

O CORPO SILENCIADO NA ESCOLA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE SUA LINGUAGEM LÚDICA

Cleomar Ferreira Gomes¹

Resumo

Este texto teve o fito de investigar as formas de utilização dos saberes nas aulas de educação física, na periferia da rede escolar cuiabana, no estado de Mato Grosso, se orientando pelas lentes da corporeidade e da ludicidade, as quais se supõem freqüentar o espaço natural e cultural da escola. A construção desse saber/fazer corporal pelos professores e seus alunos pode vir a ser uma proposta que enxergue a importância, nessas aulas, de uma “gramática corporal” abonada pela crença do que foi o resultado da formação de seus professores, entrecruzadas pelo cotidiano pedagógico. Apoiado pelos moldes de uma investigação etnográfica, através de uma perspectiva sócio-antropológica, a pesquisa procurou compreender a aula de educação física em sua dinâmica e modulações, de modo a oferecer subsídios para projetos de intervenção que se pretendem educativos e por, conseguinte, formativos. A opção de privilegiar as linguagens corporais, por assim dizer de uma “paisagem” que guarda as marcas dos eventos que o corpo experiencia foi indicada para a Educação Física quando essa linguagem se traduz em movimentos, coreografias e modelagens corporais, que por tradição se constituiu como estorvo ao trabalho “excessivamente” intelectual da escola. Enquanto os alunos “fingem” se acomodar à renitente administração do movimento, da alegria, do humor e da espontaneidade, tendem resistir a essa gestão e à imposição da imobilidade arbitrada pela cultura do adulto. Os dados revelam uma ludicidade, enquanto modalidade de linguagem do corpo, interpretada como estorvo aos ritos de ensino-aprendizagem que a todo custo à escola tenta silenciar.

Palavras- chaves: escola e linguagem lúdica

Abstract

This text had the aim of investigating ways to use the knowledge in physical education classes, on the outskirts of the school system Cuiaba, in Mato Grosso, guided by the lenses of

¹ Professor-pesquisador da Faculdade de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

corporeality and playfulness, which is supposed to attend the natural space and culture of the school. The construction of this knowledge / corporal doing by teachers and their students might be a proposal that sees the importance in these classes, a "grammar corporal" of the bail by the belief that the result was the formation of their teachers, crisscrossing the everyday teaching. Supported by a mold of ethnographic research through a socio-anthropological perspective, the research sought to understand the physical education class in its dynamics and modulations in order to provide support for intervention projects that are intended for educational and, therefore, training. The option to focus on corporal language, so to speak of a "landscape" that holds the marks of the body experience events that was indicated for physical education when the language is translated into movement, choreography and corporal modeling, which traditionally is formed as a hindrance to work "excessively" intellectual school. While students "pretend" to accommodate the administration's stubborn movement, joy, humor and spontaneity, tend to resist that management and the imposition of immobility as determined by adult culture. The data show a playfulness, as a method of corporal language, interpreted as a hindrance to the rites of teaching and learning at all costs the school tries to silence.

Keywords: school e language ludica

Introdução

“Sem o corpo, que lhe dá um rosto, o homem não existiria. Viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna. A existência do homem é corporal.” (David Le Breton)

O vocábulo corpo, por uma visão mais detida, acerca de suas acepções, nos conduz a encará-lo como uma metáfora. Um estudo adrede sobre suas habilidades lingüísticas pode nos conferir um repertório mais “justo” àquilo que o binômio platônico (corpo-alma) não dá conta de traduzir as suas possibilidades expressivas; as questões éticas de nosso tempo como procriações assistidas, retirada e transplante de órgãos e uso de próteses. Acostumado às análises *lebretonianas* sobre a corporeidade, sou tentado a acatar que o corpo é o “signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção” e, paradoxalmente dissociado dele, devido à “herança dualista que pesa sobre sua caracterização ocidental”.

O corpo não pode ser uma máquina senão escaparia do envelhecimento, da precariedade e da morte, pois bastava trocar as peças; ao mesmo tempo não pode ser éter como pensa algumas

filosofias de matiz metafísico. Tendo uma destinação finita, a ele só resta realizar a sua travessia antropológica.

O frenesi costumeiro dos movimentos esportivos das aulas de educação física; os exercícios sensório-motores da renitente pedagogia escolar; o esforço dos letramentos na aquisição das línguas; as coreografias cênicas das aulas do Ensino de Artes sugerem indicar que o corpo carrega uma partitura muito mais complexa que essa a que os professores das primeiras séries estão acostumados a se orientar.

