-10 (9), 162

IMAGEM 24 – AT-10 (10), 162

IMAGEM 25 – PIPA (Il. Rogério Borges), 166

IMAGEM 26 – AVIÃOZINHO DE PAPEL, 167

[1] As fotos são de Gilsonautos. Rinaldo e da autora. Marca d'água – O Saci (Ziraldo).

APRESENTAÇÃO[2]

Oi pessoal! Enquanto o sol está escondido vou tentar revelar os segredos desta pesquisa para vocês, talvez sejam vocês as primeiras criaturas humanas a conhecer tais segredos. Os segredos das escolas e como elas repassam a arte para as crianças.

Eu sou um mensageiro e quero convidar vocês a espiar, pelos gomos de taquaraçus, como aconteceu esta pesquisa. Olhem bem devagarinho e percebam primeiro que tudo que foi tratado aqui não é o único caminho a percorrer, mas sim um dos caminhos. E este caminho é o da Antropologia do Imaginário.

Esse caminho é cheio de imagens que são construídas pelos sentidos, pelo gesto, pela voz... Eu, por exemplo, quando ouço um miado de jaguar, corro logo para uma árvore com a casca bem lisa e tronco esguio porque aí ele não consegue subir atrás de mim. Pedrinho, outro dia, estava comigo quando um jaguar veio em nossa direção. Pedrinho subiu na árvore tão rápido que tinha a impressão que o terrível tigre dos sertões estava atrás dele, já de boca aberta para o engolir vivo. Mas era ilusão, filha do medo, pois a fera miou e calculei que ela deveria estar a uns cem metros dali. Ao ouvir o miado da fera, Pedrinho construiu uma imagem, a imagem do medo, que o levou à imagem de um gesto veloz subindo para se abrigar na árvore.

As imagens são elaboradas a cada momento em que vivemos. Elas servem de suporte para outras imagens. Para Durand, o imaginário é um conjunto de imagens passadas, presentes e futuras. Ele tem idéias incríveis e faz estudos sobre imagens analisando os símbolos e ressaltando os mitos subjacentes, que regem toda a organização da cultura, e no caso específico da cultura escolar.

---

[2] Texto inspirado na obra de Monteiro Lobato.

Como mensageiro, eu sou sempre convocado pelas escolas, onde há crianças pequenas até sete anos de idade. Sete, número mágico para mim. Sempre que vou fumar dou sete baforadas. Nós, sacis, passamos sete anos nos gomos de taquaraçus para depois, com setenta e sete anos, nos transformarmos em cogumelo venenoso. Em relação às crianças, os estudiosos sobre o assunto dizem que ela começa a "ter juízo" aos sete anos e por isso na escola elas começam a fazer tarefas difíceis. Até os sete tudo é brincadeira, arte e poesia. Depois disso, então, tudo que se aprende é para a "formação de um homem do futuro".

Nessas escolas de educação infantil, os professores fazem brincadeiras e tarefas com as crianças e me chamam para ajudá-las porque elas sabem que as crianças me adoram e assim tudo fica mais fácil, não? Nesse período da escola o Dionísio vive solto, todos participam de atividades com bastante criatividade e fantasia.

Mas há tarefas que não são tão criativas assim, são desenhos para cobrir as linhas ou os pontos, colar cordão ou sementes dentro ou fora de alguma imagem; todas essas tarefas são exercícios para treinar a coordenação motora das crianças. Ufa! É uma canseira...

Essa preparação serve para quando a criança for para o ensino fundamental, aquele período da escola para o qual geralmente as crianças vão depois de sete anos, para fazer as tarefas difíceis de que já falei. Na verdade, é o aprendizado da leitura e da escrita. Pois é! Toda criança passa por essa iniciação e elas se sentem orgulhosas porque agora são gente grande, não são mais umas "bobas" que só fazem "besteirinhas". Mas isso, é claro, porque o Prometeu, o mito do progresso e da tecnologia, não as deixa em paz até que se tornem capazes de entrar no mundo da produção literária e científica.

As professoras de sala entendem as crianças e sabem como conseguir a colaboração delas para fazerem essas tarefas técnicas. E preparam muitas brincadeiras, muita pintura, modelagem, todo dia contam historinhas...e são historinhas bem legais, do universo infantil. Às vezes sai um pouco de poesia, música e teatro. O espaço da escola de educação infantil é realmente prazeroso. Mas sabem quem está por traz de todo esse prazer? Orfeu, que com toda a sua arte envolve as crianças para prepará-las para o mundo do Prometeu.

É... espertas essas professoras. Só não são mais espertas do que nós, os sacis, que já nascemos sabendo e conhecendo tudo sobre a natureza. No mundo onde quem vence é o mais forte, os que não conseguem ser fortes tratam de ser espertos. Na maior parte dos casos a esperteza vale mais que a força. Os sacis, por exemplo, não são fortes, mas ninguém nos vence na esperteza.

E para entrar no mundo de Prometeu, as crianças têm que ser muito espertas, mesmo. Elas têm que aprender as regras desse mundo. Nesse mundo quem canta não dança, quem desenha não canta, quem conta histórias e aventuras não pode ficar pulando de galho em galho assim como eu ou o macaco. As crianças têm que saber se comportar como gente grande, hora de trabalhar, só trabalhar, não se pode brincar. Eu hein!!! Do jeito que eu gosto de brincadeira, adoro aprontar reinações: azedo o leite, só pra ver a cara das cozinheiras, e quando você estiver procurando a tesourinha de unha, fui eu que escondi; eu quebro as pontas das agulhas, enrolo os novelos de lã, aperreio os cachorros, corro atrás das galinhas, apronto um bocado. Adoro fazer "arte".

Bom, eu já dei uma geral de como a escola de educação infantil funciona, agora vou mostrar como foi montado este trabalho que vocês estão lendo. Foi um trabalho que Vitória passou três anos elaborando, pedacinho por pedacinho. Primeiro, ela foi conhecer a teoria antropológica e ao conhecer a teoria do imaginário, logo se identificou. Leu... leu...e discutiu com professores e colegas, turma

inclusive unida e que se ajuda muito. Nessa turma, não há espaço para a competição, todos trocam idéias, livros e carinho. É uma turma de mestrado muito especial.

Especial também é sua orientadora, que como uma mãe briga mas não a deixa só. E tudo isso foi fazendo parte da construção desta dissertação e de uma mudança de visão de mundo de Vitória.

Este trabalho foi dividido em três partes e as considerações finais. A primeira parte são os PRIMEIROS PASSOS de Vitória, que ela dividiu em 4 capítulos.

No primeiro capítulo ela trata de como, quando criança, foi inserida no mundo da arte, em casa, com sua família e na escola. Que elementos vivenciados na sua infância a fizeram tomar este rumo como profissional.

O segundo, A CAMINHO DO IMAGINÁRIO, é sobre a teoria utilizada e seus teóricos, que não por acaso, ela os tomou como orientadores. São teóricos que ressaltam a importância das imagens, iniciando um novo paradigma, no qual arte tem seu espaço como um conhecimento científico e é reconhecida pelo mundo acadêmico. Gilbert Durand, com seu estudo sobre o simbolismo e o imaginário leva seus seguidores a penetrar no mundo dos mitos e seus significados. Assim como Durand acredita que existe uma incessante troca entre as pulsões subjetivas, Edgar Morin acredita que o pensamento é um dinamismo dialógico já que deve abrir e fechar, duvidar e acreditar, recusar e combater a contradição, ao mesmo tempo deve assumi-la e alimentar-se dela. Michel Maffesoli trata do cotidiano e foi muito importante para Vitória compreender o cotidiano escolar. Jean-Jacques Wunenburger, fascinante teórico da filosofia das imagens, um mundo ainda muito pouco conhecido. Maria Cecília Sanches Teixeira que traduz esses teóricos, de maneira simples, e utiliza-os na educação. E Danielle Rocha Pitta que interpreta Gilbert Durand e constrói na arte uma visão nova de fazer ciência. Esse é o pluralismo em que Vitória acredita e tenta

elaborar um novo olhar para a Arte através da Antropologia do Imaginário, com incertezas e buscando um caminho em que a razão e a emoção estejam juntas.

O terceiro capítulo é A IMAGEM E SUAS DIMENSÕES. Como ela acredita que deva ser pensada a imagem e como as suas dimensões constroem um pensamento artístico no final de um século.

O quarto capítulo, O DIÁLOGO ENTRE ARTE, CIÊNCIA E CULTURA, trata da inter-relação entre esses temas, enfatizando a importância da arte no campo da ciência, ratificando com Gilberto Freyre, Edgar Morin, Maffesoli, entre outros. Eles lutam através dos tempos por suas idéias, nas quais permitem que a arte, ciência e cultura transitem entre si, já que a organização da criação se constrói a partir da dinâmica da vida social e que a criação é uma característica fundamental, tanto na arte como na ciência.

Passando para a segunda parte, ela escreveu dois capítulos: um que é o ESPAÇO VIVIDO, que são as escolas investigadas e como ela chegou a essas escolas; e o outro sobre RECIFE, POESIA, CRIANÇA E MITO , a cidade que contextualiza a pesquisa e que tem imagens que refletem nas escolas. Cidade cheia de poesia e arte. A criança que colaborou para esse trabalho e os símbolos e mitos que permeiam esta pesquisa.

E a terceira parte, IMAGEM EM AÇÃO, são as análises dos símbolos e mitos. Essa terceira parte é dividida em 4 capítulos:

O primeiro, O MUNDO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS, é a análise das imagens investigadas por Vitória, na escola, e registrada na etnografia. Um mundo cheio de imagens cíclicas. Essas imagens foram analisadas a partir de suas recorrências na etnografia, o que Vitória viu no campo de pesquisa dela, quer dizer,

nas escolas em que ela foi observar o cotidiano escolar. E depois ela viu quais as estruturas do imaginário em que essas imagens se encaixavam. E percebeu que imagens de estrutura heróica foram quase inexistentes, enquanto a maioria das atividades do cotidiano escolar são cíclicas, ligadas à estrutura sintética.

No segundo capítulo, A ESCOLA E SUAS IMAGENS, relata, a partir da mitocrítica realizada nos históricos sobre as escolas pesquisadas, como elas têm um discurso de uma "escola feliz", que usa o lúdico, a arte, e é realmente um espaço prazeroso, mas com o objetivo maior de preparar a criança para o mundo do progresso, do trabalho, do tempo cronometrado e aproveitado para produzir, produzir, produzir... o tempo ocioso não é permitido. Ai! Como é bom ficar sem fazer nada, deitado numa rede, pitando meu cachimbinho, sem me preocupar com nada; se as horas estão passando, problema delas. É muito bom ter preguiça, coisa errada entre vocês humanos. O homem tem que ser trabalhador, não pode desperdiçar o tempo com "bobagens".

E as crianças têm que se preparar para esse mundo de "coisas importantes". Sobre isso vocês têm até um ditado: "É de criança que se faz um homem". Nesse mundo os elementos importantes para bem formar uma criança são: a competição, o treinamento para o quantitativo, a disciplina; que para ser uma criança bem disciplinada: deve ter hora para tudo, se comportar como um adulto, e o tempo e a ordem são elementos fundamentais.

Nesse capítulo, para ilustrar os contrários como complementares, foram retiradas imagens do mesmo contexto etnográfico o qual apresenta a criança feliz, com movimentos cíclicos e uma eterna renovação. Ao mesmo tempo, esse contexto apresenta um tempo evolutivo, do vir a ser.

O terceiro capítulo da terceira parte é dedicado a mim. Eu adoro as crianças e procuro estar presente em vários de seus momentos. E as professoras se aproveitam e ..."saci vai passar aqui e quer as tarefas bem bonitas"; "todos pulando como um saci"; "vamos ajudar o saci a descer da árvore?". Vários outros personagens têm características semelhantes às minhas, porque é muito bom brincar, correr, subir em árvores, eu não paro. O Trikster, que Jung diz ser correspondente à primeira fase da infância, diabo, vampiro, macaco, personagens citados pelas crianças em seu cotidiano. E mensageiro assim como eu, há os deuses Exu e Hermes.

E o quarto capítulo, ENTRE A ESCADA E A ÁRVORE: O MITO DO SACI, é a análise dos símbolos que as crianças apresentaram em suas entrevistas, na execução dos testes AT-10 e na observação do cotidiano. Esses símbolos formam constelações de imagens que, ao serem analisadas, se vai esclarecendo como é feita a organização social do espaço pesquisado. A minha presença a cada momento se torna mais justificada pelas imagens que surgem: arco-íris, representa passagem, o macaco traquino como eu, nasce com a sabedoria, no oriente. E assim por diante, as imagens todas dialogam entre si. E por fim os símbolos representativos da escola: a pipa e o avião̧zinho de papel, ambos são elementos de ascensão e são a marca da perfeição para os homens. Que para nós, sacis, a perfeição está na natureza. Pois os bichinhos da natureza que têm asas estão de tal modo adiantados que nenhum precisa de monstrengos como o tal do avião. Todos possuem no corpo um aparelho de voar aprefeiçoadíssimo.

E para finalizar, A CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO DE ARTE, que mostra como a criança constrói o conhecimento de arte através da escola. Nesse capítulo, as aulas de arte são divididas em: "arte como prazer", que são as atividades de sala de aula, que a professora prepara para descarregar as tensões e, ao mesmo tempo, concentrar as crianças. Já para elas é uma farra, divertido, prazeroso; "arte como crescimento", que são as mesmas atividades, mas com o olhar da escola, com os

objetivos de servir como base ou apoio para outros conhecimentos "mais sérios", como português, matemática, ciências, etc, e também, é através da qual são passadas as regras e normas sociais. E a "arte como conhecimento", que é a aula de arte com o objetivo do ensino-aprendizagem da arte, do fazer artístico construindo uma criança crítica estéticamente, tratando a criança como tal, usando seus próprios elementos para uma sensibilidade artística e ampliando seu conhecimento no que se refere ao conteúdo da arte.

Agora vou deixar vocês lendo a dissertação, deixando, também, uma proposta de um aprofundamento maior posteriormente, sobre essas questões, usando como material comparativo a formação de artistas a partir de suas infâncias.

PRIMEIROS PASSOS

Nos dias de ventura, o mundo é comestível. E, quando os grandes odores que preparavam os festins me voltam à memória, parece-me, baudelairiano que fui, " que estou a comer lembranças ". De súbito acometo-me o desejo de colecionar todos os pães quentes encontrados nos poetas, Como eles me ajudariam a dar à lembrança os grandes aromas da festa recomeçada, de uma vida que retomaríamos jurando reconhecimento pelas primeiras felicidades[3]*!*

[3] BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio.* P.137.

1. ARTE, CONSTRUÇÃO DE VIDA

> *Usando-se bom gosto e parcimônia, pode resultar uma interessante visão geral de como a criação artística está entrelaçada com a vida pessoal do artista, por um lado, e, por outro, como ela se projeta para fora desse entrelaçamento.*
>
> *C. G. Jung*[4]

Arte! Eu! Arte e eu. Eu e arte! Quando nos encontramos? Como? Por quê? Como foi construído esse saber? Qual o significado de Arte para mim?

Nascida no seio de uma família religiosa, desde pequena ouvia "amai aos outros como a si mesma". Amamentada por uma sensibilidade solidária fui crescendo.

Ao lado de D. Hélder, na época Arcebispo de Olinda e Recife, meu pai trabalhava. Andava pelas ruas da cidade, parando em cada esquina dos bairros do Espinheiro e Graças, conversando com um e com outro, sempre tentando compreender a população carente que ali transitava. Minha mãe, ensinando Teologia na Universidade Católica, pesquisava, buscando explicações para os dogmas católicos. Estudou, pesquisou em outras religiões, nas cartomantes, quiromantes, os fenômenos paranormais, e descobriu a Parapsicologia que foi a explicação científica para as suas dúvidas, sem jamais abandonar a igreja católica, consolidando cada vez mais a sua ligação e a sua fé cristã com essas pesquisas. E, para completar a família, minha irmã e eu, com 15 anos de diferença, entre uma e outra, (não sei se apesar disso ou por causa disso) grandes companheiras.

---

[4] JUNG, Carl G. *O Espírito na Arte e na Ciência*. Trad. it. de Maria de Moraes Barros, Petrópolis:Vozes,1991, p.56/57.

E a Arte? Na minha vida, surgiu dessa sensibilidade, que chamo de solidária, sempre num empenho de encontrar no ser humano, um(a) irmão(ã), com qualidades e defeitos, capaz de se equivocar, corrigir seus equívocos e retomar caminhos, nem sempre fáceis. E nesse ir e vir, o encontro com o outro, uma eterna troca, um preenchimento de brechas. Com a reflexão sobre essa troca, o desvendamento, que me levou à Arte e depois à Antropologia.

Lembro que ainda pequena, por várias vezes, conversei, ri, ouvi, fiz teatro para os filhos de pessoas com hanseníase ou "filhos dos leprosos"[5] como discriminatoriamente são chamadas essas crianças. Em outras ocasiões, ainda criança e também na adolescência, convivi com as pessoas idosas do asilo da Várzea, Instituto Padre Venâncio, conversando, escutando-as, tentando levar um pouco da minha alegria para um ambiente não muito alegre, mas que, com as lembranças que trago até hoje, me transmitia muita paz.

E foi assim que a Arte entrou no meu caminho, através das várias linguagens artísticas, e às vezes, por vias meio estereotipadas. No teatro, por exemplo, fui escolhida para interpretar a Branca de Neve por ter a pele mais branca da sala. Na época, me senti lisonjeada por ter sido "a escolhida".

Tenho boas lembranças da escola, do cheiro da tinta, o qual nas primeiras vezes que entrei numa sala de artes para dar aula, quando profissional, tanto me impressionou, como me remeteu de imediato à minha infância, mas não lembro o que fazia ou como fazia.

Foi uma frustração o coral da escola, quando tentei fazer alguma atividade musical. Em conseqüência, até hoje, tenho dificuldades de trabalhar com a música. A

[5] É assim que são chamadas as crianças do Instituto Guararapes, onde são deixadas as crianças cujos pais têm hanseníase já num estágio avançado e incurável da doença.

dança, sim, era a minha paixão, e em eventos como jogos e gincanas, sempre me apresentava para dançar e até fazer coreografias. Sentindo-me leve como uma pluma, não parava de dançar. Era só escutar uma música que eu bailava, bailava sem parar. Imitava as "chacretes" da TV e dançava junto com Wanderléia e Martinha (cantoras da "Jovem Guarda"). Por conta própria, entrei numa escola de dança, já na adolescência.

Em casa, o trabalho cotidiano de sensibilização com o outro e através do outro continuava, e, apesar de no colégio ter tido problemas no coral, em se tratando de música, meu pai toda quinta-feira me levava ao "Concerto para Todos", programa da Prefeitura da Cidade do Recife, no Teatro Santa Isabel. Minha irmã chegava do trabalho, à noite, e tocava, ao violão, as músicas da "Jovem Guarda" (Roberto Carlos, Roni Von, Wanderley Cardoso, Wanderléia, Martinha e os outros), e nós cantávamos até eu dormir.

Na literatura, ganhei, de um amigo da família, o meu primeiro livro, "Flicts" de Ziraldo, que marcou minha trajetória de vida e por isso o guardo até hoje. Nele tem uma dedicatória: "Seja a sua vida cheia de cores e canções". Após 20 anos, "Flicts" ressurge na minha vida: trabalho como assistente de direção na montagem da peça, no Instituto Capibaribe. Os demais livros, com os quais entrei em contato, foram os que a grande maioria das meninas liam na época: "Pollyana" e "Pollyana Moça", "O Menino do Dedo Verde", "O Pequeno Príncipe", "Manu- A Menina que Sabia Ouvir". Poesia, jamais.

Nas paredes da nossa casa, minha mãe pendurava quadros com os desenhos feitos, por nós, para as comemorações do "Dia das Mães"; foi o que conheci de artes plásticas.

Mas de tudo isso, que é quase nada em se tratando de estímulo à Arte, o que ficou para a minha vida profissional foi o apuramento dos sentidos, o olhar à procura

do outro, querendo entendê-lo, o cheiro do amanhecer e das tintas que pintam as minhas emoções, o toque que sente o calor ou frio que outro corpo pode provocar em mim e a degustação dos sabores e dissabores que a vida me mostrou. Aprendi a sentir, percebendo o outro e desvendando em cada outro olhar mundos diferentes, mundos cheios de cores e emoções. E nessa construção a constatação: **arte é um intenso viver.** Lembro Evelyn Berg:

A ARTE é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser-humano[6].

Cresci e enveredei pelo caminho da Arte. Entrei na Faculdade em Educação Artística e durante o curso fui lendo e estudando mais sobre arte. Comecei a trabalhar em escolas públicas e privadas e percebi como é ausente a "alfabetização estética", *(...) missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes (...), de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica*[7], nas instituições educacionais. Em escolas públicas, as aulas de arte só têm início a partir da 5ª série e apenas em algumas escolas privadas a "alfabetização estética" é incluída na educação infantil - antigo pré-escolar[8].

Parafraseando João Francisco Duarte Jr., em seu livro "Fundamentos Estéticos da Educação", o sentir e o simbolizar estão sempre se articulando e completando para formar o conhecimento. E a arte é a ponte que nos leva a conhecer e expressar os

---

[6] BERG, Evelyn. Introdução. **In** BARBOSA, Ana Mae, *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos.* São Paulo: Perspectiva, 1991, p.XII.

[7] BARBOSA , Ana Mae. *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p.17.

[8] A partir do ano de 1998, o MEC, Ministério de Educação e Cultura, mudou as nomenclaturas de ensino a partir da LDB, Leis de Diretrizes e Bases. O pré-escolar passou a chamar-se educação infantil.

sentimentos e é através da experiência estética que podemos apreendê-los de maneira consciente.

A minha preocupação, com o significado da arte, nasceu dessa experiência profissional, acreditando que a arte é importante para o desenvolvimento da cidadania de um povo, no caso a do povo brasileiro, mais especificamente o pernambucano.

Desvendando a arte, manifesta-se também um mundo novo, tira-se a venda dos olhos diante do mundo. Quando se percebe a arte que está ao redor respeita-se mais o lugar em que se vive.

Certa vez, estava estudando com os meus alunos sobre Francisco Brennand, artista pernambucano, que tem suas obras espalhadas por várias partes do mundo, e, principalmente no Recife, quando descobri que nessa turma havia muitas pessoas que iam diariamente à Prefeitura da Cidade do Recife, onde se vê um painel enorme do artista, e nunca o tinham percebido. A partir do momento em que conheceram o artista e a sua obra, desvendaram um olhar para um Recife diferenciado, cheio de obras de arte, de um artista pernambucano. É a partir da curiosidade do homem pela arte do seu povo e de outros que surge um sentimento de cidadania, um cuidado especial pelo lugar que guarda essa arte.

Meu objeto de pesquisa surge desse cotidiano com alunos que se descobrem e descobrem um mundo novo. E me pergunto: qual o papel da escola[9] nesse processo de conhecer a cultura em que se está inserido? Será que a vivência da arte na escola colabora nesse processo de cidadania?

[9] Usarei a definição do termo ***escola***, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, SP: Nova Cultural, 1992, p.440: *Instituição encarregada de ensino coletivo e geral às crianças em idade escolar e pré-escolar.* A partir deste momento o termo escola representará as diretoras, coordenadoras e professores(as), em seus discursos, das escolas pesquisadas.

Pelo que vivencio em minha profissão, a arte através da imagem pictórica é muito usada na escola, mas como um meio de suporte para outras disciplinas, ou como meio descarregador de energias. Na educação infantil, essa constatação é confirmada: a imagem não é utilizada como arte, mas como uma preparação de uma futura alfabetização. Imagem que se transformará em letras. Bruno Duborgel pergunta-se: *Pedagogia da imaginação plástica ou redução pedagógica das imagens?*[10]. Pergunta essa que me faço cotidianamente no meu universo profissional e por isso pensei que, observando e analisando a criança no seu percurso iniciático escolar, primeiros anos de escolarização, estarei compreendendo o que significa arte para a criança e como ela chegou a esse significado. Foi através da família? Dos vizinhos? Da escola? Qual o papel de cada ator social que convive com essa criança?

Ainda segundo Duborgel, *Tudo se passa como se o estatuto e o futuro da produção gráfica infantil fossem pensados a partir do objetivo de uma 'outra' linguagem para 'preparar' e tornar utilitária a linguagem plástica como uma forma de linguagem 'provisória' e 'auxiliar'*"[11]. Como fica o imaginário dessa criança? Será que o único cuidado da escola é com a dimensão cognitiva? Como atua essa criança na sociedade, com todas essas substituições de significados das imagens, que tornam a imagem plástica um suporte provisório para a imagem escrita?

Essas são questões que me estimularam a caminhar para o mundo acadêmico e que se transformaram na minha pesquisa.

Essa não é só minha, mas uma preocupação internacional, inserida num processo de globalização. Destaque-se o trabalho pioneiro, coordenado pela Profª Drª Anna Kindler, da University of Bristh Columbia de Vancouver – Canadá, que através de uma pesquisa comparativa realizada na França, Taiwan e Canadá, objetiva entender

---

[10] DUBORGEL Bruno. *Imaginaire et Pédagogie: de l'Iconoclasme scolaire à la culture des songes.* Paris: Editions Privat, 1983, p.139. A tradução foi feita por mim com revisão da Prof. Danielle R. Pitta.
[11] Idem, p.144.

as variações e transformações culturais em relação às atitudes e opiniões quanto às artes visuais, desde o início da infância até a idade adulta.

Kindler, em 1992, explorou as possíveis disparidades e as relações entre as metas dos professores na arte-educação primária e as aspirações e valores das crianças pequenas trazidas também de suas famílias. Através de entrevistas, realizadas nos países estudados, ela pôde confirmar o reconhecimento das atitudes e opiniões das crianças sobre arte, levando em consideração não só o exame dos fatores cognitivos – atributos e propriedades de categorias constituídas *a um domínio da aprendizagem e do saber e da prática*[12],pelas crianças - como também a contextualização social.

A pesquisa de Kindler foi um marco importante para a construção do meu projeto inicial, com o qual ingressei no Mestrado em Antropologia Cultural. Essa pesquisa será citada, quando necessário, em termos de comparação de dados estudados em outros países.

A minha pesquisa tem características universais quando trata do significado da arte, e tem sua especificidade quando trata desse significado em crianças inseridas numa diversidade cultural como a pernambucana, que está em verdadeira ebulição, a cada momento surgindo um novo movimento, de música, teatro, artes plásticas, dança.

O meu objeto de pesquisa foi sendo construído e delineado, cada vez mais, quando eu ia ao campo. Através do cotidiano escolar, sabendo que o meu olhar, neste momento, é para apenas uma fração do processo de construção do significado da arte, na cultura pernambucana, através da criança e no espaço escolar. Identifiquei, então, quais os atores sociais e como eles estão envolvidos nesse processo, analisando e definindo os mitos subjacentes por meio das imagens artísticas apresentadas pelas

[12] KINDLER, Anna M. e Bernard Darras. "Philosophie Enfantine de l'Art: Une Étude Socio-Sémiotique des Variations de la Categorie 'Art'dans la Culture Occidentale", **In** VVAA, *Philosophie du Langage Esthétique et Éducation* , org. por Patrick Berthier et Dany-Robert Dufour, Paris: Editions L'Harmattan, 1996, p.178.

crianças, a partir das inter-relações das crianças com as crianças, dessas com os professores de sala, os de arte, com as outras pessoas da escola e das crianças com a família.

A sociedade estudada está passando por uma crise de valores, que é pertinente ao fim do século, com o avanço tecnológico, a valorização da razão prevalecendo por bastante tempo, que leva a repensar a educação, e...

...partindo do pressuposto de que são as concepções de homem e de sociedade, vigentes em determinado momento histórico, que determinam as concepções de educação e, consequentemente, o papel social da escola, creio que os enfoques da 'razão técnica' e da 'razão cultural' oferecem um referencial adequado, não só para se fazer a crítica das pedagogias e 'modelos' de organização e de gestão escolar que virgem atualmente nas sociedades burocratizadas, como também para encaminhar uma nova concepção de educação a partir da qual se poderá pensar em uma nova organizacionalidade para a escola[13].

Chegando perto do terceiro milênio, fica evidente a necessidade de aproximar o imaginário e a razão e a arte é o elemento possível para viabilizar essa união. Na educação escolar[14], a arte sendo a disciplina propulsora de "ética estética", *(...) essa compreensão do laço social a partir desses parâmetros não racionais, que são o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos*[15], prevalece a "razão sensível", outro conceito de Maffesoli. Essa pesquisa é uma tentativa de tratar do momento da arte na escola, de forma antropológica e através de sua complexidade fluida, considerando o imprevisível, construindo uma fusão entre a efervescência do social e o rumor abafado das redistribuições da vida cotidiana; *(...) nessa cosmologia das*

[13] SANCHES TEXEIRA, Mª Cecília. *Antropologia, Cotidiano e Educação.* Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 54.
[14] Educação Escolar será o termo que utilizarei quando for me referir à comunidade escolar: crianças, professores(as), coordenadoras e diretoras.
[15] MAFFESOLI, Michel. *No Fundo das Aparências.* Trad. It. de Bertha Halpern Gurovitz, Petropólis: Vozes, 1996, p.74.

matérias não há oposição entre o devaneio e a realidade sensível, mas 'cumplicidade'...Entre o eu que sonha e o mundo que se oferece, há uma secreta conivência em uma região intermediária, uma região plena, de uma plenitude de pouca densidade[16].

[16] DURAND, Gilbert. *Imaginação Simbólica.* São Paulo: Cutrix, 1998.p.69.

2. A CAMINHO DO IMAGINÁRIO

Toda essa experiência vivida me levou ao caminho do imaginário, considerando também que, quando procurei dar continuidade a esse caminhar, me encontrei com Danielle R. Pitta, minha orientadora, e pessoa responsável pela disseminação dessa teoria aqui no Brasil. Através dela, conheci a obra de Gilbert Durand. Buscando novas alternativas para a construção do conhecimento e de um ideal de sociedade, parti do "novo espírito antropológico" elaborado por Gilbert Durand, acreditando que a antropologia do imaginário é a que mais se ajusta ao meu ideário investigativo, pois Antropologia e Arte têm em comum o imaginário. Para Gilbert Durand: *é sobretudo a etnologia que está de acordo em ver no trajeto que vai do mito sagrado à arte profana, passando pela máscara virtual e mágica, o mesmo movimento do espírito em oposição à dissolução profana do devir e da morte*[17].

Para Durand, o imaginário é uma espécie de "museu" de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir de uma cultura, em que se organiza a sociedade, e aparece como o denominador fundamental no qual se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano.

Sendo meu interesse o estudo da antropologia do imaginário de Gilbert Durand, o qual considera a Antropologia o *conjunto das ciências que estudam a espécie homo sappiens*[18], acredito que para se fazer um estudo do imaginário seja necessário ter um ponto de vista antropológico para o qual "nada de humano deve ser estranho", e para isso a pesquisa precisa ser colocada no *trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*[19]. O meu estudo se trata

---

[17] DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral.* Trad. It. de Hélder Godinho, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
[18] Idem, p.40.
[19] Idem, p.41.

de como se dá a construção do significado de arte para a criança, considerando o ser humano um sujeito integral, que cria, que intui, e fazer a costura da arte com: o imaginário, o mito, a antropologia, a ciência e a educação. Essa é uma pluralidade possibilitada por uma nova visão de mundo, sinalizada por esse novo paradigma científico, que permite a pluralidade, a incerteza e que acredita que a razão e a emoção caminham juntas.

Muitas foram as descobertas que se deram no campo, e para detectar como se dá a construção do significado de arte considerei muito mais os elementos latentes nos comportamentos e atitudes das crianças e dos outros atores que compõem a escola, do que apenas os cognitivos, psicológicos, políticos ou econômicos. E para isso observei e analisei o cotidiano escolar, pois *a vida cotidiana apresenta sempre várias possibilidades, pois não é unívoca*[20]. E foi através da prioridade ao coletivo, ao grupo, à tribo, que me deparei com Michel Maffesoli, levando em consideração que o sujeito não está só e, portanto, não é visto de maneira isolada. Para Maffesoli, a prática cotidiana- hábitos, situações codificadas, ritos, senso comum- ressaltando a pluralidade dos fenômenos sociais, pode ser considerada uma construção estruturante da sociedade, uma vez que *a complexidade do mundo pós-moderno exige do cientista social a criação de novos conceitos, ou melhor, noções, que, dentro de uma perspectiva fenomenológica, dêem conta da diversidade e especificidade da vida do homem comum, na sua vivência do dia a dia*[21].

O cotidiano escolar é um universo que permite uma inter-relação entre as crianças, a escola e a família, abrindo uma brecha para a "ciclicidade" cultural que *gera um turbilhão e efervescência cultural.* [... e que] *comporta certamente muito*

[20] MAFESOLLI, Michel. *O Conhecimento Comum*. Trad. It. de Aluízio Ramos Trinta, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988, p.68.
[21] ROCHA PITTA, Danielle Perin. "Elementos de Método na obra de Michel Maffesoli". In LOGOS: Comunicação e Universidade, UERJ: Faculdade de Comunicação Social, setembro/9, p.20.

desperdício de energia e muitos imprevistos, mas produz múltiplas possibilidades para o desenvolvimento das idéias e dos conhecimentos[22].

Para melhor compreender a "ciclicidade" e a complementaridade na complexidade escolar, me fundamentei em Edgar Morin. Para Morin, a complexidade tem como base três princípios fundamentais que estão inter-relacionados: o princípio dialógico, o princípio recorrente e o princípio hologramático. Esses princípios são construídos a partir da complexificação crescente – antagonismo – auto-organização – reorganização.

Partindo dessa teoria, é necessário compreender, inicialmente, a dialógica, *(...) que, na esfera antropossocial, se desenvolve por um lado desenvolvendo as aptidões do espírito/cérebro humano para tolerar, captar, integrar, transformar desordem, por outro lado desenvolvendo as virtualidades complementares/concorrentes/antagonistas próprias da unidualidade de homo sapiens/demens*[23].

A construção do pensamento se dá a partir da sua dialógica, pensamento esse que *deve estabelecer fronteiras e atravessá-las, abrir conceitos e fechá-los, ir do todo às partes e das partes ao todo, duvidar e acreditar; deve recusar e combater a contradição, mas ao mesmo tempo deve assumi-la e alimentar-se dela. Nesse sentido, o pensamento é um dinamismo dialógico ininterrupto ...*[24], que constrói, ao mesmo tempo, a "ciclicidade" e a efervescência culturais.

Bruno Duborgel foi a grande descoberta do meu caminho. Ele trata da Pedagogia do Imaginário baseado no cotidiano escolar de crianças pequenas, em idade de alfabetização; ele analisa a imagem a partir dos desenhos.

---

[22] MORIN, Edgar. *O Método 4 - As Idéias.* Trad. it. de Juremir Machado da Silva, Porto Alegre: Sulina, 1998, p.46.
[23] MORIN, Edgar. *O Método 3- O Conhecimento do Conhecimento/1.* Trad. it. de Mª Gabriela de Bragança, 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996, p.96.

E para completar esse mosaico teórico cito o especialista sobre imagem Jean-Jacques Wunenburger, que considera a imagem uma construção baseada nos cinco sentidos:

O termo imagem reenvia freqüentemente, espontaneamente, à objetivação de algum conteúdo sensível sobre o suporte material (retrato, desenho, fotografia), mas toda imagem artificialmente produzida supõe a pré-existência mental da sua representação. (...) O número e a variedade das imagens vão pois depender do próprio corpo, de seus mediadores sensoriais (os cinco sentidos) e motores (gesto, voz), que participam da formação das representações sensíveis concretas[25].

No texto: "As Estruturas do Imaginário na Arte e na Educação" a antropóloga Rocha Pitta analisa o último capítulo do livro "As Estruturas Antropológicas do imaginário" de G. Durand, que trata de arte, e arte na educação. É exatamente do que trata esta pesquisa, que a cada momento se desvenda dentro do imaginário. A antropóloga traz uma grande contribuição para essa perspectiva teórica quando diz que *O imaginário criador se encontra, pois, na base das artes e dos livros didáticos, sendo, também, o hormônio da aprendizagem. A dimensão mítica dos livros didáticos faz com que estes transmitam uma visão específica do mundo: quando são exportados criam um processo de aculturação. Já a arte permite 'encontros' a nível simbólico. A educação pela arte representaria o meio da transição de uma cultura para outra, o que é de grande importância para um país sincrético como o Brasil*[26]. Para o momento que a sociedade pernambucana está vivenciando é mais que necessário conhecer a sua cultura e a cultura do outro para poder se misturar nessa globalização. *A cultura é, em suma, o que ajuda o espírito a contextualizar, globalizar e antecipar. A cultura não é acumulativa, ela é auto-organizadora, ela capta as informações principais, seleciona*

---

[24] MORIN, Método 3, *op. cit.*, p.171.
[25] WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Philosophie des Images*, Paris: Presses Universitaires de France, 1997. p.09.
[26] ROCHA PITTA, Danielle P. "Métodos do Imaginário". Recife: mimeo, 1995, p.73.

os problemas principais, dispõe de princípios de inteligibilidade capazes de desatar os nós estratégicos do saber[27].

