



RECREIO ESCOLAR E INTERAÇÕES INFANTIS: POTÊNCIA DE PRODUÇÃO?

Caroline Braga Michel

Alessandra Amaral

Méri Rosane Silva

Resumo:

Este trabalho problematiza, a partir de um recreio escolar, como as interações infantis eram postas em funcionamento pelas próprias crianças bem como o recreio enquanto um momento tido como livre, e que, por isso, tais interações seriam ali intensificadas. Os dados foram capturados a partir da prática de bricolagem e do diálogo de algumas ferramentas como diário de campo, conversas-entrevistas e observações. As análises permitiram perceber que tanto o recreio como as interações infantis são atravessadas pela ordem disciplinar, logo, as ações infantis não são isentas de intencionalidade e de poder. Elas são postas em funcionamento a partir da operacionalização de instrumentos disciplinares como a sanção, a vigilância e o exame, os quais mostraram-se como uma possibilidade de manter e garantir o bom andamento do recreio, assim como de permitir a produção de outras formas de agir. Além de permitir que outras interações fossem estabelecidas, o exercício articulado desses instrumentos possibilitava que, através do processo de dobradura, individualidades fossem produzidas, a partir do movimento constante da multiplicidade de relações de forças.

Palavras-Chave: Relações de poder, recreio, interações infantis.

Para início de conversa...

Gostaria de destacar que essa escrita foi organizada a partir de um trabalho mais amplo realizado em meus estudos de mestrado, no qual problematizei a temática das relações de poder entre as crianças. Logo, especificamente neste artigo, apresento algumas análises realizadas a partir do espaço e tempo de um recreio escolar, aonde busquei identificar 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 tido como livre, e que por isso, as ações infantis seriam ali intensificadas.

O olhar que vem me capturando...

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 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.

Nesse sentido, destaco que outros olhares se dispuseram a observar espaços e tempos de recreios e que diferentes trabalhos foram sendo realizados os tendo, especificamente, como foco de análise ou como base para discutir outras questões e relações ali percebidas. Com o intuito de exemplificar alguns desses focos de análises e de, ainda que sucintamente, mostrar os caminhos pelos quais alguns estudos sobre o recreio escolar vêm transitando trago neste artigo apenas *alguns* entre *tantos* desses olhares: Derli 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; Tânia Cruz (2004) analisou as interações entre os sexos no recreio, trabalhando, assim, as questões de violência e gênero; Karina Tomelin (2005) estudou a dinâmica de um recreio organizado, sendo esse, então, um espaço que contribui para a eufemização do disciplinamento; Ileana Wenzel (2005) buscou entender como são atribuídos, no recreio escolar, significados de gênero que atravessam ou instituem diferentes modos de ser menino e menina; Odara Fernandes (2006) investigou as diferentes áreas de um pátio infantil, analisando a utilização do espaço e os comportamentos de interação entre crianças nesses locais; Rogério 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 Rosane Linck (2009) buscou analisar como determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, atuavam na produção e no tensionamento de processos de pertencimentos identitários juvenis.

Ao considerar tais produções foi possível perceber que diferentes verdades e certezas sobre o recreio as permearam, contudo, ainda que algumas delas destacassem a vigilância, o controle que regia as ações dos adultos sobre as crianças e as brincadeiras que eram ali realizadas evidenciei que, na maioria delas, 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). Percebi 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, sendo que o mesmo teria como objetivo principal o gasto de energias, o descanso de atividades tidas como sérias e o brincar.

Arrisco dizer 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. Nesse sentido, ousou dizer ainda, que o recreio escolar passou a ser considerado espaço de desordem e de caos, a 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 poder¹.

