

"APESAR DE VOCÊ...": O BRINCAR NO COTIDIANO DA ESCOLA

"IF NOT FOR YOU...": PLAYING IN THE DAILY SCHOOL LIFE

Universidade Federal de
Eliene Japaneiro Faria

*"... a memória que privilegia as ações vindas do
e minimiza as práticas de contestação e de resistência s
e popular é, ela própria uma memória autoritária" ².*

Os últimos anos têm sido de crescente produção do conhecimento s
o estabelecimento escolar. A partir de uma série de abordagens metodológ
a escola torna-se alvo de investigações e questionamentos sobre a sua organiza
sua estrutura, sua inserção no contexto social, seus limites, suas possibilidades.
Há, de fato, a intenção de ampliar a compreensão de seus processos de constitu
– internos e externos –, e isso tem suscitado cada vez mais o debate no ca
acadêmico e, também, no escolar.

Entre os múltiplos olhares que recaem sobre a escola, ainda são incipi
os que buscam extrapolar as questões pedagógicas, os limites da sala de aula
questões referentes aos conteúdos de ensino. Caminhando na contramão d
perspectiva, minhas reflexões centram-se nas interações estabelecidas na es
(nos diversos espaços e tempos escolares), e na sua interpretação como espaç
construção de saberes, de tensão, de sujeitos e de produção de cultura – o que é
a partir do diálogo com as práticas do brincar nesse contexto³.

O Brincar na Escola: introduzindo o debate

Não constitui novidade o fato de que a escola tem se organizado ao l
da sua história a partir de uma multiplicidade de interesses, ou seja, que ela não
espaço social neutro, mas uma instituição impregnada de normas, valores, conc
(e pré-conceitos). Todos esses elementos participam da trama escolar como pa
e não totalidade – do currículo e se expressam na organização dos tempos, esp

1 Mestre em Educação pela UFMG, professora do Departamento de Educação Física da Universidade F
de Ouro Preto. E-mail: eliene.faria@bol.com.br

2 Marilena CHAUI, 1996, p.51.

3 Não pretendo neste texto, fazer uma análise exaustiva dos significados do brincar, mas, conforme F
ROSA (2000), compreender essa manifestação como prática cultural da infância, a qual adquire forma no
variados tempos e espaços sociais (na escola), como expressão de tensão e de resistência às determinações cult

(arquitetura), práticas, conteúdos de ensino, regras, etc.

Entre os estudos que influenciaram o campo da Educação, temos de considerar as contribuições de Michel FOCAULT (1988) em *Vigiar e punir*: a história da violência nas prisões. Para o autor, a organização de diversos espaços sociais – entre os quais a escola –, no século XVIII, trouxe consigo uma série de minúcias capazes de produzir a formação do corpo dócil e disciplinado. Para o autor, essa tecnologia da disciplina e vigilância é realizada a partir da demarcação rígida dos espaços e tempos, visando ao permanente controle e usos determinados dessas instituições. Essas análises – que tem seus méritos no desvelamento da organização escolar – revelam a escola como mero lugar de domesticação, de disciplina e de reprodução social. Aqui é impensável a espontaneidade, a alegria, a criação, o conflito e as manifestações do brincar na escola.

Afirmando que os espaços não são estruturas neutras, Antônio FRAGO, Augustín ESCOLANO (1998) estudam a arquitetura escolar como programa, apontando que ela é dotada de significações (estímulos, conteúdos e valores) que revelam um discurso educativo. Trata-se mesmo de uma forma silenciosa de ensino, na qual estão prescritas normas de utilização e condutas desejadas – uma pedagogia minuciosa.

Outro elemento importante nesse debate – desvelando que a escola não tem sido propositiva no sentido de dar lugar ao brincar no seu cotidiano – é a seleção dos conteúdos de ensino. Para Jean-Claude FORQUIN (1993), um estudioso da relação escola e cultura, a escola seleciona o que ensinar, e ao fazer isso (seleção cultural) exclui uma série de conhecimentos e práticas do rol de saberes dignos de serem ensinados. Nessa instituição – que tem como função principal a transmissão de conhecimentos, práticas e valores socialmente eleitos como úteis –, o brincar (nas suas diversas manifestações) é negligenciado como conhecimento importante à formação dos sujeitos. Dotado de uma lógica que se afirma na contramão dos processos de produção e do mercado, o brincar entra na escola pela porta dos fundos, como "muleta" das disciplinas de ensino (pedagogização da brincadeira), não sendo prevista na organização escolar nem espaço e nem tempo para essas práticas⁴.

