

CRIANÇA, ESCOLA E LUDICIDADE

Nazaré Cristina CARVALHO *

"Nas escolas, os corpos infantis gritam por liberdade, por brinquedo, por carinho, mas os intelectos insensíveis dos corpos maltratados dos professores não são capazes de compreendê-los." (J. B. Freire)

Sabemos ser a criança dotada de um grande dinamismo, sendo o movimento inerente à sua própria vida. Movimentar-se é uma necessidade básica de todo ser humano, na criança esta necessidade apresenta-se de forma mais explícita, por ser aquela não apenas dotada de movimento, mas ser o próprio movimento.

É brincando, jogando e movimentando-se das mais variadas formas, que a criança se expressa, se comunica, explora o meio em que vive, relaciona-se com o outro, interage com o mundo, vivência sua realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade de interpretar o mundo e experimentar a alegria de ser ela mesma. Como diz Freire (1991, p.26), *pela corporeidade* existimos, pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana. No entanto, todos esses aspectos não são considerados pela escola, a qual tem contribuído para que a educação assuma sua condição domesticadora. Como observa Foucault (1987, p. 127),

"A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (...) ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia a potência que poderiam resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita".

Foucault, ao se referir à disciplina que fabrica corpos submissos e exercitados, cita como exemplo a figura do soldado, que a partir do sécu-

lo XVIII passou a ser fabricado de acordo com o modelo imposto pelo sistema. A fabricação do soldado devia-se às várias formas como um corpo pode ser manipulado para atingir os objetivos que se deseja, sendo a coerção um dos aspectos fundamentais.

Segundo Foucault, a coerção percorreria o corpo por inteiro, até conseguir o automatismo dos hábitos. Dessa forma, a coerção expulsaria o "homem livre", espontâneo, criativo e capaz de se rebelar, para dar lugar ao "homem domesticado", sem liberdade, alienado, dócil e submisso. No dizer de Foucault, (1987, p.127), a disciplina estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Nas escolas, podemos perceber os vários mecanismos de controle analisados por Foucault, representados pela organização dos alunos em filas, disposição das carteiras em sala de aula, repartição do tempo, disciplina... as quais, objetivam transformar os corpos dos alunos em corpos dóceis e submissos.

As escolas, ao se apoiarem implicitamente nessas premissas disciplinadoras, anulam a educação enquanto processo de humanização do homem, anulando também, este homem, enquanto sujeito ativo da história e da cultura.

Dentro de uma visão mecanicista de homem,

* Professora de "Atividades Físicas, Recreação e Jogos" Curso de Formação de Professores/UEPA-Integrante do PPGE - UNIMEP - Mestrado em Educação.

na qual o corpo é visto como uma espécie de máquina, em busca de maior rendimento, desprovido de inteligência e de sentimentos; o corpo do homem tem sido caracterizado e considerado como um tipo de massa composta por ossos, músculos, tendões, articulações, etc., distintos uns dos outros cuja finalidade única, seria transportar homem de um lugar a outro. Daí, o fato do corpo ser encarado de forma alienante, seja no trabalho, na escola ou mesmo na prática desportiva, apenas como uma espécie de máquina, o qual é levado a desenvolver sempre seu potencial de rendimento.

O conhecimento veiculado na escola e na educação física tradicional não valoriza o corpo na sua totalidade, o que nos leva a centrar aqui nosso interesse, particularmente no corpo infantil, considerando as experiências por nos vivenciadas como professora de educação física, atuando séries iniciais do ensino fundamental.

Voltando o pensamento para nossa prática pedagógica na escola, observamos de maneira bem geral, que o movimento e a espontaneidade da criança fazem com que a escola a perceba como transgressora de uma determinada ordem preestabelecida. O seu brincar é desprovido da disciplina exigida pela escola e pelo adulto, os quais procuram imprimir no corpo infantil a obediência servil impondo suas regras de comportamento, cerceando o direito de ser ela mesma, estabelecendo um verdadeiro jogo de poder como se quisesse provar e reafirmar sua "autoridade". Essa autoridade, que nada mais é do que o próprio autoritarismo, é repressiva e nem sempre garante a manutenção da ordem e da disciplina. *"Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo"* (Morais, 1994, p.28)

A escola, ao exigir certa imobilidade da criança, reprime a necessidade que esta tem de se movimentar, de se expressar, de vivenciar corporalmente o ato educativo, de construir seu conhecimento a partir do próprio corpo. Abro aqui um parêntese para citar McLaren (1991, p.229), o qual consegue visualizar os rituais criados dentro da escola como os alunos são conduzidos a segui-los, não importando se os mesmos violentam ou não

seus corpos,

"Todo corpo carrega uma história de opressão, um resíduo de dominação, preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. Os corpos dos estudantes são permeados de símbolos que se expandem em significados e que são desdobrados em músculos, pressionando os tendões e incrustando-se na engrenagem dos ossos e dos nervos. A hegemonia que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em gestos; são um ato de corporeidade. São laminados no esqueleto e nas estruturas musculares dos estudantes."