Essas verdades e certezas 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. Ou que, ainda, incidiram e foram reforçados pelas palavras da diretora da escola na qual realizei este estudo quando mencionei meu interesse em problematizar as interações das próprias crianças no recreio: ***Tu tem certeza que tu quer olhar o recreio das crianças? Tu vai sair de lá tonta menina, aquilo é uma loucura²***, ou ainda, a partir das primeiras conversas que tive com as crianças quando me questionaram o motivo pelo qual eu estava as acompanhando: ***É? Tu vai olhar as nossas brincadeiras? Mas porque tu vem lá daquela longetura para olhar isso? (Andréa)***

¹ Sobre esse assunto menciono que verdades foram sendo produzidas sobre os sujeitos infantis e suas ações, as quais foram sendo pautadas em faltas e ausências. Considerando que o espaço deste artigo é restrito para tal discussão, registro aqui que essa percepção se fez possível a partir da análise de alguns elementos apontados nos trabalhos de Corazza (2000), Bujes (2001) e Kohan (2008), entre outros.

² Para que os dados coletados aqui apresentados possam ser melhor identificados, eles serão destacados de formas diferenciada. Assim, os excertos do diário de campo serão apresentados em parágrafo isolado, recuado e seguidos de um ícone; as falas dos envolvidos nessa investigação (adultos e crianças) serão destacadas ao longo do texto em negrito e itálico.

Tais palavras corroboraram assim, as compreensões mencionadas em algumas das análises apresentadas anteriormente de que quando livres, as crianças são desordenadas, suas relações fogem à conduta esperada, ou ainda, que as relações ali estabelecidas vão sendo consideradas como movimentos de um tempo e espaço sem importância para a dinâmica escolar uma vez que são compreendidas como isentas de potencialidades. À medida que me aproximava dessas compreensões, bem como das relações infantis e dos efeitos que elas iam produzindo no recreio que estava sendo observado, alguns questionamentos começaram a me incitar e a me fazer problematizar as interações infantis ali estabelecidas. Esses questionamentos passaram, então, a direcionar meu olhar e foram articulados através das seguintes questões: Seriam as interações das crianças no espaço e tempo do recreio, espontâneas e livres? As interações infantis, por serem estabelecidas em um momento tido como livre estariam isentas de intenção e de relações de poder? Teria o recreio, ou seria ele, um momento em que prevaleceria outra dinâmica que não aquela priorizada no contexto escolar de controle, ordem e de produção? Seria o recreio, então, por ter outra dinâmica um lugar no qual *verdadeiramente* se conhece a criança, no qual se produziria o *saber mais correto* sobre ela?

Mais do que direcionar meu olhar a procurar respostas que os explicassem e/ou os justificassem, esses questionamentos me conduziram a refletir e problematizar os entendimentos que vem sendo difundidos sobre o espaço e tempo do recreio, sobre as interações infantis ali estabelecidas e sobre a forma como as mesmas vão sendo estabelecidas. Isto é, a formulação desses questionamentos me incitou a olhar para as relações estabelecidas entre e pelas crianças por um outro ângulo, de uma outra forma que não aquela pautada em ausências, mas uma, que me permitia buscar ver além de potencialidades e efeitos, em termos de mecanismos, suas possibilidades de existência.

Assim, para além de observar o recreio e registrar as relações que iam sendo ali exercidas, foi necessário desconfiar também de algumas compreensões que, de certa forma, atravessam esses questionamentos e que, ao serem por mim colocadas em suspenso, mostraram outras possibilidades de perceber as relações entre as crianças. Ainda que eu tenha a clareza de que a desconfiança de uma ou outra compreensão não se faz isoladamente, mas sim, colocando em suspenso toda a forma de pensar e de olhar determinada temática, e ainda que esse tenha sido um processo difícil, gostaria de destacar, nesse momento, duas questões que foram fundamentais para este estudo e que necessitei, antes de me inserir no contexto ao qual observaria, problematizar: relações de poder e interações infantis. Como dito anteriormente, os sujeitos infantis e suas ações são percebidas neste trabalho enquanto o efeito

de certezas e verdades que os constituíram e foram sendo por eles constituídas. Nesse sentido, Maria Isabel 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).

Dentre as diferentes marcas que foram sendo instituídas sobre as crianças pelas distintas possibilidades de percebê-las me interessei em problematizar aquela que passou a caracterizar as ações das crianças enquanto isentas de intencionalidades e de relações de poder. A partir de alguns elementos destacados da constatação que fiz do trabalho de Bujes (2001), foi possível evidenciar que um certo distanciamento foi sendo colocado entre o poder e as ações infantis, a 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.

