

INTERAÇÕES INFANTIS NO ESPAÇO E TEMPO DE UM RECREIO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS

Caroline Braga Michel*

Alessandra Amaral**

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, aonde 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.

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), aonde se fez fundamental o diálogo entre algumas ferramentas como: a) o uso do diário de campo para registrar os olhares das pesquisadoras, as falas e situações envolvendo as próprias crianças; b) as fotografias, tanto para registrar as ações das crianças como para incitar possíveis discussões sobre as mesmas; c) as conversas-entrevistas para explorar as situações registradas através das fotografias feitas tanto por nós

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: caroli_brga@yahoo.com.br

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

como pelas crianças; d) 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, discorremos 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.

1 As possibilidades de capturas

*É o olhar que colocamos sobre as coisas
que, de certa maneira, as constitui.*

Veiga Neto (2007)

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. 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).

Desse 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 os 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 etc. E dentre essas distintas marcas que foram sendo instituídas sobre as crianças pelas diferentes possibilidades de percebê-las, nos interessou problematizar aquela 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 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, salientamos, 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” (FOUCAULT, 1979a, p. 148) e porque se exerce em meio a relações diferentes da violência, da dominação e da disputa centralizada, como, por exemplo, a dos adultos e dos professores *sobre* as crianças.

A partir dessa 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 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, 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, que só diz não, que repreende, 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. Nesse 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.

Foi diante da problematização, 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 ou que interações estabeleciam as crianças que o possuíam ou quais as intencionalidades de suas ações, mas perceber como as interações entre as crianças eram produzidas; como, diariamente, eram colocadas em funcionamento por elas próprias e que relações as possibilitavam e as 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. Desse modo, olhamos para as relações estabelecidas *entre* e *pelos* crianças, por um outro ângulo, de uma outra forma que não aquela pautada em ausências, que nos permitia buscar ver além das potencialidades e efeitos, daquilo que ainda não é, mas 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. A partir 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.

2 Tu vem lá daquela longetura para olhar isso?¹

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

¹ Frase da Andrea ao 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.

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, reincidentes, 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, fez-se necessário, então, escolher a escola na qual efetivamente as observações aconteceriam. Para isso, levou-se em consideração 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 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, então, por acompanhar as turmas que iam primeiro ao pátio, por ser atreladas à 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, as quais totalizaram 23, estavam presentes em torno de 44 crianças, que pertenciam a três turmas (1º ano, 2º ano e 2ª série) 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 brincadeiras². Não queremos dizer, 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, ou seja, procuramos maneiras de mostrar às crianças que embora fossemos adultas e pesquisadoras, estávamos ali

² Cuidavam desse recreio dois monitores, um monitor e uma monitora.

para brincar e aprender com elas e não para intervir, repreender, chamar a atenção ou desempenhar o papel de monitoras do recreio.

Dessa forma, salientamos que o jeito de entrar, permanecer e sair do campo de investigação mereceu atenção especial nessa pesquisa, uma vez que o vínculo estabelecido com as crianças era de fundamental importância para que conseguíssemos estar mais próximas das ações exercidas por elas. 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, desse modo, aconteceu através da prática de bricolagem, na qual o diálogo constante entre algumas ferramentas foram fundamentais. Conforme Kincheloe (2007), a prática da bricolagem apresenta a possibilidade de usar os métodos que melhor possibilitam responder a nossas perguntas:

[...] 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. (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”. Assim, permeada pelo rigor e pelo olhar atento às interações que eram ali exercidas entre e pelas crianças, a ação da bricolagem se mostrou 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 próxima das crianças e de suas interações, a fim de perceber como elas se estabeleciam; o diário de campo para registrar as situações e as falas das crianças e dos monitores, bem como o nosso olhar sobre; as conversas-entrevistas³ 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

³Utilizamos 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.

exercidas. Os registros fotográficos foram feitos 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 capturados. Ressaltamos, que para os dados aqui apresentados possam ser melhor identificados, eles serão destacados de formas diferenciada. Assim, os excertos do diário de campo serão apresentados em parágrafos isolados, recuados e seguidos de um ícone e as falas das crianças serão destacadas ao longo do texto em negrito e itálico.

3 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 certa ordem disciplinar, ou porque não dizer, certo desejo de ordem, que também era expresso pela figura dos dois monitores que ali estavam presentes, com a função de cuidar das crianças no recreio. Foi possível perceber 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 que eram estabelecidas naquele recreio, pois 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.

Percebemos que, em meio às 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 como pode ser evidenciado através das seguintes falas das crianças: *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 faze fila, o recreio acabou. (Jaqueline).*

Os exemplos dessas práticas mostram o quanto o poder disciplinar introjeta nas crianças suas positivities e o quanto esse prescinde da presença do adulto, uma vez que ele circula, se multiplica de diferentes maneiras, mais exerce do que é exercido. As falas das crianças mostram, ainda, o quanto elas, por meio das relações cotidianas, através de práticas disciplinares, produziam e buscavam manter a ordem social daquele recreio e o quanto essas interações tornam não só *naturais*, mas necessárias para que a ordem fosse mantida no momento do recreio: *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).

A partir das regras estabelecidas para as brincadeiras, fossem elas fixas ou criadas em um momento, atendendo à especificidade de determinada situação, vigiando as condutas dos colegas, quem estava roubando lugar na fila, quem era o próximo a pular corda, a velocidade da corda, quem estava pulando com vestido (que não era permitido), as crianças exerciam, nas relações estabelecidas, cotidianamente, com seus pares, práticas que, em prol do bom andamento do recreio, eram compreendidas como *naturais*, necessárias ou como interações essenciais para que a ordem fosse mantida naquele momento.

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, nesse caso, a outros espaços, possibilitam 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 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, p.105).

No entanto, não queremos dizer com isso que não existia possibilidade de se estar exercendo ações que escapassem 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. 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” (id, 2006, p. 276). No entanto, poderíamos dizer 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.

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, reincidentes 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), 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. 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)*. Logo, o instrumento da vigilância, a partir de critérios estabelecidos pelas próprias crianças, foi sendo produzidos grupos e espaços a serem ocupados pelos mesmos.

Sobre o exercício do poder da sanção normalizadora destacamos as seguintes situações: na hora do lanche, *Não vou ter 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, 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, através 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 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, 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, destacamos, no entanto, que não há como restringir a esse processo um determinado efeito específico, isto é, uma única forma de ser criança, mas sim, a *possibilidades* de ser 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. 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 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.

Dessa 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, estarem contribuindo 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.

4 Então, a partir das capturas, o que fica?

Para finalizar este artigo, ainda que essa 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 -, o de problematizar o recreio enquanto um momento tido como livre, e que, por isso, as ações infantis seriam ali intensificadas. E percebemos, 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 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; (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 como também a produção dos próprios sujeitos infantis; (iv) o processo de dobradura se mostrou 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 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

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

FOUCAULT, Michel. A Ética do cuidado de Si como prática da Liberdade. In: FOUCAULT, M.; **Ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos** v. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.

_____. 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.

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.

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.

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>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA, Alípio (Orgs). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – Coleções Estudos Foucaultianos.

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

_____. 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 em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.