Com a história da humanização, o corpo, a partir de sua sociologia particular, passou a ser o lugar de contato, um fator de “individualização”, nas palavras de Durkheim ou como sugere a sociologia de Bauman, um vetor de “indivíduos individualizados”. Uma arena especial que aceita distintas linguagens, que aqui se juntam nessa empreitada, é o que nos interessa com estudos e pesquisas para olhar e entender alunos em sua primeira educação escolar.

A opção de privilegiar as linguagens corporais, por assim dizer de uma “paisagem” que guarda as marcas dos eventos que o corpo experiencia foi indicada para a Educação Física e para o Ensino de Artes quando essa linguagem se traduz em movimentos, coreografias e modelagens corporais. Para o Ensino de Letras e para a Pedagogia essa linguagem pode se constituir numa “liturgia” que utiliza o corpo como uma “ferramenta didática” para as habilidades técnicas da escrita, da oralidade, da coordenação motora, necessárias aos outros saberes corporais.

Cada área de conhecimento, não importa a sua matriz, se sociológica, antropológica, lingüística, pedagógica... em seu pronunciamento considera o corpo como uma via régia de contato com o mundo que habitamos. Daí, se perguntado, o que falamos quando falamos de corpo, acompanhamo-nos de Denise Najmanovich para quem todas as nossas mais primitivas experiências revelam um “corpo de um sujeito encarnado”. Essa encarnação a que se refere a autora é um exercício necessário para realizar a nossa humanização.

É no corpo (carne), termo que convencionamos a chamar esse vetor de contato que temos, que ancora, habita, registra, tatua, enfim, todos os signos de nossa existência. Pode ser de alguma ajuda, também, acerca do termo, aquilo que Merleau-Ponty adota, supondo uma superando do paradigma das ciências biomédicas e do dualismo cartesiano, como corporeidade significando para o autor “uma organização viva e pensante, suporte de todas as manifestações possíveis do

ser humano”. Sob essa ótica, o correto é dizer que se *é* um corpo ao invés de se *ter* um corpo.

Um estudo que aqui faz juntar olhares múltiplos pode ler o corpo naquilo que *tem* não como uma substância alienada a um objeto, porque é uma parte de nós mesmos, mas também não pode definitivamente entendê-lo naquilo que *é*, porque degenera, perece, portanto, transitório, afinal, um dia vamos deixar de existir.

Se as linguagens do corpo não podem ser definidas em termos epistemológicos definitivos, através de conceitos fechados no *ter* e no *ser*, o entendimento sobre sua natureza pode estar situado num movimento mais sutil, que não desconsidera seu trajeto cultural. O corpo, como uma expressão fenomênica bio-psico-socio-antropológica, configura numa “teia de significados”, para ser caro a uma expressão weberiana, que organiza um “eu maior”, que vive em outros níveis de realidade e que faz habitar todas as nossas rubricas humanas.

As aulas das primeiras séries ou dos primeiros anos da Educação Básica serviram de foco de nossa investigação. Como as enxergamos? Nossas lentes teóricas são sugeridas por alguns autores cujas idéias compartilhamos para melhor entender o objeto que ora apresentamos. A sala de aula, o pátio e a quadra foram o lócus privilegiado de nossa pesquisa onde, supomos, acontecer os encontros de alunos e professores, a que costumeiramente nos conhecemos como aulas ou para as atividades físicas, artísticas, lingüísticas e pedagógicas. Esses encontros serviram de cenário do trabalho com conteúdos específicos dessas áreas que aqui se juntam. Das aulas tidas para ensinar e aprender, pinçamos as de Educação Física, onde a linguagem lúdica foi a mais visível de um corpo interdito.

Através do movimento corporal-gestual formativo, essa “disciplina” pode revelar e/ou reforçar padrões de pensamento, valores e crenças, bem como demonstrar a pertença cultural do indivíduo, quando ele se serve do corpo para aprender e ensinar. Assim, no caso da escola, um espaço privilegiado de aprendizado de expressão corporal, os movimentos constroem-se na cultura do grupo, num movimento complexo, fazendo conjugar as expressões de uma “cultura do corpo”, como sugere Le Breton (2006) naquilo que “as ações corporais tecem a trama da vida cotidiana”. Num movimento dialético as ações corporais influenciam no mesmo movimento em que são influenciadas pelas manifestações culturais.