Essa 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, saliento através das contribuições de Foucault (1979a) 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” (id, p. 148) e porque se exerce em meio a relações diferentes da violência, da dominação e da disputa centralizada, por exemplo, como a dos adultos e dos professores sobre as crianças.

A partir dessa contribuição 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 se exerce de uns sobre outros, por alguém ou alguns, mas sim, 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, designa entender que as crianças também são interpeladas por ele e pela rede de relações que ele trama entre as próprias

interações infantis. Esse entendimento também possibilita afirmar que, mesmo com tempos ou intensidades diferentes, as crianças são atravessadas, sim, pelas mesmas relações de poder que constituem as ações dos adultos, logo, suas interações não são isentas de poder e de intencionalidade, mas sim, permeadas por relações de poder³.

Ainda que as capturas referentes às relações de poder estabelecidas entre as crianças tenham sido melhor trabalhadas e analisadas em outro momento de minha dissertação, considero importante enfatizá-las aqui de forma a permitir maior consistência a esta discussão. Assim, destaco que essa percepção, das interações das crianças serem atravessadas por relações de poder, foi corroborada quando percebi, 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. Que através de estratégias disciplinares tornavam o recreio um espaço útil, definindo, assim, lugares para que as brincadeiras pudessem efetivamente acontecer. Percebi, ainda, que, a partir das estratégias disciplinares, diferentes mecanismos disciplinares iam sendo colocados em ação, como por exemplo, os elementos de gênero e da faixa etária, configurando, assim, as brincadeiras das crianças. Ou seja, a partir desses elementos as crianças iam definindo quem poderia ou não participar de determinadas brincadeiras, bem como utilizar o espaço reservado às mesmas.

Desconfiar das ações das crianças enquanto negativas, de desordem, como faltas e ausências e compreendê-las, a partir das constatações observadas, enquanto positivas/produtivas foi de fundamental importância, uma vez que esse olhar me permitiu delinear possibilidades e impossibilidades de capturas em meio às relações das crianças no recreio escolar. Dessa forma, cabe destacar que nas observações realizadas não tive como intenção identificar em que ponto específico se encontraria o poder, quem o detinha, que ações realizavam ou que interações estabeleciam as crianças que o possuíam ou quais as intencionalidades de suas ações. Mas sim, perceber como as interações eram produzidas, como, diariamente, eram colocadas em funcionamento pelas próprias crianças e que relações as possibilitavam e as constituíam. Assim, busquei vislumbrar como as relações infantis iam sendo dispostas, como, de forma contínua e permanente, elas iam se cruzando e possibilitando uma trama de relações no cotidiano do recreio escolar.

Capturando...

³

Considero importante destacar, que o foco deste estudo são as relações de poder estabelecidas entre as próprias crianças por questão de delimitação de estudo e não por considerar que, em meio a essas interações, acontece algo separável de todo o campo social.

A escola selecionada para realizar meu trabalho de campo, foi uma instituição que organizou, baseada na justificativa de ter existido anteriormente conflitos entre as crianças maiores e menores, três momentos de recreio, de 15 minutos cada. O primeiro era ocupado pelas turmas de 1º e 2º ano e 2ª série, o segundo por outra turma de 2ª e de 3ª séries e o terceiro pelas demais turmas da escola. Dentre esses momentos, optei por acompanhar o primeiro, no qual estavam presentes no período das observações o menor grupo dentre os três, com faixa-etária entre 6 e 10 anos de idade. No que faz referência à forma como os dados foram sendo coletados, enfatizo que não houve uma metodologia em específico porque

por parte dos Estudos Culturais, encontramos suficientemente explicitada a condição de que nenhuma metodologia é “a sua”; assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder às questões de dados contextos (e, também por isso, nenhuma metodologia pode ser descartada antecipadamente) da mesma maneira como nenhuma traz a confiança de se obterem boas respostas (CORAZZA, 2007, p. 119-120).

