



RECREIO ESCOLAR: ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DE INTERAÇÕES INFANTIS¹

Caroline Braga Michel²
 Méri Rosane Santos Silva³
 Alessandra Amaral Silveira⁴

RESUMO

Este artigo busca analisar, a partir do espaço e tempo de um recreio escolar, como se estabeleciam as relações de poder entre as crianças; isto é, como as interações infantis eram postas em funcionamento pelas próprias crianças – de forma geral –, e problematizar o recreio enquanto um momento tido como livre e que, por isso, as ações infantis seriam ali intensificadas. Os dados foram capturados a partir da prática de bricolagem, onde se fez fundamental o diálogo entre algumas ferramentas, como o diário de campo, os registros fotográficos, as conversas-entrevistas e observações. Durante as observações foi possível perceber que tanto o recreio como as interações infantis são atravessadas pela ordem disciplinar; logo, as ações dos sujeitos infantis não são isentas de intencionalidade e de poder. Elas vão sendo colocadas em funcionamento a partir da operacionalização de alguns instrumentos disciplinares, como a sanção, a vigilância e o exame.

Palavras-chave: Relações de poder; Recreio; Interações infantis.

SCHOOL PLAYGROUND: SPACE AND TIME OF INFANT INTERACTIONS PRODUCTION

ABSTRACT

This paper analyzes, from space and time in a school playground, how are established power relations among children; in other words, how the children interactions were put into operation by the children themselves - in a general way - and problematize recess as a time regarded as free, and that therefore the children's actions would be intensified. The data were collected from the practice of "bricolage", where was made crucial the dialogue among some tools, such as class reports, photographic records, conversations, interviews and observations. During the observations it was noticed out that both the recess time and the children interactions are crossed by the disciplinary order, so the actions of children are not exempt of infant intentionality and power. They are placed working from the operation of some disciplinary instruments such the sanction, supervision and examination.

Keywords: Power relations; Recreation; Children interaction.

RECREO ESCOLAR: ESPACIO Y TIEMPO DE PRODUCCIÓN DE INTERACCIONES INFANTILES

RESUMEN

¹ Uma primeira versão desse trabalho foi apresentada no II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos das crianças, pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos, em Porto Alegre, 2014.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: <caroli_brga@yahoo.com.br>

³ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: <meri.rosane@hotmail.com>

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: <ale82amaral@yahoo.com.br>



Este artículo busca analizar, desde el espacio y tiempo de un recreo escolar, cómo se establecían las relaciones de poder entre los niños; es decir, cómo las interacciones infantiles eran puestas en funcionamiento por los propios niños – de manera general -, y problematizar el recreo mientras un momento tenido como libre, y que por esta razón las acciones infantiles serían allí intensificadas. Los datos fueron coleccionados desde la práctica de bricolaje, donde fue fundamental el diálogo entre algunas herramientas, como el diario de campo, los registros fotográficos, las conversaciones-entrevistas y observaciones. Durante las observaciones fue posible percibir que el recreo y también las interacciones infantiles son atravesadas por la orden disciplinar, y luego las acciones de los sujetos infantiles no son exentas de intencionalidad y de poder. Ellas van siendo colocadas en funcionamiento desde la operacionalización de algunos instrumentos disciplinares, como la sanción, la vigilancia y el examen.

Palabras-clave: Relaciones de poder; Recreo; Interacciones infantiles.

Introdução

O presente trabalho busca analisar, a partir do espaço e tempo de um recreio escolar, como se estabeleciam as relações de poder entre as crianças; isto é, como as interações infantis eram postas em funcionamento pelas próprias crianças.

A pesquisa foi realizada de 2009 a 2011, no recreio de uma escola municipal de Pelotas – RS, e as análises aqui apresentadas são referentes às observações realizadas no ano de 2010, as quais totalizaram 23. Os dados da pesquisa foram capturados a partir da prática de bricolagem (KINCHELOE, 2007), onde se fez fundamental o diálogo entre algumas ferramentas, como (i) o uso do diário de campo para registrar os olhares das pesquisadoras, as falas e situações envolvendo as próprias crianças; (ii) as fotografias, tanto para registrar as ações das crianças como para incitar possíveis discussões sobre as mesmas; (iii) as conversas-entrevistas para explorar as situações registradas através das fotografias feitas tanto por nós como pelas crianças; (iv) e as observações para que pudéssemos estar mais próximas das relações infantis, a fim de perceber como elas iam se estabelecendo.

Diante do exposto, salientamos que o artigo foi organizado em três seções. Na primeira, discorreremos sobre dois conceitos fundamentais que nortearam a pesquisa: relações de poder e interações infantis. Na segunda, apresentamos alguns dos elementos observados nas situações vivenciadas pelas crianças no recreio escolar e, por fim, na terceira, sistematizamos algumas considerações a partir do que foi por nós capturado.

As possibilidades de capturas

“É o olhar que colocamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (Veiga Neto, 2007, p.30).

Os sujeitos infantis e suas ações são percebidos neste trabalho enquanto o efeito de certezas e verdades que os constituíram e foram sendo por elas constituídas. Neste sentido, Bujes (2001) menciona que

os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos em perene transformação (BUJES, 2001, p. 33).