Esses rituais, de que nos fala McLaren, ficam bem claros, quando o autor descreve duas situações vivenciadas pelos alunos. A primeira verifica-se dentro da escola, que seria o "estado de estudante", onde o aluno é obrigado a assumir uma postura compatível com tal estado, deixando, para trás sua liberdade e espontaneidade para assumir outro comportamento (mais formal) exigido pela escola. Ao mesmo tempo, passa a ser controlado pelos professores através de meios coercitivos próprios da escola, a fim de se "ajustar" aos padrões, normas, atitudes e gestos exigidos pela mesma.

"Os estudantes muitas vezes pareciam figuras angustiadas na paisagem estéril de fórmica e cimento. Eles eram transformados em corpos subjugados e fragmentados, destilados em sombras espectrais, e empurrados para as margens da aceitabilidade. O sofrimento tornava-se legível nas posturas do corpo e nas expressões faciais dos alunos; estava inscrito nos lábios apertados, mandíbulas cerradas nos ombros curvados e nos olhares raivosos- gestos típicos do estado de estudante". (McLaren, p. 227/228)

O aluno, de certa forma, é forçado a se encaixar dentro daquilo que a escola exige dele. Para isso, são adotados artifícios como a punição e o prêmio, coisas já institucionalizadas no sistema de ensino, mas que funcionam de forma "eficaz," quando se trata de restringir o comportamento do aluno em sala de aula. Mesmo com toda a rigidez imposta, constatamos com satisfação, que o aluno consegue burlar esta rigidez como forma de resistência, tentando, em determinados momentos, não

sujeitar-se a ela.

“Observando as posturas restritivas e defensivas dos estudantes e as reações bruscas e autoritárias dos professores podia-se ver como as relações de poder eram enxertadas na carne e medula daquilo que era vivido. O poder e privilégio eram somatizados. O corpo servia tanto para espelhar um estado de opressão como se transforma em um instrumento de resistência à dominação (...)” (Mclaren p. 228)

Em nossa sociedade, os indivíduos participam do processo de ritualização, muito embora não se dêem conta disso. Nossa vida é impregnada de rituais; são eles que dão significado a tudo aquilo que fazemos, considerando que a *personalidade humana* se origina e é sustentada pelo ritual. (Mclaren, 1991, p. 74)

A segunda situação refere-se ao que Mclaren chama de “estado de esquina de rua”, onde *prevalece sempre o espírito lúdico ou da natureza do jogo e da brincadeira*. Aqui o aluno pode ser ele mesmo. Este estado não pode adentrar nos domínios da escola; o aluno é obrigado a deixá-lo do lado de fora. Mas é neste estado que o aluno vivencia seus papéis junto ao grupo de amigos a que pertence, experiência seu “eu” enquanto identidade, dando vazão a seus sentimentos. Os próprios movimentos corporais são expressados mais livremente e o contato físico mais intenso e espontâneo tem lugar, podendo os sentimentos e as emoções fluírem mais livremente aqui, os estudantes perdem, também, a própria noção de tempo.

“O estado de esquina de rua encarna características que estão ligadas ao que se tornou conhecido como cultura informal ou popular. A cultura informal se relaciona aos ritmos cotidianos de nossa existência, aos encontros vividos com o nosso mundo, nosso engajamento diário com uma multidão de símbolos e representações e os padrões informais que constroem nossa participativa comunidade de significados. É desafortunado que a cultura oficial da sala de aula e a cultura informal da rua se misturem não melhor do que óleo e água.” (Mclaren p. 328)

Em nossas escolas, esses dois “estados” podem ser percebidos claramente. Ao ingressar na escola, a criança sofre um processo de ruptura muito grande entre seu mundo lúdico infantil¹ e o mundo das coisas impostas. Seu tempo, até então disponível para viver suas fantasias, jogar e brincar passa, a partir daquele momento, a ser controlado pela escola. Seu corpo fica preso a uma ca-

deira muitas vezes inadequadas a seu tamanho, executando tarefas estéreis, que pouco ou quase nada têm a ver com seu “ser” criança.

“Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando ser subitamente ‘amarrada’ e ‘amordaçada’ para, como se diz, ‘aprender’ o que é para ela, uma linguagem às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nos, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade”. (Freire, 1991, p.12)

A escola carrega consigo uma parcela de sofrimento para as crianças. Os momentos de alegria na escola não se dão em sala de aula; eles acontecem fora dela, nas áreas de recreio, em função das relações de amizade e companheirismo que se estabelecem entre elas.

Snyders (1993, p.120), reforça nosso pensamento quando diz que,

“São inúmeros os anos ávidos por deixar esse recinto (a escola) para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo “autêntico”, encontrar condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não tem equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa”.

Quando nos referimos à ruptura do mundo lúdico infantil, estamos nos reportando também a não valorização, pela escola, da ludicidade da criança, do seu brincar e da sua necessidade de movimento. A princípio, pode parecer aos olhos de alguns como colocações ingênuas, abstração ou mesmo algo sem importância. Mas, na realidade, o que queremos dizer é que mesmo na escola a criança deve ser tratada como tal, vivenciando sua infância, desfrutando todos os seus momentos próprios e não ser vista como um adulto miniaturizado, um eterno “Vir a Ser”.

Pensar a criança apenas do ponto de vista de um corpo em crescimento, que precisa ser moldado a imagem e semelhança do adulto (como se este, fosse um ser completo e acabado), é pensar a cri-

¹Entenda-se aqui como mundo lúdico, a fantasia, o jogo, a brincadeira os folguedos próprios da infância.

ança no dizer de Perrotti (1990, p. 12), dentro de uma *visão adultocêntrica*, (...) *Tal visão deve ser problematizadora, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos um dado etário, mas algo mais complexo e completo.*

Não temos a intenção, nem a pretensão, de transformar as crianças em eternos Peter-Pans, trancados na Terra do Nunca, mas lutar para que sejam garantidas as alegrias de suas infâncias dentro do espaço escolar. Por outro lado, não pretendemos expor aqui uma visão idealista de criança e escola, nem tampouco uma visão cristalizada, pois, tanto uma como a outra encontram-se envolvidas no contexto da sociedade, a qual vive em constantes mudanças. Estas mudanças precisam ser acompanhadas, sem esquecer que o lúdico, o prazer e a alegria não precisam ser descartados.

"(...) eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se em fatos e pensamentos, rumo a idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades" (Snyders, 1993, p. 29)

Segundo Reimer (1983, p. 51), *todas as culturas tem seus ritos de iniciação da criança para a idade adulta.* Diríamos, que para nossa sociedade estes ritos de iniciação acontecem no momento em que a criança entra para a escola. É como se a escola pretendesse que a criança viesse renunciar sua infância, sua ludicidade, sua criatividade ou mesmo o prazer de movimentar-se livremente, esquecendo-se que o homem descobre-se no mundo por meio de sua existência, incorporada no agir, no sentir no pensar, no criar e no movimentar-se.

Acreditamos haver espaço para a manifestação lúdica na escola, o que não significa dizer, que concordamos com a idéia de sua institucionalização na escola; como afirma Marcellino (1989), a tentativa de institucionalização do lúdico fatalmente causaria sua morte ou como diz Perrotti (1990, p.20), *toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte.*

No decorrer de todos esses anos, ainda não se conseguiu desmistificar a escola como sendo um lugar onde se vai para aprender a ler, escrever e contar, restringindo o ato educativo erroneamente a esses três aspectos. Com isso a escola adota pos-

turas estáticas, submetendo a criança a uma ação disciplinadora e a uma ordem que direciona e reproduz a sociedade desigual em que vive. É preciso que se reconheça a ludicidade e a corporeidade, como fontes vivas capazes de fazer brotar o conhecimento. Como observa Moreira (1992, p. 178),

"A educação passa a ser sinônimo de coisa séria, seriedade essa confundida com obediência disciplinar às ordens autoritárias; seriedade confundida com desprazer; seriedade sinônimo de aceitação do que é imposto, sem discussão, sem reflexão apenas para caminhar na ordem estabelecida".

Podemos dizer que a escola exige da criança um comportamento estereotipado, onde ela deve estar sentada, escutando e repetindo passivamente aquilo que o professor está pseudamente tentando ensinar. Tanto assim, que é comum escutarmos alguns professores falarem da criança de forma pejorativa, como "preguiçosas", "indolentes", "bagunceiras", "só querem brincar", ou mesmo, "que não ficam quietas em seus lugares". Tais comentários demonstram o quanto nossos colegas professores desconhecem as crianças com quem estão trabalhando.