Por isso, a maneira como esse fazer investigativo foi acontecendo não foi determinada a priori, nem tão pouco, buscou seguir um único “fazer metodológico”, ela foi se constituindo durante o período em que estive presente no recreio e juntamente com as crianças envolvidas neste estudo. Contudo, isso não quer dizer que não houve responsabilidade e ética durante o processo de coleta de dados, pelo contrário, diria que essas atitudes estavam diária e constantemente conduzindo meu olhar e minha postura enquanto investigadora, de modo que me fez ir escolhendo, criando e adaptando, atentamente, estratégias e ferramentas que atendessem as necessidades específicas que iam surgindo.

Considerando esses destaques, menciono que este fazer investigativo aconteceu através da prática de bricolagem⁴, na qual o dialogo constante entre algumas ferramentas foram fundamentais. Dentre elas enfatizo: (i) o uso do diário de campo para registrar o meu olhar, as falas e situações envolvendo as próprias crianças; (ii) as conversas-entrevistas⁵ para explorar as situações registradas através das fotografias feitas tanto por eles como por mim; (iii) e as observações para que eu pudesse estar mais próxima das relações infantis, a fim de perceber como elas iam se estabelecendo.

⁴ Segundo 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 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” (id., p. 124).

⁵ Utilizo esse termo por não terem acontecido momentos específicos em que as crianças tenham sido entrevistadas, mas sim, conversas e discussões, tanto individuais como em pequenos grupos, nas quais elas fizeram colocações, esclareceram dúvidas e se posicionaram.

Quanto as capturas realizadas, destaco inicialmente, que ao direcionar meu olhar para as interações exercidas entre as próprias crianças percebi certa ordem disciplinar, ou porque não dizer, certo desejo de ordem, o mesmo desempenhado pelos dois monitores¹ que ali estavam presentes com a função de cuidar das crianças no recreio. As 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. Ou seja, percebi que, em meio as relações exercidas pelas e entre as próprias crianças, também existiam atravessamentos que buscavam organizar e disciplinar aquele espaço e tempo, bem como as interações ali desenvolvidas: *A gente brinca sim, mas vamos 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 ta ouvindo não? É pra fazer fila, o recreio acabou. (Jaqueline).*

As capturas referentes ao exercício dessa certa ordem também 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. Ou seja, percebi que, em meio as relações exercidas pelas e entre as próprias crianças, também existiam atravessamentos que buscavam organizar e disciplinar aquele espaço e tempo, bem como as interações ali desenvolvidas. De forma a exemplificar as capturas que me possibilitaram essas reflexões, destaco uma situação que foi registrada:



Hoje cheguei mais cedo a escola e fiquei sentada próxima ao portão do pátio [...] De repente comecei a escutar alguns barulhos, conversas, gritos... Ao olhar percebi que era uma turma vindo em direção ao pátio [...] As meninas logo que entraram no pátio se organizaram com a corda em um cantinho próximo ao portão e os meninos, em maior número, com a bola iniciaram o jogo de futebol próximo as traves que ficam no meio do pátio [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 24/03/10)

Enfatizo a partir desse excerto, a utilização da corda e da bola por alguns grupos, por exemplo, enquanto brinquedos que determinavam espaços e lugares para cada criança ou cada grupo, ao mesmo tempo em que possibilitavam a circulação e organização dos grupos no pátio, permitindo, assim, que as brincadeiras efetivamente acontecessem e que conflitos e brigas fossem evitados. Os olhares e o uso de algumas expressões por meio do tom de voz repreensivo, também foram percebidos, sendo utilizados para chamar a atenção dos colegas que pudessem estar atrapalhando as brincadeiras ou alguma organização mais específica, como, por exemplo, a fila que era organizada para voltar à sala de aula ao término do recreio.

