



**Imagem 1:** Vem ver

*Ao me inserir no espaço e tempo ao qual esta pesquisa aconteceu, fui, aos poucos, sendo convidada pelas crianças a conhecer e a participar das brincadeiras que elas realizavam. Agora, estendo este convite a cada leitor, os convidando a ver como este trabalho, construído por mim e pelas crianças envolvidas nesta pesquisa, foi organizado.*

A partir do convite feito pelo Gabriel a mim, registrado na foto apresentada<sup>2</sup>, senti-me convidada e, de certa forma, aceita pelo grupo de crianças, a realizar esta pesquisa no espaço e tempo do recreio ao qual eles, mais do que

---

<sup>1</sup> Fala do Gabriel, como solicitou ser reconhecido, ao me convidar para ir brincar com ele e com as meninas menores na areia. Cabe destacar aqui, que durante a investigação as crianças foram questionadas sobre a utilização dos seus nomes na mesma. Alguns solicitaram serem apresentados por nomes fictícios, outros pelos seus nomes verdadeiros e outros, ainda, pediram que não fossem identificados. Portanto, esclareço, que ao apresentar as falas das crianças ao longo da dissertação, irei identificar tais escolhas. Destaques mais específicos sobre como essas escolhas aconteceram serão abordadas na segunda parte deste trabalho.

<sup>2</sup> As fotografias que serão utilizadas neste trabalho fazem parte de um banco de imagens que foi sendo construído por mim e pelas crianças durante o período das observações. Ressalto, no entanto, que apenas algumas serão utilizadas, uma vez que o uso das mesmas está relacionado à temática e à parte da dissertação a qual elas darão início.

participar, através de suas interações, construíam e constituíam a dinâmica ali vivenciada. Assim, é a partir não só do meu convite, mas também dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que essa parte inicial busca mostrar como as vivências e discussões feitas a partir das capturas realizadas naquele espaço e tempo foram registradas e organizadas aqui nesta dissertação, possibilitando, assim, que uma rede de reflexões a respeito das mesmas fosse tramada.

Nesse sentido, esclareço, então, aos que aceitaram esse convite e que se dispuseram a ler este trabalho, que o mesmo foi desenvolvido a partir do anseio de problematizar as temáticas das interações infantis e das relações de poder, enquanto potência de produção – de forma geral –, e analisar como as relações de poder atravessavam, constituíam e possibilitavam as próprias ações infantis.

Apresento, então, as diversas problematizações que foram tramadas a partir do objetivo principal desta dissertação em três partes. Início cada uma delas com as falas das crianças, alguns registros fotográficos feitos ao longo do trabalho de campo e um breve fragmento escrito por mim sobre o atravessamento das mesmas nesta dissertação. A intenção de apresentar tais imagens no início de cada parte se deu no anseio de mostrar o envolvimento e participação das crianças na construção desta pesquisa, a qual, ainda que tivesse um objetivo geral, foi sendo organizada e reestruturada a partir das interações que iam sendo estabelecidas pelas próprias crianças, diariamente, no recreio escolar.

Na primeira parte, *Ei, olha, para cá*, registro os caminhos, as escolhas e os olhares que possibilitaram construir o objetivo desta dissertação. Para isso, mostro minha aproximação tanto com a temática escolhida para ser aprofundada como também os motivos que me levaram a ter como olhar norteador o viés teórico assumido neste trabalho. Trago, ainda nesta parte, as angústias que foram interpelando meu tecer e o pesquisar com as crianças<sup>3</sup>, bem como os enlaces e movimentos que foram sendo feitos e que se mostraram, assim por sua vez, como uma possibilidade de operar com os olhares/pensamentos que conduziram este trabalho.

---

<sup>3</sup> Considero pertinente destacar nesse momento, embora essa discussão seja mais aprofundada no segundo artigo desta dissertação, que o pesquisar COM crianças não é entendido aqui com o propósito de ao analisar os dados escutar e registrar preferencial e unicamente as falas das crianças enquanto essências de uma verdade, mas de considerá-los também enquanto produtores deste trabalho, ou seja, respeitando suas dinâmicas, seus discursos, e os atravessamentos aos quais estão dispostos, assim como os adultos, todos os dias e em todas as relações que vivenciam.

Na segunda parte, *Tu vem lá daquela longetura pra olhar isso?*, apresento os três artigos que compõe esta dissertação e que buscaram articular e analisar as capturas realizadas durante o trabalho de campo.

Assim, no primeiro artigo, intitulado *Relações de poder: fios que produzem um sujeito infantil?*, retomei alguns discursos e estudos que vieram, de certa forma, produzindo verdades sobre as crianças e suas ações para poder para fazer um breve ensaio articulando as temáticas das interações infantis e das relações de poder exercidas pelas crianças enquanto potência de produção.

O segundo artigo, *“E tem mais...”: Relações de poder entre as crianças*, buscou a partir do espaço e tempo de um recreio escolar acompanhar, no período de Março a abril de 2010, um grupo de 44 crianças, no intuito de identificar como as relações de poder atravessavam e constituíam as próprias interações infantis. Para tanto, o trabalho de campo se realizou a partir de uma bricolagem, a qual operou através do diálogo constante entre algumas ferramentas como o diário de campo, as observações, as fotografias e as conversas-entrevistas.

O terceiro artigo, *Recreio Escolar e Interações infantis: potência de produção?*<sup>4</sup>, apresentado, de certa forma, como um desdobramento das constatações feitas no segundo artigo, buscou identificar os mecanismos que possibilitavam e produziam as interações infantis, bem como problematizou o recreio enquanto um espaço de liberdade para as interações infantis.

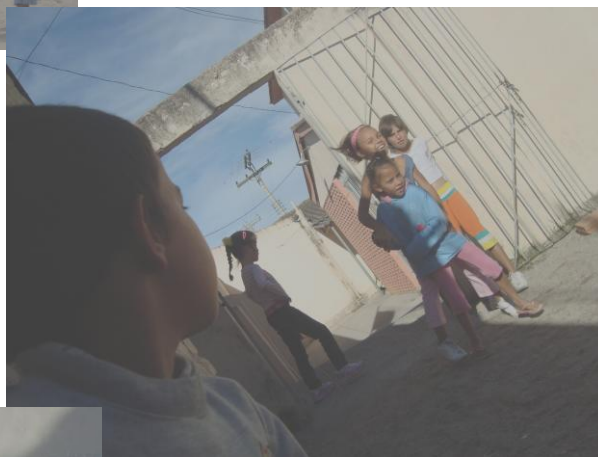
Finalmente, na terceira parte desta dissertação, *O recreio terminou*, retomo as considerações que foram feitas nos três artigos, articulando-as e entrecruzando-as apresentando, de certa forma, a trama constituída pelas redes de reflexões tecidas ao longo desta dissertação. E, ainda, nessa parte, apresento algumas pistas que foram sendo deixadas durante a tessitura desta trama como possibilidades de se continuar olhando e “aprofundando” a temática aqui estudada.

---

<sup>4</sup> Cabe salientar, ainda que o termo seja melhor discutido no artigo 3, que a utilização do mesmo (potência de produção/potência de criação) está sendo utilizado nesta dissertação por ele encaminhar para possibilidades permanentes de produção de outras vidas, no caso, outros modos de infâncias, de ser infantil e ser criança.

## 1. "EI, OLHA PRA CÁ"<sup>5</sup>

---



**Imagens: 2, 3 e 4: Olhares**

*Ao também utilizarem uma das ferramentas de trabalho de campo, a máquina fotográfica, as crianças contribuíram neste trabalho mostrando a existência de diferentes olhares. Incentivada, de certa forma por esses registros e também por elas, apresento, então, outros olhares: aqueles que me conduziram até o espaço e tempo do recreio o qual elas participavam, isto é, o olhar que direcionou esta pesquisa.*

---

<sup>5</sup> Frase, muitas vezes, repetidas pelas crianças ao manusear a máquina fotográfica no recreio.

[...] *Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa estar  
ao mesmo tempo nos dois lugares!  
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.  
Mas não consegui entender ainda  
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

*Cecília Meireles*

Tanto os registros fotográficos feitos pelas crianças, como o poema *Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, escolhidos para iniciar esta parte da dissertação, me auxiliam a pensar o que quero aqui discutir: escolhas. Nesse sentido, busco apresentar, ainda que de forma breve, os *estes ou aqueles*, o *isto ou aquilo* que foram em alguns momentos de minha vida, assim como no processo de construção desta dissertação, me interpelando e possibilitando que as escolhas feitas contribuíssem, de uma forma ou de outra, a produzir, hoje, por meio de enlaces e entrecruzamentos, esta trama.

Ressalto, dessa forma, que as opções feitas entre os elementos que foram utilizados para dar início a esta parte da dissertação – fotografias e poema – me auxiliam a pensar essa discussão, à medida que, de forma simples e poética, eles representam a complexidade que se vive cotidianamente. A um primeiro olhar, eles me transferem para o universo infantil, trazendo escolhas, aparentemente, corriqueiras e ingênuas que as crianças, mais especificamente, estão submetidas, como no caso do poema, ou que foram submetidas<sup>6</sup>, como no caso das fotografias. Entretanto, ao me permitir apreciações mais detalhadas, destaco que essas são também definições permeadas por disputas de poder, já que cada uma delas pode

---

<sup>6</sup> Utilizo-me aqui da expressão *foram submetidas* pelo fato de durante o trabalho de campo elas terem utilizado a ferramenta da máquina fotográfica tanto para fazerem registros livres, como também a partir do meu pedido de capturarem momentos, colegas, lugares que chamassem suas atenções durante o espaço e tempo do recreio.

estabelecer ou reforçar padrões, jeitos de estar e ser no mundo e nas situações defrontadas, diariamente, pelas crianças e, também, pelos adultos.

Dessa forma, considero que tanto as escolhas que fui fazendo desde criança, como, por exemplo, seguir a profissão de Pedagoga, como também as opções que tracei e continuo traçando ao longo de minha trajetória profissional enquanto docente da Educação Infantil, das Séries Iniciais e do Ensino Superior<sup>7</sup> e, ainda, enquanto pesquisadora<sup>8</sup>, foram, de certa forma, interpelando e constituindo meu jeito de olhar, compreender e dar sentido ao mundo, à realidade. Esses atravessamentos foram produzindo marcas e me aproximando, ou me afastando, de algumas temáticas mais específicas.

Dentre os interesses de estudos, sempre procurei estar ligada àqueles que se aproximavam das discussões em torno das crianças e de suas ações, das infâncias<sup>9</sup>, da corporeidade infantil e da produção das culturas infantis. Assim, durante um período da minha caminhada acadêmica e profissional, minhas dúvidas e angústias foram conduzidas pelos desejos e anseios de definir e compreender *o real* sentido da infância, das ações e de *um*<sup>10</sup> universo infantil. Acreditava que atrelada às minhas investigações estava a descoberta, o novo e, de certa forma, *a* verdade sobre esses tópicos, de forma *a*, a partir delas, conhecer melhor o sujeito infantil e a maneira como se relacionavam com a sociedade - de um modo geral - e, especificamente, com e nas práticas escolares.

---

<sup>7</sup> Iniciei minha trajetória profissional no município de Pelotas em uma escola de Educação Infantil da rede particular na qual atuei, de 2005 a 2008, como monitora e professora das turmas de berçário, de maternal e de Pré. Desde 2009, venho atuando enquanto professora da rede municipal com séries iniciais. Ainda no ano de 2009 ingressei como tutora do curso de Pedagogia a distância UAB/FURG e, desde 2010, venho atuando enquanto Professora Pesquisadora I do curso de Pedagogia a distância UAB/UFPel.

<sup>8</sup> Minha experiência enquanto pesquisadora iniciou no último semestre da minha Graduação de Pedagogia pela FURG enquanto bolsista voluntária de uma pesquisa desenvolvida em parceria das Universidades FURG e UFPel sobre a Implantação do Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios da região sul do Rio Grande do Sul. A mesma, em 2009, passou a ser financiada pelo CNPq e coordenada pelo Grupo de Pesquisa de História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), sob a orientação das Prof<sup>as</sup> Eliane Peres e Gabriela Nogueira.

<sup>9</sup> Expressão utilizada por acreditar que não existe uma infância, mas sim, diferentes infâncias uma vez que as distintas vivências, culturas vão propiciando diferentes experiências de ser criança.