Todos esses estudos apresentam sínteses importantes que subsidiam o debate (principalmente no campo da Educação Física) sobre a inserção do brincar na escola. Firmados nessas reflexões, muitos estudiosos acreditam – para além da desqualificação das práticas do brincar – na morte do lúdico na escola. A escola é interpretada como lugar de pré-para-a-ção e oráculo do futuro jamais vivido, como templo das coisas sérias e da vida adulta, como instituição que não constitui espaço para a manifestação do lúdico⁵. Assim, apontam a necessidade de práticas docentes

⁴ Mesmo a Educação Física, que deveria tratar desse conteúdo de ensino na escola, não tem garantido o seu estatuto de conhecimento nas aulas. Assim, na maioria das vezes, o brincar tem sido colocado a serviço do esporte – hegemônico entre as práticas culturais de movimento.

⁵ Como afirma em seus estudos Nelson Carvalho MARCELLINO e Giovana Gomes de Freitas ÔLIVIER (1996, p.121).

capazes de alterar essa lógica (organização curricular) para que o brincar seja incluído como conhecimento capaz de possibilitar a compreensão da realidade.

Mas será que essas são as únicas análises possíveis para o brincar na escola? De fato, a escola parece estar cega à importância dessas práticas culturais e distante do reconhecimento da infância como tempo de produção de cultura. Assim, as dimensões que ganham destaque no cotidiano velam pela seriedade e recaem sobre a importância de uma formação para a internalização de hábitos e valores culturalmente aceitos. Mas quais os limites que a escola enfrenta na efetivação das suas propostas? Escola é sinônimo de homogeneidade? É possível falar da escola sem situar os sujeitos que permanentemente a (re)produzem? A cultura é algo dado para apenas ser assimilada nessa instituição? Questões como essas nos impulsionam a novas reflexões sobre como os sujeitos (professores e alunos) se apropriam da escola cotidianamente.

Brincando na escola, brincando com a organização escolar

Trazer para o debate as reflexões sobre a escola não é tarefa fácil, principalmente se há uma intenção explícita de não reduzi-la a um conjunto de elementos dispersos, colocados lado a lado em análises estáticas e totalizantes. A escola – instituição criada para perpetuar saberes, conhecimentos, normas e práticas – é uma construção histórica resultante da interseção e da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos⁶. Nesse sentido, tentar apreendê-la requer um trabalho atento à sua dinâmica interna, assim como aos dispositivos externos que permanentemente tensionam a sua produção.

A escola é espaço social complexo e de (re)produção de cultura. Para resgatar a compreensão de cultura adotada, recorro às reflexões de Michel de CERTEAU (1995, p.9-10), para quem ela é objeto de múltiplas formas de apropriação, não ocorrendo o mero recebimento – também dos conteúdos escolares –, mas a realização de um ato, ou seja, "toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social". Para CERTEAU (1995, p.249):

*"ações culturais [...] inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscvem trajetórias não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, correm e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais".
(Grifos meus)*

A escola é dotada de uma lógica de imposição de conteúdos, valores e normas que tendem a privar a criatividade e inibir ações que correspondem às expectativas da infância e acaba por privilegiar o trabalho (por meio da constituição do tempo útil e do rendimento) à brincadeira. Por outro lado, alunos e professores

⁶ Marta CARVALHO (1998).

(sujeitos e objetos da cultura) não são meros consumidores dos saberes escolares, mas produtores de novos usos dos saberes e práticas que compõem a tecitura escolar. Ainda que a escola esteja organizada de forma a produzir o efeito inverso, de intimidação social e de passividade, esses sujeitos participam cotidianamente dessa instituição cultural, dando-lhes novos significados – mesmo de forma limitada e sob pena de exclusão.