Finalmente, Mª Cecília S. Teixeira que se inspira em Edgar Morin, Michel Maffesoli e Gilbert Durand, fazendo uma aliança da sua experiência profissional com a educação escolar no Brasil acredita que se *torna... necessário desvendar a cultura escolar e suas práticas simbólicas que, enquanto organizadoras da sociedade, garantem tanto a reprodução de valores e normas instituídos pela sociedade, como a criação de novos padrões e modelos*[28].

Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Edgar Morin, Bruno Duborgel e Jean-Jacques Wunenburger trabalham com um paradigma na perspectiva não-cartesiana, como expressa a obra "Novo Espírito Científico" de Gaston Bachelard, filósofo que sedimentou toda a teoria do imaginário, escrita há 66 anos, em 1932, que continua direcionando esses novos paradigmas, ... *e é flagrante que aquilo que não passava de uma intuição no início deste século torna-se perfeitamente pertinente num momento em que a imagem, publicitária, televisual, eletrônica,* ***se capilariza*** *no conjunto do corpo social*[29], como corrobora Maffesoli.

Considerar o ser humano na sua totalidade, mesmo sabendo que essa totalidade, como diz Morin, *foi reconhecida como sendo inacabada, parcelada, fragmentada, incompleta, mas continuei, mais conscientemente que nunca, a pregar a resistência à fragmentação e à segmentação, e a trabalhar pelo pensamento multidimensional*[30], é o que me leva ao imaginário, com a teoria antropológica de Gilbert Durand, que tem intenção semelhante à de Morin, e que abrindo *(...)uma reflexão sobre a com uma*

---

[27]MORIN, Edgar. *Meus Demônios.* Trad. it. de Leneide Duarte e Clarisse Meireles, RJ: Bertrand Brasil, 1997, p.45.
[28]SACHES TEIXEIRA, Mª Cecília. "Imaginário e Educação: As Mediações Simbólicas no Universo das Organizações Educacionais", In Revista Educação Pública, V.3, nº4, Cuiabá: jul-dez, 1994, p.14.
[29] MAFFESOLI; Michel. "O Paradigma como Arte", In Revista Patrimônio Nacional, nº21/1986, p.115.
[30] MORIN, *op. cit.*, p.59.

reflexão sobre a desvalorização da retórica. (...).Não é uma vez mais desviar a desvalorização cultural do imaginário no pensamento oficial do Ocidente, fecha-se reflexão para as 'nuvens' vãs? Respondamos que dessas nuvens vêm as chuvas fertilizantes do mesmo modo que as trovoadas devastadoras. (...) Mais vale dizer que no decurso dessa investigação nos pareceu que esses 'erros e falsidades' imaginários eram muito mais correntes, muito mais universais no pensamento dos homens que as 'verdades' frágeis e estreitamente localizadas no tempo e no mundo, essas 'verdades' de laboratório, obras do recalcamento racionalista e iconoclasta da presente civilização[31].

Esse pluralismo teórico é composto por vários olhares, pois são teorias que se completam e das quais, dependendo das combinações, surgirá um olhar diferenciado que jamais será visto novamente da mesma forma. Os cientistas do novo milênio levantam essa bandeira acreditando que *o pluralismo das teorias e das doutrinas metafísicas não é apenas importante para a metodologia; também é parte essencial da concepção humanitária*[32]. Essa combinação é construída a cada momento da pesquisa: *No tapete os fios se entrecruzam com perfeição, permitindo ao olhar acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, o olhar pára atentamente e põe-se a observar com mais afinco. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração. O segredo que esse desvio oculta é a promessa de um conhecimento que se preocupa em equacionar o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida*[33].

O percurso deste caminhar, ao ser construído, sempre me levou a essa nova perspectiva, a do imaginário, pois *Do mesmo modo que a nossa civilização tecnocrata e planetária autoriza paradoxalmente o Museu Imaginário, também permite um*

---

[31] DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário, op. cit.*, p.427.
[32] FEYERABEND; Paul. *Contra o Método.* Trad. it. de Octanny S. da Mota e Leonidas Hesenberg, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p.71.
[33] KRAMER, Sonia e Maria Isabel Leite(Orgs). *Infância e Produção Cultural.* Campinas, SP: Papirus, 1998, p.26.

inventário geral dos recursos imaginários, uma arquetipologia geral. Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade[34].

Para completar esse quadro de teoria, me reporto ao mito, *sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas* [schèmes] , *sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema* [schème], *tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema* [schème] *ou um grupo de esquemas* [schèmes][35], o qual foi sendo explicitado e identificado através da mitocritíca realizada com os textos da etnografia e das entrevistas, obtendo a confirmação deste grupo de símbolos e schèmes com o teste AT-10.

O meu interesse pela mitocrítica deu-se graças à base artística utilizada como objeto de reflexão para esse método, por Gilbert Durand. Ele usa por um lado a originalidade e a singularidade, como bases elementares da obra de arte, e por outro a inclusão da obra de arte em um meio cultural específico.

A mitocrítica considera que: estruturas, história ou meio sócio-histórico, assim como o aparelho psíquico, são indissociáveis e fundam o conjunto compreensivo ou significativo da obra de arte e, especificamente, do 'relato' literário[36]. *U*tilizando o desenho, a literatura, a música, o teatro, completei o meu quadro de levantamento de dados para a mitocrítica.

Por outro lado, utilizei o teste AT-10 –Arquétipo teste de 10 elementos- baseado no AT-9 do psicólogo Yves Durand, criado quando ele conheceu as 'Estruturas Antropológicas do Imaginário' de Gilbert Durand, na época seu professor,

---

[34] DURAND, *op. cit.*, p.430.
[35] Idem, p.62.
[36] DURAND, citado por Danielle Rocha Pitta, In texto inédito: "Métodos do Imaginário", 1995, p.4.

para conferir a recorrência dos símbolos e dos mitos identificados, por mim, na escola, através das crianças.

Quando Y. Durand entra em contato com a obra de Gilbert Durand, *vários aspectos da teoria o seduzem: a ordem colocada no campo das emoções, o sistema de classificação de imagens, a existência de um imaginário planetário no qual aquele do homem da rua é estruturado igualmente àquele de gênios como Balzac ou Mozart. A partir destes dados, pensa ele, deve ser possível elaborar uma montagem experimental para colocar em andamento esta teoria e este imaginário. Ele pensou em várias técnicas possíveis, e finalmente veio a idéia do desenho e de um relato que seria solicitado ao homem da rua. Esta montagem colocaria o indivíduo em situação de criatividade obtendo quase que uma 'obra total' na perspectiva de uma amostra de criação. A finalidade era de ver se, através deste material, se reencontrariam as estruturas descritas na teoria. Trata-se da elaboração de uma ferramenta capaz de servir de processo de simulação de teoria a partir da qual os indivíduos pudessem realizar suas obras. De onde a escolha de nove 'stimuli', com a justificativa teórica precisa: estas palavras simbólicas (tempo e angústia) levam ao monstro devorante; os engatadores de estruturação sendo: a espada, o refúgio e o elemento cíclico; os indivíduos que criam têm necessidade de um suporte para a projeção: o personagem; para ampliar as possibilidades: três termos reenviando a arquétipos polissêmicos e polimorfos: a água, o animal e o fogo. Estes três últimos não são elementos aptos a promover uma estrutura, mas têm uma flexibilidade permitindo a sua integração nas diversas estruturas, o que proporciona uma ajuda à classificação para o pesquisador.*[37]

O AT-10 é o AT-9 acrescido de mais um "*stimulo*", mais um personagem, que Rocha Pitta usou para observar a questão de gênero em suas pesquisas.

[37] ROCHA PITTA, Danielle P. Texto inédito: "Métodos do Imaginário", 1995, p.01 (O Teste AT-9).

Devido à necessidade de cercar esse objeto de estudo por vários vieses, utilizei esses métodos e entrevista semi-aberta, na qual foram abordadas perguntas específicas quanto à vivência de arte pelas crianças, familiares, professores e por alguns artistas pernambucanos nas suas infâncias, usando alguns trechos das suas entrevistas para compará-las com as das crianças em alguns momentos, pois esta é uma pesquisa qualitativa com uma abordagem antropológica e com a preocupação de observar e analisar o máximo possível de detalhes a surgir.

3. A IMAGEM E SUAS DIMENSÕES

A imagem, dentro da teoria do imaginário, é o que interliga o racionalismo ao imaginário e para compreender o objeto de estudo é necessária uma empatia com ele, emoção e sensibilidade, além de uma análise aprofundada baseada nessa teoria.

Na modernidade, no ocidente, houve uma desvalorização progressiva da imagem na sociedade. A imaginação era tida como "louca da casa". O racionalismo clássico relegou a imagem, pouco a pouco, restringindo-a ao domínio do sonho, da fantasia ou da loucura.

Para Auguste Comte, por exemplo, a humanidade passou por três estados: o teológico como sendo o da imagem; o metafísico, o dos conceitos, e o estado positivista, em que a felicidade vai ser permitida pelo progresso tecnológico. O imaginário é rechaçado para os tempos pré-históricos.

No final do século XIX, início de uma nova era, começa uma reviravolta para combater o "obscurantismo" do mito, enquanto, de fato, se acentua a mitologia progressista e o mito de Prometeu triunfante que desliza para o aspecto tecnológico. Com a tecnologia avançando, com a ilusão de ver todos os problemas solucionados, cria-se a crença no surgimento de um mundo melhor para toda a humanidade.

Os anos foram passando e a humanidade descobre que o avanço tecnológico traz apenas a técnica e com ela mais problemas a serem resolvidos e mais vontade de consumir bens materiais. Muitas vezes, as pessoas conseguem materialmente bem-estar e um alto padrão de vida, mas perdem a fé nas tradições que haviam nutrido seu espírito, enquanto a maioria se torna cada vez mais miserável.

Esse é um período em que nascem o teatro e a dança modernos, com os progressos tecnológicos, principalmente a iluminação. O palco torna-se um instrumento carregado de uma infinidade de recursos potenciais, dos quais o naturalismo explorava apenas uma pequena parte, aquela que permite reproduzir um mundo real, onde a sociedade tinha a razão como um princípio básico e a busca de uma verdade científica como objetivo. As artes plásticas privilegiam as formas puras, segundo Platão, e, nesse século, nasce o concretismo e na arquitetura a Bauhaus, na qual a tecnologia auxiliou na estética, deixando à mostra as tubulações para iluminação, por exemplo.

E com as descobertas tecnológicas acontece uma revolução científica, tendo em Gaston Bachelard um cientista que percebeu uma certa ordem metodológica e epistemológica da ciência, por meio de um olhar diferenciado do que se estava acostumado a ter, e registrou essa nova ordem no "Novo Espírito Científico". Valoriza as imagens: *O papel é despertado de seu pesadelo branco. (...)O devaneio poético.. já está diante desse grande universo que é a página em branco. (...) Então as imagens se compõem e se ordenam. O sonhador escuta já os sons da palavra escrita. (...) sonoridades escritas ... dando ao sonho o tempo de encontrar o seu signo, de formar lentamente o seu significado*[38].

Nesse sentido, Bachelard apresenta, em seu discurso, uma "ciclicidade", de forma poética, no qual podemos identificar, também, uma relação contínua entre o objeto de estudo e o observador, e que eles se retroalimentam através dessa relação, evidenciando, então, a coerência do imaginário.

A partir da emergência das teorias sobre o imaginário, e com o fim da crença em uma verdade absoluta, a linha de separação entre formas de arte erudita e não-erudita se torna fluida. Cada forma de expressão da imagem artística deve ser

[38] Filme: Espaços Poéticos de Gaston Bachelard, Direção de Elisa Maria Cabral.

respeitada, em seus diferentes códigos culturais. Não existe uma cultura melhor do que a outra, e como tal, arte passa a ser expressão de cada uma dessas culturas, esse é o pensamento dos pós-modernistas. É como diz Arthur Efland: *Os pós-modernistas favorecem uma pluralidade de estilos bem como uma pluralidade de leituras interpretativas de tais trabalhos. Rejeitam a universalidade da estética formalista, afirmando que obras de arte não podem ser comprometidas só com elementos formais, mas requerem também um bom conhecimento do seu contexto cultural*[39].

O conceito de progresso da arte, expresso no discurso modernista, não cabe mais nos dias de hoje. Um bumba-meu-boi, como exemplo de uma expressão cênica, dentro de sua especificidade, representa a cultura de um grupo, que pode até se transformar dentro de seu estilo, mas nunca vai passar a ter características de um teatro elizabetano, e não é por isso que é uma representação melhor ou pior, mas é diferente, com outras características culturais específicas desse grupo.

Com a globalização e com a facilidade de trans-inter-penetração de uma cultura em outra, cada expressão artística, dentro de seus contextos culturais, sente a necessidade de um fortalecimento da identidade cultural, na qual as culturas se encontram, podendo até se misturar mantendo, no entanto, suas especificidades. O que *... não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas*[40]; é Identidade cultural para Ana Mae Barbosa.

Refletindo sobre a origem da pós-modernidade, Efland diz que: *O ápice de todo esse experimentalismo (...) é que o modernismo não teve sucesso em construir uma visão da realidade que consiga ter significado para um grande número de pessoas em*

---

[39] EFLAND, Arthur. "Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno". Texto apresentado no 2º Encontro de A Compreensão e o Prazer da Arte, realizado no SESC São Paulo de 19 a 22 de maio de 1998, p.07.

[40] BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte: C/ Arte, 1998, p.14.

sociedades que tenham sofrido rápida industrialização. Talvez o reconhecimento deste fato tenha induzido o pós-modernismo[41].

Já para Maffesoli, *Pode-se dizer também que tudo o que se chama 'pós-moderno' é, pura e simplesmente, um modo de distinguir a ligação existente entre a ética e a estética. Não desejo dar a esse termo pós-moderno um estatuto conceitual. Tomemo-lo, de um modo cômodo, como o conjunto das categorias e das sensibilidades alternativas às que prevaleceram durante a modernidade. Tratar-se-ia, portanto, de um colocar em perspectiva, de uma categoria espiritual que permitisse justificar a saturação de um episteme, e compreender o momento precário que se situa entre o fim de um mundo e o nascimento de um outro*[42].

Na pós-modernidade a arte-educação *não é constrangida a focalizar-se em cima de estilos elitistas da arte contemporânea como era a arte-educação modernista. Os professores de arte podem também proporcionar aos estudantes oportunidades para estudar imagens e objetos das tradições popular e folclórica, antigamente ignorada*[43]. A arte-educação na pós-modernidade tende a se transformar em estudos multiculturais da arte, seguindo um caminho que foi aberto pela antropologia, *Para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura*[44]. Sendo assim, não devemos deixar de levar em consideração as etnias formadoras dos grupos escolares, principalmente em se tratando do Recife, que é de uma grande diversidade étnica e cultural.

---

[41] EFLAND, *op. cit.*,p.05.
[42] MAFESOLLI, Michel. *No Fundo das Aparências.* Trad. it de Bertha Halpern Gurovitz, Petropólis: RJ: Vozes, 1996, p.26.
[43] EFLAND, *op. cit.*, p.07.
[44] RICHTER, Ivone Mendes. "Multiculturalidade no Ensino da Arte e sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos", página 3 a 18, Texto retirado pela Internet, apresentado no 4º Encontro de A Compreensão e o Prazer da Arte, realizado no SESC São Paulo: de 28 a 31 de julho de 1998.

Dando continuidade a este pensamento, Ivone Richter confirma: *Consideramos que o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, de forma a poder atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros*[45].

A escola é um espaço interessante para reflexão desses aspectos culturais, já que é formada por sujeitos de várias famílias, professores(as) de diferentes formações e coordenadores e diretores com ideologias diversas. *Diferentes grupos de pessoas têm inventado diferentes construções da realidade para vivê-la, comunicam-se acerca da realidade dentro de sistemas de representação, incluindo sua arte.*[46], diz Efland.

Em se tratando das expressões artísticas, demonstramos, a cada dia, com mais necessidade da contextualização, da compreensão de como, quando e onde essas se inserem. Sabendo-se isso, essas expressões estarão situadas, cada uma, em um contexto cultural específico que ao mesmo tempo revela elementos do universal, já que trata do homem e seus sentimentos, pois a arte mostra a necessidade do homem em fabricar imagens.

Imagens essas que não apenas ficam no campo da plástica ou da iconografia, como acreditam os "bem pensantes". A imagem, como proposta desta pesquisa, tem um sentido muito mais amplo. As expressões artísticas constroem imagens iconográficas e não iconográficas. As imagens não iconográficas surgem através dos

[45] RICHTER, *op. cit.*, Ibidem.
[46] EFLAND, *op. cit.*, p.12.

sentidos, da percepção, do encontro da obra de arte com o espectador. Em cada espectador surge uma imagem diferenciada, que vem à tona através do museu de imagens passadas, presentes e futuras, que interfere também na imagem da obra de arte. Quando saímos de um espetáculo artístico, por exemplo, somos sensibilizados, cada um dos espectadores, de forma diferente; as compreensões são diversas, podendo até serem encontradas opiniões opostas sobre o mesmo espetáculo.

Constatando a diversidade cultural, mesmo entre povos que consideramos semelhantes, surge a preocupação de conhecer as diferenças culturais. Anteriormente, isso não era observado com esse olhar, já que a ciência tinha um interesse maior pela semelhança,. E um dos fatores que mudou essa visão de mundo foi a Antropologia sendo tratada como ciência. Como exemplo, podemos citar o 7° Festival de Artes Cênicas (FIAC) que aconteceu de 15 de julho a 10 de agosto de 1998, em São Paulo: *Espetáculos vindos do Oriente, com instantes musicais, plásticos, de representação e dança, que refletem um multifacetado sistema religioso e filosófico com mais de 3 mil anos: hinduísmo, budismo, confuncionismo, taoísmo, xintoísmo e, em contexto à parte o sufismo, de raiz islâmica*[47]. Podemos observar, a partir desse artigo, as diferenças de expressão dos diversos grupos asiáticos; percebe-se, porém, em todos, semelhanças no que diz respeito à concentração das emoções mais profundas ligadas à condição humana, capaz de tornar visível as coisas invisíveis. Esse festival teve como tema, marcando essa unidade, "A presença do Sagrado nas Artes".

Na cena pernambucana, observamos cada vez mais o surgimento de movimentos artísticos, nascidos de uma construção cultural interligando várias linguagens, como por exemplo o movimento "manguebeat": a partir da mistura dos ritmos do maracatu e do rock, surgiu um movimento artístico que envolve a música, a dança, objetos de decoração, móveis, moda, "um estilo". Verdadeiros espetáculos cênicos que delineiam, com suas imagens, um grupo cultural.

---

[47] DEL RIOS, Jefferson. "A Arte de Representar o Invisível", In Revista Bravo/julho/98, p.122.

Para reforçar a compreensão desse movimento como uma imagem cênica pernambucana cito o poema de Brecht: "**Sobre os teatros de todos os dias**"

Vocês, artistas, que fazem teatro em grandes casas, sob a luz de sóis postiços, ante platéia em silêncio, observem de vez em quando esse teatro que tem na rua o seu palco: cotidiano, multifário, inglório. Mas vivido e terrestre, feito da vida em comum dos homens – esse teatro que tem na rua o seu palco[48].

Aqui citei três exemplos de expressões teatrais. Escolhi-os aleatoriamente, do universo artístico oriental ao local, com a cena do movimento "beat", numa tentativa de mostrar o quão é importante ressaltarmos essas diferenças culturais, imagens tão diferentes que fazem parte de uma mesma época.

As expressões artísticas representadas através de imagens, fazem com que percebamos que os símbolos estão sempre com significados abertos, pois dependem da leitura que deles se faça. Essa é sempre uma releitura do criador/observador:- criando o diálogo do artista com o público e o do público com o próprio público; - criando uma "ciclicidade" no diálogo, fazendo com que as pessoas fiquem unidas e que cada um desses sujeitos, tanto o artista como o espectador coloquem, pelo menos, um elemento cultural individual, em suas interpretações, criando várias leituras de um mesmo objeto apresentado ao coletivo.

Ana Mae em "Tópicos Utópicos", quando reformula a proposta triangular, cita Paulo Freire como tendo uma grande influência nessa leitura cultural e sendo o primeiro a desenvolver uma experiência pós-moderna no ensino da arte no Brasil; ela diz *...o leitor e o objeto constroem a resposta a uma obra piagetiana, interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação da compreensão do mundo (...) Daí a ênfase na leitura: leitura das palavras, gestos, ações, imagens,*

[48] BRECHT, Bertolt. *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p.49.

necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos[49]. Já que falo de imagem como sendo toda forma de expressão, eu diria que todas essas leituras seriam leituras de diversas imagens.

A imagem não é apenas representada pictoricamente. Além das artes visuais, a imagem também pode ser representada na dança, na música, e em outras linguagens artísticas, nos quais o interpretar pressupõe uma época, um estilo, um encenador, que darão suporte ao reconhecimento do símbolo e à decodificação da mensagem. Isso significa que tanto o ator como o espectador deverão estar habilitados a compreender esses símbolos, sabendo-se que eles são compreendidos dentro de cada contexto cultural, com a consciência de que essa interpretação é apenas um olhar dentre muitos outros. Se a arte não for contextualizada, se torna de difícil compreensão, porque em cada cultura os símbolos têm significados diferenciados.

Sendo assim, o teatro como imagem viva, como diz Brecht, e qualquer outra expressão artística, é a imagem do sonho de um sujeito, do artista, que aliado às imagens de outros sonhadores, se transforma em um terceiro grupo de imagens que poderá ser interpretado através de seus símbolos, possibilitando a todos os que fazem arte e aos que a apreciam participarem de um mesmo sonho.

Sonhos que, nas escolas pesquisadas, fazem com que a vida não se transforme simplesmente em uma sobrevida mas que tenha como (..) *finalidade a plenitude da humanidade em cada homem (...);* esses sonhos foram registrados em forma de imagens (...)*para encontrar um quadro de existência não animal, para mobiliá-lo pra si próprio, para dotá-lo de formas culturais individuais e coletivas suscetíveis de elevá-la* [a vida] *para a racionalidade e a espiritualidade*[50].

---

[49] BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos. op. cit.*, p 35.
[50] WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Philosophie des Images.* Paris:1997, p.292.

4. O DIÁLOGO ENTRE ARTE, CIÊNCIA E CULTURA

Final de século, dúvidas, questionamentos e a necessidade de uma reavaliação da ciência e da história. Novos paradigmas surgem, fazendo um imbricamento teórico entre a ciência, a história e a cultura. *Einstein sintetiza a questão: 'não devemos exigir que a ciência nos revele a verdade. Num sentido corrente, a verdade é uma confecção muito vasta e indefinida. Devemos compreender que só podemos visar à descoberta de realidades relativas. Além disso, no pensamento científico existe sempre um elemento poético. A compreensão de uma ciência, assim como apreciar uma boa música, requer em certa medida processos idênticos*[51]. A arte e a ciência estão intrinsecamente ligadas na construção do conhecimento e da história humana. Gilberto Freire, em 1962, defendia uma *metodologia inter-relacionista e que, uma vez desenvolvida, identificaria a Antropologia com a História sócio-cultural do homem*[52], acreditando ser necessário fortalecer a relação dos estudos antropológicos com os humanísticos de arte, *tratando-se de dar sistemática quanto possível científica ao estudo de problemas de Arte que sejam também problemas de Antropologia*[53].

É tratando das inter-relações – ARTE, CIÊNCIA E CULTURA – que podemos conceituar cultura segundo Edgar Morin:

Uma cultura orienta, desenvolve, domestica certas virtualidades humanas, mas inibe ou proíbe outras. Há fatos de cultura que são universais, como a proibição de incesto, mas as regras e as modalidades desta proibição diferenciam-se segundo as culturas. Em outras palavras, há, de um lado, uma 'cultura' que define, em relação à

[51] Dicionário do Conhecimento Estético, Assis Brasil, 1984, P.50.
[52] FREYRE, Gilberto. *Arte, Ciência e Trópico.* (2ªed.),São Paulo: DIFEL, 1980, p.21.
[53] Idem, p.19.

natureza, as qualidades propriamente humanas do ser biológico chamado homem, e, de outro lado, culturas particulares segundo as épocas e as sociedades[54].

Baseando-se no conceito de totalidade, a partir da hologramática, na qual o todo está na parte, Morin preocupa-se com o todo que está dentro do homem e o homem que está dentro do todo (cosmos). Sendo assim, o mundo que se apresenta, se completa com vários mundos, e em cada mundo, seu povo, com sua cultura se manifesta. Manifestações que ressaltam a identidade desse povo e misturam suas tradições. E nessas bases construímos nossa cultura, nosso olhar e nossa forma de perceber o mundo.

Especificamente, o Recife é uma cidade que tem uma sociedade policultural, muito complexa, na qual um mesmo sujeito *experimenta várias inserções (familiar, de clã; étnica, nacional, política, filosófica, religiosa)*[55], construindo uma "ciclicidade", grande fonte de debates, problemas, dando uma complementaridade, instaurando a dialógica no próprio sujeito, podendo *suscitar uma hibridação ou, melhor, uma síntese criadora entre idéias contrárias*[56], como é o caso do movimento mangue ou "manguebeat".

E é aí que está a força do povo que canta, que dança e que pinta nos seus versos a sua história e surge a necessidade de reafirmá-la no final desse século. Portugueses, africanos, holandeses, franceses, que de mares distantes entraram pelos arrecifes do único porto natural do mundo, o do Recife, iniciaram as misturas com os que aqui se encontravam, os nativos, o começo de uma cultura fértil, que vai da culinária aos adereços, das vestimentas às artes plásticas, da literatura à dança, do cinema ao teatro.

---

[54] MORIN; Edgar. *Culturas de Massa do século XX*. Trad. it. de Maura R. Sardinha, (8ªed.), Rio de Janciro: Forense Universitária, 1990; p.14/15.
[55] MORIN. *O Método 4. op. cit.* p.39.
[56] MORIN, Ibidem

Ao lançar seu livro "Arte, Ciência e Trópicos", em 1962, Gilberto Freyre lança também a idéia de um curso de Introdução à Sociologia da Arte aplicada a situações hispano-tropicais, em conferências a universitários das universidades Federais de Pernambuco e da Bahia e no Instituto de Arte Contemporânea do Museu de Arte de São Paulo[57]. Verificou a necessidade do ensino dessa disciplina nas universidades graças aos seguintes aspectos culturais:

Início de conhecimentos assim experienciais por hispanos, de terras e de gentes tropicais, contactos desses hispanos de tal modo íntimos com essas gentes que deles se derivaria, além do início do que viria a ser vasta miscigenação, intercâmbio de valores, de usos e de técnicas, entre tais adventícios e tais nativos. O começo, portanto, de nova fase na experiência humana, além da européia. Artes simbióticas (...) se desenvolveriam no México, no Paraguai, noutras áreas, em setores diversos: na dança, na música, na religião, na culinária, na arquitetura, na pintura, no vestuário, na recreação, na farmacopéia. Desenvolvimentos que, assim simbióticos, viriam a constituir novas configurações de cultura, regionais ou pré-nacionais – e, com o tempo, nacionais – marcando uma das mais criativas experiências humanas no universo[58].

De acordo com a pluralidade/diversidade de culturas, relatada acima, com origens diversas e contando com a quantidade de povos que aqui desembarcaram, a fusão de suas características artísticas deixam como herança todo um legado cultural, complementando-se, num movimento dialógico, em que as diferenças completam-se e criam um novo movimento. Essa dialógica é que dá origem à efervescência cultural que encontramos no Recife, ou melhor em Pernambuco. Os ritmos musicais e os estilos artísticos, em geral, são enriquecidos pelo intercâmbio cultural entre os nativos e os estrangeiros: *de qualquer maneira, o encontro de idéias antagônicas cria uma*

[57] FREYRE, Gilberto. *Arte, Ciência e Trópico. 2.ed., São Paulo: DOFEL, 1980, p.27.*
[58] Idem, p.7/8.

zona de turbulência que abre uma brecha no determinismo cultural[59]; e nessas brechas, os grupos criam uma nova forma de ver o mundo, um mundo que pode ser transformado e para isso existem dois caminhos: *...de um lado, a objetivação da ciência, que pouco a pouco domina a natureza; de outro, a subjetivação da poesia que, através do poema, do mito, da religião, acomoda o mundo ao ideal humano, à felicidade ética da espécie humana*[60].

Para os autores nos quais me fundamento, a criação é uma característica fundamental tanto na arte como na ciência. O ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, num processo de contínua transformação do homem e da sociedade. O ator social, desde sua existência, sempre organizou e classificou os fenômenos da natureza, as relações sociais, políticas e econômicas, do mundo, buscando a significação da vida. Nessa perspectiva, *Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura*[61]. E o ato criador é o momento no qual o sujeito consegue a sua imortalidade. Para Durand, no ato de criação o ser humano vence a angústia da passagem do tempo e da morte.

Na ciência, a descoberta se dá quando uma pessoa, com um olhar diferenciado, consegue ver coisas que todo mundo vê, mas pensar o que ninguém pensou sobre esse novo ângulo da coisa vista. *Assim, o jovem Newton vê na queda de uma maçã não só a queda de uma maçã mas também o movimento que atrai esse corpo para terra*[62]. É a descoberta, além da gravidade universal, de uma percepção que foi desenvolvida para um novo olhar do mundo: vê o invisível. *Invenção e criação são dois termos que se*

---

[59] MORIN, *op. cit.* p.40;
[60] DURAND, *Imaginação simbólica, op. cit.*, p.66.
[61] Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, Vol.6/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997, p.33.
[62] MORIN, *O Método 3, Op. cit.*, p.177.

sobrepõem (...) há na noção de invenção uma conotação de engenhosidade e na criação uma conotação de poder organizativo sintético[63]

A organização da criação se constrói a partir da dinâmica da vida social. Cheiros, cores, sons e texturas são *elementos que constituem a matriz: nascer, crescer, fortalecer essas inter-relações feitas de atrações e repulsões, todos esses pequenos nadas que fazem o todo de que chamo socialidade. Coisas que se podem resumir pelo termo 'interacionismo simbólico'*"[64]. O interacionismo, definido por Maffesoli, se dá com a dialógica entre a socialidade e o espaço, que no caso do espaço investigado na minha pesquisa é o espaço escolar na cidade do Recife.

[63] MORIN, Ibidem.
[64] MAFFESOLI. *No Fundo das Aparências*, op. *cit.*, p.260.

UM ESPAÇO QUE CONSTRÓI ARTE

Recife
Não a veneza americana
Não a Maurtsstad dos armadores das Índias Ocidentais
Não o Recife dos mascates
Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois –
Recife das revoluções libertárias
Mas o Recife sem história nem literatura
Recife sem mais nada
Recife da minha infância[65]

[65] BANDEIRA, Manuel. Trecho de "Evocação do Recife", **In** BRUSKY, *op. cit., p.46.*

1. ESPAÇO VIVIDO

Na busca das escolas a serem pesquisadas deparo-me com articulações simbólicas, Recife- Rio Capibaribe -Escola. Para Gilbert Durand: *Todo pensamento humano é uma re-presentação, isto é, passa por articulações simbólicas*[66].

Recife... Capibaribe[67], rio das capivaras e dos pescadores, dos manguezais e das luzes. Rio Capibaribe, não há quem fale do Recife sem falar dele - poetas, artistas, brotam de suas margens com sua arte. Para Bachelard, *há uma continuidade entre a palavra da água e a palavra humana*[68]; ele diz que "fleuve" (rio) é uma palavra francesa (segundo Elisa Cabral no filme "Os Espaços Poéticos de Gaston Bachelard") e, para mim, "Capibaribe" é pernambucana e representa a vida. Nas margens, que por suas águas são separadas, pulsa a energia do mangue.

As escolas pesquisadas ficam na margem esquerda do rio Capibaribe, rio revolto e iluminado, do lado do coração e da emoção e ao mesmo tempo, o lado *esquerdo, 'mais privilegiado por nossas culturas e pedagogias ocidentais'* (P. Chauchard) *seria a sede(...) do pensamento verbalizado, da consciência pensada e do aspecto sintático da escrita*[69]. Eis mais uma situação polarizante na qual essas articulações contraditórias se complementam.

Essas articulações simbólicas iniciaram com a minha busca quando fui à Secretaria de Educação e procurei saber qual o órgão dessa secretaria que era responsável pelo maior número de escolas no Recife. E cheguei à DERE (Diretoria

---

[66] DURAND, Gilbert. *O Imaginário: Ensaio acerca das Ciências e das Filosofias da Imagem.* Trad. it. de Renée Eve Levié, RJ: DIFEL, 1998, p.41

[67] O nome capibaribe é voc. Tupy, significa logar das capivaras ou capibaras, de capibara porco selvagem e yby ou ipe, logar. Locus animalis capivara. Fonte: Zadoque Alves da Fonseca in Capibaribe: Um Rio Domado, Recife: GRAFSUL, 1994.

[68] Filme: "*Os Espaços Poéticos de Gaston Bachelard*", dirigido por Elisa Maria Cabral.

[69] DURAND, *op. cit.*, p.42

Regional de Educação), órgão da secretaria responsável pelas escolas do Estado. Essas DERES's são divididas em regiões, a partir do Rio Capibaribe, nas quais se encontram as escolas do Estado. E a DERE NORTE (Diretoria Regional de Educação da Região Norte) é a que concentra as escolas da região metropolitana norte. – escolas que ficam do lado esquerdo do Rio.

No Recife, poucas escolas que têm Educação Infantil oferecem Arte como uma disciplina curricular, específica. A arte é usada na polivalência pela professora de sala, que normalmente não é preparada para conhecer arte. Não se oferece arte em nenhuma escola pública, nessa faixa etária pesquisada, seja estadual ou municipal.

De 242 escolas, registradas na DERE NORTE, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 183 têm Educação Infantil, e dessas, apenas 12 (doze) deram a informação de que tinham aula de arte[70], nessa faixa etária escolar e nenhuma escola pública tem aula de arte na Educação Infantil. Das 12, apenas 04 me facilitaram o acesso (preferi omitir os nomes das escolas pois o meu interesse não foi compará-las, mas sim trabalhar com um conjunto de escolas que têm objetivos semelhantes), das quais:

- A 1ª registra, no seu histórico, prioridade para a aula de arte na escola, e realmente são desenvolvidas muitas atividades artísticas com a professora polivalente, mas não existe a disciplina de arte e o professor específico no seu currículo (tem aula de dança extra-curricular para as crianças que quiserem fazer);

- A 2ª é a única que tem aula de arte, como disciplina no seu currículo escolar, com uma professora específica da área e com sala ambiente para as aulas de artes plásticas (tem, também, aulas extra-curriculares de música e dança). A

[70] ***Aula de Arte,*** será o termo que usarei, a partir deste momento, para identificar a disciplina específica de Arte.

diretora reforça: "*A escola além de oferecer aula de arte, admite que todos os elementos do cotidiano da criança, da natureza ao material escolar, são estímulos à arte*";

- A 3ª extinguiu a aula de arte (no período entre o meu primeiro contato e o início do campo de pesquisa) como disse a coordenadora "*Com a crise... muitos pais desempregados... o quadro dos professores diminuiu e os professores de arte foram cortados*", alegando crise financeira na escola, pela alta inadimplência dos pais (muito comum, na época, entre as escolas particulares);

- E a 4ª tem uma coordenadora de arte que orienta as professoras polivalentes das salas de Educação Infantil, nas atividades de arte.

Todas as escolas pesquisadas têm duas preocupações: uma é de fazer a criança feliz e a outra de preparar um futuro adulto.

Interessada nessas questões, principalmente pela ausência da arte no cotidiano escolar da maioria do povo pernambucano, pretendi entender como se constrói o significado de arte no imaginário da criança. Para tanto, observei o cotidiano de grupos que estão no segundo ano escolar. O universo investigado foi um grupo de crianças de escolas do Recife. Esse grupo de crianças, além de estar iniciando a escolarização num processo de socialização externa ao convívio familiar, já havia vivenciado a experiência escolar, sendo possível observar a influência da escola no significado da arte para elas. Essas crianças, na época da pesquisa de campo, estavam no seu segundo ano da "educação infantil", no qual a faixa etária varia entre 4 e 5 anos. Em cada uma das quatro escolas foi observada uma sala, a 1ª com 17 alunos, a 2ª com 9 alunos, a 3ª com 13 e a 4ª com 18 , somando um total de 57 crianças.