Deste modo, salientamos que a partir de diferentes relações, características foram sendo atreladas ao que, hoje, temos como o *verdadeiro* sentimento de infância, do ser criança. Assim, ao longo da história, sentidos, conceitos e lugares foram sendo atribuídos às crianças, o que demarca a infância como uma construção social e histórica.

Embora nas últimas décadas um número significativo de trabalhos venha sendo desenvolvido no meio acadêmico, principalmente na perspectiva da Sociologia da Infância, considerando a criança enquanto sujeito social, capaz de produzir e transformar a cultura, é importante ressaltar que, até então, predominava nos discursos sobre as crianças e suas ações características de ausências, de faltas, de incapacidade, de fragilidade, ingenuidade etc. E dentre essas distintas marcas que foram sendo instituídas sobre as crianças pelas diferentes possibilidades de percebê-las, nos interessou problematizar àquela que passou a caracterizar as ações das crianças enquanto isentas de intencionalidades e de relações de poder.

Sobre esse aspecto, Bujes (2001) evidencia que certo distanciamento foi sendo colocado entre o poder e as ações infantis, à medida que fomos compreendendo que o poder estaria produzindo, e sendo produzido, em meio a possibilidades de regular, controlar e direcionar as crianças, uma vez que o temos como algo negativo, que repreende. Esta constatação, para a análise aqui realizada, pode ser entendida como uma percepção do poder enquanto algo que veio sendo exercido *sobre* as crianças e não de algo que estaria

entre elas; como algo que indicou jeitos e maneiras corretas dos sujeitos infantis agirem, e que estabeleceu formas de garantir uma boa educação a eles ou, ainda, como algo que caracterizou certa dominação do adulto sobre as crianças ou certa dependência das ações infantis para com as adultas.

Todavia, através das contribuições de Foucault (1979a), salientamos que, se o poder “só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, [...] se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte é porque produz efeitos positivos” (FOUCAULT, 1979a, p. 148), e porque se exerce em meio a relações diferentes de violência, de dominação e de disputa centralizada, como, por exemplo, a dos adultos e dos professores *sobre* as crianças.

A partir desta constatação é possível pensar que as relações de poder, por meio de constantes lutas vieram, sim, produzindo jeitos, sentimentos e lugares específicos às crianças, bem como as produzindo, o que permite pensar o poder em seu caráter produtivo e não apenas negativo. Logo, não caberia tratar, neste estudo, o poder enquanto algo que domina uns e não outros, que é exercido por alguém ou alguns, mas enquanto constituidor e constituído pelas relações que se estabelecem cotidianamente e que, portanto, “deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 1979b, p. 183). Compreender que o poder não é exercido por alguém que o detém, mas que ele se relaciona como em uma rede e em todos os níveis do corpo social, implica entender que as crianças também são interpeladas por ele e pela rede de relações que ele trama entre as próprias interações infantis. Logo, suas interações não são isentas de poder e de intencionalidade, mas permeadas por relações de poder, as quais, sem dúvida, não acontecem de forma isolada de todo o campo social.

Esse olhar sinaliza e pontua a necessidade de nos *desfamiliarizarmos* com a expressão relações de poder/poder enquanto algo negativo, mas compreendê-la como algo que transita pelos indivíduos. Ou seja, desconfiar das ações das crianças enquanto negativas, de desordem, como faltas e ausências e compreendê-las enquanto positivas/produtivas. Neste sentido foi que buscamos observar as ações das crianças em um espaço e tempo dito, na maioria das vezes, como pautado pela desordem e pelo caos: o recreio escolar.

Diferentes trabalhos foram sendo realizados tendo o recreio, especificamente como foco de análise ou como base para discutir outras questões e relações ali percebidas: Neuenfeld (2003) verificou as atividades com que crianças de 1ª a 4ª séries se ocupavam no recreio e sobre suas relações com os materiais ali disponíveis, questionando, a partir de então, a necessidade de uma intervenção pedagógica naquele espaço e tempo; Cruz (2004) analisou as interações entre os sexos no recreio, trabalhando, assim, as questões de violência e gênero; Tomelin (2005) estudou a dinâmica de um recreio organizado, sendo esse, então, um espaço que contribui para a eufemização do disciplinamento; Wenez (2005) buscou entender como são atribuídos, no recreio escolar, significados de gênero que atravessam ou instituem diferentes modos de ser menino e menina; Fernandes (2006) investigou as diferentes áreas de um pátio infantil, analisando a utilização do espaço e os comportamentos de interação entre crianças nesses locais; Würdig (2007) analisou como se expressava, do ponto de vista das crianças, a cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua; e Linck (2009) buscou analisar como determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, atuavam na produção e no tensionamento de processos de pertencimentos identitários juvenis.

Entretanto, ainda que alguns desses trabalhos destacassem a vigilância e o controle que regia as ações dos adultos sobre as crianças e as brincadeiras que eram ali realizadas, evidenciamos que, em algumas dessas investigações, existiam certos atravessamentos da compreensão do recreio enquanto um espaço livre entre as aulas, um tempo diário de intervalo entre as disciplinas, um lugar ou período destinado ao recrear, ao divertimento, ao prazer (FERREIRA, 1999; OLIVEIRA *et al.*, 1997). Percebemos, ainda, que algumas análises realizadas nesses estudos possibilitam entender o recreio enquanto um momento que, de certa forma, é constituído pelas ações espontâneas e desordenadas das crianças, as quais ora são conflituosas e agressivas, ora potencializadas através das brincadeiras; o recreio teria como objetivo principal o gasto de energias, o descanso de atividades tidas como sérias e o brincar.