<sup>10</sup> Destaco ao longo da dissertação algumas expressões em itálico uma vez que desconfio delas, pois não tenho a intenção de que elas sejam compreendidas como expressões permeadas de uma verdade única e absoluta.

No curso de Especialização em Educação Física Escolar, realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG –, tive a oportunidade de me dedicar a algumas leituras mais específicas sobre a temática das interações infantis. Essas, me fizeram sentir a necessidade de desconfiar de muitas marcas que minhas escolhas e minha formação foram deixando, como, por exemplo, a compreensão de que os sujeitos infantis seriam *naturalmente* inocentes, puros, lúdicos etc. Ao me aproximar dessas leituras busquei, então, no Relatório final de curso, organizar uma pesquisa que tivesse como intuito identificar, através, de discursos científicos, que verdades foram sendo produzidas sobre as crianças e suas ações; que condições de possibilidades foram propagando e instaurando determinadas formas de perceber as crianças e suas ações, principalmente, no que faz referência ao contexto escolar.

Tendo como intuito dar continuidade a esses estudos e aprofundar essas questões que norteavam o meu fazer docente e minhas inquietações, vislumbrei, através do curso de Mestrado da FURG de Educação em Ciências: química da vida e saúde, uma possibilidade. Assim, articulei e embasei minha proposta inicial de mestrado a partir de minhas experiências enquanto educadora. As mesmas se configuraram, a partir das leituras realizadas no curso de Especialização, no anseio em torno de buscar identificar como as crianças produziam e significavam as relações entre si, os espaços e tempos em que estabeleciam as trocas e determinavam os papéis desempenhados nas interações com seus pares, a partir do recreio escolar. Cabe destacar que a escolha do espaço e tempo do recreio se deu pelo fato de, a um primeiro olhar, considerá-lo, como um momento das redes de relações tramadas no cotidiano escolar em que as crianças estariam exercendo suas interações distantes de um controle maior.

No entanto, ao ser aprovada na seleção de mestrado e começar a freqüentar o grupo de estudos da linha de pesquisa ao qual me inseri<sup>11</sup>, ao realizar as disciplinas tanto do programa ao qual estava vinculada enquanto aluna regular como, também, enquanto aluna especial dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação, da UFPel<sup>12</sup>, outras maneiras de questionar e de olhar

---

<sup>11</sup>Grupo de Estudos Sexualidade e Escola, na linha Estudos da Corporeidade.

<sup>12</sup> Realizei como aluna especial do Programa de Pós Graduação em Educação Física Escolar as disciplinas de Foucault e de Corporeidade, Memória e Subjetividade, ministradas pela

tanto a temática das infâncias como minhas próprias compreensões foram atravessando minha intenção inicial de pesquisa. Essas outras maneiras de olhar nem eram melhores, nem inferiores, tão pouco a verdadeira forma de pensar sobre, apenas outras.

Entre tantas compreensões, uma em especial me desestabilizou, provocou, questionou e fez com que desconfiasse de minhas certezas, uma vez que me instigou a buscar “compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETTO, 2003, p. 87, grifo do autor). Esse viés, vislumbrado a partir das leituras pós-estruturalistas, se apresentou não só como um convite a refletir sobre aspectos que considerava verdadeiros ou não sobre a temática das infâncias como me instigou a realizar um “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 1994, p.13). Isto é, para além de colocar em pauta minhas convicções, esse viés me convidou a ir à contramão da direção que eu seguia uma vez que as leituras que iam sendo realizadas e me mostrando outras possibilidades de questionar e outros ângulos para compreender e problematizar as interações entre as crianças.

Ao assumir essa compreensão me permiti olhar para a escola novamente e perceber, em seu cotidiano, interações que se entrecruzavam e o constituíam. Logo, fui instigada a pensar sobre o que até então, por vezes, o meu olhar “adultocêntrico” mantinha na penumbra. Fui procurando perceber que, através de suas interações, as crianças poderiam estabelecer alinhavos e entrecruzamentos de fios que produziriam novos significados e novas verdades sobre suas características. Neste sentido, recordo as palavras de Larrosa (1998), ao mencionar que “a verdade sobre a infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós” (p. 195), as quais provocaram um deslocamento em meu olhar das relações que geralmente são observadas no campo escolar – adultos-crianças – para perceber as ações de poder exercidas entre as próprias crianças.

Me aproximar, em especial, das leituras foucaultianas e deleuzianas, assim como de todo um campo de leituras e compreensões ditas pós-estruturalistas e, nesse sentido, colocar em suspenso muitos de meus entendimentos sobre o



universo infantil, do meu jeito de olhar e de pesquisar com as crianças, confesso, não foi uma nada tarefa fácil. Foram momentos de intensas leituras, de aproximações, distanciamentos e retomadas de conceitos, de *buscar traduzir para mim mesma* algumas compreensões, de tentar desde o *incorporar, aplicar e usar Foucault*<sup>13</sup> ao refletir sobre suas contribuições, com elas e a partir delas. Foi um processo difícil, no qual minhas dúvidas e angústias se expressavam em todos os momentos iniciais desse contato com *a outra forma de pensar*, no este ou aquele, no isto ou aquilo, em um autor e determinada perspectiva ou em outra, uma vez que minhas compreensões estavam, no início deste processo, bem justificadas e apoiadas na perspectiva da Sociologia da Infância<sup>14</sup>.

Ainda que tenha sido, como salientado, um processo angustiante, ao mesmo tempo reconheço que foi incitante e desafiador. Voltar meu pensamento ao contexto do espaço escolar desconfiando das crenças e compreensões que acompanhavam meu olhar, minha forma de pensar e minhas escritas a respeito das temáticas das crianças e suas ações, ao mesmo tempo em que, também, buscava pensar e buscar perceber outras características em meio às interações infantis que não aquelas pautadas nas possibilidades de vir a ser, na dependência, na ingenuidade, em ausências e faltas<sup>15</sup>, foi um processo e um movimento instigante.

Conectado a este desafio que me defrontei ao assumir as compreensões pós-estruturalistas como norteadoras desta dissertação, estava, também, a questão de como a Ciência atravessaria a temática das crianças e suas interações que eu buscava problematizar no referido Programa de Pós- Graduação. Assim, o entendimento de Ciência que permeou este trabalho, não é um hegemônico, que traz consigo uma única e legítima resposta, mas como aquela que pode estar compreendida no discurso de quem a produz, em outras palavras, nas vontades de verdade dos sujeitos, como coloca Foucault (2009, p. 17). Perspectiva essa que implicou, para o estudo aqui realizado, desconfiar dos discursos que foram sendo construídos, instaurados e atrelando características, muitas vezes, pautadas em faltas e ausências e ditas como naturais dos sujeitos infantis e de suas ações.

---

<sup>13</sup> Expressões utilizadas por Fischer (2007) ao comentar e registrar sua experiência ao trabalhar com Foucault.

<sup>14</sup> As distinções, ou limitações, que me fizeram buscar operar a partir das contribuições pós-estruturalistas serão detalhadas no primeiro artigo que compõe esta dissertação.

<sup>15</sup> Assunto esse que será detalhado no primeiro artigo desta dissertação.

Assim, a partir das contribuições pós-estruturalistas bem como desse modo de compreender a Ciência, outros questionamentos foram inspirando meu jeito de olhar para as temáticas das infâncias e outras problematizações foram sendo suscitadas, o que fez com que os movimentos traçados ao longo desta tessitura fossem permeado de construções e desconstruções, de idas e vindas. Movimentos, que foram articulando esta dissertação por um outro viés que não o de buscar desvelar uma verdade sobre as crianças, mas o de problematizar os lugares, sentidos e características atribuídas ao sujeito infantil. Logo, eles me conduziram ao seguinte objetivo de pesquisa: *Problematizar as interações infantis enquanto potência de produção - de forma geral, e buscar analisar como as relações de poder entre as crianças atravessavam, constituíam e possibilitavam as próprias interações infantis a partir do espaço e tempo do recreio escolar.*

Assim como a escolha da temática a ser estudada e a reestruturação do objetivo que nortearia este estudo, a maneira como a prática de pesquisa se desenvolveria também requereu opções e escolhas. Essas foram possibilitando a construção de um caminhar investigativo que permitisse entrecruzar as compreensões teóricas assumidas, os percalços enfrentados ao longo do trabalho de campo realizado com o grupo de crianças envolvidos na pesquisa, bem como as capturas que seriam feitas. Contudo, ressalto que, talvez, ao registrar por meio desta escrita os movimentos pelo qual esse trabalho foi sendo desenvolvido, deixe transparecer um caminhar investigativo sem interrupções, organizado *a priori*.

Saliento que a maneira como esses movimentos foram acontecendo foi sendo delimitada e construída durante e pela própria tessitura tramada nesta dissertação, tendo como norte a perspectiva assumida. Nesse sentido, enfatizo que considero como o caminho investigativo deste trabalho todas as escolhas feitas em cada enlace, em cada ponto tecido ao longo do mesmo e não apenas as técnicas ou estratégias utilizadas para vencer os desafios com os quais me deparei. Logo, também fazem parte da caminhada metodológica deste estudo as escolhas, o jeito de olhar e problematizar a temática das interações infâncias e das relações de poder.

Assim, para além de apontar ou apresentar, neste momento da escrita, uma estratégia metodológica com instrumentos investigativos que tenham sido capazes de auxiliar no *bom andamento* desta pesquisa, busco, então, descrever os

movimentos que foram constituindo esta trama. Em outras palavras, ao me possibilitar, agora, olhar para todos os movimentos, enlaces e entrecruzamentos que foram sendo tramados percebo que eles não formaram pontos iguais, marcas idênticas, mas, singulares e capazes de expressar cada contratempo ou cada desvio seguido. Quero dizer com isso, que trabalhar a partir dos estudos pós-estruturalistas significou lidar com a impossibilidade de se estabelecer um determinado "fazer metodológico", de seguir um único caminho ou uma única maneira de articular esta trama. Como destacam Louro (2002) e Guizzo (2005), esse viés teórico não tem um caminho determinado *a priori*. Investigar a partir dessa compreensão significa construir outras formas de caminhar, escolher estratégias específicas, de acordo com a necessidade de cada investigação.

Nesse sentido, acrescento ainda que dentro desse viés, a prática de pesquisa é como um ato de criação e, portanto, algo particular na medida em que representa a maneira de pensar, de sentir, de desejar, de interrogar e de suscitar acontecimentos estabelecidos pelo pesquisador (CORAZZA, 2007). Logo, gostaria, então, de articular os pontos, enlaces e movimentos que, de certa forma, constituíram este trabalho.

Uns dos primeiros foram, como mencionado anteriormente, a escolha da linha de pensamento que edificaria esse estudo. Tal escolha trouxe, por meio dos estudos das obras de Foucault, a possibilidade de "buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente" (VEIGA-NETTO, 2000). Dessa forma, procurei, então, olhar para os discursos produzidos sobre os sujeitos infantis que hoje, no presente, são tidos como verdadeiros e vislumbrar, não sua origem, mas como, por meio de suas relações e de suas constantes lutas, eles foram se instaurando como verdades absolutas e constituindo maneiras de olhar e compreender as crianças. Nesse sentido, não posterior, mas concomitantemente a esses primeiros enlaces, busquei analisar os referidos discursos, ainda que dispersos, descontínuos e regulares sobre as infâncias e as ações dos sujeitos infantis.

Quanto aos discursos é importante salientar que, a partir desse viés, ainda que eles sejam feitos de signos "o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse sempre mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala" (FOUCAULT, 2000, p.56), ou seja, o seu foco não estaria "no significado das

palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais” (idem, p. 193). Assim, evidenciei que os discursos sobre as crianças e suas ações não buscavam apresentar um significado ou interpretação para explicar ou justificar os modos e jeitos de ser e agir das crianças, nem tão pouco eram as expressões pronunciadas sobre essas palavras (criança e interações), mas sim, práticas estabelecidas em meio a conflitos, tensões e relações de força que foram sendo produzidos e produzindo modelos de crianças, designando lugares e formas de compreendê-las. Tais constatações me permitiram vislumbrar, ainda, os efeitos dos discursos sobre o sujeito infantil, os quais puderam ser compreendidos em constante processo de significação, variando de acordo com as diferentes culturas.