Não se pode negligenciar, também, o fato de que não só os conteúdos de ensino previstos nas disciplinas escolares compõem a trama escolar e podem ser denominados como currículo. Como parte dessa teia, devem ser consideradas as diversas práticas que adentram a escola e passam a compor o seu cotidiano (informalmente) – brincadeiras e jogos populares, danças, lutas, esportes⁷. Esses conhecimentos e práticas, entretanto, estabelecem o diálogo com a escola, produzindo uma dinâmica própria com cada estabelecimento de ensino. Em síntese, gostaria de destacar que, mesmo estando sobre a regência de uma mesma política (municipal, estadual ou federal) e sob condições de organização muito próximas, as diversas escolas (os sujeitos) se apropriam dessas condições produzindo singularidades no seu cotidiano, ou seja, cada escola é dotada também de particularidades: "o cotidiano de cada escola é diferente, em uma mesma escola cada dia é diferente"⁸. Dessa forma, não podemos falar em escola, de forma generalista, mas em escolas⁹.

A escola/projeto impõe um limite intencional à brincadeira no seu cotidiano. Isso pode ser observado na hierarquia dos saberes qualificados e desqualificados na cultura escolar, no papel historicamente construído para os diversos sujeitos escolares – professores ensinam (detentores do saber) alunos aprendem (tabula rasa) –, na busca de rotinização e repetição de gestos e práticas, na seriação de fases e fragmentação de conteúdos, no ensino pautado na memorização, na tentativa incessante de padronização de ritmos, homogeneização, etc.

Entretanto, mesmo possuindo uma conjunto de regras, de demarcações que visam distribuir e ordenar, a escola é cotidianamente praticada pelos sujeitos. Assim,

7 Tarcísio VAGO (1999) relata que o futebol é um exemplo de prática cultural da rua que atravessou os muros da escola e passou a fazer parte do seu cotidiano (todos os tempos escolares).

8 Ao iniciar a pesquisa de campo (projeto do CNPq: O brincar na rua e na escola: um estudo a partir das contribuições de Michel de Certeau) em três escolas da rede Estadual de Mariana/MG, foram relatadas algumas angústias: pensava encontrar em diferentes estabelecimentos escolares exacerbada homogeneidade e rotina comum; surpreendeu-se com a diversidade do cotidiano e com o fato de que, mesmo as escolas estando sob a política do Estado (reguladora de normas), eram muito diferenciadas as práticas escolares de cada um dos três estabelecimentos.

9 Ao tecer reflexões sobre a cultura escolar GOMES (2000, p.45) faz referências à necessidade e a importância de investigar "os padrões culturais que caracterizam o ambiente escolar", procurando levar em consideração a tensão entre dois polos, ou seja: "por um lado, procurar compreender aquilo que nos permite tratar – no singular – da escola, da experiência escolar como uma experiência comum a grande número de pessoas, mesmo se pertencentes a contextos sociais e culturais os mais variados; por outro, procurar conhecer as declinações em nuances, as várias configurações e significados da experiência escolar e do processo de escolarização, do ponto de vista do envolvimento do indivíduo e do grupo, configurações e significados que [...] criam potencialmente novas versões, ou versões alternativas, para a proposta de escolarização"(p.46).

outra interpretação possível é a de escola como espaço de tensão e de interações múltiplas, como porta "aberta" à diversidade, como instituição incapaz de inviabilizar a entrada do brincar no seu cotidiano - ainda que imponha sempre novos limites.

Evidentemente, não pretendo defender uma idealização da escolarização como tempo e como espaço da felicidade, da inclusão, da extrema valorização da produção cultural da infância e da brincadeira¹⁰. Essa seria uma forma de regredir à perspectiva romântica de análise desse estabelecimento (outra forma é a crença na escola homogênea e sem contradições). O que pretendo assinalar é que o reconhecimento dos condicionantes que permeiam as ações dos sujeitos na escola não elimina a manifestação de diferentes apropriações da ordem escolar. Penso que esses sujeitos (que não são destituídos de saberes, conhecimentos, intenções e desejos) tensionam na constituição de outros percursos escolares. Parece haver uma incompatibilidade ou pelo menos um descompasso entre os ideais escolares e os usos da escola com suas múltiplas trajetórias de escolarização – o que pode ser observado no recreio.