Arriscamos afirmar, a partir dessas constatações que, para além de serem reforçadas nesses estudos, tais percepções também foram sendo construídas em meio às relações cotidianas que foram sendo estabelecidas no próprio contexto escolar entre adultos-crianças e crianças-crianças, pelas quais foi se fazendo prevalecer o entendimento

do recreio como algo dado, como um momento essencial às crianças e um espaço de descontração, liberdade e desordem. Um momento em que as crianças estariam, dentro do contexto escolar, *verdadeiramente experienciando* o que é ser um sujeito infantil, uma vez que elas estariam em um espaço livre, isento de controle. Neste sentido, ousamos assegurar, ainda, que o recreio escolar passou a ser considerado espaço de desordem e de caos, à medida que fomos compreendendo que as ações das crianças, ao estarem livres da intervenção e do controle dos adultos, seriam isentas de intencionalidade e de relações de poder.

Tais entendimentos justificariam, por exemplo, a necessidade, como destacado em alguns dos trabalhos citados anteriormente, do olhar e controle dos adultos sobre as interações infantis; explicariam o porquê de o recreio precisar da intervenção adulta ou de materiais e brinquedos para que fosse, tanto ele como as ações das crianças, potencializadas e otimizadas. Essas concepções incidiram e foram reforçados pelas palavras da diretora da escola na qual realizamos esta pesquisa, quando mencionamos nosso interesse em problematizar as interações das próprias crianças no recreio: “Vocês têm certeza que querem olhar o recreio das crianças? Vocês vão sair de lá tontas meninas, aquilo é uma loucura”. Foi diante dessas duas problematizações, do recreio enquanto espaço e tempo de produção e das ações infantis enquanto potência de produção, que corroboramos nossa intenção de observar o recreio escolar.

Cabe destacar, contudo, que não tivemos como intenção identificar em que ponto específico se encontraria o poder, quem o detinha, que ações realizavam, mas perceber como as interações entre as crianças eram produzidas; como, diariamente, eram colocadas em funcionamento por elas próprias e que relações possibilitavam e constituíam.

Buscamos, assim, problematizar os entendimentos que vêm sendo difundidos sobre o espaço e tempo do recreio, sobre as interações infantis ali estabelecidas e sobre a forma como as mesmas vão sendo instituídas. Deste modo, olhamos para as relações estabelecidas *entre* e *pelos* crianças, por outro ângulo, de outra forma que não aquela pautada em ausências, mas que nos permitia buscar ver além das potencialidades e efeitos, e em termos de mecanismos, de suas possibilidades de existência.

Destacamos que a percepção de que as interações das crianças são atravessadas por relações de poder emergiu quando percebemos, logo nas primeiras observações, que as crianças, através de suas ações, produziam e organizavam, por exemplo, tanto as brincadeiras como o espaço e o tempo do recreio. Além disso, identificamos que as estratégias disciplinares tornavam o recreio um espaço útil, definindo, assim, lugares para que as brincadeiras pudessem efetivamente acontecer. Percebemos, ainda, que a partir de estratégias disciplinares, diferentes mecanismos de ordem e disciplina eram colocados em ação. Partindo desses elementos, as crianças definiam quem poderia ou não participar de determinadas brincadeiras, bem como utilizar e determinar o espaço reservado às mesmas. Passamos, então, na próxima seção, a aprofundar tais questões.

Tu vem lá daquela longetura para olhar isso?⁵

Barulho, desordem, gritaria, divisão do tempo entre o brincar e o terminar o lanche, correria, diversão, descanso das atividades tidas como mais sérias e realizadas em sala de aula, brigas, olhares atentos, balas, bola, corda, balão, carrinhos, jogo de cartas, banheiro, gols marcados, água, risadas, filas, empurrões, chutes, choro, cochichos, fofocas e silêncio são alguns elementos que um olhar que se propõe a observar um recreio escolar poderá encontrar. Talvez, de um espaço para outro, alguns desses elementos sejam variáveis e, outros, recorrentes. No entanto, são eles que, na maioria das vezes, vão caracterizando e, de certa forma, possibilitando que verdades e certezas sobre o que vem a ser o recreio e sobre as relações ali estabelecidas sejam construídas.

Foi em meio a essas *características* que buscamos vislumbrar como as relações infantis eram dispostas, como, de forma contínua e permanente, elas se cruzam e possibilitam uma trama de relações no cotidiano do recreio escolar.