A partir dessa análise destaco o quanto as crianças, por meio das relações cotidianas, iam, através de práticas disciplinares, produzindo e buscando manter a ordem social daquele recreio e o quanto para as crianças essas interações eram não só naturais daquele espaço e tempo como também necessárias: *É assim que funciona, não tem outro jeito. Não pode pular todo mundo junto se não atrapalha quem tá pulando corda. Tem que esperar a vez, e aí se tu erra, tu vai lá pro fim da fila [...] e se alguém se mete na frente tu tem que mandar ele ir lá para trás (Juliano)*. Assim, a partir das regras estabelecidas para as brincadeiras, fossem elas fixas ou criadas em um momento, atendendo a especificidade de determinada situação, vigiando as condutas dos colegas, quem estava roubando a fila, quem era o próximo a pular corda, a velocidade da corda, quem estava pulando com vestido (que não era permitido), as crianças iam, nas relações estabelecidas, cotidianamente, com seus pares, exercendo práticas que, em prol do bom andamento do recreio, iam sendo compreendidas como naturais ou como interações essenciais para que a ordem fosse mantida no momento do recreio.

À medida que, de forma sutil, refinada e constante que essas outras formas de proceder iam sendo incorporadas às ações de cada sujeito presente naquele tempo e espaço, novas relações e outros jeitos das crianças agirem iam sendo produzidos pelas próprias crianças. Essa percepção fez com que eu compreendesse que existia sim, certa ordem permeando e constituindo não só o espaço e tempo do recreio escolar como as próprias interações infantis ali estabelecidas, a qual operava por meio da “constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1987,p.126-127). Assim, diferentemente do que alguns autores enfatizam - como os apresentados no início deste artigo - que o recreio seria um momento livre, constatei que não só o recreio, mas as próprias ações infantis, não eram tão livres, tão espontâneas, isentas de intencionalidades e de relações de poder, mas sim, regidas por certa ordem, por outro, me possibilitou ir além e vislumbrar 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, permitiam que novas relações fossem estabelecidas a partir das já estabelecidas bem como possibilitavam que em meio a essas interações outros jeitos de agir e ser criança fossem sendo produzidos.

Assim, diferentemente do que alguns autores enfatizam - como alguns dos apresentados no início deste artigo - que o recreio seria um momento livre, constatei por um lado que não só o recreio, mas as próprias ações infantis, não eram tão livres, tão espontâneas,

isentas de intencionalidades e de relações de poder, mas sim, regidas por certa ordem, por outro, me possibilitou ir além e vislumbrar 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, permitiam que novas relações fossem estabelecidas a partir das já estabelecidas. Logo, ousou caracterizar o recreio escolar observado como mais uma engrenagem que articulada a outras peças, ou nesse caso, a outros espaços, possibilita que a maquinaria escolar continue em funcionamento, ou seja, o recreio não é um momento que se destaca por ter uma organização específica e diferenciada da privilegiada no cotidiano escolar, mas sim, um espaço onde as ações ali estabelecidas 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, p.105).

No entanto, não quero dizer com isso que não existia possibilidade de se estar exercendo ações que escapem às estratégias de controle, elas existiam, mas nas relações que eram estabelecidas com os outros, algumas práticas de liberdade eram experimentadas por cada criança, por cada grupo reunido em determinado espaço do recreio em relação às interações que iam sendo, 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 quero 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” (id, 2006 , p. 276). No entanto, poderia dizer que as relações cotidianas estabelecidas entre e pelas crianças naquele recreio, iam caracterizando-o como um momento em que *práticas de liberdade* eram exercidas e não como um espaço e tempo de liberdade.

A partir das observações realizadas e ao direcionar, então, meu olhar à busca do entendimento de como essas interações iam sendo dispostas naquele espaço e tempo, que percebi que o que tornava essa dinâmica eficiente eram os pequenos movimentos exercidos pelas crianças. Isto é, vislumbrei que era por meio de pequenas ações que as crianças iam ao mesmo tempo cuidando do todo (o recreio) e das ações individuais e que, eram essas intervenções constantes, recorrentes e articuladas por instrumentos simples que permitiam que a ordem disciplinar fosse colocada em operação naquele espaço e tempo, constituindo, pelos efeitos das relações de poder, tanto as interações estabelecidas entre as crianças como os próprios sujeitos infantis.