Essa maneira de entender, esse modo de ver as coisas (FOUCAULT, 1999) levou-me a não ter o intuito de procurar nem nos discursos produzidos pelas crianças, nem nas próprias interações infantis uma verdade única, absoluta, fixa e inalterável sobre a rede de relações que tais ações constituíam no recreio. Mas fez com que eu compreendesse que as interações e os discursos propagados pelas próprias crianças eram, também, atravessados pelas relações sociais e culturais, o que designa às observações realizadas como *capturas* de uma forma singular de olhá-las, a qual é contextualizada no espaço e no tempo da investigação realizada.

Na medida em que construía minha tessitura e que essa aproximava-se dos possíveis locais para essa investigação acontecer outros enlacs foram, cuidadosamente, traçados. Entre eles, destaco a escolha do espaço em que as observações seriam realizadas e as formas como as mesmas viriam a ocorrer. Embora esses enlacs venham ser melhor descritos no primeiro e no segundo artigo de minha dissertação, uma vez que neles, respectivamente, contextualizo minha opção por investigar as ações das crianças no recreio escolar e como foi se dando essa inserção no cenário investigado, julgo pertinente mencionar, ainda que de forma breve, como o processo de escolha aconteceu.

Meus passos seguiram a procura de um recreio escolar que apresentasse uma configuração que me permitisse estar o mais próxima possível das crianças. Assim, o espaço escolhido foi o de uma escola da rede municipal de Pelotas/RS, que tinha em sua organização, para as oito turmas do turno da tarde, três momentos de recreio, o que diminuía consideravelmente o número de crianças que

ocupariam o espaço e o tempo do recreio. Logo, a opção em acompanhar o período em que as turmas ali presentes formassem o menor grupo de crianças dentre os três, e que tivessem a menor faixa etária, por muitas vezes, as características atreladas à desordem, às ausências e às faltas serem consideradas “típicas das crianças menores”. Assim, as observações, aconteceram, efetivamente, no período de Março a Abril de 2010, no primeiro momento destinado ao recreio, no qual estavam presentes em torno de 44 crianças, com faixa-etária entre de 6 a 10 anos de idade.

Ao iniciar as observações, a atenção passou, então, a ser para os enlaces que seriam feitos juntamente com as crianças e os dois monitores que as cuidavam no espaço e no tempo destinado ao recreio. Dentre a insegurança, as idas e vindas de como realizar esta pesquisa com as crianças, o processo de bricolagem se mostrou como uma possibilidade. Essa abordagem se apresenta como uma alternativa de se realizar pesquisa a partir de técnicas, ferramentas já conhecidas entrecruzando-as e utilizando-as de acordo com as necessidades de cada investigar, não seguindo apenas uma ou outra forma metodológica.

Trabalhar com a bricolagem é ter a ideia de que em cada investigação “todas as práticas de coleta de dados podem servir”. Cabendo, então, a cada *bricoleur*, assim como um artesão, organizar, lidar, refletir, transformar e adaptar as ferramentas que considera pertinente ao seu trabalho. Estas ações permitem aos *bricoleurs* “se libertarem das convenções reducionistas de maneiras que facilitam suas ações, não em direção a um método ‘vale-tudo’ de pesquisa, mas em uma forma baseada em múltiplas perspectivas, informada, genuinamente rigorosa, de explorar o mundo vivido” (KINCHELOE, 2007, p. 23).

Ou ainda, como mencionado pela mesma autora, a opção em praticar a bricolagem neste investigação se deu pelo fato de:

a bricolagem ver os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis [...] Essa ação de bricolagem é um processo que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação. Os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa [...] nesse sentido os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores

metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente (IBID, p. 16-17).

Dessa forma, considerando que esta pesquisa, além de apresentar limites que a impossibilitavam, a partir do viés teórico seguido, de assumir *uma* determinada metodologia, ela também se mostrou como incompatível a algumas práticas de produção de dados, uma vez que buscou ser realizada a partir das interações e movimentos que, diariamente, constituíam a dinâmica do espaço e tempo do recreio. Assim, permeada pelo rigor e pelo olhar atento às interações que iam sendo 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<sup>16</sup>.

As observações foram realizadas para estar 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 meu olhar sobre; as conversas-entrevistas para explorar as situações registradas através das fotografias, feitas por eles e por mim, para registrar as ações das crianças, para incitar possíveis discussões sobre as mesmas como também perceber os olhares das crianças acerca das interações que seriam ali exercidas e fotografias que foram feitas por mim para registrar momentos, situações e interações como também pelas crianças para registrar espaços, preferências, movimentos e ações.

Ressalto, ainda, que essas ferramentas me auxiliaram na produção de dados, a medida que, simultaneamente, mas, sem se prender a nenhuma outra, demonstraram ser a alternativa mais dinâmica para cada situação vivenciada. Assim, considero importante frisar que, embora essas ferramentas tenham auxiliado na produção e análise dos dados, elas mostraram *uma* possibilidade de se olhar para as relações de poder estabelecidas entre determinadas crianças de um determinado espaço.

Por fim, um dos últimos enlaces feito neste caminhar investigativo, ou na produção desta tessitura, foi articular todas as capturas e análises realizadas ao

---

<sup>16</sup> 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.

longo deste estudo, nas páginas desta dissertação. A mesma foi, assim como nos outros momentos deste processo, desenvolvida junto com minha orientadora e para mim, especialmente, se mostrou também, como um desafio. Articular e entrecruzar três artigos independentes, ainda que possuindo um fio condutor entre eles, se configurou para mim, como atividade um tanto quanto “estranha”. Senti a necessidade de colocar também em suspenso a compreensão que pautava meus entendimentos sobre o que vem a ser uma dissertação e sobre a forma como ela deve ser estruturada.

Para organizar uma dissertação a partir de três artigos, eu diria, que se faz necessária certa dedicação e cuidado, tanto no processo de escrita como no de leitura, por dois motivos, ou melhor, dois “estranhamentos” com os quais me deparei e com os quais, talvez, os leitores também se defrontem. Primeiro, é o fato de ao se apresentarem isolados desta dissertação, ser necessário, em cada um dos artigos, certa contextualização, justificativa, ou seja, ser fundamental trazer todas as problematizações consideradas “bases” para que ele possa ser entendido em sua especificidade. Isto significa que na leitura encadeada desta dissertação se encontrará, inicialmente, em cada um desses três artigos, as mesmas problematizações e os desdobramentos dos mesmos conceitos chaves que os interligam, como, por exemplo, os limites e possibilidades de uma pesquisa pós-estruturalista realizada com crianças, a necessidade de se olhar as crianças e as interações de outra forma que não aquela pautada em características isentas de intencionalidade e de relações de poder, entre outros.

O segundo “estranhamento” que enfatizo, diz respeito à estrutura de apresentação dos capítulos de uma dissertação a qual estejamos, talvez, acostumados. Neste trabalho, como já mencionado, os mesmos são apresentados em forma de artigo e, como tais, trazem algumas implicações de estrutura, como, por exemplo, os resumos próprios, as palavras-chaves e as referências bibliográficas utilizadas em cada um deles.

Assim, a partir desses meus dois “estranhamentos”, considero importante destacar que a forma como esta dissertação foi organizada foi aquela que, dentro de meus próprios desafios, me permitiu articulá-la.

## 2. "TU VEM LÁ DAQUELA LONGETURA PRA OLHAR ISSO?"<sup>17</sup>

---



Imagens 5, 6, 7: Brincadeiras e espaços

*Brincadeiras, espaços, dúvidas, olhares atentos, amizades, lanches, movimentos e silêncios foram as primeiras capturas feitas ao me inserir no recreio observado. A partir delas uma rede de reflexões começou a ser tramada e é, através delas então, que busco, nos três artigos que seguem, mostrar minha inserção, a dinâmica do recreio, as interações e as relações de poder que iam ali se estabelecendo e que, entrecruzadas, mostraram serem fios que tecem uma trama.*

---

<sup>17</sup> Questionamento feito pela Andréa, como pediu para ser identificada, em uma das primeiras conversas que tivemos para saber o motivo pelo qual eu iria os acompanhar no período do recreio.



## 2.1 RELAÇÕES DE PODER: FIOS QUE PRODUZEM UM SUJEITO

INFANTIL?<sup>18</sup>

---

**Resumo:** Busco articular neste ensaio teórico algumas compreensões, ainda que dispersas, descontínuas e irregulares, que vieram produzindo e instaurando verdades sobre as crianças e as relações de poder estabelecidas entre elas, mais especificamente no espaço escolar, a fim de problematizar verdades que foram sendo produzidas, especialmente, pelos discursos pedagógicos e pelas formulações científicas da Sociologia da Infância. O entrecruzamento feito entre esses discursos teve como ponto de partida algumas contribuições de Michel Foucault, como a noção de discurso e de relações de poder, assim como de outros autores inseridos no campo de estudo dito como pós-estruturalista. As análises realizadas a partir dos entrecruzamentos traçados permitiram identificar as crianças enquanto seres sociais e históricos, uma vez que foi em meio a relações de forças, tensões e de conflitos, que determinados discursos sobre as crianças, sobre a maneira de educá-las, de agir e de intervir cotidiana e pedagogicamente foram sendo *legitimados*. Foi possível constatar, ainda, que esses discursos foram produzidos por meio de determinadas condições de possibilidades de se pensar as crianças e suas interações. Contudo, ainda que instituídos em momentos e por possibilidades distintas, eles contribuem para solidificar o terreno das relações infantis enquanto isento de intencionalidades e de relações de poder, atrelando assim, à uma forma de ser infantil características pautadas em ausências, em faltas, no vir a ser.

**Palavras-Chave:** Relações de poder - Interações infantis - Discursos.

**Abstract:** Seeking to articulate this theoretical essay some insights, albeit scattered, discontinuous and irregular, who came to producing and establishing truths about children and the power relations established between them, specifically in the school in order to discuss the truths that were being produced, especially by pedagogical discourses and scientific formulations of the sociology of childhood. The crossing was made between these discourses as a starting point some ideas of Michel Foucault, as the notion of discourse and power relations, as well as others have entered the field of study as post-structuralism said. The analysis carried out from the crisscrossing paths allowed the identification of children as social beings and historical, as it was in the midst of power relations, tensions and conflicts that certain discourses on children, on how to educate them in act and speak everyday and pedagogically were being legitimized. It was possible to confirm further that these statements were made by certain conditions of possibility of thinking about children and their interactions. However, even if imposed in times and for different possibilities, they contribute to solidify the ground of relations children as free from intentions and power relations, linking well, to be a form of child features framed by absences, absences in, come in be.

---

<sup>18</sup> Artigo apresentado no XVI Conbrace Brasileiro de Ciência do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado de 20 a 25 de setembro de 2009, em Salvador/BA.

**Key-words:** Power relations - Interactions children - Speeches.

### **Alinhar, enlaçar e entrecruzar: possibilidades e primeiros enlaces desta tessitura**

Organizar uma escrita não é tarefa fácil. Abordar uma temática, entrelaçar pensamentos, estabelecer aproximações ou distanciamentos, evidenciar apropriação sobre, analisar e possibilitar reflexões a partir de constatações são, no mínimo, alguns dos objetivos de quem se propõe a essa tarefa e que o leitor, de certa forma, busca encontrar.

O ir e vir às bibliotecas, o olhar peculiar de outros leitores, o afastamento da própria escrita, assim como o envolvimento com a mesma e com as inquietações que vão surgindo durante a produção, por exemplo, também constituem a organização da mesma. Estabelecer articulações entre o que é possível registrar e, talvez, o que muitas vezes escapa, por mais que se esteja acostumado a tal tarefa, compreendo como sendo, sempre, um desafio. É uma nova tessitura que será produzida, para o qual fios serão escolhidos, laçados e entrecruzados no intuito de constituir, cuidadosa e detalhadamente uma trama.

Por mais que um produto final seja almejado e para isso se pré-estabeleça um percurso que vise conduzir esse processo, são escolhas, vivências, verdades ou reflexões e o olhar de quem escreve que será privilegiado ao longo da escrita para que o objetivo principal seja contemplado. Essas opções privilegiadas, são permeadas por discursos e jogos de poder, visto que cada uma delas pode estabelecer ou reforçar normas, verdades e posições em detrimento de outras.

Logo, talvez, para alguns, os fios escolhidos para serem entrelaçados neste ensaio, não se configurem como os mais apropriados, ou ainda, os enlaces e alinhavos traçados deixem transparecer certa fragilidade e/ou lacunas na trama arrematada. No entanto, gostaria de destacar, que compreendo que este trabalho é constituído tanto pelas palavras como pelas lacunas, uma vez que, a partir do olhar que cada um direciona e das interpretações que cada um se permite construir a partir da leitura realizada, elas demonstram a possibilidade de diferentes formas de alinhavo e da produção de outras reflexões e de outras tessituras.

