

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Crianças na trama urbana:
as práticas corporais nos Parques Infantis da São Paulo dos
anos 1930

Kátia Danailof
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Crianças na trama urbana:
as práticas corporais nos Parques Infantis da São Paulo dos
anos 1930

Kátia Danailof
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Kátia Danailof e aprovada pela
Comissão Julgadora. Data: 07/12/2007

Orientadora

Comissão Julgadora:
Prof^a Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha
Prof^a Dra. Silvana Vilodre Goellner
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

2006

© by Katia Danailof, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D194c Danailof, Katia
Crianças na trama urbana : as praticas corporais nos parques infantis de São Paulo dos anos / Kátia Danilof. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Carmen Lúcia Soares.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Andrade, Mário, 1893-1945. 2. Infância. 3. Educação. 4. Parques de recreação. 5. Cidades e vilas. I. Carmen Lúcia Soares. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-668-BFE

Título em inglês : Children on the urban plot : bodie practice in the infancy parks of the years 1930 in São Paulo

Keywords : Infancy ; Education ; Infancy Parks ; Cities and towns

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares (Orientadora)
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner
Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha
Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

Data da defesa: 2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : katia.danilof@uol.com.br

Resumo

A atuação de Mário de Andrade como primeiro diretor do Departamento de Cultura de Cultura de São Paulo (1935-1938) e a projeção dos Parques Infantis na cidade são os elementos centrais para a análise da forma como se configurava a educação do corpo nos Parques Infantis. O diálogo entre ciência e arte permite observar, nos Parques, a possibilidade deste ser responsável por discursos e práticas que encerram modelos de corpos distintos.

A *educação do corpo*, no caso, diz respeito às formas de educação mediadas pelo lugar que ocupam os sujeitos, estejam eles na escola, nas ruas e, no que tange à presente pesquisa, nos Parques Infantis de São Paulo. Considerando que cada época marca os corpos e os representam de maneira diversa, *tempo* e *espaço* são as categorias fundamentais para pensar a *infância* e a maneira como a sociedade forma e conforma os indivíduos.

Os arquivos consultados encontram-se, em São Paulo, na Biblioteca Mário de Andrade, no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP) e no Departamento de Patrimônio Histórico (DPH). As principais fontes utilizadas são: a) Regimento Interno do Departamento de Cultura: divisão de Educação e Recreio; b) Revista do Arquivo Municipal (RAM); c) “I Curso de Etnografia” realizado por Dina Lévi-Strauss no ano de 1937.

Palavras-chave: Infância – Corpo – Educação Física

Abstract

Mário de Andrade was the first director of the Culture Department em São Paulo (1935-1938) and projected the Infancy Parks in the city. Both themes are key elements for the analysis in which the child body's education occurred. The dialog between science and art, at the Parks, opens the possibility for different speeches and practices.

The body's education, in this case, is the education that happens in the place occupied by the men, being it at school, on the streets and also at the Infancy Parks. Each period marks the bodies in many ways. Time and space are the main categories to talk about the childhood and the way that society forms individuals.

The archives consulted can be found, in São Paulo, in Mário de Andrade Library, in the Institute of Brazilian Studies (IEB/USP) and in the Historic Patrimony Division (DPH). The main sources are: a) Culture Department Interior Regiment: division of Education and Recreation; b) Magazine from the Municipal Archive (RAM); c) "I Ethnography course" by Dina Lévi-Strauss, in 1937.

Key-words: Infancy – Body – Physical Education

Agradecimentos

Professores e professoras: Carmen Soares, Jocimar Daolio, Silvana Goellner, Heloísa Rocha, Roseli Fontana, Marcus Taborda, Helena Altmann, Tarcísio Mauro Vago e Carlos Miranda, obrigada por poder compartilhar esta pesquisa com vocês que, direta ou indiretamente, tanto me auxiliaram na construção e concretização deste sonho.

Agradeço a todos aqueles que fazem parte do OLHO (Laboratório de Estudos Audiovisuais) e aos novos e “velhos” integrantes de nosso Grupo de Estudos. Em especial, agradeço ao professor Milton José de Almeida por me possibilitar um encontro sensível e denso com a educação e com a arte em suas mais diversas formas.

Cyntia e Eduardo obrigada pelo competente trabalho de revisão do texto.

Daniel, obrigada pela atenção, pelo carinho e pelo incentivo ao longo destes anos...

Lista de Figuras

Figura 1. Departamento

Fonte: RAM - Revista do Arquivo Municipal, Ano I, v. IX, Janeiro de 1935.

Figura 2. Vista Aérea da Praça da República - Cartão Postal (Ed. Colombo)

Fonte: TOLEDO, Benedito de Lima. *São Paulo: três cidades em um século*. SP: Cosac Naify, 2004, p. 175.

Figura 3. Av. Ipiranga (Benedito Junqueira Duarte - 1940)

Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/>. Acesso em 23/02/2006.

Figura 4. Rua Xavier de Toledo (Benedito Junqueira Duarte - 1940)

Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/>. Acesso em 23/02/2006.

Figura 5. Largo São Rafael (Benedito Junqueira Duarte, 1930)

Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/>. Acesso em 23/02/2006.

Figura 6. Vila Cia. Vidraria Santa Marina (aproximadamente décadas de 1930 e 1940)

Fonte: *Cadernos de Pesquisa do LAP* – Revista de Estudos sobre Urbanismo, Arquitetura e Preservação. São Paulo: LAP/FAU-USP, 2001, p. 11.

Figura 7. Cortiço na Rua da Abolição (aproximadamente década de 1930)

Fonte: *Cadernos de Pesquisa do LAP* – Revista de Estudos sobre Urbanismo, Arquitetura e Preservação. São Paulo: LAP/FAU-USP, 2001, p. 15.

Figura 8. Praça da República - Cartão Postal (Ed. Cardozo Filho)

Fonte: TOLEDO, Benedito de Lima. *São Paulo: três cidades em um século*. SP: Cosac Naify, 2004, p. 116.

Figura 9. Praça da República - Cartão Postal (Ed. Rotschild)

Fonte: TOLEDO, Benedito de Lima. *São Paulo: três cidades em um século*. SP: Cosac Naify, 2004, p. 115.

Figura 10. Aplicação de Testes

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 17 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 11. Aplicação de Testes

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 21 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 12. Assistência Médica – peso, envergadura, espirometria

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 26 – Data: 1937 – Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 13. Aplicação de Testes

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 19 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 14. Espirômetro

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 28 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 15. Aplicação de Testes

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 20 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 16. Banho de Sol

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 223 A – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 17. Volley-Ball

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 198 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 18. Nau Catarineta

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 129 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 19. Nau Catarineta - Assistência

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 153 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 20. Valsa

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 215 A – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 21. Dansa Indígena

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 155 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 22. Fox

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 222 – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 23. Teatrinho

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 30 A – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 24. Ginástica

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 119 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 25. Jogo de Construção

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 209 A – Data: 1937 – Parque Infantil do Ipiranga (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 26. Marcenaria

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 38 – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 27. Desenho

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 39 – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 28. Eleição - Votação

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 38 – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 29. Trabalhos de Modelagem das crianças dos Parques Infantis de São Paulo

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 342 – Data: 24/06/1938 – Parques Infantis (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 30. Trabalhos de Modelagem das crianças dos Parques Infantis de São Paulo

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 344 – Data: 24/06/1938 – Parques Infantis (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 31. Tipos Frequentadores dos Parques: SÍRIO

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 264 A – Data: 1937 - Parque Infantil do Ipiranga (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 32. Tipos de Frequentadores dos Parques: ITALIANO

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 267 A – Data: 1937 - Parque Infantil D. Pedro II (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 33. Panorama da área central de SP (1932)

Fonte: TOLEDO, Benedito de Lima. *São Paulo: três cidades em um século*. SP: Cosac

Naify, 2004, p. 115.

Figura 34. Ginástica

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 108 A – Data: 1937 - Parque Infantil do Ipiranga (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 35. Grupo de Crianças dos Parques Infantis

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 147 A – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte)

Figura 36. Criança Bororo

Fonte: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Saudades do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.73.

Figura 37. Criança Nambikwara

Fonte: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Saudades do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.151.

Figura 38. Tipos Frequentadores dos Parques: BRASILEIRO

Fonte: “Parques Infantis” – Documentação Iconográfica

Departamento de Cultura / Arquivo de Negativos

Nº 147 A – Data: 1937 - Parque Infantil da Lapa (Executado por Benedito J. Duarte).

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - SÃO PAULO NOS ANOS 1930	15
CAPÍTULO II - A TRAMA URBANA	51
CAPÍTULO III - A SOCIEDADE ATIVA	73
3.1. Instrutores.....	85
CAPÍTULO IV - CORPO E INFÂNCIA: LEITURAS POSSÍVEIS	100
4.1. Delimitação do olhar	111
4.2. “Os males do Brasil são!...”	119
4.3. As técnicas corporais	125
4.4. Interstício.....	136
CAPÍTULO V - IMAGEM FINAL	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
Arquivos e Fontes	184
Periódicos e Anais	185
Livros e Teses.....	186

INTRODUÇÃO



Fig. 1: Departamento

“Ciência dos homens”, dissemos nós. É ainda muito vago. Temos de acrescentar: “dos homens no tempo”. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que seu pensamento respira é a categoria da duração.

É certo ser difícil imaginar uma ciência, seja qual for, que possa abstrair do tempo. Contudo, para muitas delas que, por convenção, o fragmentam em partes artificialmente homogêneas, o tempo não é mais do que uma medida.¹

As palavras de Marc Bloch sobre “o tempo histórico”² levam-me a pensar sobre a significação atribuída à infância e à educação do corpo³ nos parques infantis na gestão de Mário de Andrade (1935-1938). Apesar da breve carreira de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, interessa-me “a atmosfera em que seu pensamento respira”, através da qual identifico as propostas que permitiram com que os parques infantis pudessem existir.

Assim, ao longo deste trabalho, procuro identificar, nas fontes pesquisadas, indícios de um projeto que pretende, pelo contato com as crianças, transformar a realidade educacional e cultural do país. Dentre os documentos constam: Regimento Interno do Departamento de Cultura; divisão de Educação e Recreio; *Revista do Arquivo Municipal (RAM)*; Primeiro Curso de Etnografia realizado por Dina Lévi-Strauss no ano de 1937, além das obras de Mário de Andrade,

¹ BLOCH, Marc. *Introdução à história*. S.l.: Publicações Europa-América, s/d (1. ed., 1941).

² Ibid., p. 30.

³ A expressão *educação do corpo* refere-se aos estudos de SOARES (1998, 2001, 2006) e OLIVEIRA (2006), dentre outros que apontam para a idéia de que os corpos podem “traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade”. A educação do corpo diz respeito, portanto, às formas de educação mediadas pelo lugar que ocupam os sujeitos, estejam eles na escola, nas ruas e, no que tange à presente pesquisa, nos Parques Infantis de São Paulo nos anos 1930. Para compreender tal condição, Tempo e Espaço são as categorias fundamentais para pensar a maneira como cada sociedade forma e conforma os indivíduos, considerando que cada época marca os corpos e os representam de maneira diversa, apontando para uma educação histórica e culturalmente determinada (SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.X-XIII).

como contos, poesias e críticas.

Bloch indica que a duração do tempo não deve ser “delimitado na corrente ininterrupta das idades”⁴. A infância será considerada, assim, “a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida”⁵. O estudo da educação do corpo nos parques infantis envolve, assim, uma compreensão da infância como *tempo*, inscrita no período e na sociedade paulistana do início do século XX.

A palavra *infância*, segundo Gagnebin⁶, deriva do verbo latim *fari* – falar, dizer – e de seu participio presente *fans*, define o *in-fans* como aquele que não fala, que não apresenta a linguagem articulada, característica precisamente humana. A definição da autora é fundamental na medida em que o lugar da infância na sociedade está associado à idéia de *ausência* e ao seu significado.

Conforme cita Ariès⁷, na “velha sociedade tradicional” o significado da palavra infância estava relacionado a um período “mais frágil”, em que a criança não conseguiria sobreviver sozinha:

[...] a criança então, mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pela juventude.⁸

No início do século XVII o uso do termo *enfant* é modificado. A criança, ainda sem a chamada linguagem articulada, passa a ser tratada por *petit enfant*. Entre outros elementos, tal

⁴ BLOCH, s/d, p. 30.

⁵ Os autores Freitas e Kuhlmann Jr. apontam para duas leituras possíveis sobre a infância, a saber: o seu uso no singular ou no plural. No singular, conforme descrito, significa pensar na concepção e representação que os adultos fazem dessa fase da vida. No plural, significa pensar nas diferentes propostas para a infância abandonada, pobre e/ou delinqüente (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002, p. 7).

⁶ GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

⁷ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

⁸ Ibid., p. IX.

condição indica um prolongamento do tempo considerado para a infância, alteração percebida não apenas na França, conforme aponta o autor, mas em países de todo mundo ocidental.

No limite da idéia de *ausência de linguagem*, o distanciamento entre o mundo adulto e o infantil – século XVII – sofre influência das conseqüências geradas pelo *status* da ciência moderna desde então. As pesquisas sobre o homem e sua condição social pautam-se por “princípios gerais que possam ser explicativos das possibilidades especificamente humanas de pensar, de falar, de agir, de conhecer”.⁹

A preocupação crescente com a educação¹⁰, com o tempo destinado pelos adultos ao trabalho nas fábricas, com o aumento da criminalidade nas ruas, entre outros, configuram um processo de construção de um sentimento que implica uma mudança significativa nas relações humanas. Conforme cita Ariès:

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos. [...] A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos.¹¹

A visibilidade da infância no início do século XX, segundo os recentes estudos sobre o tema no campo da história, é retratada pela forma que essa fase da vida é considerada em diferentes instâncias, perceptível no âmbito familiar, jurídico, escolar, entre outros¹². No entanto, problematizando o *tempo* destinado à infância, é preciso questionar:

Em que medida – quer o nexo que o fluxo da duração estabelece entre eles prevaleça, ou não, sobre a dissemelhança nascida dessa duração –, em que medida cumpre considerar o conhecimento do mais antigo como necessário ou supérfluo à inteligência

⁹ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcus Cezar; KUHLMANN JR., Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 124.

¹⁰ ARIÈS, op. cit.

¹¹ Ibid., pp. 194-195.

¹² Ver sobre o tema: Freitas e Kuhlmann Jr., 2002.

do mais recente?¹³

Assim, compreender a idéia de *infância* na sociedade moderna implica uma busca por explicar o significado dessa não-semelhança presente não apenas nas relações entre criança e adulto, mas pressupõe uma aproximação com a forma de pensar e de agir do próprio homem. Nesse sentido, chama atenção à forma como Darwin (1809-1882) aborda a questão:

Não obstante, a diferença de espírito entre o homem e os animais superiores, qualquer que seja sua importância, está somente no grau e não no tipo. Vimos que os sentidos e as intuições, as várias emoções e faculdades, tais como o amor, a memória, a atenção, a curiosidade, a imitação, a razão, etc., das quais o homem se orgulha, podem ser encontradas num estado incipiente, ou mesmo algumas vezes bem desenvolvidas nos animais inferiores. [...] O senso moral é o que talvez proporcione a melhor e mais elevada distinção entre os homens e os animais inferiores.¹⁴

A teoria de Darwin gerou um grande impacto à época em que foi publicada. A interpretação permite uma análise da sociedade moderna conforme o lugar em que se encontra na escala evolutiva e no espaço que habita, cuja proposta demanda uma forma de olhar o *outro* que explicaria as diferentes formas de agir e de pensar do homem, suas obras e a tecnologia empregada em construções e utensílios.

Na perspectiva do tempo e da tensão que surge no encontro entre gerações diversas na sociedade moderna, a ausência inerente à palavra “*in-fância*” expõe a diferença entre o homem e o animal pela sua capacidade de criar formas culturalmente determinadas de comunicar-se com o mundo. Fala e discurso, regras morais, leis de convívio, desenho, dança e as artes em geral seriam, com isso, possibilidades de expressão e de interação com o mundo.

A “*in-fância*”, fase da vida próxima ao comportamento natural, porém “selvagem” e “primitivo”, é tratada como um mal necessário ao homem, que tem no controle dessas ações o princípio do significado de “ser humano”. A ausência – de razão, de regras, de normas, de experiência, de linguagem – é “preenchida” à medida que diferentes áreas do conhecimento

¹³ BLOCH, op. cit., p. 30.

¹⁴ DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 45.

passam a pensar em formas de modelar, ou corrigir, as ações infantis, primitivas, visando à “construção consensual da cidade humana”.

Os parques infantis na cidade de São Paulo, em certo sentido, deflagram um pensamento característico da sociedade moderna que, em outras palavras, projeta a sociedade civilizada a partir de seu oposto.

[...] a palavra civilização descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, a que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos.¹⁵

A idéia de “civilização” oposta ao comportamento primitivo, “natural”, refere-se a uma grande variedade de fatos, envolvendo tecnologia, tipo de comportamento, desenvolvimento dos conhecimentos científicos, idéias religiosas e costumes, como também se refere ao tipo de habitações, à relação entre homens e mulheres, a forma como a sociedade é organizada.¹⁶ O modo de vestir ou despir, comer e beber, as saudações, os atos de cortesia, como também a linguagem, são ações que compõem o hábito de forma que se fixam a ponto de, para cada espécie de impressão, haver uma resposta pronta.

Sendo o corpo “uma evidência que acompanha todo o ser humano, do seu nascimento até a morte”, que se transforma, muda de peso, de tamanho, de ritmos,¹⁷ estudar a infância, nesse início de século XX, implica considerar as diferentes áreas do conhecimento que buscam compreender o comportamento, as formas de pensar e de agir, tornando permeável não apenas os tênues limites entre o adulto e a criança, mas também constantes reflexões sobre o homem com sua origem. Penso, com isso, em um movimento que acompanha a organização da sociedade e a valorização dos especialistas – educadores, psicólogos, antropólogos, pediatras – interferindo nos modos de pensar e agir do homem moderno.

¹⁵ FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 2002, p. 42.

¹⁶ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, p. 23.

¹⁷ SANT’ANNA, Denise Bertuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001a, p. 4.

“Quando se pesquisa o corpo”, conforme sugere Sant’Anna, “por meio de uma de suas inúmeras vias – a saúde, a educação, o esporte, a culinária, entre outras – e se mantém como questão geral ‘Como uma dada cultura ou grupo social criou maneiras de conhecê-lo?’”, é possível pensar não em informações que se somam, mas são as “ambições de organizá-lo e governá-lo” que se tornam visíveis. “Pois cada vontade de manter o corpo sob controle, por exemplo, é constituída por fragilidades e potências, expressando especificidades e generalidades culturais”.¹⁸

Dentre as vias possíveis citadas por Sant’Anna, a atuação de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura de São Paulo (1935-1938) demarca esta pesquisa. Em poesias, críticas literárias e artísticas, nos contos elaborados a partir de seus estudos, nas informações que recolhe ao longo de suas viagens pelo interior do país e nos escritos sobre o passado do Brasil, está explícita uma vontade de transformar a condição social em que se encontrava a cidade de São Paulo.

A urbe era a expressão bela e cruel da industrialização, do número elevado de imigrantes nas ruas, da pobreza e da falta de estrutura para acolher e dar assistência à população mais pobre e, sobretudo, às crianças. Diante desse quadro, em carta a Murilo Miranda, Mário de Andrade explica:

[...] não podia mais agüentar ser um escritor sem definição política. O Departamento vinha me tirar do impasse asfixiante, ao mesmo tempo em que dava ao escritor suicidado uma continuidade objetiva à sua “arte de ação” pela arte. Ia agir. Me embebedar de ações, de iniciativas e de luta pela cultura.¹⁹

De poeta idealista, Mário de Andrade via-se em meados dos anos de 1930 como “intransigente pacifista, internacionalista amador”.²⁰ Transformara-se em um “homem de ação, rijo, decisivo, mexendo com homens e as eternas intrigas e preguiças humanas”, mantendo-se

¹⁸ SANT’ANNA, 2001a, p. 4.

¹⁹ MIRANDA apud FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002, pp. 46-47.

²⁰ MÁRIO DE ANDRADE, “XVII”, in MELLO E SOUZA, Gilda de. *Mário de Andrade: seleção*. 7. ed. São Paulo: Global, 2003, p. 30.

como “soldado da República, defensor interino do Brasil”.²¹

O progresso e o atraso configuram a ambigüidade em que vivia o Brasil e, para melhor compreender tal condição, Mário de Andrade julgava fundamental o aporte científico em seus estudos²². Aproxima-se, então, da sociologia, filosofia, psicanálise, da psicologia, mas, sobretudo, da antropologia²³.

Dina Lévi-Strauss pode ser considerada representante do encontro de Mário de Andrade com a ciência, fundamentado pelo diálogo com a universidade. No ano de 1936, a sra. Lévi-Strauss, conforme era conhecida, publica *Instruções práticas para pesquisas de antropologia física e cultural*²⁴. Ao lado de Mário de Andrade participa da fundação da Sociedade de Etnografia, no ano de 1937, e assume o cargo de primeira secretária. Formava-se, assim, “um pequeno grupo que queria, antes de tudo, voltar-se para o trabalho de campo”.²⁵

Assim, no primeiro capítulo desta pesquisa, intitulado “A trama urbana”, destaco a projeção das iniciativas do Departamento de Cultura de São Paulo e, especialmente, a importância que esses espaços assumem para a edificação da idéia e do sentimento de infância que se apresenta mais visível no período, como forma de valorizar a construção de um país moderno, civilizado.

O prefeito Fábio Prado ambicionava transformar a cidade de São Paulo em modelo para as demais cidades do país. Membro da associação patronal, apoiou esse projeto, que, ideologicamente, parecia ser o avesso das pretensões de Mário de Andrade.

A afirmação refere-se à idéia de mudança e transformação social, defendida por Mário de Andrade, tanto em seus textos como na direção do Departamento de Cultura, de transformar a realidade do país apoiando o movimento operário. Fábio Prado, contudo, via nessa iniciativa a possibilidade de, atendendo às necessidades dos operários, domesticá-los.

Família, escolas, centros de saúde, creches, asilos infantis e os parques são alguns dos espaços que deveriam abrigar as crianças e, com isso, a cidade passa a ser mapeada pelas ações destinadas à infância, gerando assim sua institucionalização. Apesar da singularidade das ações que caracterizam e diferenciam esses espaços, cada um serviria para e contribuiria com a sociedade.

Em geral, o “abandono” das crianças por parte dos pais é considerado um problema médico e social. Tal “abandono” dá origem à criação das primeiras “instituições de assistência e proteção à infância desamparada”, bem como institutos destinados a formar operários nas cidades,²⁶ expondo, dessa forma, diferentes compromissos educacionais conforme a condição da

criança, significando desde o formar, “modelar” até a possibilidade de corrigir comportamentos e hábitos viciosos.

Considerando os extremos não como pólos opostos, antagônicos, mas em tensão, ambos podem ser lidos a partir de um “*continuum* simbólico”²⁷, gerando diferentes objetivos no que se refere à educação das crianças, idealizados a partir do lugar que são encontradas. Considero os parques infantis um entre tantos espaços cujas práticas recuperam fios rompidos dessa *trama urbana*, explicitando o modo utilizado para recuperá-los a fim de construir um país de *ordem e progresso*.

Entre os principais nomes que colaboraram para a estruturação do projeto para o Departamento de Cultura e, com ele, os parques infantis, destaco, além de Mário de Andrade, o urbanista Anhaia Mello e o educador Fernando de Azevedo. Particularmente, Anhaia Mello colabora com essa iniciativa “traduzindo” as idéias do urbanista Le Corbusier para a reestruturação urbana.

As propostas de Anhaia Mello defendem, em sua essência, que as cidades industriais deveriam ser constituídas a partir da função que cada indivíduo possui nessa sociedade e, para isso, toma como referência os aspectos psicológicos e biológicos do homem.²⁸

A partir dessa primeira referência espacial, no segundo capítulo – “A sociedade ativa” – discuto os parques infantis como espaços de *lazer ativo*, responsáveis por ocupar o tempo livre das crianças. Os objetivos educacionais, a influência de instrutores e de profissionais de diferentes áreas e as possibilidades de atividades propostas nos parques, em conjunto, ampliam a imagem da criança como promessa de futuro, destacando a pertinência das propostas de ensino elaboradas pela *escola ativa*, por meio da qual a perspectiva da *duração* encontra-se em evidência. Assim, a educação passa a ser vista como processo que antevê o comportamento adulto com base na forma como a criança se apresenta ao educador.

A aproximação entre a escola ativa e o lazer ativo converge para a reafirmação de que a criança deveria ter seu aprendizado direcionado a partir de suas necessidades e, em vez de o mestre ou do professor, ela deveria ditar os caminhos da educação.

A influência da psicologia é fundamental e, com isso, a criança, tratada como objeto de estudo, seria valorizada na medida em que estudá-la significava compreender o comportamento adulto.²⁹ Em um certo sentido, a educação orientada das crianças, ampliada para o tempo em que permanecem fora da escola, pode ser considerada uma forma de suprimir o acaso, defendendo o

“senso moral”, controlando as paixões e os impulsos, civilizando por fim os costumes ditos primitivos. A espontaneidade e a experiência tradicional são abordadas pela previsibilidade apurada em laboratório, “na exatidão de determinações quantitativas”, possibilitando “prever impressões futuras”.³⁰

No terceiro capítulo, intitulado “Corpo e infância: leituras possíveis”, procuro considerar a relação entre as escolhas de determinadas atividades que foram oferecidas às crianças nos parques infantis e compreender em que medida a proposta presente no I Curso de etnografia³¹ interfere na idéia de infância e de educação do corpo presente nos parques infantis. Ministrado a instrutores e a técnicos que trabalhariam nos parques, valoriza a construção de um *olhar* que aponta para uma leitura das manifestações das crianças partindo da forma como elas se expressavam.

A etnografia, segundo Dina Lévi-Strauss, destinava-se a “guiar os pesquisadores não especializados”, fornecendo um “método de trabalho imediatamente aplicável no local” de estudo.³² Assim:

[...] [ao] etnógrafo improvisado, é útil conhecer o sentido de certos termos mal definidos, embora comumente empregados, bem como distinguir, dentro duma perspectiva suficientemente ampla, como e em que medida pesquisas de natureza tão particular podem corresponder a necessidades tanto especulativas quanto práticas.³³

Nesse processo de construção do olhar, a psicologia explicaria “[...] o que aparece como diverso e particular”, uma consciência e um comportamento “diferente do nosso”, contribuindo com toda pesquisa que se ocuparia do outro, ou seja, “a criança, o louco, o homem do passado e o primitivo”.³⁴

As questões apresentadas aos instrutores que trabalhariam nos parques infantis são pertinentes, pois a presença de filhos de estrangeiros, provindos de culturas distintas, implica um encontro de “consciências” distintas, refletindo em uma necessidade em compreender o que seria considerado universal nos seres humanos e o que os singularizava.

Segundo Dina Lévi-Strauss, a *linguagem* deveria ser avaliada como um dado que exprime o que o homem tem de superficial. Sua proposta colabora, em suma, para a estruturação de um pensamento que deveria ser privilegiado nos parques infantis, a fim de que fosse possível compreender um *eu* distante da “consciência anônima” do *nós*, brancos, civilizados.

As práticas como folclore, jogos, marcenaria, jardinagem, dramatizações de temas nacionais, ginástica e esporte envolvem uma possibilidade de investigação sobre o impacto cultural sofrido com a chegada dos imigrantes. Partindo da perspectiva trazida pela antropologia, envolvem observação e informações sobre o corpo infantil, considerado “território tanto biológico quanto simbólico”.³⁵

Constantemente presente nos escritos modernistas e nas expedições e obras realizadas por Mário de Andrade durante sua carreira, as buscas pela origem e a renovação cultural do país têm, nas ações do Departamento de Cultura de São Paulo, a possibilidade de concretizar-se. O corpo infantil serviria como “fonte viva de informação”: observado, medido, esquadrinhado, as técnicas corporais seriam catalogadas e serviriam como ponto de partida para a compreensão das diferenças culturais dos povos, caracterizadas física e culturalmente.

Como tema do terceiro e último capítulo deste estudo, intitulado “Imagem final”, retomo a proposta de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura, a partir da forma como suas idéias procuraram dar conta de um projeto que visava à sobrevivência da memória nacional, das tradições consideradas tipicamente brasileiras, contando com a possibilidade de que as crianças pudessem modificar e influenciar o mundo a sua volta.

Questiono, nesse momento, em que medida tal proposta foi efetiva, pois desejava impor uma memória que contrariava o próprio espírito da cidade de São Paulo nesse início de século que, conforme cita Claude Lévi-Strauss em *Tristes trópicos*,³⁶ se caracteriza pela ausência de vestígios do passado em suas construções.

A crítica social realizada por Mário de Andrade revela-se frutífera em sua atuação no Departamento de Cultura de São Paulo. Criando mecanismos de acesso à população operária, consegue “vulgarizar” a arte por meio de bibliotecas e eventos destinados a esse público. No entanto, os conflitos e confrontos de idéias explícitas em Fábio Prado e Gustavo Capanema expõem o trabalho de Mário de Andrade e, além da interdisciplinaridade presente nos parques infantis, revelam uma imagem da infância interessante tanto ao patronato quanto aos operários.

Tal aspecto resulta, por fim, em um sentimento de transformação que parte de Mário de Andrade, mas sucumbe aos valores vigentes, quais sejam: oferecer saúde e bem-estar à população e, conseqüentemente, gerar a desmobilização política, um corpo cuja leitura possível se dá pelos códigos da biologia.