Esses instrumentos simples podem ser exemplificados pelos olhares, gestos, jeitos de intervir, de se expressar, assim como a própria forma como esses movimentos iam sendo 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 de jogo de olhares constantes (olhares bravos, olhares 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) as próprias crianças fiscalizavam os comportamentos e condutas uns dos outros, tanto no desenrolar das brincadeiras como na forma como cada um agia com os demais em outros momentos do recreio. Para além de vigiar os colegas, a partir de condutas ditas como certas ou erradas, esse jogo de olhares também fazia com que cada um fiscalizasse seu próprio modo de agir naquele tempo e espaço não só buscando corrigir e repreender, mas também aos olhos daqueles que observavam, prevenir condutas e comportamentos indevidos para aquele tempo e espaço.

O exercício do poder da sanção normalizadora buscava qualificar, penalizar e possibilitar negociações diante dessas situações destacadas, por exemplo. Para distinguir quais comportamentos estariam adequados, ou não, os sujeitos infantis utilizavam-se das regras estabelecidas naquele espaço e tempo que, como já mencionado anteriormente neste artigo, estavam aproximadamente em torno daquelas que faziam referência ao bom andamento do recreio como não gritar, não bater, não atrapalhar as brincadeiras dos colegas, entre outras. No entanto, além dessas regras já existentes, durante as próprias brincadeiras, as crianças iam estabelecendo, criando, readaptando outras como foi possível perceber quando brincamos de pega-pega:



Começamos a brincadeira e quando alguém se sentiu cansado, se escorou na parede e gritou que ali tinha virado teto [...] A grande parte das crianças paravam no teto e ficavam fazendo caretas ou cantando para as outras, mas não saíam dali. Até que a menina que estava pegando as demais gritou: *Só pode ficar no teto um pouquinho, se não, não vale* (Alexia) (DIÁRIO DE CAMPO, 12/04/10).

Durante a brincadeira aqueles que não seguiam as regras, recebiam a ameaça de que iam sair da brincadeira, outros de que era melhor sair do teto se não ia ser ele(a) o próximo a pegar. Assim como nessa, em outras brincadeiras, algumas punições eram expressas por meio de ameaças, ou por agressões físicas como chutes, empurrões e socos para mostrar àquele que estava infringindo a regra, sua punição e qual comportamento não deveria se repetir, ou ainda,

por meio de negociações que iam sendo feitas durante o lanche, através de apelidos que iam sendo colocados pelos colegas àquele que se negava a bater quando outro colega estava atrapalhando sua brincadeira.

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 indivíduo 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).

Mesmo que não exercido diretamente sobre cada sujeito infantil ou sobre todas as ações estabelecidas entre os mesmos, o instrumento do exame possibilitava a comparação de cada um com o todo. Dessa forma, individualmente, através do convívio cotidiano no recreio, comportamentos, condutas, pensamentos, costumes e regras iam sendo moldadas e normalizadas, fosse através da (auto)vigilância, do (auto)julgamento ou da punição como pode ser percebido no seguinte episódio registrado:



Os meninos estavam jogando futebol e expulsaram o André alegando que ele não estava respeitando as regras e estava batendo nos pequenos. Ele então saiu furioso, já que sempre jogava, e veio sentar-se perto de mim no murinho. Fiquei em silêncio, e depois lhe perguntei:

P: O que aconteceu?

André: Nada Ué. (silêncio) Ah eles me tiraram não sei por quê.

Continuei em silêncio e segui conversando com as meninas que estavam ali comigo. Alguns minutos depois o André me cutucou e disse: Ah eles me expulsaram porque eu estava brigando e não pode brigar no jogo, eu sei, mas não me controlei.