O recreio escolar: um tempo inútil, útil à escola

De acordo com FRAGO (1998), o recreio é um tempo historicamente construído – a partir de reformulações do cotidiano escolar fundamentadas em razões "médico-higiênicas" e "científico-pedagógicas" – para o gasto de energia acumulada e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro gastam-se as energias acumuladas que impedem a concentração. Para Fabrine SILVA (2001), esse tempo é pensado como necessário para que o aluno possa descansar e "recompor as baterias", de forma a garantir uma ampliação do seu aproveitamento para "o dia escolar que ainda não acabou". Para o autor, trata-se de mais um "momento dentro da escola cheio de normas e regras"¹¹, ou seja, o recreio não é um tempo planejado na organização escolar em função do reconhecimento da importância de preservar o brincar na infância, mas um tempo inserido nesse contexto para melhorar o rendimento escolar.

A organização do recreio é repleta de intencionalidade e meios coercitivos que visam impor códigos e valores sociais, seja nos limites dos espaços de uso (não é permitido ficar nas salas de aulas), seja nas regras de condutas desejadas na escola (não pode correr, brigar, não pode isso, não pode aquilo...), seja na definição de lugares adequados para cada prática (futebol se joga na quadra, não é permitido brincar nas escadas), etc. Caracterizado como um tempo escolar improdutivo, o recreio é, ainda, desvalorizado como tempo de produção cultural. Aqui, a criança é tida novamente como reprodutora de um sistema de regras e normas de conduta - lógica de submissão.

Mas o que as crianças fazem com o recreio escolar e como ele é usado

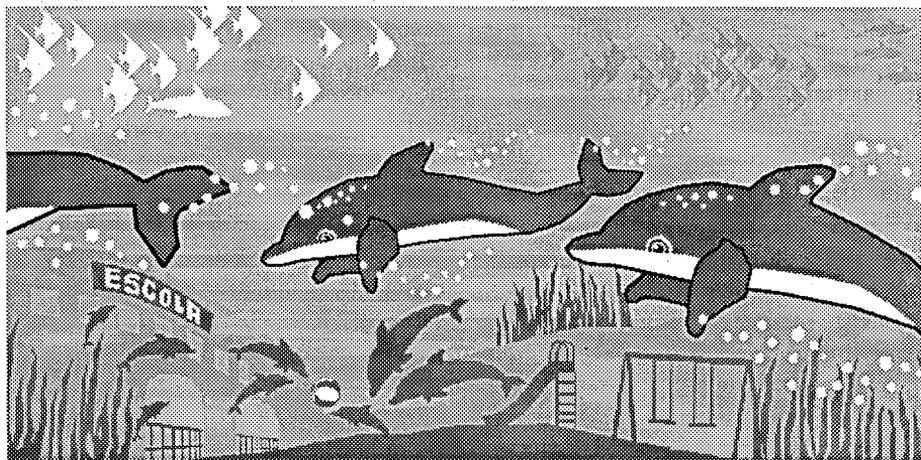
¹⁰ Em outros termos, gostaria de afirmar que também não idealizo as práticas do brincar como isentas de contradições e regras sociais, mas inseridas em contextos históricos específicos e repletas de significações culturais.

¹¹ Fabrine SILVA, 2001 (mimeog.)

na produção do direito ao brincar na escola? É possível reduzir tantos anseios, sentimentos, interações e práticas a coisa sem significado e sempre igual? Acredito que a interpretação do recreio como um tempo impregnado dos ideais escolares é de suma importância para a sua compreensão. Mas, de fato, penso que um dos aspectos mais interessantes para o estudo dessa temática encontra-se no modo como os alunos ("dominados" nas relações escolares) se apropriam desse tempo, imprimindo-lhes outros sentidos.

"Apesar de você"... brincamos na escola: usos do recreio

Soa o sinal que identifica a hora de início do recreio e nesse momento a escola se modifica: o barulho aumenta, a correria em todas as direções (banheiros, cantina, quadras esportivas, pátio e mediações...) fica incontrolável, a brincadeira passa a ser um dos principais motivos de interesse (principalmente para as crianças das séries iniciais - 1ª a 4ª série). No recreio tudo vira brinquedo ou brincadeira: brinca-se com papel, bolas, camisa, garrafa, pedra, sapato, lata, colega, etc.; brinca-se de jogar, de dançar, de lutar, de correr, de esportes (principalmente futebol) e até de ficar parado. A regra é aproveitar o máximo o tempo e com o avançar da hora de final do recreio a diversidade demarca a ocupação escolar.¹²



Há limites e normas para o brincar na escola, e isso é apontado pelos alunos de uma escola de Belo Horizonte, quando se referem ao uso do pátio escolar:

¹² Dados de pesquisa de campo (dissertação de mestrado) realizada em duas escolas de Belo Horizonte em 1999.