CAPÍTULO I

SÃO PAULO NOS ANOS 1930

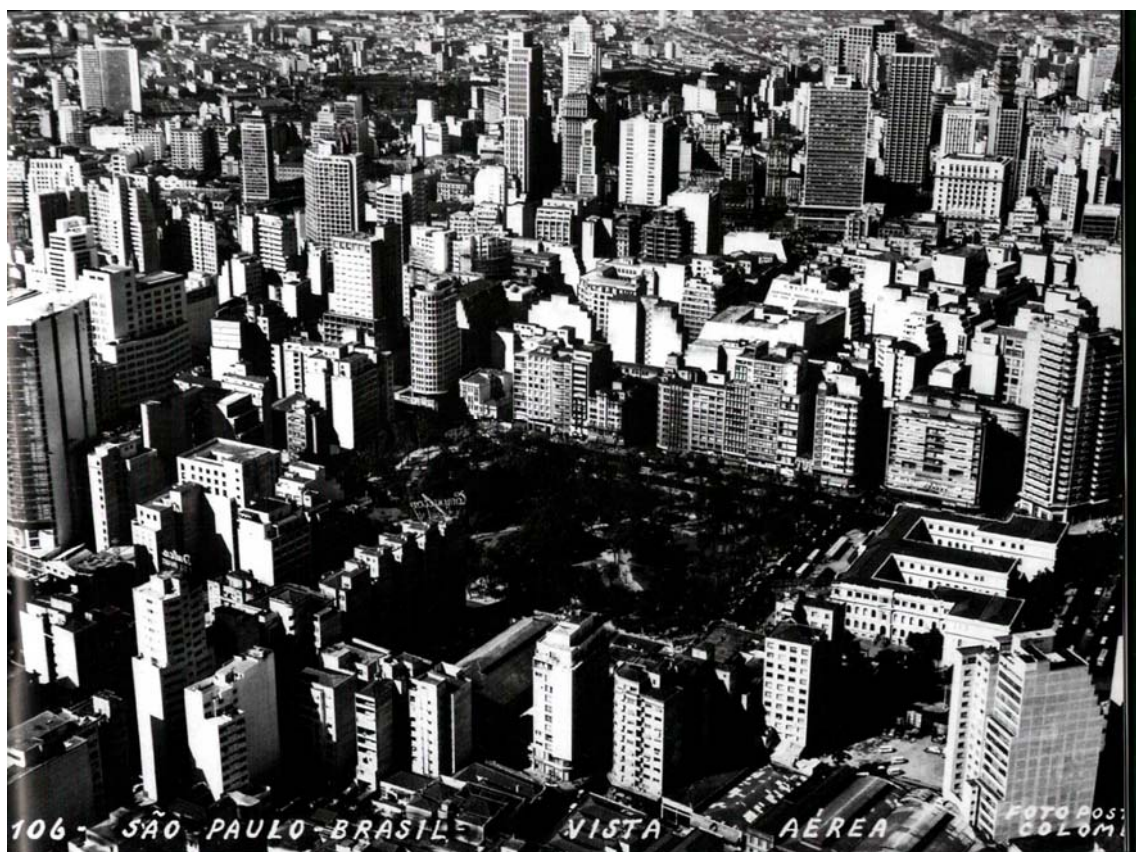


Fig. 2: Vista Aérea da Praça da República - Cartão Postal (Ed. Colombo)



Fig. 3: Av. Ipiranga (Benedito Junqueira Duarte - 1940)



Fig. 4: Rua Xavier de Toledo (Benedito Junqueira Duarte - 1940)

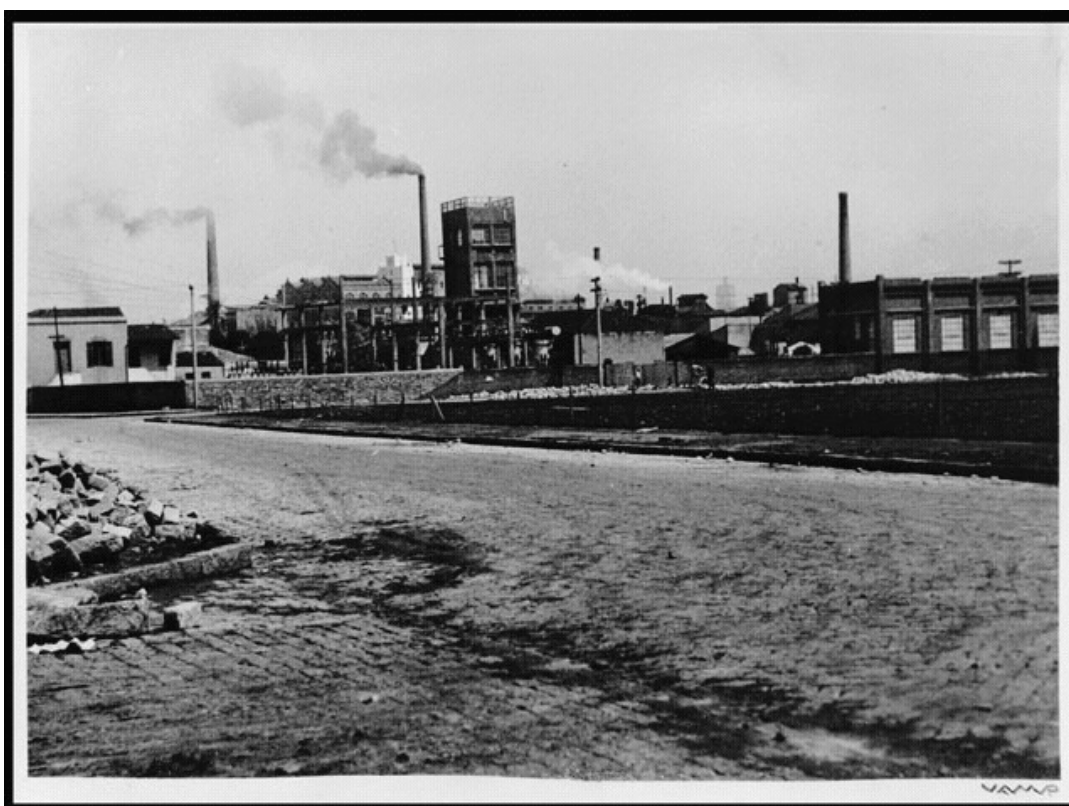


Fig. 5: Largo São Rafael (Benedito Junqueira Duarte, 1930)



Fig. 6: Vila Cia. Vidraria Santa Marina (aproximadamente décadas de 1930 e 1940)



Fig. 7: Cortiço na Rua da Abolição (aproximadamente década de 1930)



Fig. 8: Praça da República - Cartão Postal (Ed. Cardozo Filho)

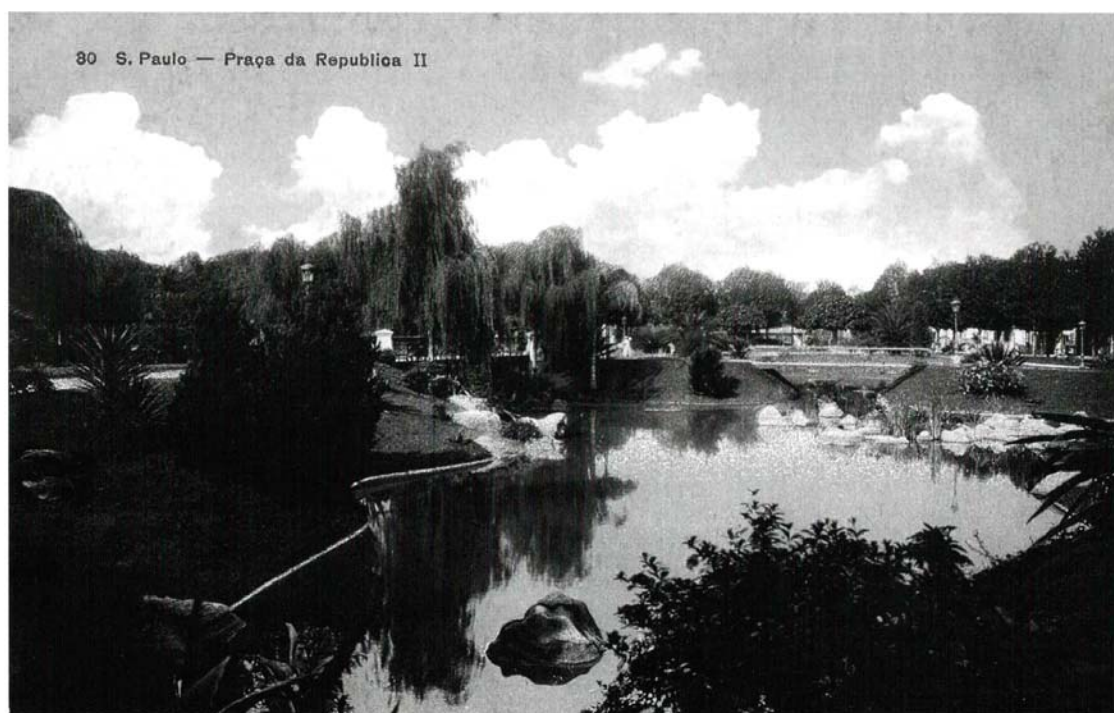


Fig. 9: Praça da República - Cartão Postal (Ed. Rotschild)



Fig. 10: Aplicação de Testes



Fig. 11: Aplicação de Testes



Fig. 12: Assistência Médica – peso, envergadura, espirometria



Fig. 13: Aplicação de Testes



Fig. 14: Espirômetro



Fig. 15: Aplicação de Testes



Fig. 16: Banho de Sol

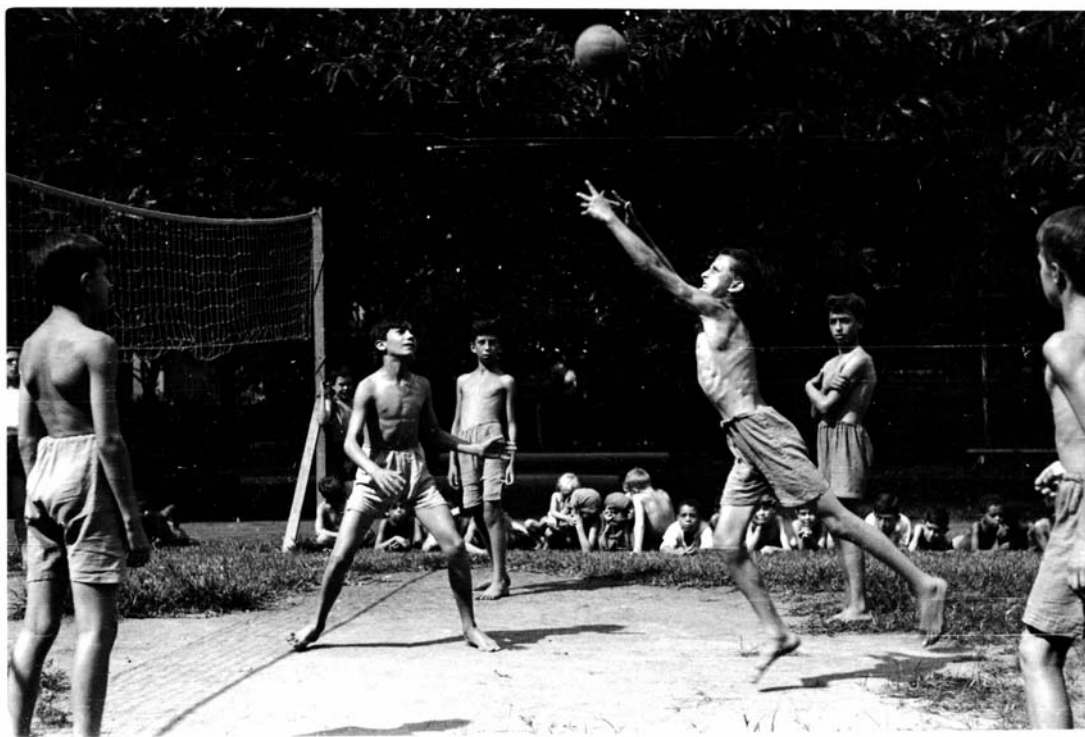


Fig. 17: Volley-Ball



Fig. 18: Nau Catarineta



Fig. 19: Nau Catarineta - Assistência



Fig. 20: Valsa



Fig. 21: Dansa Indígena



Fig. 22: Fox



Fig. 23: Teatrinho



Fig. 24: Ginástica

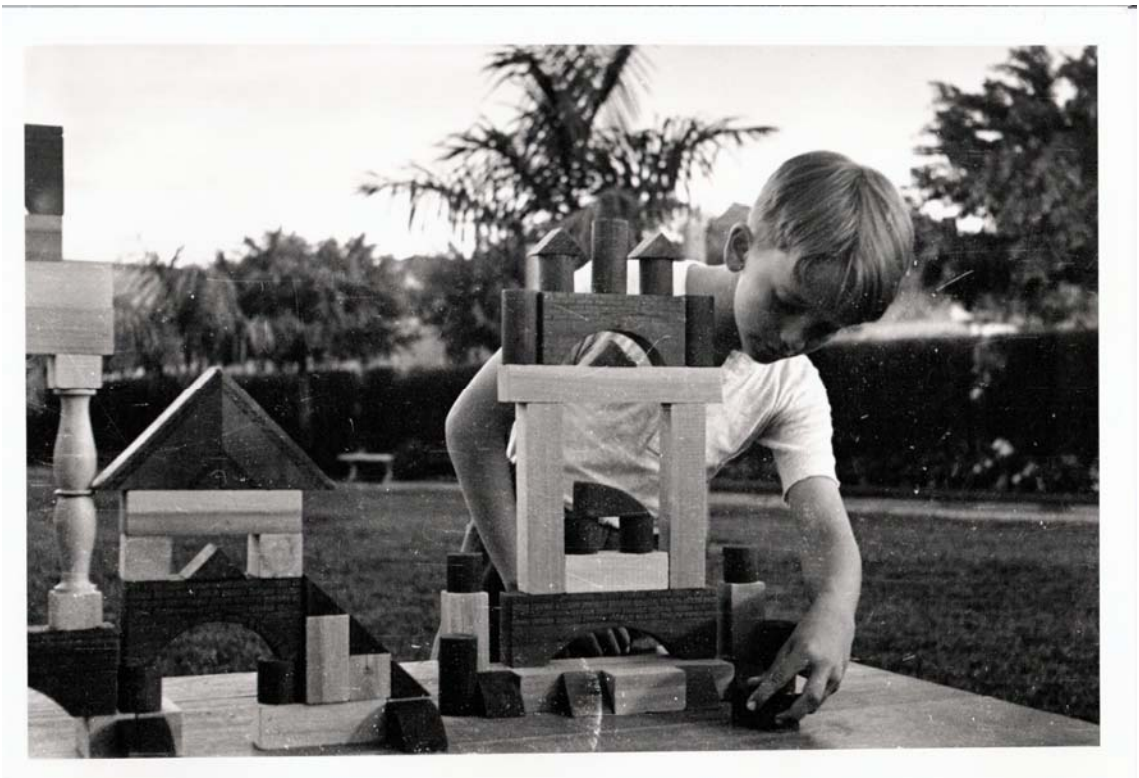


Fig. 25: Jogo de Construção

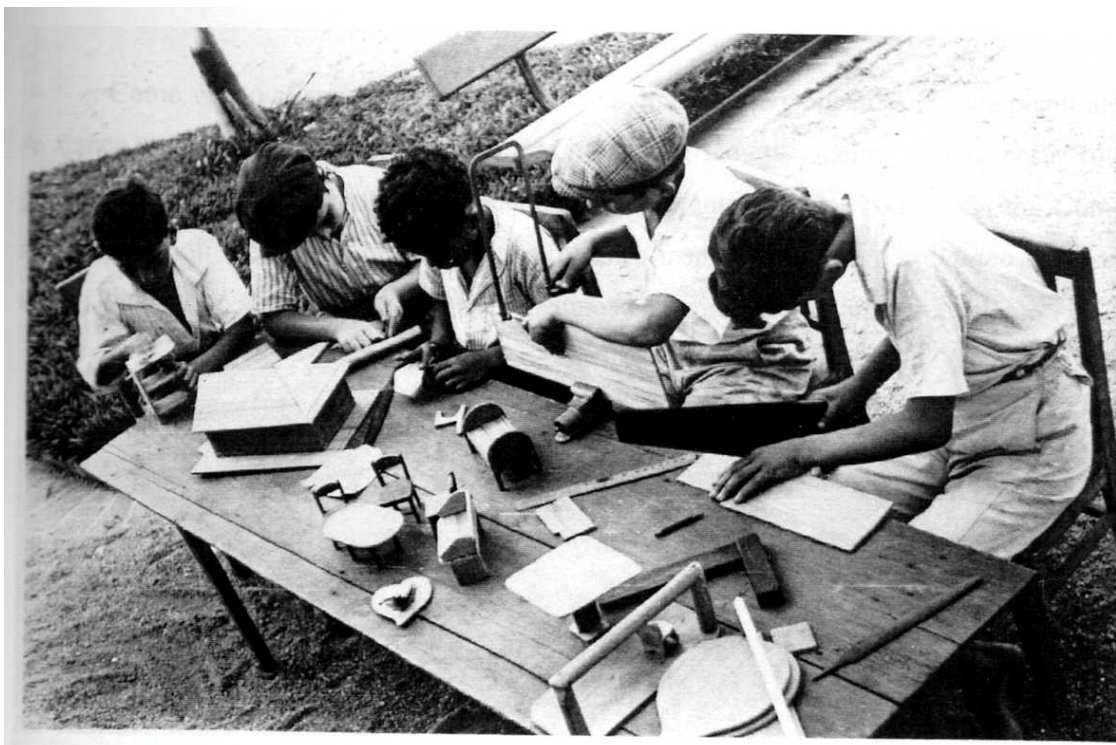


Fig. 26: Marcenaria



Fig. 27: Desenho



Fig. 28: Eleição - Votação



Fig. 29: Trabalhos de Modelagem das crianças dos Parques Infantis de São Paulo



Fig. 30: Trabalhos de Modelagem das crianças dos Parques Infantis de São Paulo



Fig. 31:Tipos Frequentadores dos Parques: SÍRIO



Fig. 32:Tipos de Freqüentadores dos Parques: ITALIANO

CAPÍTULO II

A TRAMA URBANA



Fig. 33: Panorama da área central de SP (1932)

A idéia da criação do Departamento de Cultura germina em um grupo de intelectuais paulistas egressos do movimento modernista, que se reuniam semanalmente em serões regados a vinho, música e discussões intermináveis. Numa noite, sem pretensão, um deles sugere a perpetuação daquela roda “numa organização brasileira de estudos de coisas brasileiras e de sonhos brasileiros”, sem outro capital que “sonhos, mocidade e coragem”.¹ Mário de Andrade, contando com o apoio de Paulo Duarte, Plínio Barreto, Anhaia Mello, Fernando de Azevedo, entre outros, contribuiu para a idealização e posterior estruturação do projeto.²

Importante colaborador do governo de Fábio Prado é Paulo Duarte, então redator-chefe do jornal *O Estado de São Paulo*, quem propõe a criação do Departamento de Cultura. Na capital federal, Gustavo Capanema iniciava sua gestão como ministro de Educação e Saúde, no ano de 1934, mantendo-se no cargo até o ano 1945. Apresenta, como base de seu trabalho, uma nova visão nacional: “construir uma representação do novo Brasil, alicerçado num povo ativo, jovem e saudável – mas que conta com uma tradição a ser preservada”.³

A renovação educacional e cultural realizada em São Paulo inclui: a criação da Escola de Sociologia e Política (1933), com o objetivo de formar administradores públicos qualificados; e a Universidade de São Paulo (1934), que colaboraria com a formação de profissionais nas áreas científicas.⁴ Conforme relata Batista,⁵ Capanema consultava constantemente Mário de Andrade, mantendo assim uma relação direta com as recentes propostas em educação e saúde para o país. O projeto de criação do Departamento de Cultura foi, então, uma consequência desse encontro entre o sonho modernista e a possibilidade, conferida pelo ministro, de popularizar a educação.

O prefeito de São Paulo Fábio Prado (1934-1938) administrava a cidade mantendo como proposta aliar o progresso material ao desenvolvimento geral da sociedade. As suas obras são marcadas pela tradução da política pública defendida por Getúlio Vargas para a cidade de São Paulo. Além de assumir o projeto que envolvia a criação do Departamento de Cultura, destacam-se as seguintes realizações: a criação da legislação para proteger os funcionários públicos, planos de carreira e de aquisição da casa própria, financiamento de pesquisas sobre a cidade e da construção de creches nos bairros mais pobres.⁶

Retomando as bases que propiciaram a criação do Departamento de Cultura de São

Paulo, no ano de 1935, esse órgão mantém uma relação direta com a política proposta por Fábio Prado para a cidade de São Paulo, assumindo um caráter instrumental em seu governo. Para Mário de Andrade esse projeto significaria a possibilidade concreta, conforme citado por Capanema, de transmitir à cidade de São Paulo a tradição das práticas e costumes originais do Brasil visando à sua preservação.

As questões culturais, para Fábio Prado, significariam transformar a cidade de São Paulo em modelo para o Brasil moderno, valorizando sua gestão pelo resultado das políticas públicas de São Paulo em relação às outras metrópoles.⁷ A perspectiva de construção da cidade moderna privilegia, com isso, a reestruturação das fábricas e a adequação de espaços de convívio ao operariado com o objetivo de ocupar o tempo em que se mantinham fora das fábricas. Aos olhos do prefeito, seria um projeto que atenderia às necessidades dos operários e, ainda, um interessante mecanismo para contenção da mobilização política e eficaz meio para a prevenção da paz social.

O projeto da cidade modelo brasileira – ou “cidade disciplinar”, utilizando o termo adotado por Rago (1997)⁸ – reunia projetos que envolviam a construção da “fábrica higiênica”, a valorização do trabalhador, como também a forma como as horas de descanso seriam utilizadas. Como membro da associação patronal, Fábio Prado era favorável à idéia de que, atendendo à necessidade da classe operária, seria possível domesticá-la. Em outras palavras, era adepto de ações voltadas para a normatização e moralização da sociedade por meio de propostas que reforçasse a imagem da cidade de São Paulo como *cidade moderna*.

Os industriais transformavam fábricas em ambiente “asséptico e racional”, privilegiando construir espaços agradáveis de trabalho, com boa iluminação e ventilação das unidades produtivas, edifícios amplos e aquisição de máquinas para que o trabalho mais pesado fosse substituído, além de proibir “contramestres espancando criancinhas ou mulheres grávidas trabalhando doze horas consecutivas”⁹.

O trabalho das crianças nas fábricas contribuiria para complementar o orçamento doméstico e melhorar a condição econômica da família. Tal experiência seria interessante na medida em que significava educar a criança para o trabalho, modelando seu caráter e disciplinando-a desde cedo. Assim,

Na representação imaginária que os dominantes fazem da infância, esta é

percebida como superfície chata e plana, facilmente “moldável”, mas ao mesmo tempo como ser moldável de características e vícios latentes, que deveriam ser corrigidos por técnicas pedagógicas para constituir-se em sujeito produtivo da nação.¹⁰

Uma parcela dos operários, em contraposição, julgava a contribuição financeira das crianças ínfima e o trabalho infantil passa a ser questionado. Considerava-se que o salário era inferior ao dos adultos e a exploração exauria as forças das crianças, impedindo seu crescimento físico e espiritual.¹¹

O impasse afirma-se pela condição de abandono das crianças. Assim, se as fábricas exauriam suas forças e impediam seu desenvolvimento, fora delas estariam longe dos olhos adultos e, com isso, sujeitas aos vícios e à criminalidade das ruas.

A ordem médica assume, nesse contexto, um papel essencial. Realçado pela imagem da fábrica higiênica, também a cidade passava por um processo de “limpeza” de toda ordem. Os problemas sociais, advindos com o progresso e com o desenvolvimento urbano, refletiriam a necessidade de criar espaços públicos de lazer adequados ao convívio.

Os médicos seriam os “orientadores” das famílias, apresentando-se como autoridade competente para prescrever normas e medidas de condutas preventivas, pessoais e coletivas, visando construir a nova família. Os discursos sobre a saúde da população versam sobre o diagnóstico, a prevenção e a construção de uma sociedade que pretende reverter o quadro de criminalidade, pobreza e doença. A extensão entre corpo e sociedade é visível à medida que se considera a saúde e a harmonia da sociedade pela forma como os habitantes a representavam.

A cidade de São Paulo registrava 47.697 habitantes no ano de 1886, chegando a 579.033 em 1922, atingindo em 1940 o total de 1.326.291 moradores. A classe operária era composta, em sua maioria, por imigrantes – italianos, espanhóis, polacos, portugueses etc. – e constantemente associada a uma influência nociva de sua chegada ao Brasil com a “degradação dos costumes, as práticas dissolutas, o alcoolismo, o jogo, o crime, as doenças que penetram pelo porto de Santos”.¹² As iniciativas do poder público, norteadas pelas propostas em educação e saúde vigentes, trabalhariam a fim de trazer ordem e limpeza à cidade. Assim, é:

A imagem negativa de uma alteridade assustadora – o povo selvagem, incivilizado, bruto – [...] demandando um conhecimento minucioso do modo de vida que se configurava nos cortiços, favelas, botequins, parques, ruas, progressivamente invadido por esta nova “espécie humana”.¹³

O olhar do prefeito recai sobre um presente em que imperam as dissensões sociais e os conflitos entre patrões e operários, marcados por denúncias de exploração do trabalho nas fábricas, por melhores salários e condições de trabalho, além do descontentamento com regulamentos internos.¹⁴ A moralização e normalização da sociedade, conforme sugere o prefeito, ultrapassa os limites da fábrica e seriam reconhecidas como formas de controle e desmobilização da população. O controle seria efetivo na medida em que a imagem dos operários como “bárbaros” justificaria um processo de disciplinarização e civilização dos costumes.

Se, por um lado, a má alimentação, a criminalidade, a mendigagem, os jogos ilícitos e o acelerado crescimento da cidade afligiam a população e o poder público e trariam respostas médicas ao problema, por outro a imigração dos povos estrangeiros provocaria uma crescente perda das tradições e práticas culturais, influenciando a proposta do Departamento de Cultura pela manutenção das tradições “tipicamente brasileiras”.

Mário de Andrade reconhecia os problemas cotidianos que os habitantes da cidade enfrentavam. Em suas obras, tal enfrentamento se expressa na contraposição entre os aspectos culturais, tradicionalmente adquiridos, e o mundo moderno, das máquinas e das fábricas.

Inda tanto nos sobra, por este grande país, de doenças e insectos por cuidar!... Tudo vai num descalabro sem comedimento [...] Em breve seremos novamente uma colônia da Inglaterra ou da América do Norte!... Por isso, para eterna lembrança dos paulistas, que são a única gente útil do país, e por isso chamados Locomotivas, nos demos ao trabalho de metrificarmos um dístico, em que se encerram os segredos de tanta desgraça:
“POUCA SAÚDE E MUITA SAÚDE,
OS MALES DO BRASIL SÃO”.¹⁵

A posição que ocupava na prefeitura de São Paulo propiciaria uma consistente transformação na leitura que fazia das questões sociais e nacionais, pois significaria colocar em prática as teses levantadas pela observação da cidade em que vivia.

A proposta inicial dos parques infantis destaca a necessidade de ocupação do tempo livre das crianças, filhos e filhas dos operários. O objetivo seria despertar o gosto por hábitos saudáveis, destacando, ainda, características valorizadas no convívio social “como a solidariedade, a comunicabilidade e a cooperação”, condizente à visão que se difundia em diferentes instâncias sociais sobre as crianças como “construtoras essenciais da vida”. Fundamentando um projeto amplo, proporcionaria às crianças um possível ambiente de encontro, pois se considerava que, com o crescimento das “cidades industriais” brasileiras.

[...] a densidade da população, a valorização crescente dos terrenos, o movimento cada vez mais intenso nas vias públicas e as construções de casas e apartamentos e de habitações coletivas concorrem para limitar cada vez mais, senão para subtrair às crianças espaços ao ar livre, pátios, terreiros e jardins de que necessitam para seus jogos, exercícios e divertimentos.¹⁶

Fábio Prado entregaria, ao final de sua gestão, a unidade do Ipiranga, precursora do programa e iniciada no governo de Antonio Carlos Assumpção. Os parques infantis, fundados por intermédio do Departamento de Cultura, são: Lapa, D. Pedro II e Santo Amaro. Mário de Andrade, como diretor do Departamento de Cultura, trabalharia para a construção de outros três novos parques: Tatuapé, Barra Funda e Catumbi¹⁷.

No registro referente aos parques da Lapa e de Ipiranga, consta que cerca de 1.651 crianças freqüentavam diariamente esses espaços. Os parques atendiam a alunos com idades variadas – de 3 aos 12 anos – no período diurno, sendo que as demais faixas etárias – até 21 anos – freqüentavam o espaço no período noturno, recebendo a denominação de Clube de Menores Operários e/ou Centro de Moças¹⁸. No caso do Parque D. Pedro II, o número de freqüentadores no período aumentou em 300 jovens no ano de 1938, atestando a demanda por lazer ativo nesse local.

A ação no Departamento de Cultura segue a verificação dos problemas urbanos, projetando a leitura da condição social em que vivia a população e, especialmente, as condições de vida das crianças filhas de operários. Articulados ao plano de melhoramentos

para a cidade, conforme apontam os artigos 41 do ato n. 861, os parques infantis ocupam posição de destaque na trama urbana, com amplos espaços verdes e arborizados, reconhecidos por representantes da parcela conservadora da sociedade por considerarem o programa de lazer dirigido como adequado à moralização dos costumes.

Vilas ou cidades operárias... como também eram conhecidos os bairros que surgiam próximos às indústrias e se configurariam como “grupos homogêneos” de estrangeiros na cidade. Facilitados pelo cenário urbano que se configurava, a funcionalidade do projeto de urbanização encontra-se na possibilidade de leitura da sociedade, cujo estudo forneceria dados sobre a realidade social. Entre os principais méritos do projeto está o mapeamento de doenças, vícios e crimes. Esse projeto realçou os índices de analfabetismo da população, quantificados especialmente segundo a nacionalidade dos grupos envolvidos.¹⁹

Cabe destacar que o projeto dos parques infantis foi influenciado pelo plano de *lazer* da cidade, proposta por Anhaia Mello, e parte da concepção do urbanista Le Corbusier, considerado principal influência para o movimento modernista²⁰. A essência da proposta de zoneamento para a cidade encontra-se justificada na *Carta de Atenas*, documento produzido no ano de 1933 durante o 4º Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM).