Fui brincar com as meninas e quando retornei, ele estava em pé próximo a goleira chamando a atenção dos colegas para jogarem direito e ao seu lado, estavam mais dois guris. Perguntei então se eles também haviam sido expulsos e o André me respondeu que não, que eles estavam ali porque ele tinha chamado, pois como eram do time dele, se ele não podia jogar quem era do time dele tinha que ficar ali com ele (DIÁRIO DE CAMPO, 29/03/10)

Essa situação demonstra o exame constante no espaço e tempo do recreio, aonde é possível destacar a postura dos meninos, que, a partir de um padrão de regras pré-estabelecidas, vigiam e controlam a postura de André, que, ao não se comportar no jogo de futebol segundo o combinado, é expulso pelos meninos do outro time. Seu castigo, ficar sem jogar, que para ele era importante, já que estava sempre envolvido no jogo de futebol, tinha a intenção de, naquele momento, não só puni-lo pelo seu desvio de conduta, mas de servir como aviso para aqueles que possivelmente pensassem em agir da mesma maneira.

A operacionalização desses três instrumentos – vigilância, sanção e exame – de forma articulada, sutil e constante, se mostrou como uma possibilidade das interações infantis

garantirem o bom andamento do recreio, assim como de permitir a produção de outras formas de agir naquele cenário. Pensando a partir dessas reflexões e nas situações observadas, é possível destacar, a partir das práticas disciplinares exercidas entre as próprias crianças, que *uma determinada* forma de ser criança ia sendo produzida e a ela estavam atreladas certas características, como por exemplo: docilidade, respeito e obediência aos monitores ou aos colegas mais velhos que estivessem por perto, capacidade de se auto-controlar, auto-disciplinar, auto-vigiar e auto-normalizar, ‘autonomia’ e flexibilidade para manter o bom andamento do recreio e para identificar seus deveres a fim de atingir tal objetivo, capacidade de se auto-conduzir, de auto-punir e de transformar a si e seus modos de agir, quando necessário, ser amigo e capaz de brincar direito, sem brigas, etc.

Indo além às reflexões, destaco, no entanto, que não há como restringir à esse processo um determinado efeito específico, isto é, a uma única forma de ser criança, mas sim, a possibilidades outras de existência do sujeito infantil; os modos de existência são ilimitados uma vez que o processo de dobradura que vai se constituindo em meio as relações infantis pretende demonstrar que o regime das disciplinas deixa escapar outras formas de subjetividade. Logo, a operacionalização dessa noção ajuda a pensar, ainda, a partir das capturas feitas, que mesmo considerando a escola enquanto 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 quer dizer que, em práticas de liberdade, os efeitos produzidos não são sem saída disciplinares, mas sim, que muita coisa escapa a toda essa vontade de ordem moderna e disciplinar e que, os “valores” disciplinares introjetados e a própria ordem pode ter escapes quando tudo parece estar controlado.

Então, a partir das capturas, o que fica?

Para finalizar este artigo, ainda que essa discussão me pareça distante de ser encerrada, retomei seu objetivo e percebi, então, que a partir das observações realizadas e das capturas aqui mencionadas algumas análises puderam ser feitas: (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. Nesse 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, isentas de ações de controle uma vez que as ações das crianças não são desordenadas e isentas de intencionalidade e de poder, mas sim, 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. Cabe ressaltar, no entanto, que essas análises foram feitas a partir de um olhar e das possibilidades e limites que fui enfrentando enquanto pesquisadora ao realizar as capturas em um determinado recreio escolar, logo, elas não são, nem tiveram a intenção de serem vistas como verdades absolutas sobre as crianças e suas interações, ou tão pouco, de serem aqui concluídas, mas sim, no sentido de provocar e instigar outros olhares, outras leituras e outros estudos bem como de problematizar outros entrecruzamentos sobre essa temática.

Referências Bibliográficas

- BUJES, Maria I; **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação – Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- CORAZZA, Sandra M.; Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V (org.) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.103-128.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do cuidado de Si como prática da Liberdade. In: FOUCAULT, M.; **Ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos V**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel; Poder – Corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1979a. p. 145 -152.
- FOUCAULT, Michel; Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 27 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1979b. p. 179 -192.
- 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.
- 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.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A escola moderna é controladora. **IHU On-line** (impresso).ed. 281. São Leopoldo, 10 de novembro de 2008. p. 25-27.