Para tanto, ao escolher a escola na qual realizaríamos as observações, consideramos alguns elementos, como (i) o tempo destinado ao recreio; (ii) o número de turmas que se encontrariam no pátio; e (iii) a proximidade entre as faixas etárias das crianças. Logo, a escola selecionada para realizarmos o trabalho de campo organizou três

⁵ Frase de Andrea aos esclarecermos nosso objetivo de olhar e tentar compreender melhor as brincadeiras das crianças. Ressaltamos que os nomes aqui identificados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

momentos de recreio, de 15 minutos cada, baseado na justificativa de ter existido, anteriormente, conflitos entre as crianças maiores e menores. As turmas do 1º e 2º anos ocupavam o pátio da escola no primeiro momento; as de 2ª e 3ª séries, no segundo momento; e as demais séries no terceiro. Optamos por acompanhar as turmas que iam primeiro ao pátio, por ser atreladas a elas, crianças menores, muitas vezes, a isenção de poder em suas interações. No entanto, durante o período em que observávamos esse recreio, a escola se reestruturou e redistribuiu as turmas em apenas dois momentos, o que fez com que mais uma turma fosse inserida no espaço e no tempo do recreio observado. Logo, durante o período em que realizamos as observações no ano de 2010, as quais totalizaram 23, estavam presentes em torno de 44 crianças, que pertenciam a três turmas (1º ano, 2º ano e 2ª série)⁶ e tinham entre seis e dez anos de idade.

Ao nos inserirmos no recreio escolhido para realizar o trabalho de campo, tivemos certa preocupação em como nos aproximar das crianças de forma que elas não nos vissem como mais dois adultos que estavam ali com a função de monitorar seus comportamentos e brincadeiras⁷. Não queremos afirmar, com isso, que acreditávamos na possibilidade de conseguir superar os embates em torno do controle, da vigilância e da autoridade que a figura adulta tinha ali, diante daqueles sujeitos infantis, mas que buscávamos jeitos de fazer com que essa percepção fosse minimizada. Assim, nos primeiros dias, nós esperávamos as turmas no pátio, sentadas em um murinho próximo ao portão de entrada do mesmo. Foi assim que, aos poucos, em meio a sorrisos e olhares desconfiados, as crianças foram se aproximando, conversando, nos conhecendo e nos convidando, com maior frequência, para participar de suas brincadeiras.

O fazer investigativo, deste modo, aconteceu através da prática de bricolagem, na qual o diálogo entre algumas ferramentas é constante. Conforme Kincheloe (2007), a prática da bricolagem apresenta a possibilidade de usar os métodos que melhor possibilitam responder a nossas perguntas. Isto é,

a bricolagem, em sua tentativa de usar as ferramentas à disposição, identifica a disponibilidade de novas tecnologias e estruturas, além de novas formas de usar as

⁶ Salientamos que, no ano de 2010, o município de Pelotas estava em fase de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o que fez com que algumas escolas possuíssem, concomitantemente, anos e séries.

⁷ Cuidavam desse recreio dois monitores, um monitor e uma monitora.

ferramentas de pesquisas tradicionais. Seria como um carpinteiro que descobre novas ferramentas para construir a estrutura de uma casa, ao mesmo tempo em que incorpora estruturas e ferramentas que vem usando durante anos (KINCHELOE, 2007, p. 124).

Trabalhar com a bricolagem é ter a ideia de que, em cada investigação, *todas as práticas de coleta de dados podem servir*. Cabe, então, a cada *bricoleur*, assim como a um artesão, organizar, lidar, refletir, transformar e adaptar as ferramentas que considera pertinentes ao seu trabalho. Portanto, permeada pelo rigor e pelo olhar atento às interações que eram ali exercidas entre e pelas crianças, a ação da bricolagem mostrou-se enquanto possibilidade, ao ser operacionalizada por meio do diálogo constante de algumas ferramentas, como a observação, o diário de campo, os registros fotográficos e as conversas-entrevistas. As observações foram realizadas para estarmos mais próximas das crianças e de suas interações, a fim de perceber como elas se estabeleciam; o diário de campo foram utilizados para registrar as situações e as falas das crianças e dos monitores, bem como o nosso olhar sobre; as conversas-entrevistas⁸ para explorar as situações registradas através das fotografias, feitas por eles e por nós, para registrar as ações das crianças, para incitar possíveis discussões sobre as mesmas, como também perceber o olhar das crianças acerca das interações que seriam ali exercidas. Os registros fotográficos foram realizados por nós para capturar momentos, situações e interações, como também pelas crianças para registrar espaços, preferências, movimentos e ações.

Diante do exposto, passamos, então, a apresentar os elementos por nós capturados⁹.

O que foi por nós capturado

Dentre os elementos observados destacamos, inicialmente que, ao direcionar nossos olhares para as interações exercidas entre as próprias crianças, percebemos certo

⁸ Utilizamos esse termo por não terem acontecido momentos específicos em que as crianças tenham sido entrevistadas, mas conversas e discussões, tanto individuais como em pequenos grupos, nas quais elas fizeram colocações, esclareceram dúvidas e se posicionaram.

⁹ Ressaltamos que para os dados aqui apresentados possam ser identificados, eles serão destacados de formas diferenciadas. Assim, os excertos do diário de campo serão apresentados em um quadro e as falas das crianças serão destacadas ao longo do texto em itálico.

desejo de ordem expresso pela figura dos dois monitores que ali estavam presentes, com a função de cuidar das crianças no recreio, e pelas ações das crianças. Foi possível observar que as relações de poder funcionavam como em uma rede e, portanto, as interações infantis também eram interpeladas pelos mesmos jogos de poder que as ações adultas estabelecidas naquele recreio.

