

O CORPO EXTRA-COTIDIANO NA INSTITUIÇÃO DE FORMATAÇÃO DO COTIDIANO

Mateus Duarte Rettamozo²²
Robson Rosseto²³

Faculdade de Artes do Paraná - FAP

RESUMO

O paradoxo entre arte e escola é uma recorrente angústia de professores e pesquisadores desta área. Essa angústia é a principal faísca deste artigo que, através de levantamento bibliográfico da literatura especializada de ambas as áreas, procurou encontrar especificamente na teoria de Eugênio Barba sobre pré-expressividade e o corpo extra-cotidiano algumas relações, tensões e possibilidades com a escola. Ao limitar o estudo, a oposição entre escola e teatro parece se expandir, já que este busca um corpo extra-cotidiano, transgressor, enquanto aquela é justamente a instituição que formata os corpos cotidianos dos alunos. Chegou-se à conclusão que o paradoxo é inextinguível, porém o paradoxo é precisamente o lugar deste teatro.

Palavras-chave: ensino formal; corpo extra-cotidiano.

ABSTRACT

The paradox between art and school is a recurring anguish of teachers and researchers in this area. That anguish is the main spark of this article, which sought to find specifically in the theory of Eugenio Barba about pre-expressivity and extra-daily body some relations, tensions and possibilities with the school, through a literature review of the literature of both areas. By limiting the study, the opposition between school and theater seems to expand, because while the theater seeks a transgressive body, an extra-daily body, the school is precisely the institution that formats the daily bodies of students. I conclude that the paradox is imperishable, but the paradox is precisely the place of this kind theater.

Keywords: formal education; extra-daily..

²² Graduando do quarto ano do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná.

²³ Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC, docente da Faculdade de Artes do Paraná/FAP. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR e membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE.

O fazer teatral é uma atividade complexa do conhecimento humano, permeada atualmente por uma infinidade de estruturas, linguagens e estéticas. Ao mesmo tempo em que as possibilidades se multiplicam e as fronteiras do teatro são expandidas, alguns elementos permanecem com especial importância em todo tipo de representação, reafirmando as características e particularidades desta arte.

Um desses elementos, que se encontra na base de todos os outros, é a chamada presença cênica do ator, que vem ganhando destaque na produção teórica e prática do teatro contemporâneo. Segundo Barba (2009), criador das teorias da antropologia teatral, trata-se de uma energia no corpo do ator capaz de manter a atenção do espectador, antes mesmo, do ponto de vista lógico, de transmitir qualquer mensagem. A aquisição desse estado por parte do ator pressupõe uma base pré-expressiva de trabalho, que se constitui como o nível de organização elementar do teatro.

A pré-expressividade inerente a cada um não leva em consideração intenções, sentimentos, identificação ou não-identificação dos atores com o personagem. Na fase de trabalho pré-expressivo o objetivo principal não é a expressão, mas o desenvolvimento da qualidade na presença do ator na área de jogo, que contém uma energia cenicamente viva. Essa presença é diferente da presença cotidiana, não teatral. Ela configura um corpo dilatado cujo comportamento cênico, seja através de uma dilatação no espaço ou pela dilatação das tensões internas, atrai o olhar do espectador. (MARTINS, 2004, p. 44)

Trata-se, portanto de um trabalho que não depende das linhas de interpretação, linguagens ou estéticas teatrais. É, pelo contrário, um elemento que permeia todas as formas de representação. E é aí que se encontra a importância do trabalho pré-expressivo no ambiente escolar, em que se pretende que o aluno conheça e experimente o teatro como um todo, suas particularidades e diferentes possibilidades. O trabalho com a presença cênica é, neste contexto, básico para que o aluno passe a de fato fazer, experimentar e sentir teatro de forma prática.

Esta configuração, esta “energia”, este “estado de jogo”, comumente chamada de “presença” ou “Corpo em Cena” é citada com frequência por diversos teóricos sobre o trabalho do ator, tais como Stanislavski e Peter Brook, no teatro, e Laban e Pina Bausch, na dança. As próprias técnicas de Viola Spolin (1963), amplamente utilizadas em sala de aula, destacam esta energia, focalizada pelo “ponto de concentração” e liberada com a solução do problema da cena. Não é difícil encontrar conceitos parecidos, como “corporeidade da ação física de Luís Otávio Burnier, transiluminação de Grotowski ou atleta afetivo de Artaud.” (FERRACINI, 2003, p. 35)