É nesse sentido que menciono que os alinhavos e enlaces aqui feitos sobre a temática do cotidiano escolar e das relações de poder, não seguiram fielmente os passos de outras tramas já tecidas, uma vez que a forma aqui estabelecida foi se constituindo a partir da identificação de alguns pontos que esse assunto tem em comum, mas também de lacunas e fragilidades. Quero dizer com isso, que este trabalho não teve como finalidade realizar uma revisão histórica\linear dos conceitos de criança, escola e relações de poder nem tão pouco das tramas que os contemplam, não teve também a intenção de assinalar quais delas estariam identificando o *que é mesmo ser criança; o que é o poder*, ou ainda, qual o *verdadeiro papel da escola*, mas sim, problematizar o entrecruzamento de alguns desses fios que compõem as tramas já existentes.

Ou seja, a forma que essa tessitura recebeu está relacionada, mais especificamente, ao meu propósito de alinhavar e enlaçar algumas compreensões, ainda que dispersas, descontínuas e irregulares, sobre o cotidiano escolar e as relações de poder estabelecidas entre as próprias crianças no mesmo, a fim de problematizar características que, de certa forma, foram sendo atreladas aos sujeitos infantis e solidificando o terreno das infâncias como isentos de intencionalidades e de poder. Para tanto, algumas opções foram feitas e por elas não seguirem, como já mencionado, um determinado caminho, um “fazer metodológico”, considero pertinente destacá-las e contextualizá-las já que, a partir do objetivo traçado, elas foram delimitando o corpus de análise desse trabalho.

Assim, destaco que a partir de olhares lançados sobre as produções desse campo de estudo tive a percepção de que seria impossível e, de certa forma até presunção de minha parte, ansiar que este ensaio, em tão poucas palavras, daria conta de mapear e entrelaçar os distintos fios que constituem as tramas já existentes sobre a temática das relações de poder entre as crianças no contexto escolar. Logo, foi necessário escolher *alguns* estudos, nem melhores nem piores, apenas *alguns* entre os tantos que vem sendo realizados.

Para escolher tais estudos procurei focalizar aqueles que: (i) tiveram certa influência sobre os discursos que foram propagados sobre os sujeitos infantis, (ii) vêm conduzindo nas últimas décadas discussões e estudos sobre as crianças, (iii) articulam, de certa forma, as temáticas das crianças, das relações de poder e do

contexto escolar. Assim, constituem essa trama os entrecruzamentos de algumas verdades que foram produzidas por meio dos discursos pedagógicos e das formulações científicas da Sociologia da Infância.

Ao realizar tais entrecruzamentos foi necessário realizar um “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 2009, p.13)<sup>19</sup>, o qual foi possibilitado por meio das teorizações pós-estruturalistas, em especial das contribuições de Michel Foucault. Assumir que esses entrecruzamentos aqui tramados tiveram seus primeiros enlaces nos referenciais foucaultianos, me instiga a esclarecer já de antemão um dos pontos que deu sustentação a esta trama: a compreensão de que os recortes dos estudos aqui apresentados sobre as relações de poder entre as crianças foram produzidos e produziram em meio a relações de forças, de tensões e de conflitos, *legitimidade* a determinados discursos sobre as crianças, sobre a maneira de educá-las, de agir e intervir cotidiana e pedagogicamente em suas ações. Leitura essa que incidiu para que eu tratasse os discursos

no jogo de sua instância, Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude cora a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção (FOUCAULT, 1996, p.28).

Logo, percebi que tais fios não estiveram sempre aí, que eles não foram *naturalmente* dados, mas sim, produzidos ao mesmo tempo em que possibilitaram condições para que outras tramas fossem articuladas. Ou seja, os fios que tramaram compreensões sobre os sujeitos infantis, sobre as relações poder e sobre o cotidiano escolar se articularam, se produziram e se *legitimaram* possibilitando assim, que discursos pudessem instaurar o que é certo ou errado dizer, hoje, por exemplo, sobre as crianças e suas formas de agir no contexto escolar.

Nesse sentido, é importante destacar, ainda inicialmente, que a partir desta perspectiva

os discursos podem ser entendidos como histórias que encadeadas e enredadas entre si, se completam, se justificam e se impõem a nós

---

<sup>19</sup> Utilizo-me aqui dessa expressão pelo fato de, como mencionado no capítulo de introdução dessa dissertação, algumas das *verdades* aqui problematizadas terem constituído, por um longo período, minhas compreensões enquanto educadora e pesquisadora das crianças e suas relações.

como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2000, p. 56).

Logo, é possível constatar que se diferentes discursos foram sendo instaurados, em diferentes épocas, produzidos ainda, por meio de determinadas condições de possibilidade de se pensar as crianças, a escola e as relações de poder, é possível considerar as crianças enquanto seres sociais e históricos. Ou seja, o que pensamos sobre as crianças e as infâncias, as formas como as percebemos “são 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 e em perene transformação” (BUJES, 2002, p. 24).

A partir deste primeiro ponto de sustentação, passo, então, a tratar sobre esses diferentes discursos e sobre as distintas condições de possibilidades dos mesmos que, contribuíram, e de certa forma ainda contribuem, para caracterizar e produzir um sujeito infantil.

### **No emaranhado das linhas**

*Não faça isso, você ainda é uma criança.*

*Ah, quando crescer você vai entender!*

*Ah, que bonitinha falando isso para o papai, mas você ainda é criança!*

*Cuidado com o que você falar, ela ainda é muito pequena para entender!*

*Isso é conversa de adulto, não se intrometa menina.*

Por meio de lembranças, imagens da minha infância, recapturo frases das mais variadas situações vivenciadas por mim, enquanto criança e, por vezes, repetidas pelos adultos com que convivía. Hoje, as significo e percebo sentidos e conceitos atribuídos às infâncias<sup>20</sup> e às crianças, isto é, através delas vislumbro verdades que constituíram por muitos anos, e de certa forma, ainda constituem, um

---

<sup>20</sup> A utilização deste termo será trabalhada no decorrer do texto.

universo infantil: crianças são dependentes dos adultos, logo, sem autonomia, sem direito a voz, frágeis etc.

À medida que fui me aproximando das leituras foucaultianas, fui me permitindo olhar novamente para essas lembranças, no entanto, problematizando-as, uma vez que fui sendo instigada a desconfiar dessas características atribuídas às crianças: Seriam elas, características naturais? Estariam elas, desde sempre, caracterizando as ações infantis e constituindo *um* universo infantil?

Nobert Elias (1993), em seu trabalho o *Processo Civilizador*, menciona que todo ser humano está exposto, desde os primeiros momentos de vida, à influências e interferências sociais; à um processo civilizador social que busca atingir um determinado padrão. Nesse sentido, o autor ainda enfatiza que

a "civilização" que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos - a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja - atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento (ELIAS, 1993, p.73)

A partir disso, é possível pensar nos diferentes processos, nas diferentes condições de possibilidades que foram permitindo que discursos sobre as crianças e sobre as relações de poder fossem sendo *legitimados* como verdadeiros e atribuindo ao sujeito infantil determinadas características pautadas em ausências, em faltas, em incapacidades, em um vir a ser.

A própria palavra infância já em sua etimologia é marcada pela ausência: ela vem do latim *infantia* e pode significar tanto não falar, como aquilo que é novo. Historicamente, segundo James, Jenks e Prout (apud Borba, 2005), essa concepção está associada à criança pré-sociológica, ou seja, ao período em que a criança era vista pelos contributos do senso comum, da Filosofia Clássica, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise, os quais tinham como base fundamental a criança como exterior ao contexto social.

Esses autores apresentam ainda cinco modelos de discursos que prevaleceram sobre as crianças, os quais são destacados por Borba (2005): (i) o da criança má, (ii) o da criança inocente, (iii) o da criança tábula rasa, (iv) os modelos ligados à idéia de desenvolvimento infantil e o (v) modelo da criança inconsciente.

Com o auxílio da filosofia e da história é possível evidenciar como esses discursos e representações acerca da criança foram construídos socialmente.

A partir da leitura de alguns filósofos, como Platão e Aristóteles, por exemplo, embora eles não tenham tratado especificamente sobre a Infância, nos permitem algumas constatações sobre essas representações e discursos. Essas foram percebidas, por exemplo, a partir de algumas constatações feitas por Kohan (2008) aos filósofos mencionados, nas quais foi possível reconstruir algumas marcas de seus pensamentos no que faz referência a um lugar destinado a infância, a uma concepção de infância. A criança era considerada incapaz, incompleta, imperfeita por natureza. Assim, o lugar destinado a mesma era sem importância, uma vez que sem razão não eram consideradas seres éticos e políticos, logo, seu lugar era outro lugar já que seu *potencial* seria revelado: o futuro.

Já nos estudos iluministas as preocupações com a criança foram, de certa forma, ampliadas, pois se compreendia que através da educação a criança poderia no futuro buscar sua completude, passando a agir com responsabilidade e autonomia. Nunes e Pereira (apud SOUZA, 1997) mencionam que

o iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o “não-saber” e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Essa preocupação, porém, embora, pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades desta “etapa” de vida. Ao contrário, olhava-a negando, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. Neste momento, portanto, a infância é compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. Crescer é tornar-se um ser de razão, e, esse amadurecimento, tal como o das frutas na estufa, precisa ser aligeirado (SOUZA, 1997, p.3).

Àries (1981), em seus estudos sobre a infância, mostrou que as crianças partilhavam das mesmas ações sociais que os adultos e que essas eram consideradas adultos em miniaturas. O autor destaca ainda, que, a partir do sec. XVII, começou a surgir um novo sentimento com relação à infância. A criança passa, então, a ser conhecida em suas especificidades e por “sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ÀRIES, 1981, p.100), recebendo assim, atenção dos círculos familiares. Ainda que este autor tenha destaque no campo educacional sobre os estudos que analisam a construção histórica, a posição social e ideológica da palavra infância,

algumas críticas foram realizadas às principais ideias de sua obra. No entanto, é importante salientar, como ressalta Bujes (2003) que

apesar das críticas realizadas a sua produção, devemos a ele o reconhecimento de ter observado como mudaram atitudes/sentimentos/rotinas familiares em relação às crianças, vindo a surgir uma diferente percepção da infância” (p.27).

Ainda segundo essa autora, as crianças se tornaram, a partir da Modernidade, objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções (Bujes, 2002, p. 64) a medida que elas foram sendo percebidas pelas suas necessidades, suas especificidades, pela suas diferenciações dos adultos. Logo, foi preciso estudá-la, conhecê-la, torná-la objeto de estudo.

Como pode ser visto, pode-se dizer que, a partir da Modernidade, verdades buscando identificar a criança em suas especificidades, em suas necessidades foram sendo produzidas. Campos de estudos científicos foram sendo autorizados a falar sobre as crianças, sobre a melhor forma de educá-las, de agir e de intervir cotidiana ou pedagogicamente em suas ações e ou em seus aprendizados, por exemplo. A Psicologia do desenvolvimento, por exemplo, enquanto um desses campos que influenciou de forma contundente as compreensões e discursos sobre as infâncias, ganhou *legitimidade* e, por meio de estudos realizados pelas suas correntes dominantes, trouxe constatações sobre o desenvolvimento da criança, apresentando análises e classificações com fortes características biológicas, aonde a criança era compreendida como “uma categoria substantiva, em que os processos sócio-históricos apenas influenciariam o curso de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas” (SARMENTO, 2008, p.7).

Tais ações investigativas foram articulando elementos que possibilitaram, a luz de um olhar moderno, compreender não só *a infância em si*, mas também as relações que estariam interligadas a essa fase da vida. Isto é, esses estudos foram instaurando verdades sobre as crianças e assim, constituindo uma única forma de olhar à criança, a qual estariam associadas determinadas características.

[Fomos] pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos/as da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam e conduzindo-os por um caminho



tendente à realização das “potencialidades humanas”; um período marcado por uma progressão linear e uma incrível tendência a mudanças – contínuas, graduais, cumulativas e previsíveis –, uma idade de ouro em que se manifestariam da forma mais original a pureza, a inocência e as melhores promessas do gênero humano (BUJES, 2003, p.2).