Para McLaren (1993,p.164), (...) *é necessário que os professores se tornem conscientes dos símbolos e do conteúdo que os alunos acham interessantes e significativos. Os professores devem saber o que os alunos precisam saber".*

Alves (1991) nos fala de um *Pinóquio às avessas*, cuja moral da história seria a criança entrar na escola dotada de humanidade com sua corporeidade plena, e essa escola transformá-la em um "boneco de pau", desprovido de movimento, de criatividade e de uma visão crítica do mundo. As escolas assimilaram, há muito tempo, que uma das formas mais eficazes para evitar que os alunos pensem e reflitam, é mantê-los "ocupados", não importando o tipo de ocupação, muito menos se contribuirá ou não para suas formações.

Seguindo ainda algumas pistas dadas por Alves, ao nos falar que o saber precisa ter sabor, comprova-se que na maioria de nossas escolas, este sabor está mais para o amargo do que para o doce. No entanto, sabemos que tudo que é muito doce logo enjoa, assim como tudo o que é amargo dificilmente conseguimos ingerir. O gosto gostoso

precisa ter sabor de quero mais, querer sempre mais, e na escola, na educação em si, é necessário fazer com que nossas crianças gostem da escola enquanto um ambiente de troca de experiências, de aquisição de novos conhecimentos e que queiram sempre saber mais, questionar mais, nunca se satisfazendo com aquilo que lhes é dado imediatamente.

A escola precisa perceber a criança como um ser em desenvolvimento e em constante movimento, dotada de um corpo. O ato educativo não é exclusivamente uma ação mental, ao contrário, este vincula-se diretamente ao corpo em sua totalidade. Se educar é libertar, então que educação é esta que oprime e exclui o corpo do ato educativo? Que educação é esta que proíbe, camufladamente, a liberdade?

Concordamos com Freire (1991, p.13) quando este afirma que, (...) *uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas.*

Nossas escolas mantêm ainda hoje a idéia de que a aprendizagem só se concretiza com acúmulo de conhecimentos, de conteúdos que são repassados de forma abrupta e até certo ponto aleatória para a criança (prefiro chamar criança a aluno, pois a palavra aluno me dá a idéia de apenas mais um número nas estatísticas escolares), utilizando-se de técnicas e métodos duvidosos, onde o corpo não se encontra inserido no contexto escolar. O corpo, aquele "objeto" incômodo, que só serve para atrapalhar, fazer barulho, movimentar-se, tirar a concentração de todos na sala de aula. Impõe-se então a repressão, como meio de disciplinar esses corpos "indóceis" (seus sentimentos e até mesmo seus pensamentos), os quais resistem em caminhar na ordem estabelecida.

A escola possui vários elementos que deveriam ser motivo de alegria e de prazer, mas estas características não têm sido encaradas como fatores de importância, tanto por grande parte dos educadores como pelos burocratas da educação. E como se isto fosse impossível de acontecer na escola.

Cada vez que vasculho o fundo de minha memória, buscando recordar as lembranças dos

meus tempos de escola, o que me vem sempre em primeiro lugar são os momentos vividos junto aos colegas de turma, as conversas, as brincadeiras, as bagunças, as excursões, as festas promovidas pela escola, etc. Dos momentos passados em sala de aula, raramente recorro, como também alguns professores os quais, as vezes, são lembrados vagamente, uns por terem sido mais abertos e amigos, outros por sua sisudez e rispidez. Mas, na realidade, os momentos mais lembrados foram os de alegria, de encontro e reencontro, como se os demais momentos tivessem ficado escondidos na memória, fazendo com que pouco sejam lembrados.

Através de nossa própria vivência, percebemos que é fora da sala de aula, que a criança consegue ser ela mesma, um corpo que brinca, joga, sente, percebe, se expressa, descobre e aprende na relação com o outro.

Não podemos pensar o corpo infantil como sendo algo isolado, destituído de humanidade, consciência, desejos e prazeres, mas sim como algo totalizante, o que faz com que a criança seja o seu corpo. Entendemos que o corpo precisa ser pensado, enquanto corpo cultural e corpo lúdico, dotado de símbolos e de múltiplas linguagens.

O corpo do homem é dotado de uma memória própria, capaz de armazenar todas as vivências e experiências, tanto as positivas quanto as negativas. O corpo mantém em sua memória todo o seu passado, impresso através de símbolos e códigos, capazes de se desvelar e refletir sua história de vida.

A cultura tem o poder de imprimir marcas profundas no corpo do homem, as quais os diferenciam em sua individualidade, pois o homem não é um ser unicamente biológico. Ele possui marcas profundas em seu corpo, que são impressas pela cultura, portanto, é também, um ser cultural.