Segundo Le Corbusier, as soluções para os problemas urbanos dependiam de características sociais, políticas e econômicas em justaposição aos valores de ordem fisiológica e psicológica propondo um debate que considera a cidade, o indivíduo e a coletividade. Conforme o autor:

Isolado, o homem sente-se desarmado; por isso liga-se espontaneamente a um grupo. Entregue somente a suas forças, ele nada construiria além de sua choça e levaria, na insegurança, uma vida submetida a perigos e fadigas agravados por todas as angústias da solidão. Incorporado ao grupo, ele sente pesar sobre si o constrangimento de disciplinas inevitáveis, mas, em troca, fica protegido em certa medida contra a violência, a doença, a fome: pode aspirar a melhorar sua moradia e satisfazer também sua profunda necessidade de vida social. Transformado em elemento constitutivo de uma sociedade que o mantém, ele colabora direta e indiretamente nas mil atividades que asseguram sua vida física e desenvolvem sua vida espiritual.

Suas iniciativas tornam-se mais frutíferas, e sua liberdade, melhor defendida, só se detém onde ameaça a de outrem. Se os empreendimentos do grupo são sábios, a vida do indivíduo é ampliada e enobrecida. Se a preguiça, a estupidez e o egoísmo o assolam, o grupo, enfraquecido e entregue à desordem, só traz a cada um de seus membros rivalidades, rancor e desencanto. Um plano é sábio quando permite uma colaboração frutífera, propiciando ao máximo a liberdade individual. Irradiação da pessoa no quadro cívico.²¹

Apesar de extensa, a citação aproxima as relações sociais, espacialmente delimitadas pelo projeto proposto por Le Corbusier, ao ambiente urbano. A base psicológica justificaria as intervenções do poder público que, aos olhos do urbanista, deveria considerar a “insegurança” do indivíduo diante do complexo ambiente urbano, cuja solução estaria na organização da população em grupos homogêneos.

Com de tal ação, haveria uma diminuição da desordem, conferindo ao indivíduo um caráter de pertencimento e de alento pelo reconhecimento no e pelo grupo. Le Corbusier considerava que as constantes biológicas e psicológicas sofreriam influência do meio ambiente e que, com isso, os cuidados com os espaços destinados às horas de lazer da população e seu deslocamento na cidade deveriam merecer tanta atenção quanto o ambiente fabril.

O zoneamento da cidade atribuiria “a cada função e a cada indivíduo seu lugar justo”, tendo como eixo “as diversas atividades humanas”.²² Os locais seriam discriminados conforme seu uso e citados como “locais de habitação, centros industriais ou comerciais, salas ou terrenos destinados ao lazer”.²³

Segundo o autor, “não se deveria transgredir regras que deveriam ser sagradas, reservando só para alguns favorecidos da sorte o benefício das condições necessárias para uma vida sadia e ordenada”. Com essas palavras, Le Corbusier defendia “uma legislação implacável” garantindo “a todos”, independente do nível social, o acesso a “uma certa qualidade de bem-estar”, compreendido a partir de um tríptico aspecto: *luz, ar e espaço*.²⁴

A *Carta de Atenas* indica que o urbanismo contribuiria com projetos de “construções de uso coletivo dependente da habitação”, pois as famílias deveriam ter acesso a instituições que

fora da moradia e em suas proximidades, sejam seus verdadeiros prolongamentos. São elas: centros de abastecimento, serviços médicos, creches, jardins de infância, escolas, às quais se somaram organizações intelectuais e esportivas destinadas a proporcionar aos adolescentes a possibilidade de jogos adequados à satisfação própria dessa idade e, para completar, os “equipamentos de saúde”, as áreas próprias à cultura física e ao esporte cotidiano de cada um [...] O estado atual e a distribuição do domínio edificado prestam-se mal às inovações por meio das quais a infância e a juventude seriam não somente protegidas de inúmeros perigos, mas, ainda, colocadas nas únicas condições que permitem uma formação séria, capaz de lhe assegurar, ao lado da instrução, um pleno desenvolvimento tanto físico como moral.²⁵

No Brasil, tal modelo passaria por uma releitura e, então, seria adequado às necessidades da população local. Seu principal foco situava-se no desamparo da infância, fruto da ordem de produção da indústria²⁶. A construção dos espaços físicos adequados a jovens – campo de atletismo, estádio e piscina –²⁷ diferem-se da construção que prevalece nos parques infantis, em especial por apresentarem interesses e expectativas diversas conforme a fase da vida em que se encontravam, fundamentando um projeto amplo.

Conforme estudos realizados por Soares, os cuidados com a higiene da população podem ser encontrados nas teses defendidas no V Congresso Brasileiro de Hygiene, de 1929. Alertava-se à época que postos de recreação e esportes deveriam

[...] ser distribuídos pelos núcleos da população, [pois] garantem não só permanente e efetiva atuação, como podem trazer a melhor cooperação nas campanhas sanitárias, pelo atrativo que exercem principalmente sobre as crianças e a mocidade, que para freqüentá-los submeter-se-iam facilmente às exigências de assistência sanitária.²⁸

As ações sobre a infância, segundo a norma médica instituída, dariam preferência às crianças desnutridas e portadoras de deficiências físicas.²⁹

Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar,

inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias.³⁰

Os Centros de Saúde fundados objetivavam a difusão do programa de higiene em todo local em que se encontrassem. Tais núcleos seriam os responsáveis por levantar dados e informações dos modos de vida da população via inquérito, estudos e estatísticas.³¹

Coincidindo com os preceitos de ordem psicológica e biológica tratados por Le Corbusier, a imagem de um ambiente saudável representaria a preservação moral e física de crianças, adolescentes e adultos. Conforme pontua o urbanista:

A história está inscrita no traçado e na arquitetura das cidades. Aquilo que subsiste forma o fio condutor que, juntamente com os textos e os documentos gráficos, permite a representação de imagens sucessivas do passado. Os motivos que deram origem às cidades foram de natureza diversa [...].

As pessoas aí se aglomeravam e encontravam, conforme o grau de civilização, uma dose variável de bem-estar. Aqui regras profundamente humanas ditavam as escolhas dos dispositivos; ali constrangimentos davam origem a injustiças flagrantes. Sobreveio a era do maquinismo. A uma medida milenar, que se poderia crer imutável, à velocidade do passo humano, somou-se uma medida em plena evolução, a velocidade dos veículos mecânicos.³²

O conceito de parque infantil evoluíra, segundo Anhaia Mello, e deveria acompanhar o ritmo de desenvolvimento e progresso da cidade. Esse espaço não significaria apenas um ideal estético, mas seria destinado “ao recreio ativo de todas as classes da população e de todas as idades, desde a criança de idade pré-escolar até o adulto”. Conforme cita o urbanista, “O tapete de relva transformou-se no *playground*, no *play-field*; o lago, na piscina ou no *skatinpound*”.³³

Nesse sentido, os parques públicos não seriam apenas o “pulmão da cidade”, mas espaços que substituiriam a contemplação da paisagem verde, o contato com a natureza e o ar livre, por atividades orientadas. Deveriam, antes, servir aos critérios de higiene e moralização do trabalhador, cujos benefícios refletiriam na estética urbana e na educação

da sociedade para o mundo do trabalho.³⁴

O termo *lazer ativo* é, desde os anos de 1920, sedimentado e explorado como solução para a desejada ordem social, sinônimo de ações pedagógicas que seriam inauguradas para a população. Constatava-se que, quando não trabalhavam nas fábricas para ajudar os pais, as crianças passavam grande parte do tempo nas ruas. As escolas não lhes seriam suficientes para ocupar o tempo com atividades que as mantivessem longe dos vícios.

A proposta de Anhaia Mello é ampliada com a contribuição de Fernando de Azevedo sobre o que deveria ser uma educação ideal. Reforçavam a imagem de que, somente em um ambiente saudável, seria possível a preservação moral e física de crianças e de adolescentes. Como defensor da recreação e dos esportes, dizia ser a educação física e higiênica vitais à saúde da população.

É importante notar que os parques infantis contribuíram para a “educação higiênica” com a assistência médica e odontológica destinada às crianças filhas de operários. Com essa iniciativa, uma considerável parcela da população seria atendida, pois havia aqueles que não freqüentavam as escolas, ou não dispunham de um Centro de Saúde próximo de sua residência.

Anhaia Mello, ao lado de Fernando de Azevedo, assume a necessidade de instalação de espaços que atraíssem jovens e crianças para lugares higiênicos. Os parques deveriam localizar-se próximos aos bairros operários, ou seja: “o mais possível perto das escolas e das famílias”,³⁵ e “[...] servindo à educação moral, higiênica e estética das crianças, contribuam para despertar o interesse das famílias por essas escolas populares de saúde e de alegria”³⁶.

Segundo Fernando de Azevedo, não bastaria que essas praças fossem úteis, aparelhadas “com o necessário para o fim higiênico e recreativo. Não bastará que sejam belas e convidativas. É preciso também que sejam núcleos de espírito nacional”.³⁷ Acentuando a importância da dimensão simbólica e formativa, o caráter nacional projetar-se-ia tanto na estrutura arquitetônica, que deveria ser “abrasileirada”, como nos conhecimentos ensinados, tendo como princípio a adoção e a restauração da cultura popular:

Foi, por isso, que, em nosso projeto, tivemos a preocupação de imprimir às construções, pela mão hábil de Wasth Rodrigues, o cunho do estilo colonial, bem marcado nos edifícios e abrigos de telhados de telhas romanas ou de canal, de beirais fartos e pontas viradas à maneira antiga, nos alpendres acolhedores, nos portões de ferro forjado com lampião ao centro e ornado (como a voluta), nos caramanchões e pérgulas de colunas jônicas, nos repuxos e nos chafarizes arcaicos, com a água vertente dos golfinhos, e, enfim, em toda a obra arquitetônica e decoração, desde o seu conjunto homogêneo até os seus pormenores e motivos ornamentais. Em tudo, nesses recantos pitorescos, desde as construções modeladas pelo estilo tradicional, no que tem de mais característico, na sua simplicidade severa, até na jardinagem em que se aproveitarão quanto possível as plantas e as árvores indígenas (com suas respectivas etiquetas de nomes vulgares) e nos viveiros de pássaros, deve respirar o espírito do país, sob cuja influência se terá de desenvolver a mentalidade das gerações descendentes de estrangeiros, e tanto mais úteis à nossa pátria, quanto mais integradas nos hábitos e tradições nacionais.³⁸

As aspirações de Mário de Andrade em prover a cidade de espaços de lazer específicos para operários, subdivididos em jovens, adultos e crianças, são coerentes à análise apresentada por Niemeyer:

De certa maneira, podemos entender aquele movimento que animou a arquitetura dos primeiros Parques como uma tentativa de oferecer uma imagem mesmo que tênue da modernidade, verificada nos pontos de contato existentes com o nascente movimento modernista, como a igual procura de substâncias brasileiras e da necessidade de compreender nossas raízes culturais como forma de valorizá-las e preservá-las.³⁹

Confirmava-se, com isso, o que Fernando de Azevedo considerava como praças ideais. Segundo o autor, os parques deveriam ser instalados em locais “secos e espaçosos [...] afastados de ruas de grande trânsito e expostos amplamente a um ar puro”. Além de “tanques de vadar (um de 13,5 m e outro de 15 m de diâmetro), com seus respectivos deslizadores, abrigos e telheiros, [...] dois caramanchões, [...] uma sala de ginástica”⁴⁰ e o

playground, o qual merece destaque na configuração arquitetônica, que seriam caracterizados por:

[...] um pátio de aparelhos, para distração ao ar livre de caráter higiênico e educativo: a) bateria de gangorra; b) escadas horizontais; c) deslizadores ou planos inclinados grandes e pequenos, por onde sobem as crianças para deslizar e cair no tanque de vadiar ou em montões de areia; d) pórticos de madeira ou de aço com balanços, escadas de cordas, etc.; e) uma carrossel ou um passo volante (aparelho ajustado a um mastro firme, que gira por um mecanismo de carrossel e provido de cordéis, com argola a uma altura graduada conforme o tamanho das crianças, que, segurando-se nelas, giram rapidamente ao redor do aparelho).⁴¹

A construção dos parques infantis traz referências concretas sobre a formação de hábitos pautados em parâmetros nacionais. A arquitetura neocolonial, as plantas e árvores indígenas, além dos modernos aparelhos arquitetônicos, como “argola a uma altura graduada conforme o tamanho das crianças”, realçam um silencioso discurso.

Aparelhos à altura das crianças, as áreas verdes e o ar livre são elementos representativos de um comportamento observado como *natural* na criança e que deveria ser respeitado à medida que seu desenvolvimento seria determinante, aos olhos dos adultos, à dinâmica desses espaços. Cabe lembrar que a rua, em um certo sentido, permitia esta liberdade até o momento que passa a ser considerada como local de vadiagem, de mendicância e vícios.

Os parques infantis eram reafirmados como espaços que alteravam a própria experiência corporal da população infantil no cotidiano das grandes cidades. A preocupação com a arquitetura, seu traçado, confundia-se com permanências de um espírito nacional imutável, bem como com a transitoriedade da vida moderna.

Os aparelhos arquitetônicos presentes nos parques infantis e a construção em estilo colonial reúnem elementos para pensar o significado dessa “nova” forma de viver a cidade. Claude Lévi-Strauss, ao chegar em São Paulo, comenta:

Em 1935, os paulistas pareciam vangloriar-se de que construíam em sua cidade, em média, uma casa por hora. [...] Em tais condições, a evocação de lembranças

de quase vinte anos atrás assemelha-se à contemplação de uma fotografia apagada. Mas pode, ao menos, oferecer um interesse documental; despejo os fundos de gaveta de minha memória nos arquivos municipais.⁴²

A transitória vida moderna implica a ausência da experiência e da tradição como características dos tempos modernos. Os bairros operários crescem e desenvolvem-se marcados pela tradição e memória dos diferentes povos. Língua materna, vestimenta, hábitos e costumes eram mantidos e tradicionalmente transmitidos às novas gerações. A coerência entre a proposta essencialmente pautada pela perspectiva de Le Corbusier aplica-se, ainda, sobre a necessidade de rememorar as tradições, então ausentes nas cidades modernas. Conforme citado, é a condição histórica, narrada através do traçado das ruas e da disposição das moradias, que permitem a leitura e o reconhecimento de diferentes povos como civilizados. Segundo Le Corbusier:

A morte atinge tanto as obras como os seres. Quem fará a discriminação entre aquilo que deve subsistir e aquilo que deve desaparecer? O espírito da cidade formou-se no decorrer dos anos; simples construções adquiriram um valor eterno na medida em que simbolizam a alma coletiva; constituem o arcabouço de uma tradição que, sem querer limitar a amplitude dos progressos futuros, condiciona a formação do indivíduo, assim como o clima, a região, a raça, o costume. Por ser uma pequena pátria, a cidade comporta um valor moral que pesa e que está indissolúvelmente ligado.⁴³

A valorização e normalização das ações ocorrem a partir da forma como os símbolos se repetem “para que a cidade comece a existir”.⁴⁴ A velocidade, a máquina, o desenvolvimento e o progresso, a otimização do tempo e do espaço, higiene, ordem e beleza são características utilizadas como referência tanto para falar do corpo como da cidade.

A partir dessa análise da concepção inicial do Departamento de Cultura e conseqüentemente dos parques infantis, a relação entre infância, o estudo do corpo infantil e sua influência na *trama urbana*, inserem-se naquilo que Le Corbusier considera como “espírito da cidade”, o que denomina de a “era do maquinismo”.

Os espaços de uso coletivo para a população, subdivididos não por classes sociais, mas ao contrário pelo uso atribuído conforme o interesse do grupo, colaboram para a naturalização de uma concepção de infância que envolve, especialmente, a formação de hábitos que influenciam diretamente a forma como a educação das crianças foi concebida.

Os espaços, tal qual esclarece Le Corbusier, deveriam atender as necessidades individuais, consideradas a partir do grupo que faziam parte, ou seja: crianças, jovens e adultos. No caso, trata-se não apenas de uma distinção física, mas de uma concepção de infância que passa a se tornar natural aos olhos dos habitantes da cidade.

Os aspectos biológicos e psicológicos que estão na base do projeto da cidade moderna possibilitam uma análise sobre a forma de pensar o lugar da criança nessa sociedade, as relações sociais e, em especial, amplia o alcance da racionalização do espaço ao corpo dos habitantes. A “era do maquinismo” inscreve-se sob a perspectiva do “dimensionamento de todas as coisas”:

A medida natural do homem deve servir de base a todas as escalas que estarão relacionadas à vida e às diversas funções do ser. Escala de medidas que se aplicarão às superfícies ou às distâncias, que serão consideradas em relação com o ritmo natural do homem; escala de horários [...].⁴⁵

A proposta de urbanização e modernização da cidade significava, com isso, a relação direta com o ritmo e com os novos modos de circulação, habitação e recreação (nas horas livres). Organizando a cidade a partir das atividades naturais do homem, dimensionaria, assim, o significado de atraso e de desenvolvimento propostos.

Mário de Andrade, Fernando de Azevedo e Anhaia Mello defendiam que as sedes dos parques infantis, em estilo neocolonial, deveriam ser projetadas como obra a serem preservadas e, com elas, o conjunto de elementos nacionais persistiria ao longo do tempo. Tal proposta contraria, ao mesmo tempo, a defesa de Le Corbusier. Favorável à modernidade, explicita:

O emprego de estilos do passado, sob pretextos estéticos, nas construções novas erigidas nas zonas históricas, tem conseqüências nefastas. A manutenção de tais usos ou a introdução de tais iniciativas não serão toleradas de forma alguma.⁴⁶

Tais métodos são contrários à grande lição da história. Nunca foi constatado um retrocesso, nunca o homem voltou sobre seus passos. [...] Copiar servilmente o passado é condenar-se à mentira, é erigir o “falso” como princípio, pois as antigas condições de trabalho não poderiam ser reconstituídas e a aplicação da técnica moderna a um ideal ultrapassado sempre leva a um simulacro desprovido de qualquer vida. Misturando o “falso” ao “verdadeiro”, longe de se alcançar uma impressão de conjunto e dar a sensação de pureza de estilo, chega-se somente a uma reconstituição fictícia, capaz apenas de desacreditar testemunhos autênticos, que mais se tinha empenho em preservar.⁴⁷

Os aspectos biológicos do homem aliam-se à tecnologia e às obras por ele empreendidas. Analisadas a partir das palavras de Le Corbusier, as construções dos parques infantis, em estilo neocolonial, representariam esse “emprego dos estilos do passado”, significando “atraso” ante as avenidas e os prédios construídos em estilo moderno. No caso, as crianças encontrariam, ali, um espaço organizado exclusivamente para atender às suas necessidades de ação e comportamento primitivas em relação ao homem adulto.

O projeto de construção dos parques infantis atenderia a um grupo específico, cuja idade é delimitada pela condição infantil. Nos parques infantis seriam dados os “primeiros passos do homem” rumo ao progresso. A abordagem de Le Corbusier sobre a relação entre progresso e atraso permite um questionamento sobre a autenticidade do projeto arquitetônico presente nos parques infantis e, em que medida, a “procura modernista por uma expressão autenticamente nacional” ecoa no conjunto que compõe a cidade de São Paulo.

O “verdadeiro” assume a forma biológica/psicológica: ver a cidade progredindo, sentir o ritmo veloz das ruas, o bem-estar das moradias e dos bairros racionalmente organizados e adequados ao chamado ritmo do homem, começaria a modelar o espírito da cidade de São Paulo.

A autenticidade do discurso arquitetônico está no estudo do homem urbano, na forma como deve interagir e, essencialmente, na forma como deveria se deslocar e ter acesso a determinados serviços. A perspectiva biológica adotada possibilita caracterizar os homens por seus “aspectos universais”, convergindo para uma nova ordem social.

A experiência tradicional – do campo, do país de origem – foi sobreposta pela experiência do trabalho fabril, que observa o gesto, busca economia e produtividade, analisa, quantifica para então chamar de “verdadeira” a própria existência humana. O que havia de singular na história do homem começa, então, a desaparecer. A relação de causa e efeito amplificada pela forma como a criança poderia “vir a ser” ladrão, ou um cidadão promíscuo, seria o resultado dessa nova sensibilidade urbana.

Os parques infantis inserem-se na trama urbana como uma proposta que coloca em questão, tal qual aponta Sant’Anna, a possibilidade de compreender “a rede sócio-corporal” que construía, e era constituída, na cidade de São Paulo.

Falar do corpo é abordar o que se passa, ao mesmo tempo, fora dele. Mas o inverso também é válido. As cidades revelam os corpos de seus moradores. Mais do que isso, elas afetam os corpos que a constroem e guardam, em seu modo de ser e de aparecer, os traços desta afecção. Há um trânsito ininterrupto entre os corpos e o espaço urbano, há um prolongamento infinito e, em via dupla, entre gesto humano e a marca ‘em concreto’ de suas ambições e de seus receios, e há um parentesco entre o estilo arquitetônico e o espírito de uma época.⁴⁸

O corpo infantil torna-se um território a ser explorado, território em que o conhecimento científico transforma o tempo, antes abstrato, em algo mensurável e quantificável. A psicologia, em especial, é mentora dessa proposta na medida em que é a interpretação do desenvolvimento humano para o aprendizado que rege o conjunto da sociedade.

Analisando a importância dos parques infantis na trama urbana da cidade de São Paulo, foi possível compreender esse “trânsito ininterrupto” entre o “concreto” e o corpo infantil, permeado por discursos que reafirmam a leitura psicológica do homem, então concretizada pela ordenação dos espaços destinados a cada faixa etária. Assim, é possível considerar a valorização do tempo de deslocamento, de trabalho e de descanso, como também o tempo de *ser criança*, de forma que componha um todo homogêneo, ou a construção da sociedade ideal num futuro próximo.

No caso da infância, os cuidados seriam condicionados pelo afastamento da criança das ruas e pela difusão de hábitos saudáveis. Olhando para a futura geração, conforme

aponta o “Serviço Municipal de Jogos e de Recreios para as crianças”, considerava-se que

[...] as forças moraes e espirituas de uma Nação dependem em parte da maneira pela qual são aproveitadas suas horas de descanso, o que é por isso necessário despertar nas novas gerações, o gosto e criar o hábito de empregar seus lazeres em actividades saudáveis de grande alcance moral e hygienico; considerando que as atividades lúdicas exercem uma função importante no processo educativo e social, podendo considerar-se o grupo de jogos como um dos constructores essenciais da vida, e a fonte dos primeiros ideaes e impulsos sociais, como a solidariedade, a communicabilidade e a cooperação; considerando que as praças de jogos para crianças, organizadas como meio de preservação social e educação tem contribuído eficazmente em toda parte, para a educação hygienica e social das crianças proporcionando-lhes oportunidades e meios de recreação ao ar livre estreitando o convívio das crianças de todas as classes sociaes.⁴⁹

A idéia de “cooperação, comunicabilidade e solidariedade” atribuída aos jogos pode ser considerada a partir da perspectiva psicológica que permeia as relações educacionais deste início de século, norteadas as relações familiares, o papel dos pais na educação, bem como a relação professor/aluno. Conforme análise de La Taille:

[...] o indivíduo, tal como concebido por Piaget, é capaz graças à razão (ela mesma por ele construída) de se opor à autoridade, seja ela dos pais, das diversas instituições como os partidos, as escolas ou as igrejas.

Todavia, há uma condição que Piaget postula para a conquista de tal autonomia: que o indivíduo possa ter a oportunidade de usufruir de relações sociais de cooperação (*co-operação*, como costuma escrever Piaget para sublinhar a origem etimológica do termo). As relações de coerção embotam o desenvolvimento, roubando à criança e ao adulto a possibilidade de se emanciparem intelectual, moral e afetivamente. Somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia. É por isso que a filosofia piagetiana é, na verdade, militante: defende a democracia contra todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo.⁵⁰

As palavras de La Taille são esclarecedoras na medida em que diferentes termos adotados nos documentos oficiais, e que constantemente se repetem, realçam alguns aspectos especialmente importantes para a teoria piagetiana, considerada inovadora à época. A concepção de jogo como construtor da vida social e a idéia de reunir grupos que apresentam o mesmo nível de desenvolvimento ou discernimento intelectual, são temas fundamentais para que exista a *co-operação* e, com isso, a comunicabilidade.

As relações de cooperação, segundo Piaget, são simétricas e, portanto, regidas pela reciprocidade, ou seja, por serem constituídas por relações entre *seres iguais*.⁵¹ Assim:

As relações de *cooperação* [...] São relações *constituintes*, que pedem, pois, mútuos acordos com os participantes, uma vez que as regras [no jogo] não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento moral e intelectual pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio.⁵²

O programa destinado aos parques infantis privilegia “o convívio das crianças de todas as classes sociaes” e de etnias diversas. Nos parques, a fisionomia da cidade de São Paulo aponta escolhas em função da renovação cultural e social pretendidas. Coerente a tal perspectiva, o Departamento de Cultura, segundo o ato n. 861, seria composto por:

I – Divisão de Extensão Cultural, com as seguintes seções:

teatros e cinemas;

rádio-escola.

II – Divisão das Bibliotecas, com duas seções;

III – Divisão de Educação e de Recreios, com as seguintes seções:

Parques Infantis;

Campo de Atletismo, Estádio e Piscina;

Divertimentos Públicos.

IV – Divisão de Documentação Histórica e Social com duas seções:

Documentação Histórica;

Documentação Social⁵³.

A divisão de Extensão Cultural encarregar-se-ia de promover e organizar espetáculos de arte, contribuindo com um conjunto sistemático de medidas para o desenvolvimento da arte dramática, da música, do canto, do teatro e do cinema. Pela primeira vez, permitiria o acesso dos trabalhadores ao Teatro Municipal para um recital, além de garantir-lhes acesso à biblioteca e à discoteca.⁵⁴

A criação de uma estação radiodifusora e a organização de bibliotecas públicas, disponibilizariam à população informações sobre serviços, palestras e cursos populares de organização literária e científica, cursos e conferências universitárias, sessões literárias e artísticas, ou seja, tudo o que pudesse contribuir para o aperfeiçoamento e extensão da cultura. O Departamento de Cultura pretendia, com isso, ampliar a difusão da cultura a todas as camadas da população.

A divisão de Documentação Histórica e Social seria responsável por recolher, colecionar, restaurar e publicar documentos antigos, materiais e dados históricos e sociais, facilitando as pesquisas e estudos sobre a história da cidade de São Paulo, suas instituições e organizações em todos os domínios da atividade⁵⁵.

Os espaços destinados à ocupação do *tempo livre* de trabalhadores e de adolescentes, como campos de atletismo, estádios e piscinas, não contavam com a presença de educadores sanitários, gerando certa desconfiança por parte dos responsáveis que insistiam na eficiência comprovada do lazer dirigido.

Em contrapartida, Nicanor Miranda, diretor da divisão de Educação e de Recreios, estabelecia que divertimentos públicos e campos de atletismo, estádio e piscinas teriam atividades orientadas. Os candidatos a instrutores que trabalhariam nos parques infantis deveriam ter curso de educação sanitária – no Instituto de Higiene do Estado –, ser diplomados pela Escola Superior de Educação Física do departamento de São Paulo ou por escolas de educação física mantidas pelo governo federal⁵⁶.

Assim, é necessária uma análise sobre o projeto dos parques infantis, atentando para a aproximação aos preceitos do lazer ativo e da racionalização da cidade e das ações humanas. Ambas relacionavam-se com o projeto de educação das crianças e são questionadas a partir da inserção dos parques infantis no projeto de urbanização da cidade.

CAPÍTULO III

A SOCIEDADE ATIVA



Fig. 34: Ginástica

As fotografias participam dessa pesquisa como mais uma entrada possível nos parques infantis. São imagens que representam um recorte no tempo e, ao olhar, é permitido vagar, notar detalhes, contemplando mesmo elementos já vistos. “[...] os olhos não vêem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas”,¹ aponta Calvino, explicitando o movimento entre a imagem ideal – imaginada – e aquela do dia-a-dia, do mundo real. Tecida pelo momento, “inventa” uma realidade tangível. Quem observa a entende a partir de fragmentos isolados.

O sentido ultrapassa o assunto ao qual a imagem se refere. As fotografias dos trabalhos realizados nos parques infantis foram produzidas por Benedito Junqueira Duarte, chefe da seção de Iconografia do recém-criado Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Durante sua permanência, documentou as atividades realizadas nos parques e organizou o arquivo fotográfico relativo às obras da cidade, produzindo mais de 4.000 fotografias entre 1935 e 1951 e uma série de filmes sobre a cidade de São Paulo entre os anos de 1938 e 1945².

O fotógrafo Benedito Junqueira Duarte aprendeu a profissão em Paris e logo foi contratado pelo Departamento de Cultura. Uma de suas primeiras iniciativas foi providenciar a compra de câmeras alemãs, “cujo uso representava um pioneirismo no Brasil em relação à atividade de fotógrafo profissional”.³ As câmeras utilizadas – Rolleiflex, Contax e Plaubel – eram mais leves que as habituais e com visores de rápido enquadramento, permitindo ao fotógrafo maior precisão e mobilidade⁴.