Definidas as escolas e os grupos, comecei a visitá-los com uma maior sistemática, em dois momentos:

• Primeiro, um período de 15 dias para observação na sala de aula, fazendo o diário de campo de todo o funcionamento do cotidiano escolar, que segundo Maffesoli está cheio de significações, dos alunos e professores (O que fazem? Como fazem? Que atividades artísticas realizam? Qual a freqüência? Depoimentos espontâneos, atitudes e comportamentos.)

• O segundo momento foi mais específico e individualizado, quando fiz as entrevistas e apliquei o AT-10.

Nesse universo infantil e fantástico mergulhei em todos os sonhos, símbolos e mitos. As crianças são como fontes das quais jorra imaginação: *Quantos seres temos começado! Quantas fontes perdidas que no entanto tem corrido.(...) É preciso prestar atenção às alegrias dos primeiros desenhos... O poeta da mão sonha, lápis nos dedos sobre a página em branco*[71].

É hora de começar a pesquisa de campo e iniciar é sempre difícil, ainda mais sabendo-se que o início está no mito da criação. Então, olho livros e textos que separei para complementar a minha prática etnográfica, encontro um livro que representa exatamente a idéia de início: "A Paixão de Conhecer o Mundo", é o diário de campo de Madalena Freire[72], no qual é registrada a sua experiência, vivenciada em Arte-Educação[73] e a apresentação desse livro é uma Carta Prefácio de Ana Mae Barbosa,

---

[71] Filme: "Espaços Poéticos de Gaston Bachelard", direção de Elisa Maria Cabral.

[72] FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

[73] "Arte-Educação" , sua denominação oficial é "Educação Artística", disciplina criada, desde 1971, no ensino brasileiro com o objetivo de garantir e melhorar o ensino de arte na educação escolar. E arte-educação é como chamam os teóricos da área, que foi um movimento educativo e cultural idealista, surgido no Brasil da difusão das idéias do filósofo inglês Herbert Read (1948), apoiado por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, etc. Ressalta o papel da arte na formação global do ser humano, em que os aspectos intelectuais, morais e estéticos são valorizados no desenvolvimento da consciência individual e coletiva. "Arte-educação" é a denominação do movimento surgido no final da década de 1970, inicialmente organizada fora da educação escolar e tendo como

doutora em Arte, autora de vários livros e que começou todo um trabalho de divulgação e disseminação da arte-educação no Brasil, período inicial, também introduzido por ela, de uma arte-educação pós-modernista.

A arte-educação modernista se baseia no sentir. Extravasar as emoções era um dos seus objetivos, era proibido copiar ou conhecer a história da arte para não tirar da criança a criatividade e a originalidade. Acreditava-se na arte purista e sem influências.

E esse ainda é o pensamento que habita em algumas escolas, quanto ao ensino da arte: *Ter arte é essencial principalmente para a faixa de idade de nossa escola. Descarrega tensões, desenvolve a criatividade através dessas atividades. (diretora)* E esse é um dos principais motivos por não se ver necessidade de um professor de arte, pois para as crianças descarregarem suas tensões qualquer professor pode orientá-las.

Mais tarde, com teorias, estudos e pesquisas sobre a arte-educação e o processo de criação, e com a disseminação destas teorias através da Dª Ana Mae Barbosa, a educação escolar inicia um novo processo de ensino da arte através da sua história: pensando, refletindo e analisando a arte, além de senti-la.

A partir desse momento, no III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História (1989), propôs-se a mudança do nome da disciplina de arte-educação para ensino da arte, do mesmo jeito que se chama ensino da matemática, português, seria arte, simplesmente arte. E o ensino da arte teria como objetivo a (...)*investigação dos modos como se aprende arte (...) isto é, integrando: o fazer artístico, a leitura desse fazer individual dos fazeres de outros e sua contextualização no tempo. O*

---

base a metodologia fundamentada nas idéias da Escola Nova e no movimento "educação através da arte". Orienta o ensino da arte em instituições de ensino formal e informal, "propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno". Vem buscando novas tecnologias de ensino e aprendizagem de arte que articulem o fazer, o conhecer e o compreender a arte (Ferraz e Fusari 1993, p.15).

conhecimento de Artes se dá na interseção da experimentação, na decodificação e da informação[74].

Ana Mae, em seus estudos em Birmingham, continua em contato com seus companheiros e companheiras de luta por uma arte-educação de qualidade e é o que ela constata nesse diário de campo. Madalena Freire, por sua vez, faz anotações, relatando *(...) um jogo contínuo entre a imaginação e a percepção. (...) nas suas aulas não é só importante ver, ouvir, tocar, mas a contextualização destas sensações pela cultura, pela família, pelo grupo que está participando das descobertas sensoriais*[75]. E é desse relato que me aproximo, com paixão e fé, *se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação prazerosa de conhecer o mundo*[76].

Ano de 1998. Vou ao campo de pesquisa em 4 turmas de educação infantil, nas 4 escolas selecionadas, com crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade:

- A 1ª escola, pequena e central, salas bem funcionais, nas quais as mesas eram removidas quando as crianças usavam o chão para pintar ou desenhar ou precisavam de um espaço livre na sala para alguma atividade. Nela havia um pátio arborizado onde as crianças brincavam na chegada, no recreio e na saída, e se chovesse ficavam na sala (peguei vários dias de chuva). Nessa escola observei 18 crianças na sua sala de aula, do dia 18/05 a 29/05 (as suas atividades artísticas, o seu relacionamento e questionamentos com os colegas, com os(as) professores(as), etc.). Voltei no período de 30 de

[74] BARBOSA, Ana Mae e Heloisa Margarido Sales (Orgs). *O Ensino da Arte e sua História.* SP: MAC/USP, 1990, p.07/08.
[75] BARBOSA, Ana Mae. Introdução, **In** FREIRE. *op. cit.* p.12.
[76] FREIRE, *op. cit.*, p.15

novembro a 04 de dezembro do mesmo ano para aplicar os testes AT-10[77] e fazer as entrevistas.

- A 2ª, uma escola de porte médio, com salas ambientes para as aulas de artes plásticas e atividades cênicas como dança, teatro ou outra atividade corporal . Nela há dois campos arborizados e cheio de mangueiras. A observação na sala foi feita entre 17/08/98 e 21/09/98, com 09 crianças. Entre 18 a 26 de novembro voltei à escola para fazer os testes AT-10 e as entrevistas.

- A 3ª escola, com salas amplas, com um ambiente interno e outro externo, uma sala ambiente para artes plásticas e um pátio bem espaçoso e cheio de árvores inclusive mangueiras onde há um palco ao ar livre. Observei 13 crianças, entre 07/12 e 10/12 e apliquei os testes At-10 e fiz as entrevistas entre 09 e 14 do mesmo mês.

- A 4ª, uma escola com muito pouco espaço livre, sem construção, salas pequenas e muito perto umas das outras. Como a 1ª escola, tinha um terraço fora da sala onde as crianças faziam atividades de artes plásticas, numas mesas compridas. Foi uma escola muito prejudicada na pesquisa por causa da data, muito próxima às festas natalinas e ao encerramento das aulas. O período de observação das entrevistas e dos testes foram concomitantes, entre 09 e 15 de dezembro, numa sala de 18 crianças. Dessas, poucas quiseram participar das entrevistas e dos desenhos do At-10, o contrário das outras 3 escolas, nas quais crianças brigavam para serem as primeiras e muitas delas fizeram mais de um desenho enquanto conversávamos.

[77] AT-10, é uma adaptação, feita pela Pra. Dra. Danielle Rocha Pitta, do teste AT-9, o chamado arquétipo teste de 9 elementos, teste baseado na imaginação e na teoria do imaginário de Gilbert Durand. Ele é composto por um conjunto de 9 arquétipos, que permite a construção de um microuniverso mítico através de um desenho e uma narrativa, que deverão ser analisados a partir das Estruturas do Imaginário de Gilbert Durand.

Tendo uma radiografia descrita das escolas, posso dizer que o espaço escolar foi o que me causou impacto de início. É como se o espaço pesquisado, as relações entre as crianças e os outros que fazem parte da escola se complementassem. Para Edward T. Hall, *o espaço é necessário para o equilíbrio de qualquer ser vivo*[78], é o que ele chama de dimensão oculta. Eu completaria: para o equilíbrio ou não do ser vivo.

O espaço e a identidade também são temas de discussão de Mafesolli, e ele vai muito mais além, diz que eles são organizados na sociedade através dos mitos:

Somos mais surpreendidos pelos mitos do que propriamente os fazemos. Eles nos ultrapassam e nos precedem. Esta é sua força específica. Eis o que a forma arquetípica pode nos ajudar a compreender: há resíduos arcaicos, imagens primordiais que fazem com que a vida seja o que é, que a modelem enquanto tal e por aquilo que ela é. (...) Esta, de certo modo, é um escrínio onde vão anichar-se as diversas modulações do estar-junto. Talvez seja por isso que o espaço, com seu aspecto transgeracional, exerce um papel tão importante para a existência dos indivíduos e das sociedades. (...) Somos, antes de mais nada, de um lugar. De um lugar que se constitui por sedimentações sucessivas e conserva a marca das gerações que a modelaram e, com isso, se torna patrimônio. Todas as coisas pelas quais o lugar se torna lugar. Ele nos une aos outros e provê a informação necessária a toda vida em sociedade[79].

A organização das escolas onde pesquisei, é levada a se estruturar tendo como princípio fundamental o espaço. Os espaços escolares que observei podem ser divididos em dois: espaço restrito e espaço amplo. Dentre as escolas que têm espaço pequeno, a professora era bem dinâmica, os conteúdos e as atividades eram oferecidas às crianças com bastante intensificação, sem dar chance para a dispersão, pois isso atrapalharia o andamento da sua turma e das turmas vizinhas. Em escolas maiores,

[78] HALL, Edward T. *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1986.
[79] MAFFESOLI, *O Elogio da Razão Sensível, op. cit.*, p.101.

onde havia muitas árvores, muita areia e salas amplas, o cotidiano segue com uma maior tranqüilidade, a professora é mais lenta na apresentação das tarefas cotidianas e as crianças apresentam-se mais calmas e não ficam sobrecarregadas de atividades, sobra ou "ganham" tempo para apreciar a natureza, aguar as plantas e apanhar mangas, quando caem. Essa relação espaço-organização me faz refletir que existe aí um diálogo permanente entre espaço-organização-professor-criança.

Entendendo que não existe uma explicação única para essa organização escolar porque numerosos elementos contribuem para criar o sentimento humano, e que isso não é uma relação de causa e efeito, *podemos começar a instruir-nos sobre o comportamento humano e, em particular, sobre os diferentes tipos de personalidade. Porque não existem introvertidos e extrovertidos, tipos autoritários e tipos igualitários, apolíneos e dionisíacos, bem como toda a infinidade dos tipos caracteriais, mas cada um de nós possui ainda um certo número de personalidades situacionais no decurso dos diferentes tipos de relações íntimas, pessoais, sociais e públicas*[80].

O que irei ressaltar aqui é exatamente o que existe de relacional na escola de educação infantil[81], não só a relação interindividual mas também a relação com o espaço e com a arte e como essas relações podem ser prazerosas nesse espaço. Para Maffesoli, *há momentos em que o indivíduo significa menos do que a comunidade na qual ele se inscreve. Da mesma forma, importa menos a grande história factual do que as histórias vividas no dia-a-dia, as situações imperceptíveis que, justamente, constituem a trama comunitária*[82]; é o que ele chama de proxemia. E é com essas imagens do cotidiano que iniciaremos a discussão: *tempo que se cristaliza em espaço*[83].

---

[80] HALL, *op. cit.*, p.135.
[81] Educação infantil é como se chama o antigo Pré-Escolar a partir da LDB – Leis de Diretrizes e Bases de 1997.
[82] MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos*. São Paulo: Forense Universitária, 1998, p.169.
[83] MAFFESOLI, Ibidem.

Entrando no espaço-escola com um olhar diferenciado, tenho me deparado com duas situações complexas que dialogam e que constroem uma criança em idade de "educação infantil", na escola, no Recife. Por um lado, uma escola que apresenta um espaço de prazer, com muita arte e muita brincadeira, proporcionando à criança momentos de felicidade; por outro lado, uma escola disciplinadora, formadora de um homem com um futuro "brilhante", que deve saber comportar-se e comportar-se como um adulto; essas duas intenções da escola se complementam, constroem uma dialógica. A primeira preocupação é explícita, expressa pela escola e percebida pelas crianças e pela família; a outra é uma preocupação tácita, da escola, que usa a arte, um elemento de prazer, como sustentação para passar regras e normas pré-estabelecidas pela sociedade.

As "segundas intenções" da escola não são escondidas mas também não são claras, elas são subentendidas, são imagens que são ditas e expressas nas entrelinhas. Nessas entrelinhas de uma Educação de prazer, a partir das escolas investigadas, o tácito são os objetivos da escola, que fazem da educação infantil, e consequentemente da arte, um tempo de transição, preparatório para construir um adulto futuro; *o trabalho de arte como pintura, por exemplo, é feito com muito mais freqüência, é ao que é dado mais ênfase, que é a motricidade mais fina: pintar, colar, recortar, porque são etapas mais refinadas para introduzir a escrita.*

Quando a coordenadora, representante da escola, organiza atividades, tarefas e eventos, ela tem a intenção de preparar o futuro homem, ela impõe uma ordem não explícita, a partir de atividades que dêem prazer para a criança, ao mesmo tempo tornando-a um sujeito des-individualizado, participante de um grupo, dentro de um jogo social, ao usufruir dessas atividades. *Cada vez que se deseja instaurar, restaurar, corrigir uma ordem das coisas, ou uma comunidade, toma-se como base o segredo que reforça e confirma a solidariedade fundamental*[84].

[84] MAFFESOLI, *op. cit.* p.129.

Esse espaço-escola é construído no Recife, cidade cheia de imagens poéticas, cortada de rios e de mares. Os símbolos presentes no Recife são explícitos e se apresentam em todas as suas dimensões: seus artistas têm sempre em sua obra, pelo menos uma fase de pintura de peixe, símbolo que remete à sua enorme extensão de água e aos seus pescadores, ao sol, ao luar que refletem em suas águas e na cor das pele de seus habitantes. Todas essa imagens encontrei refletidas nas imagens das crianças das escolas investigadas.

2. *RECIFE, POESIA, CRIANÇA E MITO*

Recife, terra dos coqueiros, terra dos engenhos, dos canaviais.
Recife do Brasil Veneza, linda natureza, rios imortais[85].

As cidades são carregadas de símbolos, criando cada uma delas sua própria simbologia. São ligadas a outras cidades através de seus símbolos semelhantes ou através da memória dos sujeitos que fazem essas relações: *A cidade não é feita disso* [formas], *mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado...(...) Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão...*[86] Para Ítalo Calvino, a cidade deixa de ser um conceito geográfico para se tornar um símbolo complexo e inesgotável: *eram todas parecidas, como se a passagem de uma para a outra não envolvesse uma viagem mas uma mera troca de elementos*[87]. Nas cidades, ocorre a tensão entre a racionalidade geométrica e o entrelaçado das existências humanas.

Para contextualizar a minha pesquisa venho ressaltar a importância dos símbolos da cidade do Recife, neste momento histórico, político, social e econômico (1999). E ligo os seus rios às histórias contadas através da poesia, da música, das pinturas e esculturas de artistas que, com suas obras de arte, demonstram todo o amor pela sua terra, pois como diz Bachelard: *Não é o conhecimento do real que nos faz amar apaixonadamente o real. É o sentimento que constitui o valor fundamental e pioneiro*[88]. E só quem nasceu e viveu nessa "cidade real" é capaz de representar a paixão que sente, *A água, a terra, o fogo e o ar e todos os seus derivados poéticos são o lugar mais comum desse império onde o imaginário vem se enxertar objetivamente*

---

[85] Trecho de uma marcha feita em homenagem ao Recife, de autor desconhecido.
[86] CALVINO, Ítalo. *Cidades Invisíveis*. Trad. it. de Diogo Mainardi, São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.14;
[87] Idem, p.43.
[88] BACHELARD, Gaston. *A Água e Os Sonhos*. Trad. it. de Antônio de Pádua Danesi, SP: Martins Fontes, 1998, p.119.

na sensação. A cosmologia não é do domínio da ciência, mas da poética filosófica: ela não é 'visão' do mundo, mas a expressão do homem, do sujeito humano no mundo[89].

Recife, Poesia[90]

Lêdo Ivo

Amar mulheres, várias.
Amar cidade, só uma – Recife,
E assim mesmo com suas pontes,
E os seus rios que cantam
E seus jardins leves como sonâmbulos
E suas esquinas que desdobraram os sonhos de Nassau

Amar senhoras, muitas, cidade,
Só uma, e assim mesmo com o vento amplo do Atlântico
E o sol do nordeste entre as mãos.

Essa é a cidade que os poetas expressam em suas paixões, nos livros, nos muros, pois... *A água é um leite quando é cantada com fervor, quando o sentimento de adoração pela maternidade das águas é apaixonador e sincero*[91].

Recife, cidade com área de 210 km2, e aproximadamente um milhão e quinhentos mil habitantes[92]. Cidade litorânea, de mares de águas quentes. Cidade em que as águas dos rios correm para se deleitar no "leite" quente que escorre do Oceano Atlântico, que para Bachelard *por ser um leite, para o inconsciente, (...) a água é tantas vezes tomada, no decorrer da história do pensamento científico, por um princípio eminentemente nutritivo. Não esqueçamos que, para a mente pré-científica, a nutrição é uma função explicativa e não uma função a explicar*[93].

Recife, cidade praieira, "Veneza Brasileira", que entre mares e rios faz muita gente devanear, *aqui o mar é uma montanha regular redonda e azul, mais alta que os*

---

[89] DURAND, *Imaginação Simbólica, op. cit.;* p.68/69.
[90] Arte Mural no Museu do Estado de Pernambuco.
[91] BACHELARD, *op. cit.*, p.123.
[92] CAVALCANTI, Carlos Bezerra. *O Recife e seus Bairros*. Recife: Câmara Municipal do Recife, 1998. De onde foram retirados todos os dados geográficos sobre o Recife.
[93] BACHELARD, *op. cit.*, p. 128.

arrecifes e os mangues rasos do sul[94], mangue que muitos alimentou, de onde o caranguejo brotou e com ele o saudoso Chico Science inspirou-se e fez todos cantarem pelos sete mares onde andou.

Recife, cidade situada a dois metros acima do nível do mar e que em seu nome carrega o peso geográfico de uma *série de rochedos à flor da água, nas proximidades das costas. Recife coralino, recife construído pela atividade de animais cnidários, em águas rasas, claras e com temperatura maior que 20ºC*[95].

Nos dias ensolarados, de mares quentes, ou nas noites enluaradas, em que a brisa corre solta, Dionísio desfila com suas Mênades ou Bacantes pela "Rua das Ninfas"- Recife. ...*esse deus amigo das ninfas que vivem com ele e Tétis no fundo das águas (...) apresenta muitas afinidades com o elemento úmido, fator universal da fertilidade, a fim de que seu poder de deus fecundo se limite às plantas*[96]. Dos mares surgem as algas e dos rios que cortam a cidade brotam os mangues, dos mangues; os caranguejos e a cultura que hoje se firma, identificando um povo que sabe o que quer e que caminho tomar através da força da arte.

A cidade, que Gilberto Freyre dizia ser terra de pintores, é hoje uma verdadeira capital cultural, onde trabalham um grande número de artistas de talento e alguns mestres das artes plásticas brasileiras[97].

No momento (1999), o Recife exporta a sua arte: o maracatu, com seu ritmo e cores, leva seus mestres a outros mundos. Como exemplo, Mestre Salustiano, grande líder dos Maracatus de Pernambuco, toca a sua rabeca pelos vários festivais de teatro e

---

[94] MELO NETO, João Cabral de. "Pregão Turístico do Recife", **In** BRUSKY, Paulo (Org). *Voz Poética.* Recife: CEPE/UFPE, 1997.
[95] Dicionário da Língua Portuguesa. Larousse Cultural. Nova Cultural, São Paulo: Moderna. 1992
[96] BRUNEL Pierre (Org.). *Dicionário dos Mitos Literários.* Trad. It. Carlos Sussekind [et al]; Rio de Janeiro: José Olympio, 1997. p.234.
[97] NOGUEIRA, Tânia. "As Várias Faces de Gil Vicente", **In**: Revista Bravo. Ano 2. Número 21. São Paulo: junho/99. p.47

dança do mundo. O músico-ator performático Tonheta, Antônio Carlos Nóbrega, hoje se prepara para ir rumo ao Festival de Avignon, que acontecerá em julho deste ano. Na dança, os bailarinos contemporâneos, Paula Costa Rêgo, do Grupo Grial de Dança, que pesquisa uma linguagem de dança contemporânea baseada no universo da cultura popular do nordeste brasileiro, e se encontra em Paris; ou Henrique Schuller, que chegou há pouco tempo de Nova York. O teatro, com a sua expansão, em todas as imagens: seja no teatro de rua, teatro de bonecos (de luva, de vara, bonecos gigantes e miniaturas), ou ainda atores e diretores que se sobressaem em Pernambuco, em São Paulo ou no exterior.

Nas artes plásticas, muitos cidadãos do mundo representam Pernambuco, artistas de várias gerações, como por exemplo Francisco Brennand, que recebeu o Prêmio Gabriela Mistral, Abelardo da Hora, Cícero Dias, que conquistou Paris; ou jovens artistas como: Rinaldo, com viagens ao seu mundo infantil, os "Marcelos", o Coutinho com sua arte oriental, o Silveira com suas instalações que nos remetem às brincadeiras de criança, todos artistas pernambucanos que das Américas à Europa surpreendem a todos que os conhecem.

Não só na pintura, escultura, música, dança, teatro, Pernambuco é um pólo cultural. Mas também na poesia, poesia que se calou, em 4 de junho de 1999, da boca de Celina de Holanda, que tanto desejei conhecer, que tanto ouvi: **Que mulher! Que artista!** A poesia corria em suas veias ou em seus rios, não sei. Correntes que se confundem...

O RIO – *Celina de Holanda*

Este rio é meu
Recebo-o nos meus
Braços estendidos
E o rio corre em mim

Há rios e murmúrios
Que tornaram
E há tenebrosas
Águas sob as águas

Peixes e enganos
Brilhando. Afoitas
Mãos tocando nada
Corpos molhados,
Puros, verticais.

Águas descendo
Como vestes, inúteis
E largadas aos pés
das águas castas

Poetisa, mulher... em sua poesia, usando como tema o cotidiano, transcendia em sua translúcida beleza a enxurrada poética que das águas brotava.

O elemento água está presente em todo os momentos da vida do pernambucano, elemento de vida, de arte e de ciência. *O poeta mais inovador que explora o devaneio mais livre dos hábitos sociais transporta para seu poema germes que vêm do fundo social da língua. Mas as formas e as palavras não são toda a poesia. Para encadeá-las determinados temas materiais são imperiosos*[98], e a água é importante e fértil na

[98]BACHELARD. *op.cit.*, p.140.

arte do Pernambucano: *se as coisas colocam em ordem nossas idéias, as matérias elementares colocam em ordem nossos sonhos*[99].

Recife rica em sua cultura, mas também em beleza natural. O sol é uma marca registrada dessa cidade que se reflete no povo caloroso que ela tem, *Aquecida ao sol ardente, tens um povo de alma quente, Mauricéia genial*[100]. Povo com um terno e contínuo calor, que se prolonga pelos 12 meses do ano, e que costuma abrigar todos os que aqui chegam, oferecendo suas comidas quentes: feijoada com cachaça, que mesmo fazendo suar, é saboreada com muito prazer.

(...) O sol, ao aterrissar em Pernambuco,
Acaba de voar dormindo o mar deserto;
Dormiu porque deserto; mas ao dormir
se refaz, e pode decolar mais aceso(...)[101]

É essa dinâmica do fazer e refazer da natureza e da cultura que para Michel Maffesoli é um novo movimento, é cíclico, é um eterno refazer que *...ultrapassa a clássica dicotomia natureza-cultura, objetivo-subjetivo que ocorria até então. Não há ciência em geral, e pensamento particular, que não estejam contaminados por essa sensibilidade, e que, co-nhecer é também, em parte, 'nascer com'*[102]. É a sinergia entre a natureza e a cultura, *numa perspectiva romântica, como o pensamento multiforme da coincidência das pessoas e das coisas*[103] que Maffesoli denomina ***"estética acabada"***. Podendo-se observar nessa coincidência o ambiente dionisíaco que caracteriza essa sociedade.

Do mesmo modo que o calor físico significa intensidade/multiplicidade na agitação e nos encontros entre partículas, o 'calor cultural' pode significar

---

[99] BACHELARD, Ibidem.
[100] Trecho de uma marcha em homenagem ao Recife de autor desconhecido.
[101] MELO NETO, João Cabral de. "O Sol em Pernambuco", **In** BRUSKY, *Voz Poética, op. cit.*, p.36.
[102] MAFFESOLI, *No Fundo das Aparências*, op. *cit.*, p.235.
[103] Ibidem.

intensidade/multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, idéias, concepções[104]. Em cada parte da cidade, em cada beco, em cada esquina as manifestações artísticas se apresentam e ao mesmo tempo a universidade pesquisa junto a esses grupos artísticos, dando cientificidade e construindo uma dinâmica dialógica crescente e contínua entre a arte e a ciência. Esse movimento permanente complementa-se com os elementos da natureza: o mar, o calor, o rio, a seca e dá sentido à "estética acabada" de Maffesoli.

Recife, cidade de intensa efervescência cultural, efervescência essa que, para Edgar Morin, surge da "(...) *dialógica cultural* [que] *favorece o calor cultural que a favorece. A conjunção da pluralidade, do comércio, do conflito, do diálogo, do calor, constitui uma alta complexidade cultural. Em conseqüência, a plena utilização de uma enorme diversidade, numa dialógica em que idéias antagônicas e concorrentes se tornam ao mesmo tempo complementares, a intensidade e a riqueza do próprio debate criam condições de autonomia para o espírito*"[105].

Recife cortada por rios, *O grande Capibaribe, procurando o Beberibe p'ra no encontro se abraçar, vem com suas turvas águas, apagar as nossas mágoas, carregando-as para o mar*[106], que formam quatro ilhas: Santo Antônio, São José, Boa Vista e Bairro de Recife. Ilhas ligadas por pontes, com o *desejo de junção* [que] *passava então a ser uma tomada de forma das coisas oferecidas a essa vontade a cada vez, sem depender cada vez mais da freqüência ou da variedade dos trajetos recomeçados*[107], que ligam mundos de artistas, poetas e trovadores, que dão vida aos seus sonhos.

---

[104] MORIN, *O Método 4, op. cit.*, p.40;
[105] Ibidem.
[106] Trecho de uma marcha em homenagem ao Recife. Autor desconhecido.
[107] SIMMEL, Georg. "A Ponte e a Porta", trad. it. de Simone Maldonado, **In** Revista Política&Trabalho. Nº 12. João Pessoa: PPGS/UFPB. Setembro de 1996; p.11.

Maurício de Nassau, colonizador vindo da Europa, sonhou e deixou seus sonhos em terras estrangeiras, especificamente no Recife, transportando para cá arquitetos, pintores, engenheiros. Construiu museus, prédios neoclássicos, pontes, toda a instalação hidráulica, que sobrevive até hoje. As pontes que se erguem sobre o rio Capibaribe têm a importância de ligar extremidades de mundos, construindo um caminho que os aproxima. *A ponte se torna um valor estético, não somente quando estabelece, nos fatos e para a realização dos seus objetivos práticos uma junção entre termos dissociados, mas também à medida que a torna imediatamente sensível. Ela oferece ao olhar, ligando as partes da paisagem, o mesmo suporte que oferece ao corpo para satisfazer a realidade da praxis*[108].

E dos rios brotam as crianças, que nem sempre dos mangues vêm. *Seus filhos, em sua maioria, parecem fetos no estado gelatinoso que absorvem e que produzem a matéria mucosa e com ela enchem as águas, dando-lhes a fecunda suavidade de um útero infinito em que novos filhos vêm incessantemente nadar como um leite tépido*[109]. Essa fertilidade faz as crianças agirem com criatividade, pois *Uma gota de água basta para criar um mundo e para dissolver a noite. Para sonhar o poder, necessita-se apenas de uma gota imaginada em profundidade. A água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável*[110], que preenche as brechas da Educação Infantil, na escola. O poder da arte é extrapolante, a arte enraíza o criador, *ou replanta-o quando estava desenraizado! – nas águas maternas e fecundas da sua cultura*[111].

A infância aparece em Gaston Bachelard mais ontologicamente que a própria anima, *como o símbolo dos símbolos: 'verdadeiro arquétipo, o arquétipo da felicidade simples*[112]. E essa felicidade é demonstrada em todos os rostos observados nas escolas, nas histórias criadas ao fazer o AT-10, nas expressões corporais, em cada palavra ao

---

[108] SIMMEL, Ibidem.
[109] BACHELARD, *op. cit.*, p. 123.
[110] Idem, p.10.
[111] DURAND, Gilbert. "Mitolusismos" de Lima de Freitas. Lisboa: Perspectivas e Realidades, 1987. p. 57.
[112] DURAND, *Imaginação Simbólica, op. cit.*, p.70.

falar de arte. *A fenomenologia dos símbolos poéticos do devaneio reconduz, para além de uma cosmologia da reconciliação com o mundo, para além de uma íntima sociedade do coração, onde vela o anjo da compensação sentimental, até uma teofania onde a anamnese não se ilumina mais com um bem Soberano abstrato, mas com o sol quente da infância cheirosa como uma cozinha apetitosa: 'um sol bem amanteigado assava no céu azul'*[113]. Infância e poesia caminham sempre juntas em cada gesto, em cada olhar, pois na infância em tudo há um encantamento: *Essa infância é bem o Verbo, e o verbo tem seu vôo de júbilo mais alto: 'a infância soma as insignificâncias do ser humano, tem uma significação fenomenológica própria, (...) já que está sob o signo do encantamento. Pela graça do poeta, tornamo-nos o puro e simples sujeito do verbo maravilhar-se'*[114].

O Homem está no menino,
Só que ele não sabe.
O menino está no homem,
Só que ele esqueceu.
Ziraldo

A criança é criança. E, como diz Walter Bejamim, a criança reconstrói o mundo baseado em seu olhar infantil e a criança não é o ponto zero da existência humana e nem a velhice é o fim. A vida humana transcende a sua existência e transforma-se em criação coletiva de uma época. Assim, a infância transcende a criança, e o ser humano carrega um pouco dessa criança por toda vida. É como dizem Milton Nascimento e Fernando Brant em sua música "Bola de Meia, Bola de Gude":

Há um menino, há um moleque,
morando sempre no meu coração,
quando o adulto balança,
ele vem pra me dar a mão.

[113] DURAND, *op. cit.*, p.74.
[114] DURAND, Ibidem.

Essa criança que apresentei, até o momento, é a criança experimentando ser criança, tendo prazer, brincando, jogando e imaginando. Essa criança é um ser que pensa, que influi e é influenciada no seu universo social. Ela interage com os outros sujeitos sociais que a rodeiam.

A criança é um agente social completo e complexo, sua participação na sociedade não é mera cópia dos adultos. Citarei algumas pesquisas antropológicas que observaram o comportamento da criança constatando a sua atuação efetiva na sociedade: Malinowiski, que na sua pesquisa entre os trobiandeses trata da questão da sexualidade infantil e percebe o comportamento diferenciado das crianças, em relação à sexualidade; comparando-as às crianças da nossa sociedade, verifica que a criança não é apenas *um dado etário mas algo bem mais complexo e completo*[115]. Ratifico essa idéia de criança completa com a vivência de Florestan Fernandes que em São Paulo pesquisou as "trocinhas" do Bom Retiro, nas quais constatou que *a criança participa ativamente da cultura, criando-se e criando-a com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vivida pelo adulto. (...) os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração*[116].

E em relação a qualquer imagem artística: desenho ou pintura, dança, dramatização, música, literatura *a criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente o que outras*

[115] PERROTI, Edmir ."A Criança e a Produção Cultural", **In** ZILBERMAN, Regina (Org.). A Produção Cultural para Criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p.12.
[116] FERNANDES, Florestan citado por Edimir Perroti, *op. cit.*, p.22

pessoas fazem (...) verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. Sim, estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realizações de signos visuais nas crianças[117].

Ao mesmo tempo, vivemos numa sociedade que pensa a infância como um período estanque, que tem fim, e que ocorre cada vez mais cedo. Para esta criança, os sujeitos têm uma visão 'adultocêntrica", idéia evolucionista, na qual a criança é um ser incompleto e que há de se tornar um ser evoluído e completo: o adulto. E que, *nossas reflexões sobre a criança e o seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança em condição passiva à cultura*[118].

A escola, por sua vez, tendo um papel determinante nessa história e nessa cultura, pensa na *criança recebendo cultura, e nunca fazendo cultura ou, ainda, na criança fazendo e recebendo cultura ao mesmo tempo*[119]. Esse é o discurso implícito, o segredo de "aprontar" a criança, com prazer, mas para transformá-la num adulto apto a produzir, criança pensada para o futuro, para um ser adulto, pois *a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo*[120].

Esse olhar sobre a criança, que se apresenta na nossa sociedade ocidental, é um olhar de negação, que olha para um futuro adulto, um futuro produtor numa sociedade positivista e tecnocrata, portanto, nessa outra "face da moeda", essa fase da infância é

---

[117] BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Eduacação: Leitura no Subsolo.* São Paulo: Cortez, 1997, p.61.
[118] BARBOSA, *op. cit.*, p.18
[119] Ibidem.
[120] DURAND, *Imaginação Simbólica, op. cit.*, p.28.

compreendida como *efêmera, passageira e transitória* e que deve ser apressada. *Crescer é tornar-se um ser de razão.*

Mas nessa mesma sociedade podem-se *ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela participam – as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é deixar emergir a diferença no seu caráter excessivo de alteridade e abertura para novas possibilidades de acordos intersubjetivos*[121].

Percebe-se a arte com a sensibilidade inerente à capacidade criadora da criança assim como o artista: *De um modo geral, a arte é certamente o domínio onde o processo de identificação foi reconhecido e aceito. É bem evidente do lado do criador, como Cezanne que pensava que o 'pintor só faz restituir ao objeto o que ele provoca em nós'. Ao fazer isso, o artista materializa o espírito, o sensível, as emoções. Nesse sentido, ele é sua obra, bem como ela se torna uma parte dele próprio*[122]

Ao mesmo tempo, o ato criador não pode se deter na elocubração do eu: *Consiste, sim, no retorno às fontes e na re-criação constante dos valores de um grupo significativo de homens – religião, nação, área cultural, etc. A arte passa pelas lentas sedimentações das tradições culturais, das quais é a fonte viva. Antes do desencadear das demagogias o romantismo tinha pressentido que o artista era 'mago' e 'vidente'. Porque a arte é magia da espécie e, ao mesmo tempo, dá a ver*[123]. Toda criação artística não se fecha em si mesma; embora o criador se tranque no seu interior, a obra ultrapassa barreiras, ela é aberta: *aberta para o outro, que é o público fraterno, aberta para o tecido cultural que permite a comunicação com o povo e, enfim, aberta para o universo figurativo dos arquétipos, que permite o intercâmbio universal do sentido*[124].

---

[121] KRAMER, Sonia e Maria Isabel Leite(Orgs). *Infância e Produção Cultural.* Campinas, SP: Papirus, 1998, p.40

[122] MAFFESOLI, *No Fundo das Aparências, op. cit.*, p.338.

[123] DURAND, *"Mitolusismos" de Lima de Freitas, op. cit.*,. p.66.

[124] Idem, p.60.

A cultura é o que direciona a arte. Não é um momento efêmero, pois a arte retroalimenta-se *nas nascentes das grandes imagens míticas carreadas pela cultura e pela saga lendária, que identificam o grupo*[125].

Pela autenticidade de uma obra de arte o *recurso e o retorno ao mito enraízam-se numa convocação cultural profunda. O mito é o nó das sincronicidades e manifesta-se com uma surrealidade (ou super-realidade) (...) A famosa 'redundância' do mito, que todos os mitólogos detectaram e Lévy-Strauss, primeiro que todos, não significa outra coisa senão a sua sempiterna tenacidade*[126].

Mito-imagem-símbolo permeiam, penetram, organizam e comandam a escola. No universo que pesquisei, a escola é o espaço que faz a mediação entre essas relações, que a partir delas é capaz de criar um corpo coletivo, de modelar um *ethos. A escola enquanto instituição cultural, é por excelência, o domínio do simbólico, do imaginário social*[127]. O mito organiza os símbolos. Na escola o *mythus*, o discurso subjetivo, singular e concreto e o l*ogos*, o discurso racional, lógico e objetivo se complementam, interagem no cotidiano de todos que a fazem.