Por ser inacabado e incompleto, o homem cria e necessita do espaço cultural. Só assim conseguirá sobreviver. Em função disto, o homem tem a cultura penetrada em todo seu ser, fazendo com que ele não seja apenas o resultado de códigos genéticos, mas também de sua cultura. Para Snyders (1988, p. 52), *Temos necessidade da cultura para que por meio dela o mundo se torne mais compreensível e mais próximo de nós.* Entretanto, todos esses aspectos

ainda não foram assimilados pelo sistema escolar.

Tanto a escola como os professores devem, acima de tudo, reconhecer que estão lidando com o corpo biológico, fisiológico, cultural, psicológico, filosófico, político, brincante e muitos outros corpos, os quais se incorporam na globalidade do homem. Pois, o corpo do homem não é um simples corpo, mas corpo humano, que só pode ser compreendido a partir de sua integração na estrutura global. (Rezende, 1990, p.48)

Constata-se, que mesmo nas situações mais adversas, o interesse da criança pelo brincar ocupa sempre um espaço de destaque em sua vida. É comum observarmos crianças de baixo nível sócio-econômico, que precisam trabalhar para ajudar financeiramente a sua família, seja vendendo bombons, frutas, chicletes, tomando conta de carros em estacionamentos, etc. Essas crianças, assumem desde cedo várias responsabilidades em função da própria necessidade, fazendo coisas que muitas vezes deveriam ser de responsabilidade dos adultos. Enquanto desempenham estas tarefas, entre um momento e outro, elas acham com que brincar, criam brincadeiras entre elas, ao mesmo tempo em que continuam trabalhando.

O lúdico se contrapõe aos valores de nossa sociedade, ultrapassa a própria realidade. O clima de "seriedade" da escola, da sala de aula, de repressão a que as crianças são submetidas, não chega a intimidá-las totalmente, pois encontram sempre um jeito de fazer o que mais gostam, que é brincar. Esse brincar no ambiente escolar se manifesta das mais variadas formas, até mesmo sob a forma de brigas e intrigas aparentes.

O lúdico, inserido no contexto escolar, im-

plica na presença do prazer e da alegria, além de estar intimamente ligado ao sentimento de liberdade. Para a criança, a escola seria melhor, se houvesse espaço tanto para o aprender como para o brincar, sem que com isso a escola precise ser transformada em um parque de diversões. Mas, que a ludicidade tivesse seu espaço garantido, enquanto forma de manifestação da cultura.

Alves (1987, p.96), faz a seguinte indagação: *o que é brincar?, e responde dizendo que brincar é uma atividade não produtiva, ou seja, não visa a produção de qualquer objeto, e continua com outra indagação: mas por que as crianças brincam, se isto não produz nada?, e a resposta vêm de acordo com aquilo que já nos referimos anteriormente - o brincar não produz objetos, mas proporciona prazer.* Para o autor, o prazer é o princípio determinante da vida da criança. Continuando ainda na trilha do pensamento de Alves, ele nos fala de Freud onde este,

"aponta para a mesma direção ao sugerir que o principal impulso da vida é o princípio do prazer. As crianças crêem na onipotência do desejo, organizando o seu mundo e agindo de acordo com esta perspectiva. Abandonam o prazer como princípio orientador tão somente devido a repressão do mundo maduro". (p.96)

Este prazer, encontrado pelas crianças nas brincadeiras, poderia também ser encontrado por elas na escola. Mas para que este prazer se manifeste no interior da escola, acreditamos ser necessário que todas as pessoas envolvidas com a educação da criança precisam também ver com prazer a escola, no ato de ensinar em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Carmem Maria. *Educação, Cultura e*

Criança. Campinas: Papirus, 1994. **ALVES**, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus, 1987.

_____. *Estórias de quem Gosta de Ensinar*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Rubem. A Alegria de Ensinar*. São Paulo:

Art Poética, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984

BRUHNS, Heloisa T. *O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento*

- escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT**, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE**, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1991.
- _____. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- GONÇALVES**, Maria Augusta. *Sentir, Pensar e Agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- HELLER**, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- MARCELLINO**, Nelson Carvalho. *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus, 1990.
- MCLAREN**, Peter. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de gestos e símbolos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MORAIS**, Régis de (org.). **Sala de aula que espaço é esse**. Campinas: Papirus, 1994.
- MOREIRA**, Wagner Wey. *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- PEFRROTTI**, Edmir. *A criança e a produção cultural*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- REIMER**, Everett. *A escola está morta*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- REZENDE**, Antonio Muniz. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANTIN**, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.
- SNYDERS**, Georges. *A alegria na Escola*. São Paulo: Manoel, s.d.
- _____. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.