Na abertura desse capítulo uma das imagens produzidas pelo fotógrafo. Em especial, esta imagem que apresenta as fábricas, em segundo plano, expõe o local em que os pais das crianças parqueanas permaneciam ao longo do dia. Conforme cita Kossoy,

Toda e qualquer imagem fotográfica contém em si, oculta e internamente, uma história: é a sua *realidade interior*, abrangente e complexa, invisível fotograficamente e inacessível fisicamente e que se confunde com a *primeira realidade* em que se originou.⁵

A utilização da fotografia pelo Departamento de Cultura representa alguns dos preceitos que nortearam os trabalhos nos parques infantis, resultando em imagens que valorizam determinados elementos, dando visibilidade às crianças frequentadoras dos

parques.

Nos limites estabelecidos pela fotografia há apenas crianças. No entanto, conforme as palavras de Kossoy (2002), ao ler uma fotografia, olhá-la, é preciso compreender não apenas a presença, mas especialmente as ausências, as histórias que permeiam tais imagens.

Falando sobre a fotografia, Mário de Andrade sugere ser esta uma forma de rememorar a condição da criança em determinado espaço e tempo. Nos textos de Mário de Andrade, a tensão entre o certo e o errado, a virtude e o vício, o belo e o feio, são temas que apresentam como os adultos viam seu passado representado. Em “Tempo de Camisolinha”, é o adulto quem fala sobre a criança: inexperiente, sem malícia, com caráter fixo...

A feiúra dos cabelos cortados me faz mal. Não sei que noção prematura de nossos atos, ou exatamente, da vida, me veio nessa experiência da minha primeira infância. O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi, dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: “Você fica homem assim!” Ora eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem naquele tamanhinho, um medo medonho e recomecei a chorar.⁶

Cortar os cabelos, no caso, significava assumir uma *identidade*, um papel nesta sociedade que reconhece o outro a partir de características comuns. O texto aponta para a condição que é externa ao ser humano, configurando a *identidade* como “fronteira que na realidade não corresponde a nenhuma experiência”,⁷ pois a imagem do homem é representada por alguns elementos que, em certa medida, encontra-se isolado do conjunto de relações sociais, dos desejos e necessidades da criança.

As palavras de Mariza Corrêa ajudam-me a pensar na concepção de sociedade e de infância que estão presentes nos parques infantis, que serão considerados a partir de dois aspectos: quem era a criança para o grupo que trabalharia nos parques e o que, no imaginário social, permitia seu reconhecimento.

As fotografias de Benedito Junqueira conferem, dessa forma, uma *identidade* à criança, resultado das opções metodológicas e das atividades realizadas pelas crianças, enfim dos trabalhos realizados nos parques infantis. Tais opções foram reafirmadas em

contraste com a concepção de escola vigente e, para tanto, influenciadas pelos debates educacionais vigentes nesse período. A concepção de ensino adotada nos parques infantis contribui para essa discussão na medida em que justifica, aos olhos do governo paulista e da população, a necessidade de sua implementação.

Nicanor Miranda, chefe da divisão de Recreação do Departamento de Cultura de São Paulo, em 1938 realiza um discurso com a clara intenção de polemizar com a escola. Questiona, em especial, a “forma” do aprendizado infantil nesses espaços, indicando o que, para ele, significava o ideal de educação:

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia, nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno dos livros, silêncio, passividade, inatividade.

A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa ou autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do desenvolvimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem idéias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados; gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta.

Esqueceu-se que o objetivo da escola não é formar sábios e sim homens e mulheres fortes, bem constituídos, bem equilibrados, capazes de sustentar o peso do trabalho e afrontar a luta pela vida numa civilização complexa como a nossa. [...]

A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é [...]. Esse sistema é o Parque Infantil.⁸

O objetivo da escola, tal qual aponta Miranda, é formar “homens e mulheres fortes”, associando a idéia de imobilidade à *passividade*. A proposta de educação para os Parques Infantis segue uma proposta cara à Escola Nova, qual seja formar “homens e mulheres fortes” a partir do movimento gerado pela *atividade*.

Miranda analisa a função social da escola a partir da concepção de criança creditada

pelos recorrentes debates presentes na Associação Brasileira de Educação (ABE). Tal perspectiva justificaria, em especial, a presença dos parques infantis na cidade de São Paulo, como um espaço necessário à formação das crianças, privilegiando um sistema de educação que consideraria *a criança como ela é*. Refutando a idéia de um aprendizado passivo, essas crianças teriam a possibilidade de aprender por meio da ação, e não mais da passividade.

Na ABE, as propostas educacionais estavam condicionadas pela idéia de superar o caráter “individualista” da escola, gerando um programa de ensino baseado na realidade da criança. A perspectiva educacional propunha observar o que a criança necessitava, privilegiando seu “desenvolvimento gradual e harmônico”,⁹ e não mais considerá-la como objeto abstrato.

A escola, tal qual a forma como a criança se relacionava com o mundo, característica inerente à “cultura infantil”, seria o oposto da imagem da escola destacada por Miranda. O modelo oriundo da *escola tradicional* era identificado como “o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia, nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação”.¹⁰

Em contraposição, a *nova escola* e os parques infantis foram idealizados como espaços livres onde as crianças “poderiam ser elas mesmas”. Assim, combatendo a inatividade e a passividade às quais eram submetidas, as atividades e o espaço físico oferecido às crianças seriam constituídos, de certa forma, por e para elas, garantindo a formação de homens e mulheres fortes, preparados para o trabalho, respeitando e adequando-a ao ritmo social.

Fernando de Azevedo participou ativamente da idealização dos parques infantis, contribuindo com propostas visando “reformas educacionais com que se sonhava forjar uma humanidade nova em que se concentravam as últimas esperanças de uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização”.¹¹

A nova civilização citada refere-se à perspectiva de formação para a sociedade urbano-industrial, gerando a necessidade de privilegiar conhecimentos que permitissem a sua leitura e a adequação à forma de convívio por ela exigida. Seguindo tal perspectiva, destaco a análise realizada por Carvalho (1998), que contempla os embates sobre a

perspectiva modernizadora presente na ABE, esta amplamente defendida por Azevedo.

[...] é preciso entender, aqui, o sentido em que se resgata o tema da industrialização nos projetos que circulam na ABE. Este sentido foi, principalmente, o de responder a problemas políticos e sociais que a presença da fábrica gerava. Neste escopo, propostas ‘modernizadoras’ diferiam das ‘tradicionalistas’ por programarem esse controle incorporando novos métodos, técnicas e modelos educacionais, tomando a fábrica como paradigma da escola e da sociedade. Tratava-se, neste caso, de programar, em moldes mais adequados ‘às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial’, mecanismos de controle social.¹²

A relação entre escolas, parques infantis e fábricas estabelece-se em um intrincado contexto. A sociedade urbano/industrial organizava-se, nesse início do século XX, a partir da dissociação entre tempo de trabalho e tempo livre. Nesse sentido, a “forma industrial” citada por Carvalho pode ser reconhecida pela imposição de um tempo em que os operários (crianças, jovens e adultos de ambos os sexos) permaneciam nas fábricas, pelo tempo livre das obrigações do trabalho e, em especial, na forma como era utilizado esse tempo.

As discussões em torno do lazer estariam intimamente relacionadas com o caráter moral do trabalho e do ócio, colaborando como um dos mecanismos de controle e de educação para a sociedade industrial. Considero coerente pensar, ainda, que a modernização da educação implica uma discussão sobre a forma como esse tempo seria utilizado pelos diferentes segmentos da sociedade. Mutuamente dependentes, escola, trabalho e lazer estavam condicionados pelo tempo disponibilizado e predeterminado à criança.

Dumazedier considera que o lazer não é ociosidade, “não suprime o trabalho, pelo contrário, o pressupõe”.¹³ Assim, pode ser considerado um:

[...] conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se

das obrigações profissionais, familiares e sociais.¹⁴

Nas palavras de Dumazedier prevalece uma visão de lazer, de fruição desse tempo livre, com intenso potencial criador e libertário. Fruto da sociedade urbano-industrial, o lazer está intimamente relacionado à forma como cada sociedade, em tempo e espaço específicos, atribuem valores diferenciados ao trabalho e ao lazer, considerando as normas morais vigentes. A “livre vontade”, com isso, depende de condições historicamente determinada pela forma como o indivíduo deve se relacionar com os demais membros da sociedade.

A imagem da sociedade organizada pela “valorização” do lazer “livre” é evidenciada na imagem da criança, como ser puro, ingênuo, inocente, moldável, plasmável... A proteção e os cuidados com a infância indicam um caminho de “mão única”: a formação de hábitos visando à vida adulta.

A conveniência, ou não, de determinadas práticas é condicionada pela expectativa que o conjunto da sociedade vê na relação entre trabalho e lazer, mas também entre a criança e o adulto, cuja dependência marca as escolhas, os desejos e as necessidades do homem moderno no início do século XX.

Na leitura de Lafargue (2003)¹⁵, os operários eram atendidos em suas reivindicações, conseguiram, por exemplo, a redução da jornada de trabalho, e conquistaram espaços adequados para que as crianças fossem devidamente cuidadas enquanto os pais trabalhavam nas fábricas.

O papel do *lazer* na sociedade moderna, industrial, alude à oferta de atividades dirigidas. Com isso, o caráter ambíguo do lazer como “tempo livre”, com ofertas de espaços e atividades predeterminadas, é amplamente explorado. A “livre vontade” do homem é subjugada, pois poderia produzir uma série de atitudes e hábitos contrários aos valores morais do período.

Na visão de Lafargue, os operários encontravam-se imersos nas leis do trabalho e, por esse motivo, não conseguiriam usufruir o ócio. Nas palavras do autor, os trabalhadores “não conseguem resignar-se a viver de braços cruzados”.¹⁶ Assim:

Num regime de preguiça, para matar o tempo que nos mata segundo a segundo,

haverá sempre espetáculos e representações teatrais; é um trabalho apropriado especialmente para nossos burgueses legisladores. [...] Mas como pedir a um proletariado corrompido pela moral capitalista uma decisão viril?¹⁷

A postura *viril* adotada pelo operariado, segundo Lafargue, seria a negação do trabalho reivindicando, assim, o seu *direito à preguiça*. O vício do trabalho traria, com ele, a necessidade de um “prazer forçado”, organizado e configurado como um tempo “livre” que significaria, aos olhos dos “filantropos burgueses”, a edificação do trabalhador.¹⁸

A lógica urbano-industrial, para ser efetivada para a população, implicaria: a valorização da saúde, da produtividade e da eficiência como parâmetros essenciais. Logo, o lazer seria enaltecido na medida em que estaria relacionado diretamente ao trabalho e aos termos: utilidade, eficiência e produtividade. Assim, nesse tempo seria possível, ainda, edificar o futuro através de “Novos métodos, técnicas e modelos educacionais” que passam a conquistar as horas em que as crianças se encontravam fora das escolas, longe dos pais e ou das fábricas.

A ABE, segundo a perspectiva de Carvalho, colabora com a “organização racional do trabalho” propondo “a educação como instrumento, portanto controle, de uma ‘opinião pública’”, contribuindo como ação modeladora dos costumes citadinos.¹⁹

Nos anos de 1930, os debates em torno da educação escolar apresentavam um outro modelo, cujo foco estaria na criança. No cerne das discussões sobre a *escola nova*, o aprendizado deveria fazer-se ativo, que na proposta de Anhaia Mello para os parques infantis, seria nomeado como “lazer ativo”.

O *lazer* e a *escola*, ativos, configurar-se-iam na idéia de que a criança, acompanhando o ritmo da sociedade urbano-industrial, deveria ser educada a partir do complexo: “energia, ação e produtividade”. O papel da instrução nas sociedades, conforme aponta Carvalho, “era o de condutor, do transmissor pelo qual é possível a transformação da energia potencial do homem em energia cinética”.²⁰

Assim, é possível notar “no entrecruzamento das posições que, concorrentemente, reivindicavam o estatuto de pedagogia moderna e *nova*, porque *ativa*, um novo discurso pedagógico começa a se tornar hegemônico no país”.²¹ Durante o período, imagens de crianças na escola, “de seus corpos empenhados em muitas atividades, dos seus gestos hábeis, do seu interesse pelo trabalho em cooperação, da alegria contagiante de seus jogos e

da liberdade de suas brincadeiras” eram amplamente difundidas.

Nações há que procuram resolver os problemas de eficiência, mesmo à custa das liberdades individuais. Outras, que preferem manter todos os ditames de uma romântica liberdade individual, pereça embora a eficiência... entre tais extremos, simplistas ambos e ambos perigosos, os estadistas mais avisados começam a compreender a “eficiência com liberdade” e a “liberdade com eficiência” só num cadinho se fundem – e esse é a educação. Dificuldades ou defeitos da educação, dificuldades e defeitos de disciplina social e, portanto, de eficiência.²²

A crítica realizada por Lourenço Filho, presidente da ABE no ano de 1935, aborda a despolitização que cerca a imagem de uma pedagogia que, em um certo sentido, parece assumir uma posição ingênua diante da forma como a liberdade sustentaria toda e qualquer possibilidade de formação da personalidade e desenvolvimento da criança. Conforme análise de Carvalho, essa postura significa o oposto da livre iniciativa infantil, ou seja, “o sinal de uma percepção aguda das possibilidades disciplinares dos novos métodos”.²³

Cabe ressaltar que a *escola ativa* foi “uma das manifestações da escola nova”, que incluía “a revisão dos fins sociais, uma nova filosofia da educação *in extenso*, uma nova compreensão da vida e da fase de evidente transformação social que atravessamos”.²⁴ Lourenço Filho refere-se especificamente à criança como foco do trabalho educacional, considerada a partir de seu desenvolvimento e comportamento, indicando ao professor a forma como este conduziria a educação.

A ampla utilização de testes é defendida pelo autor como uma forma de justificar as atividades selecionadas para as crianças, bem como o seu “ideal da pedagogia”.²⁵ Priorizando a perspectiva psicológica, orienta os educadores sobre a: “necessidade de verificação objetiva dos elementos da educação e de cada passo do aprendizado”, pois “Ao invés da apreciação subjetiva do aluno e de seu trabalho por parte do mestre, ela pretende larga introdução de processos de verificação objetiva, ou seja, de medida”.²⁶

Para tanto, o interessado nessa “nova filosofia” de ensino ativo, deveria preparar-se de forma igualmente ativa, ou seja, o professor não se formaria observando aulas, copiando programas de ensino e os aplicando, mas dedicando-se, sobretudo, ao estudo da “nova psicologia” para “saber por que se faz e como se faz”.²⁷

Segundo Lourenço Filho, a formação profissional seria fundamental para a idealização de um projeto fundamentado que se propunha educar segundo a forma como a sociedade se apresentava, ou seja, que deveria trabalhar “segundo o seu tempo [...]”.²⁸

As propostas educacionais presentes nos parques infantis, sob a perspectiva do *lazer ativo*, congregam tais aspectos, dirigindo-se tanto à criança como ao profissional que se ocuparia delas. Assim, é preciso lembrar que as idéias de Mário de Andrade, entre tantas outras propostas, influenciariam a opção metodológica adotada. As ações educacionais nos parques infantis dependeriam, em grande medida, da forma como os instrutores conduziriam as atividades.

O caráter inovador dos trabalhos realizados nos parques infantis, tal qual aponta Faria²⁹, encontra-se na relação que se estabelece entre o instrutor e as crianças. Nesse sentido, cabe refletir sobre o trabalho interdisciplinar nos parques infantis como um encontro entre distintas concepções de infância. Talvez a principal contradição esteja na forma de considerar o *tempo de ser criança*. Em certo sentido, a proposta antropológica privilegia a observação das atitudes da criança no *espaço* e no *tempo* que acontecem. Mariza Corrêa explicita os efeitos dessa fusão de várias áreas do conhecimento:

Se a definição das pessoas começou por ser feita a partir da Antropometria, o desenvolvimento da aplicação prática das novas disciplinas mais sutis da medida, como a Eugenia ou a Psicologia, deslocou a discussão do exterior para o interior do corpo humano, dos estigmas visíveis, para os sinais invisíveis de sua adequação ou inadequação às normas sociais. Isto é, as pessoas já não eram definidas apenas pelo ângulo facial ou pela cor da pele, embora estas definições continuassem a ser utilizadas, mas a partir dos testes, cada vez mais refinados que classificavam conforme a sua hereditariedade, o seu caráter ou a sua constituição biotipológica – uma combinação de fatores físicos e psíquicos.³⁰

Destaca-se, com isso, o *que* e *como* as atividades eram disponibilizadas. Analisando tal proposta, Corrêa indica que as crianças deveriam se manifestar “sem medo”, expressando-se de diferentes modos por meio da possibilidade de *agir*, considerado o “poder humano de gerar o novo, de mover novos processos através da rede de relações humanas”.³¹ A *interação* entre as crianças é delimitada pelo olhar do educador e permeada

por dois sentidos: como grupo e na relação estabelecida entre adultos-instrutores e crianças.

3.1. INSTRUTORES...

Conforme citado no artigo 6º do ato n. 767 de 1935, a “Comissão Municipal de Jogos e de Recreio para Crianças”, responsável pela educação das crianças, seria composta:

- 1- de um representante do Serviço Sanitário do Estado;
- 2- de um representante do Departamento de Ensino do Estado de São Paulo;
- 3- de um representante do Departamento de Educação Física do Estado;
- 4- do diretor do Instituto de Higiene do Estado;
- 5- do professor de Biologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo;
- 6- de um representante de associações de assistência e proteção à infância.³²

Os primeiros instrutores seriam admitidos por um ano e, após esse período, efetivados por meio de concurso público de provas e títulos.³³ Esses seriam responsáveis por desenvolver atividades que garantissem um trabalho integrado entre educação e cultura, como também educação e higiene. Aos sanitaristas caberia a função de prezar pela saúde orgânica da criança – odontológica e médica – além de distribuir alimentos, visando sanar os sintomas de desnutrição apresentados por cerca de 60% das crianças que freqüentavam os parques³⁴.

A difusão de educadores sanitários na cidade de São Paulo dá-se desde meados da década de 1920, de forma articulada e sistematizada, cujo objetivo seria “irradiar a *influencia sanitária* sobre a população pobre dos bairros de Santa Efigênia, Luz, Sant’Ana [...] Braz, Penha, Mooca e Belenzinho”,³⁵ tal ação do poder público pautava-se pela condição de pobreza, pela profusão de doenças e vícios em que vivia essa população.

Contribuindo para a difusão dos preceitos de higiene, os sanitaristas ocupar-se-iam não do atendimento, mas de ações de *ordem profilática*, cuja função seria verificar a condição de vida da população, seus hábitos e sua alimentação, anotando, ainda, a forma como esse público específico reagia às instruções.³⁶

Os educadores sanitários encontravam-se em diferentes pontos da cidade – “nos centros de saúde, nas escolas, hospitais, fábricas ou nas próprias casas” – atuando junto ao

indivíduo ou ao grupo a que se destinava. As crianças constituiriam um grupo privilegiado por serem consideradas “matéria plástica e plasmável” e, por meio delas, seria possível “atingir as suas famílias, ensinando-lhes um padrão de vida *civilizado*, expresso em práticas desejáveis de asseio pessoal e do vestuário, higiene do lar, alimentação e cuidados com os filhos”.³⁷

Coerente a tal proposta, no “Programa de concurso para instrutor” os aspectos destinados à “Higiene Infantil” realça os seguintes conhecimentos:

1) Higiene dos Parques. A limpeza e os hábitos de higiênicos como meios protetores da saúde da criança.

O exercício físico. Como e quando a sua prática é salutar?

O asseio pessoal. Seu controle sistemático.

Problemas decorrentes da alimentação mal orientada. Assistência alimentar.

Moléstias transmissíveis, principais precauções. Idéias gerais. Como e quando encaminhar uma criança ao médico?

Como classificar acidentes mais freqüentes? Providências a serem tomadas em cada caso.

Noções sobre anormais. Crianças que respiram, falam e ouvem mal.

O banho. Sua prática como hábito e como desporto.

Como guiar intelectual e socialmente a criança para sua futura orientação higiênica?

O problema médico-odontológico e os deveres do instrutor.³⁸

Os parques infantis, ao lado das escolas, seriam locais privilegiados por reunirem em um mesmo espaço um grande número de crianças. Cuidando do público infantil, os sanitaristas ocupar-se-iam dessa mesma função, qual seja: contribuir para a difusão dos preceitos de higiene objetivando a formação de “homens fortes, saudáveis, produtivos e ordeiros”. Assim, a conservação da saúde ofereceria ao poder público a garantia da população saudável de amanhã.³⁹

Contribuindo com a *civilização* e/ou *higienização* dos costumes em prol da sociedade do futuro, a presença dos instrutores de educação física nos parques infantis reforça a perspectiva que envolve os cuidados com o corpo do indivíduo e, por

consequência, da sociedade.

Calcada em dois grandes eixos – educação e saúde – a educação física conciliaria a perspectiva de um corpo disciplinado e saudável, reforçada pelos discursos de médicos higienistas como também de pedagogos.

A referência aos exercícios físicos, ao lado dos preceitos higienistas, deve-se ao reconhecimento da educação física como uma área que apresentava grande fator educativo e profilático para a “frenação dos impulsos”, afirmando que “O indivíduo que zela pelo seu physico teme as intoxicações e as evita, porque sabe que a alegria que nos trazem os toxicos é enganosa e ephemera, entorpece-nos, avultando em desgraças futuras”.⁴⁰

Proteger a saúde tornava-se prioritário e a nova “Educação Physica” reestruturava-se apresentando como princípios fundamentais prezar pelo dispêndio de energia cotidiano, pela qualidade de execução dos movimentos e formação do caráter, empregar a força de modo inteligente, além de desenvolver, a partir de exercícios subdivididos por grupos musculares, as proporções do corpo e a postura.⁴¹

“Como e quando a sua prática é salutar?” Conforme cita Lourenço Filho:

Pode-se, igualmente, proceder à revisão das idéias correntes quanto ao exercício físico, seus fins e recursos. Embora divergindo, quanto aos tipos de exercícios, concordavam os especialistas em assinalar o importante papel da *cultura física* na escola, onde deveria figurar em pé de igualdade com a formação intelectual, integrando-se nos planos de uma formação educativa integral. A substituição, que então se deu, do nome de *ginástica* para *Educação Física* é, aliás, expressivo a esse respeito.⁴²

Lourenço Filho, um dos principais criadores e defensores da *escola nova*, considera que seria essencial ao instrutor e ao educador centralizar seu trabalho na criança e na sociedade. Nota-se, em *Introdução ao estudo da escola nova*, que o autor fala de uma concepção de educação que ultrapassa os limites da *escola*. Em suas palavras:

O termo *escola* pode parecer limitativo, por isso que designa senão uma só instituição, entre outras, que realizam funções educativas, o lar, a igreja, os centros de recreação e trabalho, as formas gerais da vida social. A observação

terá cabimento quando se considerem as instituições escolares como algo artificial, mera expressão de uma didática mecânica. Não assim, quando se tenha em vista uma intervenção direta nesta realidade por ação de tendências culturais que, na escola, como instituição para isso especialmente criada, mantida e aperfeiçoada, encontram o seu ambiente próprio.⁴³

Associada à valorização da “normalidade do crescimento e o equilíbrio das funções”⁴⁴ que passavam a configurar como elementos fundamentais do ensino escolar, as práticas consideradas saudáveis seriam aquelas não prejudiciais ao desenvolvimento infantil.

A alteração do termo *ginástica* para *educação física* evidencia, em certa medida, o conjunto de conteúdos que seriam incorporados pela área, bem como estreita as relações entre pedagogia, psicologia e higiene. Dentre os exercícios citados, o *jogo* destaca-se aos olhos dos psicólogos como fundamental ao desenvolvimento infantil, servindo a uma metodologia atenta aos interesses da criança e que, ao mesmo tempo, garantiria que ela incorporasse hábitos morais⁴⁵.

Assim, para ser admitido como instrutor de educação física nos parques infantis, o candidato seria submetido a um processo de seleção composto por uma prova escrita e outra prática. Seguindo a análise do “Programa do curso para instrutor”, na prova escrita, o candidato deveria apresentar domínio sobre os seguintes pontos:

- 1) O moderno conceito de Educação Física; a Educação Física e a ação física, mental e social do indivíduo.
- 2) As bases fundamentais da Educação Física. A Educação Física e a sociedade moderna.
- 3) Estudos dos métodos de Jahn, Ling e Amoros. O modelo francês.
- 4) Educação Física da infância. Fundamento fisiológico. A sedentariedade e a infância.
- 5) Psicologia aplicada. Leis do aprendizado.
- 6) Os jogos. Efeitos psico-fisiológicos.
- 7) A estafa. Sintomas. Quais os meios mais aconselháveis para evitar a estafa na criança e no pré-adolescente.
- 8) A ginástica ortopédica, corretiva ou terapêutica. Valor e objetivos. Aplicações

aos Parques Infantis.

9) As atividades físicas no curriculum da recreação. A que princípios deve obedecer a programação das atividades físicas num Parque Infantil.

10) Fichas de aproveitamento. Elaboração. Controle. A ficha como elemento para a pesquisa social.⁴⁶

A Escola Superior de Educação Física, fundada em 1º de agosto de 1934, formaria também os instrutores que trabalhariam nos parques infantis. Os “instrutores de gymnastica” formavam-se em 1 ano de curso, estando aptos a ministrarem o ensino e a prática da “physiocultura”. Os “professores de educação physica” estudavam um ano a mais e estariam aptos a serem “verdadeiros directores de educação physica” nos colégios ou clubes esportivos. O curso foi elaborado considerando ensino da prática e teoria da educação física e os métodos ginásticos faziam parte do conteúdo. No entanto, apenas o método francês de ginástica foi ensinado durante os dois anos de curso⁴⁷.

O documento apresentado pelo Departamento de Cultura sobre o conhecimento que o instrutor de educação física dominaria para trabalhar nos parques infantis merece uma atenção especial. O moderno conceito de educação física, o destaque ao método francês de ginástica e a utilização de fichas de controle são representativas de uma forma específica de educação do corpo. Determinada historicamente, é preciso compreender o conjunto que especifica a formação de tal instrutor, a qual fundamenta suas ações nos parques infantis. A prova prática, realizada em um dos parques infantis, seria composta por:

- 1) Exercícios de postura e de correção no andar.
- 2) Exercícios corretivos para cifose, lordose e escoliose.
- 3) Exercícios para cardíacos, nefréticos e respiratórios.
- 4) Exercícios de bastão (crianças de 09-11 anos).
- 5) Exercício de espaldar (crianças de 09-11 anos).

Observação: Constituirão ainda, parte integrante e obrigatória de cada ponto:

- a) Dramatização de um tema nacional (crianças de 04 a 09 anos)
- b) uma aula de livre escolha do candidato com dois jogos (crianças de 04 a 09 anos).⁴⁸

Os parques infantis configuravam-se como um espaço que acolhia meninos e meninas em “estado de abandono” pelos pais que, a maior parte do dia, dedicavam-se ao trabalho nas fábricas. Conforme o imaginário da época, se nas ruas as crianças conviviam com jogos brutais e em espaços insalubres; com a falta de movimento gerada pela circulação intensa de veículos e transeuntes; e com o ar impuro que vinha das fábricas e automóveis, nos parques infantis garantia-se, em meio à cidade de concreto, *luz, ar e espaço*.

Desse modo, reconhecer as necessidades da criança seria o primeiro passo para a “boa orientação pedagógica”. A educação física, já assumida por essa nova terminologia, destaca-se nesse contexto por trabalhar diretamente com o *movimento* e especialmente com a melhora da capacidade orgânica das crianças.

Os preceitos da medicina higienista são fundamentais para a constituição e valorização da educação física nesse momento da história, na medida em que os higienistas tinham como meta “fazer do systema nervoso um aliado e não um inimigo”. Para atingir tal objetivo, julgavam que deveriam “tornar automáticas e habituaes [...] o maior número possível de ‘acções úteis’ e fugir com grande cuidado a tudo que puder engendrar hábitos nocivos”.⁴⁹

A atividade física passava a ser vista como forma de ajustar o corpo ao estado mental e social, considerados normais, tornando a criança “mais obediente e mais flexível” aos olhos dos pedagogos defensores do novo modelo de ensino. Segundo os defensores da nova pedagogia:

Ao mesmo tempo, reage ella (atividade corporal) sobre a mente, desenvolvendo, precisando, aclarando os estados que procuram traduzir-se em atos. Há, pois, uma reciprocidade, bem reconhecida, de funções: os pensamentos, os desejos, as emoções criam as atitudes do corpo; e estas, actuando sobre suas causas determinantes, fazem-nas mais conscientes e, por isso, mais susceptíveis de controle.⁵⁰

Guiada por bases científicas – biológicas e fisiológicas – a moderna Educação Física seria a área capaz de educar, moldar o corpo, apontando para “táticas disciplinares” que a

cada exercício se torna então unidade superposta e sincrônica. A mão adulta teria delegado uma vez mais seus poderes; o que a substitui permanece mecânico, misturando instrumentos móveis e dispositivos especiais para “corrigir” a motricidade.⁵¹

Conforme analisa Vigarello, o comportamento torna-se mais complexo à medida que “Domínio e controle interiorizados predominam”⁵². A moderna concepção de educação física interviria diretamente na ação “física, mental e social” da criança, “Gestos onde o corpo da criança deve ser um espaço passível de manipulação direta e concreta”.⁵³

Em geral, os instrutores que trabalhavam nas escolas paulistas – da capital e do interior – submeter-se-iam, como parte de sua formação, a um “estágio” como instrutor nos parques infantis. Assim, também nos parques infantis, a educação física representa uma forma específica de pensar o tempo e o espaço destinados à educação e, no caso, ao *lazer ativo* das crianças. Assim, a lógica social apresenta uma forma preconcebida e construída desde o século XIX sobre “[...] O estudo, o descanso, o exercício físico, a alimentação [...]” através da qual

tudo passou a ser regulado, controlado e vigiado, e a utilização “ótima do tempo” passou a ser determinante na metodologia utilizada. Tornava-se imperioso não deixar margem à ociosidade pois ‘o ócio [induz] à vagabundagem, à capoeiragem e aos vícios prejudiciais ao desenvolvimento físico e moral.’⁵⁴

As escolas paulistas foram as principais responsáveis pela difusão da ginástica como prática adequada à educação do corpo infantil. A “moral do lazer”, no caso, acontece à medida que o trabalho passa a ser valorizado, tornando-se necessário “incutir nas crianças e jovens uma ‘dimensão utilitária do tempo’”.⁵⁵

A presença da moderna concepção de educação física nos parques infantis significa, portanto, uma forma específica de relação da criança com o seu corpo e com o espaço, “colocando em prática o processo disciplinar dos corpos”.⁵⁶ Prevista pela influência do discurso médico-higienista e pela proposta de um *lazer ativo*, a transformação social se

daria em função da idealização de uma sociedade “saudável” e que, para tanto, adequava o organismo infantil a suportar a velocidade e a intensidade nervosa presente nas ruas da cidade de São Paulo, (re)produzindo-a conforme a realidade urbano-industrial exigia.