Este artigo se prende especificamente às teorias de Eugênio Barba, que percebe o corpo em cena diferente do corpo habitual, cotidiano. O próprio teórico ressalta que a pré-

expressividade não é um conceito inventado por ele. O que inventou foi o fato de acreditar nela como a base do trabalho de qualquer ator. Esta preocupação é a base dos estudos da chamada antropologia teatral, que consiste no “estudo do comportamento biológico e cultural do homem numa situação de representação, quer dizer, do homem que usa sua presença física e mental segundo princípios diferentes daqueles que governam a vida cotidiana”. (BARBA, SAVARESE, 1985, p. 1)

A preocupação de Barba está, portanto, num estado corporal e mental específico da cena. É justamente este estado, antes da interpretação, que qualifica um corpo como cênico, ou teatral. E tal estado só é alcançado quando o corpo abandona sua configuração habitual, cotidiana.

No dia-a-dia, estaríamos em geral dispersos ou "no piloto automático", desempenhando tarefas e cumprindo papéis de modo mecânico, comportando-nos como "maus atores". O corpo cotidiano careceria da energia e da vivacidade convocadas pelos processos artísticos. Nessa caracterização da experiência cotidiana, está subentendida a existência de um meio social em que vigoram certos modos de lidar com o corpo, os gestos, as ações e o pensamento. Entender o cotidiano como o lugar da automaticidade das ações e dos comportamentos é reconhecer uma espécie de "alienação" ou de cisão na subjetividade, a predominância de uma experiência que fragmenta corpo e mente. (QUILICI, 2009)

É evidente, portanto, a importância desta etapa no trabalho de qualquer ator, e Eugênio Barba (2009) descreve técnicas bastante específicas que promovem a dilatação do corpo, o que ele chama de “princípios-que-retornam” (o equilíbrio precário, a dança das oposições, a incoerência coerente, a virtude da omissão, o princípio da equivalência e o corpo decidido). Segundo o teórico, esses princípios podem ser percebidos em diversas técnicas, mas principalmente nas do teatro oriental.

No trabalho com alunos do ensino formal, porém, o que mais nos interessa na teoria de Barba não são exatamente as técnicas descritas por ele, mas especificamente a compreensão de que o corpo do ator deve estar dotado de uma configuração diferente da cotidiana para que se torne cênico.

É importante ressaltar que quando falamos desta “energia”, não se trata de nada abstrato, como alguns de seus sentidos podem sugerir. “Etimologicamente significa ‘estar em trabalho’.” (BARBA, 2009, p. 36) Esta condição é imprescindível no ensino do Teatro nas Escolas, que, tratando-se de uma atividade humana, expressiva, corporal e efêmera, só pode ser de fato apreendida se experienciada pelo aluno.

Mas como trabalhar com o abandono das lógicas cotidianas do corpo com alunos do ensino regular, justamente no período e na instituição que lhes ensina estas lógicas?

A escola é uma instituição que, historicamente, tem o papel primordial de “mostrar que o homem é um ser que se faz com plena consciência que é preciso, no homem, matar tudo o que nele é natural.” (FIGUEIRA, 1995, p. 3) Cabe à escola a tarefa de enquadrar os homens na sociedade, já que somos seres sociais. De maneira geral, estas instituições formatam e limitam os corpos de seus usuários, uma vez que estão voltadas “[...] para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados.” (TIRIBA, 2009, p. 4)

Segundo Foucault (1987), as instituições percebem o corpo como objeto e alvo de poder. Na escola, a arquitetura, o espaço, a distribuição dos alunos nesse espaço, as regras de localizações funcionais (que definem a utilidade e as permissões de cada local), os horários e o olhar hierárquico são algumas das estratégias para disciplinar e docilizar estes corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118) e, desta forma, ensinado a se comportar corretamente em sociedade, dentro do padrão aceito.

Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição. As cadeiras colocadas de acordo com alguma posição predeterminada, os corpos alinhados nas fileiras nos pátios, o uso de uniformes e outras normas sobre vestimenta, as regras para controlar a entrada e a permanência nos banheiros são algumas das mais evidentes técnicas de disciplinamento corporal. (KOHAN, 2009, p. 15)

Transmite-se no ensino formal, então, não só conhecimentos intelectuais, mas também modelos de comportamento e lógicas corporais e gestuais, que atuam de forma a manter a ordem dentro da instituição, e a atenção do aluno nos conteúdos didáticos.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos. Impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (FOUCAULT, 1987, p. 129)