"...Ah, eles ficam com medo de quebrar as lâmpadas [o pátio é coberto] ... então no corredor da escola. Manda parar ('não você vai quebrar aí, [...] num sei o que')." (Grifos meus)

"... Por causa que aqui é lugar... por exemplo tem vidro pode quebrar. Os meninos chutam a bola rápido, a bola pode cair lá fora... Chuta para cima, igual outro dia o outro [um menino] chutou a luz caiu e quebrou. Foi lá para a diretoria e pronto. Resolveu o problema lá, a mãe dele teve que vir aqui e isso aconteceu". (Grifos meus)

Esses depoimentos revelam os limites colocados à brincadeira na escola, pois a ela não são reservados espaços na arquitetura escolar. De outro modo, é fundamental ressaltar que tais limites nem sempre são respeitados – o que é destacado em grifos nas falas dos sujeitos. Isso indica, por um lado, a aceitação das normas (as crianças não tentam mudá-las), mas também a não conformidade a ela (as crianças brincam no pátio de forma clandestina e sob pena de punição). Assim, os sujeitos não contestam diretamente a organização escolar – no sentido da exigência efetiva da mudança –, mas se colocam, muitas vezes, fora do seu controle, desorganizando a escola. Isso, porém, nem sempre se apresenta de forma explícita no cotidiano, ao contrário, é importante alcançar nas minúcias as resistências e reformulações da escola. Nesse aspecto, talvez seja necessário dar uma maior atenção aos silêncios, ao implícito, ao invisível, "freqüentemente mais importante que o manifesto"¹³.

As argumentações de CHAÚÍ (1996) sobre conformismo e resistência como aspectos da cultura popular no Brasil, nesse caso, são fundamentais. Ao relatar sobre as resistências às imposições culturais, a autora argumenta que "a resistência pode ser difusa – como na irreverência do humor que percorre as ruas, nos ditos populares, nos grafites espalhados pelos muros das cidades – quanto localizada em ações coletivas ou grupais" (p.63). Para CHAÚÍ (1996), a resistência não se trata de um combate aberto, mas de práticas que se desenvolvem ao avesso dos interesses dominantes.

Adotando essa perspectiva de análise, não me refiro a ações deliberadas de resistências dos sujeitos contra as imposições de uma organização escolar desumanizante, mas, tal como CHAÚÍ (1996), em "práticas dotadas de uma lógica que as transforma em atos de resistência"(p.63). Aqui vale destacar as incessantes regras que buscam privar os alunos da produção da brincadeira, mas que não são vividas sem tensão nesse contexto, ou seja, as crianças (camufladas e não domesticadas na denominação de alunos) não estão dispostas a deixar a alegria, a festa e o brincar na porta da escola esperando o seu momento de saída. Com a função de limite, o muro escolar é ponto de passagem de histórias particulares, de desejos, de regras sociais, de interesses diferenciados para o percurso de escolarização e de saberes construídos dentro e fora da escola.

13 CHAÚÍ (1996, p.33).

O cotidiano escolar é complexo, e as práticas do recreio são repletas de ambigüidades e tensões, não havendo o sujeito "dócil" (idealizado nas propostas de ensino) e ansioso pela domesticação por intermédio da escola. O recreio é tempo de múltiplas interações, jogos de interesses e de conflitos na escola, pois as crianças não perdem a sua capacidade de indignação, de produção de brincadeiras, ainda que a escola se movimente no sentido da repressão. SILVA (2001) – pautado nas reflexões sobre o brincar de Solange Jobim e SOUZA (1996) – afirma que no recreio, por intermédio de uma linguagem lúdica, a criança rompe com as "formas fossilizadas e cristalizadas" do cotidiano escolar. Acrescenta que, sendo sujeitos da ação, as crianças imprimem outros sentidos e significados para os espaços da escola (quadra, corredores, pátio, escadas...) e para os tempos escolares ("de tempo improdutivo, de descanso para o tempo de aventuras e brincadeiras").