Disponibilizar a ginástica às crianças parqueanas, em um primeiro momento, significava:

garantir a “paz social”, a manutenção da “ordem”, instrumentalizando o lazer como fator que ajuda [...] a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre por atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas.⁵⁷

“Estruturada a partir do ideário burguês de civilidade”,⁵⁸ tal qual a postura adotada por Fábio Prado, a educação física possibilitou ao educador produzir um discurso permeado por elementos cientificamente fundamentados para a análise do movimento, com critérios pautados nos aspectos biológicos do corpo. Assim, os filhos e as filhas de imigrantes que freqüentavam os parques infantis, sua cultura de origem e a história impressa em seu corpo passa a ser menos importante. A história impressa no corpo infantil pode ser lida a partir de códigos do “corpo biológico” – ossos, músculos, articulação, medidas das diferentes partes do corpo... – relegando a criança e seu corpo ao plano “a-histórico”.

A explicação a tal associação dá-se pela comparação das ações das crianças e dos adultos na sociedade. A ausência de experiência, de malícia, a ingenuidade e o nível de maturação da criança a destituem de toda e qualquer possibilidade de apresentar um conhecimento válido ao mundo adulto. Afastando-a da criminalidade e dos vícios, pedagogos, instrutores e sanitaristas conduzem a criança a partir de *sua* história, ou seja, da forma como percebem o mundo a sua volta, naturalizando a própria história do homem e da mulher.

Em síntese, a concepção de educação traduzida pela idéia de *lazer ativo* nos parques, somada à ação dos educadores sanitários e educadores físicos, reafirmam a *infância* e o *corpo infantil*, como objetos de estudo privilegiados. Durante as primeiras décadas do século XX, pedagogia, educação física e higiene eram constantemente citadas à

medida que crescia a preocupação com a educação e a saúde, interferindo diretamente na infância e no futuro do país.

Conforme aponta a legislação do Departamento de Cultura para os parques infantis, os instrutores de “Jogos e Educação Physica Infantil” deveriam cumprir as seguintes funções:

- a) zelar pela saúde das crianças, investigar sobre as condições sanitárias do meio social de que provenham e encaminhar para os postos de saúde e clínicas do serviço sanitário as crianças suspeitas de moléstias ou necessidade de tratamento;
- b) atrair as crianças para os jogos adequados para a sua idade, desviando-as de todos aqueles que sejam contra-indicados;
- c) orientar as atividades recreativas das crianças e velar sobre ellas sem lhes perturbar a espontaneidade nos jogos que forem admitidas;
- d) ensinar a prática dos jogos infantis, participando com as crianças nas atividades lúdicas ou recreativas;
- e) propagar a prática de brinquedos e jogos nacionais, cuja tradição as crianças já perderam ou tendem a perder;
- f) promover a prática de todos os jogos que, pela experiência universal, forem dignos de ser incorporados nas tradições locais e nacionaes;
- g) aproveitar as oportunidades que lhes proporcionar o interesse das crianças, para lhes ministrar a educação physica, systematizada por meio de exercícios adequados.⁵⁹

O “Programa de Concursos para Instrutores” do ano de 1936 orienta-se a partir dos preceitos da “Psicologia Infantil e Pedagogia Especializada”, especificando dois pontos significativos para pensar a perspectiva de ensino nos parques infantis e o encontro entre a pedagogia, a educação física e a medicina higienista. São eles:

- 1) Infância e adolescência. O significado da infância. Relação entre o crescimento físico e as funções mentais.
[...]
Higiene mental. Prêmios e castigos. O problema da disciplina num Parque

Infantil.⁶⁰

Nota-se, a partir dos documentos, uma distinção entre conhecimentos específicos a cada área e o que havia em comum entre elas. No caso, a “Psicologia Infantil” traria a concepção de infância calcada à idéia de crescimento e desenvolvimento. Lourenço Filho julga ser fundamental, ao educador, ao pai ou ao mestre, reconhecer as variações psicológicas referentes às idades, sem desconsiderar com isso a perspectiva da sociedade. Assim, em um primeiro momento afirma que:

Seria possível falar em normas de idades; ou em termos práticos, de padrões de comportamento, típicos ou representativos das crianças de tantas semanas, tantos meses, tantos anos. Além da similaridade do físico em cada idade (estatura, peso, rapidez de movimento, manifestações de maturação em geral, expressão de capacidades diversas) é realmente possível indicar semelhanças no comportamento em geral (formas de locomoção, linguagem, expressão gráfica, compreensão, invenção, capacidade crítica, reações de adaptação social). Nessas normas, pode o educador prático encontrar pontos de referencia extremamente úteis à compreensão das possibilidades de cada grupo homogêneo de educandos, e das técnicas a serem utilizadas com cada um deles.⁶¹

Nas palavras de Lourenço Filho, tal aspecto é evidenciado à medida que, nesse período, as questões educacionais recaem sobre a comprovação científica e a obtenção de dados “concretos”, observáveis, mensuráveis e passíveis de análise. No corpo infantil são os elementos visíveis – peso, proporção, estatura etc. – os primeiros elementos que forneceriam ao educador informações precisas sobre o desenvolvimento e crescimento normais.

O olhar, auxiliado tanto pela câmera fotográfica e pelo cinematógrafo, como também por instrumentos de precisão como balanças, espirômetros, compassos, ofereceriam ao educador os elementos necessários para a obtenção do que seria considerado um crescimento saudável.

Considerar-se-ia, com isso, a condição social em que viviam as crianças, sua ascendência e a forma como a assimilação do conhecimento se daria em meio à diversidade

de povos imigrantes, marcam as possibilidades de sua integração social. Conforme aponta Lourenço Filho:

A assimilação cultural resulta da influência homogeneizadora do ambiente social. Numa compreensão ampla, essa expressão *ambiente social* abrange duas coisas: a *herança cultural*, corpo de técnicas, idéias, sentimentos e aspirações, que cada geração transmite à geração seguinte; e a *estrutura social*, como conjunto das instituições, que possibilitem essa transmissão e a regulem. As instituições não tendem apenas à preservação da vida individual, mas condicionam a transformação de cada indivíduo numa *pessoa*, tal como esse legado suponha que ela deve ser, na conformidade dos costumes, códigos e normas gerais de conduta existentes. Uma vez aceita pela sociedade, como conjunto, tendem a durar, opondo-se a quaisquer mudanças.⁶²

A transmissão de comportamentos adequados e que deveriam ser preservados, indicam que o corpo daria visibilidade ao caráter e à personalidade do homem do futuro. As condutas gerais e o comportamento seriam constitutivos de um conjunto de técnicas e costumes que, incorporados pela sociedade, “tendem a durar”. A América, conforme sustenta Claude Lévi-Strauss, era considerada pelo olhar estrangeiro como “uma terra que passou da barbárie à decadência sem conhecer a civilização”.⁶³ Apesar de não concordar com a afirmação, reconhece que

Nas cidades do Novo Mundo, seja Nova York, Chicago ou São Paulo, que muitas vezes lhe foi comparada, o que me impressiona não é a falta de vestígios: essa ausência é um elemento de seu significado. [...] as cidades são novas e tiram dessa novidade sua essência e sua justificação.⁶⁴

A perspectiva da *duração* torna-se fundamental para o ideário educacional do período, cujas iniciativas dirigem-se à “correção” do passado para a construção do futuro, expressa pela história da criança otimizada pela referência à vida adulta. Assim:

verifica-se a *continuidade do processo*, em períodos e fases, que se podem descrever e caracterizar de modo objetivo. O desenvolvimento não resulta de

uma séria de fatos isolados ou desconexos, mas de uma sucessão em que eles se ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um único processo. Revelam assim um sentido progressivo, cada fase surgindo da outra, na qual se apóia.⁶⁵

Em Mário de Andrade, tal relação se expressa na imagem de São Paulo como “protagonista literária” em *Macunaíma*, publicada no ano de 1928. Nas palavras de Bolle o *anti-herói* é a “auto-imagem da metrópole brasileira”, na qual a percepção da cidade e do próprio corpo se confundem.⁶⁶

Do nascimento de *Macunaíma* à chegada a São Paulo, Mário de Andrade retrata o crescimento e desenvolvimento do ser humano, bem como marca o percurso de seu olhar sobre uma possível identidade nacional. Uma identidade sempre referenciada pelo olhar do *outro* e reafirmada pelos traços físicos de *Macunaíma*. Excessos e faltas, as consideradas “deformidades”, apresentam-se em sua “alma” e refletem-se em seu corpo. São as marcas da indolência e da preguiça, expressas pela inutilidade de seus atos e de seu comportamento.

Assim, com a chegada de *Macunaíma* em São Paulo acentua-se a polaridade entre o primitivo e o civilizado à medida que o *anti-herói* se depara com o mundo urbano, adulto:

A inteligência do herói estava muito perturbada. Acordou com o berro da bicharia lá embaixo nas ruas, disparando entre as malocas temíveis. [...] As cunhas rindo tinham ensinado para ele que o sagüi-açu não era sangüim não, chamava elevador e era uma máquina. De-manhãzinha ensinaram que todos aqueles piados berros cuquiadas sopros roncões esturros não eram nada disso não, eram mas cláxons campainhas apitos buzinas e tudo era máquina. As onças pardas não eram onças pardas, se chamavam fôrdes hupmobiles chevroléts dodges mármons e eram máquinas. Os tamanduás os boitatás as inajás de curuatás de fumo, em vez eram caminhões bondes autobondes anúncios-luminosos relógios faróis motocicletas telefones gorjetas postes chaminés... Eram máquinas e tudo na cidade era só máquina!⁶⁷

Conforme cita Mariza Corrêa, o conceito de identidade é fruto de um conjunto de ações, sendo “um todo descontínuo”. Dessa forma, “por que os analistas das sociedades

humanas seriam então apaixonados pela busca da identidade (étnica, de gênero, nacional, regional)?”. A identidade, nesse momento da história do Brasil, “seria uma espécie de foco virtual ao qual é indispensável nos referirmos para explicar um número de coisas sem que nunca tenham uma existência real”⁶⁸.

Tal condição é potencializada por *Macunaíma*, que se sente como um estranho em sua própria terra. Voltando para suas origens, no interior do país, também se vê como *outro*, pois havia se modificado tanto física quanto culturalmente. Na mata, diante das transformações sofridas pela chegada do progresso, percebe as ausências de pessoas, de lugares... nada havia restado.

Em *Macunaíma*, Mário de Andrade retrata São Paulo buscando dar conta das seguintes questões: “*que país é esse? Como solucionar os seus problemas?*”.⁶⁹ A resposta viria, segundo Mário de Andrade, por meio do movimento educacional, artístico e cultural.

As imagens do passado e do futuro, o vigor físico e a preguiça, a ordem e a desordem, o novo e o antigo, a ciência e a arte, a liberdade e o controle, o adulto e a criança, a saúde e a doença, os burgueses e os operários... tais polaridades compõem o próprio espírito dessa época como também marcam as propostas de Mário de Andrade para os parques infantis.

Para Mário de Andrade a transformação da realidade brasileira parte da “arte engajada”, “arte de ação”, propiciando um encontro com a realidade dessa sociedade. Em especial, seu contato com a antropologia, indica “a invasão do campo literário por um saber científico. [...] Em outras palavras, como a tendência da ciência era enfocar as ‘leis naturais’, a ‘doutrina do progresso’, a tendência da literatura era ‘inventariar’, ‘revelar’ as especificidades do país”.⁷⁰

Conforme apontam os estudos em diferentes áreas – como medicina, pedagogia e psicologia – o estudo do corpo infantil, “uma descrição do corpo” conforme as palavras da sra. Lévi-Strauss no I Curso de Etnografia, considerar-se-ia precisa a partir da relação entre imagem, medidas e funções orgânicas – peso, temperatura e circulação,⁷¹ cuja responsabilidade pela organização desses dados estaria a cargo dos chamados investigadores sociais, oriundos da Escola de Política e Sociologia de São Paulo e do Curso de Sociologia da USP.

Mediado pela máquina fotográfica e cinematógrafa, ou demais instrumentos de

medidas corporais, o olhar que observa e analisa vê a criança a partir de classificações do que seria considerado normal ou anormal, cujos parâmetros são ditados pelos aspectos biológicos e psicológicos. Assim, a referência da análise seria da criança com ela mesma e da criança com o grupo.

Anotando as manifestações culturais e caracteres físicos, a etnografia forneceria dados concretos, analisáveis, que deveriam ser descritos e classificados através da reconstrução histórica, considerando a distribuição geográfica dos diferentes povos.

O trabalho realizado com as crianças nos parques infantis, primando pelo *lazer ativo* e pela defesa da ampla utilização de testes, aos poucos assume a forma de um laboratório. Neste espaço seria possível observar as ações infantis, as técnicas por ela empregadas, anotar traços comuns em seu comportamento e, ainda, assistir as crianças, garantindo-lhes alimentação, cuidados médicos e espaço para os exercícios ao ar livre.

Amplia-se a concepção que opunha “consciências primitivas” à civilizada. A cidade de São Paulo indica que o esforço em manter a tradição nacional viva, implica numa luta com a própria realidade da cidade moderna, pois o ritmo das construções, a forma como se deterioravam em um curto espaço de tempo. No limite, os parques infantis sintetizam a imagem da própria cidade como um campo de provas, ou um imenso laboratório urbano, em que as diferenças étnicas geram curiosidade sobre o futuro do país e sobre a construção da sociedade civilizada⁷².

Claude Lévi-Strauss⁷³ colabora com a afirmação que apresento considerando que:

Em São Paulo podíamos nos dedicar à etnografia de domingo. Não com os índios que haviam falsamente me prometido, pois os arrabaldes eram sírios e italianos, e a curiosidade etnográfica mais próxima, a uns quinze quilômetros, consistia numa aldeia primitiva cuja população maltrapilha traía por seus cabelos louros e seus olhos azuis [...].

No entanto, a relação entre corpo e cidade, apontada por Bolle, implica algumas questões que permanecem em aberto. Em suma, nesse início do século XX, fala-se em *primeira infância*, como uma fase condicionada ao período de 0 a 6 anos. O que seria, então, *a infância*? Uma fase da vida delimitada por faixa etária? Estaria o conceito de *infância* vinculado à *ausência de passado* e de *experiência*? À “capacidade” de

“sarapantar”, de brincar?

CAPÍTULO IV

CORPO E INFÂNCIA: LEITURAS POSSÍVEIS



Fig. 35: Grupo de Crianças dos Parques Infantis



Fig. 36: Criança Bororo¹

“Sem considerar a língua, são as pinturas faciais que distinguem esses índios dos camponeses brasileiros aos olhos do visitante não avisado. Às vezes traçadas, sobretudo por brincadeira, no rosto de um menino”



Fig. 37: Criança Nambikwara²

“As crianças Nambikwara, para quem as brincadeiras se reduzem essencialmente à imitação dos adultos, passam o dia juntas. Para as meninas, um cachorrinho, carregado do mesmo modo como uma mãe leva o bebê, serve de boneca”

O objetivo do Departamento de Cultura³ era atuar como “instituição de expansão cultural no seio do povo”, por meio de espaços idealizados – bibliotecas, parques, teatros... – para a cidade de São Paulo, onde as elites deveriam ser “tradicionalizadas” e o povo deveria ter seu universo de conhecimento ampliado.⁴

O significado desse intercâmbio entre *elite* e *povo* ancora-se pela concepção de cultura defendida por Fernando de Azevedo. Citando Samuel Lowrie, a cultura significaria “todas as realizações materiais e imateriais de um agrupamento humano”. Em outras palavras...

É um certo desenvolvimento do estado intelectual, o gosto e o interesse pelas artes e o progresso da ciência, o que caracteriza a cultura, em que não é difícil reconhecer esses elementos essenciais: 1) o esforço pessoal e coletivo em prol da libertação do espírito; 2) o desinteresse, isto é, por maiores que sejam as relações entre o útil e o belo, entre o útil e o verdadeiro, ele não visa diretamente fins utilitários; 3) o sentido de tradição humana que procura, consciente ou inconscientemente, como um ideal supremo, seja qual for a riqueza da seiva de que se alimentam as suas raízes mergulhadas no húmus nacional.⁵

A construção da proposta educacional brasileira pauta-se nesse conjunto de idéias, incorporando a valorização da “racionalização” da organização e do sistema de ensino, visando atingir o maior número de pessoas possível.⁶

Mas uma sociedade, se quer preservar a sua existência e assegurar o seu progresso, longe de contentar-se com atender às exigências de sua vida material, tende a satisfazer às suas necessidades espirituais, por uma elite incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima das classes e fora delas.⁷

Segundo Fernando de Azevedo considerava Mário de Andrade como “um dos espíritos mais perspicazes da crítica moderna” e reconhecido pesquisador da arte e do folclore. Era um representante da imagem do intelectual atento às questões materiais e espirituais da nação, fundamentais para que literatura, folclore, música e artes plásticas

estivessem ao alcance de todos.

No Departamento de Cultura, as pesquisas realizadas por Mário de Andrade sobre a origem do país assumem um novo aspecto e uma nova dimensão, alargando sua visão para outras áreas de interesse, qual seja: tornar acessível ao povo e às elites, um conhecimento mais profundo das questões nacionais. Tal avanço dá-se através de um estreito laço com o Curso de Ciências Sociais, tanto da Universidade de São Paulo (USP) quanto da Escola de Sociologia e Política (ESP).

Seguindo a análise dos trabalhos realizados nos parques infantis, o encontro de Mário de Andrade com renomados pesquisadores – dentre eles o casal Claude e Dina Lévi-Strauss, Roger Bastide, Samuel Lowrie, David Pierson – conduzem seu olhar para um diálogo entre ciência e arte. Os estudos sobre o passado e o presente do Brasil são matizados ora por suas viagens pelo interior do país nos anos de 1927 e 1928, ora pela compreensão de que os registros da memória do país deveriam ser conduzidos de forma sistematizada. A antropologia e a sociologia apresentavam, à época, os instrumentos necessários para tal realização.⁸

Nesse sentido, chamo a atenção para a aproximação entre ensino e pesquisa nos parques infantis. Tal relação, permeada pela perspectiva antropológica, envolve um movimento duplo que se inicia nas pesquisas sobre o folclore e a arte popular – contos, lendas e danças – acumuladas por Mário de Andrade durante suas viagens pelo interior do país que são, então, oferecidas às crianças em forma de “Dramatização de um tema nacional”.⁹ As crianças, experimentando tais práticas, seriam observadas em seus gestos e ações, fornecendo aos investigadores sociais informações sobre a forma como os elementos da cultura nacional eram *incorporados*.

Nos parques, uma série de conteúdos e atividades oferecidos às crianças foram delimitada pelo Departamento de Cultura. Instrutores e técnicos trabalhariam, basicamente, com jogos, folclore, ginástica e trabalhos manuais (desenho, jardinagem, marcenaria).

A análise de tais atividades parqueanas é balizada pelo momento em que “a arte popular e a concepção infantil do mundo desejavam ser compreendidas como configurações coletivas”,¹⁰ cuja reflexão recai sobre a concepção de homem e de sociedade defendida pela perspectiva antropológica e psicológica, referenciadas por Marcel Mauss a partir de três aspectos, a saber: a) morfológico; b) estatístico; e c) histórico.

O aspecto morfológico diz respeito às coisas e aos homens, portanto “há o físico e o material, em primeiro lugar, e o número, em segundo”. Marcel Mauss parte da concepção de que homens, mulheres e velhos formam gerações com relações numéricas variáveis que compõem os “grupos”. Assim, considerando a forma como os grupos se organizam, a sociologia e a etnografia dispõem de estudos, testes e embasamento teórico que escapa ao alcance dos psicólogos.

Enfim, conforme cita o autor: “por trás de todo fato social, há história, tradição, linguagem e hábitos”, ou seja, o sociólogo e /ou etnógrafo deve estar atento, pois “todo fato que parece novo e revolucionário, por exemplo uma invenção, está carregado de passado”.¹¹

Assim, desse tríplice ponto de vista, morfológico, estatístico e histórico, nossa ciência nada tem a vos pedir. Ela vos pede um apoio apenas para essa parte importante de seu trabalho que tem por fim as representações coletivas, isto é, as idéias, as motivações que as constituem, e as práticas ou comportamentos sociais que a elas correspondem.¹²

Walter Benjamin ajuda-me a pensar sobre o significado dessas representações, ou “configurações coletivas”, atentando para o fato de que “o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com as quais a criança se defronta”.¹³

Com isso, tanto Marcel Mauss como Benjamin apontam a impossibilidade de pensar em uma infância ou arte puras, pois essas duas formas são constantemente marcadas pelo *tempo* e pelo *espaço*, pelos encontros e pelas relações sociais que se estabelecem.

A concepção de infância, presente nos documentos referentes à organização dos parques infantis, e a presente descrição da infância marcam o desejo de Mário de Andrade de transformar a realidade social do país. A interdisciplinaridade presente nos parques infantis sinaliza as contradições inerentes à forma de tratar a criança e a leitura que apresenta da sociedade.

As propostas de médicos, educadores e investigadores sociais expressam valores e práticas consideradas significativas ao país do futuro, delimitando a memória do passado a partir de uma seleção do que poderia ser lembrado e do que deveria ser esquecido. Segundo

Mário de Andrade: “O passado é lição para se meditar, não para reproduzir”.¹⁴

Nos parques infantis, a preocupação com o registro da memória é especialmente destacada no I Curso de Etnografia ministrado por Dina Lévi-Strauss no ano de 1936, oferecido para alunos da ESP e USP que trabalhariam nos parques como investigadores sociais, como já mencionado. Nesse curso, a fotografia e o cinematógrafo permitiriam aos “investigadores sociais” que participavam dos trabalhos nos parques infantis perpetuar imagens de atividades realizadas pelas crianças e, através delas, reconhecer no comportamento e na “percepção infantil” o que restava das antigas práticas e dos costumes.

O tratamento dispensado à etnografia considerado a partir de sua inserção nos parques infantis é abordado como um estudo da criança em relação ao seu corpo e da criança em relação a suas produções¹⁵ compreendidas, então, como manifestações culturais.

Assim, limitando o conceito de cultura ou, por outras palavras, tomando esse termo no seu sentido clássico, o estudo que fazemos incide diretamente sobre a produção, a conservação e o progresso dos valores intelectuais, das idéias, da ciência e das artes, de tudo enfim que constitui um esforço para o domínio da vida material e para a libertação do espírito.¹⁶

A perspectiva trazida pela etnóloga expressa que a criança, tal qual o louco e o homem primitivo, merecem um estudo detalhado por representarem grupos “heterogêneos” quando consideradas suas formas de pensar e agir. Tal compreensão é atravessada pela concepção de homem e de sociedade defendidas por Fernando de Azevedo. Em *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo dialoga constantemente com sociólogos e antropólogos, abordando o tema a partir do que considera como

grandes influências que puderam agir sobre a produção dos fatos de cultura, como sejam o meio físico e étnico (raça e país), o meio econômico, social e político, o meio urbano (tipos e vida das cidades) e a mentalidade particular do povo, determinada esta, por sua vez, por todos esses elementos que condicionaram a sua formação.¹⁷

Assim:

Apreender todas essas diversidades e descobrir suas conexões, para descer, se não é imperscrutável, ao fundo da alma do povo, que a terra, os homens e as instituições contribuíram para modelar, é, porém, trabalho que, nem por difícil e arriscado, se devia deixar de tentar com os recursos de que já dispomos.¹⁸

Nos parques infantis, partindo das idéias de Mário de Andrade, Dina Lévi-Strauss e Fernando de Azevedo, entre outros, é possível afirmar que o *corpo* é considerado “fonte viva de informação”, que pode ser traduzido como

o primeiro e mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo.¹⁹

Nesse sentido, Dina Lévi-Strauss apresenta um método de observação que considera o homem sob o “tríplice ponto de vista, o do ‘homem total’”, retratado a partir do aspecto psicológico, fisiológico e social.²⁰

A análise da influência do I Curso de Etnografia, ministrado por Dina Lévi-Strauss, parte de pontos específicos que versam sobre a intersecção entre pesquisa e ensino, entre o olhar do instrutor e investigador social e sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças. Tais aspectos estão intimamente relacionados: 1) à minuciosa descrição de caracteres físicos e culturais; e 2) aos trabalhos realizados pelas crianças.

Cabe lembrar que se trata de uma proposta educacional delimitada pela influência de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, amplamente defendido pelo então prefeito Fábio Prado. Em especial, a pobreza, a doença e os vícios preocupavam o poder público, cuja iniciativa se centrava na constituição de uma *sociedade saudável*. Seguindo o “espírito” da época, a educação do corpo nos parques infantis foi marcada por constantes questionamentos sobre a forma de lidar com diversidade de povos, com a questão racial e com o encontro das tradições brasileiras com o mundo moderno, industrializado.²¹

4.1. DELIMITAÇÃO DO OLHAR

Não foi ao acaso que escolhemos a Etnografia, ela se impôs. Quem quer que, mesmo diletantemente como eu, se dedique a estudos etnográficos e procure na bibliografia brasileira o conhecimento da formação cultural do nosso povo, muitas vezes desanima, pensativo, diante da facilidade, da leviandade detestável, da ausência, muitas vezes total, de orientação científica, que domina a pseudo-etnografia brasileira [...]. E é principalmente nisto, na colheita da documentação popular que a enorme maioria dos nossos livros etnográficos é falsa [...]. Colher, colher cientificamente nossos costumes, nossas tradições populares, nossos caracteres raciais, esta deve ser a palavra de ordem dos nossos estudos etnográficos; e num sentido eminentemente prático vão se orientar os trabalhos deste Curso de Etnografia [...] ²².

Em discurso proferido por ocasião da aula inaugural do curso, Mário de Andrade expressa seu descontentamento com as pesquisas etnográficas realizadas no Brasil. A necessidade da sistematização e organização dos documentos é considerada necessária e, em certa medida, o I Curso de Etnografia, ministrado por Dina Lévi-Strauss, supre essa falta, assumindo caráter eminentemente prático apontando, como objetivo, formar folcloristas para trabalhos de campo ²³.

A fala de Mário de Andrade realça sua posição ante a forma como os próprios pesquisadores se envolviam com as questões nacionais na medida em que tomavam como objeto de estudo as práticas populares. Mário de Andrade revivia, nesse momento, o alerta que fizera a Luís da Câmara Cascudo, no ano de 1934. Vendo o amigo desprezar erudição e talento no estudo de fatos e figuras da história oficial, alertava:

você tem a riqueza folclórica aí passando na rua a qualquer hora. [...] Não faça escritos ao vai-vem da rede, faça escritos caídos das bocas e dos hábitos que você foi buscar na casa, no mucambo, no antro, na festança, na plantação, no cais, no boteco do povo. Abandone esse ânimo aristocrático que você tem e enfim jogue todas as cartas na mesa, as cartas do seu valor pessoal que conheço

e afação, em estudos mais necessários e profundos.²⁴

Assim, buscando definir os limites do uso da *antropologia física* como método de estudo adotado, Dina Lévi-Strauss a considerava como área capaz de trazer “o conhecimento mais profundo e claro de um país”. Em especial, serviria ao Brasil por ser mundialmente conhecido como “centro de fusão de tantas raças”.²⁵ Conforme cita a pesquisadora: “pode-se dizer que é um país que está a pedir com urgência e com minúcias estudos etnográficos. Em nossas capitais como nas mais longínquas cidadezinhas, a pesquisa é possível e necessária”²⁶.

A correta utilização da antropologia física é constantemente citada, pois nesse período seu uso era amplamente difundido, gerando prolongamentos nem sempre interessantes à visão de Dina Lévi-Strauss. Cuidava, especialmente, para que a própria antropologia não voltasse a ser confundida com a perspectiva evolutiva, de comparação entre diferentes culturas consideradas primitivas ou civilizadas de acordo com seu estágio de desenvolvimento.

A etnografia, ou antropologia física, “primitivamente considerada ciência das raças”, fora adotada como método de investigação dos caracteres físicos e dos aspectos culturais das crianças nos parques infantis. Durante o início do século XX, foi utilizada como método de estudo sempre que se pretendia estudar o *outro*, grupo ao qual as crianças pertenciam, acompanhadas pelos loucos e pelos considerados primitivos. No caso, a criança representaria “um destes dados imediatos e irredutíveis, ante o qual o indivíduo se detém como ante uma barreira intransponível”²⁷.

A concretização desse projeto de educação pensa a criança como síntese de um país que tem no encontro entre raças distintas, entre imigrantes, caboclos e índios, uma “mistura” inevitável de características físicas e culturais, cujas diferenças e identidades deveriam ser estudadas antes que os dados se perdessem. A preocupação com um futuro incerto é novamente exposta nos parques infantis à medida que esses espaços reúnem diferentes povos que chegavam de todas as partes do mundo e passavam a conviver no Brasil.