A medida que as crianças vão sendo vistas em suas especificidades e a partir das características que vão sendo atreladas à elas, de faltas e ausências, é que se justifica a intervenção, ação e cuidados para com as crianças, para que elas venham a se tornar sujeitos de razão, educados. Como afirma Veiga-Neto (2000), pela incompletude de sua racionalidade, cria-se a necessidade de um processo pedagógico para que possa sair do estado de minoridade.

Nesse sentido, Àries (1981) aponta que nesse processo de diferenciação que ocorre com relação às crianças, a aprendizagem, que anteriormente se dava através do convívio direto com os adultos, passa a ocorrer em um espaço específico – o colégio – o que provoca, então, um longo processo de enclausuramento das crianças. E a escola passa a ser uma das formas bastante eficazes de difundir os códigos morais e de civilidade propagados pela cultura moderna.

Nessa mesma perspectiva, Narodowski (2001) afirma que a escola

somente tem sua razão de ser em sua versão moderna a partir da existência do ator, do corpo infantil. O corpo infantil, por sua vez, não adquire seus traços definitivos se não ser a partir da escolarização. Assim, é possível dizer que a partir a configuração Moderna de escola anuncia um modo específico de produção e distribuição dos saberes sobre a infância que resulta das relações de poder estabelecidas nesta instituição (id, p.50)

A partir da invenção da escola, então, existe uma transformação das crianças em sujeitos disciplinados. Ainda a Pedagogia, a partir dos saberes e estudos realizados sobre as crianças e as infâncias, passa a corrigir suas ações, a dizer a forma correta de se comportar, de agir, etc.

A fim de *legitimar* essas verdades, a escola passa, então, a utilizar diferentes estratégias de poder e, enquanto, uma instituição que propaga determinadas culturas e distintas formas de poder (Foucault, 1987), a escola, seja nas relações entre as crianças ou adultos-crianças, instaura por meio de regras e de controles, da disciplinarização dos corpos, do processo de aprendizagem, da própria arquitetura

escolar<sup>21</sup>, da distribuição do tempo e do espaço, bem como por meio dos discursos proferidos na mesma um padrão de normalidade para a infância a partir de uma visão hegemônica de desenvolvimento humano (Narodowski, 2001).

Tais discursos, a partir da Modernidade, foram constituídos e se constituindo ao longo da história, caracterizando, de certa forma, os papéis da escola. O significado etimológico da palavra escola também afirma, de certo modo, a visão de educação atrelada a ela que veio sendo difundida pela modernidade. O dicionário eletrônico Houaiss registra que o termo escola vem do latim *scholae* e quer dizer: “lugar nos banhos onde cada um espera sua vez”, sentido que remete à ideia de ordem, de organização espacial.

Assim, a escola o fez/e faz, estabelecendo funções, posições e locais a cada uma das coisas existentes nesse espaço, sejam elas objetos ou pessoas. O lugar das crianças na escola, por exemplo, foi/é marcado pela relação poder/saber, fosse/seja essa sinalizada através de sinetas, de gestos ou de um olhar adulto. Espaços eram/são tidos como proibidos ou permitidos às crianças, filas eram/são organizadas separando meninos e meninas, grupos eram/são estabelecidos, por exemplo, de acordo com as hierarquias financeiras ou etárias. E foi, também, através das relações de poder entre adultos e as crianças, que características de uma ‘infância escolar’ foi se constituindo: obediente, sem direito a voz, a vez e ao movimento.

O controle do adulto sobre as crianças também é expresso ao se eleger uma forma única de sistematizar o ‘aprender’, por exemplo, aonde aprende aquele que não se movimenta e que não dialoga em sala de aula, pois movimentar-se pode significar indisciplina.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um 4a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (FREIRE, 1994, p.81).

---

<sup>21</sup> Temática discutida por ESCOLANO, Agustín. La arquitetura como programa. Espacio-Escuela y curriculum. *História de la Educación*, Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca, n.12/13, 1993-94.

Atitudes e formas de desenvolver o aprendizado foram/são valorizadas em prol de uma pretensa educação de qualidade, e de forma sutil práticas foram/são exercidas cotidianamente, não só entre adultos e crianças, mas também entre as próprias crianças, produzindo uma infância pedagogizada (Narodowski, 2001), aonde o corpo infantil adquire seus traços definitivos a partir do processo de escolarização.

Em síntese, pode-se dizer do papel da pedagogia moderna, que

bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou - e continua funcionando - como uma grande fábrica que fabricou - e continua fabricando - novas formas de vida. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós - e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte - da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na "mesma cidade", estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem (VEIGA-NETO, 2003, p.105).

Ainda nesse contexto, foi possível evidenciar que a partir dos saberes que foram sendo construídos sobre as crianças e sobre as infâncias, a escola moderna foi agindo e intervindo cotidianamente nas ações infantis, foi dispendo as crianças em determinados espaços, classificando-as de acordo com as faixas etárias, regularizando os horários de suas atividades, elegendo determinados métodos pedagógicos assim como ordenando e disciplinando corpos, condutas, criando vidas, definindo ações e jeitos de agir no cotidiano escolar, instaurando novas formas de socialização, docilizando de forma sutil corpos e “padronizando” desejos e escolhas a fim de tornar o espaço escolar o mais útil e produtivo possível<sup>22</sup>.

Essa maquinaria que, de forma sutil e refinada, foi gerindo a distribuição dos corpos em determinados espaços da escola, transformando as crianças em sujeitos disciplinados, normalizando condutas, tornando os corpos obedientes sem que nenhuma violência fosse necessária, individualizando ao mesmo tempo em

---

<sup>22</sup> Busquei até esse momento abordar, ainda que sucintamente, esse assunto visto sua relevância neste trabalho. No entanto, como o espaço que aqui tenho é restrito, indico para aprofundar essas temáticas ver os trabalhos de Bujes (2001) e Narodowski (2001).

que ordenando a multiplicidade, foi produzindo a escola e as relações que ali se estabeleciam através da disciplina.

Em meio a rotina elencada e assumida pela escola moderna, o recreio por exemplo, foi concebido como um momento *diferenciado* da dinâmica escolar. Ele foi sendo caracterizado, em meio as relações cotidianas estabelecidas entre adultos-crianças e crianças-crianças, como um espaço de lazer, de descanso das atividades “sérias”, como um intervalo entre as aulas (FERREIRA, 1999; OLIVEIRA et al, 1997).

A partir desses entrecruzamentos, ainda que de forma sucinta, foi possível perceber que a criança e a escola não existem desde sempre, e que a relação, que hoje, fazemos entre ambas foram ideias inventadas e implicadas a condições de possibilidades de se pensar e existir na modernidade. Da mesma forma, à medida que fomos assumindo essas verdades, fomos também sendo atravessadas por outras, como por exemplo, a compreensão de que o poder existente em meio a essas relações foi sendo produzido pelos adultos sobre as crianças, uma vez que, conforme Narodowski (2001), a noção de infância moderna torna a criança essencialmente dependente da ação do adulto, uma vez que em função dessa relação de dependência é possível educá-la, escolarizá-la, transformando-a em um adulto independente.

Articulo à tessitura, então, o segundo ponto de sustentação deste trabalho: as relações de poder. Se essas relações, esses jogos de poder, essas lutas constantes produziram verdades, elas não podem ser vistas em seu caráter negativo. Esta compreensão traz a implicação de virmos percebendo o poder apenas como algo repressivo, e logo, como as crianças são puras e inocentes, o poder estaria apenas nas relações estabelecidas sobre elas, com a finalidade de controlá-las e não estaria entre elas.

No entanto, convém destacar como apontava Foucault (2009) que o poder não é localizado, ele é exercido cotidianamente entre as pessoas. Desse ponto de vista, a criança também é tanto produtora quanto efeito do poder e em todas as relações que vivencia, seja entre seus pares ou com os adultos, expressa diferentes formas de poder através de suas ações, assim, em suas relações está presente a disputa de poder.

Convém destacar, como dito por Foucault (1995), que nessa perspectiva o poder não é visto em seus efeitos negativos, mas produtivo e exercido cotidianamente entre as pessoas. Desse ponto de vista, é possível afirmar que:

os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa [...] daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade que se possui ou não [...] o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder [...] ele se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (MACHADO, 2009, p. XIV).

Em consonância com esse pensamento, enfatizo, ainda, que

as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre pais e crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo (FOUCAULT, 1995, p.235).

Desta maneira, o referido autor me auxilia a pensar que as crianças e as relações estabelecidas entre elas não estão externas a esse apontamento. Logo, esse viés me permite refletir que não existem relações de força ou poder somente “do mais forte” (adulto) em direção “mais fraco” (crianças), mas sim, que o poder circula como em uma rede, aonde as ações das crianças também são permeadas e atravessadas pelo poder. Ou seja, também é possível pensar que em meio a suas interações as crianças estão também, a todo momento, estabelecendo relações de poder, estão organizando, produzindo, controlando, vigiando, negociando, sofrendo enfrentamentos, entre outros.

Situações cotidianas, rotineiras ou até mesmo consideradas “naturais” em nossa sociedade, carregam consigo características que atravessam e constituem essa trama de poder que se estabelece em meio as relações exercidas pelas crianças. Assim, esse viés me permite identificar que seja em grandes ou pequenos grupos, as crianças trocam, determinam papéis nas brincadeiras, resistem, desafiam umas as outras, organizam grupos, escolhem líderes a partir de critérios e códigos, (in) formam regras aos novos participantes do grupo, entre outros.

Nessa rede produtiva, diferentes relações ganham força e espaço e alguns processos como a disciplinarização dos corpos e a subjetivação das crianças se

estabelecem, assim como diferentes normas e estratégias são produzidas, constituindo as próprias interações infantis.

Partindo, então, desse segundo ponto de sustentação – as interações permeadas por relações de poder – busco, agora, ainda em meio aos caminhos filosóficos, históricos e sociológicos articular uma nova rede de pensamentos. Ou seja, que possibilite pensar “a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem e não que lhe falta: como presença e não como incapacidade” (Kohan, 2008, p.41). Encontro nesse mesmo autor, Kohan, em seu artigo *Infância e Filosofia*, algumas contribuições que me possibilitam ver, por meio dos caminhos filosóficos, outros lugares atribuídos às crianças em determinadas culturas sociais, como por exemplo, as de Nietzsche (1998) que trata do espírito infantil enquanto afirmativo, criativo e livre e as de Derrida (2000) que descrevem a hospitalidade e o estrangeiro como apontamentos para pensar a infância, considerando, assim, os infantes enquanto estrangeiros que falam outra língua, mas que temos que acolhê-los. Ambas contribuições, não estão ligadas a temporalidade da infância enquanto fase da vida, mas sim, como condição colocada ao lado da resistência, da criação.

Nessa mesma perspectiva, das interações infantis enquanto possibilidade de produção, encontro algumas reflexões acerca do trabalho investigativo do sociólogo Florestan Fernandes, *As troçinhas do bom retiro* (1979). No mesmo a criança é entendida como produtora de cultura, uma vez que ele identificou que elas intervêm na cultura dos adultos, acrescentando algo do seu universo através de suas ações. Isto é, as crianças são compreendidas como capazes e produtoras de cultura, rompendo com a imagem de criança que permeava os discursos até então propagados e *legitimados*.

Assim como esses, outros registros que contemplam a temática da infância no Brasil também apresentam significativas contribuições à literatura dessa área. Dentre eles, é perceptível algumas investigações que abordam o comportamento das crianças, suas características cognitivas, a história da infância e as expressões de governo nas distintas instituições. Destaco dentre estas produções as de Pinto

(1997), Del Priore (2000), Bujes (2000), Quinteiro (2002), Coutinho (2002), Batista (2006), Santos (2006), Casco (2007), Scherer (2007) e Weinmann (2008)<sup>23</sup>.

É possível perceber também investigações que abordam a infância enquanto categoria social e que dão forte destaque para a criança enquanto co-produtora das investigações realizadas com elas. Nesses casos, evidencio os que tinham como intuito compreender e analisar o brincar e as brincadeiras, as relações das crianças, tanto com seus pares como com os adultos e, também, as culturas das infâncias. Assim, destaco as investigações de Fernandes (1998), Prado (1999), Miranda (2000), Oliveira (2002), Meira (2004), Borba (2005), Col Delgado e Muller (2005), Wurdig (2007), Santana (2007).