Nossos corpos, portanto, aprendem na escola, sobretudo no período do ensino fundamental, a se mobilizar na prática de atividades intelectuais ou gestuais padronizadas, de forma que as realizemos de forma correta e eficiente, gastando apenas a energia estritamente necessária para sua realização. E é justamente este o tipo de corpo que Barba pretende descartar quando se está em cena: as técnicas cotidianas, caracterizadas pelo princípio do menos esforço. Em lugar disso, o autor propõe as técnicas extracotidianas, baseadas, pelo contrário no

“esbanjamento de energia”, que às vezes significa utilizar o máximo de energia para realizar movimentos mínimos. (BARBA, 2009, p. 34)

Há, como se observa, uma tensão bastante clara entre a prática deste teatro e a estrutura básica da instituição escolar. Mesmo quando não se fala especificamente em corpo cotidiano ou extra-cotidiano, ou quando sequer chega-se a pensar no corpo dos alunos, esta tensão é sempre um desafio da arte-educação como um todo. Este paradoxo entre a liberdade e a transgressão de que a arte necessita e a ordem instituída pela escola é uma das questões que mais afligem os professores:

A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. [...] Quando a arte é capturada pelas instituições, convertendo-se em bem cultural, ela acaba servindo de símbolo de convergência e de identificação com a realidade que aí está. Ela afirma a realidade, representando-a. (ANDRÉ, 2008, p. 1).

Logo de imediato, portanto, a arte, quando inserida no currículo escolar, passa a perder sua essência, seu sentido. Para o teatro, este impacto é ainda mais violento, já que se trata de uma arte do corpo, e, portanto, necessita de lógicas e metodologias diversas às usuais na escola.

A distinção entre o modelo de ensino utilizado nas demais disciplinas e o modelo de ensino em que o teatro opera, são destoantes em si. Se o fazer teatral exige uma disciplina para o domínio de suas técnicas, ele também propõe a transgressão do cotidiano. No contexto da escola, o teatro e as demais artes, encontram como resistência a normatização da instituição, através do disciplinamento dos corpos. (MORAES, 2011, p. 48)

Ora, se o próprio encontro entre teatro e escola já gera em si uma transgressão do cotidiano, fica clara a necessidade de o aluno, na condição de experienciador desta arte, transgredir as lógicas cotidianas de seu próprio corpo, que foram e estão sendo formadas na escola. Esta postura é de extrema importância para a compreensão do teatro como arte de expressão através do corpo, compreensão esta que só pode partir do corpo do aluno, no momento em que ele se põe em estado de jogo, em cena, já que “estar presente em uma situação é experienciá-la, comunicar-se com o aqui e agora da existência.” (MORAES, 2011, p. 48)

Fica clara também, mais uma vez, e agora de maneira acentuada, a oposição de forças entre teatro e escola. Tradicionalmente esta instituição não valoriza a experiência, mas o conhecimento intelectual em si. A importância do passado é maior do que a do presente. E é principalmente graças a esta postura que muitas vezes a escola passa a ser um espaço que paralisa e condiciona os corpos. O teatro enfrenta, então, forte resistência da escola, tanto no que diz respeito a objetivos, como a metodologias.

Nesta perspectiva, quando pensamos num conceito de teatro que tem por base o trabalho com um corpo extra-cotidiano, como é o caso da antropologia teatral, inserido na escola nos deparamos com uma situação crítica, já que além da falta de interesse dos próprios alunos, a instituição onde se pretende tal experiência é exatamente quem molda o cotidiano desses corpos.

Cabe salientar, porém, que o que se pretende no trabalho com um corpo extra-cotidiano não tem nada de metafísico. Não se trata do abandono do corpo usado habitualmente, da conquista de um novo corpo sublime, mas de uma reestruturação deste corpo, a partir de outras lógicas que não as do menor esforço, com o objetivo de torná-lo cênico, subjétil. “O corpo e a energia extra-cotidiano vêm do corpo-cotidiano, mais precisamente de sua (re)construção, ou ainda, de sua desautomatização.” (FERRACINI, 2003, p. 36)

Assim, o fato de a escola instituir esses corpos cotidianos, não é um impedimento para esta prática, já que o trabalho extra-cotidiano só pode acontecer a partir do conhecimento e da exploração das estruturas cotidianas do corpo, que sempre existem previamente, em qualquer ambiente. Segundo Barba, essas técnicas “consistem em procedimentos físicos que aparecem fundados sobre a realidade que se conhece, mas segundo uma lógica que não é imediatamente reconhecível.” (2009, p. 63) O problema é a forma como a escola constrói este corpo cotidiano, baseado no conhecimento intelectual, em regras, punições e recompensas, que acabam por travá-lo, inibindo sua capacidade expressiva e criativa.