Ainda que a antropologia física implicasse a decodificação das ações das crianças, tendo como parâmetro condutas referentes a cada faixa etária, as questões levantadas por

Dina Lévi-Strauss e a preocupação com a saúde dessa população projetam-se na diferença inscrita nos corpos das crianças. A observação dos traços físicos das crianças, na concepção de Dina Lévi-Strauss, indicaria tanto a origem do país como o caminho que ele seguiria e seria “tão importante quanto o elemento cultural”.²⁸ Assim:

A antropologia física, com efeito, procura, de preferência, estudar alguns dos aspectos mais especiais, menos utilitários do corpo humano: natureza, distribuição e cor dos cabelos; pigmentação da pele e da íris; diferentes funções fisiológicas do homem, etc. Mesmo quando a antropologia física parece usurpar de certo modo o lugar da medicina, fa-lo apenas na aparência: o medico analisará o sangue de um doente para dar o diagnóstico; o antropólogo analisará o sangue de um paciente, doente ou sadio, para classificá-lo dentro de um grupo soro-sangüíneo.

Assim, teremos ao lado do estudo cultural, um estudo físico do homem, ambos puramente descritivos e de uso exclusivamente prático.²⁹

Tal método de investigação revela um trabalho marcado por uma série de contradições na forma de *olhar e educar* as crianças. Conforme alerta Dina Lévi-Strauss, a opção é delicada, pois, fatalmente, poderia significar uma possibilidade de estudo do corpo e do comportamento infantil prescrita pela comparação e por parâmetros que escapam à lógica interna que caracterizam os povos e raças distintas, bem como as crianças como grupo.

Assim, visando conhecer seu público-alvo, as crianças, muitas pesquisas foram realizadas entre os anos 1935 e 1938.³⁰ De acordo com os registros realizados, os primeiros parques infantis – D. Pedro II, Ipiranga e Lapa – atendiam a cerca de 1.624 crianças, cuja idade variava de 0 a 17 anos.³¹

Compondo as fichas de identificação, constariam dados individuais das crianças. As técnicas utilizadas pela polícia criminal e pela medicina legal serviriam como base para a observação das crianças e, por vezes, de seus pais. “Quais indivíduos observar? Quantos? De que maneira?” são algumas das questões que justificam o uso da fotografia e de aparelhos cinematográficos como instrumentos essenciais à análise.³²

A fotografia garantiria a fidelidade no registro das marcas hereditárias visíveis no

corpo das crianças, ou seja “as variações físicas que possam apresentar os descendentes dos imigrantes”.³³ De acordo com a sra. Lévi-Strauss, deveria ser fotografado:

- 1) O corpo todo, da cabeça aos pés e em duas atitudes, de pé e sentado. Em cada uma delas uma de frente e uma de perfil.
- 2) O rosto, frente e perfil são absolutamente necessárias pois fornecem as características essenciais.
- 3) Fotografia de detalhes, perfil do nariz, das orelhas, dos lábios, da “cabeleira”³⁴.

O estudo do corpo, “uma descrição do corpo”, conforme as palavras da sra. Lévi-Strauss, seria considerada precisa a partir da relação entre imagem, medidas e funções orgânicas – peso, temperatura e circulação.

A fotografia apresentava em detalhes os aspectos visíveis do corpo que acentuariam as diferenças culturais, que deveriam ser acompanhadas de descrição. O aparelho cinematográfico, considerado indispensável, possibilitaria o registro das atitudes e movimentos.

Apesar de considerados indispensáveis, os “aparelhos cinematográficos” não eram facilmente acessíveis e, por esse motivo, reafirmava-se o registro fiel do movimento e atitude das crianças pela fotografia, recurso adotado para auxiliar o fichamento das crianças e valorizar as variações sofridas pelo corpo.³⁵

O corpo infantil passava a ser considerado texto a ser decodificado e desvendado por profissionais de diferentes áreas. Assim, a partir de um corpo imobilizado e do instante congelado pela máquina fotográfica, o movimento dessa realidade dar-se-ia por descrições complementadas pela cor, considerada essencial. O desenho interviria como sucedâneo da fotografia em dois casos: “1) quando não é possível fotografar; 2) quando se deseja um esquema – que é mais uma visão do espírito que dos olhos”.³⁶

As fotografias deveriam ser obtidas logo após a avaliação física das crianças e anexadas à sua ficha antropométrica. Tal ficha continha os dados pessoais das crianças, além da identificação de “caracteres somáticos” e “caracteres mensuráveis”. Alertava, ainda, que não seriam avaliadas as crianças que apresentassem algum tipo de “anomalia” ou de sinais patológicos que causavam deformação no corpo (raquitismo, deformação

craniana, entre outros).³⁷

Um modelo da ficha antropométrica e a forma como ela deveria ser utilizada é apresentado por Dina Lévi-Strauss em seu livro *Instruções práticas para pesquisas de Antropologia Física e Cultural*.³⁸

As informações sobre as crianças eram minuciosamente detalhadas, conforme as indicações: número (“lugar ocupado pelo paciente na seriação das observações”), data e local da “observação”, nome (indígena ou em “ortografia fonética”), idade (geralmente aproximada, no caso da observação de grupos primitivos), sexo (indicado pela letra *m* ou *f*, ou pelos sinais clínicos ♂ ou ♀) e tribo (ou grupo e, quando possível, a *fratria* ou clã).

Constavam como “caracteres somáticos descritivos”: *cabelo, sobrancelhas, cílios, bigodes, pilosidade, *coloração da epiderme, *mancha mongólica, *olhos, fronte, nariz, *prognatismo, queixo, orelha, mutilações – pele, dentes, lábios, nariz, órgãos genitais.³⁹

Os “caracteres somáticos descritivos” indicam os possíveis “tipos humanos” que freqüentariam os parques infantis. A exemplo do item que diz respeito ao “cabelo” e à “pigmentação da pele”, as informações deveriam ser exatas, seguindo o padrão adotado:

I) Cabelo ou pilosidade geral do corpo:

Quantidade e distribuição: raros, normais ou médios, abundantes;

Natureza: tesos ou lisos, ondulados ou oneados (cada cabelo forma uma espiral incompleta), encaracolados ou crespos (várias voltas de espiral com pelo menos 1 cm de diâmetro [...]);

Cor:

- Louros (incolor, cor de linho, de palha, amarelo-fosco, amarelo-ouro);
- Médios (cinzento, castanho, meio escuro);
- Escuros (preto, preto-ruivo, azul-preto, preto-carvão);
- Ruivos (escuro, vermelho-tijolo, vermelho, açafraão, *auburn*).

d) Indicações complementares: observar se são naturais ou artificiais.⁴⁰

As descrições sobre a “pilosidade geral do rosto e do corpo” e sobre cor e formato dos “olhos” seguem o mesmo padrão de análise, considerados, assim, principais fontes de informação sobre as características que eram transmitidas de geração para geração, e aquelas que se perdiam com a miscigenação.

Evidenciando essa distinção entre os povos, como também a “mistura” das raças, o item “pigmentação da pele” indica:

[...] Podem reduzir-se a dez os tons naturais da pele:

Branco: pálido, rosado, moreno;

Amarelo: pálido, forte, escuro;

Escuro: avermelhado, chocolate, bem escuro, negro-azul.⁴¹

Entre os detalhes que se referem à “pigmentação da pele”, havia um em especial que marcava os descendentes de orientais, a chamada “mancha mongólica”. Tratava-se de uma “mancha pigmentaria congênita, isto é, formada por pequenos depósitos de pigmentos na derme e não na epiderme”. Considerada importante do ponto de vista étnico, indicava uma das heranças físicas que as crianças apresentavam. Essa poderia ser identificada em diferentes partes do corpo, como também em cores distintas, sendo maior a incidência na região sacra.⁴²

As “medidas” ou “características mensuráveis” necessitavam de instrumentos especiais, como réguas e compassos. Por esse exame seriam anotados: circunferência do bíceps, circunferência máxima do antebraço, circunferência do pulso, circunferência máxima da coxa, circunferência da barriga da perna, *estatura do pé, *forquilha externa, conduto auditivo, *acromion, mamilo, umbigo, *grande envergadura, púbis, espinha ilíaca anterior-superior, interstício tíbio-femural, maléolo interno, *estatura (sentado), *diâmetro biacromial, *diâmetro transverso do peito, diâmetro espinhal, diâmetro bi-ilíaco máximo, comprimento do braço esquerdo, comprimento do antebraço esquerdo, *comprimento da mão esquerda, *comprimento do pé esquerdo, circunferência do pescoço, *diâmetro bizigomático, diâmetro frontal mínimo, diâmetro bigoniaco, altura total do rosto, *diâmetro nasio-mentoniano, *altura do nariz, *largura do nariz, *altura da orelha e *largura da orelha.

Compondo a observação das crianças, era indispensável uma ficha que deveria ser preenchida pelos pais das crianças freqüentadoras dos parques, contendo o local de nascimento e a cor “do pai, da mãe, do avô paterno, da avó paterna, do avô materno, da avó materna”.⁴³ Algumas questões sobre as crianças deveriam ser respondidas:

Os pais notaram a mancha?
Que nome lhe dão?
O que pensam a respeito?
Tem outros filhos?
Estes possuem também a mancha?
Quantos possuem?
De que idade e sexo?
Si a mancha desapareceu, quando desapareceu?⁴⁴

O “Modelo de ficha para as crianças” apresentaria informações que partiam do local em que o exame físico fora realizado, além do “Nome da população a que pertence; Lugar do nascimento; Idade Exata; Sexo; Caracteres Patológicos” e “Estudos da mancha: localização, forma, cor, dimensões, número de manchas”.⁴⁵

Segundo a sra. Dina Lévi-Strauss, sabia-se que a cor, especialmente, era:

variável segundo a população e segundo os indivíduos. Geralmente: azulada nos Japoneses; cor de ardósia nos Chineses e Anamitas; tocada a preto nos negros da África e nos esquimós; verdolenga nos índios da América, azul pálida nos europeus⁴⁶.

Dina Lévi-Strauss não esclarece quais seriam os usos dos números obtidos com o esquadramento do corpo. Conforme abordado, o uso da antropologia física como método de investigação era considerado interessante por profissionais que buscavam estabelecer padrões de normalidade. Para a antropologia cultural, tais padrões são considerados comportamentos, gestos, linguagem que são comuns à maioria dos indivíduos.

A abordagem de Dina Lévi-Strauss, em certo sentido, chama atenção para as perspectivas de ação dos educadores sanitários e instrutores de educação física, que apresentam uma leitura do corpo biológico.

Com isso, a proposta da pesquisadora debruça-se, em um primeiro momento, na identificação dos caracteres físicos das crianças e, com isso, adota uma forma de identificação que se aproxima da técnica utilizada pelos sanitaristas, representadas

especialmente pela ficha antropométrica.

Segundo Rocha, as fichas antropométricas foram amplamente utilizadas nas escolas paulistas com o intuito de identificar o “tipo paulista”, com a intenção de obter parâmetros de normalidade e, conseqüentemente, o que seria uma “figura do subnormal e do supernormal”.⁴⁷

Assim, a par dessas operações de esquadrinhamento do corpo infantil, vão sendo produzidos os parâmetros de normalidade, com base na qual poderia aquilatar quanto “vale physicamente” cada criança em comparação com as de sua idade.⁴⁸

A utilização dos dados obtidos na análise dos caracteres físicos serviria como “Instrumento a serviço da produção da identidade, mas também da diferença”.⁴⁹ Contudo, nos parques infantis, a preocupação com o registro da memória é especialmente destacada nesse curso de etnografia, para o qual a fotografia e o cinematógrafo permitiriam aos “investigadores sociais”, que participavam dos trabalhos nos parques infantis, perpetuar imagens de atividades realizadas pelas crianças e, por meio delas, reconhecer no comportamento e na “percepção infantil” o que restava das antigas práticas e costumes. Em outras palavras, tais investigadores buscavam “vestígios da geração mais velha”⁵⁰ no corpo infantil.

Apesar de os trabalhos realizados nos parques infantis primarem pela liberdade das ações infantis e o respeito ao seu desenvolvimento, o limite que define os cuidados com as crianças, tanto em escolas como nos parques, é tênue. Os instrumentos de análise e compreensão da sociedade, disponíveis à época, estreitam as ações possíveis e passam a conformar a compreensão de infância. A modernização e industrialização da cidade, como também a ordem e harmonia pretendidas, guiam-se pela construção de um tipo de brasileiro que garantiria a imagem que contribuiria com a moralização da população, com a *higienização dos costumes*,⁵¹ culminando na construção da identidade nacional pretendida.

4.2. “OS MALES DO BRASIL SÃO!...”

Os parques infantis foram criados nos bairros operários para interferir, tal qual constata Faria, no “*amihoramento* da qualidade de vida dos paulistanos, sem excluir o operariado”.⁵² De certa forma, a idealização e projeção dos parques infantis em São Paulo foi possível se forem considerados o lugar e o papel social que a imagem da criança assume nessa sociedade, qual seja: a imagem do futuro de ordem e progresso do país.

A pesquisa coordenada pelo professor Fernando de Azevedo – do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo – e pela professora d. Noemy da Silveira Rudolfer denota tal perspectiva no artigo intitulado “Padrão de vida dos operários da cidade de São Paulo”, publicado na *RAM* no ano de 1935.⁵³ Participaram desta pesquisa, voluntários da classe de Sociologia e educadores sanitários do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar.⁵⁴

O padrão de vida dos operários foi analisado seguindo parâmetros de: constituição familiar, índices de analfabetismo, renda, alimentação, despesas, deficiências, habitação, roupas e orçamento do custo de vida. Cento e cinquenta e uma famílias foram pesquisadas e, segundo os resultados apresentados sobre nacionalidade: 80 apresentavam “chefes” brasileiros; 32 italianos, 12 “hespanhóis”, 9 portugueses, 3 lituanos, 3 austríacos e 3 japoneses, e os demais vieram da Inglaterra, Alemanha, “Yougoslândia”, Polônia, “Syria”, Argentina, Rússia e Hungria.

Constatou-se, ainda, que os índices de analfabetismo, considerado a partir de 13 anos, eram mais expressivos entre os “hespanhóis” e lituanos (21%), sendo mais baixos nas famílias de portugueses, brasileiros e italianos (16,4 a 18%).

Conforme os dados obtidos:

Apesar dos baixos preços dos alimentos, dependem eles com gênero da sua renda (37,7%) algo maior que a considerada normal entre os operários dos países de civilização mais antiga. Metade deles parece que vive num regime alimentar abaixo do padrão comum, sem as energias necessárias e quase todos usam, devido a vários fatores (ignorância na escolha dos alimentos, salários reduzidos etc.), um regime alimentar mal proporcionado e com carência dos

elementos essenciais. O regime alimentar ressentia-se claramente da deficiência de leite, e os hábitos da alimentação de todo o grupo, com sensível tendência para o abuso do pão e dos cereais, e com desprezo pelas hortaliças, fazem crer num consumo relativamente baixo de vitaminas e sais minerais.⁵⁵

Somam-se a esse quadro as indicações apontadas pela pesquisa realizada com as crianças frequentadoras dos parques infantis, em geral filhos e filhas de operários, por meio da qual se constatou que 60% desse público apresentava sintomas de desnutrição, como também algum tipo de doença contagiosa.⁵⁶

A saúde e a higiene precárias da população geraram a oferta de serviço dentário/odontológico e médico, além da distribuição de merenda duas vezes por dia, “composta por: leite, pão, manteiga, bananada, goiabada, pessegada, queijo, banana e mel”.⁵⁷

A educação do corpo participou desse projeto voltado aos cuidados da população. No que se refere aos parques infantis, os instrutores deveriam dominar como conhecimento prático os exercícios de posturas e de correção do andar, de desvios da coluna (cifose, lordose, escoliose), “exercícios para cardíacos, nefríticos e respiratórios”, exercícios de bastão e espaldar para crianças de 9 a 11 anos.⁵⁸

Constituirão ainda, parte integrante e obrigatória de cada ponto:

Dramatização de um tema nacional (crianças de 04 a 09 anos);

Uma aula de livre escolha do candidato com dois jogos (crianças de 04 a 09 anos).⁵⁹

Os documentos apresentados versam sobre as escolhas das atividades a serem desenvolvidas nos parques infantis destacando uma relação coerente à experiência oferecida pela ginástica, pelos jogos e pelas dramatizações de temas nacionais, como também influenciam o trabalho pedagógico realizado, levando aos parques infantis o que havia de atual dos estudos acadêmicos. A criança, com isso, era tratada como objeto de estudo.

O “moderno conceito de educação física” defendia que prezar pela saúde, considerando o dispêndio de energia cotidiano, seria essencial à educação do corpo

infantil.⁶⁰ Em outras palavras, a preocupação surge a partir de uma necessidade social de reeducar a população para uma vida longe de vícios e próxima à condição de higiene ideal.

No cerne de tal proposta encontra-se uma preocupação constante com a adequação de determinadas práticas à idade das crianças, com um *vir a ser*, projetando nelas o homem do futuro. Destaca-se a necessidade em preservar a memória nacional que, aos poucos, caía no esquecimento devido à ausência de espaço para que fossem realizadas.

A “boa orientação educacional” dependeria primordialmente do crescimento e desenvolvimento biológicos. Nesse sentido, a própria concepção de corpo cultural e historicamente determinado é subjugada pela perspectiva médico-higienista.

Em contraposição, a expressão dessa proposta insere-se em um contexto que, nos parques infantis, ultrapassa a dimensão de *tempo cronológico*, atribuindo ao passado um lugar de destaque em meio à difusão de iniciativas com pretensões futuras. A proposta interfere nas atividades realizadas pelas crianças nos parques infantis, na utilização de estratégias de observação, bem como na forma como as técnicas corporais são abordadas,

O enlace entre a exploração dos caracteres físicos realizada por Dina Lévi-Strauss e as pesquisas que versam sobre a condição social da população indicam a condição de saúde do operariado, interessante à sociedade patronal à medida que influencia a produtividade e o trabalho nas fábricas. No entanto, é possível pensar que tal relação aponta para uma outra forma de ver o europeu, pois em geral, “Os europeus foram recebidos como homens que traziam para cá sua força de trabalho. O país ignorou durante muito tempo que, além dessa força, esses homens traziam uma cultura própria e, conseqüentemente, sua própria arte”.⁶¹

A observação das crianças expõe a existência de uma realidade nacional que sofre com a pobreza, as doenças e os vícios, mas que ao mesmo tempo é diversa e rica.⁶² Registradas as características dos frequentadores dos parques, nota-se que filhos de imigrantes italianos, portugueses, espanhóis, sírios, entre outros, convivendo em um mesmo espaço, indicariam a conseqüente miscigenação da população brasileira.

O processo de identificação de desvios de comportamento associados a determinado traço físico, cor da pele e etnia, auxiliaria áreas como psicologia, psicanálise, antropologia criminal e medicina social a justificar um trabalho centrado na assepsia social. Cada qual contribuiria para que a sociedade garantisse um estado de harmonia, mantida pela ordem e disciplina, extirpando os males que poderiam ameaçar o bom funcionamento do organismo

social.

O I Curso de Etnografia realça essa problemática e apresenta alguns elementos que possibilitam compreender a educação do corpo infantil nos parques. A proposta de trabalho considera um público-alvo que é universal na idéia de infância, mas se diferencia quando cada criança passa a ser considerada como representante da sua cultura de origem. Nesse sentido, é possível pensar que, através das crianças, foi possível garantir alimentação e auxílio higiênico ao público infantil, como também o acesso à *cultura imigrante*.

As crianças trariam em seu corpo não apenas heranças físicas, mas especialmente, atitudes, gestos e costumes aprendidos em sua cultura de origem. O preceito de uma infância pura, inocente, é então reconfigurada. Mário de Andrade reconhecia tal condição no texto “Tempo da camisolinha”, onde a fotografia surge como artifício da memória:

Guardo esta fotografia porque se ela não me perdoa do que tenho sido, ao menos me explica. Dou a impressão de uma monstrosidade insubordinada. Meu irmão, com seus oito anos é uma criança integral, olhar vazio de experiência, rosto rechonchudo e lisinho, sem caráter fixo, sem malícia, a própria imagem da infância.⁶³

Assim, nota-se que o significado de uma infância pura se desfaz, tal qual os objetos que eram apresentados pelas crianças. Assim, nesse encontro proporcionado a crianças de diferentes grupos étnicos:

Sobretudo o preconceito da pureza de estilo precisa ser posto de lado. Do ponto de vista etnográfico, não há pureza de estilo; mas sempre mistura, influência, conctato de culturas.⁶⁴

O público infantil era considerado ora por seus aspectos universais – biológicos – ora por características particulares, culturalmente determinadas. Observadas com seus brinquedos, em seus gestos, considerando sua descendência, os traços físicos – estatura, cor da pele, altura, peso etc. – as crianças dariam as informações necessárias aos adultos para conhecer o passado, suas permanências no presente e, com isso, visualizar o que seria o futuro do país.

Neste sentido, o método etnográfico apresenta-se como um esforço de solução concreta do tradicional problema do conhecimento do “outro”, do problema da comunicação das consciências.⁶⁵

Nesse processo de construção do *olhar*, a psicologia responsabilizar-se-ia por explicar “[...] o que aparece como diverso e particular”, uma consciência e um comportamento “diferente do nosso”, contribuindo com toda pesquisa que se ocuparia do *outro*, ou seja “a criança, o louco, o homem do passado e o primitivo”.⁶⁶

Conforme indica Dina Lévi-Strauss, os instrutores que se ocupariam das investigações sociais deveriam anotar “minuciosamente, não conjuntos, mas uma determinada técnica, um dado comportamento, qualquer manifestação de cultura humana, por pequena que seja, desde que apresente alguma particularidade”.⁶⁷

O *preconceito da raridade*, ou o valor e a importância de certos objetos comuns deveriam ser considerados pelos pesquisadores e significariam, segundo Marcel Mauss, muito mais para o conhecimento da cultura a que pertencem do que os objetos raros. Dina Lévi-Strauss traduz tal perspectiva:

Supondo que um cataclisma destruísse nossa cultura e que alguns objetos subsistissem, entre uma jóia e uma lata de conserva, seria certamente a conserva que poderia fornecer informações mais precisas sobre o gênero de vida a que estivera ligada.⁶⁸

Nas palavras de Dina Lévi-Strauss: “A distinção entre material e espiritual não significa que exista um domínio que é material e outro espiritual, mas que o estudo do etnógrafo pode se dar de dois pontos de vista diferentes”, citando como exemplo a justiça, cuja razão *espiritual* se encontrava na razão coletiva e, como componente material se localizava no próprio código do país. Não caberia ao etnólogo qualquer “julgamento de valor; [pois] não se distingue entre o material e o espiritual nenhuma superioridade de categoria”.⁶⁹

Tal consideração é especialmente importante na concepção de infância defendida por Mário de Andrade, considerando menor o fato de a “síntese infantil” apresentar-se

“grosseira e incompleta”. Em um primeiro momento, a curiosidade acerca da forma como as crianças agem e reagem a determinadas situações deveriam ser anotadas e, então, lidas no curso da história que se construía no interior da cidade de São Paulo. O distanciamento entre o comportamento da criança gera a possibilidade de compreender a rede de relacionamentos que cria diferenças, provoca confrontos e nomeia as diferenças. Nesse caso, conforme cita Leite:

[...] o prefixo *in* da palavra *infância*, reflete a própria condição humana, aquela que aponta para a incompletude do homem, para o seu eterno inacabamento. Deste modo, discutir a infância é também um modo de discutir a própria vida adulta e o processo de constituição da subjetividade.⁷⁰

O ensino e a pesquisa nos parques infantis, como também a forma como as crianças usufruíam desse espaço, pode ser definido como estratégia de ação que envolve um projeto de sociedade que não se limita às soluções dos problemas sociais – como fome, pobreza, crime, doenças –, realçando a forma como são considerados a criança, o “louco” e o homem “primitivo” nessa sociedade.

O trabalho dirigido por Mário de Andrade apresenta possibilidades de convívio que estão cercadas por valores culturais, historicamente determinados e, ao mesmo tempo, não se restringem a eles, possibilitando outras formas de convívio e relacionamentos.

4.3. AS TÉCNICAS CORPORAIS

Eu digo *as* técnicas do corpo, porque se pode fazer a teoria *da* técnica do corpo a partir de um estudo, de uma exposição, de uma descrição pura e simples *das* técnicas do corpo. Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Em todo caso, convém proceder do concreto ao abstrato, não inversamente.⁷¹

A definição de *técnicas do corpo* apontada por Marcel Mauss diz respeito às pessoas de uma mesma origem étnica ou pertencente a um mesmo grupo, como as crianças. Partindo da concepção do autor, as atividades oferecidas nos parques infantis – dança, ginástica, jogo, marcenaria, jardinagem, banho de sol, teatro, eleições, entre outras – encontram-se intimamente relacionadas às determinações sociais e culturais do período, visão que dissolve a idéia pré-determinada de “cultura infantil”.

A linguagem seria considerada, para tanto, como um dos registros que marcariam o “espírito” do público pesquisado, como forma essencial de comunicação e relação com o “novo” mundo. Assim, para o instrutor que necessitasse obter um resultado satisfatório, seria indispensável considerar os seguintes aspectos:

1. Numa determinada população, que habita o mesmo lugar, falam todos a mesma língua?

É a língua comum falada da mesma maneira por toda a população? Existem diferenças de linguagem entre as diferentes gerações, entre pais e filhos, avós etc?

Existem diferenças de linguagem entre os sexos?

Existe linguagem especial para crianças? A partir de que idade esta linguagem é substituída pela dos adultos? Existe linguagem secreta, código especial das crianças?

Existe linguagem conjugal?

Existe linguagem da família?

Existe linguagem particular de classe, casta, clan?

Existe linguagem especial para os ritos religiosos? É tradicional? Por quem e como é ensinado?

Existe linguagem literária?

Existe linguagem especial para os estrangeiros?

Existe guia?

Existe linguagem escrita? Compreende sinais, símbolos ou marca sobre os objetos?⁷²

Os dados obtidos com a observação das crianças podem ser lidos como expressão da existência de uma cultura brasileira diversa e rica.⁷³ Registradas as características dos freqüentadores dos parques, nota-se um trabalho condicionado por uma questão cara à antropologia: o que pode ser considerado inato ao homem e o que seria adquirido no convívio entre diferentes povos.

A iniciativa do Departamento de Cultura explora tal condição do operário, europeu, cujas propostas apresentam relação direta com a forma como a sociedade se apresentava e também com a imagem dessa sociedade no futuro. Como diria Mário de Andrade: “A linguagem admite a forma que o mármore não admite”.⁷⁴

Reafirmando a necessidade de análise das diferentes raças⁷⁵ que chegavam ao Brasil durante as primeiras décadas do século XX, a sra. Lévi-Strauss indicava a linguagem como um dos aspectos inerentes à fase de desenvolvimento em que se encontrava. A pesquisadora alertava:

Qualquer que seja a língua estrangeira que se considere, sente-se a necessidade de reproduzir os sons tais quais se ouvem. Tratando-se de populações primitivas, que possuem idioma sob todos os pontos de vista profundamente diferentes dos nossos, torna-se mais evidente a necessidade duma bagagem de conhecimentos lingüísticos.⁷⁶

Entre as manifestações da cultura relevantes para a educação do corpo *infante* nos parques infantis, além do esporte e da ginástica, considerava-se contos, lendas, mitos, provérbios, “obras que figuram na literatura oral ou escrito dum povo”, consideradas por dois pontos de vista: como folclore popular e como patrimônio da tradição indígena.⁷⁷

Conforme indica Dina Lévi-Strauss, os instrutores que se ocupariam das investigações sociais deveriam anotar:

minuciosamente, não conjuntos, mas uma determinada técnica, um dado comportamento, qualquer manifestação de cultura humana, por pequena que seja, desde que apresente alguma particularidade.⁷⁸

Ampliando tal discussão, a pesquisadora dedica uma aula à discussão sobre as “atitudes”, destacando: “Chama-se atitude ou postura tudo que implica movimento, esteja o indivíduo num determinado lugar, ou se desloque como na dança, na marcha, na prática de esportes, no trabalho”.⁷⁹

Detalhando a observação, Dina Lévi-Strauss chama atenção para atitudes que se referem ao sono, à marcha, ao trabalho e aos esportes.⁸⁰ Partindo dos estudos de Marcel Mauss,⁸¹ a proposta educacional nos parques infantis teve como base atividades e práticas corporais consideradas “fenômenos da vida traduzíveis por objetos materiais, por causa da suscetibilidade do homem de deixar seus traços sobre a obra que fabrica”. Independente da raça, da nação, haveria sempre uma técnica específica e produção cultural que diria respeito ao grupo, no caso, de crianças.

Segundo a pesquisadora, a etnografia destinava-se a “guiar os pesquisadores não especializados”, fornecendo um “método de trabalho imediatamente aplicável no *local*” de estudo.

[...] [ao] etnógrafo improvisado, é útil conhecer o sentido de certos termos mal definidos, embora comumente empregados, bem como distinguir, dentro duma perspectiva suficientemente ampla, como e em que medida pesquisas de natureza tão particular podem corresponder a necessidades tanto especulativas quanto práticas.⁸²

Contos, lendas, mitos, provérbios, seriam consideradas, nos espaços destinados aos parques infantis como “obras que figuram na literatura oral ou escrito dum povo”, tratadas por dois pontos de vista: como folclore popular e como patrimônio da tradição indígena. Assim:

Folklore significa estudo das manifestações populares. Podemos dizer que o Folklore está para a Etnografia como a etnografia para a etnologia. Isto é, há entre esses ramos de pesquisa uma diferença de generalidade. O Folklore se faz sob uma base mais limitada que a etnografia propriamente dita e por isso mesmo estuda seu objeto mais detalhadamente.⁸³

Na aula em que Dina Lévi-Strauss realiza considerações sobre o folclore, aponta para um conhecimento específico de determinado povo que se constrói no cotidiano, levando em conta uma possível análise das sociedades ditas civilizadas enquanto, na concepção da pesquisadora, a etnografia ocupava-se mais diretamente dos povos primitivos.