Capturas referentes ao exercício dessa ordem foram feitas ao presenciar que as crianças controlavam, estabeleciam regras e fiscalizavam o cumprimento das mesmas pelos colegas, determinavam espaços a serem utilizados e brincadeiras que poderiam ou não serem estabelecidas. Como exemplo, destacamos as situações e falas descritas a seguir:

A gente brinca sim, mas vamo terminar de comer que não deu tempo. Depois a gente vai lá fazer castelinho e enterrar os pés na areia (Andréa). Vai pra fila guria [...] não tá ouvindo, não? É pra fazer fila, o recreio acabou (Jaqueline). Vai pra lá guria, aqui é dos guris (André). Ei, não joguem a bola para cá, aqui é nosso espaço de pular corda, vocês sabem disso (Alexia) (Falas das crianças).

Podemos constatar, a partir desses exemplos, que nem o recreio nem as ações infantis eram tão livres, tão espontâneas, isentas de intencionalidades e de relações de poder, mas regidas por certa ordem. Indo além, também vislumbramos não só o exercício desse desejo de ordem, mas as próprias ações infantis enquanto produtivas, uma vez que, por exemplo, elas também disciplinavam, conduziam as condutas uns dos outros, organizavam e faziam com que as crianças fossem também responsáveis pelo *bom* andamento do recreio e permitiam que novas relações fossem estabelecidas a partir das já instituídas. Logo, ousamos caracterizar o recreio escolar observado como mais uma engrenagem que, articulada a outras peças ou, neste caso, a outros espaços, possibilitam que a maquinaria escolar continue em funcionamento. Em outras palavras, o recreio não é um momento que se destaca por ter uma organização específica e diferenciada do cotidiano escolar, mas pode ser considerado um espaço onde as ações são regidas pela mesma vontade, que é típica da escola e da modernidade: colocar em ordem, disciplinar, logo, ele acontece dentro de uma ordem esperada (VEIGA-NETO, 2008).

No entanto, não queremos afirmar, com isso, que não existia possibilidade de se exercer ações que escapassem às estratégias de controle. Elas existiam, mas nas relações que eram estabelecidas com os outros. Deste modo, algumas *práticas de liberdade* eram

experimentadas por cada criança, por cada grupo reunido em determinado espaço do recreio. Interações que eram, diariamente, estabelecidas a partir de condições, de desejos, de enfrentamentos, uma vez que “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2006, p. 267). Não queremos dizer, também, que o espaço do recreio não é um momento que permite práticas de liberdade, pois, como salienta o mesmo autor, “é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres” (FOUCAULT, 2006, p. 276).

No entanto, poderíamos asseverar que as relações cotidianas estabelecidas entre e pelas crianças naquele recreio, caracteriza-o como um momento em que *práticas de liberdade* eram exercidas, e não como um espaço e tempo de liberdade. Como exemplo desta problematização, descrevemos duas situações vivenciadas. A primeira é uma brincadeira realizada entre as meninas, o pega-pega; e a segunda, um jogo de cartas realizado por dois meninos e uma das pesquisadoras (P):

Começamos a brincadeira e, quando alguém se sentiu cansado, se escorou na parede e gritou que ali tinha virado teto.
Jaqueline: Não, aqui eu posso descansar.
Alexia: Mas não tinha teto!
Jaqueline: Tá, mas agora pode.
A grande parte das crianças parava no teto e ficava fazendo caretas ou cantando para as outras, mas não saíam dali. Depois de um tempo sem ninguém sair correndo, Alexia grita:
Alexia: Só pode ficar no teto um pouquinho, se não, não vale (DIÁRIO DE CAMPO, 12/04/10).

Harry: Aqui, ó André, eu tenho as cartas pra ela, eu tenho cinco. Depois ela me dá de volta.
P: Tá, então podemos jogar.
Harry: Vai, André, casa uma.
Enquanto isso, Harry coloca a figurinha dele no muro, espera eu colocar a minha e espera André colocar a dele.
Harry: Tu sabe tirar discordar, tia?
P: Sei.
Harry: Tá, então vamos tirar.
Quando Harry começa a contar “Dois ou um”, logo é interrompido por André.
André: Ah, eu casei mais, então, é eu primeiro.
Harry: Não, é uma, André.
André: Não, eu caso mais eu que ganho, entendesse? Daí eu começo e tiram vocês dois o discordar.
Entre risos, Harry respondeu: Não tem, isso eu não jogo, André. Lá onde eu jogo não é assim. Não tem, coloca aí.
André, então, rindo, coloca a carta no muro e tiramos discordar para iniciar o jogo (DIÁRIO DE CAMPO, 10/04/10).

As duas situações descritas nos quadros acima demonstram que, através das *práticas de liberdade*, as crianças inventavam novos jeitos de as brincadeiras acontecerem. Neste sentido, é possível destacar que as ações infantis, bem como as próprias crianças, não são apenas reflexos das interações desenvolvidas pelos adultos no recreio ou em outros espaços exteriores como, por exemplo, a sala de aula, a escola ou a própria comunidade em que elas vivem; pelo contrário, elas são tanto efeito como produtoras dessas relações de forças; isto é, tanto o sujeito infantil como seus jeitos de agir estão em constante produção.