Da pesquisa feita

Entre agosto e dezembro de 2009 estive observando o cotidiano de um grupo de crianças e pré-adolescentes, no bairro do grande CPA². Essa pesquisa, feita como parte das tarefas do GEPECOL — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade —, teve como foco principal compreender como as brincadeiras e os jogos, que integram as atividades do currículo dos professores de Educação Física das escolas desse bairro, num total de quatro, podem revelar, nos conteúdos propostos, a “gramática corporal” impressa na vivência desse grupo de alunos quando lá estão para aprender sobre o corpo. Foi possível, embora por uma observação menos comprometida, observar alguns desses alunos no cotidiano de suas ruas e praças quando estavam livres do labor escolar. Lá o tempo de brincadeira é sempre maior que o tempo das tarefas escolares.

Observando e registrando o dia a dia desse grupo nas escolas, foi possível enxergar a relevância da Educação Física como promotora de sua ludicidade. Num movimento ambivalente em que a escola, a todo custo tenta silenciar, são pertinentes aqui algumas reflexões que juntei na coleta das informações de um trabalho mais amplo, focando a atenção, repito, nas sessões de Educação Física.

Algumas formas se revelaram quando a escola e a educação física, na faina de administrar e controlar as expressões corporais, nas mais diversas imagens que os alunos possam produzir, acabam impedindo a tendência natural que os “meninos” têm de exercer essa linguagem lúdica. Numa palavra — na deliciosa aventura do ato de brincar.

Se na experiência corporal fora da escola, o tempo de brincar dos meninos tende a ser mais ampliado que o tempo das tarefas, de dentro da escola, sua permanência é o resultado de uma disputa em que a tarefa é feita maior, e bem distinta da brincadeira, no que se pode descrever sobre um *apartheid* entre as expressões corporais de pátio e sala de aula, de recreio e aula, de rua e escola. A escola enquanto uma instituição do mundo do trabalho, com seus planejadores, inspetores, supervisores e executores imprimem uma ordem e uma organização tais que os jogos e as brincadeiras precisam ter um espaço e tempo próprios deles. Essas atividades lúdicas feitas de movimento, correrias, ajuntamentos, “algazarra”, gritaria e suores que a alegria produz devem

² Bairro dividido em quatro núcleos de casas populares, situada na região leste do município de Cuiabá mais ou menos próximo do Centro Político Administrativo, a sede do governo do Estado e que, portanto, culturalmente a população toma de empréstimo as letras iniciais CPA.

deixar o espaço da quadra (sala de aula do professor de educação física) para o ensino de “conteúdos”, as lições contidas nos exercícios do corpo. Mesma a aula de Educação Física, por mais “saborosa” que possa ser, segundo a avaliação de um menino, não é palco de brincadeiras, como reclama uma professora.

Os meninos das escolas analisadas dão respostas distintas quando perguntados se usam a escola como espaço de suas brincadeiras. De modo econômico dizem que sim, mas que esse modo de brincar tem assinaturas diferentes se indicarmos os micro-espços que esses eventos acontecem: 1) brincadeiras de pátio quando estão livres; 2) brincadeiras de recreios quando são vigiados por adultos; 3) brincadeiras de sala de aula com a anuência e/ou administração da professora e 4) brincadeiras das aulas de educação física que acontecem na quadra — a sala de aula desse professor. Como se pode ver são os próprios meninos, na descrição de seu cotidiano que indicam ao pesquisador as quatro categorias que orientam a análise pretendida.

Destacamos alguns pontos que revelam a importância dessa brincadeira que precisa ser ritualizada nos atos litúrgicos do sagrado espaço escolar. Os modelos de “ordem” e de “gestão” adotados pelas escolas são declarados em sua organização curricular conforme pode ver o tempo, o local e a especificidade das atividades com o corpo são distintos das atividades com as outras disciplinas de sala de aula.