Delimitando seu campo de pesquisa, a pesquisadora retrata o folclore utilizando-se para isso de elementos que o identificariam com uma possibilidade de intervenção da ciência sobre questões populares. O folclore, por fim, seria considerado também “arte decorativa” que envolveria:

tudo que dá forma, cor, característica qualquer superficial às pessoas, animais, plantas, coisas. Destina-se a embelezar, acentuar ou dissimular determinados aspectos.

A decoração pode assim ter um significado estético, social, religioso, mágico etc.⁸⁴.

Nos parques infantis, o folclore seria apresentado às crianças respeitando tais elementos. As cantigas, os *ornamentos* e *decorações*, os objetos que compõe a dança seriam experimentados pelas crianças. Nas apresentações realizadas é possível notar esse cuidado com a forma original das tradições.⁸⁵

Na festa de encerramento do Congresso de Língua Nacional Cantada, organizado pela divisão de Expansão Cultural do Departamento de Cultura de São Paulo em novembro de 1937, as crianças apresentam a peça folclórica *Nau Catarineta* entoada pelas canções *Ouçam meus senhores*, *Rema que rema*, *Marujos do mar*, *Remos de ouro*, *forquetas de prata* e *Vamos dar a despedida*. Conforme aponta Ana Lúcia Goulart de Faria:

Mário tanto ensinou como aprendeu com as crianças; gostava de contar histórias para elas e ouvir as que tinham para contar. Além do concurso do desenho infantil, do concurso do livro infantil e de tantas outras atividades desenvolvidas pelo PI em benefício da criança, por ocasião do I Congresso de Língua Nacional Cantada, que tinha o objetivo de estabelecer as normas da pronúncia do canto, realizado no Teatro Municipal, em 1937, por iniciativa do DC, os PIs participaram de duas maneiras: na primeira, apresentando seu estudo sobre a formação e a articulação da palavra [...], e na segunda, as crianças representaram o bailado tradicional popular do nordeste “A Nau Catarineta” ou “Marujada” (de origem portuguesa, pesquisada e adaptada por Mário de Andrade).⁸⁶

Os personagens, representados pelas crianças, giram em torno de uma embarcação (marujos, capitão, contra-mestre etc...). Segundo pesquisas realizadas por Mário de Andrade, a *Nau Catarineta* pode ser lida como uma das jornadas que foi incorporada a partir de um antigo romance oral de origem ibérica, que conta a história de um navio português desaparecido na volta das colônias.⁸⁷

Nessa intersecção entre pesquisa e ensino, as apresentações das crianças em datas e eventos comemorativos apontam o cuidado com a educação do corpo, apesar de Mário de Andrade não apresentar referências diretas sobre o tema. A legitimidade de seu discurso e de suas ações dá-se pela forma como a arte e a ciência, articuladas, corresponderiam à sua visão de sociedade.

Escrevendo sobre danças dramáticas ibero-americanas, Mário de Andrade afirmou que “um dos problemas curiosos, no estudo da sociedade brasileira, era a intensa e pouco justificável permanência em nossos costumes de celebrações da epopéia marítima portuguesa e das lutas ibéricas entre cristãos e mouros”.⁸⁸ O autor afirma que as danças dramáticas se formaram aqui, embora confesse que o fizeram “amalgamando, reunindo um conjunto de tradições diversas aqui chegadas”.⁸⁹

Mário de Andrade define que as danças folclóricas, tal qual a *Nau Catarineta* ou o bumba-meu boi, podem ser consideradas uma sequência de cenas dramáticas, livremente articuladas a partir de um conjunto de personagens alusivos ao motivo central.⁹⁰ Argumentava, ainda, que o folclore pode ser traduzido como uma manifestação popular que

é dinâmica, móvel, ou seja, capaz de transportar ao longo das gerações o “substrato guardado na alma do povo, na arte do povo”.⁹¹

Considerando a arte como manifestação coletiva, derivada de suas leituras de antropologia e de suas viagens pelo interior do país, Mário de Andrade considerava que “a arte não consiste só em criar obras de arte. [...] A arte é muito mais larga, humana e generosa do que a idolatria dos gênios incondicionais. Ela é principalmente comum”.⁹²

Retomando a exposição de Dina Lévi-Strauss, os jogos e as brincadeiras colaboraram para a identificação de um meio que, pertencendo à realidade infantil, demonstraria ainda as relações diretas com o mundo adulto, confirmando-se o estágio em que a criança se encontrava, “como também expressa o valor da tradição da técnica manual na diferença entre a cerâmica (vasos) realizada por adultos e crianças”.⁹³

enquanto o vasilhame dos adultos é muito simples e uniforme, os vasos e moringas das crianças, feitos sob a mesma técnica, apresentam entretanto a diversidade e complexidade das formas, isso faz crer que a cerâmica Kaduveo, a princípio complexa e variada, degenerou para uma modalidade simples. O traço primitivo sobrevive, porém, no traço do brinquedo.⁹⁴

No caso, as artes em geral ofereceriam tal condição, apresentando algumas distinções entre elas. Segundo Mário de Andrade, o desenho, tal qual a poesia e a prosa, “é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência” e, como tal, considerado como arte intermediária que se realiza por meio do espaço.⁹⁵ A dança é considerada “uma arte intermediária que se realiza por meio do tempo, sendo materialmente uma arte em movimento”.⁹⁶

Diante desse quadro, a cultura popular deixa de ser apenas fonte de beleza para Mário de Andrade e passa a ser objeto de estudo, de análise e de investigação. A arte é a fonte propulsora de seu trabalho. Nela e por meio dela, o olhar desse representante do modernismo apresentava o “espírito” moderno que permeava as diversas imagens que a sociedade apresentava da infância.⁹⁷

Mário de Andrade defendia a arte como manifestação coletiva, derivada de suas leituras de antropologia e de suas viagens pelo interior do país. Segundo o poeta, “a arte

não consiste só em criar obras de arte. [...] A arte é muito mais larga, humana e generosa do que a idolatria dos gênios incondicionais. Ela é principalmente comum”.⁹⁸

Veja bem: abasileiramento do brasileiro não quer dizer regionalismo nem mesmo nacionalismo = o Brasil pros brasileiros. Não é isso. Significa só que o Brasil pra ser civilizado artisticamente, entrar no concerto das nações que hoje em dia dirigem a civilização da Terra, tem que concorrer com esse concerto com sua parte pessoal, com o que o singulariza e o individualiza, parte essa única que poderá enriquecer e alargar a civilização.⁹⁹

A proposta de Mário de Andrade parte da “arte engajada”, “arte de ação”, propiciando um encontro com a realidade da sociedade brasileira. Seu contato com a antropologia indica “a invasão do campo literário por um saber científico. [...] Em outras palavras, como a tendência da ciência era enfocar as ‘leis naturais’, a ‘doutrina do progresso’, a tendência da literatura era ‘inventariar’, ‘revelar’ as especificidades do país”.¹⁰⁰

Aproximando-se das ciências humanas, os trabalhos realizados nos parques infantis privilegiam uma apreciação do que as crianças apresentavam em seus desenhos, brinquedos e brincadeiras, elementos estes que indicariam o seu local de origem e, mais precisamente, o que nesse encontro entre diferentes culturas seria apreendido... ou perdido. Com isso, é possível considerar que:

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com o adulto, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? [...] Há portanto um certo equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos.¹⁰¹

A opção pelo jogo e pelo folclore como conteúdos fundamentais para o aprendizado das crianças não se daria ao acaso. “Esconde-esconde, acusado, pula-sela, jogo de bola na mão, bolinha de gude, futebol, varinha tangendo rodas, pipas, cantigas de roda, bonecas e

outras brincadeiras”,¹⁰² eram considerados jogos tradicionais de rua, antes repudiados pela classe dominante, associando-os à criminalidade e à promiscuidade, que no espaço dos parques infantis assumem um caráter educativo.

É interessante notar, conforme cita Kishimoto,¹⁰³ que o jogo nas escolas era utilizado “de uma forma bastante diretiva”. Nos parques infantis, o jogo é considerado elemento da cultura, trabalhado na perspectiva da diversidade e da experiência corporal, experiência esta impossibilitada pelo limite físico da cidade de São Paulo. Conforme aponta o ato n. 767, o jogo apresentava-se carregado de um forte componente cultural e educativo:

[...] considerando que as atividades lúdicas exercem uma função importante no processo educativo e social, podendo considerar-se os grupos de jogos como um dos construtores essenciais da vida social, e a fonte dos primeiros ideais e impulsos sociais, como a solidariedade, a comunicabilidade, a cooperação.¹⁰⁴

As brincadeiras ministradas pelos instrutores de Educação Física seriam consideradas como “imitações de instrumentos dos adultos: bonecas, bolas, miniaturas de armas, de instrumentos de música, de trens, aviões, navios...”¹⁰⁵

As brincadeiras, jogos e demais atividades apresentam aos adultos o gesto influenciado pela nacionalidade a qual pertence à criança. Tal perspectiva chama atenção para um novo olhar sobre o imigrante que:

Durante pelo menos três décadas cantaram as suas canções na língua do país de origem construíram bairros com uma fisionomia mediterrânea, escreveram e publicaram os seus jornais e encenaram, todos os sábados, as peças que representavam as suas aspirações de trabalhadores oprimidos confinados na indiferença da sociedade brasileira.¹⁰⁶

Geografia, história, medicina, ao lado da psicologia e da psicanálise, compuseram o discurso de Dina Lévi-Strauss, contribuindo com os esforços educacionais dispensados nos parques infantis, consideradas áreas que avançaram seus estudos, libertando-se ora da Terra (geografia), ora das datas e dos fatos (história).

Tais áreas confundem-se, nesse sentido, com a própria concepção de corpo e de

educação que se delineava. Os *espaços* e *tempos* seriam considerados variantes inerentes à própria constituição do corpo humano. Conforme cita Dina Lévi-Strauss:

Cada um de nós, com efeito, é um ser separado de todos os seres, uma consciência isolada, fechada dentro de si mesma, uma casa sem portas nem janelas, à maneira da monada leibnitziana. Como conseguirá, cada um de nós, sair de si mesmo para comunicar-se com os outros? E conseguiu-lo-á? – Será possível quebrar a cadeia das consciências, vencer o isolamento e atingir a um conhecimento obscuro ou claro dos outros seres?¹⁰⁷

Os estudos apontam para uma concepção que se distancia da psicologia à medida que esta considera a linguagem um dado irreduzível. Para a pesquisadora, a linguagem é um dado superficial, exprimindo o que o homem tem de social. Dina Lévi-Strauss busca, em suma, compreender um *eu* distante da “consciência anônima” do *nós*, brancos, civilizados... e adultos.

A psicologia coloca-nos, pois, em presença de duas atitudes contraditórias: por um lado, oferece-nos tantos “outros” quanto os indivíduos. Por outro, apresenta-nos um só “outro” global, correspondendo, numa só categoria, tudo o que não é “nós”. [...] O papel da Etnografia será justamente o de colocar-nos na posse dos elementos necessários a uma inteligência positiva do problema. Como o fará? Não deverá mais elaborar apreciações especulativas, porém, estudar todas as manifestações, íntimas que sejam, porque se exprime a diversidade [...] tal qual a fornece a observação dos seres humanos.¹⁰⁸

Nas palavras de Dina Lévi-Strauss, sociólogos e educadores foram “obrigados a constatar”, com Jean Piaget, admitindo “quanto o comportamento da criança se aproxima do primitivo”.¹⁰⁹ Visando compreender o *outro*, no caso a criança, a psicologia contribuiria com os trabalhos nos parques infantis sugerindo:

Não mais um *eu* em face doutro *eu*; não mais uma consciência frente a outra consciência. Mas dum lado o conjunto de homens adultos, brancos civilizados, constituindo o *nós*, doutro lado, todos os que estão fora deste conjunto – o

*outro.*¹¹⁰

Pela análise das manifestações culturais, a etnografia forneceria dados concretos, analisáveis, que deveriam ser descritos, classificados e analisados pela reconstrução histórica, considerando a distribuição geográfica dos diferentes povos. Amplia-se a área que antes opunha “consciências primitivas” à civilizada.

A etnografia, segundo Dina Lévi-Strauss, destinava-se a “guiar os pesquisadores não especializados”, fornecendo um “método de trabalho imediatamente aplicável no *local*” de estudo.¹¹¹

[...] [ao] etnógrafo improvisado, é útil conhecer o sentido de certos termos mal definidos, embora comumente empregados, bem como distinguir, dentro duma perspectiva suficientemente ampla, como e em que medida pesquisas de natureza tão particular podem corresponder a necessidades tanto especulativas quanto práticas.¹¹²

Buscando definir os limites do uso da antropologia física, considerava-se área capaz de trazer “o conhecimento mais profundo e claro de um país”.¹¹³ Especialmente, a adoção de tal método serviria ao Brasil, pois era um país considerado mundialmente “centro de fusão de tantas raças”, portanto os estudos dos traços físicos seriam “tão importante quanto o elemento cultural”.¹¹⁴

A antropometria¹¹⁵ inauguraria um “novo estado de coisas”, contribuindo especialmente no diagnóstico das patologias, interferindo na maneira como elas deveriam ser tratadas. Delimitadas as áreas, surge uma nova questão que interferiria na ação social direta: o que havia de comportamento inato no homem e o que era adquirido no convívio social? Ou ainda...

Deve uma sociedade seus caracteres institucionais a modalidades particulares da personalidade de seus membros, ou essa personalidade se explica por certos aspectos da educação da primeira infância, que são, eles próprios, fenômenos de ordem cultural?¹¹⁶

Uma possível resposta a esse problema é apontada por Claude Lévi-Strauss, para quem as ações individuais dependem diretamente da estrutura social. Assim, o Brasil multifacetado apresenta-se concretamente nos parques infantis, onde a educação do corpo se configura como central na construção do Brasil do futuro, conforme pudemos constatar nos documentos analisados.

4.4. INTERSTÍCIO...

[...] Lá fora o corpo de São Paulo escorre vida ao guampasso dos arranhacéus,
E dança na ambição compacta de dilúvios de penetras
Vão chegando italianos didáticos e nobres;
Vai chegando a falação barbuda de Unamuno
Emigrada pro quarto-de- hóspedes acolhedor da Sulamérica;
Bateladas de húngaros, búlgaros, russos se despejam na cidade...
Trazem vodca na sapecá de veludo
Detestam caninha, detestam mandioca e pimenta,
Não dançam maxixe, nem dançam catira, nem sabem amar suspirado.¹¹⁷

O artigo de Samuel H. Lowrie (da Escola de Sociologia e Política) intitulado “Ascendência das crianças registradas nos parques infantis de São Paulo” (1937), caracteriza os parques infantis D. Pedro, Lapa e Ipiranga a partir das seguintes variáveis: composição social de cada bairro, números de filhos por famílias, renda do pai e da mãe, idade e sexo das crianças, cujos dados foram analisados em conjunto com a nacionalidade dos pais e avós.¹¹⁸

Cabe observar que a pesquisa realizada por Lowrie segue o padrão de leitura proposta por Dina Lévi-Strauss no I Curso de etnografia. A questão da nacionalidade significa, nesse momento, a preocupação constante com o projeto cultural e educativo delineado pelo Departamento de Cultura.

Segundo Fernando de Azevedo:

[...] cada povo tem o seu temperamento e o seu gênio próprio que, elaborados através dos séculos, são o produto do meio físico, dos elementos raciais, e do progresso de sua evolução social, e se manifestam tanto na sua história e nas suas instituições, quanto na sua língua e na sua literatura, nas suas obras de arte e de pensamento. [...] Se se considerar, de fato, que a civilização consiste, em sua essência, na transmissão de uma civilização, numa pressão exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens, a fim de que estas recolham e realizem os ideais que aquelas trazem consigo, compreender-se-á que esses

ideais [...] nunca talvez seja mais fácil apreendê-los do que quando se assiste à sua transmissão.¹¹⁹

Novamente é a idéia da continuidade entre infância e vida adulta que viabiliza e tenciona a relação entre educação e saúde, recaindo sobre a perspectiva da miscigenação inerente à formação da sociedade brasileira. Conforme aponta Azevedo, garantir assistência às gerações jovens significava uma possibilidade de, por meio de hábitos adquiridos, eliminar costumes e traços de personalidade indesejados.

Lourenço Filho reafirma tal ideal julgando que:

Na conduta individual, o critério de certeza, ou de validade, nos é fornecido pela comprovação efetiva do ato que tenhamos imaginado como certo. Cremos que o papel que se queima ao contato da chama de um fósforo, e isso facilmente verificamos, realizando o ato. É nesse processo de validação objetiva do pensamento que havemos de iniciar desde cedo a criança, assim lhe ensinando a responsabilidade dos atos que cometa. Só levando a pensar com objetividade é que podemos também ensinar o valor moral de cada ato.¹²⁰

A *regeneração* do povo brasileiro, pela infância, passa a ser investigado com olhar científico, configurando-se como realização tangível. Em relação aos resultados obtidos com as iniciativas geradas pelo poder público, Gustavo Capanema questiona antropólogos e intelectuais: “Como seria o corpo do homem brasileiro? Não o tipo vulgar ou inferior, mas o melhor exemplar da raça? Qual seria sua altura? Seu peso? Sua cor? Qual seria o formato de sua cabeça? Sua fisionomia?”.¹²¹

Tais dados eram importantes ao ministro, pois norteariam a construção da estátua do “homem brasileiro” do futuro. Não o homem comum, “ou inferior”, mas o que *viria a ser* esse cidadão. Aos olhos de Capanema, tal escultura representaria o resultado das ações fomentadas sobre a saúde e a educação da população realçando, sobretudo, a forma como pretendia “preparar, formar e esculpir o homem brasileiro”.¹²²

Segundo as pretensões do ministro, esse futuro brasileiro não poderia apresentar os traços do caboclo, do índio ou do mulato, mas deveria ser branco e viril, conforme orientava os trabalhos educacionais que interfeririam, segundo ele, no processo de seleção

efetiva e na miscigenação da população. Tal concepção é criticada por Jurandir Freire Costa, que aponta de forma sintética os problemas a ela inerentes:

Por um lado, não se aceita que o indivíduo seja definido pela sua relação com a cultura, pois ele é obstinadamente considerado animal; por outro lado, identifica-se comodamente a noção biológica de raça ao Estado que é uma noção puramente cultural ou política.¹²³

Conforme analisa Finamori,¹²⁴ é possível afirmar que prevalecia uma concepção de indivíduo fundada na biologia, cuja “primazia da matriz biológica se restringiu aos discursos sobre indivíduos, pois quando a referência era à raça ou à espécie, a matriz biológica diluía-se ou desaparecia”. No caso, o termo raça é oriundo de um pensamento que vê nas características físicas e, mais precisamente, na “herança física” o primeiro registro de diferença entre os povos, entre os diferentes grupos humanos.¹²⁵

Nesse sentido, é compreensível a curiosidade desses pesquisadores sobre a forma como São Paulo se apresentava no início do século XX. A América, conforme identifica Claude Lévi-Strauss, era considerada “uma terra que passou da barbárie à decadência sem conhecer a civilização”.¹²⁶

O projeto de educação para os parques infantis pensa a criança como síntese de um país que tem no encontro entre raças distintas, entre imigrantes, caboclos e índios, uma “mistura” inevitável de características físicas e culturais. A proposta de verificação apresentada por Dina Lévi-Strauss pressupõe alguns usos dos dados obtidos como forma de reconhecer, nos gestos e nos hábitos infantis, a relação que estabelecem com a cultura da qual fazem parte.

A crescente miscigenação como prova visível das diferenças constituía-se como um dos “males” que assolavam a sociedade brasileira. Projetos de reestruturação da ordem e do progresso nacionais deveriam “conduzir a nação a um encontro de si mesma”.¹²⁷

A necessidade de diferenciar o infante, o primitivo e o animal do homem civilizado expressa, portanto, uma necessidade de afirmação de uma forma específica de comportar-se e pensar considerados civilizados.

Pela análise das manifestações culturais, a etnografia forneceria dados concretos, analisáveis, que deveriam ser descritos e classificados pela reconstrução histórica,

considerando a distribuição geográfica dos diferentes povos. Amplia-se a área que antes opunha “consciências primitivas” à civilizada.

A antropologia cultural era valorizada, nos parques infantis, como “tradutora” dos fenômenos da vida. Segundo Dina Lévi-Strauss, o Brasil necessitava urgentemente de estudos etnográficos em virtude da curiosa diversidade de *tipos humanos* e, conseqüentemente, da diversidade de objetos produzidos pelos povos brasileiros.¹²⁸

A perspectiva antropológica apresentada por Dina Lévi-Strauss, em conjunto com os trabalhos realizados nos parques infantis, pode ser interpretada a partir das discussões presentes no período sobre o significado do Brasil como nação mestiça e, especialmente, cabe questionar quais características físicas serviriam à construção do homem brasileiro do futuro.

O quadro apresentado por Dina Lévi-Strauss e Mário de Andrade, contando com a participação dos investigadores sociais e instrutores, aponta para uma oscilação entre “uma concepção de indivíduo puramente biológica e outra cultural”, mantendo relação direta “com a oposição entre determinismo biológico e uma idéia de indivíduo ou de raça que advém de suas relações com o meio, com a educação e com a própria formação nacional”.¹²⁹

O projeto dos parques infantis provocam, com isso, “uma apreciação estética do mundo que é também criado e recriado pelas crianças, para as crianças e com elas”.¹³⁰ Considerado “urgente”, o estudo orientado pela antropologia física e cultural deveria ser implantado antes que fossem perdidas “as fontes vivas de informações”.¹³¹ O corpo infantil passava a ser considerado texto a ser lido, decodificado e desvendado por profissionais de diferentes áreas. Dina Lévi-Strauss questionava:

E o índio? E o imigrante? E, sobretudo, este elemento tão sedutor e que deverá ser tão rico em revelações – o caboclo brasileiro? Quais as tradições que ele conserva? Que antigos traços culturais permaneceram? Quais são abandonados, quais os tomados de empréstimo de outras culturas?¹³²

Assim, refletindo sobre os parques infantis, penso nos aspectos culturais e biológicos, ou ainda numa possível projeção no ideal de corpo pretendido e discriminado nas pesquisas coordenadas por Dina Lévi-Strauss e demais colaboradores como Fernando

Azevedo. Defendendo a etnografia, a pesquisadora afirma que:

Ora, se tais tarefas são urgentes em todos os países do mundo, adquirem elas, no Brasil, interesse particular. Poucos países apresentam uma tal diversidade psíquica e cultural. Mas, nessa diversidade, três categorias de comportamento devem principalmente reter a atenção dos pesquisadores.¹³³

No caso do Brasil, a autora considerava que o alcance da pesquisa interessaria tanto prática como teoricamente. Do ponto de vista teórico, confirmaria, ou não, a influência do meio nas características físicas dos seres humanos, redimensionando os limites entre natureza e cultura. No aspecto prático, a importância desse estudo refletiria diretamente na política de imigração do país na medida em que traria elementos para que fosse realizada.

As três categorias a que Dina Lévi-Strauss se refere dizem respeito ao estudo do índio, do imigrante e do caboclo. Recai sobre o índio a expectativa em explicar o povoamento da América, reconhecendo em seu corpo o caminho percorrido pelos primeiros habitantes. A população indígena, no Brasil, forneceria aos antropólogos os dados necessários à investigação da cultura por meio de “restos preciosos de grandes civilizações perdidas, de população cujo solo é o seu, cujo solo, vegetação e fauna são os seus [...], elementos de uma grande tradição que é preciso não deixar perder-se”.¹³⁴ Segundo a pesquisadora:

A antropologia física tem o intuito de classificar tipos humanos, examinando caracteres distintivos como coloração da pele, dos olhos e cabelos, medidas, sentidos, etc. Teremos assim, lado a lado, o estudo descritivo do homem e o estudo descritivo das manifestações culturais dos povos.¹³⁵

O imigrante aguça a curiosidade dos pesquisadores na medida em que o Brasil acolhe o japonês, o alemão, o italiano, entre tantos outros que saem de seu país de origem, possibilitando responder em que medida o meio influencia o “tipo humano” a ponto de modificar a própria forma do corpo.¹³⁶ “Dessas pesquisas originou-se um dos mais importantes problemas da antropologia, que é o de determinar até que ponto podem estender-se a instabilidade e plasticidade dos tipos”, estudos esses que abririam caminho,

segundo Dina Lévi-Strauss, “ao estudo das leis que regem os contatos culturais, os fenômenos de difusão e de invasão”.¹³⁷

[...] uma seleção vantajosa para o Brasil nas diversas correntes migratórias, de molde a receber as etnias, cujos elementos utilizáveis se mantêm e progridem, tanto do ponto de vista físico, como do ponto de vista cultural e recusar as que são chamadas a se desagregarem.¹³⁸

O caboclo era considerado um problema exclusivamente brasileiro, já que os índios tinham representantes espalhados por toda a América e os imigrantes apresentam comportamentos particulares que caracterizavam o grupo e seu país de origem.

O caboclo, com efeito, não tem cultura própria; não tem tipo físico próprio. Não se acha, entretanto, totalmente desprovido deles. Na medida em que é possível atribuir-lhe uma cultura autônoma, é ela constituída de antigas tradições que sobreviveram tomados de empréstimo de culturas indígenas e de algumas invenções.¹³⁹

Partindo da indefinição física do caboclo, sua cultura passava, então, a chamar atenção dos pesquisadores, pois “apresenta, afinal, certo número de invenções, muito raras, ao que parece, e, por isso mesmo, muito preciosas, porque podem fornecer as bases à fundação, tão necessária ao Brasil, de uma cultura rural”.¹⁴⁰

Afinada à concepção de Sérgio Buarque de Holanda sobre as *Raízes do Brasil*, tal compreensão questiona esse discurso *civilizatório* proferido pelo modelo europeu, julgando haver nesse discurso algo de coercitivo. Segundo o autor, as soluções para os problemas sociais deveriam vir da própria realidade nacional, e não de modelos estrangeiros.

Assim, Dina Lévi-Strauss apresenta aos instrutores uma possibilidade de considerar o homem um ser culturalmente determinado, cuja origem – infância – pode ser considerada a possibilidade de entrada na vida adulta. Em outras palavras, se a criança apresenta determinados comportamentos considerados *naturais/primitivos* é, essencialmente, ao longo da vida que a diferença se torna socialmente significativa, a partir da forma como a criança internaliza regras e como a *segunda natureza* passa a delimitar costumes e gestos,

compondo as diferenças culturais entre os povos.

No caso, como um *adulto-menino*, Macunaíma representa de forma exemplar tal relação, pois é aquele que não fala e que até os 6 anos de idade apenas dizia “Ai! que preguiça!”.¹⁴¹

Na leitura de Schwarcz, essa obra demonstra a forma como o romance dialoga com o pensamento social do período. Trata-se de uma versão “que remete a outra estrutura maior, que, de alguma maneira, vem repensando a nação a partir da raça, as vezes nomeada em função da cor”.¹⁴²

O fato é que não se manipula no vazio e que, por vezes pragmáticos, os rituais, ícones e representações nacionais dificilmente se impõem de forma apenas exterior. Entender as marcas simbólicas do poder político significa perceber como é possível descobrir intencionalidade na cultura política, mas também atentar para o fortalecimento de um imaginário nacional, que buscou raízes nos ditos populares e em certa maneira particular de entender a cor e a raça.¹⁴³

A imagem do *adulto-menino* mimetiza, assim, o drama dos brasileiros, representando uma ambigüidade própria de um país que é considerado selvagem e, ao mesmo tempo, moderno. O *anti-herói* aproxima-se, enfim, da imagem que o europeu fazia do Brasil e pode ser considerado prefiguração da desordem, dos vícios e dos medos que habitariam as florestas de países exóticos e primitivos.¹⁴⁴

Em *Macunaíma*, Mário de Andrade representa o Brasil “original” e a realidade nacional a partir das “culturas não letradas – indígenas, caipiras, sertanejos, negros, mulatos, cafuzos e brancos –, cujo resultado era menos uma análise das raças e mais uma síntese das culturas locais [...]”.¹⁴⁵

Reconhecendo as três raças – índia, negra e branca/européia – e a mestiçagem do povo brasileiro tanto física quanto culturalmente, Fernando de Azevedo defende que um sistema de educação adequado à realidade brasileira deveria considerar a complexidade dessa sociedade, bem como a relação entre os termos civilização e cultura.

“Civilizar”,¹⁴⁶ nesse sentido, significava o encontro das “raízes do Brasil” com a moderna forma de vida das cidades, e não a imposição e substituição do “primitivo” pelo moderno. Conforme alertava Sérgio Buarque de Holanda:

Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambientes muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa própria terra.¹⁴⁷

Na leitura de Holanda, a “ilhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido

do caráter do brasileiro [...]", pois "Seria engano supor que estas virtudes possam significar 'boas maneiras', civilidade".¹⁴⁸

Fernando de Azevedo parece concordar com a afirmação de Holanda, apontando que a palavra *civilização* aplica-se "não só à técnica mecânica, as aplicações das ciências à vida material, que representam certamente um elemento importante, como certas qualidades de espírito, que acentuam os aspectos morais e intelectuais da civilização".¹⁴⁹ A educação, para tanto,

[...] ou deveria partir do alto e ser imposta por uma revolução, nos limites e segundo as direções de uma política geral, ou se teria de elaborar lentamente, sob a pressão dos fatos, quando a fusão espiritual do povo tivesse atingido maior grau de intensidade, unindo mais intimamente estas sociedades esparsas, afiliadas pela língua e pela religião, misturadas pela mestiçagem e pelas migrações internas [...] e pelos empréstimos que pressupõem, de novas técnicas, novos hábitos de vida e novos ideais, correspondentes a um novo tipo de civilização.¹⁵⁰

O novo tipo de civilização estaria intimamente relacionado com a mistura de raças. Conforme abordagem defendida pelas ações educacionais nos parques infantis, seria preciso reconhecer que o Brasil, em sua origem, agregava influência de elementos africanos, indígenas e portugueses, condição que garante a riqueza de formas e ritmos presentes na cultura popular.