Desta maneira, é possível afirmar que existiam momentos em que as crianças, ao estarem munidas das verdades e regras que permeavam e constituíam o recreio escolar, buscavam maneiras de resistir, de organizar de outro jeito o que até então vinha sendo exercido de determinada forma. Contudo, esses não ocupavam todo o tempo do recreio, mas alguns momentos que, de certa forma, buscavam enfraquecer ou quebrar a lógica que regia a própria interação exercida. Em outras palavras, as *práticas de liberdade* não são apenas opostas às práticas de controle, mas elas podem, também, ao resistir, por exemplo, incitar e produzir outras tentativas, outras formas de controle, outras formas daquela interação acontecer.

A partir dessas primeiras observações, fomos buscando compreender como as interações eram dispostas e colocadas em funcionamento naquele espaço e tempo. Percebemos, então, que o que tornava essa dinâmica de ordem no recreio eficiente eram os pequenos movimentos exercidos pelas crianças, pois, ao mesmo tempo em que cuidavam do todo (o recreio), estavam também atentas às ações individuais dos colegas. E eram essas intervenções constantes, recorrentes e articuladas por instrumentos simples que permitiam que a ordem disciplinar fosse colocada em operação naquele espaço e tempo. Esses instrumentos simples podem ser exemplificados pelos olhares, gestos, jeitos de intervir, de se expressar, assim como a própria forma como esses movimentos eram dispostos e articulados. Em síntese, é possível destacar que eles se constituíam em torno “da vigilância hierárquica, do registro, do julgamento e da classificação permanente, perpassando os efeitos de poder, uns sobre os outros, num processo interminável de controle sobre a própria produção do controle” (MENEZES, 2008, p. 29).

O instrumento da vigilância hierárquica, expresso por meio do jogo de olhares constantes (bravos, sérios, *virada de olhos*, negligenciando as ações dos colegas, ameaça de

chamar um dos monitores para corrigir a postura daquele que estava atrapalhando a conversa ou o jogo de cartas, a brincadeira ou o jogo de futebol), indica que as próprias crianças fiscalizavam os comportamentos e condutas uns dos outros, tanto no desenrolar das brincadeiras, na forma como cada um agia com os demais em outros momentos do recreio, como também os espaços do pátio que cada um poderia utilizar. Como exemplo, descremos a situação a seguir:

Alexandra: Futebol é brincadeira de menino. Então ali a gente não joga, só aqui [referindo-se ao espaço do lado do campo de futebol]. É só ela de menina que joga (apontando para Caroline). A gente não brinca com bola, só os guris.
P: E nem das brincadeiras de meninas tu brinca?
Alexandra: Não, sem minhas amigas, não.
P: E quando tuas amigas estão no pátio, do que vocês brincam?
Alexandra: De corda, de castelinho, de bambolê. Olha... lá é brincadeira de menina, fazer castelinho, mas os meninos pequenos tão brincando junto, mas é de menina (DIÁRIO DE CAMPO, 14/04/2010).

Gestos e expressões acompanhadas de diferentes tons de voz também diziam quem poderia, ou não, participar de determinada brincadeira ou grupo: *Vem Vitória, vem logo, a gente não brinca com as pequenas (Mariana); Tu não pode pisar na corda, a gente tá brincando com ela de cobrinha (o menino que grita essa frase segura o outro pelo braço).*

Logo, é possível perceber, a partir desses exemplos, que o instrumento da vigilância, a partir de critérios estabelecidos pelas próprias crianças, foi produzindo grupos e espaços a serem ocupados pelos sujeitos infantis. Olhares e gestos que buscavam, entrecruzados a outros, aumentar o efeito das relações de poder, não só buscavam corrigir e repreender, mas também aos olhos daqueles que observavam, prevenir condutas e comportamentos indevidos para aquele tempo e espaço.

Sobre o exercício do poder da sanção normalizadora destacamos as seguintes situações: na hora do lanche - *Não vou te dar bolachinha, tu não me deu salgadinho. Não adianta vim me incomodar, só se tu me der, vai me dá? Daí eu te dou (Juliano).* Através de apelidos que iam sendo colocados pelos colegas àquele que se negava a bater quando outro colega estava atrapalhando sua brincadeira: *Ah vai logo seu "bichinha", bate nele e mostra pra ele não se meter mais contigo (André);* ou ainda: *Te empresto, mas tu tem que me dar uma bolachinha (Juliano).*

Através dessas situações, percebemos que as crianças enfatizavam as sanções por meio dos relatos orais aos colegas, identificando, assim, aqueles que eram bons colegas,

que tinham bons comportamentos, que sabiam jogar ou que conheciam as regras das brincadeiras. Conhecer cada colega e, de certa forma, todos os sujeitos que estavam no pátio brincando, bem como deixar claro esse conhecimento acerca dos colegas, era fundamental para que as crianças pudessem comparar, classificar, repartir, compor grupos e examinar os efeitos da ordem exercida sobre cada um que estava presente no recreio. Assim, por meio “do olhar que normaliza, da vigilância que permite qualificar, classificar e punir os indivíduos. O exame impõe o princípio da visibilidade, através do qual os indivíduos são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2006, p. 201).