Para Durand, *não existe uma ruptura entre o racional e imaginário, e o racionalismo é considerado uma estrutura polarizante particular dentre muitas outras no campo da imagem*[128]. E a criança vive nessa estrutura polarizante em que, de um lado a sociedade pensa numa criança feliz, criativa, que constrói aos poucos o seu caminho a partir das suas escolhas e por outro lado na necessidade de apressar esse caminho, disputando-a como um troféu, de uma criança que "aprendeu a ler cedo", que "questiona como se fosse um adulto", que é uma "criança amadurecida para sua idade"; mas esse amadurecimento através de "carboreto" dificulta o caminho da

---

[125] DURAND, 'Mitolusismos" de Lima de Freitas, *op. cit.*, p.68.
[126] Idem, p.81/82
[127] SANCHES TEIXEIRA, *Antropologia, Cotidiano e Educação*, op. *cit.*, p.47.
[128].Idem, p.21.

felicidade proposto. Essa abordagem poderia ser considerada *sócio-antropológica do cotidiano, pois propõe a apreciação da vida cotidiana a partir de uma perspectiva simbólica, que se fundamenta numa antropologia do imaginário (Durand), e da afirmação da pluralidade e da complexidade da vida social, que se fundamenta numa antropologia da complexidade (Morin)*[129].

E esse cotidiano, mesmo polarizante, tem a observação facilitada pelas imagens criadas pelas crianças. Analisei, assim, o imaginário escolar através dessas imagens que fazem transparecer a cultura em que a criança está inserida e os mitos que conduziram esse imaginário.

A partir de Lévi-Strauss pôde-se *verificar que a psicologia da criança pequena constitui o 'fundo universal infinitamente mais rico que aquele que a sociedade dispõe'. Cada criança 'traz, ao nascer, e sob forma de estruturas mentais esboçadas, a integralidade dos meios de que a humanidade dispõe desde toda a eternidade para definir as suas relações com o mundo...'. O meio cultural pode, assim, aparecer ao mesmo tempo como uma complicação e, sobretudo, como uma especificação de certos esboços psicológicos da infância, e o etnólogo encontra uma expressão feliz ao qualificar a criança de "social polimórfica". Polimorfia na qual as vocações e as censuras culturais vão selecionar as formas de ação e pensamento adequadas a este ou àquele gênero de vida*[130]. E uma das censuras realizadas aqui, pela sociedade, é a sua omissão quanto ao ensino da arte e ao desenvolvimento do senso crítico e estético para a criança, nessa faixa etária pesquisada.

---

[129] SANCHES TEIXEIRA, *op. cit.*, p.38.
[130] DURAND, *As estruturas Antropológicas do Imaginário*, *op. cit.*, p. 46.

IMAGEM EM AÇÃO

Teatro consiste em: apresentação de imagens
vivas de acontecimentos passados, relatados,
entre seres humanos, com o objetivo de divertir[131]
Bertolt Brecht

[131] BRECHT, *op. cit.*, p.183.

Assim como Brecht é um artista de vanguarda e na década de 60 apresentou o teatro como sendo constituído por imagens vivas, a teoria antropológica do imaginário, é também de vanguarda, pois é uma teoria na qual a imagem é respeitada e colocada em relação de igualdade com qualquer outro objeto de estudo da ciência. E para pesquisar arte é imprescindível a observação das imagens por ela transmitidas, seja em qualquer área: teatro, dança, música, literatura, plástica.

Jean-Jacques Wunenburger, que é um estudioso das imagens, diz que ... *as imagens que se revelam interiores ao sujeito são seus fantasmas, seus sonhos, e dessa forma são individuais e privadas podendo ser exteriorizadas no mundo sob forma de obras de arte e de comunicação ou pertencentes à esfera da cultura, como no caso dos mitos e das utopias*[132].

Para a Prª Danielle Rocha Pitta a imagem é uma propriedade psíquica, que pode ser representada através do corpo: pelo movimento, pela audição, pela palavra, pela percepção visual. Ratificando, cito Wunenburger dizendo que *não há representação de um objeto sem a mediação corporal dos sentidos. Ora, parece que uma variedade de imagens nasce das atividades sensoriais: visão, audição, olfato, paladar, tato, isto é a base múltipla dos cinco (5) sentidos, aos quais é necessário acrescentar a sinestesia corporal interna, a imagem formada pela mímica gestual e a criação específica de imagens pela voz na expressão do linguajar. Esta forma de imagem, por suas propriedades singulares, coloca o problema complexo das relações entre a visão e a voz*[133].

Todos os teóricos que utilizei me levaram a esse caminho, no qual as imagens são expressas pela arte através dos sentidos.

---

[132] WUNENBURGER, Jean-Jacques. *La Vie des Images*. Presses Universitaires de Strasbourg, 1995, p.07.
[133] WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Philosophie des Images*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997 p.09/10.

E na minha pesquisa, as imagens encontradas e selecionadas por mim foram as manifestas pelas crianças com sua arte, expressas através do corpo, do discurso, dos gestos e dos traços feitos no papel ou outro material plástico (barro, massinha de modelar, etc.), pois *Se a imagem é registrada através dos sentidos externos, convém não negligenciar essas atividades motoras, o corpo é para o sujeito encarnado um instrumento de receptividade sensorial mas também de atividade motora. Ele desenvolve também uma* 'imagerie'[134], *interna e funcional, como no esquema corporal, externa através de suas expressões mímicas e gestuais, involuntárias ou controladas. Deste ponto de vista, a imagem corporal é um intermediário psicofísico que assegura o bom cumprimento das posturas, gestos e condutas*[135].

Baseando-me na teoria de imagens construídas através dos sentidos, subsidiei as mímicas dos gestos classificando-as a partir da conceituação de Wunenburger. Dividi, inicialmente, as imagens encontradas no diário de campo, observações e entrevistas, em grupos de diversas linguagens artísticas apresentadas como: imagens visuais, musicais, gestuais, literárias e dos discursos orais. Por ficar muito extenso o trabalho e pouco o tempo para finalizar as análises, defini que iria analisar as imagens a partir dos gestos, sabendo-se que o gesto é a imagem que liga a arte ao sujeito, o sujeito ao mundo e o transporta a outros mundos, *o gesto das imagens de arte traduz uma necessidade de desenraizar-se de um mundo e uma inspiração a um outro mundo, prefiguração de um mundo espiritual.*[136]. Com a experiência de ensino de arte na educação infantil, percebi que com o conhecimento da arte e a consciência de o que se está fazendo é arte, a criança abre os horizontes e desvenda outros olhares de mundo.

Constatei, ainda, que a criança não fragmenta as linguagens: *A criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia...*

---

[134] Imagerie é um conjunto de imagens.
[135] WUNENBURGER, Jean-Jacques. *op. cit.*, p.13.
[136] Idem, p.292.

O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel[137].

E foi a partir dessa constatação que reformulei meu plano de trabalho. As imagens analisadas foram:

- As das crianças, observadas por mim no campo, a partir dos gestos e das intenções de gesto (schèmes), que retirei do diário de campo;
- As relacionadas às escolas foram baseadas nos históricos cedidos por suas representantes (diretoras e coordenadoras: todas mulheres), que chamei dimensão explícita do discurso;
- e as imagens relacionadas, também à escola, mas que chamei de dimensão tácita do discurso escolar, que foram registradas no diário de campo, com a intenção de mostrar as contradições que se relacionam. Formam-se assim, dois universos: o da criança e o da escola.

Definido o critério de escolha dessas imagens, parti para as análises fundamentando-me nas estruturas do imaginário de Gilbert Durand, parafraseando-o: Existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo e as representações simbólicas. Realizei, então, as análises através da mitocrítica, observando as recorrências, seguidas pela investigação dos símbolos e mitos que regem esse universo escolar, confirmando essas análises com os testes AT-10.

[137]DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho.* São Paulo: Scipione, 1989, p.19.

1. O MUNDO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS

As imagens aqui estudadas surgem dos cinco sentidos, configurando várias recorrências que, segundo Morin, *é um processo em que os efeitos ou produtos são ao mesmo tempo causadores e produtores no próprio processo, e onde os estados finais são necessários à geração dos estados iniciais*[138]. A partir dessas recorrências, de imagens observarei como se dá o desvendamento da arte pela criança, verificando como a escola trata o ensino da arte e de que forma as crianças captam esse ensino, no seu cotidiano escolar.

A cultura dá o suporte material, como a música, o desenho, a fotografia, o teatro, a literatura e outras vivências apresentadas através da escola à criança, para objetivar o conteúdo sensível, *mas toda imagem artificialmente produzida supõe a pré-existência mental da sua representação. (...) o número e variedade das imagens vão depender do próprio corpo, de seus mediadores sensoriais (os cinco sentidos) e motores (gesto e voz), que participam da formação das representações sensíveis e concretas.*[139]

Identifiquei no campo de pesquisa, durante as observações em sala de aula, imagens gestuais das crianças, já que não há representação de uma imagem concreta sem a mediação corporal dos sentidos que correspondam a essa interação. Essas imagens foram descritas por mim, em forma etnográfica: Usarei as cores para diferenciar as falas: diretoras e coordenadoras; professoras de sala; professores(as) extra-classe; e as crianças; (os nomes das pessoas são todos fictícios)

[138] MORIN, *O Método 3, op. cit.*, p.97.
[139] WUNENBURGER, *op. cit.*, p.09.

As crianças sentam no círculo (desenhado no meio do chão da sala) mas vão se aproximando... se aproximando... se aproximando da professora a cada mistura, até bem pertinho daquela tinta cheirosa, todos com os olhos "aboticados", como se fossem saltar, como se estivessem hipnotizados por aquela magia, que mexendo, mexendo... as cores vão surgindo...

- *Oba! Verde é legal!*

Mistura vem, mistura vai, e as crianças fazem trejeitos com o rosto que parecem se deliciar, lambendo os 'beiços' com prazer.

- *Acho que vai se transformar em branco! Será que pode ser? Marrom! Será que é marrom? Vinho. Não é vinho? É marrom. Pode ver, Gabriel, é marrom. Vou botar o amarelo sozinho para ter outra opção. É, pode ter vários marrons, é o dégradé. Vou botar o laranja sozinho. O laranja tem a cor da amizade. Eu amo o laranja, eu amo o vinho, eu amo o rosa. Verde é a cor da esperança; bota verde. Parece uma vitamina de abacate; Eu odeio abacate. Eu adoro!*
  (grito do outro lado da sala)

Sentir o cheiro da tinta, e provavelmente a textura cremosa, faz com que as crianças sintam prazer e aos poucos elas vão construindo imagens do seu cotidiano, imagens de comida, que são boas ou não, e por fim afloram sentimentos bons ou ruins relacionados ao alimento, à cor, à textura e ao cheiro.

E daí eu remeto aos artistas entrevistados sobre suas infâncias, que utilizei não como objeto de pesquisa, mas a partir de uma idéia que surgiu quando da descoberta de diversos livros sobre as infâncias de artistas conhecidos: Cândido Portinari,

Aleijadinho e Pedro Américo, encontrados no sebo do centro do Recife. E pensei em fazer uma analogia entre as crianças das escolas e os artistas locais, o que ficou cada vez mais difícil pela quantidade de material e pelo tempo exigido. Mas usei essas entrevistas para confirmar que as imagens encontradas nesses artistas têm aspectos (quanto à imagem e ao tempo de criação, por exemplo) semelhantes às imagens das crianças das escolas e às minhas, quando criança.

E uma das imagens era representada concretamente pela imagem do brincar, fundamental para a dinâmica dos sentidos, pois é no brincar que o ato de criação aflora, como diz Winnicott: *É no brincar e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação*[140]. Foi o que descobri com as entrevistas que realizei e destaco na do artista plástico Rinaldo Silva:

Mas na verdade o que eu acho que me ajudou no meu trabalho foi o brincar, brincar (...)Brincar, isso eu trago da minha infância, o prazer de brincar quando estou pintando, eu tenho prazer como uma brincadeira(...)[141]

Ao mesmo tempo que Rinaldo trata a sua criação artística como trabalho, executa-o com prazer, como uma brincadeira, o que nos faz refletir sobre as nossas origens gregas do conhecimento: (...) *Prometeu diz que só pelo caminho da dor se chega ao mais elevado conhecimento* (...).[142] Arte é conhecimento-dor ou brincadeira-prazer?

Essa é uma dialética platônica que dividiu o conhecimento em segmentos: *O mundo visível e o inteligível ou (do ponto de vista da teoria das idéias) o mundo das meras opiniões e o mundo das verdades e do conhecimento.*[143] E a partir desse nível de

---

[140] WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade.* Trad. it. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, Rio de Janeiro: Imago, 1975, p.79.
[141] Trecho da entrevista com o artista plástico Rinaldo Silva.
[142] JAEGER, Werner. *Paideia.* Trad. it. de Artur M. Parreira, São Paulo: Martins Fontes, 1979, p.291.
[143] JAEGER, *op. cit.* p.823.

conhecimento, "no reino da verdade", a escola permanece muito enraizada no pensamento platônico, espaço em que se dá o aporte teórico para todos, inclusive os artistas.

É interessante, para reforçar o que já foi dito sobre o trabalho e a sua relação com a arte, citar mais uma vez um trecho da entrevista de Rinaldo que, ao ser interrogado sobre a diferença dele, artista, para os outros seres humanos, responde:

Não. É. Diferente, diferente não. Assim em termos de pessoa, não. Mas o fato de trabalhar com arte, e trabalhar com o sentimento humano e trabalhar com investigação pessoal e essa investigação pessoal da minha vida ser um reflexo da vida dos outros. Aí é o diferencial porque é uma matéria muito gostosa de ser explorada. (...) Neste sentido você se sente um pouco diferente porque você vai trabalhar com o sentimento humano, que é a essência de toda a sua trajetória. (...) Só nesse sentido assim é que eu vejo a diferença, vamos dizer que especial, porque trabalhar com a essência é muito gostoso, né?"

Então, vejamos: em apenas um parágrafo, Rinaldo se refere à sua criação artística, citando-a como trabalho por cinco vezes.

Baseio-me nas considerações platônicas: arte não é conhecimento e não faz parte do "reino da verdade", já que o caminho do conhecimento é o da dor e o da arte é o do sensível, da alegria, do lúdico, caminho que tem que ser sobreposto pelo mundo visível e inteligível. A arte como prazer não é conhecimento; então, para tornar-se conhecimento transforma-se em trabalho.

Saindo de um ideal platônico, que ainda está presente em nosso imaginário, vamos mergulhar no mundo das imagens, através de uma visão contemporânea baseada na teoria de Wunenburger. Para esse teórico as imagens são formadas pelo concreto e pelo abstrato, o real e o pensamento, o sensível e o inteligível. Elas são construídas pelo sensível mas são impregnadas de significações que surgem das atividades intelectuais.

Significações essas que surgem através da representação simbólica, a qual é muito evidenciada pelas imagens dos gestos: nos movimentos, no olhar, nas intenções. Nas análises dessas imagens que formam conjuntos de imagens, isto é, constelações, como diz Durand, destacam-se dois aspectos para comparação: *o seu aspecto estático e o seu aspecto cinemático, o que significa que as constelações se organizam ao mesmo tempo em torno de imagens de gestos, esquemas* [schèmes] *transitivos e igualmente em torno de pontos de condensação simbólica, objetos privilegiados onde se vêm cristalizar os símbolos*[144].

Para definir os trajetos antropológicos, Durand baseia-se nas convergências que formam constelações de imagens, e assim identifica os símbolos que constelam porque são desenvolvimentos de um mesmo tema arquetipal, imagens que variam em torno de um mesmo arquétipo, formando conjuntos simbólicos ou *(...) constelações em que as imagens vêm convergir em torno de núcleos organizadores que a arquetipologia antropológica deve esforçar-se por distinguir através de todas as manifestações humanas da imaginação.*[145]

Relacionei as imagens gestuais (gestos) da etnografia e entrevistas das 4 escolas, imagens que não existiriam se não estivessem ligadas ao sentir cheiros, ao paladar, aos sons, à voz e ao contato com o outro; enfim, gestos construídos a partir

[144] DURAND, *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, op. cit., p.45.
[145] Idem, p.43/44.

dos cinco sentidos, por todos, por um ou por alguns deles, às estruturas antropológicas do imaginário, como por exemplo:

Uma das crianças trouxe pinhas, de pinheiros, para fazer enfeites de Natal. As outras pegaram e sentiram: **o formato, a textura** e o **cheiro,** que remeteu de imediato ao Natal.

Essas imagens construídas através do tato e do olfato, imagens dos sentidos provocadas nas crianças, pelas pinhas, transformaram-se em imagens gestuais observáveis: de risos, movimentos lentos e leves que, para quem está olhando transmitem tranqüilidade e paz, quando, ao cheirar as pinhas, as crianças fecham os olhos e balançam o corpo como se estivessem sendo embaladas pela música natalina.

As imagens acima citadas referem-se à estrutura mística, pois as crianças, com esses gestos, constroem a harmonia, e também porque é através dessa estrutura que se permite o eufemismo e as imagens cenestésicas, térmicas e seus derivados táteis, olfativos e gustativos. Para Gilbert Durand: *São cheiros da casa que constituem a cenestesia da intimidade: vapores de cozinha, perfumes de alcova, bafios de corredores, perfumes de benjoim ou de patchouli dos armários maternos.*[146]. Em se tratando de escola, que é a nossa segunda casa, são cheiros, como o da tinta, que nos remetem à cenestesia da intimidade e nesta casa *A importância microcósmica (...) indica já a primazia dada na constelação da intimidade às imagens do espaço feliz, do centro paradisíaco.*[147]

Dentre as imagens que se referem à estrutura mística, observei também as imagens de acocoramento ou de encolhimento, pois a faixa etária das crianças pesquisadas possibilita o hábito de se acocorarem até para descansar[148]:

[146]DURAND, *op. cit., p.243.*

[147]Idem, p. 245.

[148]Hábito comum em outras culturas, banido e desprezado pela cultura ocidental.

Nas aulas de dança toda a parte de "esquente" é feita com gestos: *vai encolhendo, encolhendo.*

- E na aula de ginástica o lúdico incentiva o professor a fazer brincadeiras que levam as crianças a se agacharem :"Boca de Forno", brincam com os pneus, que é o **esconderijo** dos bichinhos para o caçador não pegá-los...

Esse gesto de acocoramento corresponde ao schème da descida, é referente à intimidade e essas imagens criadas pelas crianças, de agachamento e encolhimento, como um retorno ao ventre materno, estão incluídas na estrutura mística do imaginário.

Outra estrutura fortemente encontrada nas minhas observações foi a sintética, é uma estrutura que apresenta dois aspectos: o primeiro como uma resposta à angústia da morte através da "ciclicidade" do tempo, o qual acaba com a linearidade temporal de um começo e fim. A morte não existe, existe uma continuidade da vida, é a estrutura do diálogo; e o segundo aspecto é quando apresenta simultaneamente a concepção da estrutura heróica e a da estrutura mística[149].

Dando continuidade à classificação das imagens elaboradas pelas crianças, na estrutura sintética, destaquei três blocos referentes aos verbos encontrados nos próprios gestos: no primeiro grupo: **reunir ou juntar**, verbos que ressaltam as imagens do coletivo; no segundo grupo: **dramatizar ou brincar;** e no terceiro grupo: **pular ou saltar**. Essas imagens são muito freqüentes no cotidiano das crianças.

[149] Conceitos baseados nas aulas de Sistemas Simbólicos, disciplina ministrada pela Prª Danielle R. Pitta.

¤ **Reunir ou Juntar**: Com o objetivo de trocar experiências, as crianças se reúnem no pátio e contam, umas para as outras, os passeios que realizaram no dia anterior. E se for uma segunda-feira as histórias são inacabáveis, inclusive crianças que não têm novidades inventam-nas: criam viagens, passeios e festas inexistentes.

- Quando as crianças chegam de manhã cedo, reúnem-se no pátio...(Imagem relacionada a uma escola).
- Todas as crianças de Educação Infantil, nas terças-feiras, às 8 horas, reúnem-se no pátio...(Imagem relacionada a outra escola)
- No pátio, na hora do recreio, as meninas se juntam em grupo, fazem uma coreografia encenando alguns passos ensaiados, que devem ter sidos aprendidos nas aulas de dança, e se apresentam para mim (a maioria faz balé popular).
- Todos juntos cantam, dançam e pulam.

¤ **Dramatizar ou brincar**, pois nos discursos dos professores, extraordinariamente[150], dramatizar e brincar são consideradas sinônimos. Para Durand, os mitos da estrutura sintética têm sempre *sua fase trágica e sua fase triunfante, serão assim sempre dramáticos, quer dizer, porão alternativamente em jogo as valorizações negativas e positivas das imagens. Os esquemas [schèmes] cíclicos e progressistas implicam assim quase sempre o conteúdo de um mito dramático*[151], que pode ser identificado através dos verbos acima citados, além de ser um verbo que representa uma linguagem artística que observei na escola: a linguagem teatral.

Muitas representações se deram a partir da objetivação concreta das narrativas de aulas de linguagem que foram realizadas em sala. Os exemplos abaixo são

[150] Os professores utilizam o termo "dramatizar" como sinônimo de representar.
[151] DURAND, *op.cit.*, p.282/283.

exercícios de linguagem, nos quais a professora usou um poema e a história do saci, em que as crianças fizeram encenações.

- Houve a dramatização de um poema : *Com um papel dobradinho/ se faz um aviãozinho/ voando no céu azul do céu/ segue ele seu caminho.*

A professora conta a história do saci:

Era uma vez um homem muito pobre e como ele não conseguia caçar nada de dia, foi caçar à noite.

A mulher dele disse: -É muito perigoso caçar à noite. Se você ouvir alguém batendo na árvore, é saci, na certa.

O homem foi caçar e o saci bateu na árvore.

O saci disse:- O que você está fazendo aqui à noite?

Homem: -É porque eu sou muito pobre e não consigo caçar de dia.

Saci: -Vou fazer um trato com você. Toda noite eu lhe arranjo uma caça se você trouxer fumo para mim.

Mas um dia acabou-se o fumo.

Mulher: - Vamos dá estrumo no lugar do fumo.

O homem tinha medo de enganar o Saci.

Saci: - Eita fumo fedorento.

Homem: - É porque tava guardado lá na estribaria.

Na outra noite o Saci não apareceu, nem na outra noite, nem na outra.

Homem: - A culpa é sua, mulher.

- A história do saci envolve todas as crianças de forma que ficam pulando com uma perna só, criam vozes, fumam cachimbo e dramatizam o saci das histórias escutadas e dos sacis que estão na imaginação de cada um...

O Saci é um personagem bastante representativo, tanto para as crianças como para a escola. É um personagem muito evidenciado no diário de campo, pois mesmo que o campo tenha ocorrido em diversos meses de 1998, o saci aparece em 3 das 4 escolas, sem considerar que a 4ª foi a última escola a ser observada e que foi prejudicada pela proximidade da data dos festejos de final de ano. A escola passa tarefas, atividades, teatros, textos, histórias que têm como tema principal o saci.

O saci, ente da natureza, dotado de sabedoria e conhecedor dos segredos da floresta; e, ao mesmo tempo, os(as) representantes das escolas, professor(a)s, coordenadoras ou diretoras têm em seu poder o saber e os segredos da escola. Em relação às crianças, o saci é um personagem pequeno, traquina, esperto e gosta muito de brincadeira.

Aqueles minúsculos capetinhas eram as mais travessas e irrequietas criaturas que se possa imaginar. Não paravam um só instante. Cabriolavam nos musgos do chão, pulavam como pulgas, dançavam, inventavam mil travessuras[152].

Nas aulas de educação física, na educação infantil, tem muito espaço para a representação, e os exemplos que se seguem foram retirados exatamente dessas aulas.

- Professor chama as meninas de sereias. E todas as crianças se envolvem na brincadeira e dramatizam seus papéis, ao mesmo tempo que correm, pulam e desenvolvem suas habilidades motoras. Emília vem perto de mim e diz: *Por que você não fica olhando a gente? Faz de conta que é um teatro.* Depois de algum tempo ela volta: *Tá gostando do teatro? Eu não prometi que ia fazer um teatro?*
- Professor coloca um menino na cintura e brinca, *Esse é meu macaquinho Qui, Qui.* E a viagem ao Paraíso do mar inicia...

[152] LOBATO, Monteiro. Viagem ao Céu e o Saci. SP: Brasiliense, 1966, p.240.

- O professor desenha um barco no centro e diz que vão brincar de "Os Peixinhos no Paraíso do Mar".

E a única representação cênica em aula de arte, que observei durante a minha curta permanência nessas escolas, foi a que descrevo em seguida, referente à aula de dança.

- *"Abre as janelas as pernas e os braços. Estica os braços... Espantando a preguiça, sai das minhas costas, larga do meu pé, chulé. Olha a preguiça, foi embora, tchau preguiça".*

E todos olham pela janela e dão tchau à preguiça. O professor continua a aula, brincando o tempo todo com a imaginação, conseguindo da turma, crianças até 6 anos, um alto nível de concentração e percepção ao acompanhar às orientações do professor.

Partindo desse exemplo de aula de dança, percebo a preocupação do professor em incitar a criança a se perceber, se sentir, sentir o seu corpo e o espaço que ela ocupa, ou que pode ocupar. Noções de espaço, corpo, o corpo no espaço, são objetivos das atividades em aula de arte. Por isso a aula de arte é importante para o desenvolvimento da criança, principalmente nessa faixa etária, em que ela está descobrindo um mundo diferente do seio familiar. Reforçando essa constatação, Camarotti diz que: (...) *é função da arte na escola (...) estimular o aluno a se perceber e a perceber o mundo a seu redor, deixando de ser um objeto de reprodução (...)*[153].

Com a aula de dança acima citada, as crianças experimentam um tipo de percepção de mundo, em que elas não meras reprodutoras de imagens, mas têm uma participação efetiva como criadores.

---

[153] CAMAROTTI, Marco. *Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico.* Recife: Ed Universitária da UFPE, 1999, p.28.

Mas é difícil encontrar uma escola que abra espaço para algum trabalho corporal, na educação infantil. Haja vista a pouca quantidade de escolas que têm aula de arte nessa faixa etária, o que provoca uma lacuna na sociabilidade dessas crianças e no conhecimento sobre arte.

Ao questionar uma das coordenadoras sobre a importância da aula de arte na educação infantil, ela se posiciona contrária a ter um(a) professor(a) específico(a) para arte: *Com essa faixa etária, não seria apropriado na própria organização da sala de aula. Dá aula e daí?* (referindo-se ao professor de arte) *E o vínculo afetivo? Com o professor de sala, pode se explorar o máximo, fazer com que ele repense sobre o seu trabalho. Com um professor extra quebra a qualidade, não fica a mesma coisa. Até pra perceber que o aluno não está bem para trabalhar naquele momento, eu acredito que o professor de sala é quem tem condições.*

Tanto no brincar ou no dramatizar (como a escola trata os jogos e brincadeiras), como no representar personagens (jogo teatral, propriamente dito), a escola está cumprindo a sua função que é *dar mais relevo a uma narrativa*[154]. O dramatizar é dar gestos e movimentos à narrativa e os (as) representantes da escola, os (as) professores(as), *deveriam ser como jardineiros que procurassem fazer florescer os talentos no jardim da sua escola*[155].

Nesses momentos, de brincadeira e de dramatização, transitam informações de regras, normas e orientações da escola para a criança, de forma muito divertida. Dessa forma, a arte, muitas vezes, é utilizada como meio facilitador entre as disciplinas, como vimos nos exemplos citados, na aula de educação física e na de linguagem.

O brincar e o fazer arte em sala de aula são momentos aproveitados, pela professora polivalente, para passar as informações didáticas que servem de preparação

[154] Dicionário da Língua Portuguesa, Larousse Cultural, Nova Cultural, Ed. Moderna, 1992, p.379.
[155] ZAIDAN Fº, Michel. *A Pedagogia do Desejo.* Recife: Pindorama, 1998, p.21.

para a alfabetização escrita, confirmando com a fala de uma das professoras, que diz entre outras coisas, quanto à importância da arte: *... Enfocando o pedagógico em si seria uma forma de introduzir a escrita. Tudo se passa como se o estatuto e o futuro da produção gráfica infantil fosse pensado com o objetivo de uma "outra" linguagem a "preparar" e a constituir utilizando a linguagem plástica "provisória" e "auxiliar"*[156].

¤ **Pular ou saltar:** Relacionei esse gesto à estrutura sintética já que as atividades motoras e rítmicas são ligadas a essa estrutura. Nela é eliminada qualquer possibilidade de choque, nela os contrários se harmonizam. Podemos citar as suas duas dimensões: a 1ª é a harmonização dos contrários, na qual os ritmos opostos convivem, como Durand cita a música sendo uma evidência harmônica. E a 2ª dimensão tem um caráter dialético ou contrastante.

No Dicionário dos Símbolos de Chevalier e Gheerbrant,(...) *Para os celtas o salto é uma proeza guerreira, fazendo parte de recursos utilizados pelo herói, seja para escapar de um adversário, seja para derrotá-lo. (...) Em outras tradições, entretanto, os saltos fazem parte de certas cerimônias litúrgicas. Nesse caso, simbolizam a ascensão celeste*[157].

Mas o gesto de saltar torna-se uma imagem ambígua porque é um gesto que tem um ritmo; no caso das crianças observadas não é um salto, mas uma seqüência de saltos, um saltitar que elas expressam das seguintes formas:

em ritmos às vezes variados, podendo ser considerados movimentos diacrônicos:

- Professor chama as sereias, todas as meninas são sereias. E todas as crianças se envolvem na brincadeira e dramatizam seus papéis, ao mesmo tempo que

[156] DUBORGEL, *op. cit.*, p. 29.
[157] CHAVEILER, Jean e Alain Gheerbrant .*Dicionário de Símbolos*. 13 ed., RJ: José Olympio, 1999, p.799.

correm, *pulam* e desenvolvem suas habilidades motoras.

- Todos cantam, dançam e pulam.

Ou em ritmos constantes ou perenes:

- A história do saci envolve todas as crianças de forma que ficam pulando com uma perna só, criam vozes, fumam cachimbo e dramatizam o saci das histórias escutadas e dos sacis que estão na imaginação de cada um...
- *a gente vai tentar andar no ritmo da música. Se D. Hilda parar a gente pára. Agora pulando.* E elas saltam alegremente numa tentativa de acompanhar o ritmo da música do piano de D. Hilda.

Gestos e movimentos, em ritmos nem sempre sincronizados, se ajustam numa relação harmônica dos contrários. Movimentos que têm uma certa sistematização e que podem ser comparados com os do saci, personagem mítico encontrado nesta pesquisa.

O saci executa movimentos saltitados, constantes e permanentes, dando uma sistematização na locomoção e ao mesmo tempo, constatando também a sua ambiguidade; ele realiza saltos de estrutura mística, para se defender dos animais da floresta, ao subir numa árvore, como nos mostra Monteiro Lobato, num diálogo entre o Saci e Pedrinho:

Justamente nesse instante um formidável miado de gato feriu os seus ouvidos.

- *É o jaguar! – exclamou o saci. – Trepemos depressa numa árvore, porque ele vem vindo nesta direção.*

Pedrinho, tomado de pânico, fêz gesto de subir na primeira árvore que viu à sua frente, um velho jacarandá coberto de barbas-de-pau.

- *Nessa não! – berrou o saci. – É muito grosso; o jaguar treparia atrás de nós. Temos que escolher uma de casca bem lisa e tronco esguio. Aquele guarantã ali está ótimo – concluiu apontando para uma árvore bastante alta e magrinha de tronco, que se via à esquerda.*

(..) O miado soou de novo, desta vez bem perto, e logo depois surgiu por entre as folhas a cabeça de uma formidável onça-pintada. (...) Parou; farejou o ar. Depois ergueu os olhos para a árvore.(...) [Sem conseguir subir sentou nas patas e ficou lá]

- *Ela é capaz de permanecer nessa posição três dias e três noites – disse o saci – Temos que inventar um meio de afugentá-la.(...)* [Procurou umas vagens de pó de mico e jogou nos olhos da onça]

(...) Quando o pó caiu sobre os olhos da onça, ela deu tamanho pinote que foi parar a cinco metros de distância, sumindo-se em seguida pelo mato adentro a urrar de dor e a esfregar os olhos como se quisesse arrancá-los[158].

Para completar as imagens que representam a estrutura sintética, remeto ao caráter cíclico, representado pelos ritmos cósmicos. As crianças brincam a partir de **movimentos circulares**:

- Quando as crianças chegam de manhã cedo, reúnem-se no pátio, em círculo; cada dia uma professora faz uma atividade para todas as crianças da escola. *Bom dia! A gente só trabalhou artes em pintura mas tem outro tipo de artes que é escultura.* (...) O professor transforma a dança em magia e cria mundos outros em que todos viajam e o professor orienta a viagem...:com muitos movimentos circulares.

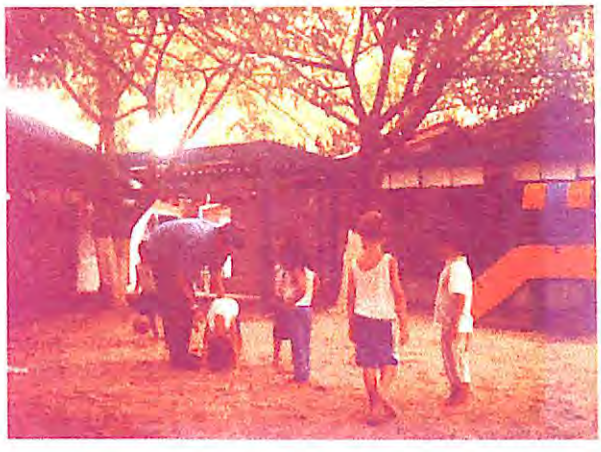
Agora vai até o meio e grita. Rodando o joelho, bota a mão na cabeça, outra na cintura, dá um remelexo no corpo, sai, sai, sai piaba.

[158] LOBATO, *op. cit.*, p.203/204/205.

- *Concentração.* Muitas crianças ficam fora da sala, no pátio, acompanhando e fazendo a aula. *Relaxamento, besouro desmanchando*[159] *o corpo.*

- ...ao mesmo tempo que correm, pulam e desenvolvem suas "habilidades motoras", sempre em movimentos em círculos.

- E com tiras de papel crepom se fez um arco-íris, as crianças dançavam...Algumas faziam movimentos com as tiras[160]



- .. uma criança começa a dançar[161] .

- No pátio, na hora da saída, um pai ensina alguns meninos a fazerem estrelas e cambalhotas,

- Continuei a observação e participei da festa de encerramento que foi uma grande feira com os objetos e pesquisas realizadas pelas crianças, sobre papel reciclado. Houve também uma ***dramatização de um poema***: (as crianças representavam aviões que voavam, isto é, elas corriam em *movimentos circulares*, pela sala, com os braços esticados em cruz e o corpo [illegible]ndo e descendo) e recitando estes versos:

COM UM PAPEL
DOBRADINHO
SE FAZ UM AVIÃOZINHO
VOANDO NO AZUL DO CÉU
SEGUE ELE SEU CAMINHO.

[159] O professor usa o verbo desmanchar para representar o corpo caindo ao chão em movimentos circulares.

[160] Movimentos que as crianças fazem rodando o corpo, os braços e as mãos girando por cima do corpo.

[161] As crianças dançam sempre girando.

O círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço[162]. E esses são os gestos que mais se repetem no cotidiano escolar dessas crianças.

A criança, ainda nessa faixa etária, se considera o centro do universo, então podemos fazer uma relação da roda com o centro, a partir da sua estrutura radial, com a criança e a professora, a criança e a escola, a criança e a família e a criança e o mundo.

A roda, mesmo sendo considerada um símbolo solar por causa de seus raios, foi *...durante muito tempo,* [um símbolo] *lunar, antes de se tornar solar(...) A roda,(...) é, no sentido primordial, o emblema do vir a ser cíclico, resumo mágico que permite o controle do tempo, isto é, a predição do futuro*[163].

- A professora então aproveita o momento e diz: *vamos brincar de roda?* As crianças dançam mais que cantam, elas parecem muito felizes.

- *Numa roda,* a música Noite Feliz, cantada por Simone (cantora da Música Popular Brasileira) e tocada no aparelho de som era ouvida pelas crianças.
- Na sala, o trabalho de expressão corporal continua. Luiz trouxe uma sanfona, as crianças sentaram na rodinha, como todo dia, e a sanfona foi passando de mão em mão para que todos vissem, pegassem e tocassem à vontade.

[162] DURAND, *op. cit., p.323.*

[163] DURAND, *op. cit.*, p.786.