Das assinaturas de análise

Brincadeiras de pátio quando estão livres. Essa modalidade pelas falas dos meninos revela uma expressão de seu estado lúdico, ou nas palavras de Néilson Rosamilha (1979) “sua alegria, senso de humor e espontaneidade”. É pelas vozes dos meninos que essa compreensão se anuncia: “... lá a gente tá livre dos gritos da ‘Tia do pátio’, da bronca da professora...”. “... a gente pula, rola, cai e machuca e nem chora... lá nós faz o que quiser, nós inventa... e não tem ordem do professor de Educação Física”. Essas duas falas nos dão uma pista de que o pátio livre só para os meninos é um palco de auto-administração de seu estado lúdico, de seu humor e de sua espontaneidade.

Brincadeiras de recreios quando são vigiados por adultos. Há nestas escolas uma personagem curiosa que os meninos reconhecem como a “Tia do Pátio”. Normalmente essa

senhora é uma professora em fim de carreira que se sente cansada da lida da sala de aula e enquanto aguarda a aposentadoria “dá uma mãozinha” na vigília dos meninos na hora do recreio. Eles são muitos “encapetados” quando estão soltos para brincar, reclama uma dessas professoras. Pelas lentes da pesquisa essa “Tia” se especializou em cuidar de meninos no seu estado lúdico, que na hora do recreio se manifesta com toda força possível. Os gritos, as correrias, os ajuntamentos, as negociações de brinquedos, as divisões de lanches, as brincadeiras perigosas, as “condutas de riscos”, como chama Le Breton, são expressões que aparentemente livres, precisam ser vigiadas.

Brincadeiras de sala de aula com a permissão e/ou administração da professora. Nesses encontros há uma administração da professora da sala. Essas brincadeiras são permitidas “porque entram pela porta”, para facilitar o trabalho da professora. São exercícios de matemática, de língua portuguesa e de iniciação às ciências que demandam ajuda, normalmente para guardar regras, fórmulas, normas, fatos e outros eventos que os conteúdos dessas disciplinas precisam exercer. Nessa hora as professoras apelam à brincadeira que faz a vez de uma “presa” didática. Há também no rito da aula, a permissão para deixar “brincar no canto da sala, em silêncio, quando a gente termina a lição”. Assim pela voz e meninos e professores, de qualquer maneira essa assinatura deve passar pelo crivo da professora, porque na sala tudo precisa ser controlado e assinado pela autoridade do professor.

Brincadeiras das aulas de educação física. Nessa quarta assinatura, pode se vir um movimento ambivalente no exercício que organiza essas aulas. Lá a brincadeira não é aula. Mesmo nos movimentos em que as crianças pulam, correm, dançam, rolam e saltitam que parecem imitar os movimentos “livres” do pátio e do recreio, há um comportamento que encerra num rito sagrado da aprendizagem, porque a aula não é brincadeira. Tem conhecimentos específicos que precisam ser aprendidos. Nessa assinatura, pode ser ver que os alunos, ou melhor, os “meninos” vivem um conflito mais agudo entre a capacidade e necessidade naturais de brincar e a tendência ao controle e disciplina exercidos pela aula.

É nessa aula que eles estão mais próximos de sua ludicidade. Alguns se esquecem que lá é uma aula e que tem conhecimentos, conteúdos, objetivos... movimentos, enfim que precisam de um rito pedagógico em sua aprendizagem: “chutar com a parte interna do pé”, “correr de costas

ou de lado, com um pé só”, “arremessar a bola com quebra dos punhos”, “cortar a bola com as mãos espalmadas” “quicar a bola de basquetebol com a mão esquerda...” Essa exigências traduzem em regras de aprimoramento das “técnicas corporais”, para lembrar o termo clássico de Marcel Mauss.

Esse mesmo espírito de ordem e organização está presente no micro espaço da educação física. Basta enxergar professores e alunos em seus ritos para perceber que em suas aulas a educação física, com atividades e exercícios são ordenados, organizados e orientados. Os meninos afirmam que essas aulas não são de “brincadeira”. Ser “livre”, brincar à vontade, fazer o que quiser, só quando o professor manda. E ele deve mandar “pra aula não virar bagunça”, me diz um menino. E o professor aproveita dessa prerrogativa e manda muito os alunos fazerem exercícios.

A educação física e sua linguagem corporal

É possível que o professor de educação física continue sendo a única referência de linguagem lúdica de nossas escolas? Essa pergunta nos remete ao que encontramos com a pesquisa como sendo as aulas de educação física o lócus privilegiado da expressão da ludicidade de meninos no seu tempo escolar.