A operacionalização desses três instrumentos – vigilância, sanção e exame – de forma articulada, sutil e constante, mostrou-se uma possibilidade das interações infantis garantirem o *bom* andamento do recreio, assim como de permitir a produção de outras formas de agir naquele cenário. Em meio a essas tensões de forças, “um perfil se dilui, enquanto outro se esboça” (ROLNIK, 1997, p. 26) e, assim, em meio à multiplicidade, singularidades iam sendo produzidas e instituídas, criando não só *jeitos diferentes de ser criança*, como também *uma forma mais adequada* de ser criança naquele espaço e tempo.

Pensando a partir dessas reflexões e nas situações observadas, é possível destacar, através das práticas disciplinares exercidas entre as próprias crianças, que *determinada* forma de ser criança ia sendo produzida e a ela estavam atreladas certas características, como, por exemplo, docilidade, respeito e obediência aos colegas mais velhos que estivessem por perto, capacidade de se autocontrolar, autodisciplinar, autovigiar e autonormalizar, ‘autonomia’ e flexibilidade para manter o bom andamento do recreio, capacidade de se autoconduzir, de autopunir e de transformar a si e seus modos de agir, quando necessário, ser amigo e capaz de brincar direito, sem brigas, etc.

Indo além das reflexões destacamos, no entanto, que não há como restringir desse processo um determinado efeito específico; isto é, uma única forma de ser criança, mas as *possibilidades* de ser sujeito infantil. Os modos de existência são ilimitados, uma vez que o processo de dobradura que vai se constituindo em meio às relações infantis pretende demonstrar que o regime das disciplinas deixa escapar outras formas de subjetividade. Assim,

[...] a importância do conceito de dobra é justamente nos forçar a pensar e a resistir a um mundo que se dá como evidente, plausível e previsível, mostrando que o mundo é uma obra aberta e permanentemente inacabada. Ao expressar tanto um território subjetivo quanto o processo de produção deste território a dobra afirma esse próprio mundo como potência de invenção: nela é cada vez o novo que se produz (SILVA, 2005, p. 14).

Logo, a operacionalização dessa noção ajuda a pensar, ainda, a partir das capturas feitas que, mesmo considerando a escola um espaço disciplinar por excelência, e o recreio enquanto uma de suas engrenagens, é na dobra do sujeito infantil que se dá uma parcela importante de produção. A potência de criação significa que, em práticas de liberdade, os efeitos produzidos não são sem saídas disciplinares, mas que muita coisa escapa a toda essa vontade de ordem moderna e disciplinar, e que os *valores* disciplinares introjetados e a própria ordem podem ter escapes quando tudo parece estar controlado.

Como exemplo do efeito dessas dobras e desdobras mencionamos um exemplo que é a situação de Caroline que, embora represente uma figura de criança-menina, é a única autorizada entre os meninos a jogar futebol com eles. Ainda que essa autorização possa estar associada a outros fatores, como a questão do seu rendimento no jogo, como a amizade com os meninos ou pelo gosto pelo futebol, ela, a partir das interações que vai estabelecendo com os pares e consigo mesma, vai instituindo *outra possibilidade de ser criança-menina* naquele espaço e tempo: a criança-menina que participa tanto das brincadeiras ditas como de meninas como das ditas de meninos e instaura, assim, outra possibilidade de ser criança-menina que não aquela que só brinca de pega-pega, de areia, de pula-corda; brincadeiras as quais foram ditas pelas crianças como brincadeiras de meninas.

Desta forma, destacamos a importância de ter apresentado essa noção como articulada às interações infantis, ainda que sucintamente, devido ao espaço restrito do artigo, uma vez que os efeitos/exemplos aqui articulados são os mais *visíveis* ao se olhar para as interações infantis e podem, de certa forma, contribuir para que se vá de um extremo ao outro, que se desconfie das interações enquanto isentas de intencionalidade e de relações de poder e se passe a concebê-las como efeitos de um poder disciplinar, sem possibilidades de escape e de produção.

Embora as situações descritas neste artigo tenham evidenciado interações infantis de crianças de seis a dez anos de idade no espaço e tempo de um recreio escolar,

elas são, de certa forma, um convite para problematizarmos a maneira como compreendemos as crianças e suas ações, pois, ao demonstrarem que as relações de poder são exercidas *entre* as crianças e não somente *sobre* elas, os dados apresentados neste artigo implicam o entendimento de que as ações infantis são potências de produção.

Assim, ao reconhecermos as interações infantis enquanto produtivas, ampliamos nossa compreensão acerca das infâncias e passamos a entender que, em meio a diferentes estratégias, seja através da fala, dos movimentos, dos olhares, dos gestos e dos silêncios, as crianças das diferentes faixas etárias produzem formas de *ser* e *agir* em determinados espaços, problematizam e constituem sentidos, culturas, relações de confiança e de pertencimento a grupos. O que, por sua vez, tenciona a nos *desfamiliarizarmos* de características que, muitas vezes, atribuímos às crianças desde pequenas, tais como ingenuidade, fragilidade e incapacidade.