Escondido sob o manto da rotina, da repetição, do tempo improdutivo, o recreio é composto pelo novo, não pelo fato de que se altera a cada dia sensivelmente, mas pelo fato de que cada brincadeira repetida possui nova linguagem, novo sabor e se orienta sob diferentes condições. Mas tudo isso não acontece na ausência do conflito. Para MARCELLINO (1996, p.126), "o lúdico, posto que cria, supõe a instauração do conflito". Assim, a idéia aqui não é afirmar que a escola não imprime marcas escolares nas crianças, mas que estas são vivenciadas a partir de relações de tensão, e não de passividade.

Os alunos dialogam com a organização escolar, ou seja:

- apesar de todo o desgaste imposto à criação na escola, é surpreendente a capacidade das crianças de recriar a esperança;
- apesar de a escola exorcizar as contradições e primar pela homogeneidade e disciplina, as crianças a reinventam, inventando novas maneiras de freqüentar espaços, de vivenciar o tempo do recreio com suas regras;
- apesar da privação de práticas lúdicas no pátio central e sob a pena de repreensão, as crianças inventam novas brincadeiras ou fogem ao olho que tudo vê (leis) aproveitando espaços escondidos para práticas proibidas;
- apesar da exclusão do brinquedo, as crianças criam brincadeiras e brinquedos na precariedade (dos restos materiais) da escola;
- apesar da divisão de espaços e fragmentação de tempos, as crianças tecem a mistura, alteram a ordem e produzem a diversidade;
- apesar da imposição de regras, as crianças burlam as regras ou driblam-nas a favor de seus interesses (apropriações);
- apesar da indiferença à infância, são crianças na escola.

Apesar de todos os pesares, o brincar se manifesta no recreio escolar. Contudo, é fundamental resgatar o lugar (a dignidade) do brincar nas instituições de ensino – tarefa de toda a escola¹⁴. Precisamos, porém, rever conceitos e buscar uma

¹⁴ Nesse sentido, a Educação Física (que tem nas brincadeiras um conteúdo de ensino) pôde ser um dos importantes caminhos para trilhar uma diferente inserção das brincadeiras na escola.

compreensão de brincar como prática cultural – o que constitui desafio.

Talvez uma das maiores dificuldades para per... o brincar na escola se encontra na histórica desqualificação das práticas do recreio – ainda estudamos a escola sob o prisma dos tempos formais de ensino na sala de aula. Outra dificuldade é convencer os estudiosos e pesquisadores que nesse tempo escolar (no recreio) as crianças produzem coisas importantes – saberes, conhecimentos e práticas que conformam ao mesmo tempo que contestam a organização escolar e social.

E, finalmente, para falar do brincar, como prática que se impõem (numa relação desigual) no recreio escolar, recorro mais uma vez ao poeta:

"Apesar de você amanhã há de ser outro dia. Você vai ter que ver a manhã renascer e esbanjar poesia. Como vai se explicar vendo o céu clarear, de repente, impunemente. Como vai abafar nosso coro a cantar na sua frente. Apesar de você..." (Chico Buarque).

Referências

- CARVALHO, M. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denise B., SOUZA, Cynthia P. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente* (II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação). São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. E. F. Alves. Petrópolis, 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. edição. São Paulo: ed. Brasiliense, 1996.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín, FRAGO, Antônio Viñao. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FARIA, E. L. *O esporte na cultura escolar: usos e significados*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FARIA, E. L., ROSA, M. C. Produzindo espaços, apropriando-se de lugares: o brincar da rua e da escola a partir das contribuições de Michel de Certeau. *Licere*. Belo Horizonte, v.3, n.1, p.46 - 60, 2000.
- FOCAULT, M. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. 6.ed: Petrópolis: Vozes, 1988.
- FORQUIN, J. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, A., FRAGO, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAGO, A. V. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel S.A, 1998.

GOMES, A. M. R. Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xakriabá. *Educação em Revista*, n. especial, p. 37 - 68, set. 2000.

MARCELLINO, N. C, OLIVIER, G.G. F. Sobre dinossauros, carteiras e pássaros-Lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. *Motrivivência*, n. 9, dez/1996, p. 118 - 135.

SILVA, F. L. *Cultura escolar, infância e ludicidade: um olhar para o recreio*. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação, [s.d.]. (mimeog.).

VAGO, T. M. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897-1920)*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1999. (Tese, Doutorado em Educação)