Deste modo, torna-se especialmente complicado fazer com que os alunos explorem novas possibilidades corporais, já que em seu dia a dia eles são proibidos de fazê-lo. Pedir que eles criem um corpo extra-cotidiano é portanto muito pouco efetivo. Deve-se, ao contrário, trabalhar o corpo desses alunos, fazer que ele se modifique naturalmente, para depois, chamar-lhes a atenção para esta nova lógica corporal.

Dos princípios descritos por Barba, o desequilíbrio, ou “equilíbrio precário” é o que está mais organicamente ligado ao corpo e que não depende de técnicas ou conhecimentos tão específicos, já que todos nós podemos pôr-nos em desequilíbrio. Aliás, estamos naturalmente em um jogo entre equilíbrio e desequilíbrio o tempo todo:

O corpo, como um sistema vivo, apresenta um dinamismo que encontra seu equilíbrio em sua auto-organização. E o caráter deste equilíbrio é ser instável, próximo ao desequilíbrio, porque os músculos estão em contínuo estado de tensão, prontos para restabelecer um re-equilíbrio. A instabilidade deste re-equilíbrio é que permite a movimentação corporal, é o estímulo para a vida, para a evolução. O estado de instabilidade precária, resultantes da tensão e re-equilíbrio constantes, dá aos corpos possibilidade de iniciativa, inteligência e risco (NUNES, 2002, p. 90)

Trabalhar com o desequilíbrio no teatro é, portanto, trabalhar com o que é natural no ser humano, e na natureza como um todo, e por isso apresenta-se como uma estratégia viável e aparentemente bastante efetiva no trabalho do teatro na escola, pois mesmo que a instituição busque a rigidez, a ordem e a estabilidade, o dinamismo que opera naturalmente em nosso corpo não pode ser inibido por essa postura, quando afetamos diretamente o corpo.

Essa técnica extracotidiana baseia-se na alteração do equilíbrio. Sua finalidade é um equilíbrio permanentemente instável. Refutando o equilíbrio 'natural', o ator intervém no espaço com um equilíbrio 'de luxo': complexo, aparentemente supérfluo e com alto custo de energia (BARBA, 2009, p. 39)

Segundo Barba (2009), quando saímos do equilíbrio habitual, e conseqüentemente desfazemos as tensões musculares utilizadas cotidianamente pelo nosso corpo para manter-se equilibrado, ele se reestrutura, e cria uma série de tensões, normalmente não usadas, para impedir que caiamos.

Desta forma, exercícios que provoquem o desequilíbrio dos alunos fariam com que seus corpos se reestruturassem, tornando-os extra-cotidianos, e, portanto providos de presença cênica, alertas, em jogo, prontos para a experiência do fazer teatral. Estas técnicas possibilitam que o aluno entre em jogo cênico sem que se preocupe intelectualmente em realizar movimentos diferentes (o que geralmente trava sua ação). Pelo contrário, ao pôr-se em desequilíbrio, o corpo do aluno se verá obrigado a explorar novos movimentos e lógicas corporais, que fogem das corriqueiras, e são, portanto, extracotidianas.

Por meio do afastamento do centro gravitacional, o corpo irá impor novos esforços musculares e uma conseqüente dinâmica de forças opostas, criando tensões diferentes do habitual equilíbrio econômico. (NUNES, 2002, p. 90)

Os trabalhos com o equilíbrio e o desequilíbrio buscam, nota-se, o desconforto. Tudo aquilo que fuja do habitual, do econômico, do mínimo esforço, enfim, do cotidiano. Esta estratégia tem se mostrado bastante proveitosa na produção teatral contemporânea:

Trabalhar com este tipo de treinamento, que produz instabilidade e imprevisibilidade em corpos que, por questões de sobrevivência cotidiana, tendem a procurar o equilíbrio e a perpetuar sua estabilidade, tem sido matéria de interesse de muitos diretores de atores, com o intuito de colocar o organismo do ator em estado de atenção constante, percebendo e reagindo de forma menos convencional às situações que a experiência do jogo teatral demandar. (NUNES, 2002, p. 92)

Da mesma maneira, como já explanado, acredito que estas estratégias são de extrema importância no ensino do teatro nas escolas, já que esta arte não pode ser aprendida somente de

maneira intelectual, mas prescinde do uso e da exploração do corpo. Exercícios de equilíbrio precário seriam mais do que aquecimentos, maneiras de atingir diretamente o corpo dos alunos na busca de lógicas corporais diferenciadas, sem a exigência de que o aluno crie um corpo extra-cotidiano.