Assim, os preceitos médicos, de ordem pessoal e coletiva, ecoam como uma nova sensibilidade na cidade:

A sujeira de qualquer espécie nos parece incompatível com a civilização. Da mesma forma, estendemos nossa exigência de limpeza do corpo humano. [...] Na verdade, não nos surpreende a idéia de estabelecer o emprego do sabão como um padrão real de civilização. Isso é igualmente verdadeiro quanto à ordem. Assim como a limpeza, ela só se aplica às obras do homem. [...] Os benefícios da ordem são incontestáveis. Ela capacita os homens a utilizarem o *espaço* e o *tempo* para seu melhor proveito, conservando ao mesmo tempo as forças psíquicas deles.¹⁵¹

A avaliação que Freud faz da sociedade destaca a relação entre o significado de “civilização” com as próprias ações e obras do homem na sociedade. Assim, é interessante notar que a valorização da ordem e da limpeza se encontram na extensão entre homem e sociedade, entre corpo e ambiente, demarcando o significado entre um povo “bárbaro” e civilizado. A pretensão do governo brasileiro em transformar o país em uma nação moderna e civilizada implica, nesse sentido, a moralização das práticas a partir dos opostos: limpeza fazia-se perceber pela sujeira, a saúde opõe-se à doença, as virtudes valorizadas pelos vícios...

As raízes do agir humano deveriam ser buscadas dentro da própria estrutura e organização social, que modula, modifica e rotula os comportamentos, seguindo variáveis como educação, cultura, condições de vida e nível de discernimento.¹⁵² Para tanto, seria fundamental

Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias.¹⁵³

De modo geral, a educação física é considerada, no período, como a área capaz de exercer grande influência no desenvolvimento do indivíduo por proporcionar o aumento da vitalidade do organismo. Considerava-se que, através dos exercícios físicos, poderiam os organismos normais conquistar o pleno vigor físico, mas, sobretudo, passá-la aos seus descendentes.¹⁵⁴

A idéia de uma sociedade *degenerada* em função de um povo mestiço é então desfeita pela idéia de *regeneração*. A palavra *regeneração* significa ato ou efeito de regenerar(-se) que, em sentido figurado, indica uma segunda vida, segundo nascimento, ou ainda revivificação, recuperação moral ou espiritual.¹⁵⁵ Conforme aponta Finamori, no cerne de tais questões:

se expressa também uma característica da eugenia no Brasil, qual seja, a de sempre ter deixado espaço para as possibilidades de mudança, não tendo abraçado, assim, de modo categórico o determinismo biológico.¹⁵⁶

Nos parques infantis o elemento físico não constituiria nem uma justificação, nem um destino. Os desvios de comportamento, as consideradas patologias sociais, não seriam definidas a partir de elementos anatômicos. A variedade humana presente no país seria traçada segundo possíveis heranças atávicas e o “delinqüente”, ou o homem de bem, seria, “sobretudo, um produto sociológico”.¹⁵⁷ Assim, Dina Lévi-Strauss concordava que:

Uma monografia completa do homem deve ser necessariamente anatômica, fisiopsicológica e sociológica, indicando que cada ordem de fenômenos é regida por leis especiais. Desse modo, a sociologia dos agrupamentos humanos não é redutível de maneira alguma à estatística de cubagens cranianas e, do mesmo modo, a psicologia individual não pode ser deduzida de um cânone antropométrico. O conjunto, essa combinação em níveis, define a antropologia geral.¹⁵⁸

No limite, os parques infantis sintetizam a imagem da própria cidade como um campo de provas, ou um imenso laboratório urbano, em que as diferenças étnicas, as questões de higiene e de educação geram curiosidade sobre o futuro do país e sobre a construção da sociedade civilizada.¹⁵⁹

Macunaíma referia-se às ruas e avenidas como “artérias”, onde se localizariam os “vorazes macróbios” e uma “finíssima poeira” que dizimaria a população. Paulistas e mineiros, administradores de São Paulo e a “polícia”, responsáveis pela “limpeza pública” realizada no período, “resolveram, os nossos maiores, o problema da circulação; pois que tais insetos [macróbios] devoram as mesquinhas vidas da ralé e impedem o acúmulo de desocupados e operários”.

A essa Polícia compete ainda equilibrar os excessos da riqueza pública, por não se desvalorizar oiro incontável da Nação; e tal diligência emprega nesse afã, que por todos os lados, devora os dinheiros nacionais, quer em paragens e roupagens luzidas, quer em ginásticas de recomendável Eugênia, que inda não tivemos o prazer de conhecermos; quer finalmente atacando os incautos burgueses que regressam do seu teatro, do seu cinema, ou dão a sua volta de automóvel pelos vergéis amenos que circundam a capital.¹⁶⁰

Penso, com isso, no corpo infantil como um território, cuja “fronteira” é determinada tanto por aspectos biológicos como simbólicos que interfeririam na nova fisionomia do país, conferindo-lhe uma identidade racial que poderia ser mestiça no corpo, mas teria alma brasileira.

CAPÍTULO V

IMAGEM FINAL



Fig. 38: Tipos Frequentadores dos Parques: BRASILEIRO

Mário de Andrade, em 1936, comemorando 400 anos da cidade de São Paulo, declara em histórico discurso para a “Hora do Brasil”:

O que é São Paulo? Quem é São Paulo de piratininga? ...

[...] Disseram-me fria e feia um dia, e São Paulo era feia encafuada nos seus grotões. Mas São Paulo quer-se bonita e higiênica para que o viajante não venha mais encontrar nela, apenas sapo, gripe e solidão. Os grotões transformaram-se em jardins cortados a meio pelas avenidas e pela sombra dos viadutos. Não há mais sapo. Nos jardins encontrareis recintos fechados com instrutores, dentistas, educadoras sanitárias dentro. São parques infantis onde as crianças proletárias se socializam aprendendo nos brinquedos o cooperativismo e a consciência do homem social [...]. As tradições ressurgem e os costumes do passado. São crianças tartamudeando em torno duma Nau Catarineta de vime, as melodias que seus pais esqueceram, e nos vieram de novo da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará.¹

A nação brasileira, civilizada, conforme aponta Mário de Andrade, deveria ser “bonita e higiênica”, cuja beleza seria reconhecida na construção da consciência nacional, em valores e hábitos considerados civilizados, ordenados. As crianças em torno da *Nau Catarineta* transformam-se em representantes de um passado idealizado por Mário de Andrade.

São Paulo ditava o ritmo para as cidades do interior que pretendiam modernizar-se. A *urbe* exige uma nova forma de relação entre as pessoas, como também revela um comportamento que resiste aos desmandos do mundo civilizado. Assim, é preciso questionar: até que ponto foi possível subverter a ordem social fazendo parte integrante do Estado que está lá para manter essa ordem burguesa em vigor?²

A resposta é extensa, sendo necessário retomar, conforme abordado, a forma como os parques infantis foram incorporados pela *trama urbana* e, ao mesmo tempo, considerar: *para que* foram idealizados? *A quem* serviram? E, ainda, *como foi possível* a concretização desse ideal defendido pelos modernistas?

Conforme aponto ao longo dessa pesquisa, são muitas as tensões geradas entre a visão “revolucionária” de Mário de Andrade como escritor e poeta e a forma como seus

ideais foram efetivados durante sua gestão como diretor do Departamento de Cultura de São Paulo. Em um primeiro momento, chama atenção a contradição entre sua proposta e aquela do prefeito Fábio Prado.

Representante da associação patronal, Fábio Prado defendia os interesses dos industriais, que previam atender as exigências dos operários a fim de controlar suas ações valorizando, com isso, ações de prevenção da força de trabalho, garantindo, assim, a produtividade. Em contraposição, Mário de Andrade preocupava-se com a condição social da população. No momento em que aceitou o cargo de diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, via a possibilidade de transformação da realidade social, que sofria dos males da pobreza física – alimentação e doenças – e espiritual – conhecimento sobre o Brasil e os brasileiros.

A imagem da criança, produzida pelas fotografias de Benedito Junqueira Duarte, é o resultado de uma articulação entre os discursos que a nomeiam – discursos que se pretendem científicos – e práticas institucionalizadas que a capturam e na forma como são representadas por aquelas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Tais conhecimentos e práticas serviram de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considerava como “a boa orientação educacional”.³

Representante do movimento modernista, Mário de Andrade idealizava uma sociedade livre e desenvolvida, que deveria crescer a partir de uma “revolução” cultural. No cerne de tal proposta estava a democratização da cultura na cidade de São Paulo, bem como o encontro da elite com as tradições e, do povo, com o conhecimento científico. Nas palavras do diretor do Departamento de Cultura:

Minhas reivindicações? Liberdade. Uso dela; não abuso. Sei embridá-la nas minhas verdades filosóficas e religiosas; porque verdades filosóficas, religiosas, não são convencionais como a Arte, são verdades. Tanto Não abuso! Não pretendo obrigar ninguém a seguir-me. Costumo andar sozinho.⁴

Assim, os parques infantis representam um entre muitos *espaços* de educação destinados a acolher as crianças, mantendo-as fora das ruas e longe dos vícios e da criminalidade. Os direitos da criança, como saúde e educação, deveriam ser garantidos, somando-se a ele o direito à brincadeira e a espaços verdes e de ar puro.

O *tempo livre* das crianças seria ocupado com brincadeiras e atividades consideradas adequadas à sua idade, mantendo-as longe das fábricas e, com isso, à margem das obrigações exclusivas do mundo adulto. Privilegiava-se a formação de uma *sociedade ativa*, representada pela forma como as crianças deveriam interagir com o mundo a sua volta.

No Brasil, diante da herança rural e da fundação das cidades, a ginástica marca de forma singular os projetos de educação. A aceitação dessa como prática “educativa”, traz como objetivo corrigir o caráter *inativo* e/ou *passivo*, indolente e preguiçoso, como também as ações pouco civilizadas dos brasileiros.

Influenciando diretamente as atividades nos parques infantis, o problema referente à imigração, à miscigenação cultural e física da população e a busca pela identidade não são elementos que devem ser desconsiderados. Durante toda a carreira de Mário de Andrade foram esses os principais temas de suas pesquisas, obras e motivação para suas viagens.

Benjamin, ao referir-se sobre o jogo e ao brincar como um “‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”,⁵ afirma:

O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele

uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?⁶

O que das tradições nacionais e dos costumes deveriam ser rememorados? *O que* deveria ser esquecido? A “ilhanza” no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter do brasileiro que, conforme aponta Holanda, “seria engano supor que estas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, civilidade”.⁷

Na civilidade há qualquer coisa de coercitivo – ela pode exprimir-se em mandamentos e em sentenças. [...] Nossa forma ordinária de convívio é, no fundo, o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no ‘homem cordial’.⁸

A infância permite, portanto, um retorno ao passado por meio das ações e do comportamento das crianças, sua capacidade mimética, propiciando ao adulto um encontro com novas e velhas formas dadas ao mundo. O hábito e sua “velha” forma, conforme aponta Benjamin, podem ser rememoradas a partir de artifícios da memória, tais como: o brinquedo e a brincadeira, a arquitetura, o complexo urbano e a fotografia.

Nos parques infantis, a preocupação com o registro da memória é especialmente destacada no I Curso de Etnografia ministrado por Dina Lévi-Strauss. Nesse curso, a fotografia e o cinematógrafo permitiriam aos “investigadores sociais” que participavam dos trabalhos nos parques infantis perpetuar imagens de atividades realizadas pelas crianças e, por meio dessas, reconhecer no comportamento e na “percepção infantil” o que restava das antigas práticas e costumes. Ou seja, tais investigadores buscavam “vestígios da geração mais velha”⁹ no corpo infantil.

Em suma, procurei articular o *tempo* destinado a ser criança, nesse início do século XX, às propostas e às formas de ação dos adultos sobre essa fase da vida, questionando o que isso implica para a educação e para a forma de convívio com as *ausências* citadas.

Infância e educação do corpo possibilitaram, com isso, pensar quão profundas podem ser as marcas deixadas no corpo e, em que medida, determinadas normas de convívio podem ser instituídas. Como diria Mário de Andrade:

Tarde incomensurável, tarde vasta,
Filha do Sol já velho, filho doente
De quem despreza as normas da eugenia,
Tarde vazia de um rosto pálido,
Tarde tardonha e sobretudo tarde [...]
Aplacando meu sangue e meu ofego.
São murmúrios severos, repetidos,
Que me organizam todo o ser vibrante
Num método sadio. Só no exílio
De teu silêncio os ritmos maquinares
Sinto, metodizando, regulando
O meu corpo. E talvez meu pensamento...¹⁰

Ao final de sua gestão, no ano de 1938, expressa seu cansaço ante as normas exteriores e à realidade brasileira, afirmando:

vou fazer 45 anos. Sacrifiquei por completo três anos de minha vida começando tarde, dirigindo o Departamento de Cultura. Digo por completo, porque não consegui fazer a única coisa que, em minha consciência, justificaria o sacrifício: não consegui impor e normalizar o Departamento de Cultura na vida paulistana.¹¹

Mário de Andrade lamenta a educação imposta pelo modo de vida paulistano, modo que faz transparecer o ritmo do progresso e do desenvolvimento científico, tecnológico, que passam a ocupar, então, um lugar privilegiado, delineado pela utilidade e pela eficiência das máquinas. As revoluções culturais, artísticas e educacionais para a cidade de São Paulo estariam limitadas, portanto, pela supremacia da técnica e da eficiência do gesto, ideal ao mundo moderno.

O termo moderno pode ser tratado tanto como um sinônimo de “novo, novidade”,

como também de “progresso”. O “novo” indica esquecimento, ausência de passado, mas principalmente significa “recém aparecido”. Assinala, assim, uma tomada de consciência de uma ruptura com o passado. Situado na esfera do “progresso”, é interpretado à luz da Revolução Industrial, em que predomina o avanço tecnológico, numa linha de evolução positiva.¹² Nesse sentido, *Macunaíma* é exemplar à medida que fala sobre a ausência inerente à cultura nacional.

A leitura dessa obra indica que “entender o mecanismo da cidade como alienação – parece ser sua condição de ‘liberdade’”, passando então a “interagir com esta segunda natureza”.¹³ Conforme descreve *Macunaíma*:

É São Paulo construída sobre sete colinas, é feição tradicional de Roma, a cidade cesárea, “capita”, da Latinidade de que provimos; e beija-lhes os pés a grácil e inquieta linfa do Tietê. [...] Cidade é belíssima, e grato seu convívio. Toda cortada de ruas habilmente estreitas tomadas por estátuas e lampiões graciosíssimos e de rara escultura; tudo diminuindo com astúcia o espaço de forma tal, que nessas artérias não cabe a população. Assim se obtém o efeito dum grande acúmulo de gentes, cuja estimativa pode ser aumentada à vontade, o que é propício às eleições que são invenção dos inimitáveis mineiros.¹⁴

Nas “artérias” localizariam-se, ainda, os “vorazes macróbios” e uma “finíssima poeira” que dizima a população. Paulistas e mineiros “por essa forma resolveram, os nossos maiores, o problema da circulação; pois que tais insetos devoram as mesquinhas vidas da ralé e impedem o acúmulo de desocupados e operários”. *Macunaíma* referia-se aos administradores de São Paulo e à “limpeza pública” realizada no período:

A essa Polícia compete ainda equilibrar os excessos da riqueza pública, por não se desvalorizar oiro incontável da Nação; e tal diligência emprega nesse afã, que por todos os lados, devora os dinheiros nacionais, quer em paragens e roupagens luzidas, quer em ginásticas de recomendável Eugênia, que inda não tivemos o prazer de conhecermos; quer finalmente atacando os incautos burgueses que regressam do seu teatro, do seu cinema, ou dão a sua volta de automóvel pelos vergéis amenos que circundam a capital.¹⁵

A cidade de São Paulo revela o esforço em manter a ordem e o progresso representados na idéia da beleza, da saúde e da disciplina. Manter a tradição nacional viva implica lutar com a própria realidade da cidade moderna.

Macunaíma campeava campeava. [...] Nada. O herói varava o campo, saltando na perna só. Gritava:

– Lembrança! Lembrança da minha marvada! não vejo nem ela nem você nem nada!

E pulava mais. As lágrimas pingavam dos olhinhos azuis dele sobre as florzinhas brancas do campo. As florzinhas tingiram de azul e foram os miosótis. O herói não podia mais. Cruzou os braços num desespero heróico que tudo se alargue no espaço para conter o silêncio daquele penar. Só um mosquitinho raquitinho infernizava inda mais a disgra do herói, zumbindo fininho: “Vim di Minas... Vim di Minas...”.¹⁶

Não achava mais graça na terra, afinal, sua vida “não fora senão um deixar viver”. O herói, que vivera “sem saúde e com muita saúde, se aborrece de tudo” decide ir para o céu e como estrela reflete um “brilho inútil porém de mais uma constelação”.¹⁷

Não havia mais ninguém lá. Dera tangolomângolo na tribo Tapanhumas e os filhos dela se acabaram de um em um. Não havia mais ninguém lá. Aqueles lugares aqueles campos furos puxadouros arrastadouros meios-barrancos, aqueles matos misteriosos, tudo era a solidão do deserto... Um silêncio imenso dormia à beira-rio do Uraricoera.

[...] A tribo se acabara, a família virara sombras, a maloca ruína minada pelas saúvas e Macunaíma subira pro céu, porém ficara o aruaí do séquito daqueles tempos de dantes em que o herói fora o grande Macunaíma imperador. E só o papagaio do Uraricoera preservava do esquecimento o caos e a fala desaparecida. Só o papagaio conservava no silêncio as frases e feitos do herói.

Tudo ele contou pro homem e depois abriu asa rumo de Lisboa. E o homem sou eu, minha gente, e eu fiquei pra vos contar a história. Por isso vim aqui. Me acocorei em riba destas folhas, catei meus carrapatos, ponteei na violinha e em toque rasgado botei a boca no mundo cantando na fala impura das frases e os

casos de Macunaíma, herói de nossa gente.

Tem mais não.¹⁸

Sem dúvida, o legado deixado por Mário de Andrade reverte a situação com a qual *Macunaíma* se depara. Os documentos, obras literárias e demais fontes que tratam das ações do Departamento de Cultura de São Paulo, como também aqueles que tratam dos parques infantis, encontram-se dispersos por toda São Paulo.

No início dessa pesquisa, parecia que as categorias do *modelo das passagens* idealizadas por Benjamin me apontavam, no caso de São Paulo e de Mário de Andrade, para um *outro* mapa da cidade e, com ele, um outro olhar sobre a cidade e seus habitantes.

As relações entre o mapa de uma cidade e a geografia mental de seus habitantes sempre exerciam um fascínio especial sobre Benjamin. Em toda sua obra podem ser detectadas metáforas cartográficas, como “mapa da vida”, “esquema gráfico”, “rede de coordenadas”, “diagrama”, comparação entre a “construção dos versos” e a “planta da cidade”.¹⁹

A cidade de São Paulo estende-se à poesia e ao próprio corpo de Mário de Andrade. Tal qual aponta Bolle, seus versos expõem tal dimensão.

Nos limites deste trabalho, a pesquisa que se encerra só foi possível a partir dos “fragmentos” deixados por Mário de Andrade e, com eles, foi preciso reencontrar São Paulo. Parar. Olhar. Voltar à biblioteca Mário de Andrade, rever o Vale do Anhangabaú, a Rua Direita, o Teatro Municipal, a USP, a Praça da República, a Praça da Sé, o Pátio do Colégio, o Ipiranga, a Av. da Consolação, a Estação da Luz...

Enfim, este estudo foi singular à medida que a busca por documentos envolve uma experiência sensorial e física da cidade de São Paulo. Talvez, mesmo sem querer, Mário de Andrade exige, daqueles que desejam estudar sua obra, contemplar e experimentar a cidade ritmada pela velocidade, pelas indústrias e pelo trabalho, que não cessa de expor a fusão de tantas raças e a diversidade cultural. Exige, da mesma forma, que cada um trace seu caminho por São Paulo e, nesse percurso, narre uma possível história dos parques infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arquivos e Fontes

Acervo Mário de Andrade. São Paulo: Biblioteca Municipal Mário de Andrade.

Arquivo Mário de Andrade. Documentação Iconográfica. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico.

Arquivo Mário de Andrade. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo.

ANDRADE, Mário. *Contos novos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999. [c. 1943]

_____. *De Paulicéia Desvairada ao café: poesias completas*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

_____. *Danças dramáticas do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1982. [c. 1959]

_____. *Namoros com a medicina*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. [c. 1935]

_____. *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984. [c. 1935]

_____. *As melodias do boi e outras peças*. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

_____. *Macunaíma*. 33. ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1988. [c. 1928]

_____. *Cartas de Mário de Andrade a Luís da Câmara Cascudo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

_____. *Aspectos da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. [c. 1943]

ANTIPOFF, Helena. As duas atitudes. In: TEIXEIRA, J. Melo; CAMPOS, M. Mendes. *Aspectos fundamentais da educação: symposium da sociedade Pestalozzi*. Belo Horizonte: Companhia Editora Nacional, 1937.

LÉVI-STRAUSS, Dina. *Instruções práticas para pesquisas de antropologia física e cultural*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1936.

Periódicos e Anais

BOLETIM de Hygiene Mental, n. 15, 1930.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 5., Recife, 1929. *Anais...* Recife: Oficinas da Inspectoria de Demographia Sanitária, 1929.

RAM – Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, ano I, vol. I, 1934.

_____, São Paulo, ano I, vol. IX, jan. 1935.

_____, São Paulo, ano II, vol. XIII, maio 1935.

_____, São Paulo, ano III, vol. XXIX, nov. 1936.

_____. Ascendência das crianças registradas no Parque Dom Pedro II. São Paulo,

n. 39, 1936.

_____. Noticiário: o Departamento de Cultura. São Paulo, vol. 29, 1936.

_____. Noticiário: parques infantis, uma opinião nacional. São Paulo, n. 41, 1937.

REVISTA do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 30, 2002.

REVISTA Educação Physica, São Paulo, ano I, n. 1, 1932.

_____, São Paulo, ano III, n. 4, 1934.

_____, São Paulo, ano IV, n. 7, 1936.

_____, São Paulo, ano VII, n. 16, 1938.

_____, São Paulo, 1934, 1936, 1937 e 1938.

Livros e Teses

ABDANUR, Elizabeth F. *Os “ilustrados” e a política cultural em São Paulo: o departamento de cultura de Mário de Andrade (1935-1938)*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Minas Gerais: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.

AMARAL, Aracy. *Blaise Cendrars no Brasil e os modernistas*. São Paulo: Editora 34, 1997.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Fernando. *Da educação física*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira*. 4ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

BARBATO JR., Roberto. *Missionários de uma utopia: os intelectuais e o departamento de cultura de São Paulo*. São Paulo: Annablume-Fapesp, 2004.

BATISTA, Marta Rossetti. Introdução. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 30, p.6-23, 2002.

_____.; LIMA, Yone Soares. *Coleção Mário de Andrade*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros-USP, 1984.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLANCKAERT, Claude. Lógicas da antropotecnia: mensuração do homem e bio-sociologia (1860-1920). *Revista Brasileira de História*, vol.21, n.41, p.145-156, 2001.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. S.l.: Publicações Europa-América, s/d (1. ed., 1941).

BOLLE, Willi. *Fisiognomonia da metrópole moderna*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

BONDUKI, Nabil G. *Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria*. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade/Fapesp, 1998.

BRADBURY, Malcolm. *O mundo moderno: dez grandes escritores*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. *Modernismo: guia geral*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar*. São Paulo: Companhia das Letras,

2002.

CADERNOS de Pesquisa do LAP – Revista de Estudos sobre Urbanismo, Arquitetura e Preservação, São Paulo: LAP/FAU-USP, 2001.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CANETTI, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARNICEL, Amarildo. *O fotógrafo Mário de Andrade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CARVALHO, Martha Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma física*. Bragança Paulista/São Paulo: Edusf, 1998.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcus Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Rejane. Mário e os desenhos das crianças *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 30, p.170-181, 2002.

COHN, Clarisse. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CORRÊA, Mariza. *Antropólogas e antropologia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Antropologia e medicina legal: variações em torno de um mito. In: EULALIO, Alexandre et. al. *Caminhos cruzados*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. Rio de Janeiro: Xenon, 1976.

CUNHA, Marcus Vinícius (org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DANAIOLOF, Kátia. *Corpos e cidades: lugares da educação*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DÁVILA, JERRY. O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas. *Educar em revista*, Curitiba: Ed. EFPR, n. 25, p.111-126, 2005.

DEPARTAMENTO DE CULTURA. Ato n. 767, de 9 de Janeiro de 1935. In: *Regimento interno*. São Paulo: Departamento de Cultura, s/d.

_____. *Regimento interno dos parques infantis*. s/d.

_____. *Mário de Andrade e a sociedade de etnografia e folclore*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional de Folclore e São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1983.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Paulo. *Mário de Andrade por ele mesmo*. São Paulo: Edarte, 1971.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Direito à infância*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), 1993.

_____. *Educação pré-escolar e cultura*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FILLIZZOLLA, Ana Carolina Bonjardim. *Na rua, a “troça”, no parque, a troca: os parques infantis da cidade de São Paulo na década de 1930*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FINAMORI, Sabrina Deise. *O gênero e a espécie: paternidade e sexualidade nas décadas de 1920 a 1940*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995b.

FREITAS, Marcus Cezar; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

JARDIM, Eduardo. *Mário de Andrade: a morte do poeta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora: os desenhos de crianças pequenas do acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GODIN, Paul. *Manuel d'anthropologie pedagogique*. Genebra: Éditions Delachaux & Nestle S.A., 1919.

GONDRA, José Gonçalves (org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto M. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 1920-1930*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Editora Claridade, 2003.

LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 18. ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LA TAILLE, Yves de. A perspectiva piagetiana: a questão da falseabilidade. In: LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 18ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LE CORBUSIER, Charles. *Carta de Atenas*. São Paulo: Edusp, 1993. [c. 1933]

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Saudades do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: SP, 2001. [c. 1994]

_____. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LIMA, Magali Alonso. *Formas arquiteturais no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOWRIE, Samuel H. Ascendência das crianças registradas nos parques infantis de São Paulo. *Revista do Arquivo Municipal*, n. 41, 1937.

_____. Ascendência das crianças registradas no Parque Dom Pedro II. *Revista do Arquivo Municipal*, n. 39, 1936.

MAGALHÃES, Célia. Os monstros e a questão racial na narrativa modernista brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização das raças*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MELLO E SOUZA, Gilda de. *Mário de Andrade*: seleção. 7. ed. São Paulo: Global, 2003.

MENDES, Ricardo. A revista *S.Paulo*: a cidade nas bancas. *Imagens*, Campinas: Unicamp, n. 3, p.91-97, dez. 1994.

_____. *Fotografia e modernismo*: um breve ensaio sobre idéias fora do lugar, 1996. Disponível em: <<http://www.fotoplus.com/rico/ricotxt/wfm.htm>>

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, s/d.

_____. *Conversas (1948)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MIRANDA, Nicanor. *Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos*. Departamento de Cultura, Divisão de Ensino e Recreio, 1941.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques infantis de São Paulo*: lazer como cidadania. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PEIXOTO, Fernanda. Mário e os primeiros tempos na USP. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 30, p.156-163, 2002.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____.; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Sta. Úrsula, 1995.

PRADO, Paulo. *Retratos do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: D.P. & C., 1928.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

REIS, Nestor Goulart. *Habitação popular no Brasil: 1880-1920. Cadernos de Pesquisa do LAP – Revista de Estudos sobre Urbanismo, Arquitetura e Preservação*, São Paulo: LAP/FAU-USP, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. São Paulo: Fapesp; Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças. *Educar em revista*, Curitiba: Ed. EFPR, n. 25, p.91-110, 2005.

ROLNIK, Raquel. *A cidade e a lei*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

RUBINO, Silvana. Mário e o folclore. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 30, p.138-155, 2002.

SANDRONI, Carlos. *Mário contra Macunaíma: cultura e política em Mário de Andrade*. Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.

SANT'ANNA, Denise Bertuzzi de. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

_____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001a. p.3-24.

_____. *Corpo de passagem*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcus Cezar; KUHLMANN JR., Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p.99-128.

SOARES, Carmen Lucia. Éducation Physique Scolaire: Une Brève Histoire de La Constitution d'une Pédagogie de L' Hygiène Au Brésil. In: CONGRES DE LA SOCIETE INTERNACIONALE D'HISTOIRE DU SPORT ET DE L'EDUCATION PHYSIQUE, 8., Urbino-Italie, 2003. *Anais...* Urbino-Italie, 2003.

_____. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. *Raízes européias e Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista paulista de*

Educação Física, São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

_____. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. ZARANKIN, Andrés. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais. *RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, n. 10, p.23-36, mar. 2004.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, p. IX – XIV, 2006.

SOUZA, Ricardo Christiano de. Mário, crítico da atualidade arquitetônica. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 30, p.24-47, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

TYLOR, Edward. *Primitive culture*. 1. ed. Londres: John Mursay & Company, 1871. [Nova York: Harper Torchbooks, 1958]

TOLEDO, Benedito de Lima. *São Paulo: três cidades em um século*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

TOLEDO, João. *Escola brasileira*. 2. ed. São Paulo: Livraria Liberdade Editora, 1929.

_____. *Didáctica*. 2. ed. São Paulo: Livraria Liberdade Editora, 1930.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpo: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos das crianças no ensino público primário*

de Belo Horizonte. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VIANNA, Adriana de Rezende B. Internação e domesticidade: caminhos para a gestão da infância na primeira república. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p.29-44.

VIANNA, Oliveira. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Nacional, 1938.

VIGARELLO, Georges. *Le corps redressé*. Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.

_____. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT’ANNA, Denise Bertuzzi de. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.21-38.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, Ismail. *Alegorias do subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, s/d.