Há um conflito entre a cultura dos meninos e a cultura escolar que se mostra claramente quando sua etologia lúdica no cotidiano fora da escola se contrasta com os ritos da aula de educação física de dentro da escola. No recorte de tempo para as observações e registros não obtive nenhum fato que me indicasse que os meninos fazem nas aulas de educação física as brincadeiras que aprenderam fora delas. Há uma menção de alguns professores sobre o que aprenderam em seus bancos de formação e em congressos que participaram, sobre o clichê de “aproveitar a cultura que os alunos trazem para a escola”, comungando a frivolidade do senso comum da cultura dos meninos e o “sagrado saber” prescrito pelo senso científico no plano de aula de cada professor.

Perguntados se aprenderam alguma atividade lúdica com seus professores, os meninos, quase a maioria, me afirmou que as atividades aprendidas pelos professores estão ligadas aos “fundamentos” das modalidades esportivas. Passes, saques, cortadas, arremessos, dribles... Esses

movimentos não suportam uma natureza lúdica, mas senão um rito de aprendizagem comum à linguagem da aula de educação física. Ligados a jogos esportivos e de competição em que predomina a força-esforço-físico, que requer treino e submissão a regulamentos normativos, o que para o antropólogo francês Roger Caillois (1990) prefere chamar de atividades do reino do *Agôn*.

Outra parte de meninos diz que as brincadeiras usadas nas aulas são as “clássicas” variações das corridas de Pega-pega, utilizadas normalmente no começo das aulas para “aquecer” o corpo às tarefas da aula e outras quando finda a aula em que o professor deixa “a gente escolher”. Mas nenhum menino me disse que seu professor utiliza as brincadeiras a partir das sugestões dos alunos. Essa conduta do professor me orienta a algumas constatações. Todas as brincadeiras que os alunos dizem ter aprendido nas aulas de educação física são de herança esportivas e de competições escolares. Todos esses jogos são tomados como simples “jogo de bola” ou como brincadeiras no seu senso mais primitivo. Isso é melhor compreendido quando os meninos revelam sobre o que mais gostam de fazer nessas aulas: “cortar a bola de vôlei”, “quando a gente marca um gol”, “jogar a bola no garrafão”, “queimar os meninos quando a gente brinca de queimada”.

Outra constatação importante se refere ao fato de que na aula de educação física, a bola e os jogos com bola tendem a ser um “material esportivo” e “conteúdos” de “iniciação esportiva”. Esta última se constitui numa espécie de “cereja do bolo” de todo professor. Para os meninos de todas as escolas, sem exceção, são um brinquedo e uma brincadeira, desligados, portanto, dos significados de “trabalho”, de “exercício”, de “desempenho”, de “rendimento” de “objetivos”, de “avaliação”, que são os resultados esperados a qualquer “disciplina” do currículo escolar.

Na iniciação esportiva do Futsal, para mencionar um só exemplo, há uma hierarquia de movimentos ou “seqüência pedagógica” — termo preferido dos “pedagogos” escolares —, que os professores costumam exigir para a melhor aprendizagem: primeiro o aluno num trabalho de quase “ascese” deve “familiarizar-se” com a bola para ver sua textura, seu peso, sua massa, deve tornar-se “íntimo” da bola, depois “jogar” a bola com as mãos para seu colega, depois “conduzir” a bola com os pés, sozinho e em duplas (quando há fartura de bolas), e, por último “chutar” a bola no gol. A transgressão dessa hierarquia costuma estar sujeita a castigos ou como eles gostam

de pronunciar, a “pagar prendas” que pode ser com 20 voltas na quadra, fazer 10 apoios ou flexão de tronco, fazer 15 abdominais e/ou ficar 5 minutos no banco.

Um fato recorrente que pude registrar acontece quando os meninos se encontram sozinhos para suas proezas lúdicas, isto é, para as suas brincadeiras que fazem com as modalidades esportivas: o voleibol, o futebol e o basquetebol. Eles criam regras, à guisa das conhecidas, mas vestidas de improviso e de quebras de hierarquias que não tem vez de impedir a realização desses jogos. Na ausência do professor, “o jogo de bola, ou futebol” se singulariza com configurações distintas: a garrafa pet vira bola, os chinelos servem de traves e de luvas para os goleiros, o carvão ou um pedaço de giz marca as dimensões do campo, as meninas jogam contra os meninos, os mais “gordinhos” vão para o gol. Numa versão lúdica desses esportes aprendidos, o “jogo de bola” que praticam na ausência do professor, nas aulas vagas, nos intervalos escolares, enquanto esperam a chegada do professor, escapa ao território da escola, alcança as ruas, praças e quintais.