O conjunto destas imagens configura uma constelação correspondente à estrutura sintética, *(...) constelação que gravitam* (sic) *todos em torno do próprio tempo. Esses símbolos agrupam-se em duas categorias, segundo se privilegia o poder de repetição infinita de ritmos temporais e o domínio cíclico do devir*[164]. Ao mesmo tempo que a escola oferece um espaço que reúne símbolos de características lúdicas, por outro lado manifesta a preocupação por um resultado final, provocando situações dramáticas do tempo.

A partir disso faço as relações das atividades da escola com a atuação do saci. O saci é um dos personagens míticos, recorrente em minhas análises e fortemente representado na escola pela escola e pelas crianças da escola.

Ele é esperto e ao mesmo tempo malvado; esse mito tem sua fase triunfante e sua fase trágica, as quais o levam a ser sempre um mito dramático, por possuir valorizações positivas e negativas das imagens. *Os esquemas* [schèmes] *cíclicos e progressistas implicam assim quase sempre o conteúdo de um mito dramático*[165].

O homem afirma assim o seu poder de eterno recomeço, o espaço sagrado torna-se protótipo do tempo sagrado. A dramatização do tempo e os processos cíclicos da imaginação temporal só vêm, parece, depois desse primordial exercício de redobramento espacial[166].

Desse ponto de vista remeto à Dionísio: ... *sujeito a dois nascimentos, o que deixa marca em seu culto(...), e que desaparece todo ano e aparece no ano seguinte.* [167] O que pode representar a criança na escola, e a sua passagem para uma nova turma a cada ano.

---

[164]DURAND, *op. cit.*, p.282.
[165] Idem., p.283.
[166] Idem., p.249.
[167] BRUNEL, Pierre, Dicionário dos Mitos Literários, *op. Cit.*, p.233.

Das imagens encontradas no campo, relativas às crianças, apenas uma eu posso considerar como pertencente à estrutura heróica. Essa imagem foi de crianças subindo numa corda, numa atividade da aula de ginástica, uma corda amarrada numa mangueira pelo professor...

(...)E as crianças continuam as atividades físicas: de subir na corda, pular corda, puxar a corda.(...)

Essa atividade demonstra a força e a potência, apresentadas através da verticalidade ascendente, como uma direção que tem significação ativa e espiritual, em busca dos céus. Esse gesto sugerido pelo professor, mas aceito pelas crianças tem significados de força e poder. As crianças que alcançam o topo sentem-se maiores que as outras e capazes de alcançarem as alturas. Liga esse gesto diretamente ao poder diante dos colegas, pois isso é percebido pelas crianças: as que sobem, as que não conseguem subir, as que sobem mais alto, e de certo modo, esse gesto indica a superioridade, neste momento.

Esses sentimentos não são explícitos, eles fazem parte do não-dito quando a criança consegue um espaço no grupo por causa do fato, atitudes até inconscientes. Outra característica desse gesto, que remete à estrutura heróica, é a condição de ser uma atividade realizada individualmente, e quando a criança alcança o alto da corda ela fica sobre as cabeças das outras crianças.

Esse gesto, segundo Gilbert Durand, refere-se à *interpretação dos movimentos que estruturam o espaço postural. (...) é portanto natural que esses esquemas* [schèmes] *axiomáticos de verticalização sensibilizem e valorizem positivamente todas as representações da verticalidade, da ascensão à elevação.*[168] A verticalidade organiza as imagens, estabelecendo uma relação de oposição entre terra e céu, em baixo e em cima, bem e mal.

---

[168] DURAND, *op. cit., p.127.*

Acredito que todas as imagens acima levantadas podem estar relacionadas ao personagem mítico do saci, mesmo o gesto de atitude heróica, subir na corda, é comum para o saci, mostrando assim a sua ambigüidade.

O saci é ligado ao ciclo do tempo, é dramático, por apresentar aspectos positivos e negativos, vive saltando com uma perna só e está sempre reunido com o resto da sacisada. Pode ter gestos heróicos como saltar para defender-se ou subir em árvore, tem também o aspecto místico apresentado na pesquisa que é o de encolhimento, ao dormir se encolhe dentro de gomo de taquaruçu. Reúne, assim, todos os gestos que aqui foram apresentados e retirados da pesquisa.

A criança, por sua vez, pode ser comparada a Dionísio: *...um deus jovem: em geral adolescente, 'as vezes quase uma criança. Talvez por isso vejamos em seu nome um equivalente frígio do grego Dioskouros, "o menino de Zeus".*[169]

Assim como Dionísio apresenta-se como um deus perseguido, a escola mantém uma eterna vigilância sobre a criança com o objetivo de transformá-la e introjetar nela valores capazes de torná-la um ser socialmente responsável. A criança passa por diversos momentos de iniciação, que hoje em dia começam muito cedo (em torno de dois anos, para atender às necessidades, dos pais, de deixar os filhos em algum lugar para irem trabalhar).

Diga-se, logo, que a perseguição a Dioniso, sob a perspectiva mítica, faz parte de um rito iniciático e catártico: a purificação pela água. Este é um dos temas bem atestados em quase todas as culturas primitivas[170].

Dando continuidade ao estudo das imagens da arte na escola, veremos agora como a escola se comporta diante da criança e da arte.

---

[169] BRUNEL(Org), *Dicionário dos Mitos Literários, op. cit.*, p.233.
[170] BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega.* Vol.II, Petrópolis: Vozes, 1992, p.115.

2. A ESCOLA E SUAS IMAGENS

Na escola, o pensamento platônico, do século IV, continua muito presente e permanece forte em nosso imaginário que por ela passaram. O ambiente deve ser alegre. Mas, nesse mesmo ambiente, através dos(as) representantes da escola, as normas e regras sociais devem ser passadas, e formar hábitos.

O objetivo deve ser educar a criança na alegria, pois é logo desde muito cedo que as bases da harmonia e do pleno equilíbrio do caráter se devem lançar na alma do homem. Consegue-se este justo meio termo, com a preocupação de não oferecer à criança só prazer, assim como de não afastar dela o prazer, por sistema. O hábito tem grande força, a ponto de Platão derivar a palavra caráter de hábito[171].

As escolas aqui estudadas são espaços de prazer, que através de suas diretoras (todas mulheres) privilegiam a arte como primeiro investimento, como citam em seus históricos:

As 4 escolas, antes de qualquer coisa, têm uma preocupação explícita com a fundação da escola sempre relacionada ao tempo histórico:

- *(...) trata-se de um estabelecimento particular de ensino, fundada em 23 de outubro de 1973*[172].
- *Fundado em 1955 (...)*
- *Fundada em 08 de setembro de 1971.*
- *(...) em 1984 as famílias que compartilhavam deste trabalho começaram a*

[171] JAEGER, Werner. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1979; p. 1272.
[172] O grifo, nos textos dos históricos escolares, é meu para ressaltar alguns dados importantes para a análise.

solicitar a transformação desse tipo de atividade em escola regular. (...) aquele ano passou a ser todo de preparação para a fundação da escola.

A escola dá assistência às crianças que *se enquadrem na modalidade de educação infantil.* Para isso ela permite o acesso à arte com o objetivo de que a criança se desenvolva como uma pessoa sensível e criadora para viver na sociedade vigente.

ESCOLA I: *(...)A Educação Artística na Escola I sempre foi vista como um dos aspectos mais importantes a se investir(...)*

Para quê?

- *Criar condições favoráveis ao aluno para estabelecer equilíbrio e integração em sua vida emotiva e sua vida intelectual, desenvolvendo-se como pessoa sensível e criadora capaz de utilizar recursos pessoais para desenvolver situações novas e melhor se relacionar com o meio ambiente.*

Emoção e razão estão sempre juntos no discurso explícito da escola.

- *Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções artísticas.*
- *Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (artes visuais, dança, música, teatro) experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.*

Ao interagir com materiais, instrumentos e procedimentos artísticos a escola facilita a inserção de conhecimentos outros (por exemplo: matemática, línguas, ciências e outros) que contribuem para formar um cidadão "de futuro": *utilizá-los nos*

trabalhos pessoais. Mais uma vez a arte é usada como facilitadora para o aprendizado de outros conhecimentos.

Pois a escola tem como *finalidade o desenvolvimento integral da criança até os sete anos de idade.* Como deve ser a criança integral? Como se dá esse desenvolvimento?

ESCOLA II:*(...) possui quatro salas especiais destinadas à educação artística (artes plásticas, que no período de educação infantil é dada em uma aula por semana e a partir 1ª série, duas aulas por semana) informática, recreação e oficinas diversas (extra-curriculares), como capoeira, judô e dança espontânea,*

A escola tem espaço próprio, aulas definidas de arte, aulas extra-classe que complementam o currículo de arte. Mas tem também como um dos principais objetivos o da alfabetização mesmo que seja com um pensamento diferenciado: a escola funciona ... *não tendo o que outras escolas caracterizam como Curso de Alfabetização (CA), já que no pensamento da escola o processo de alfabetização se inicia desde o primeiro contato da criança com a escrita e a leitura, e mesmo sem dominar o processo sabe que existe uma maneira de representar o que diz e pensa por meio gráficos.*

O fazer arte e educação se misturam: *Na história (dessa escola) há sempre um paralelo entre o fazer educação e o fazer arte. Desde a sua fundação até a atualidade, uma se confunde com a outra se misturando e provocando um caldeirão de possibilidades estéticas e educativas. Não é à toa que se pode, inclusive, dizer que há uma "estética ...", um traço, um gesto, um jeito de ser próprio, construídos nesses 44 anos de efetivação de um projeto pedagógico em que a arte é essência".*

ESCOLA III: *(...)Tem como eixo do seu trabalho a Arte vivida em suas diferentes expressões e Três Ecologias que mobilizam hoje a grande mudança na percepção de mundo. A Ecologia Interior, a Ecologia das Relações Interpessoais e dos Ambientes e a Ecologia Planetária.(...)*

A escola tem como eixo a arte, na qual a criança canta e dança, para *A formação do novo homem cidadão, assumindo como pessoa responsável por uma nova consciência no convívio diário com toda a Vida(...)*

(...) A escola canta e dança no início de cada dia de trabalho o compromisso com a cultura, ressaltando o valor da manutenção de nossas raízes como povo, como nação. (...)

O cidadão que a escola se propõe a formar é baseado numa *...cidadania marcada por uma ética na qual os Direitos Humanos são prioridades e é trabalhada no exercício cotidiano interdisciplinar em que o aluno vivencia direitos e deveres na política da interação e das interrelações no seu espaço de construção de um Saber comum a todos.* Isto são explicitamente as regras sociais.

Vivenciar um ensino-aprendizagem numa abordagem interdisciplinar centrada na Arte e em nossas raízes culturais, comprometido com a formação do Homem Unidade – corpo, mente e espírito..

Estimular a sensibilidade através da música, da dança, do teatro, das artes plásticas, da meditação, dando ao ensino-aprendizagem uma dinâmica da inteireza do Homem que sente, por isso pensa.

Essa escola se propõe a estimular as diversas linguagens artísticas para conseguir um ensino-aprendizagem comprometido com a formação do Homem Unidade. A arte é sempre um meio para conseguir os objetivos da escola.

ESCOLA IV: (...)A Escola IV *tem orgulho de afirmar: nossos alunos vivem fazendo arte! Fazemos essa afirmação por acreditarmos que, através do ensino da Educação Artística, conseguimos estimular e fomentar as forças criativas, gerando indivíduos que saberão observar e transformar a realidade"(...).*

Com a intenção de gerar indivíduos que saberão transformar a realidade, a escola afirma que seus alunos vivem fazendo arte. Gerar indivíduos significa criar, reproduzir, é o que a escola pretende fazer com as crianças que entram na educação infantil, é como se elas não existissem e fossem produzidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Para justificar o ensino da arte, a escola remete ao homem da caverna, cita a arte como uma forma de comunicação, justificando assim que desde os tempos primórdios a arte é usada como meio: *Antes de pensarmos a importância da Educação Artística na escola hoje, vamos pensar a Arte como uma das primeiras formas de linguagem manifestada pelo homem. Através das imagens registradas nas cavernas, consideradas hoje imagens artísticas, pudemos observar sua capacidade de interpretação simbólica em relação ao meio. Nesse sentido, podemos considerar que a Arte existe e foi concebida como forma de comunicação/expressão, produto da relação homem/mundo.*

É a partir dessa relação que concebemos o ensino de Artes na escola, estimulando o desenvolvimento do que poderíamos chamar de 'olhar sensível' ou 'olhar pensante'. A Arte está presente na vida da criança de forma quase orgânica através do desenho, construções, histórias inventadas nas brincadeiras de 'faz de conta'. Apresenta-se como leitura de mundo e expressão pessoal: plástica, sonora, dramática e verbal dessa leitura. Como objeto de conhecimento, como forma de

construção de conhecimentos, tem um espaço importante na vida de todo ser humano e não pode ficar de fora ou minimizada na escola.

Segundo o pensador italiano Luigi Pareyson, para que consigamos trabalhar e entender a Arte em sua amplitude, é necessário que consideremos como decisivos ao processo artístico três movimentos que podem acontecer simultaneamente: O FAZER, O CONHECER E O EXPRIMIR. Utilizando como fio condutor do nosso trabalho a dinâmica estabelecida entre essas ações, nós, do Espaço vivido IV, *tentamos garantir um aprendizado no qual a criança e o adolescente desenvolvam seu potencial criador, imaginativo e crítico, atuando como sujeito observador e transformador da realidade.*

Através da reflexão permanente sobre nossa prática, temos buscado realizar um trabalho em Educação Artística que, além de favorecer a interação entre o aluno e o conhecimento, também favoreça o que poderíamos chamar de 'apaixonamento' por esse processo de construção, não perdendo de vista o que a Arte tem talvez de mais significativo e envolvente: seu aspecto lúdico, inventivo e poético.

Mas aí, também os contrários se completam, mesmo dizendo que a arte é prioritária, não se investe num profissional de arte: *Eu não sinto necessidade de um arte-educador,* disse em sua entrevista uma das diretoras de uma escola, acreditando que a professora de sala deve possuir todos os conhecimentos.

A realidade é que a escola nunca conseguiu aceitar muito bem a presença do arte-educador em seus quadros rígidos, formais e intelectualistas, pois tem caminhado tradicionalmente numa evidente contraposição entre o intelectual e o emocional, agindo de forma a preterir o segundo elemento[173].

Outro fato que ocorreu durante a minha pesquisa: Numa das escolas, quando tive o primeiro contato, havia aula de arte em todas as classes, inclusive na educação infantil, o qual era um dos pré-requisitos da pesquisa. Quando voltei para realizar o

[173] CAMAROTTI, *op. cit.*, P. 42.

trabalho não havia mais, porque houve necessidade de corte para contenção de despesas.

Então, as escolas que são espaços em que o lúdico está presente a cada momento e nos quais a criança se sente feliz são, também, espaços onde acontecem ações contrárias para que o lúdico apareça. Essas ações, que chamo de ações disciplinadoras, impedem que as crianças tenham conhecimento de arte, mas não atrapalham na alegria do ambiente de prazer.

Ambientes que encantam as crianças, os pais e familiares, como: semanas de arte, exposições, passeios aos museus, teatros e cinemas, festas que me levaram a crer que fosse um espaço dionisíaco assim como os cristãos, no início dos tempos, percebendo então, logo em seguida, que *a religião dionisíaca, com seu constante vaivém do plano espiritual para o físico e vice-versa, talvez tenha parecido muito selvagem e agitada a algumas almas mais ascéticas, que interiorizaram então seus êxtases religiosos no culto do Orféu.* Mais tarde, também Orfeu foi dissociado do Cristo, pois *Apesar de sublimados em uma forma mística, os mistérios de Orfeu conservavam viva a velha religião de Dionísio*[174].

Orféu, filho de Ragro, rei da Trácia, e da musa Calíope; ou segundo outros, de Apolo e de Clio, foi um dos argonautas. Cantor e músico maravilhoso, fazia emanar da sua lira os mais sutis acordes, através de cujas harmonias as feras saiam dos covis e, como que eletrizadas, vinham deitar-se a seus pés; os passarinhos pousavam nos arredores; as cacheiras emudeciam; as árvores e montes se inclinavam reverentes para ouví-lo;...[175]

Realmente, Orfeu, o artista, o profeta, o professor é quem orienta a dimensão explícita do discurso da escola, ele que com sua arte doma as feras: a escola com a arte

[174] JUNG, Carl G. *O Homem e seus Símbolo.* Trad. it. de Maria Lúcia Pinho, RJ: Nova Fronteira, 1964, p.141.
[175] RIBEIRO, Joaquim Chaves. *Vocabulário e Fabulário da Mitologia.* SP: Martins, p.226/227.

e o lúdico educa as crianças, de forma pensada, planejada. Então *não é de admirar que a primitiva igreja cristã tenha visto nele o protótipo de Cristo. (...) Porque ambos eram homens, mas também mediadores entre a humanidade e o divino...*[176] A escola construída numa sociedade cristã segue os mesmos caminhos da religião, para educar as crianças.

Assim como a escola é um espaço onde se dança, canta e faz arte em todas as suas linguagens, está preparando a criança para uma outra fase, a fase da alfabetização escrita, *Orfeu que tem o poder mágico de atrair as árvores da floresta com seus cantos, deverá ter também o poder de obter-lhes o sacrifício para que elas se transformem em madeira de construção naval*[177]. As crianças, depois do período de educação infantil, devem estar aptas para serem alfabetizadas e prontas para receber todo o conhecimento que a escola deve transmitir; e é partir deste momento, que a criança deixa de desenhar, pintar, dançar ou cantar porque é "coisa de criança", o que significa que ela foi iniciada ao mundo dos adultos e quanto a Orfeu, a caminho de suas missões, Medéia e Circe devem, *ao instruir o herói em suas provas, guiá-lo no caminhos que levam de um mundo a outro*[178], *e ajudá-lo na superação das difíceis etapas* e no final da expedição surge um novo Orfeu: sua música torna-se tabu e é proibida de tocar.

Observando os espaços vividos e as teorias que perpassam pelos históricos, a arte deixa de ser apenas uma vivência do cotidiano e passa a ser *a objetivação (dar consistência à imagem) que permite simultaneamente a comunicação da vivência, do sentir, do ver e torna assim possível o compartilhamento de uma participação interindividual. A imagem artística, por exteriorizar a subjetividade, favorece uma relação intersubjetiva*[179]. Dando seqüência a esse pensamento, sempre baseada nos

---

[176] JUNG, *op. cit., p.141/142.*
[177] BRUNEL, *Dicionário de Mitos Literários, op. cit.*, p. 767
[178] Ibidem.
[179] WUNENBURGER. *Philosophie des Images, op. cit.*, p.291.

conceitos de imagem de Gilbert Durand e Jean-Jacques Wunenburger, sedimentei toda a construção a ser apresentada.

A arte é um caminho para "domar as feras", isto é, para transformar a criança em um cidadão "completo" e "capaz" de conviver em harmonia no meio social. A escola, assim como Orféu usam *...a arte mágica e voluptuosa(...) para conduzir os trácios da selvageria à civilização*[180], ou seja o Dionísio que vive na criança.

As imagens das escolas apresentaram aspectos que parecem contraditórios, mas não o são. Na escola os contrários se complementam, construindo uma dialógica, podendo ser compreendida como "trajeto antropológico" de Gilbert Durand, já que o trajeto é.... *a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras do sujeito e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*[181].

Assim como surge o mito do Orfeu na dimensão explícita do discurso oficial da escola, temos também o Hermes, que é representado pelo saci e é o mediador, condutor mais do que mensageiro. Orfeu e Hermes que no romantismo aparecem como irmãos, como diz Antoine Faivre do Dicionário dos Mitos Literários.

Dos históricos das escolas, escritos pelas suas próprias representantes, como do cotidiano e da relação entre os professores(as) e as crianças, observados e registrados na etnografia, surgem os seus discursos oficiais. A partir desses discursos constatei a existência de duas dimensões complementares: a que é explícita, dita, a que acredito ser o discurso maior, e a outra que das entranhas do explícito surge, o tácito. Na primeira, a criança é respeitada como ela é, e a proposta é de um espaço cheio de atrativos lúdicos e artísticos que fazem a criança se sentir feliz. Na segunda dimensão, do tácito, são passadas as regras da sociedade, de respeito pelo outro, de saber se

[180] RIBEIRO, *op. cit.*, p.227.
[181] DURAND, *op. cit.*, p.41.

comportar como um adulto, o que necessariamente não se apresenta como aspectos negativos, mas que no momento em que é posto em prática dificulta a expressão artística. É somente na escola lúdica que a criança tem a possibilidade de expressar a criação, desenvolver sua percepção crítica e sensibilidade artísticas.

Essas duas dimensões exprimem imagens específicas. Um conjunto de imagens relacionadas à dimensão do explícito, que se apresentam nos históricos e nos objetivos das escolas.

E o outro grupo de imagens, que se refere ao que não é totalmente explícito, ao que está nas entrelinhas do discurso maior; é explícito mas não é claro: é tácito. Esse foi observado através do relacionamento entre os(as) professores(as) e as crianças, o qual desvendei algumas atitudes que encaminham as crianças a um futuro adulto, ou seja, a um "adulto de futuro". Existe uma diferença entre o tácito e o implícito, segundo Bouilloud:

O tácito, ou seja o que não é comunicado não significa, obrigatoriamente, que seja incomunicável: existe no tácito o 'desejo de silenciar'. É por isso que o tácito não é implícito: etimologicamente, o implícito é o que está 'dentro do envelope', lacrado. O desejo do sujeito está de fato ausente no implícito, (...)', é portanto, (...)o subentendido(...). É necessário portanto estabelecer a diferença entre o que se pode chamar de 'tácito de si'(...), que é confrontado a problemas de estatuto, de consideração, de pudor, de olhar sobre si, e o que aparece como 'tácito do outro', tácito 'do coletivo' que remete às regras, normas e costumes. O 'tácito do outro', é também, de uma certa maneira, a imposição durkheimiana ou a pré-concepção gadameriana: o que faz o fato social ser possível, pela partilha interiorizada de uma weltanshaung, de uma concepção de mundo[182].

[182] BOULLOUD, Jean-Philippe (ESCP, France), "Connaissance et Modication du Social: le Tacite et l'Éxplicite" Conferência do AIS XIV Congrès Mondial – Montréal – RC 46, session 9.

Nas escolas investigadas, observei que é feito muito o uso do tácito, e principalmente do 'tácito do outro'. O tácito é usado para passar aos alunos as regras e normas da sociedade em que vivem. Essa dimensão do discurso remete às imagens que a escola apresenta, subjacentes ao discurso explícito: um espaço de prazer e do lúdico, onde há aulas de arte e faz a criança feliz. Isso é bom para a criança, que se sente feliz; bom para a família, que não tem problemas com a escola e a quem não falta um lugar para deixar as crianças para ir trabalhar; bom para a sociedade, que tem suas crianças na escola e bom para a escola, que tem o ambiente propício para passar o discurso tácito sem dificuldades.

Para ter uma visão global e não-fragmentada, a idéia de um discurso único, analisei as atitudes do tácito dentro dos mesmos textos em que observei os gestos das crianças. De outro ponto de vista, podemos fazer uma viagem percebendo um discurso através de dois ângulos do olhar.

As imagens da dimensão do tácito são: de *competição,* formadas a partir de experiências quantificadoras, atividades que são avaliadas de acordo com a quantidade acertada ou não, comparando as crianças que fizeram mais ou menos acertos; de *quantidade,* subsídio à competição; *de um homem disciplinado;* forma-se, assim, uma constelação a partir dessas três imagens: *competição, quantidade e disciplina.* Esses três elementos são básicos para a manutenção e reprodução da sociedade vigente, *Dessa maneira, esta [escola] tem funcionado como um poderoso aparelho ideológico, de ação manipuladora, voltada para a manutenção e a reprodução do sistema dominante e não para a construção de uma nova sociedade*[183].

• **COMPETIÇÃO:** É estimulada na escola, preparando o aluno para um possível enfrentamento de concorrência: num teste, num concurso, num trabalho, etc...

[183] CAMAROTTI, *op. cit.*, p.42.

Muitas dessas crianças, ao sairem das escolas onde estão, enfrentam a competição desde a passagem da "Educação Infantil" para a 1ª série, até da escola para as universidades. Quer dizer, em qualquer estágio em que a criança ou o adolescente esteja é necessário que enfrente a competição, num sistema de afunilamento social, no qual só alguns poucos são beneficiados.

As imagens que se seguem são questionamentos da professora aos alunos, instigando-os se superarem e superarem os colegas:

- *Quero ver, quem junta mais tampinha?*
- *Vamos ver quem conhece o número?* Escreve os numerais no quadro.

É interessante perceber que a(o) professor(a), ao fomentar a competição entre as crianças: quem sabe isso? quem sabe aquilo? desperta o conhecimento adquirido no seio familiar, sem no entanto, valorizá-lo, uma vez que é a escola quem possui o conhecimento. E o saber pelas crianças em outros lugares (em casa, no clube, na rua, etc.), que poderia servir para enriquecer as atividades, pois sabe-se que *a educação artística da criança passa por um amplo processo de aprendizagem, que se dá tanto dentro quanto fora da escola*[184], fica restrito apenas ao campo do quantitativo, ou seja, dá-se uma ênfase maior à concorrência de quem sabe ou não sabe, quem faz ou não faz:

- *Quem conhece alguma cobra?" "Nagem"; "coral"; "moréia"; "sucuri"*
- *"Quero ver quem vai fazer uma curva fechada?"*

A professora, depois de contar a história "Cavalinho Aventureiro", fez algumas perguntas aos meninos que estavam mais à frente e respondiam ao que a professora perguntava, enquanto as meninas que se encontravam mais atrás não respondiam a nenhuma das perguntas realizadas, por estarem dispersas. E a professora disse: *As*

[184] CAVALCANTI, Zélia. *Arte na Sala de Aula.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.VII.

meninas estão dormindo. Nesse caso, criou-se, também, disputa entre os gêneros: masculino e feminino, podendo até ser construída a imagem de homem mais competitivo que a mulher.

Sempre testando a capacidade das crianças em conseguir realizar as tarefas, comparando-as umas às outras:

- *O saci disse: Será que todos conseguem escrever a palavra SACI?*

•**Quantidade:** No pensamento escolar, para que a criança internalize a competição e para que essa tenha efeito, o exercício da quantificação é fundamental no cotidiano escolar, pois na hora de fazer um teste para entrar numa escola, temos muitas vezes 3000 alunos para 50 vagas, e é importante que se tenha essa consciência de que só vão passar no teste as crianças que conseguirem alcançar mais pontos nas provas, isso desde a 1ª série do ensino fundamental, na qual as crianças têm de 6 a 7 anos de idade.

Mas a lógica [tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares] *a que obedece estende sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador*[185].

- *Antônio recebeu três saquinhos de pipoca e Mauro recebeu 5. Quem recebeu mais? Ana recebeu 5 e Lúcia recebeu 2. Quem recebeu menos?*

[185] MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.* Natal: EDUFRN, Ed. da UFRN, 1999, p.11.

- *Eita. Oh, minha coleção de bolinhas. Eita, conta as bolinhas de Laura. Vamos ver quem tem mais? Laura tem 7 e eu tenho quantas? 9.Quem tem mais? Eu.*
- *Eu já tenho 10, completei a coleção.*
- *Ele tem 7, para 10 faltam quantas? 0; 2. Não. Aí fica nove.(ninguém responde)*
- *O que mais gostaram de fazer?*

Como resposta das crianças a esse tipo de ensino: desenhar, foi a atividade mais apreciadas do dia, venceu de 14 votos a 2 para a modelagem de massinha, que é outra atividade artística. As outras atividades não tiveram nem votação. (dentre uma quantidade enorme de exercícios de fixação, em que o objetivo é a quantidade, as crianças preferem atividades de arte em detrimento de outras como: fazer tarefas sobre as formas geométricas, de cobrir pontinhos etc., até mesmo jogos, pois são todos exercícios de fixação de conceitos).

Quer dizer, as atividades artísticas, todos os dias em que observei as 4 escolas, foram sempre apontadas pelas crianças como as melhores. Lembrando sempre que são atividades de arte e não aula de arte, ficando a arte na escola de educação infantil restrita à dimensão do fazer técnicas sem nenhuma reflexão acerca da arte; e seguem os números, elementos básicos para aumentar o índice de aprovação nos testes da vida, de uma vida que começa muito cedo:

- *E quantos ficaram aqui? Zero. Como se faz um zero? Uma bola. É feito um ovo de Páscoa. E quantos é para ter na sala? 17.* E começa a contar as crianças.
- *Qual é a forma que tem mais crianças?*
- *O círculo que tem 10.*
- *O que aconteceu com o triângulo?*

- *Deixem Vitória fazer o trabalho dela, se não a professora dela vai dizer que ela vai tirar nota baixa por não ter feito a tarefa.*

No tácito, não há espaço para a criação, os modelos impostos pela sociedade são transmitidos através dessa dimensão do discurso, o que a torna incompatível com a criação artística, pois essa questiona exatamente esses modelos impostos pela sociedade. A arte possui um grande poder transformador das estruturas humanas e sociais. *Sua carga revolucionária reside, sim, nessa colocação do homem em confronto com sua realidade, permitindo-lhe melhor perceber o universo ao qual pertence, refletir sobre ele e, consequentemente, querer transformá-lo*[186].

• **O HOMEM DISCIPLINADO:** Outra imagem da escola, que completa a constelação, a partir das observações que realizei, é a da formação de um *homem disciplinado*. A escola tem o papel de habituar, fazer com que a criança adquira o "hábito" de obedecer às regras sociais, formando, assim, um futuro homem que tem hora para cantar, para dançar, para descansar; para contar aventuras; que sabe se comportar como um adulto; para quem o tempo e a ordem são primordiais; é a formação de um futuro homem trabalhador, o qual vai concorrer a um mercado de trabalho, formando mais uma constelação de gestos, que está inserida na primeira constelação (competição-quantidade-disciplina).

O homem disciplinado é construído com exemplos comparativos a partir de questionamentos feitos pelo(a) professor(a), que sutilmente vai passando as regras da sociedade, como todos os outros gestos da dimensão do tácito. Regras que, muitas vezes, como nos próximos exemplos, serve para se aprender a viver em sociedade, respeitando o outro:

[186] CAMAROTTI, *op. cit.*, p.24.

- *Antônio, se você estivesse desenhando e eu passasse a mãozinha borrando tudo, você ia gostar?*
- *Foi Caio.*
- *Você ia gostar? É para apagar o quadro a gente usa o apagador.*
- *Mário por que você está destruindo tudo? Se eu fosse no seu quarto e destruísse os seus brinquedos você ia gostar?*
- *Você acredita, Tia Vitória, que José deu um abraço em André e ele deu uma mordida em José? Eu fico tão triste com a malvadeza de André com os colegas.*
- *Se um inventar de tirar a roupa, ficar pelado, quero ver se todo mundo vai ficar pelado? Desfile pelo corredor, desfile de sapato na mão. É um novo desfile?*

Aumentando a constelação de imagens na dimensão tácita do discurso da escola, podemos observar que o saber se comportar como um adulto é, também, se preparar para a competição no mercado de trabalho. Então, na hora de trabalhar não é para brincar, dançar, descansar ou contar aventuras; tornam-se, assim, as atividades fragmentadas, pois se sabe que a criança aprende justamente brincando, dançando ou contando aventuras.

Nesse momento do discurso se tem hora para tudo, hora...

- ... para dançar: ...uma criança começa a dançar: *Chico, não estou ouvindo música para você estar dançando!*

- ... para descansar: *Ai, que descanso bom, vou descansar mais. Já acabou a hora do descanso.*

- ... de contar aventuras: *Na hora do descanso, você conta suas aventuras.*

• ... para cantar: A professora pediu para que elas desenhassem na capa do convite da exposição; uma das crianças, enquanto desenhava, também cantava, a *professora perguntou: Lucas, és tu? ...e um colega imediatamente...Ele está cantando. E é hora de cantar? É hora de quê? Desenhar.*

Essa é uma imagem que, além de provocar uma fragmentação entre o cantar e o desenhar, atividades que não são opostas, faz uma diferenciação entre o trabalho, desenhar, e o cantar, brincar. Essa fragmentação se reflete na criança, quando ela é questionada sobre o que é arte. Entre 40 crianças entrevistadas: 7 disseram que arte é 'desenhar', 11, 'pintar' e 4 disseram que era 'pintar e desenhar', isto é, 52,5%. A arte como 'trabalho' ou 'tarefa', 11 crianças, ou seja 27,5% : 7- *pintar, desenhar e fazer tarefa*; 1 disse: *construir coisas;* outra: *Um trabalho que faz quadros; Arte é uma coisa que só o pintor consegue fazer; Quem trabalha lá na arte é tia Cristina. Praia, uma fazenda de boi e vaca* (Fazendo um desenho de uma fazenda), *escritório.*

É um percentual significativo, segundo o qual a criança, na sua maioria, só considera as artes plásticas como arte e sendo essa linguagem uma expressão de trabalho.

A tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, quer dizer que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo o que traz desordens ou contradições para o nosso entendimento.[187] Isso é percebido nas atividades em que a escola separa o lúdico do sério, a brincadeira e as aventuras do trabalho. Consequentemente, a hora de fazer arte (representar, dançar, cantar) se opõe à hora de trabalhar.

[187] MORIN, *op. cit.*, p.11.

• Imagens que opõem a brincadeira ao trabalho:

- *Vamos trabalhar pra gente não se perder.* "Não se perder" significa se distrair, desconcentrar no "trabalho", pois, neste momento, enquanto as crianças fazem a atividade conversam, contam histórias, cantam.
- *Na hora do descanso você conta suas aventuras.*
- *Maria, deixe de bobagem, ajeite a cadeira e termine o trabalho.*
- *Trabalhar na hora certa.*
- *Deixem de brincadeira!!!*

• ... que sabe se comportar como adulto: Um homem disciplinado precisa, desde pequeno, aprender a se comportar nos lugares:

- *Vocês vão visitar a exposição em silêncio para quando forem para uma escola grande, saberem como se comportar.* E saem em fila, aguardando a vez de ver a exposição, as crianças ficam eufóricas... *Como é que se visita uma exposição? É correndo, pulando, gritando? Dançando. Vocês vão ficar sentados, eu vou dar água e quando se acalmarem a gente vai visitar a exposição. Quando chegar lá, a Anamnese*[188] *vai filmar. Tia Cláudia vai dizendo as técnicas que foram usadas.*

Nesse processo de disciplinamento, o tempo e a ordem complementam a constelação de imagens, que são ratificadas pelo pensamento cristão encontrado na bíblia com o nome "Tudo a seu Tempo":

Todas as coisas têm seu tempo, e todas elas passam debaixo do céu segundo o termo que a cada uma foi descrito. Há tempo de nascer, e tempo de morrer. Há tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou. (...) Há tempo de chorar e tempo de rir. Há tempo de afligir, e tempo de saltar de gosto. (...) Há tempo de adquirir e tempo

[188] Empresa privada, de filmagem em vídeo, que faz uma série de imagens das crianças, durante o ano, na escola.

de perder. (...) Há tempo de calar, e tempo de falar.(...) Há tempo de amor, e tempo de ódio. Há tempo de guerra, e tempo de paz[189].

O tempo da nossa sociedade cristã é definido, determinado, dicotômico, enquanto que para as crianças, o tempo é estrutural como também é para os Nuer, para os quais *a contagem do tempo é uma concepção da estrutura social, e os pontos de referência são uma projeção no passado de relações concretas entre grupos de pessoas*[190]. Mas essa não é a concepção da nossa sociedade adulta que fragmenta tudo e o tempo tornou-se também fragmentado, criando um descompasso: a realidade temporal do sistema (externa) e a realidade temporal humana (interna) que é a que a criança usa. Para preparar-se para tornar-se um adulto competente, ela tem que aprender a lidar com essa contradição temporal e passar por uma sequência de passagens no tempo que vai apresentando um homem em formação.

Para a escola, a criança passa por várias fases, então tem vários recomeços que a prepararão para ser um futuro homem, trabalhador, responsável e capaz. O movimento cíclico da roda também *participa da perfeição sugerida pelo círculo, mas com uma certa valência de imperfeição, porque ela se refere ao mundo do vir a ser, da criação contínua, portanto da contigência e do perecível. Simboliza os ciclos, os reinícios, as renovações. O mundo é como uma esfera numa esfera, segundo o pensamento de Nicolau de Cusa*[191].

Com a visão de um mundo capitalista, competitivo e produtivo, no qual o tempo "vale ouro", *à racionalidade interessa somente o tempo de produção, o tempo destacável, fragmentado, mercantilizável/mercantilizado. A racionalidade capitalista despreza completamente o tempo dos homens. Tempo total, integral, simultâneo, passado-presente-futuro fundidos em instantes de plenitude. A racionalidade do*

---

[189] Bíblia Sagrada, Eclesiástico, cap. 3°, trad. It Padre Antônio Pereira de Figueiredo, RS: EDELBRA, p. 558
[190] EVANS- PRITCHARD, E. E. *Os Nuer*. Trad. it Ana M. Goldberger Coelho, 2°ed., São Paulo: Perspectiva, 1993, p.121.
[191] CHEVALIER, *Dicionário de Símbolos, op. cit., p.* 783.

sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda a tentativa de suborná-lo ao tempo da produção provoca sua morte. Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos "improdutivos"[192].