Logo, temos que considerar que, desde a pequena infância, as crianças estão produzindo e sendo constituídas pelas distintas relações que são estabelecidas entre elas próprias. Assim, ao compreendermos o sujeito infantil como centro e como produtor das ações, estaremos olhando para as crianças no momento em que elas se encontram com as especificidades de sua faixa etária e de seu contexto social, cultural; em outras palavras, como sujeitos históricos que produzem e são produzidos por diferentes interações.

Deste modo, ao tencionar nossa forma de olhar para as relações infantis não só no espaço e tempo do recreio, mas em tantos outros espaços escolares, como a sala de aula, o refeitório, os corredores, a biblioteca, entre outros, estaremos compreendendo as crianças como sujeitos capazes de constituir as distintas redes de poder ali estabelecidas. Isto acarreta implicações para as formas de organizar, propor e elaborar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas tanto com as crianças pequenas, como com as maiores nesses diferentes espaços escolares.

Então, a partir das capturas, o que fica?

Para finalizar este artigo, ainda que esta discussão esteja distante de ser encerrada, retomamos o objetivo de buscar analisar, a partir do espaço e tempo de um recreio escolar, como se estabeleciam as relações de poder entre as crianças; isto é, como

as interações infantis eram postas em funcionamento pelas próprias crianças – de forma geral –, e de problematizar o recreio enquanto um momento tido como livre, e que, por isto, as ações infantis seriam ali intensificadas. Percebemos, então que, a partir das observações realizadas e das capturas aqui mencionadas, algumas análises puderam ser realizadas: (i) as interações infantis exercidas no espaço e tempo do recreio o caracterizam como mais uma engrenagem que possibilita o funcionamento e a manutenção da maquinaria escolar. Neste sentido, o recreio pode ser compreendido como um espaço em que ocorrem *práticas de liberdade* e não um momento em que as crianças estão livres de ações de controle, uma vez que as ações das crianças não são desordenadas e isentas de intencionalidade e de poder, mas regidas por determinada ordem disciplinar; (ii) a operacionalização de instrumentos sutis e constantes como a vigilância, a sanção e o exame permitiam que o bom andamento fosse garantido, como também possibilitava que outras interações fossem estabelecidas e outras formas de ser criança fossem produzidas; (iii) o processo da dobradura, conectado a outras ações e ao exercício articulado dos instrumentos identificados como em condição de imanência, permitiam que não só outras interações fossem estabelecidas, também a produção dos próprios sujeitos infantis; (iv) o processo de dobradura mostrou-se uma possibilidade de perceber que, tanto o controle quanto os escapes, são produtores e efeitos das interações infantis.

Cabe ressaltar, no entanto, que essas análises foram feitas a partir de um olhar e das possibilidades e limites que fomos enfrentando, enquanto pesquisadoras, ao realizar as capturas em determinado recreio escolar. Logo, elas não são e nem tiveram a intenção de serem vistas como verdades absolutas sobre as crianças e suas interações ou, tão pouco, de serem aqui concluídas, mas no sentido de provocar e instigar outros olhares, outras leituras e outros estudos, bem como de problematizar outros entrecruzamentos sobre essa temática.

Referências

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

CRUZ, Tânia. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. 2004, FOLHAS. Tese (Doutorado) – Sociologia da Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

FERNANDES, Odara. **Crianças no Pátio Escolar: a Utilização dos Espaços e o Comportamento Infantil no Recreio**. 2006 Dissertação não publicada (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FOUCAULT, Michel; Poder – Corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1979a. p. 145 -152.

_____; Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1979b. p. 179 -192.

_____; A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed., 2006.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S.; **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-38.

LINCK, Rosane. Hora do Recreio! **Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares**. 2009, 145f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

MENEZES, Antonio Basílio N. T.; Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade do controle. In: ALBUQUERQUE, Durval M.; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA, Alípio (Orgs). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – Coleções Estudos Foucaultianos.

NEUENFELD, Derli Juliano. **Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?** Rev. da Educação Física / UME, Maringá, v.14, n.1, p. 37-45, 1º sem. 2003.

OLIVEIRA, Beatriz; NETO, Carlos; SMITH, Peter. Os espaços do recreio e a prevenção do “Bullying” na Escola. In: NETO, Carlos (org.). **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. 1997.

SILVA, Rosana N. **A dobra deleuziana: políticas de subjetivação**. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap4.pdf>. Acessado em 28 de janeiro de 2011.

TOMELIN, Karina. **O recreio é legal: um estudo sobre os mecanismos disciplinares e sua eufemização em atividades escolares**. 2005. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

VEIGA-NETO, Alfredo. A escola moderna é controladora. **IHU On-line** (impresso).ed. 281. São Leopoldo, 10 de novembro de 2008. p. 25-27.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V (org.) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 23-38.

WENETZ, Ileana; **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005, 203f. Dissertação (Mestrado)-Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

WURDIG, Rogério. **O Quebra-cabeça da cultura Lúdica – Lugares, Parcerias, e Brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância**. 2007, 229f. Tese (Doutorado)- Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

RECEBIDO EM 27 DE JANEIRO DE 2015.

APROVADO EM 12 DE MAIO DE 2015.