Mapeando algumas das produções que vêm sendo realizadas acerca da temática da infância, ficou evidente o número significativo das que contemplam, seja como foco principal ou como base para novos questionamentos, a relação da infância nas distintas instituições em que essa se encontra, como a família e a escola, por exemplo, com enfoque da sociologia da Infância. Sendo assim, julgo pertinente dar certa atenção a tal abordagem.

O norte dos trabalhos que contemplam a Sociologia da Infância é refletir sobre a realidade social da infância, bem como o lugar ocupado pelas crianças na contemporaneidade. Os estudos que compartilham e aprofundam essa compreensão vêm sendo desenvolvidos, interligando, dentre outros, alguns campos da ciência como a história, a antropologia e a sociologia.

Embora a expressão Sociologia da Infância seja identificada desde os anos 30, ela passa a investigar mais especificamente a infância enquanto categoria social do século XX, no início da década de 90.

A sociologia da infância tem vindo, sobretudo no decurso das últimas duas décadas, a ganhar mais expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas [...] é por isso, que na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, p. 18-19).

---

<sup>23</sup> As obras aqui apresentadas foram evidenciadas a partir de uma busca realizada no banco de dados da CAPES e no banco de dados de dissertações e teses das universidades da UFPel, UFRGS, Minho, entre outras, de Março a Agosto de 2009.

Referenciada ainda nesse autor, é possível destacar que sempre houve crianças, mas *infância* é algo muito recente. A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identidárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é mesmo um projeto inacabado da modernidade. Assim como também o reconhecimento de que a infância é plural, visto suas distintas vivências, por isso, a nomenclatura infâncias.

Contudo, destaco que essa abordagem também tem sua história e que as características que a compõem foram constituídas a partir de diferentes concepções. Para além de diferenças epistemológicas, as correntes da Sociologia da Infância se diferenciam na apresentação do campo empírico, das temáticas abordadas e das formas como essas são contempladas e investigadas (SARMENTO, 2008). Destaco, então, as seguintes concepções:

1. Os *estudos estruturais*, que são caracterizados por contemplarem em suas pesquisas as imagens da história da infância, seus direitos e as políticas públicas emergidas para essa categoria. Para tanto, se apóiam nas possibilidades e condições de ações da infância, bem como nas relações estabelecidas entre seus pares e com as outras categorias geracionais, a fim de identificar tais ações na sociedade. Nessa perspectiva, encontramos os escritos de Qvortrup (1991), Sgritta (1997) e Hammarberg (2000).

2. Os *estudos interpretativos*, que privilegiam estudos das culturas das infâncias, a ação social das crianças, as interações intra e intergeracionais, as crianças no interior das instituições etc. Nessas pesquisas são utilizados os métodos etnográficos, os estudos de caso e os estudos qualitativos com o intuito de analisar nas relações, seja entre seus pares ou com os adultos, bem como as interpretações e transformações das crianças sobre a cultura da sociedade. Dentre os autores dessas investigações destaco James & Prout (1990) e Corsaro (1997).

3. Os *estudos de intervenção*, que têm como foco principal as pesquisas de dominação cultural, de gênero e a patriarcal, bem como a infância e os movimentos sociais. Por acreditar na infância como grupo social oprimido, suas investigações têm caráter participativo ou de ação, a fim de que a sociologia da infância seja uma expressão de emancipação social. Como clássicos desse ponto de vista encontram-se as obras de Stephens (1995) e Liebel (2000).



Abordar tais correntes neste ensaio, talvez, suscite o anseio de apontar em qual desses fios essa tessitura está arrematada, pois por um longo período que antecedeu esse trabalho senti essa necessidade, uma vez que, tais estudos, compartilham da importância de compreender as crianças como atores sociais e se entrecruzam, assim, com algumas percepções que busco articular neste trabalho.

Ao dissociar as crianças do discurso de incapazes e considerá-las como seres que interpretam e transformam a cultura, tal perspectiva acarreta, inicialmente, a possibilidade de, talvez, articular alguns pontos com este ensaio. Todavia, ainda que essa perspectiva enfatize e venha realizando estudos que investiguem as crianças, seja nas relações que estabelecem com os adultos ou com seus pares, enquanto interpeladas pelas forças sociais que constituem a sociedade, esse campo teórico não tem como princípio a noção de poder, de relações de poder.

Cabe destacar, no entanto, que em meio as leituras realizadas dos trabalhos aqui brevemente mencionados desta perspectiva, foi possível encontrar nos estudos de Sarmiento o conceito de Interatividade, enquanto um dos pilares das culturas infantis. O autor explica que, antes de tudo, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comuns. Essa partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um entendimento, reprodução, apropriação e reinvenção do mundo em que vivem e que as cerca (SARMENTO, 2004, p.23-25). No entanto, não se trata aqui de escolhas em função de conceitos, mas de como estou entendendo as crianças e suas ações. Assim, ainda que Sarmiento e outros estudos façam referência às crianças estarem expostas as mesmas forças sociais que atingem os adultos, mesmo que com tempos e intensidades iguais ou distintas, como por exemplo, os estudos de James e Prout (1990) e de Qvortrup (1993), essa perspectiva teórica - Sociologia da Infância - não me permite uma reflexão mais aprofundada sobre as relações de poder estabelecidas entre as próprias crianças. Embora a perspectiva assumida para realizar este trabalho (pós-estruturalista) tenha, para além da noção de relações de poder, outros olhares sobre o modo como compreendemos e damos sentido ao mundo e a realidade, considero importante esta diferenciação com a perspectiva Sociológica uma vez que o número de trabalhos realizados com crianças, sob o respaldo dessa abordagem, vem adquirindo visibilidade nos últimos anos.

Olhando novamente para investigações que vem sendo realizadas, no entanto, agora convergentes à perspectiva pós-estruturalista identifiquei alguns trabalhos que abordam a temática das infâncias e das crianças. Os mesmos fazem, em sua maioria, referência aos processos de disciplinarização dos corpos, subjetivação das crianças e práticas de governo das infâncias. Dentre eles, destaco os estudos de Fischer (2000), Bujes (2003), Lira (2004), Guizzo (2005), Wenez (2005) e Santaiana (2008). Poucos são os estudos que refletem, especificamente, sobre as relações de poder estabelecidas entre as próprias crianças. As diferentes expressões de poder e as distintas estratégias utilizadas pelas crianças em suas ações são apresentadas nas pesquisas como elos para a investigação de outros processos, como por exemplo, nos estudos de Coutinho (2002) e de Meireles (2008).

Identifiquei, ainda, em meio a todas as leituras realizadas para este ensaio que os estudos que vindo sendo realizados contemplam em sua maioria, as relações estabelecidas no cotidiano escolar entre os adultos e as crianças. Isto é, vários trabalhos consideram os desejos, compreensões, entendimentos e relações infantis com outros indivíduos, com outros espaços e em lugares diferentes, porém, poucos têm como ponto de partida as relações estabelecidas entre as próprias crianças enquanto possibilidade de produção.

Ao me permitir, então, a partir dessas constatações direcionar novamente meu olhar à escola, instituição a qual minhas inquietações deste trabalho tiveram início: minhas experiências enquanto educadora; vislumbro outras relações que constituem o cotidiano escolar e os sujeitos infantis. Percebo, ainda, espaços, como o recreio escolar, por exemplo, que em meio as relações cotidianas estabelecidas na escola entre adultos-crianças e crianças-crianças, foi *legitimado* enquanto um momento *diferenciado* das dinâmicas escolares pelo fato das crianças estarem distantes do controle adulto, e assim, estabelecerem relações próprias de *um* sujeito infantil: desordenadas, sem intencionalidade e sem organização. Tais ações, seriam ali intensificadas e tornariam, então, o momento do recreio, que é destinado ao lazer, ao descanso das *aulas sérias*, enquanto um espaço e tempo, por sua vez, e por isso, sem produtividade.

Assim, os entrecruzamentos até, então, realizados mostram uma possibilidade de problematizar não só as interações infantis enquanto atravessadas e interpeladas pelas relações de poder, como também, o próprio espaço e tempo do recreio enquanto um momento de *improdutividade*.

### **Arrematando alguns fios**

Ao organizar esta tessitura, este ensaio, busquei articular algumas compreensões, ainda que dispersas, descontínuas e irregulares, que vieram produzindo e instaurando verdades sobre as crianças e as relações de poder estabelecidas entre elas, mais especificamente no espaço escolar, a fim de problematizar verdades que foram sendo produzidas, especialmente, pelos discursos pedagógicos e pelas formulações científicas da Sociologia da Infância.

As análises realizadas a partir dessas verdades permitiram identificar as crianças e as infâncias enquanto uma construção social e histórica, uma vez que foi em meio a relações de forças, tensões e de conflitos, que determinados discursos sobre as crianças, sobre a maneira de educá-las, de agir e de intervir cotidiana e pedagogicamente foram sendo *legitimados*. Em meio a esses jogos de poder a criança e a escola se mostraram enquanto condição de possibilidade de existência uma da outra, isto é, em condição de imanência.

Foi possível constatar também que esses discursos foram sendo instaurados em diferentes épocas, principalmente a partir da modernidade, e produzidos por meio de determinadas condições de possibilidades de se pensar as crianças e suas interações. Contudo, ainda que instituídos em momentos e por possibilidades distintas, eles produziram, em sua maioria, com exceção dos estudos da Sociologia da Infância, características que contribuem para solidificar o terreno das relações infantis enquanto isento de intencionalidades e de relações de poder já que, em sua maioria, atribuíram características aos sujeitos infantis pautadas em faltas e ausências, de incapacidades, de impossibilidades, de inacabadas, de inferiores, ingênuas, entre outras. Logo, essas características não são naturais, não foram dadas, não estiveram sempre aí; elas são efeitos de um processo civilizatório, de jogos de poder.

Ao serem articuladas às compreensões pós-estruturalistas, essas análises iniciais possibilitaram considerar as crianças enquanto atores sociais que interagem

entre si e que, portanto, são tanto constituídas como constituidoras das interações exercidas no meio ao qual estão inseridas. Constatei, ainda, que essas ações exercidas pelos e entre os sujeitos infantis são interpeladas por relações de poder, por afrontamentos e microlutas, uma vez que elas também vão constituindo valores, conhecimentos, ideais, outras verdades, organizando, incitando e não apenas reprimendo, controlando ou dominando. Logo, a partir dos entrecruzamentos feitos, as interações infantis puderam ser entendidas enquanto uma possibilidade de potência de produção.

A provocação incitada por este ensaio, de desviar meu olhar atento às relações que, geralmente, são observadas no cotidiano escolar – adultos/crianças – para as interações estabelecidas entre as próprias crianças, a partir do espaço e tempo do recreio escolar, me mostrou outra possibilidade de olhar para o cotidiano escolar, de perceber outras verdades, outras relações, outros jogos de poder.

Por fim, almejo que a forma que tessitura, este ensaio, tenha alcançado não tenha sido concebida como única e verdadeira, mas que, através dos possíveis fios soltos que a constituem e fazem também parte de sua beleza, ela seja propulsora de novas investigações e um convite – aos que aceitarem – a outras possibilidades de olhar interações infantis estabelecidas entre as crianças.

### Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BATISTA, E. M. **Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)**. 2006, 112f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BORBA, A. M. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005, 298f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- BUJES, M. I. E. Alguns Apontamentos sobre as relações Infância/Poder numa perspectiva Foucaultiana. In: 26 Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. **Anais...Poços de Caldas, 2003**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc>> Acessado em: 10/10/2009.
- BUJES, M. I. E.. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 25 (1). p.25-44. Jan/Jun. 2000.

- CASCO, R.. **Autoridade e Formação:** Relações Sociais na sala de aula e no recreio. 2007. 277f. Tese (Doutorado), PUC, São Paulo.
- COLL DELGADO, A. **Sociologia da Infância:** pesquisa com crianças. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>
- CORAZZA, S.. **História da Infância sem fim.** Ijuí: Unijuí, 2000.
- CORSARO, W.. **The Sociology of childhood.** Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.
- COUTINHO, Karyne. **Lugares de Criança Shoppings Centers e o disciplinamento dos corpos infantis.** 2002, 172f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- DEL PRIORE, M.(org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.
- DERRIDA, J. **La hospitalidad.** Buenos Aires: De la flor, 2000.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1993
- FERNANDES, F.. "As 'Troçinhas' do Bom Retiro". In: \_\_\_\_\_. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256.
- FERNANDES, R. S.. **Entre nós o sol:** um estudo entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínea. 1998. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, UNICAMP, Campinas.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.
- FISCHER, R. B. Cores e Nomes da Infância na Mídia. In: **II Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil.** Porto Alegre: 2000. Disponível em <[http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos\\_cores.htm](http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_cores.htm)>. Acesso em: 10/09/2009.
- FOUCAULT, M.. **Microfísica do Poder.** Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2009.
- \_\_\_\_\_. Poder-Corpo. In: **Microfísica do Poder.** Trad. E Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2009, p. 145-152.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- GUIZZO, B. S.; **Identidades de Gênero e Propagandas televisivas:** Um estudo no contexto da educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

HAMMARBER.G. T.; The UN Convention on the Rights of the Child, and how to make it work. **Human Rights Quartely**, 12, 2000, p. 97-100.