Considerações finais

As reflexões aqui feitas poderiam se resumir em poucas palavras. Podemos ter como no passado de nossa educação escolar também professores de canto, de execução musical, de teatro, de novas artes e outras mais, além de mais professores de educação física para dar conta de atividades físicas variadas incluindo o esporte, a dança, as práticas distintas de lazer, as lutas, as manifestações festivas próprias de algumas culturas dentro de um *menu* não obrigatório, mas eleito pelos alunos, professores, e gestores? Falaram-se tanto da crise na educação escolar, seria de bom tom ousar estender o tempo a mais de permanências às disciplinas de caráter informal?

As escolas dos meninos observados tendem a distinguir a atividade lúdica de atividade escolar. Há um *apartheid* que aumenta o tempo de labor: tarefas, lições, estudos, cópias e diminui o tempo de brincadeiras: correrias, danças, ócio, bagunças, ajuntamentos e algazaras. Não se brinca em qualquer lugar, nem a qualquer hora, mas em pátios e recreios com “tias” especializadas para cuidarem de meninos “endiabrados” ou nas “migalhas” de tempo que os professores de educação física oferecem no fim de suas aulas. Há uma predominância da cultura escolar sobre a cultura infantil dos meninos referendando um rol de valores sociais. Mas essa

imposição não é suficiente para impedir a força da cultura lúdica dos meninos que produz uma sublevação nos interstícios dos ritos da cultura escolar: aulas, filas, reuniões, avaliações...

O corpo do aluno para esses professores é um problema a ser resolvido, conhecido, desenvolvido, disciplinado e controlado, para ser superado. E isso dependerá, segundo a crença nas teorias aprendidas durante a formação acadêmica e ratificadas na realização de sua prática, de um trabalho científico sobre o corpo dos meninos. Para os professores entrevistados, há meninos com *déficits* motores, sociais, afetivos, intelectivos. Esses meninos não sabem de nada! Frase lapidar, quase um clichê na exclamação reclamada de seus professores. “Eles não sabem nem aparar um objeto”, não “sabem se deslocar”, “não sabem sentar com boa postura”, “não sabem se orientar num tempo e num espaço”. “Não sabem respeitar os mais velhos”.

As queixas não se restringem ao campo motor dos meninos. Falta-lhes numa situação de jogo “se comportar como um cavalheiro”, “não respeitam as regras do jogo, são indisciplinados”. Se não respeitam as regras de um simples jogo como vão respeitar as regras de convívio social? Pergunta um professor.

A permissão para brincar é muito difícil porque não consta do plano do professor, mas de suas idiossincrasias na hora da aula. Mas como ato insólito, os meninos parecem não acreditar quando há a concessão e se sentem pouco à vontade. Nesses eventos a dificuldade de expressar seu estado lúdico se estabelece na inter-relação com o adulto que por razão de “forças objetivas”: insatisfações habituais com as condições precárias de trabalhos, com falta de material didático-esportivo, com atraso de salários (suas as queixas mais comuns), chegam “com raiva”, de “mau humor”, com “cara de quem comeu e não gostou”, com “cara de bosta”, de “pá-virada”, com “cara-de-cu-sem-lavar”, conforme algumas expressões referidas pelos alunos e confirmadas por seus professores.

Enquanto os alunos “fingem” se acomodar à renitente administração do movimento, da alegria, do humor e da espontaneidade, tendem a resistir a essa gestão e a imposição da imobilidade. A ludicidade, enquanto uma expressão de uma linguagem do corpo, chega a ser mesmo um incômodo que a todo custo a escola tenta silenciar.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GOMES, Cleomar F. **Meninos e brincadeiras de Interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de doutoramento. São Paulo, USP/FEUSP, 2001.

GOMES, Cleomar F. **Brinco, logo existo** – o papel da ludicidade na educação escolar. In *Corpo, Educação e Cultura – Práticas Sociais e Maneiras de ser*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009 pg. 111-118.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
_____. **As paixões ordinárias**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos** – o declínio do individualismo na sociedade de massa. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2008.

OLIVEIRA, S. C. & GOMES, C. F. **Adolescência e ludicidade**: jogos e brincadeiras de adolescentes autores de atos infracionais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.