Ou seja, a responsabilidade do aluno não é mais pensar em um novo corpo (o que na maioria das vezes acaba caindo em outros estereótipos), mas que ele simplesmente perceba como se configura seu corpo a partir do desequilíbrio, que já é uma lógica corporal não-habitual. Isto possibilitaria o trabalho diferenciado com esse corpo, que na escola tende a se tornar cada vez mais automatizado.

Porém, mesmo trabalhando diretamente com o corpo, de maneira orgânica, estas dinâmicas de equilíbrio/desequilíbrio não são capazes de vencer o paradoxo entre arte e escola, já que ainda são diretamente afetadas pela formação a que os corpos são submetidos nesta instituição:

Como todo movimento se inicia ou deveria iniciar-se com um movimento reflexo, aqueles se perdem na medida em que estes ficam inibidos. As escolas, enquanto espaços de educação integral das crianças, devem constituir-se como ambientes que contribuam para evitar o surgimento de travas, ou mesmo eliminar as que já tiverem se instalado, contribuindo para construir ou mesmo recuperar a liberdade e a confiança no corpo. (TIRIBA, 2008, p. 10)

Não cabe, portanto, simplesmente ao professor de arte a tarefa de lidar com a oposição desta matéria com o ambiente escolar. As próprias escolas devem procurar estratégias para tratar este corpo não mais como um empecilho para o aprendizado intelectual, mas, pelo contrário entender que não se separa o intelecto do corpo, e que o livre desenvolvimento de um depende do livre desenvolvimento do outro.

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 83)

A escola, portanto, como instituição formadora do indivíduo, deve se preocupar em possibilitar o livre crescimento deste, sem amarras, e travas. Uma instituição que ao invés de anestesiar o corpo e transmitir conteúdo, deve, pelo contrário, estimular o corpo, na busca pela

experiência, pela produção de conteúdo. Essa postura já é, felizmente, como se percebe atualmente, algo cada vez mais próximo. Mesmo assim, é preciso reconhecer que é impossível se desvencilhar do recorrente paradoxo, já que, mesmo estimulando a liberdade, a escola sempre precisará de disciplina, pois é uma instituição organizada. A arte, por outro lado, continua sempre transgressora.

Não seria o caso, porém, de afirmar que a arte, ou em particular o teatro, não tem espaço na escola. Isto porque o paradoxo não impossibilita seu funcionamento. Pelo contrário, o espaço da arte é justamente o espaço do paradoxo, da oposição. Não há espaço na escola para a “arte” que nega esta contradição, e que simplesmente reproduz e reafirma o cotidiano. É neste sentido que o teatro dentro da escola, uma vez diante deste choque de forças, deve estimular e trabalhar com o corpo extra-cotidiano dos alunos, um corpo cênico, que cria, que transgride o hábito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? **ANAIS...** V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel:** tratado de antropologia teatral. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator:** dicionário de antropologia teatral. Campinas, SP: Hucitec, 1995.

BONFFITO, Matteo. **O ator compositor:** as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERRACINI, Renato. O corpo cotidiano e o corpo-subjétil: relações. **ANAIS...** III Congresso Brasileiro De Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Vol. 1, pp.35-88, Florianópolis, SC, 2003

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. **A educação de um ponto de vista histórico.** Intermeio, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 11-15, 1995.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: escola experiência e verdade. **Salto para o futuro:** O corpo na escola. Rio de Janeiro: TV Escola, ano XVIII, nº 4, abril. 2008. p. 15-19. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf/>>. Acesso em: 27 de maio. 2011.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em Jogo:** experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.

NUNES, Sandra Meyer. O corpo em equilíbrio, desequilíbrio e fora de equilíbrio. **Revista Urdimento**, nº 4, 2002, p.90-99.

QUILICI, Cassiano Sydow. O ator-performer e a crítica do “corpo cotidiano”. **Revista Cultura Crí-ti-ca.** São Paulo: APROPUC-SP , 03, Teatro, 1º semestre. 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: CADERNO CEDES 53. **Dança e Educação.** Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), 2001. p.69-83.

TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica. **Salto para o futuro:** O corpo na escola. Rio de Janeiro: TV Escola, ano XVIII, nº 4, abril. 2008. p. 3-10. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf/>>. Acesso em: 27 de maio. 2011.