HOUASSIS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Disponível em <<http://www.dicionariohouaiss.com.br/index2.asp>>. Acesso em: 06/09/2009.

JAMES, A.; PROUT. A. (eds.) **Constructing and reconstructing childhood**. London:Falmer Press, 1990.

KOHAN, W.; Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. **Estudos da Infância: Educação e práticas Sociais**. RJ: Vozes, 2008, p. 40-62.

LARROSA, J.; O enigma da infância. ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p.183-198.

LIEBEL, M.; **La otra infancia:niñez trabajadora y acción social**. Lima: Ifejant, 2000.

LIRA, A.; Educação Infantil: Cultura e relações de Poder. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.8, n.2, p.235-241, mai/ago. 2005.

MEIRA, A. M.; **A Infância Contemporânea, O brincar e a Cultura no espaço da cidade**. 2004, 181f. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MEIRELES, G. S.; **A Infância nas tramas do poder: um estudos das relações entre as crianças na escola**. 2008, 144f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Juiz de Fora, Juiz de Fora.

MIRANDA, S. F.; **Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender**. 2000. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. 1ª Edição. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001

NIETZCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.

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.

OLIVEIRA, W.; **Cenários Lúdicos: O protagonismo Infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão**. 2002, 180f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

PINTO, M. A Infância como construção social. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (org.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p. 31-73.

QUINTEIRO, J.; Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de**. Campinas: Autores Associados, 2002.

QVORTRUP, J.; Nine theses about "Childhood as a Social Phenomenon". **Eurosocial Report**, 47, Vienna, European Centre, 1993.

\_\_\_\_\_.; Childhood as a social phenomenon- an introduction to a series of National reports. **Eurosocial Report**, 36, Vienna, European Centre, 1991.

SANTAIANA, R. S.; "**+1 é fundamental**": Práticas de Governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 2008, 108f. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

SANTANA, J.P.; **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida**: Uma investigação participativa com crianças em situação de rua. 2007, 334f.. Tese (Doutorado)-Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.

SANTOS, S. E.; **A criança e sua Infância**: Combates nos saberes em Educação. 2006, 148f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C.; **Estudos da Infância**: Educação e práticas Sociais. RJ: Vozes, 2008, p. 7-39.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos** : perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SCHERER, M.R.; **Globalização e a Infância**: Reflexos e reflexões nas falas das crianças. 2007, 164f. Dissertação (Mestrado)- Educação nas Ciências, UNIJUÍ, Ijuí, RS.

SGRITTA, G.B.; Inconsistencies: childhood on economic and political **Agenda. Childhood**, 4(4), 1997, p. 375-404.

SOUZA, S.J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1997. p. 8-25.

STEPHENS, S. **Children and the Politics of culture**. Princeton: Princeton University Press, 1995.

TREVISAN, G.. Amor e afectos entre crianças A construção social de sentimentos na interacção de pares. In: SARMENTO, M. J; DORNELLES, L. V. **Produzindo Pedagogias interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A.. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre, 2000, UFRGS, 2000.

WEINMANN, A.O.; **Infância**: um dos nomes da não razão. 2008. 259f. Tese (Doutorado)- Mestrado em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

WENETZ, I.; **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005, 203f. Dissertação (Mestrado)-Ciências do Movimento Humano. UFRGS, Porto Alegre.

WURDIG, R. C.; **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.

## 2.2 "E TEM MAIS...": RELAÇÕES DE PODER ENTRE AS CRIANÇAS<sup>24</sup>

---

**Resumo:** Nessa escrita compartilho algumas inquietações sobre a temática da infância e das relações de poder entre as crianças buscando problematizar, a partir dos estudos pós-estruturalistas e, principalmente, das contribuições de Michel Foucault, como as ações infantis se constituem. Assim, através do lócus investigativo do recreio escolar de uma escola municipal de Pelotas/RS, busquei capturar como as relações de poder entre monitores-crianças e entre as próprias crianças atravessam e constituem suas interações. As diferentes formas de poder exercidas cotidianamente nessas ações foram capturadas no período de março a abril de 2010, com crianças de seis a dez anos de idade através do dialogo constante de algumas ferramentas como o diário de campo, as conversas-entrevistas, os registros fotográficos e as observações. Em meio às observações realizadas algumas evidências foram feitas: (i) as ações das crianças, que geralmente são consideradas como 'naturais', são atravessadas pelo poder e encadeadas a uma rede de relações onde estão interligadas também as ações dos adultos; (ii) as crianças, através da estratégia disciplinar, tornam o recreio um espaço útil; (iii) ao colocar em ação a estratégia disciplinar, diferentes elementos como o gênero e a faixa etária são utilizados em meio a essas relações, possibilitando ou negando, por exemplo, a participação de determinadas crianças nas brincadeiras desenvolvidas; (iv) nas tentativas de conduzir a conduta um dos outros, ações de resistência foram percebidas através de olhares ou da negação em aceitar as escolhas dos colegas.

Palavras-Chave: infância, relações de poder, relações entre as crianças

**Abstract:** In this writing I share some concerns about the issue of childhood and the power relations between children seeking to question, from the post-structuralism, and especially the contributions of Michel Foucault, as if the actions constitute child. Thus, through the diligence of the locus of a school playground, city of Pelotas / RS, I tried to capture how the power relations between monitors-children and between children themselves and are crossing their interactions. The different forms of power exercised daily in these actions were captured during March-April 2010, with children six to ten years of age through constant dialogue with some tools like the diary, conversations, interviews, photographic records and observations. Amid some evidence observations were made: (i) the children's actions, which are generally regarded as 'natural', are crossed by power and chained to a network of interlocking relationships which are also the actions of adults, (ii) children through the disciplinary strategy, make the playground a useful space, (iii) to put into action the disciplinary strategy, various factors such as gender and age are used within these relationships, allowing or denying, for example, participation of some children in the games developed, (iv) in attempts to drive the conduct of the other, resistance actions were perceived by looks or denial to accept the choices of their peers.

---

<sup>24</sup> Este artigo foi apresentado no XI Simpósio Internacional IHU: O (des) governo biopolítico da vida humana, realizado de 13 a 16 de setembro de 2010, em São Leopoldo/RS. O mesmo, após avaliação da banca, será encaminhado à Revista Pro-posições, UNICAMP.



**Key-words:** childhood, power relations, relations between children

### **Ainda que de forma breve**

Gostaria de destacar que essa escrita foi organizada a partir de um trabalho mais amplo que vem sendo realizado em meus estudos de mestrado. Logo, os dados aqui apresentados fazem referência a um dos três artigos que compõe minha dissertação e que buscou problematizar, através do espaço e do tempo do recreio escolar, como as ações infantis se constituem, ou melhor, como as relações de poder entre as crianças atravessam e constituem as ações infantis.

Assim, ressalto que a forma que essa escrita recebeu foi a de, em um primeiro momento, buscar situar o estudo aqui apresentado trazendo apontamentos que o caracterizam, ou seja, demarcam o lugar de onde escrevo para, posteriormente em um segundo momento, contextualizar como a coleta de dados foi realizada e apresentar, então, algumas análises tanto das ideias que permearam inicialmente minhas observações como os elementos, que efetivamente, foram capturados.

### *Quem tu é? Que tá fazendo aqui?*<sup>25</sup>

*Sempre colorido, muitas vezes de papel  
Com arcos, flechas, índios e soldados  
Cheinho de presentes feitos por papai noel  
O mundo da criança é iluminado*

*Baleias gigantescas, violentos tubarões  
Mistérios de um espaço submerso  
Espaçonaves passam por dez mil constelações  
O mundo da criança é um universo*

*Toquinho*

O que é Infância? O que é ser criança? Talvez, alguns já tenham se defrontado com esses questionamentos, outros um dia, venham a se deparar com

---

<sup>25</sup>A opção por apresentar no título e nos subtítulos as falas das crianças que participaram da pesquisa se deve ao fato delas, durante a investigação, constituírem, organizarem e mostrarem, através de suas ações e de suas falas, outras possibilidades dessa pesquisa acontecer. Isto é, elas foram ao longo da investigação, mostrando-se como co-produtoras da pesquisa e não, simples objetos de análise. Estas questões foram feitas pela Andréa nas primeiras conversas que estabelecemos ao me inserir no espaço e tempo do recreio observado.

ele, ou não. Mas ao defrontar-se, o que responder? O que dizer, o que mencionar sobre o ser infantil?

Alguns, poderiam explicar por meio de exemplos cotidianos, fossem experiências com filhos, afilhados, netos ou alunos. Outros, a partir de suas memórias, do tempo em que eram crianças, poderiam destacar músicas, imagens, expressões, gestos, desenhos, brincadeiras ou brinquedos que, de certa forma para si, tenham um significado sobre o vem a ser a infância.

Todavia, arrisco destacar que, para muitos, não seria difícil responder tais questionamentos, uma vez que, temos algumas certezas sobre eles. Arriscaria, ainda, apontar que algumas colocações prevaleceriam entre as falas, como por exemplo: a infância é uma fase boa, é a idade da brincadeira, da ingenuidade e da fantasia.

Destaco que esses significados seriam enfatizados por terem sido estabelecidos entre as relações cotidianas. Isto é, a partir dessas relações, características foram sendo atreladas ao que, hoje, temos como o verdadeiro sentimento de infância, do ser criança. Poderia dizer que foram 'marcas' de diferentes épocas e certezas, que foram sendo tidas por meio de determinadas condições de possibilidades de se pensar em cada uma dessas épocas sobre a infância que, entrecruzadas, traduziram a compreensão que temos de infância e de um real universo infantil, o qual é iluminado, repleto de fantasias, felicidade, brincadeiras e ingenuidade.

Ao assumir uma perspectiva pós-estruturalista, desconfio dessas certezas e identifico que, a partir do pensamento moderno, essas foram se instaurando como compreensões únicas e verdadeiras. Por meio de investigações científicas, esse pensamento, buscava descrever, categorizar e explicar os fenômenos relacionados às suas análises. A criança, por exemplo, passou a ser objeto de estudo e verdades sobre o que é infância, quem são os sujeitos infantis, qual a melhor forma de educá-los ou de intervir pedagogicamente em seu processo de aprendizagem, foram sendo estabelecidas. A partir do pensamento moderno se

pressupõe que certas características universais das crianças e de um modo de viver a infância só vieram a ser percebidas em determinado momento histórico, num contexto de reflexão filosófica e atividade científica. As crianças possuiriam certas características essenciais – que sempre estiveram nelas presentes – que serviriam de fundamento

para os processos naturais (e também universais) que caracterizariam sua infância. Uma das tarefas que a Filosofia e as Ciências Humanas modernas empreenderam foi teorizar e veicular as suas reflexões e “descobertas” que tinham por objeto as crianças e a infância. Tais “descobertas” nos trouxeram um amplo corpo de teorizações que – através da linguagem da ciência, mais especialmente – pretendeu constituir-se como verdade para explicar *quem* e como *eram* (ou deveriam ser) os sujeitos infantis (BUJES, 2003, p.6-7, grifo da autora).

Diante dessas palavras, destaco que, a partir da modernidade, sentidos, conceitos e lugares foram sendo atribuídos às crianças ao longo da história, os quais muitas vezes, foram pautados nas relações estabelecidas adultos-crianças, ou seja, a partir do olhar adultocêntrico. Segundo James, Jenks e Prout (*apud* BORBA, 2005), existem duas abordagens sobre a infância: uma pré-sociológica e uma sociológica. Eles destacam na primeira cinco modelos de discursos dominantes que continuam, hoje, a identificar as crianças e suas ações: (i) o da criança má, (ii) o da criança inocente, (iii) o da criança tabula rasa, (iv) os modelos ligados à idéia de desenvolvimento infantil e o (v) modelo da criança inconsciente.