A criança ainda é do grupo dos "improdutivos", por isso ainda *não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la*[193], mas um dos objetivos da escola é exatamente torná-la produtiva, treiná-la para transformá-la num adulto produtivo para a sociedade e a escola passa a ser um repassador desses princípios. Ela ensina a fixar datas, e relacioná-las com datas históricas, como nos exemplos que se seguem:

• O tempo...e a relação com as crianças presentes e ausentes: *Que dia é hoje?; Quem veio?; Quem faltou; Quantos alunos tem hoje?, Quantos faltaram?; Quantas meninas?* ou *Quantos meninos?...* é cronometrada a hora em que as crianças chegam até a hora que saem. A importância do tempo cronometrado é para aprender a aproveitar o tempo, um tempo que "vale ouro" e não pára.

- *Que dia é hoje? 25. Como é? 1 e 5. Não. É 4 e 5. Se 24 é 2 e 4, como é 25? 2 e 5.* Unindo a marcação do tempo com a quantidade de dias e a memorização dos números. Sempre relacionando essas datas ao calendário comemorativo:
- *A semana que passou foi o quê?*
- *Saúde!*
- *Essa semana é sobre o folclore.*

[192] ZILBERMAN, Regina (Org). *A Produção Cultural para Criança,* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p.20
[193] Ibidem.

E *com o tempo, ela trocará seus sonhos, seu tempo, pelos privilégios parcos oferecidos pelo sistema; premida pelas exigências, ela sucumbirá à racionalidade*[194].

Esse contraste entre o "tempo da criança" e o "tempo da escola", a própria escola repassa para a criança através da trava-língua (dito popular):

O Tempo perguntou ao tempo:
Quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu ao tempo:
Que não tem tempo de responder.
Quanto tempo o tempo tem.

Podemos fazer uma relação do tempo que pergunta com o tempo da criança, e o tempo que não tem tempo é o tempo da escola que, na verdade é o tempo da sociedade que é repassado pela escola.

Para o artista o tempo é como o da criança, é o tempo interno e estrutural (como o dos Nuer). É diferente do tempo de um mundo de competição: *Agora, o meu tempo, hoje em dia, é um tempo mais lento. É um tempo diferenciado das coisas que a gente tem. Então meu tempo é de 2, 3 anos, 4 anos, para elaborar qualquer coisa e fico fazendo coisas avulsas, mas pra grandes trabalhos meus, eles se dão a partir de 3 anos.. É um tempo completamente diferenciado das coisas que a gente tem hoje em dia*[195].

O tempo do artista é o tempo lúdico, *ora, o tempo lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí o lúdico identificar-se com a criança*[196]. *e* o artista carrega para o seu mundo de adulto esse espírito temporal de criança. E esse tempo é realmente diferenciado, já que vivemos numa sociedade na qual o direcionamento e a

[194] ZILBERMAN, *op. cit., p.* 20.
[195] Trecho da entrevista com Rinaldo Silva, artista plástico pernambucano.
[196] ZILBERMAN, *Ibidem.*

velocidade do tempo são dados a partir de uma visão de mundo tecnológico, e a tecnologia a cada minuto se renova e se supera.

• ... e a ordem, que também está presente nas tarefas cotidianas: São ordens que as professoras passam os comandos (termo utilizado pelas professoras para "dar ordens") como se deve fazer cada atividade, como se deve comportar:

- *Maria, preste atenção. Vocês têm oportunidade de usar todas as cores. Pegou o pincel, enxuga-o, porque senão mela a roupa, a sala e tudo. Se por acaso a tinta sujar a roupa, sai, porque é tinta de água. Pega no pincel como se fosse um lápis. Vou botar uma cor, depois eu troco a cor. Eu quero vermelho. Troca o rosa da gente. Quer que cor? Amarelo. Amarelinho. Cláudia quer trocar? Pega direito no pincel Flávio.. Esse grupo quer trocar? Deixa Raimunda acabar. Bem bonito. Não pinta por dentro senão esconde o desenho. Se você pintar por fora vai esconder as formas. Eu não estou escondendo nada. Se pintar aqui eu não vou entender nada". Cuidado, Mateus, para não esconder as formas. Pronto, posso recolher? Muito bom, Janete, já acabou?*

Podemos observar, nesse texto acima, que a atividade artística é utilizada para passar as regras de uma maneira prazerosa, mas não se trata de uma aula de arte. *Em Muitas escolas brasileiras, até hoje a arte é compreendida como atividade e não como disciplina. Temas e técnicas ocupam o lugar de conteúdos e objetivos. As atividades artísticas das crianças se reduzem a uma sucessão de fazeres em que à criança é "deixado que faça" sem nenhuma orientação ou intervenção do professor*[197].

Dessa forma, a arte deixa de ser uma atividade plástica estética para ser usada como iniciação alfabética da escrita. Para Duborgel, esse *espaço do desenho não é o*

---

[197]CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Arte na Sala de Aula.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.VII

espaço plástico específico e convocado aser experimentado pela criança nesta dimensão própria; ele não é o lugar e a matéria do vôo da imaginação espacial. Ele é a "linha" formada que com as coordenadas do espaço da escrita é destinado a se metamorfosear[198].

Continuando com as regras, contidas no discurso da escola, na dimensão do tácito, as professoras da educação infantil passam a seus alunos as ...

ordens de higiene...:

- *lavaram a mãozinha? Eu não lavei. Então, vá lavar.*

Ordens de comportamento...

- *Vocês vão visitar a exposição em silêncio para quando forem para uma escola grande, saberem como se comportar.* E saem em fila, aguardando a vez de ver a exposição, as crianças ficam eufóricas...*Como é que se visita uma exposição? É correndo, pulando, gritando? Dançando. Vocês vão ficar sentados, eu vou dar água e quando se acalmarem a gente vai visitar a exposição. Cláudia vai dizendo as técnicas que foram usadas.*
- *Sentem um de frente para o outro.*
- *Pablo, se você continuar batendo em Carlos, você vai sair porque você não é pai dele.*
- *Agora, senta na sala, para eu dar aula.*
- *Voltem para a linha. Para acalmar vamos beber água.*
- *Formar grupos de 4.*
- *Quem estiver gritando, vou convidar a sair da sala. Quem continua gritando?*
- *Quando Maria terminar, vamos todos para o pátio, devagar e de mãos dadas.*
- *Todos prestem atenção à letra da música.*

[198] DUBORGEL, *op. cit.*, p. 141.

- *Vamos para a chamada. Acho que todos vieram.*
- *Vai ser Carlos. Senta, Emanuel.* E começou a chamar uma por uma.
- Pablo, você vai comer acocorado como índio? Ele ri. A espera do lanche é muito barulhenta. Eu vou embora, quando fizerem silêncio eu volto. Vamos sentar direito para lanchar. Guarda a mãozinha. Vamos cantar uma música de lanche para Vitória ouvir. Cantam duas musiquinhas, troca algumas crianças de lugar: José, vou tirar você daqui porque você imita tudo de errado que Pablo faz.
- *Maria, vá levar a massa para Andréa botar mais farinha de trigo que está muito mole. Ela fez ontem e o frio...*
- *Maria, vá chamar Andréa.*
- *Lúcia, chama Andréa para limpar as mesas.*

A professora canta, dando as regras:

Eu e você e todos nós
Toda criança deve saber
Que não pode esquecer
Não colocar o dedo no nariz
Não colocar o lápis na boca
Trabalhar na hora certa.

- Estava fazendo muito barulho e a professora mandou todos estalarem os dedos. *Cadê? Não tô ouvindo nada. Eu só vou explicar a tarefa uma vez* (bem baixinho).
- *Pintem os balões, mas cada um tem que ser de uma cor. Depois fale para que escrevam ao lado as cores que você utilizou.*
- *Vamos, primeiro, desenhar com o hidrocor preto, depois colorir.*

Tarefas que não deixam de ser prazerosas e que as crianças fazem muito felizes: pintam, desenham, colam, modelam; entretanto, sabe-se que os desenhos e as estruturas cognitivas da criança vão se transformando até a escrita. *Sob os escombros do desenho e das imagens, estão o signo, a escrita ou o conceito. E neste trajeto, ou se ordenam em relações de substituição do signo pela imagem, o abandono do imaginário ou a subordinação da imaginação, é ela mesma o modelo da evolução psicológica que o dirige e o garante. Este esquema encaminha essencialmente a um esquema de progresso cognitivo que tende a situar a criança da escola maternal como um simples prefácio, do sujeito de "operações concretas"*[199].

- *Façam o chão e comecem a desenhar. Cuidado para não cobrirem o nome, senão eu não vou saber de quem é na hora de entregar.*

O chão do desenho é a linha de base para se iniciar a escrita. E a professora insiste para que as crianças a façam em todos os seus desenhos. *O desenho é assim, de mil maneiras, empregado na perspectiva da escrita e da linguagem em gestação, não de um ícone em formação. Apreendidas como fases de elaboração do signo, pré-destinadas à escrita, as produções plásticas são direcionadas para onde nós as destinamos*[200].

O ***futuro homem*** precisa se adaptar ao mundo da competição profissional, capacitado a produzir em grande quantidade e preparado, na escola, para se comportar como tal num tempo veloz e que não pode ser perdido. Ter horário para cada coisa da sua vida e ter ordem para obter o sucesso. E tem que ser trabalhador.

Poucas vezes apareceu interesse econômico, explicitamente, por parte da escola. Percebi o interesse de comercialização da fita[201] como uma forma de persuadir as

[199] DUBORGEL, *op. cit.*
[200] Idem, p.144.
[201] Fita de vídeo produzida pelo grupo Anamnese Imagens e Produções, que contém cenas das crianças durante todo o ano e encerrando com a festa de final de ano; após esta data é vendida aos pais das crianças.

crianças a se comportarem. Então, no discurso em que a professora apela para que as crianças não saiam do lugar para não atrapalhar a filmagem, dá uma ordem disciplinadora e cita a venda da fita na qual as crianças se verão, como uma forma de prendê-las ao local em que estão e não correrem para os braços das mães:

- Vocês não podem ir para junto da mãe, só depois que filmar, aí poderão ir para junto da mãe. Senão, como é que vai comprar a fita?.

As imagens captadas a partir dos itens que tratam da dimensão tácita do discurso, por si só, não são negativas, elas repassam, através da escola, regras de comportamento de um determinado grupo social. Mas, ao mesmo tempo essa dimensão causa uma ação negativa, pois ela impede que haja uma inserção de atividades criativas ou de uma atitude de liberdade, afastando, assim, a possibilidade da arte ser vivida na mesma dimensão de criação implicando a totalidade do ser.

Podemos então notar que em todas essas imagens, há uma desvalorização da arte, tanto quando ela é usada como meio para a alfabetização, quanto quando é suporte para a transmissão de regras sociais.

A criança, aos poucos, vai deixando de desenhar quando percebe que os seus desenhos se transformaram em letras. *Com o exercício da representação gráfica dos fonemas, a experiência do desenho como signo arbitrário atinge seu apogeu*[202].

[202] DUBORGEL, *op. cit.*, p.141.

A arte não é ligada à quantidade, pois a qualidade é o que a caracteriza. Podemos observar vários exemplos de artistas conhecidos no mundo todo, que são identificados por algumas obras, mas que marcaram época.

O tempo que "vale ouro", numa visão do mundo capitalista em que vivemos, no qual o tempo é transformado em produto econômico, é inversamente contrário se relacionado à arte, já que o tempo da obra é um tempo diferenciado, como disse Rinaldo: *Eu não tenho um tempo linear de trabalho, passo horas pintando, tanto faz ficar sem dormir como ficar um tempo ocioso. É um tempo que pode começar de trás pra frente, de frente pra trás, de baixo para cima ou de um lado para o outro. Quando eu pinto tenho que ficar bem emocionalmente, tenho que estar feliz, porque essa é a temática do meu trabalho, são coisas boas. Não dá para pintar triste.* Como podemos perceber, a diferença no tempo do artista não está na quantidade de dias, meses ou anos para realizar a obra, mas na construção das idéias, da inspiração. Assim como Brennand com seus 72 anos, trata da sua obra em construção, é um tempo que não pára: *Eu desenho e pinto desde criança, desde os 13 anos(...)* e o tempo passa, ele "viaja" no tempo e no espaço, quando entrevistado por mim, entrevista que durou aproximadamente 4 horas ininterruptas de histórias de arte e de vida.

Já o tempo das atividades de sala é um tempo em que as crianças não param, é uma atividade após outra. Num dos dias em que observava uma das turmas, as crianças faziam uma atividade artística e apenas uma criança não acabou, os outros que iam acabando pegavam livros de história para ler e de repente...uma ordem...

Quem não quer mais livro senta no chão que eu vou fazer uma brincadeira de esconder objeto. (e uma criança gritou)

Mas eu não terminei.

E logo depois da brincadeira a criança teve que entregar o seu desenho e não mais o viu. Esse fato faz diferença. Quando a criança tem uma aula de arte com sala específica, com um horário, com um professor(a) especialista em arte, e esse momento é respeitado, para a criança poder rever sua criação artística, avaliá-la e refazê-la, se assim o desejar. Se o tempo for pouco em uma aula, a criança pode terminá-la, em outras aulas de arte.

A polivalência da professora de sala é por muitos profissionais confundida com interdisciplinaridade, como a diretora de uma das escolas falou, para justificar a falta de um arte-educador na educação infantil da sua escola: *Assegurar a interdisciplinaridade, porque a professora de sala é que faz a ligação.* Mas, na verdade, os assuntos dados em sala são fragmentados e superficiais, pois as professoras têm uma educação também fragmentada e superficial por causa do nosso sistema educacional.

Por outro lado, o professor de arte sofre discriminação na escola, *não (...) apenas por parte da administração, mas também dos próprios colegas, professores das outras disciplinas,* que têm como um dos motivos: *não trabalhar basicamente com conteúdos (pelo menos não da forma fechada e absoluta das outras disciplinas) e centrar-se na emoção, na descoberta*[203].

O discurso pedagógico é um discurso institucionalizado e racional, cuja função é transmitir informações e legitimar "a verdade". Nesse sentido, pretende-se científico, objetivo e competente. Por sua natureza, é um discurso político-ideológico que anuncia uma verdade que se quer estabelecer. Para tanto, é persuasivo, retórico, prescritivo, autoritário e orientador de uma prática. Por estas características, traduz

[203] CAMAROTTI, *op. cit.*, p.42.

tanto uma ideologia como um mito, razão pela qual é possível dizer que é um discurso meio-científico e meio-mitológico[204].

Na escola, nós podemos observar o diálogo entre os mitos de Orfeu, representando a dimensão explícita do discurso e Prometeu, o mito do Progresso, representando a dimensão tácita do discurso.

Inúmeros autores escreveram sobre Prometeu, interpretações diversas foram dadas a sua história: Prometeu entrega o fogo aos homens, enganando Zeus, seu pai, que era contra a entrega do fogo aos homens, protegidos de Prometeu. Por castigo, Prometeu é acorrentado a uma coluna e vê seu fígado ser devorado por uma águia, em um perpétuo renascer. *Uma considerável ampliação do mito que celebra o progresso e a grandeza do homem num Prometeu iniciador da civilização, das artes e das técnicas*[205].

*Francis Bacon (**De sapientia veterum, 1620**) faz uma leitura alegórica do mito, celebrando em Prometeu o **homo faber** e sua capacidade de intervir na natureza, uma vez que o fogo se torna aí símbolo de todo o progresso técnico e científico.*[206]

A escola, assim como *Prometeu é o construtor, mestre das coisas "úteis", símbolo da inteligência positiva, materialista, voltada unicamente para a ação*[207]. A alfabetização é o primeiro passo "útil" para o progresso da humanidade

Prometeu, segundo Hugo Michelet, responde ao coro que lhe pergunta qual o Deus que deve adorar depois da morte de Zeus, *...propõe como único ideal a fé na humanidade esclarecida pelo conhecimento:*

---

[204] SANCHES TEXEIRA, "Imaginário e Ideário no Discurso Pedagógico de Anísio Teixeira e de Paulo Freire", *op. cit., p.4.*
[205] BRUNEL, *Dicionário dos Mitos Literários, op. cit.*, p.786.
[206] Idem, p.788.
[207] Idem, P.791.

Os tempos agora se cumpriram: Zeus está morto. / O ideal está em ti: eis o Deus supremo. / Deste orgulho divino, dei-te o exemplo: / A ciência é o Deus do qual minha alma é o templo[208].

Esse pensamento positivista e cientificista reforça o discurso que somente o conhecimento e a ciência libertam o homem de suas crenças e superstições.

Esse discurso que é meio-científico e meio-mitológico, como diz Morin, é recheado de símbolos, representados através de vários objetos da escola, que foram desvendados durante as entrevistas, a etnografia, os testes AT-10 e durante todo o período de observação nas escolas. Esses símbolos permitiram perceber como a escola considera a arte e como as crianças apreendem essa arte por ela encaminhada.

[208] BRUNEL, *Dicionário dos Mitos Literários, op. cit.*, p.792.

3. MITO: DO SACI A EXU – UMA MENSAGEM

Entre curupiras, monstros, vampiros, morcegos, dráculas, pererês, fantasmas, esqueletos, diabos, Batman e Robin, Branca de Neve, sereias, bruxas, príncipes e princesas, gigantes e Jesus, o saci foi o personagem mais citado na minha etnografia. A soma de todos os personagens resultou em 42 vezes, enquanto que só o saci apareceu 43, somando quase o mesmo número de vezes que os outros 18 personagens juntos. Por esse motivo, me dediquei a analisar apenas o saci, acreditando na sua força mítica na escola de educação infantil.

Seja maio, agosto, novembro ou dezembro não é difícil alguém citar o saci, dando alguma ordem, contando alguma história ou passando exercício. No dia 26/05/98, a professora usa o saci para um jogo com as formas geométricas desenhadas no chão:

Agora todo mundo no meio feito um saci. Vou pegar o tambor e quando eu acabar de bater todos escolhem livremente a forma [forma geométrica] *que quiserem.*

As crianças começam a pular com uma perna só, no centro, mostrando uma certa intimidade com as características do saci, que são compreendidas, pelas crianças, através de poucas palavras.

No dia 28/05/98, a professora exercitando os numerais:

- *Qual foi o numeral que eu esqueci de colocar?*
- *10.*
- *É número. Eu tô falando de numeral.* [Vai para o quadro]
- *1,2,3,4,5,6. Foi o 6, o cachimbo do saci.*

Mais do que simples figuração folclórica da peraltice, o saci-pererê, personagem mítica da cultura caipira, continua a ser um desafio para estudiosos das ciências sociais. Nos últimos tempos, Renato da Silva Queiroz não só desenvolveu uma tese de doutorado em Antropologia a respeito do tema (1987), como também publicou artigos interessantes e explica a transformação desse ente mítico indígena num ente negro africanizado, além de destacar a vitalidade cultural que, nos tempos recentes, o fez migrar do campo para a cidade[209].

Transformação, multiplicação, são sinônimos de saci, saci-pererê. Ave, duende, negrinho anão. Pelo Brasil a fora, encontra-se o saci nas suas várias versões. Saci-pererê de origem tupi-guarani, de cujo idioma nasce o seu nome.

Nós conhecemos uma ave e um negrinho muito ágil, com uma perna só, nuzinho, de carapuça vermelha, amando assombrar o povo, correr a cavalo e desmanchar a alegria de quem encontra, ambos chamados saci[210].

Saci-ave, peitica e sem-fim, maria-já-é-dia. Podendo ser também mati-paperê ou matinta-perera que é a mesma ave, chamada tapera naevia do Amazonas (fem-fem). Outros nomes ele tem: Marrequita do brejo, curutiê, xicoã e o ating-aí ou quem sabe tocoã, pássaro-feiticeiro, pássaro pajé, uira-pajé. Como se vê, o pássaro saci muitos ares já voou e em cada lugar um nome e para cada nome uma história: *O saci estende, como um pássaro, suas lendas desde a Argentina até o México*[211].

Ninguém o vê, é um pássaro misterioso que tem um canto triste, geralmente de agouro, mistério e morte.

---

[209] MARTINS, José de Souza. *Saci Pererê, Ente mítico liminar da cultura caipira – Contraponto e notas para uma Hipótese sobre a Origem Social,* in Sexta Feira- Antropologia , Arte e Humanidades, nº1, São Paulo: maio de 1997, p.78

[210] CASCUDO, Luis da Câmara. *Geografia dos Mitos Brasileiros,* Belo Horizonte: Ed. Itatiaia e SP: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983, p. 100.

A impossibilidade de localizar o saci num pássaro é a mesma que se luta para identificar o uirapuru, a ave fantástica do Amazonas(...)[212].

Ave ou pássaro, símbolo da transcendência, símbolo que remete ao Trickster[213], pode tornar-se um xamã, *cujas práticas mágicas e lampejos intuitivos fazem dele um mestre da iniciação. Sua força reside na faculdade de conseguir separar-se do corpo para voar pelo universo, sob a forma de um pássaro*[214]. Ainda, segundo Jung, o Trickster, *nos mitos da Austrália* representa o primeiro ciclo da vida humana. Esse personagem tem primeiro a forma animal e vai se transformando, até adquirir a forma humana de um adulto.

Como brincadeira de "telefone sem fio", através da qual as crianças sentam numa roda e a primeira diz uma palavra no ouvido da segunda, até chegar à última, e geralmente, a palavra chega transformada, *o saci que é o saci taperé, no centro caipora e norte maty-taperê*[215], tem seu nome também transformado através do tempo e do espaço.

Para Barbosa Rodrigues, autor citado por Câmara Cascudo, *o mito do saci se confundiu com tantos outros, especialmente derredor de aves de canto disperso ou, como esse pássaro que tem hábito de pousar numa só perna, dando a impressão de ser unípede. O saci quando tornado mito andromórfico só terá uma perna(...)*[216].

Ele acredita, também, na existência do saci em várias partes do mundo, com características semelhantes ao saci brasileiro. Ele diz que, na Argentina e Uruguai

---

[211] CASCUDO, *op. cit.*, p. 101.
[212] Idem, p.101.
[213] Palavra inglesa designando um personagem presente num certo número de mitologias. Sob os traços de um simpático malandro ou de um perfeito enganador, ele desempenha um papel central nos mitos polinésios (Maui), nos mitos da América do Norte (o corvo e o coiote têm muitas vezes essa função) e nos contos e lendas da Europa (Ex: Renart, Till Euleuspiegel).Definição de Trickster no DICTIONAIRE DE L'ÉTHNOLOGIE, Michel Panoff e Michel Perrin, Paris, Payot, 1973.
[214] JUNG, op. cit., p.151.
[215] CASCUDO, *op. cit.*, p. 103.
[216]RODRIGUES, Barbosa citado por CASCUDO, **In** *Geografia dos Mitos Brasileiros*, p. 105.

continua sendo aborígene. No Paraguai não é negro nem possui carapuça, anda com uma varinha mágica atrapalhando os transeuntes. Para Barbosa Rodrigues, o saci, nesses lugares, tem diferenças: *Bastões mágicos, raptos de crianças, causas de loucura, vida na floresta ou nos montes, mas todos são unânimes na versão física de duende. É sempre pequeno, vermelho e ágil. Não se fala que só tenha uma perna.*

Continuando com a pesquisa de Rodrigues que diz que, na Alemanha, o saci vira kobolde ou *curilo da Bretanha, um diabinho irrequieto, buliçoso, agitado, atrapalhador do sossego doméstico nas residências onde se fixa*[217].

O saci é mesmo um capetinha, vive fazendo diabruras por aí. E é interessante notar que diversos personagens míticos usados pelas crianças são comparados por Barbosa Rodrigues e ratificados por Câmara Cascudo, com o saci. Diabo, um desses personagens, apareceu por 6 vezes na etnografia, citado pelas crianças:

- *Isso é sangue.* [referindo-se à tinta vermelha]

- *Parece mesmo com sangue.*

- *Mistura com rosa.*

- *Acho que eu vou deixar assim para dar vida aos trabalho (...).*

- *Será que é vinho? Que cor será que vai aparecer?*

- *Sangue. O diabo todo vermelhão com o tridente.*

E por falar em sangue, o vampiro foi outro personagem mítico citado pelas crianças e descrito na pesquisa. E dentre algumas lendas relatadas por folcloristas brasileiros, o saci chupa o sangue dos cavalos.

[217] CASCUDO, *op. cit.*., p. 107.

- *Eu não como nada. Só como cobras. Porque, oh meu dente, é dente de vampiro.*

Em outra ocasião as crianças conversavam sobre monstros e vampiros:

- *E eu assisti outro filme de terror que tinha um vampiro.*

O saci foi assimilando características do curupira e do caipora. Do curupira, ficou com o desmanchar nós e tecidos atirados pelos perseguidos, desorientando os viajantes, fazendo-os perderem-se na mata. Do caipora, dá assobio, surra cães, atrasa negócios, pede fumo e pode proteger favoritos. Monta nos cavalos até cansá-los, fazendo das crinas, rédeas.

A escola e as crianças também referem-se ao curupira:

- *Vejam a capa deste livro.*
- *É o curupira.*
- *O pé dele é para trás.*
- *O que ele faz?*
- *Ele salva as pessoas.*
- *As pessoas?*
- *E... onça é o quê?*
- *Animal.*
- *Ele é protetor dos animais e da natureza.*

Segundo as pesquisas de Cascudo: *Crêem que os negros hajam contribuído para a formação atual do saci, enrolando-o com semelhanças do Gunucô, fantasma protetor das matas. Mas Gunucô lembra, e muito vagamente, o curupira. É o responsável, em percentagem séria, pelas aparições noturnas que crescem e minguam o tamanho, surgindo como crianças e como gigantes. Demais, Gunucô é um negro com ambas as pernas, sólidas e velozes*[218].

O Saci é um personagem dinâmico, veloz, nasce de uma flor e se transforma em cogumelo, tem presença marcante nas escolas estudadas. O saci representa a "ciclicidade" e reflete a diversidade cultural da cidade do Recife, e por conseqüência, dessas escolas. Dando um movimento circular a esta pesquisa, retorno ao início desta dissertação e registro o aspecto híbrido desta cidade, existente também no saci.

(...) o hibridismo social dos administradores e mestiços, que aponto, e sua liminaridade em relação às demais categorias sociais, hibridismo e liminaridade representados na também híbrida e liminar figura do saci – o índio e negro, velho e criança, peão e cavaleiro[219]. O autor fez sua pesquisa em São Paulo, mas é pertinente tratarmos desse mito, também, na cultura recifense. Pois o autor tomou como base a cultura canavieira na sociedade paulista e assim, *A sociedade mercantil-escravista era responsável pelo apelo à escravidão negra e pela disseminação de uma categoria social que se apossaria do Saci indígena para transformá-lo num Saci africanizado.*[220] O que também pode ser referência para o Recife, já que teve no período colonial sustentação econômica e social na cana-de-açúcar, cultura, ainda hoje, de grande importância para a população da zona da mata.

[218] CASCUDO, *op. cit.* , p.110.
[219] MARTINS, *op. cit.*, p.80.
[220] Idem, p.88.

Assim como a escola tem a sua ambigüidade, racional/afetivo, prazer/trabalho, o saci também é ambíguo pois *a origem do Saci-pererê na situação étnica* [é] *essencialmente ambígua*[221].

O saci tem origem *indígena, mas o aspecto de duende é resultado de um processo aculturativo euro-africano*[222]. Assim como o saci, Exu é conciliador dos contrários. *Sua função mítica é de mensageiro – é o que leva os pedidos e oferendas dos homens aos orixás... É Exu quem traduz as linguagens humanas para a das divindades.(...) O poder de comunicar e ligar confere a ele também o oposto: a possibilidade de desligar e comprometer qualquer comunicação. Se possibilita a construção, também permite a destruição*[223]. Dessa forma, também, pode acontecer na escola; se não houver uma interação entre a criança e a escola ou professora, a comunicação escolar pode ser prejudicial a essa criança.

Às crianças ele é inofensivo, sente prazer em brincar com elas. Quando uma criança ri sem motivo aparente é por causa do saci. Ele está fazendo caretas e cabriolas. Porém, ele está invisível para os adultos[224]. É essa a imagem que a escola passa para a criança e com a qual imediatamente essa se identifica.

A escola e a própria criança identificam o saci como uma criança. O saci pode ser relacionado ao *Trickster,* que segundo Jung é um ... *personagem dominado por*

[221] Idem, p.82.

[222] CARRADORE, Hugo Pedro. *Digressões em torno do Folclore,* Piracicaba: Ed. Franciscana, 1978, p.238.

[223] LOMBARDI, Carlos.*Os Orixás:Exu,,* São Paulo: Ed. Três, p.5/6.

[224]Idem, p.242.

seus apetites; tem a mentalidade de um criança. Sem outro propósito senão o de satisfazer suas necessidades mais elementares, é cruel, cínico e insensível[225].

Na Antropologia, diz-se que em toda cultura existe esse personagem, que é brincalhão como o bobo da corte, é Exu, Hermes, é o Saci. São personagens mensageiros e que intermediam através da brincadeira e são essenciais para a cultura. Eles é que detêm a verdadeira sabedoria[226]. Na religião afro, *Exu é o trickster dos etnólogos de língua inglesa*[227].

O saci é a figura mitológica brasileira, que mais se identifica com o mundo infantil. Não se apresenta à elas como um ente perverso, pelo contrário, é camarada e brincalhão. Nas rodas de brinquedo, nas cirandas e nas histórias ele é sempre lembrado[228].E por isso a escola utiliza ests personagem para ser o mediador entre a criança e ela; para conseguir bons resultados na hora de passar as regras sociais através do discurso tácito, muitas vezes usa-o como protagonista desse discurso.

Além de ter uma grande identificação com as crianças, o saci tem um tempo de permanência na flor, sete anos. Como as crianças permanecem na educação infantil, sete anos é o período depois do qual elas passam para o ensino fundamental, tendo como mito principal o mito do progresso, Prometeu. No ensino fundamental, a criança começa a ter responsabilidade com tarefas, provas e é avaliada através de notas.

Ora, o *sete indica o sentido de uma* mudança *depois de* um ciclo concluído e de uma renovação positiva[229]. Segundo estudos de psicólogos e pedagogos, os sete anos na criança são o início de uma nova etapa na vida, a qual eles chamaram de "idade da razão". Na escola, é em torno dessa idade que a criança passa da fase de pré-

---

[225] JUNG, *op. cit., p.112.*
[226] Explicações sobre o Trickster em orientação com a Professora Danielle.
[227] SANGIRARDI JR. *Deuses da África e do Brasil.* Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1988, p.75.
[228] LOBATO, *op. cit.*, p.243.
[229] CHEVALIER, Dicionário de Símbolos, *op. cit.*, p.826.

alfabetização para a alfabetização. É possível que a presença do saci surja exatamente no momento de transição e a arte, assim como o saci, aparecem nesse processo como facilitadores para uma boa alfabetização escrita. Esse número *simboliza* ***a totalidade do espaço e a totalidade do tempo***[230].

O sete indica a conclusão de um ciclo, partindo para uma renovação. A criança passa sete anos se preparando para passar a uma nova fase na escola, a fase de alfabetizada, iniciação no mundo adulto. A faixa etária que pesquisei é a idade em que a criança passa por rito de passagem, entre a educação infantil e a educação fundamental.

A história antiga e os rituais das sociedades primitivas contemporâneas fornecem-nos abundante material sobre mitos e ritos de iniciação, através dos quais jovens rapazes e raparigas são afastados de seus pais e abrigados a se integrarem no seu clã ou na sua tribo. Mas neste rompimento com o mundo infantil o arquétipo parental original pode ser molestado, e para que tal dano seja sanado é necessário um processo "curativo" de assimilação à vida do grupo (a identidade do grupo com o indivíduo é, muitas vezes, simbolizada por um animal totêmico) [231].

Levantei em Monteiro Lobato, também, a informação de que o saci, ao fumar seu pitinho, dá sete baforadas, que ele passa sete anos para nascer, saindo de dentro de uma flor, e setenta e sete anos para morrer, se transformando em cogumelo: - *(...) A conta da nossa vida dentro dos gomos (taquaruçus) é de sete anos. Depois saímos para viver no mundo setenta e sete anos. Alcançando essa idade, viramos cogumelos venenosos, ou orelhas-de-pau*[232]. Pois o ciclo vegetal é de semente à semente, ou de flor à flor: pode ser segmentado como o ciclo lunar, em fases temporais.

---

[230] Ibidem.
[231] JUNG, *op. cit. p.129.*
[232] LOBATO, *op. cit.*, p.202.

Segundo o Talmude, sete é símbolo da totalidade humana, *macho e fêmea, simultaneamente, o que se explica pela adição de quatro e de três: é que Adão, nas horas de sua primeira* jornada, *recebeu a alma, que lhe deu a existência por completo,* à hora quarta e, à hora sétima, *recebeu sua companheira, permitindo-lhe desdobrar-se em Adão e Eva*[233].

O saci é um ente andrógino, daí porque o sete é tão marcante em todas as fases de sua vida, pois é o número em que o masculino e feminino se complementam. *São inumeráveis, em todas as culturas, os mitos que apresentam divindades andróginas, fundamentam as origens do mundo na idéia de um caos ou de ovo primordial contendo, unidos, os princípios do masculino e do feminino, e dotam de bissexualidade os ancestrais da humanidade*[234].

Sete é o número que simboliza a totalidade universal, mas uma totalidade em movimento. Para muitos povos o sete é muito significativo pois temos as sete cores do arco-íris, sete dias da semana, as sete notas musicais e assim por diante. Os dogons, da África, *consideram o número 7 o símbolo da união dos contrários, da resolução do dualismo, portanto, símbolo de unicidade e, por isso, de perfeição. Mas esta união dos contrários – que inclui dois sexos – é também símbolo da fecundação*[235].

A repetição temporal, o exorcismo do tempo, tornou-se possível pela mediação dos contrários, e é o mesmo esquema mítico que subentende o otimismo romântico e o ritual lunar das divindades andróginas[236].

Andrógino é o princípio de um acordo harmonioso, *é aquele que assegura a reconciliação dos sexos, de Pemba fálico e Mussokoroni vaginal*[237]. O andrógino é o

---

[233] BRANDÃO, *op. cit.*, p.107.
[234] BRUNEL, *Dicionário dos Mitos Literários, op. cit.*, p.26.
[235] Idem., p.830.
[236] DURAND, *op.cit. p.294.*
[237] Idem, *p.292.*

símbolo da união. O sol representa o macho e a lua representa a fêmea, marcando assim a unidade do tempo.

Assim como o saci disse em Monteiro Lobato: *Nós somos os eternos namorados da lua,* os andróginos são filhos da lua, corpos celestes a meio caminho do Céu e da Terra. A lua, que completa seu ciclo em sete dias, sete, número da perfeição, do 4, fêmea e do 3, macho, a plenitude em que os contrários se completam e por isso o sete é também símbolo da fecundação.

Uma vez que a lua é ao mesmo tempo morte e renovação, obscuridade e clareza... Todavia, a lua também não é simples modelo de confusão mística, mas ascensão dramática do tempo. ... o drama lunar está em estreita correlação com os cultos agrários. A planta e o seu ciclo é uma redução microcósmica e isomórfica das flutuações do astro noturno[238].

As tradições bíblicas e gregas encontram-se nesse plano: *perfeição original de uma unidade dual, transgressão orgulhosa do homem, mutilação realizada pela divindade ofendida, andanças trágicas das metades divididas do homem, esperança da unidade perdida no tempo e no sofrimento*[239].

Os mitos da androginia passam da Bíblia a Ovídio e por Platão, rumo às seguintes direções: *O ser bissexuado pode ser fonte de escândalo ou modelo de perfeição*[240], as quais seriam ou o homem sofredor que pode viver algum dilaceramento, ou modelo equívoco, o qual une o que deveria ser desunido.

---

[238] DURAND, *op. cit.*, p.296.
[239] BRUNEL, Dicionário dos Mitos Literários, *op. cit.*, p.27.
[240] Idem, p.29.

Nesse caso, o saci é um andrógino, que pode perfeitamente se adequar a esse dois modelos: harmoniza as diferenças e tem uma perna só, que pode ser considerada como o dilaceramento de uma parte do corpo.

Paul e Jean, no romance "Os Meteoros", de Michel Tournier, depois de serem arrancados um do outro lhes são amputados uma perna e um braço ...*ele* [Jean, arrancado de seu irmão] *inscreve em si a última mutilação com que Zeus, aos olhos de Platão, ameaçara os homens já cortados em dois pedaços se persistissem em seu orgulho: "Se (...) a imprudência deles continuar (...) eu os cortarei ainda em dois, de maneira a fazê-los andar com uma perna só, pulando num pé só"*[241].

Comparado ao artista, o andrógino tem grandes semelhanças, pois segundo Proust: *A androginia pode ser restaurada pela criação estética: esta última é apresentada como uma verdadeira partenogênese e é testemunha a posteriori das possibilidades de autofecundação, portanto da bissexualidade mental do artista*[242].

Utilizando o nome de Hermafrodito, que tem como verdadeiro nome Atlantius, *nome que ele* [Ovídio] *dá, aliás, a Hermes, o pai de seu herói(...) Pode se ver nisso uma vontade de identificar o pai com o filho, de mostrar que o filho obedece às leis da hereditariedade: a tendência à feminização. Já encarnada por Hermes, seria encontrada no seu filho*[243].

Nas religiões afro, Exu é o Senhor dos caminhos e mensageiro dos deuses: *Na escuridão da noite mágica, Exu crava na encruzilhada sete espadas, que são sete caminhos do seu império... Abridor de caminhos, intermediário das divindades, medianeiro entre homens e orixás, Exu é o Hermes grego com os mesmos atributos do correio dos deuses, que os Romanos copiaram com o nome de Mercúrio*[244].

---

[241] BRUNEL, *Dicionário dos Mitos Literários*, op. cit., p.38.
[242] Idem, p.37.
[243] Idem, *p.27/28.*
[244] SANGIRARDI JR., op. cit., p.68/69.

Essa idéia de que o saci é mediador entre a escola e a criança foi um processo de construção lento, ao longo da pesquisa. Só depois de várias leituras e discussões com a Profª Danielle é que percebi que, por mediar o diálogo entre a escola e as crianças, o saci, por diversas ocasiões, foi solicitado, pela professora, para comandar as tarefas de classe, como por exemplo:

- Ele (o saci) passou pelo jardim 2 e me pediu: "Cláudia, eu preciso sair dessa árvore e o jardim 2 pode me ajudar a descer".

- Como é que a gente vai ajudar o saci?

- Eu vou segurar a escada.

- Mas a escada está sem degraus!?!

Usado pela escola como intermediador, o saci, que é andrógino e por isso possui a união dos contrários, está relacionado ao mito de Hermes:

*Diga-se logo que o **mercúrio** dos alquimistas, quer dizer, Hermes, é hermafrodito, porque é **feminino**, por ser branco e líquido, e é **masculino**, por ser um metal seco. Esse hermafroditismo provém exatamente do fato de simbolizar a **complexio oppositorumm** a união dos contrários.[245] ".*

Os gregos da entrada de nossa era vêem em tot- Mercúrio, com justo motivo, a primeira figura de Hermes, ou mesmo esse personagem batizado de outro maneira.[246] A etimologia da palavra egípcia que significa Hermes, Thot ou Toot, teria por origem

[245] BRANDÃO, *op. cit.*, p. 200.

[246] BRUNEL, Dicionário dos Mitos Literários, *op. cit.*, p.449.

no primeiro caso uma raiz que significa misturar, adoçar pela mistura; no segundo, reunir num só, totalizar[247].

Hermes *foi o primeiro comparável a tot, foi "herói civilizador", um iniciador nos mistérios da ciência e da sabedoria divinas que animam o mundo.* O saci, com os encaminhamentos dados pela escola para a criança, facilita o caminho do conhecimento para o mundo da "civilização". A idéia é que a criança saia do mundo dionisíaco em que ela vive e penetre no mundo do conhecimento, das tecnologias e da competição, o mundo do progresso, com o mito de Prometeu.

E exatamente entre os mitos quem é o condutor, assegurando o equilíbrio entre os deuses, é o Hermes, que é mensageiro dos deuses e guia dos homens e representa também o deus do comércio, da palavra e da eloquência. *Por um lado, sua função de guia, ligada à sua extrema mobilidade; por outro lado, seu domínio do discurso e da interpretação, garantia de um certo tipo de saber.*[248] *(...) o filho de Maia para os helenos, era o λοψιοζ (lóguios), o sábio, o judicioso, o tipo inteligente do grego refletido, o próprio Lógos. Hermes é o que sabe e, por isso mesmo, aquele que transmite toda a ciência secreta*[249].

Hermes faz o papel do sábio, mas com uma faceta lúdica, como saci conhecedor de todos os mistérios da natureza: - *Não temos livros – disse o saci – porque não precisamos de livros. Nosso sistema de saber as coisas é diferente. Nós adivinhamos as coisas. Herdamos a sabedoria dos nossos pais, como vocês, homens herdam propriedades ou dinheiro. Nascer sabendo! Isso é que é bom!* [250] Ambos são sábios e nascem com a sabedoria.

---

[247] DURAND, *op.cit.* p.303.
[248] BRUNEL, Dicionário dos Mitos Literários, *op. Cit.*, p.448
[249] BRANDÃO, vol.II, *op. cit.*, p.196.
[250] LOBATO, *op. cit., p.220.*

Entre o homem espírito e a decadência do homem natureza situa-se o mediador, "o Homem de Desejo", segundo Saint- Marti[251].

O mundo dionisíaco é recuperado pelo Saci–Hermes, através da história infantil do Soldadinho de Chumbo, contada para as crianças pela escola. Também podemos fazer a seguinte relação: Zeus engolindo o coração de Zagreus reviveu Dionísio e o peixe engolindo o soldadinho fez com ele voltasse a seu lugar de origem: o fogo, em forma de coração.

O perneta está sempre relacionado ao fogo ou à água, à fertilidade: *O Deus Trovão senhor das chuvas e portanto, da fertilidade do solo, é perneta, entre os astecas e os maias do México e na Guatemala (SOUM, TUOH);* e entre muitos outros povos, para os bambaras, os *deuses que representam o arquétipo de todos os espíritos das águas, as vezes são representados por figuras ictioformes: a parte do cima do corpo é humana, (...) mas a de baixo é de cobre vermelho (símbolo da água)(...) ou em forma de serpente ou de peixe(...). Assim explicar-se-ia o fato de todas essas divindades terem apenas uma perna, derivada do mito da sereia ou do homem-peixe*[252].

O saci que passa sete anos dentro de uma flor e, ao dormir, volta a se encolher numa toca, remete ao peixe que é *a confirmação natural do schème do engolidor engolido. Bachelard detém-se diante da meditação maravilhada da criança que pela primeira vez assiste ao engolimento do peixe pequeno pelo grande. Esta admiração é parente próxima da curiosidade que faz procurar no estômago do peixe os objetos mais heteróclitos*[253].

---

[251] DURAND, *op.cit.*, p.300.
[252] DURAND, *op. cit.*, p.710.
[253] Idem, *p.215.*

Na mitologia grega, os Ciclopes – divindades ctonianas, por excelência, que sublimam o fogo ctoniano dando a Zeus o Raio, o Relâmpago e o Trovão, são caracterizados pelo olho único que trazem no meio da testa. Há três Ciclopes. E podemos nos interrogar, então, se essas divindades caolhas, mancas ou pernetas, que são ligadas ao segredo do fogo e da forja, não seriam essencialmente divindades da ordem ímpar, a mais secreta, a mais terrível, a mais transcendente das ordens, pois na escala humana a palavra ordem é sempre associada ao par. Essa ordem ímpar, uma perna, um olho...três Ciclopes... três Górdonas... simbolizaria uma força terrível, como uma força divina usurpada e desviada de seus fins. Pois o mundo do homem, o temporal, é regido pelo 2 e não pelo 1, número do intemporal, mundo de Deus, mundo proibido. (...) o perneta desperta no mais profundo de nós o medo do Destino[254].

Destino esse de um futuro adulto, competente, preparado para a competição com regras aprendidas a partir das ordens comandadas pela escola.

O perneta, como já vimos, tem uma grande relação com os deuses da fertilidade, e apesar de ser da ordem do ímpar constrói uma totalidade universal e nessa totalidade os contrários se complementam, isto é, a plenitude na qual existe uma harmonia entre as diferenças, tornando esta totalidade plural.

- *... para começar iremos ao "sacizeiro" onde nasci, onde nasceram meus irmãos e onde todos os sacis se escondem durante o dia, enquanto o sol está de fora*[255].

A lua aparece como a primeira medida de tempo; todos os ciclos, inicialmente, eram apenas lunares e *o nosso calendário gregoriano apela ainda para as referências lunares. Enquanto os números solares gravitam em torno do antigo sete planetário, os números lunares estão ordenados quer por três, se se confundir numa única fase*

[254] Idem, p.710/711
[255] LOBATO, *op. cit., p.200.*

qualitativa o minguante e o crescente(...) quer por quatro, se se considerar o número exato de fases do ciclo lunar [256].

A lua está relacionada à repetição, e é por ela e pelos ritos lunares que é dada grande importância à aritmologia na história dos mitos e das religiões. São muitos os personagens lunares e ritos agrícolas. Essas divindades plurais têm uma função social pelo elemento natural que a lua representa e pela tecnologia agrícola, por isso essas divindades apresentam sempre aspectos ambivalentes relacionados à lua: meio homem, meio animal, como por exemplo a sereia, que é um "Jonas invertido" e remete ao schème dramático. E conciliador dos contrários. Essa duplicidade mítica é figurada pelo mito andrógino, como o saci, pois a maior parte das divindades da lua possuem uma dupla sexualidade.

E a *lua é a mãe do plural. Reencontramos aqui a noção de divindade plural que já tínhamos assinalado a propósito dos símbolos da abundância* [257]. A lua e os ritos agrícolas estão ligados ao saci: *Ora, todos os protagonistas e os símbolos do drama agrolunar são plurais: peripécias lunares e ritos agrícolas enumeram-se*[258]. O saci, ente da noite, sai da sua toca, como os outros entes da natureza, à meia-noite. São *os eternos namorados da lua*[259].

O saci, possui a capacidade de unir os contrários e harmonizá-los, e os símbolos que apareceram na pesquisa ajudaram a esclarecer como isso acontece. A cadeia de constelações simbólica da escola foi sendo esclarecida a partir das análises dos próprios símbolos que apareceram no cotidiano das crianças e da escola.

---

[256] DURAND, *op. cit.* p.286.
[257] Idem., P.287.
[258] Ibidem.
[259] LOBATO, *op. cit.*, p.200.

4. ENTRE A ESCADA E A ÁRVORE: O MITO DO SACI

Os símbolos representados e encontrados na minha pesquisa permitiram desvendar os significados que constroem o universo estudado. A escola usa arte e todo o seu mundo lúdico para penetrar na natureza da criança, se utiliza de elementos simbólicos que estão impregnados na criança. Eles são usados, pela escola, para facilitar a apreensão pela criança dos conceitos passados via ensino-aprendizagem.

A cada momento em que vou construindo esta dissertação o desvendamento vai se dando e esclarecendo como são formadas as constelações de imagens e como funciona na prática o repasse ou a falta do conhecimento de arte na educação infantil.

Ao observar as crianças, nas escolas investigadas, no seu cotidiano, na prática escolar junto a professora, fiz o levantamento de quais e quantas vezes as crianças citaram os símbolos que serão estudados, na etnografia. Tendo este material selecionado, fui confirmar se esses símbolos também aparecem nos testes AT-10 das crianças.

Na etnografia encontrei: *elementos da natureza* (árvore -8; sol –7; arco-íris-5; céu–4; e coração – 3); *objetos* (casa – 14; escada –8; sanfona- 2); *animais* (Peixe –7; cobra–6; galinha-6; macaco–5; caracol–4; cavalo –4; sapo-3; onça –3; barata – 2; besouro–1; coruja–1) e *cores* (amarelo –17; rosa-14; azul- 12; branco-12; vermelho – 10; marrom –7; verde –7; roxo- 5; preto-4; vinho –3; laranja-3; cinza-2)

Segui a investigação dos símbolos nos testes AT-10 aplicados em 25 crianças com idade entre 4 e 6 anos:

E o resultado é que muitas histórias têm um roteiro cíclico como "O Menino da Queda".

Uns amigos dele estavam brincando por enquanto que ele estava andando para encontrar seus amigos e levou uma queda. E não sabia o que fazer. Aí apareceu um monstro e ele ficou assustado. Então seu amigo foi em casa, passou pelo sol, passou pela lua indo embora, passou pelo fogo, passou pela água, passou pela piranha e passou por uma caverna, passou por uma roda, passou por umas cores, chegou, aí matou o monstro, fez um curativo no seu amigo aí pôde brincar. Levou ele e começou a brincar.

Nessa mesma história o monstro tem características muito semelhantes às do saci: *O monstro é de uma perna só e um braço só, o resto é feito a gente, tem olho, boca, nariz...* Como podemos ver através dessa história, o amigo segue um caminho iniciático (Estrutura Sintética) e tudo acaba em brincadeira (Estrutura Mística).

E na história "Cobra Coral", *o monstro tem mão na cabeça, uma cabeça e um olho só.*

Era uma vez uma cobra coral que vivia andando pela mata, encontrou um esconderijo em que ela adormecia à noite. Quando foi de manhã o galo já estava cantando apareceu um monstro bem na sua frente quando ela ia saindo, de cabeça para baixo. Então ela deu uma picada no monstro com seu dente venenoso.

Viu um menino tocando fogo no seu esconderijo aí o rio que estava enchendo, apagou o fogo. Entrou uma enchente na toca, então ela foi pro rio e se transformou em cobra moréia.

A transformação é uma temática constante em seus desenhos e suas representações.

No "O Pássaro que está fugindo do monstro". *Ele tem uma cabeça com um olho só. Minha boca tá cansada! A história começa: Dois meninos estavam lutando com o monstro. Eu tenho que fazer o chão para as pessoas ficarem. Só sei fazer fogo de um jeito. Eu vou fazer o monstro do mar. Eu não sei fazer animal. Eu sei fazer um pássaro. Eu sei fazer desse...*

Outra história em que um dos personagem tem um olho só:

O menino está com a espada, ele enfia no passarinho, um passarinho que tem um cristal na cabeça e é todo de cristal no corpo, e é mau. E tem uma flor que é uma planta carnívora que ela cospe flor, aí o menino dá-lhe um murro.

E o mestre, que tem um olho só, tenta matar o menino, o menino senta e desiste. Se o menino der no monstro, tem que dá seis tapas, aí ele morre.

O fogo fica embaixo da terra, o menino roda, pula, aí sai do fogo. Aí o mestre vem, aí ele volta e pega o mestre.

O perneta, segundo o Dicionário de Símbolos: *Entre os fons do Benin, a divindade Aruí, que deu o fogo aos homens, é representada como um homem muito pequeno, maneta, perneta com um olho só no meio da testa*[260]. Podemos então confirmar a presença freqüente do saci no imaginário das crianças, através desses testes citados.

Um dos testes, o saci é explicitado, mesmo sem ser o personagem principal da história, ele mostra a sua importância como um personagem que mantém uma mobilidade e uma "ciclicidade" velozes:

[260] CHEVALIER. Dicionário de Símbolos, *op. cit.*, p.710.

É o girassol que faz vento. O catavento, o moinho... Se fosse um redemoinho, não parava mais... feito o redemoinho do saci. Sabe porque ele faz redemoinho? Porque ele corre bem rápido. Se a gente quisesse pegar o saci , esperava o redemoinho, abre a garrafa e quando ele passa fecha a garrafa. Quando abrir a garrafa de novo ele sai de novo...

Na *"Piscina Encantada"*, história de um dos AT-10, *o monstro é uma cara bem feia e nariz bem grande, parece com um morcego e de noite, ele vira um morcego, de dia finge que é bom, que é um passarinho.*

Esta é uma história que lembra uma das versões do saci-ave. *O morcegos são apenas considerados agoureiros, quando revoam em grande quantidade. No Sul e no Centro suas proezas são empurradas para a culpa do Saci-Pererê, trançar as crinas*

dos animais, deixá-los fatigados (pela perda de sangue), furar as frutas guardadas, provocar os ruídos estranhos, etc[261]

Os símbolos encontrados nos testes foram: *árvore*, 5 vezes: dessas, três vezes aparece como refúgio e duas como refúgio ameaçado pelo fogo, inclusive num deles a criança disse que gostaria de ser a água para apagar o fogo das árvores; *animais* como: *macaco, cavalo, cavalo-marinho, pássaro, peixe, cobra* e casa. Dos 25 testes AT-10 analisados, quatro são histórias de Rapunzel, príncipes, princesas, bruxas e fadas.

Esses símbolos encontrados estão muito relacionados entre si. Quase todos os símbolos são coincidentes, entre a etnografia e os testes AT-10. Os símbolos relativos à "estrutura mística do imaginário" são: *a casa e o peixe;* entre as imagens da estrutura sintética, os símbolos: *a roda, o caracol e* a *árvore*; e *a escada, o sol e o cavalo*, são heróicos.

O macaco é fortemente encontrado na etnografia: *Um belo dia um pescador com seu macaquinho no barco, saiu para pescar, pegou sua linha de pescar e botou no alto mar...*(atividade de educação física*)*.

E no enredo de um dos testes: *Era uma vez um macaco. E o monstro matou o macaco. E a baleia matou o monstro. O peixe deu de cara no macaco.* [gesticula]. *E o macaco e o boi...*[não entendi] *O monstro não tinha cara nem cabeça. O peixe foi devagarinho e monstro "PEI".*

[261] CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Instituto Nacional do Livro/ MEC, Brasília, 1972, p.571.

O macaco tem grandes semelhanças com o saci no seu simbolismo, nele pode ser enfatizada a sua agilidade, como para o povo tibetano; para o povo do Extremo Oriente, *O Rei-macaco alcança, enfim, o estado de Buda. A atitude do macaco, na arte do Extremo Oriente, é muitas vezes de sabedoria e desprendimento, talvez por desdém à pseudo-sabedoria do homem*[262]. Assim como o saci pode representar o Tot, no Egito *o cinocéfalo é a encarnação do Tot*[263]. O saci, como filho da lua, está ligado ao tempo e ao ciclo do calendário, pois o Tot *rege as horas e o calendário, é o senhor do tempo*[264].

O macaco, bandido das estradas, aventureiro bem-humorado, que irrita, mas que desarma com suas brincadeiras,[como o saci] *é ilustrado pelo mito grego dos Cércopes (...) Esses Cércopes, da mitologia grega, são parentes muito próximos do* ***Trickster.***

Como podemos observar, nos dois exemplos citados há uma forte presença do macaco e do peixe nesta pesquisa; podemos mostrar, também, que assim como é significativo o aspecto de engolimento para o peixe, também o é para o macaco:

Em um mito dos índios bororos, registrado por Colbacchini e Albisetti, citado por C. Lèvi-Strauss (LEVEC, 135), o macaco que, naquela época era como um homem, aparece como herói civilizador: inventa a técnica de produzir fogo por atrito. O fato dele enganar o jaguar, que o engole e o desengole novamente, é significativo[265].

Assim como o macaco engole e desengole, o peixe também tem essa característica, além de ser um símbolo muito representativo para a criança e para a escola.

---

[262] CHEVALIER, *Dicionário de Símbolos, op.cit., p.573.*
[263] Ibidem.
[264] Ibidem.
[265] Idem, p.574.

Ao analisar os símbolos, especificamente o peixe, estabeleci uma relação entre esse e as histórias infantis em que o peixe tinha uma atuação importante e a função de conter o personagem principal. Citei duas histórias com características semelhantes em relação ao significado do peixe: Pinóquio e O Soldadinho de Chumbo. São duas histórias em que os personagens fazem um grande percurso, chegam à barriga do peixe e depois retornam aos seus locais de origem.

E o soldadinho de Chumbo vai além, volta ao fogo e se transforma em coração, *órgão central do indivíduo,* [que] *corresponde, de maneira muito geral, à noção de centro.* O coração é órgão vital para o ser humano, é a partir dele que funciona toda a circulação sanguínea. *Se no vocabulário cristão igualmente, o Reino de Deus se contém no coração, é que esse centro da individualidade, para a qual a pessoa retorna na sua caminhada espiritual, representa o estado primordial, inicial, o locus da atividade divina*[266].

O coração além de ter um significado simbólico cíclico e duplo movimento de expansão e absorção do universo, é o centro da vida, da vontade e da inteligência. *Na Antiguidade clássica, o coração não tinha significação simbólica muito precisa. Uma tradição pretende que Zeus, tendo engolido o coração ainda palpitante de Zagreus, que os titãs desencadeado haviam despedaçado, regenerou seu filho engendrado Dioniso com Sêmele*[267].

Entre os símbolos ligados à estrutura mística do imaginário podemos perceber ainda uma grande harmonia dessas crianças com o peixe:

- *A gente vai brincar de peixinho? Eu sou um peixinho dourado.*

[266] CHEVALIER. *Dicionário de Símbolos,* op. cit, p.280.
[267] Idem, *p.281.*

- *Peguei um peixão. Fica aí.* O professor de educação física ia puxando os meninos para dentro de um barco imaginário, e depois colocava-os num aquário também imaginário).

O peixe é um animal que está intimamente ligado à cidade do Recife, cidade portuária e cortada por rios e pontes. Cidade litorânea, com o mar em toda a sua extensão. E por isso o peixe serve de inspiração para muitos dos artistas pernambucanos.

O peixe é continente contido, isto é, guarda seres dentro de si, que podem sair do seu interior intacto; engole e desengole. Seres que retornam às suas origens, permitindo a circularidade. *O Peixe é símbolo do continente redobrado, do continente contido. É o animal 'encaixado' por excelência. Não tem sido suficientemente notado como o peixe é um animal que é pensado em todas as escalas, desde o minúsculo vairão até o enorme 'peixe' baleia*[268].

É essa inversão que inspira toda a imaginação da descida e especialmente o "complexo de Jonas". O Jonas é eufemização do ***engolimento*** *e, em seguida, antífrase do conteúdo simbólico do engolimento...O engolimento não deteriora, muitas vezes mesmo valoriza ou sacraliza...O engolimento conserva o herói que foi engolido, como a "passagem" do cristóforo salvaguarda os passageiros*[269].

O peixe, como o grande engolidor, está fortemente representado nas histórias infantis como por exemplo: no Soldadinho de Chumbo, de Hans Christian Andersen e Pinóquio, de Walt Disney. Nos dois casos, tanto o Soldadinho de Chumbo como Pinóquio são engolidos por peixes.

---

[268] DURAND, *op. cit.*, p.215/216.
[269] Idem, p.206.

O Soldadinho de Chumbo é feito por um artesão com chumbo, é vendido numa loja para presentes, vai parar entre os brinquedos de uma criança, cai na chuva, colocam-no num barquinho de papel que vai para o esgoto; no rio, é engolido por um peixe que vai ao mar, o peixe é pescado, vai para a peixaria, é comprado pela cozinheira da criança (dona do Soldadinho de Chumbo) e é tirado do estômago do peixe e devolvido ao menino, cai no fogo e se transforma num coração de chumbo. Nessa história a idéia de circularidade está presente: é um ciclo do chumbo à volta ao chumbo. Pode-se também, observar o detalhe dessa história: é que o Soldadinho de Chumbo tem uma perna só, como o saci.

A história de Pinóquio é semelhante à do Soldadinho de Chumbo, tanto no aspecto circular - Pinóquio é engolido, vai parar na barriga de uma baleia, fá-la espirrar, consegue sair e volta com Gepeto, seu dono-pai, para casa - quanto ao peixe, usado para dar esse significado de circularidade.

Segundo Chevalier e Gheerbrant, *o peixe está associado ao nascimento ou à restauração cíclica (...) Além disso, o peixe é ainda símbolo de vida e de fecundidade, em função de sua prodigiosa faculdade de reprodução e do número infinito de suas ovas(...)*[270]. Pode-se notar que esse animal, relacionado à fertilidade, também é marcante, por exemplo, na obra de Francisco Brennand, um dos artistas entrevistados para essa pesquisa e que ressalta, em sua obra, a origem da vida.

O peixe é o símbolo geral dos outros incontinentes, havendo uma rítmica cíclica do engolimento, o que remete aos arquétipos cíclicos. Pela *etimologia indo-européia que Jung sublinha: o* ***sânscrito val, valati,*** *significa ao mesmo tempo cobrir, envolver, encerrar e também enrolar-se:* ***valli*** *é a planta que se enrola, donde o* ***volutus*** *latino, que sugere seja a imagem da serpente enrolada, seja a que significa membrana, ovo, vulva.*

---

[270] CHEVALIER, *Dicionário de Símbolos, op. cit., p.*703/704.

A serpente ou a cobra também são muito representados pelas crianças, enquanto a professora brinca de massa de modelar e passa os conceitos de tamanho:

- *Cadê a cobra de vocês? A minha... a de Maria.. Qual é a maior?*
- *A cobra é que tipo de animal?*

Em outra ocasião, enquanto as crianças conversam:

- *Eu não como nada, eu só como cobras. Porque oh meu dente, é dente de vampiro.*

Na aula de educação física:

- *Agora vamos entrar no quartinho para pegar os pneus...* E o professor sai cantando:
- *Essa é a história da serpente.*

E a brincadeira era exatamente de se esconder como uma serpente dentro do pneu.

E na história " A Cobra Coral", narrativa de um dos testes AT-10: *Era uma vez uma cobra que vivia andando pela mata, encontrou um esconderijo que ela adormecia a noite. Quando foi de manhã o galo já estava cantando apareceu um monstro bem na sua frente, quando ela ia saindo, de cabeça para baixo. Então ela deu uma picada no monstro com seu dente venenoso. Viu um menino tocando fogo no seu esconderijo aí o rio que estava enchendo apagou o fogo. Entrou uma enchente na toca, então ela foi para o rio, a cobra que se chamava cobra moreia.*

O simbolismo do peixe parece pôr a tônica no caráter involutivo e intimista do engolimento, enquanto a serpente presta-se sobretudo ao simbolismo do ciclo[271].

[271] DURAND, *op. cit.*, p.216

Assim como o peixe, a casa é um símbolo místico, representando a harmonia, a casa permite o aconchego e é imagem de intimidade repousante: *A casa significa o ser interior, segundo Bachelard; seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma... A casa é também um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, da mãe, de proteção, do seio materno*[272].

As crianças desenhando...

- *Tia, tô fazendo uma casa.*
- *Fiz a casa com a cozinheira na janela.*

Em outra oportunidade, quando a professora estava misturando as cores das tintas...

- *Rosa. Essa cor eu amo. Olha que cor linda. Imaginem uma casa com tudo rosa.*
- *A minha menina adora o rosa.*

Nesse caso, além de ser um lugar de aconchego, segurança, é um lugar de segurança para a filha da professora, é um lugar rosa, a cor do amor: *A rosa e sua cor, diz ele (PORS, 218), eram símbolos de primeiro grau de regeneração e de iniciação aos mistérios... A rosa tornou-se um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro*[273]...

Numa aula em que se trabalhou a forma e o conceito de tamanho, a partir da cobra:

---

[272] CHEVALIER, Dicionário de Símbolos, *op. cit.* p.197.
[273] Idem, P.789.

- *Cobra é um animal selvagem ou doméstico? Pode se criar em casa?*

Um momento em que as crianças conversavam:

- *Na hora do descanso você conta suas aventuras.*
- *Aventuras? Na tua casa tem aventuras?*

Nesse vaievém de símbolos: peixe, cobra, casa, na análise da pesquisa podemos observar como eles estão tão entrelaçados e como suas constelações são claras e pertinentes.

A casa, para a fantasia, nunca é muralha, fachada ou pináculo, muito menos arranha-céu, é sim morada, e só para a estética arquitetural é que perverte em alinhamento de paredes a torre de Babel.

A importância microcósmica concedida à morada indica já a primazia dada na constelação da intimidade às imagens do espaço feliz, do centro paradisíaco.[274]

A casa é um espaço de segurança para a criança, o qual é muito citado nos testes AT-10; diversas vezes; a criança, depois da aventura, volta para casa, ou vai buscar ajuda em casa:

O monstro queria matar os meninos, pegando a faca e oooh (fazendo gestos) enfiando. Os meninos correram, correram, correram, lá pra casa deles e trancaram a porta. Aí o monstro não ficou mais malvado.

[274] DURAND, *op. cit.*, *p.245.*

Das 25 histórias dos AT-10 analisados, em oito delas as crianças dizem que o personagem vai para casa, sempre como uma forma de proteção, um lugar que depois de tudo serve para descansar e ficar em paz.

Espaço feliz já tão citado que é a escola de educação infantil, espaço também de segurança, uma segunda casa para as crianças, está relacionada ao Recife e ao Rio Capibaribe, constelação de imagens relacionadas aos símbolos encontrados: a casa e o peixe.

Os símbolos estão imbricadamente ligados: os místicos aos sintéticos, os sintéticos aos heróicos, como por exemplo: a corda, objeto que fez surgir a imagem heróica diante das crianças, está amarrada a uma mangueira, que é uma árvore frutífera, e logo, sintética ou mística.

O otimismo cíclico parece reforçado no arquétipo da árvore, porque a verticalidade da árvore orienta, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo ao aproximá-lo da estação vertical significativa da espécie humana. Insensivelmente, a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressista[275].

O símbolo, "árvore – mangueira" é muito citado nas atividades de sala de aula como também em atividades extra-classe: educação física, brincadeiras, as crianças brincam, desenham com as folhas da mangueira. Em época da fruta, é uma disputa para ver quem vai buscá-la quando cai e toda essa relação da criança com a mangueira refletiu nos registros da pesquisa, na quantidade de vezes (9) que aparece na etnografia:

[275] DURAND, *op. cit.*, p.338.

E o que é isso?...

E todos respondem... *"Uma árvore".*

-Tinha uma árvore e tinha uma escada...

- Tia, desenha o resto da escada.

- Calma. Toda vez que ele ia subindo com uma perna só, caía um degrau. Ele, então, passou pelo jardim 2 e me pediu:- Mônica, eu preciso sair da árvore e o jardim 2 vai me ajudar a descer. Aí eu perguntei: - Como é que a gente vai fazer isso?

- *Eu vou segurar a escada.*
- *Mas a escada não tem degraus!*

E aqui, mais uma vez, quem dá os comandos é o saci, mostrando a freqüência com que as professoras usam os personagens do imaginário da criança para dar as ordens. E as crianças, por sua vez, encantadas com o saci, ficam animadas para fazer as atividades que mesmo que elas não gostem tornam-se interessantes porque foi o saci que ordenou.

Há, também, outro aspecto interessante nesse diálogo, que é a relação da árvore com a escada. Assim como o Trickster, Messias, dioscuros, andrógino, par co-irmãos, casal casado, avó e neto, tétrade e tríade são mediadores *entre o Céu e a Terra, entre o inverno e o verão, entre a morte e o nascimento, e constituem uma notável constelação isomórfica. O mesmo isomorfismo pode ser descoberto no mito zuñi de emergência: são os filhos do sol, os gêmeos divinos Kowituma e Watusi que têm por missão procurar os homens encerrados na quarta matriz. Os gêmeos utilizam numerosos meios de mediação entre os quais a árvore–escada mágica,...*[276] Mágica como a escada, de uma tarefa de sala aula, que as crianças preencheram, com cores sequenciadas (amarelo, rosa e branco; amarelo, rosa e branco), os degraus. A

[276] DURAND, *op. cit.*, p.302.

professora disse que o saci estava lá em cima da árvore e que só iria descer quando a escada estivesse pronta.

- *Como é que a gente vai ajudar o saci?*
- *Eu vou segurar a escada.*
- *Mas a escada não tem degraus?!*
- *Só que a escada que o saci subiu, o primeiro degrau é amarelo, o segundo rosa e o terceiro branco. E depois...*
- *Vem outro amarelo.*
- *Muito bem!*
- *O branco é namorado do rosa.*
- *Amarelo, rosa, branco, "bora" ajudar o saci? Depois que montar a escada o saci vai descer.*

Mais um símbolo citado na etnografia pelas crianças foi o arco-íris, que também é ***caminho*** e ***mediação*** *entre a terra e o céu. É a* ***ponte,*** *de que se servem os deuses e heróis, entre o Outro-Mundo e o nosso... A união dos contrários é também a* ***reunião*** *das metades separadas, a resolução*[277].

As imagens simbólicas cíclicas que mais encontrei foram: a roda, a árvore e o caracol. A roda é o arquétipo cíclico, o que a diferencia da árvore e do caracol, por não ter nenhum sentido ambivalente. Há uma significação imaginária constante. A árvore tanto é símbolo do ciclo sazonal, como é de ascensão vertical e o caracol que, além do espiral, tem uma concha em que ele se guarda quando necessário, como num ventre materno, também, *evocando as águas onde se forma, participa do simbolismo da* ***fecundidade*** *própria da água*[278].

---

[277] CHEVALIER, *Dicionário de Símbolos, op. cit.*, p.77.
[278] Idem, p.269

- *Agora, quem tiver com a cobra bem grande transforma em caracol e canta uma música de caracol. Agora, vamos transformar o caracol em bolinhas.*

Fazendo uma analogia entre a árvore e o caracol, noto que a constelação de imagens encontrada nesta pesquisa me encaminha para uma simbologia agrolunar. A árvore representa o ciclo sazonal e o caracol *um símbolo lunar privilegiado: não só é concha, ou seja, apresenta o aspecto aquático da feminilidade e, talvez, possui o aspecto feminino da sexualidade, como também concha espiralada, quase esférica*[279]. Essa analogia nos mostra os símbolos que vão formando uma constelação que constrói o ambiente mítico em que vive o saci, personagem noturno. *O sol é o nosso maior inimigo. Seus raios espantam-nos para as tocas escuras. Somos os eternos namorados da lua. É por isso que os poetas nos chamam de filhos das trevas*[280].

O saci, além de só ficar desperto à noite, tem como o número sete uma das características de sua sobrevivência. Fazendo, então, uma associação de imagens podemos observar que a lua e o sete são símbolos fundamentais para o saci e para marcar o tempo. O tempo está associado às trevas noturnas que *constituem o primeiro símbolo do tempo, e entre quase todos os primitivos como entre os indo-europeus ou semitas 'conta-se o tempo por noites e não por dias'*[281]. Fator primordial para a escola, que tem como objetivo transformar o tempo "livre" da criança em um tempo produtivo, que "vale ouro".

O tempo da criança, que é transformado na escola em um tempo que "vale ouro" pode ser relacionado ao cavalo, símbolo do tempo. Numa das aulas que eu observei o cavalo foi relacionado ao tempo ritmico:

- *Isso é ritmo. Quando o cavalo corre, como é que ele faz?*

---

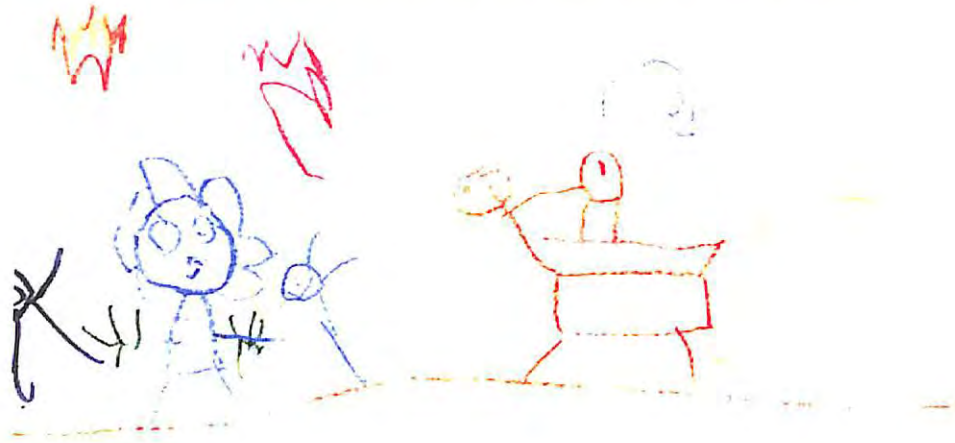
[279] Idem, p 313.
[280] LOBATO, *op. cit.*, p.200.
[281] DURAND, *op. cit.*, p.41/42

Das 25 histórias analisadas, 2 tinham cavalo; numa, o príncipe matou o monstro e roubou o cavalo do monstro, e na outra um homem a cavalo foi ajudar o menino que estava lutando com o monstro. Então nos dois casos, o cavalo auxiliou os heróis das histórias, como um companheiro ou como proteção.

O monstro ia matar a princesa mas o príncipe chegou na hora certa. O príncipe pegou a espada e "pô" na cabeça dele. Furou o joelho e saiu muito sangue e botou merthiolate. E o príncipe roubou o cavalo do monstro. A princesa namorou. O castelo pegou fogo aí jogou água , molhou o castelo e molhou a rua.

A outra história:

O monstro estava lutando com o menino que sabia lutar. O fogo foi aparecendo e o esconderijo ficou sem ninguém. Quando o homem que estava a cavalo foi ajudar o menino que sabia lutar. E o monstro bateu no outro que estava atrás.



O cavalo, que faz parte do grupo de símbolos heróicos, está completamente inter-relacionado com o sol, outro símbolo heróico encontrado e a lua, que está ligada aos símbolos cíclicos, ao saci, o personagem mítico. *Primitivamente, o cavalo é o símbolo da fuga do tempo, ligado ao Sol Negro... Pode-se, por isso, em geral, assimilar o semantismo do cavalo solar ao lado do cavalo ctônico*[282].

Tanto o cavalo como o sol têm um mesmo tema: *o medo diante da fuga do tempo simbolizada pela mudança e pelo ruído*[283]. O cavalo é o símbolo do tempo, a imagem do cavalo é o próprio tempo, segundo Gilbert Durand: *o que ilustra admiravelmente o Upanixade* ***Brilhad- Aranyaka,*** *no qual o cavalo é a própria imagem do tempo: o ano é o corpo do cavalo, o céu o dorso, a aura a cabeça*[284].

Para ilustrar a questão temporal e mostrar como o sol e a lua estão completamente ligados ao tempo, citarei um trecho do teste AT-10 intitulado "O Menino da Queda": *...Então seu amigo foi em casa, passou pelo sol, passou pela lua indo embora...*

O tempo, a linha mestra de toda criança e de todo artista é diferenciado. Esse tempo é orgânico, e funciona de acordo com as necessidades e com a inspiração, quando relaciono à arte. A criança, desta idade da pesquisa, ainda não teve seu tempo transformado em um tempo "produtivo". E o tempo do artista ainda resiste à massificação e aos apelos sociais, no momento da criação. Enquanto que a escola tem como objetivo transformar esse tempo em um tempo "produtivo", e essa produção tem que ser vendável e consumível. A arte fica fora desses parâmetros.

---

[282] DURAND, *op. Cit.*, p.78.
[283] Idem, p.. 75
[284] Idem P. 78

Para fechar a constelação dos símbolos desta pesquisa, antes de entrar na pipa, símbolo específico da escola, analisarei as cores mais citadas pelas crianças e professores(as) no cotidiano escolar, registradas na etnografia: *amarelo* foi a cor mais falada por 17 vezes; *rosa*, 14; *azul e branco*, 12 cada; e *vermelho*, 10.

O primeiro caráter do simbolismo das cores é a sua universalidade, não só geográfica mas também em todos os níveis do ser e do conhecimento, cosmológico, psicológico, místico etc[285]. O amarelo, *cor do ouro e do sol, possui uma virtude mágica*[286]. É a cor da intuição.

O amarelo é uma cor que por diversas vezes aparece no registro do cotidiano escolar, mas para ser misturada com outras cores:

- *Vamos botar amarelo no azul. Abra cadabra. Vamos ver o que é que aconteee?*

Em outra ocasião: - *Azul com amarelo dá que cor? Vamos ver? Vira a mão.*

Como já foi dito antes, o rosa é a cor do amor, da regeneração e da iniciação.

O ***azul*** *é a cor do céu, do espírito; no plano psíquico, é a cor do pensamento.* E o branco, *cor da luz e do brilho, é ao contrário, de bom agouro. Atribui-se uma virtude mágica ao leite, em parte por sua cor...Pouco a pouco o branco tornaria a insígnia de qualquer oposição. Os carmatas marcham sob bandeiras brancas. Por extensão, dá-se o qualitativo de branca a uma religião que se oponha ao Islã. Chama-se à religião dos rebeldes a* ***religião branca***[287].

- *Coitadinha da tinta branca, a gente nunca usa ela.... estragou.*
- *É leite de vaca.*
- *É leite de tu, não é?*

---

[285] CHEVALIER, *Dicionário de Símbolos, op. cit., p.275.*
[286] Idem, p.278.
[287] Idem, p.279.

O branco é um novo recomeçar. *Pois como se vê, essa brancura neutra é uma brancura de matriz, maternal, uma fonte que deverá ser despertada por um toque de vara. E dela escorrerá o primeiro líquido nutriz, o leite, rico de um potencial de vida ainda não expressado, ainda cheio de sonho. E é este o leite pelo lactente, antes mesmo de haver entreaberto os olhos para o mundo diurno, o leite cuja brancura é a do lírio e do lótus – ambos, imagens também de devenir, de um despertar rico em promessas e virtulidades; o leite, luz da prata e da lua que, em sua ronda completa, é o arquétipo da mulher fecunda, plena de promessas de riquezas e de auroras*[288]. Mais uma vez é apresentada na escola através da criança, na simbologia do branco e do branco do leite.

Segundo o Dicionário de Símbolos, na Europa, no Oriente e em outras partes do mundo o branco é a cor da morte e do luto, por ser a morte também um renascimento. *Sob seu aspecto nefasto, o branco lívido contrapõe-se ao vermelho: é a cor do vampiro a buscar, precisamente, o sangue do mundo diurno – que dele se retirou*[289].

O vermelho *é a cor do sangue, da paixão, do sentimento.*[290] *Universalmente considerado como o símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho, o vermelho cor de fogo e do sangue, possui, entretanto, a mesma ambivalência simbólica destes últimos, sem dúvida, em termos visuais, conforme seja claro ou escuro*[291].

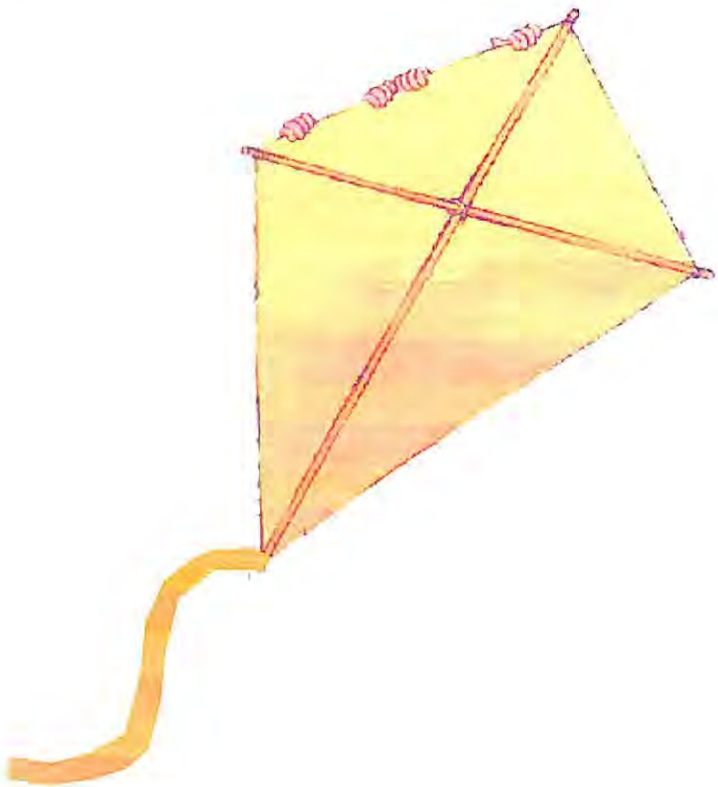
- *Vermelho, isso é sangue, professora. Mistura com rosa.*
- *Acho que vou deixar assim para dar a vida.*

---

[288] CHEVALIER, *Dicionário de Símbolos, op. cit*, p.143.
[289] Idem, p.142.
[290] Idem, p. 280.
[291] .Idem,p.944.

Os desenhos confirmam essa predominância de mistura de cores. As crianças usam muito vermelho, azul, amarelo e rosa. Eles são muito coloridos, com traços firmes e definidos.

A pipa e o aviãozinho de papel completam a constelação de imagens da escola. As escolas falam sobre a pipa, fazem trabalhos com colagem, mosaico, tarefas e exploram as diversas formas de pipa. Uma das escolas, inclusive, usa o reaproveitamento do papel, fazendo reciclagem de papel. E com o papel reaproveitado as crianças confeccionaram a "capucheta", pipa feita sem a armação, e o aviãozinho. A armação que geralmente é feita com as hastes da folha de coqueiro, dificulta a confecção da pipa em si, então as escolas ensinam às crianças essa forma alternativa de pipa, que pode ser feita até com folha de caderno. Em duas das 4 escolas usaram esse tipo de pipa.



A PIPA

Cancioneiro popular

Venha cá minha pipa,
Diga onde você vai?
Vou subindo, vou pra longe,
Vou pra casa do meu pai.

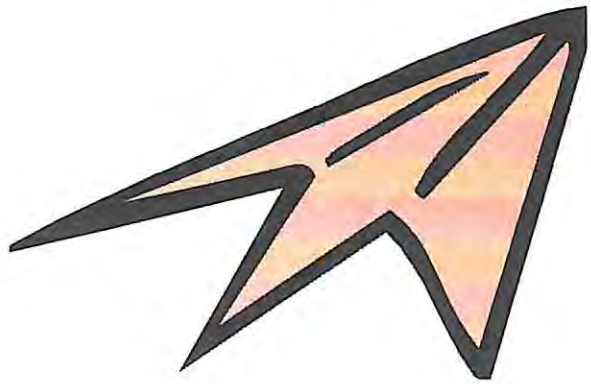
Ah! Ah! Ah! Mas que tolice!
Nunca vi pipa ter pai
Fique quieta nesse canto.
Desse canto você não sai.

Nesse poema, que foi visto por uma das escolas, há um diálogo no qual a pipa responde que vai subindo, vai bem alto para o céu, vai para casa de seu pai, o pai do céu. E o interrogador diz que isso é uma tolice, pois pipa não tem pai, fazendo, assim,

a sua ligação do céu com a terra, um objeto da terra mas que sobe aos céus, do real ao onírico.

A pipa (papagaio de papel) e o avião de papel são elementos simbólicos da cultura escolar; tanto um quanto o outro aparecem em diversos momentos da pesquisa e também são repetidas vezes enfatizados na escola, seja privada ou pública, seja em qualquer idade, a pipa e o aviãozinho de papel têm um encantamento que é muito bem aproveitado nas escolas[292].

Com um papel dobradinho
Se faz um aviãozinho
Voando no azul do céu
Segue ele o seu caminho



Assim como a pipa, o aviãozinho de papel voa em direção ao céu: *O que a mitologia conserva é a asa do falcão ou do escaravelho, que liga à imagem da potência: querubim,, anjo ou arcanjo S. Miguel. Porque a asa é, de fato, segundo Toussenel, "a marca ideal de perfeição em quase todos os seres". E essa constatação aplica-se igualmente à asa artificial do avião ou do papagaio de papel.*[293]

Para as crianças existe uma grande ansiedade de colocá-la no ar, então atividades em que a pipa ou mesmo o aviãozinho de papel não voem provocam uma grande decepção. A professora, depois de contar uma história, "A Papagaiada", começou a conversar com as crianças sobre a origem do nome e deu explicações sobre o trabalho que deveria ser realizado:

- *Papagaio em Pernambuco se chama pipa. E nós temos vários tipos de pipa.*
- *Vou mostrar a pipa que fiz para vocês. Agora vocês vão montar a pipa.*

[292] Esta afirmação corresponde à observação feita em outros momentos da minha atividade profissional.

[293] DURAND, *op.cit.*, P.132.

- *A gente vai empinar o papel, é?*
- *Não, Pedro. A gente vai fazer um quebra-cabeça no papel.*

Outra criança:

- *Eu quero fazer uma pipa de verdade.*

Segundo G. Durand, *no regime diurno, o esquema* [schème] *ascensional, é o contraponto da queda, correspondendo ao esforço de verticalização, desejo de reconquista de uma potência perdida. Neste regime, a asa é o instrumento ascensional por excelência, um dos meios simbólicos de realização desse desejo*[294].

Então, tanto a pipa quanto o aviãozinho de papel são símbolos ascensionais e enquanto a criança os coloca no ar, no céu, imagina um vôo do seu próprio ser.

Para a escola, a pipa e o aviãozinho de papel podem representar a perfeição, o uso da tecnologia regido pelo mito de Prometeu. Pois sem uma tecnologia adequada e própria para fazê-los voar, não é possível colocá-los no ar. Então, precisamos do mito de Prometeu: com o avanço tecnológico para o equilíbrio, velocidade e capacidade de alcançar distâncias, que só o mito do progresso pode orientar. As crianças alcançam o sucesso em seus vôos.

O tecnólogo verifica que a importância das práticas do vôo imaginário vai de par, em todas as culturas do Pacífico, com as realizações técnicas, ou mesmo mágicas ou puramente estéticas, que consistem em fazer voar ou flutuar papagaios de papel e estandartes. A fantasia da asa, de levantar vôo, é experiência imaginária da matéria aérea, do ar – ou do éter-, substância celeste por excelência[295].

---

[294] DURAND, citado por Maria Cecília S. Teixeira, **In** *Imaginário e Ideário no Discurso Pedagógico de Anísio Texeira e de Paulo Freire, p.12.*

[295] DURAND, *op. cit., p.132.*

Das constelações que aqui se formaram poucas foram as imagens negativas criadas pelas crianças e a predominância foi de imagens lúdicas, as que expressam alegria e satisfação em estar presentes nestes espaços. Nas quatro escolas observadas, em nenhum momento houve expressão de tristeza ou aborrecimento por parte das crianças, por estarem ali. Participei de momentos em que uma criança se sentiu insegura e de vez em quando choramingava querendo a mãe, mas por causa da família, pela demora dos pais em pegá-la na saída da escola.

As constelações de imagens encontradas na minha pesquisa me levaram às estruturas do imaginário divididas em heróica, mística e sintética. Na estrutura heróica existe uma predominância do arquétipo do herói, das armas, valorizando a luta pelo poder. Dessa estrutura não encontrei quase nenhum gesto entre as imagens das crianças, podendo encontrar algumas nas atividades dirigidas pelas escolas. Na estrutura mística, a qual é representada pela harmonia, não há lugar para a angústia ou para a morte; e a estrutura sintética é mais evidente neste trabalho, principalmente entre as imagens das crianças. Essa estrutura é uma resposta para a angústia da morte, através da "ciclicidade" do tempo, na qual não existe um começo ou um fim. E o saci é a representação desta "ciclicidade", mito que demonstra um eterno recomeço e que tem uma velocidade e agilidade que não deixam o tempo parar.

A CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO DE ARTE

Os aguapés dos aguaçais
Nos igapós dos japurás
bolem, bolem, bolem.
Chama Saci: - si si si si!
Ui ui ui ui ui! uiva a Iara
Nos aguaçais dos igapós
Dos japurás e dos purus[296].

[296] BANDEIRA, Manuel. Trecho de "Berimbau" **In** *Berimbau e outros poemas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994, p.2.

Finalizando o relato desta pesquisa, posso descrever dois dos meus importantes encontros: um que aconteceu no decorrer deste processo de pesquisa com a academia, resultando em uma nova visão de mundo e de vida; o outro com a compreensão da construção da arte na vida da criança de educação infantil. Um relativo à construção executiva da pesquisa e do meu conhecimento e o outro relativo à própria pesquisa e seus resultados.

O primeiro, meu encontro com a criação, foi um processo longo, demorado, penoso e doloroso. Trazendo a minha experiência de arte-educadora para a antropologia, iniciei o mestrado com um projeto de pesquisa pronto, fechado, baseado numa pesquisa realizada por Ana Kindler, que tem como discussão principal o desenho como arte para a criança, como seria definida a arte pela criança e quais as influências que ocorreram para tal definição. No decorrer do curso, fui me afastando dessa idéia e fui construindo uma imagem diferente, muito mais abrangente do que foi apresentado por essa minha proposta inicial. Associei a imagem à arte, dividi a arte em segmentos, constatando que todos são imagens e por fim que esses segmentos são as formas pelas quais as crianças expressam as suas imagens, construídas a partir dos cinco sentidos, da sinestesia do corpo, da mímica gestual, das imagens criadas pela voz e através da expressão da linguagem. Todas essas expressões da imagem são elaboradas numa determinada cultura e essa é regida por mitos específicos.

Baseada nas imagens observadas, constatei que a escola utiliza no seu discurso duas dimensões: uma explícita e outra tácita. A tácita é aquela que ao ser dita não fica muito clara, é expressa, embutida num discurso maior. Esse discurso maior é a dimensão explícita e corresponde ao que a criança deseja e ao que satisfaz à família. A dimensão explícita do discurso constrói um ambiente em que a criança tem imagens de prazer, de brincadeira, de jogo, de arte e sedução. Imagens essas que fazem a criança feliz, possibilitando à escola passar para ela, com maior tranqüilidade, as imagens que

veiculam normas e regras, para formar um cidadão "capaz cognitivamente" e "pronto" para ser um adulto trabalhador: com hora para a brincadeira, na qual a arte está incluída, e hora para trabalhar, que são as atividades sérias, trabalhos que desenvolvem a área da coordenação motora e raciocínio lógico.

Isto reflete como as crianças pensam a arte. Para as crianças, a arte, na escola, é uma "atividade para criança" já a arte de artista é um trabalho.

Ao mesmo tempo, os artistas sentem a necessidade de se imporem diante da sociedade como trabalhadores da arte. Esse raciocínio leva à reflexão de que a credibilidade da arte depende do seu valor comercial e do seu reconhecimento social como um "trabalho sério".

As salas de educação infantil investigadas têm espaço aberto para que as imagens relacionadas à arte floresçam. Os(as) professores(as) produzem atividades de linguagem usando a literatura: histórias, poemas, cordel; elaboram ainda atividades de artes plásticas com pintura, desenho e modelagem com barro e massa de modelar; de música, de dança e de outras atividades artísticas. Além dessas atividades de sala, a escola também abre esse espaço oferecendo aulas extras: artes plásticas, dança, teatro e música.

Ela, também, proporciona momentos de enorme prazer ao levar as crianças ao teatro, ao museu, a uma biblioteca ou mesmo ao trazer grupos de dança, teatro, mamulengueiros, artesãos e artistas plásticos, para dentro da escola. Esse é um momento de aprendizagem, tanto para as crianças como para os artistas e professores, diversificando e aumentando a quantidade de imagens adquiridas pelas crianças, seja visual, oral, gestual, musical, literária, ou outras.

Para analisar essas imagens utilizei diversas metodologias, mas a que embasou todo o pensamento foi a mitocrítica, que usei para analisar a etnografia, as entrevistas, os testes e todo o material de pesquisa.

A mitocrítica põe em evidência, num autor, numa obra de uma época e de um meio dados, os mitos diretores e suas transformações significativas. Ela mostra que cada modelo cultural tem uma certa espessura mítica onde se combinam e se afrontam mitos diferentes[297]. E com a análise através da mitocrítica cheguei ao saci pererê, personagem mítico de grande importância para a organização escolar.

Para as duas dimensões do discurso, o explícito e o tácito, os mitos que orientam a escola são: Orfeu e Prometeu, respectivamente. Para o discurso explícito, Orfeu usa seus poderes artísticos para encantar as crianças e atraí-las e iniciá-las ao mito de Prometeu. Fazendo essa transição, a escola tem um mensageiro: o saci, que também pode ser representado pelo Hermes, através da mitologia grega e pelo Exu, na mitologia afro-brasileira.

E a criança e o artista (no momento de criação) são orientados pelo mito de Dionísio, o qual dialoga com os mitos da escola, Orfeu e Prometeu, e com o mito mediador, Hermes. Sendo assim, a compreensão da arte, pela criança, vai sendo construída através do entrelaçamento desses mitos e suas orientações.

Sem perder de vista o meu objetivo inicial: como se dá a construção do conhecimento de arte na criança de 4 a 6 seis anos, deixo em aberto uma proposta para estudo mais aprofundado posteriormente: o estudo de três encaminhamentos de como é repassada a arte na escola. Primeiro, a arte vista como atividade artística, a qual é executada pela criança em sala de aula com a professora polivalente. Esse tipo de atividade é prazerosa e lúdica, a criança se sente feliz ao executá-la e por isso

[297] DURAND, *op. cit.*, p. 132.

denomino "arte como prazer". Essas mesmas atividades artísticas têm orientação pré-definida pela escola e objetiva a formação de um "ser em crescimento", "futuro homem", o qual tem que saber ler e escrever e para isso a escola tem que preparar a criança para esse fim; a esse tipo de encaminhamento da arte eu chamo de "arte como crescimento". E o terceiro e último como aula de arte, numa sala específica e professor(a) de arte, o qual denominei "aprendizado da arte".

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas, e dos saberes dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais[298].

No primeiro encaminhamento, assim como a música de Orfeu é um prazer para quem a ouve, a atividade artística é sentida pela criança como prazer, divertimento, mas para a escola é uma das formas de extravasamento das emoções: *Na maioria das escolas particulares, infelizmente, a educação artística funciona como um atrativo, é considerado como uma aula que serve para "aliviar as tensões"* [299]...

As crianças, ao executarem alguma atividade artística, se entregam totalmente a esse momento, no qual ao desenhar, dançam, gesticulam, cantam, representam

[298] DAYRELL Juarez (Org), *Múltiplos Olhares sobre a Educação e a Cultura,* Belo horizonte: Editora UFMG, 1996, p.137.
[299] DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho.* São Paulo: Scipione, 1989, p.14.

personagens; existe uma unidade na atividade artística. A escola, por sua vez, reage a essa ação conjunta da criança. Ela separa o desenho das outras atividades artísticas. O desenho é considerado trabalho porque é uma atividade preparatória para o aprendizado da escrita e para a formação do "futuro homem"; não deve ser atrapalhado por brincadeiras: dança, música ou histórias.

A proposta de Edgar Morin, em "Complexidade e Transdiciplinaridade - A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental", é que a reforma tenha como prioridade a aprendizagem da religação, (...)*Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida*[300]. Para a criança nessa faixa etária observada não existe a necessidade de religar, pois tudo que ela faz é integrado: se dança, canta; se desenha, dança, canta, gesticula, conta história; se conta uma história, representa, dança e canta. Acredito, então, que se fôssemos tentar um ensino no qual sua base fosse a religação, poderíamos nos inspirar na criança já que ela consegue criar na diversidade, produzir associando muitas atividades ao mesmo tempo, principalmente as artísticas. Não seria necessário religar, mas sim não separar pois: *A tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que reduza o complexo ao simples, quer dizer, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradição para nosso entendimento... Mas a lógica a que obedece estende sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.*

À criança, nessa fase, ainda é permitido que ela deixe o Dionísio se manifestar, mas se inicia também um processo de iniciação ao mito do progresso, um treinamento para deixar o Dionísio, a arte, a criação, o expressar-se sem ter que seguir padrões, de lado, para entrar num mundo de regras e normas, "mundo do adulto". E para isso a

[300]MORIN, *Complexidade e Trandisciplinaridade, op. cit.*, p.51.

escola é regida pelo mito de Hermes, encarnado no saci, como um mito intermediário entre o "mundo da criança", o mundo de Dionísio, e o "mundo do adulto", o de Prometeu. Como o mito que rege a escola neste período é Orfeu, o meio facilitador para essa transição é a arte.

A idéia de se poder definir o gênero ***homo*** *atribuindo-lhe a qualidade de* ***sapiens,*** *ou seja, de um ser racional e sábio, é sem dúvida uma idéia pouco racional e sábia. Ser* ***Homo*** *implica ser igualmente* ***demens:*** *em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação*[301].

No segundo encaminhamento, podemos observar que as mesmas atividades artísticas são realizadas com prazer pela criança; para a escola elas têm o objetivo de ser o meio que facilitará o processo do ensino-aprendizagem da alfabetização escrita.

Arte como crescimento é o encaminhamento que a escola dá à arte para obter o resultado de homem educado, que sabe se comportar, que tem hora para tudo. O mito de Prometeu, cujo porta-voz é o(a) professor(a), é o que orienta esse tipo de formação. *Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e indiretamente na construção de seres individuais e sociais*[302].

A preocupação nesse encaminhamento da arte é uma preparação para enfrentamento do mundo competitivo, em que o cidadão tem que estar preparado para o trabalho, um ser produtivo, para não ser excluído da sociedade vigente.

---

[301] MORIN, Edgar. *Amor, Poesia, Sabedoria.* Trad . it. de Edgar de Assis Carvalho, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p.07.
[302] DERDYK, *op.cit.*, p.11.

A arte, neste caso, serve como um instrumento preparatório para uma *educação que pensa o mundo dimensionalizado pelo trabalho, por essa dimensão instrumental, é que ela obedece a um modelo civilizatório que é muito definido e que é apontado como sendo modelo que deu certo, modelo que efetivamente se difundiu pelas sociedades de abudância, as sociedades desenvolvidas, prósperas, sociedades prósperas e assim por diante*[303].

E o terceiro e último encaminhamento é o "aprendizado da arte", que tem preocupação com a alfabetização estética e o que pode levar como rassalta Mafesolli a uma ética estética consciente, tendo um posicionamento crítico diante do mundo. E a intenção simbólica é o aspecto prepoderante na obra de arte, e é através dela que podemos identificar e fortalecer a *alteridade social, os "outros" que participam não só da emoção causada pela obra, mas também da alteridade natural, a da natureza em todos os seus elementos sensíveis*[304].

Entre símbolos e mitos, a criança vai conhecendo a arte. Entre símbolos e mitos a arte reflete a cultura local. Entre símbolos e mitos nós tomamos consciência do mundo em que vivemos.

---

[303] ZAIDAN, *op. cit.*, p.17.
[304] MAFFESOLI, *No Fundo das Aparências, op. cit.*, p.339.

BIBLIOGRAFIA

1. BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi, (Coleção Tópicos), São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202p.
2. _____O Direito de Sonhar. Tradução de José Américo Mota Pessanha...*et al.* 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 240p.
3. _____A Psicanálise do Fogo. Tradução de Paulo Novaes.(Coleção Tópicos) São Paulo: Martins Fontes, 1994. 169p.
4. _____A Poética do Espaço. Ed. Eldorado, 1976.
5. BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, MG: C/Arte, 1998. 198p.
6. _____(Org.). ARTE-EDUCAÇÃO: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. 199p.
7. _____A Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva., 1991. 130p.
8. _____ e Heloisa Margarido Sales (Orgs.). O Ensino da Arte e sua História: Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história (3°. São Paulo: 1989). São Paulo: MAC/USP, 1990. 207p.
9. _____(Org.). História da Arte-Educação: a experiência de Brasília: I simpósio internacional de história da arte educação –ECA –USP. 1. Ed, 1986. 134p.
10. BASTIDE, Roger. Arte e Sociedade. São Paulo: USP- Companhia Editora Nacional, 1971.

11. BOULLOUD, Jean-Philippe (ESCP, France). Connaissance et Modication du Social: Le Tacite et l'Éxplicite. Conferência do AIS XIV Congrès Mondial, Montréal, RC 46, session 9.

12. BOURDIEU, Pierre. As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 429p.

13. BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia Grega. 8.ed. Vol I, Petrópolis: Vozes, 1993. 403p.

14. _____Mitologia Grega. 5.ed.Vol II, Petrópolis: Vozes, 1992. 335p.

15. _____Mitologia Grega. 5.ed. Vol III, Petrópolis: Vozes, 1993, 407p.

16. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Paraâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

17. BRECHT, Bertolt. Teatro Dialético. Rio de janeiro: Civilização Barsileira, 1967. 283p.

18. BUORO, Anamélia Bueno. O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996. 160p.

19. CABRAL, Elisa Maria (Dir.). Filme: Espaços Poéticos de Gaston Bachelard.

20. CALVINO, Ítalo. As Cidades Invisíveis. Tradução de Diogo Mainard, 11. Ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 150p.

21. CAMAROTTI, Marco. Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico: e outros elementos de arte-educação. Recife: Editora da Universitária UFPE, 1999. 120p.

22. CARRADORE, Hugo Pedro. Digressões em torno do Folclore. Piracicaba: Franciscana, 1978.

23. CASCUDO, Luís da Câmara. Geografia dos Mitos Brasileiros. Belo horizonte: Itatiaia/ SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1983. 345p.

24. CAVALCANTI, Zélia (Coord.). Arte na Sala de Aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 79p.

25. CAVALCANTI, Carlos Bezerra. O Recife e os seus Bairros. Recife: Câmara Municipal do Recife, 1998. 166p.

26. DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. 194 p.

27. DEL RIOS, Jefferson. A Arte de Representar o Invisível. **In** D'AVILA, Luiz Felipe (Editor). Revista Bravo, São Paulo: D'Avila Comunicações, Julho/98.

28. DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989. 239p.

29. DUBORGEL, Bruno. Imaginaire et Pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes. Paris: Editions Privat, 1992.

30. DURAND, Gilbert. O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Levié (Coleção Enfoques. Filosofia). Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 128p.

31._____ Imaginação Simbólica. São Paulo: Cutrix, 1998.

32._____As Estruturas Antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral". Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 551p.

33._____Mito, Símbolo e Mitodologia. Lisboa: Presença/Martins, 1988.

34._____ "Mitolusismos" de Lima de Freitas. Lisboa: Perspectivas e Realidades, 1987. 143p.

35. ECLESIÁSTICO. In Bíblia Sagrada.Traduçaõ de Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Cap.3°. RS: EDELBRA, 1979.

36. EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno. Tradução de Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha. In. A Compreensão e o Prazer da Arte, 2° Encontro, SESC-São Paulo de 19 a 22 de 1998. Da página 4 a 16.

37. EVANS-PROTCHARD, E. E. Os Nuer. Tradução de Ana M. Goldberger Coelho. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 276p.

38. FEYERABEND, Paul. Contra o Método. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 488p.

39. FREIRE, Madalena. A Paixão de Conhecer o Mundo: Relato de uma Professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

40. FREYRE, Gilberto. Arte, Ciência e Trópico. 2. ed. São Paulo: DIFEL; [Brasília]: INL, 1980. 141p.

41. HALL, Edward T. A Dimensão Oculta. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água Editores. 1986. 233p.

42. JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 1330p.

43. JUNG, C.G. O Espírito na Arte e na Ciência. Tradução de Maria de Moraes Barros, 3.ed. Vol..XV. Petrópolis: Vozes,1991. 140p.

44. _____O Homem e seus Símbolos. Tradução de Maria Lúcia Porto. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964. 316p.

45. KINDLER, Anna M. e Bernard Darras. Philosophie Enfantine de l'Art: une étude socio-sémiotique des variations de la catégorie "art" dans la culture occidentale . Paris: Editions L'Harmattan, 1996.

46. KRAMER, Sonia e Maria Izabel Ferraz (orgs.). Infância e Produção Cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998.

47. LÉVI- STRAUSS, Claude. O Pensamento Selvagem. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

48. LOBATO, Monteiro. Viagem ao Céu e o Saci. (Obras Completas de Monteiro Lobato). 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966. 275p.

49. LOMBARDI, Carlos. Os Orixás: Exu. São Paulo: Grupo Comunicação Três, 1986.

50. MAFFESOLI, Michel. Elogio da Razão Sensível. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck; Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 207p.

51. _____O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 232p.

52._____No Fundo das Aparências. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz – Petrópolis, RJ: Vozes. 1996. 350p.

53. _____O Conhecimento Comum. Tradução de Aluízio Ramos Trinta, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

54._____O Paradigma Estético (A Sociologia como Arte). **In** Revista do Patrimônio Histórico Nacional: nº 21, 1986. Da página 113 a 117.

55. MALPIQUE, Manuela, Jorge Pinheiro, Mª Antônia Jardim. Biombos e Biografias: mil e uma oníricas. Porto: Campo das Letras, 1999. 78p.

56. MARTINS, José de Souza. Saci Pererê, Ente Mítico Liminar da Cultura Caipira: contraponto e notas para uma hipótese sobre a origem social. **In.** SCHULER, Evelyn...[et al], Sexta-Feira – Antropologia, Arte e Humanidades. Nº 1, São Paulo: 34 Editora, maio de 1997.

57. MELO NETO, João Cabral de. Pregão Turístico do Recife. **In** BRUSKY, Paulo. Voz Poética. Recife: CEPE/UFPE, 1997. 70p.

58._____ O Sol em Pernambuco. **In** BRUSKY, Paulo. Voz Poética. Recife: CEPE/UFPE, 1997. 70p.

59. MORAIS, Frederico. Arte é o que Eu e Você chamamos de Arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998. 317p.

60. MORIN, Edgar. Amor, Poesia, Sabedoria. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 72p.

61._____Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 1999. 58p.

62. _____O Método 4 – as idéias, habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998. 288p.

63._____Meus Demônios. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 368p

64._____Ensaios de Complexidade. Coord. de Gustavo de Castro...[et al]. Porto Alegre: Sulina, 1997. 270p.

65._____O Método 3: o conhecimento do conhecimento/1". Tradução de Maria Gabrielade Bragança. 2.ed. Portugal: Editor Francisco Lyon de Castro, 1996. 227p.

66._____Jean Baudrillard, Michel Mafesolli. A Decadência do Futuro e a Construção do Presente. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993. 69p.

67._____ Culturas de Massa no Século XX: o espírito do tempo. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. 202p.

68. NOGUEIRA, Tânia. As Várias Faces de Gil Vicente. **In** D'AVILA, Luiz Felipe (Editor). Revista Bravo, São Paulo: D'Avila Comunicações, Julho/98. P.46/47.

69. PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. Subsídios para Organização Prática Pedagógica nas Escolas: Educação Artística. Recife: SECE, 1992. 69p.

70. PETRÁGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, 115p.

71. PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Construção de Conhecimento na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 255p.

72. RIBEIRO, Joaquim Chaves. Vocabulário e Fabulário da Mitologia. São Paulo: Martins, 339p.

73. RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade no Ensino da Arte e sua Infância na Leitura dos Códigos Estéticos. **In** A Compreensão e o Prazer da Arte. SESC-São Paulo de 28 a 31 de Julho de 1998. Da página 3 a 18.

74. ROCHA PITTA, Danielle Perin. As Estruturas do Imaginário na Arte e na Educação. **In** Seminário sobre Literatura Infanto-Juvenil. São Paulo: MEC/ FACULDADE TEREZA MARTIM/ UNESP/ USP, 1995.

75. _____Texto Inédito: Métodos do imaginário. Recife: mimeo, 1995.

76. _____ (org) O Imaginário e a Simbologia de Passagem. Recife, PE: Massangana, FUNDAJ, 1984.

77. SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. Imaginário e Ideário no Discurso Pedagógico de Anísio Teixeira e de Paulo Freire (Palestra). **In** IV Ciclo de Estudos: Seminários sobre Cultura e Imaginário, Centro de Estudos do Imaginário. Culturanálise de Grupos e Educação. CICE/FEUSP. 15/04/1999.

78. _____Antropologia, Cotidiano e Educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

79. SANGIRANDI Jr. Deuses da África e do Brasil: candomblé e umbanda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. 206p.

80. SILVEIRA, Nise da. JUNG, Vida e Obra. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1968. 194 p.

81. SIMMEL, Georg. A Porta e a Ponte. Tradução de Simone Maldonado. **In** Revista Política&Trabalho. N°12. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes /UFPB, setembro de 1996. Da página 10 a 14.

82. _____Imaginário e Educação: as mediações simbólicas no universo das organizações educacionais. **In** Revista Educação Pública; Cuiabá: V.3: n°4, jul-dez, 1994.

83. WUNENBURGER, Jean-Jacques. Philosophie des Images. Paris: Éditions Universitaires de France: 1. ed. mars 1997.

84. _____La Vie des Images. Presses Universitaires de Strasbourg, 1995.

85. WINNICOTT, D. W. O Brincar a Realidade. Tradução de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

86. ZADOQUE, Alves da Fonseca. Capibaribe: um rio domado. Recife: GRAFSUL, 1994, 125p.

87. ZAIDAN FILHO, Michel. A Pedagogia do Desejo (Sociedade e Cultura numa Época de Exclusão Social. Recife: Pindorama,1998. 108 p.

88. ZAMBONI, Sílvio. O Paradigma em Arte e Ciência (Pesquisa em Artes Plásticas). Porto alegre: Ed. Universitária/ UFRGS/ Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1993.

89. ZILBERMAN, Regina (org). A Produção Cultural da Criança. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 192p.

DICIONÁRIOS

1. BRUNEL, Pierre (org.) Dicionário de Mitos Literários. Tradução de Carlos Sussekind...[et al], Rio de Janeiro: José Olimpyo. 1997. 939p.
2. Dicionário da Língua Portuguesa. Larouse Cultural, São Paulo: Editora Nova Cultura, Distribuidora Moderna, 1992. 1176p.
3. Dicionário de Símbolos. Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, Tradução de Carlos Sussekind...[et al], 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1999. 996p.
4. Dicionário do Conhecimento Estético. Assis Brasil, 1984.
5. CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. 3.ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.
6. PANOFF, Michel e Michel Perrin. Dictionare de l'Éthnologie. Paris: Payot, 1973.

DOAÇÃO / B. CENTRAL / UFPE

Liv.
R$ 50,00
Empenho nº TESE
Deptº BIBLIOTECA CENTRAL / PIU

39
A 485 c
Bc/PiU