Considerando esses discursos como “histórias encadeadas e enredadas entre si, que se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (VEIGA NETTO, 2000, p.56), posso afirmar que as crianças são tanto constituidoras como constituídas pelos discursos da sociedade moderna, o que demarca a infância como uma construção social e histórica<sup>26</sup>. Ao analisar tais discursos<sup>27</sup>, vislumbrei o quanto os mesmos foram caracterizando as crianças e suas ações a partir de suas ausências, das faltas que lhes eram atribuídas: incapazes, sem direito a voz, frágeis etc.

Embora nas últimas décadas um número significativo de trabalhos venha sendo desenvolvido no meio acadêmico sobre as crianças e as infâncias, em sua maioria com respaldo da perspectiva Sociológica da Infância, é perceptível o quanto a discussão das ações entre os próprios sujeitos infantis encontra-se distante da temática aqui apresentada (relações de poder/crianças). Alguns trabalhos dessa

---

<sup>26</sup> As análises realizadas dos trabalhos de outros autores como Corazza (2002), Bujes (2003) e Kohan (2008), proporcionaram elementos que me auxiliam a pensar a infância enquanto uma construção social e histórica, ou ainda, me auxiliam a refletir sobre a invenção de uma infância moderna.

<sup>27</sup> Estudo realizado no meu curso de Especialização em Educação Física Escolar (FURG), no qual busquei, através de discursos científicos, evidenciar que verdades foram sendo produzidas sobre as crianças e sobre suas ações.

perspectiva, ainda que considerem a criança enquanto sujeito social, capaz de produzir e transformar a cultura, como por exemplo, os estudos de Qvortrup (1991), Fernandes (1998), Borba (2005), Wurdig (2007) e Sarmiento (2008), de certa forma, não contemplam em suas análises, de maneira aprofundada, a temática das forças sociais que interpelam as ações entre as próprias crianças.

Se elas são capazes, se são produtoras de cultura, estariam essas ações tidas como produtivas constituindo um 'universo infantil' especial e isolado das forças sociais? Arrisco dizer, para além de como afirmaram James e Prout (1990) e Qvortrup (1991) que mesmo com tempo ou intensidades diferentes, as crianças não estão só expostas as forças sociais, as mesmas relações de poder que atravessam as ações dos adultos como também suas ações são interpeladas por essas forças. Logo, enfatizo que tanto nas interações que estabelecem com os adultos ou com seus pares, suas ações são permeadas pelas relações de poder e essas são encadeadas a uma rede de relações onde estão interligadas também as ações dos adultos.

De forma a problematizar essa questão, Bujes (2003) destaca que existiu um apagamento das relações entre infância e poder, pelo fato de termos sido acostumados a pensar o poder numa concepção negativa, em sua face repressiva. Assim, tendo como base a perspectiva de Foucault (1995), na qual o poder não é visto em seus efeitos negativos, mas como produtivo e exercido cotidianamente entre as pessoas, menciono alguns trabalhos que abordam a relação infância/poder mencionada pela autora. Dentre eles, os estudos de Fischer (2000), Bujes (2003), Lira (2004), Wenetz (2005)<sup>28</sup>.

A partir desses apontamentos, destaco que a compreensão de infância que direcionou meu olhar ao campo investigativo não foi a de buscar desvendar o real significado da infância ou das ações das crianças, nem o que seria mesmo a infância. Mas sim, a de buscar, através das observações das práticas cotidianas das crianças, outras formas de olhar o universo infantil que não estivessem pautadas nem ausências, nem nas verdades que são ditas sobre ele. Olhar as possibilidades e

---

<sup>28</sup>Ainda que esses estudos façam referência aos processos de disciplinarização dos corpos, subjetivação das crianças e práticas de governo das infâncias, e não às ações de poder exercidas entre as próprias crianças, eles proporcionaram elementos para desconstruir e construir alguns sentidos atribuídos às infâncias. Também me possibilitaram articular e colocar em questão as diferentes formas de poder exercidas cotidianamente nas ações que são vivenciadas pelas crianças com seus pares.

presenças que as próprias crianças demonstram por meio de suas ações e dos atravessamentos de poder existentes nas mesmas.

Nessa perspectiva, tive como intuito capturar como se passam, cotidianamente, as relações que são estabelecidas entre as crianças, vislumbrando como se articulam e atravessam as outras ações, tendo o cuidado de não negar os momentos em que essas também são exercidas com os adultos, uma vez que como dito anteriormente, as interações infantis são exercidas e encadeadas a uma rede de relações. Julguei importante observar e problematizar essas práticas cotidianas das crianças, pelos elementos que se articulam a elas serem variados e, talvez, tidos como simples, *normais e naturais* uma vez que o que está em questão nesses jogos de poder é “um conjunto de coisas que ao mesmo tempo constituem a trama de nossa vida cotidiana” (FOUCAULT, 2006, p.45).

Assim, reforço as palavras de Louro (1999) ao mencionar que são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança” (1999, p. 63). Logo, o desejo por aprofundar essas análises sobre as relações de poder entre as crianças foi vislumbrado, inicialmente, a partir das interações estabelecidas nas instituições escolares.

Essa opção se deu por considerar a escola enquanto um espaço de socialização entre os indivíduos e por ser ela uma instituição que *legitima* verdades, propaga determinadas culturas e distintas formas de poder (FOUCAULT, 1987). Processos esses que encontram consonância às palavras de Eizirik (2004), ao aludir que “a escola se constitui em um cenário micropolítico de jogos de poder-saber-verdade, microfísica de dispositivos que atuam no seu interior, através de fios tecidos em espessa malha” (2004, p.102).

Nesse espaço, relações são constituídas cotidianamente e, práticas rotineiras, vão sendo *legitimadas*, construindo uma rede de relações a partir das ações desenvolvidas tanto entre adultos-crianças como entre as crianças. Contudo, poderia dizer, que ganham maior visibilidade nessa espessa malha de relações as que são exercidas pelos adultos sobre as crianças. Esse *controle* adulto-criança, de forma sutil e cotidiana, vai instituindo a melhor forma de ensinar e aprender, a maneira adequada de se comportar no espaço escolar, os lugares permitidos ou não

para as crianças, funções e posições tanto das crianças como dos adultos, o que é certo ou errado, entre outros.

Considerando que essas relações (adultos-crianças), de certa forma, possibilitam um apagamento de outras relações, como por exemplo, as desenvolvidas entre as próprias crianças, delimitei ainda mais o lócus de investigação. Assim, desloquei meu olhar para as ações exercidas, especialmente, no espaço e no tempo do recreio escolar. Essa opção se deu pelo fato de sua configuração acentuar a rede de relações entre as crianças. Isto é, por demonstrar, ser um período em que as crianças interagem mais entre si e de forma mais espontânea e livre. Nas palavras de Louro (1995) encontro respaldo para tal escolha, ao mencionar que

o espaço não é um cenário, mas é parte da trama, é um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abre e os muros que se edifica, o que se põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelecem para os sujeitos, os móveis e objetos que se lhes destinam, por onde se permite ou proíbe ir – são criações que se transformam, que se ajustam a necessidade e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder (LOURO, 1995, p.121).

Considero importante, então, contextualizar o espaço escolhido como lócus investigativo, assim como, minha inserção no mesmo.

### *Tu vem amanhã?*<sup>29</sup>

Considerando o objetivo proposto de analisar as relações de poder exercidas entre as crianças no espaço e no tempo do recreio escolar, a escolha da escola a ser investigada levou em consideração alguns critérios: (i) o tempo destinado ao recreio; (ii) o número de turmas que se encontrariam no pátio; (iii) a proximidade entre as faixas etárias das crianças<sup>30</sup>.

A partir desses critérios de seleção, a escola elegida para realizar meu trabalho de campo foi uma instituição da rede municipal de Pelotas/RS que organizava o recreio em um tempo de 15 minutos e que tinha o recreio das séries

<sup>29</sup> Pergunta feita pela Andréa ao final do primeiro recreio que acompanhei.

<sup>30</sup>Esses critérios de seleção foram organizados porque na rede municipal de ensino de Pelotas as escolas têm autonomia para organizarem seus momentos de recreio, o que incide em diferentes recreios, como por exemplo: recreios que variam no tempo de 10 a 20 minutos; recreios separados para as crianças das séries iniciais das demais ou recreio coletivo entre todas as turmas da escola.

iniciais em um momento separado das demais turmas, o que de certa forma, tornava mais viável a coleta de dados pelo menor número de crianças que estariam no pátio no tempo das observações. Essa escola organizou, baseada na justificativa de ter existido, anteriormente, conflitos entre as crianças maiores e menores<sup>31</sup>, três momentos de recreio, de 15 minutos, nos quais estavam sempre presentes dois monitores (um monitor e uma monitora). As turmas do 1º e 2º ano ocupavam o pátio da escola no primeiro momento, as de 2ª e 3ª série, no segundo momento, e as demais séries no terceiro.

Optei, então, por acompanhar as turmas que iam primeiro ao pátio. No entanto, durante o período em que observava 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 realizei as observações, o qual totalizou 23 observações e foi de 15/03/10 a 15/04/10, estavam presentes em torno de 44 crianças, que pertenciam a três turmas (1º ano, 2º ano e 2ª série) e que tinham entre seis e dez anos de idade.

Quanto a forma como esse estudo de campo foi realizado enfatizo sua especificidade e a dificuldade de enquadrá-lo em uma conformação metodológica bem delimitada. Essa afirmação está implicada a duas questões: a investigação se apoiar em uma perspectiva pós-estruturalista e ter sido realizada com crianças.

Em relação à primeira, se refere ao fato de que ao se trabalhar a partir desta perspectiva teórica não ser possível estabelecer, de forma bem limitada, um determinado “fazer metodológico”. Como apontam Louro (2002) e Guizzo (2004), esse viés teórico não tem um caminho determinado *a priori*. Investigar a partir dessa compreensão significa construir outras formas de caminhar. Já a segunda questão é pelo fato de ao me propor pesquisar com crianças também não ser possível delimitar uma única forma do processo investigativo acontecer, pois como afirma Rocha (2008) “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (2008, p.45), o que implica um maior grau de flexibilidade e de constante organização de diferentes estratégias para capturar tanto suas falas como suas ações.

---

<sup>31</sup> Informação repassada pela diretora da escola em nossa primeira conversa.

Contudo, não significa dizer, a partir dessas duas questões, que essa pesquisa não foi permeada por escolhas baseadas pelo rigor, cuidado, atenção e responsabilidade e nem que essa postura ética não acompanhou as estratégias de produção e análise de dados. Pelo contrário, estive, durante toda a investigação escolhendo, adaptando e criando estratégias que atendessem as especificidades e necessidades da mesma. Nesse sentido, diria que alguns cuidados no que faz referência a pesquisa com crianças foram norteando, possibilitando e caracterizando a forma como investigação foi acontecendo.

O jeito de entrar, permanecer e sair do campo de investigação, como aponta Demartini (2002), mereceu atenção especial nessa pesquisa, uma vez que o vínculo estabelecido com as crianças era de fundamental importância para que eu conseguisse estar mais próxima das ações exercidas por elas. Assim, desde os primeiros dias, o cuidado em como estabelecer esse vínculo esteve presente em minhas observações<sup>32</sup>.



Sentei-me em um murinho perto do portão e passei então a observar o recreio. As crianças entraram, e hoje, de novo, nenhuma criança perguntou meu nome, e nem o que eu estava fazendo ali. Por vezes me olhavam, mas não se aproximavam [...] quando estavam se organizando para ir para a sala de aula, uma menina se aproximou e perguntou: Tu também cuida o recreio das outras turmas professora? (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/10).

Através desse questionamento, e de outros, como por exemplo: *Tu é professora de outra turma? Então tu é filha de quem?*<sup>33</sup>, ou então dos pedidos que elas faziam a mim - para guardar seus lanches, seus casacos, para ir ao banheiro ou tomar água - fui me apresentando enquanto pesquisadora, que estava ali por um motivo específico e vendo as possibilidades da pesquisa acontecer naquele espaço com elas. À medida que, duplas ou trios foram se aproximando, fui me apresentando enquanto uma professora, que estava ali não para cuidar delas, mas para aprender e ver como elas brincavam e como se organizavam no recreio.

Por meio dessa apresentação, evidenciei, que aos poucos uma aproximação maior entre eu e as crianças foi se tornando possível a partir do momento em que a

---

<sup>32</sup> Para que os dados 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 das crianças serão destacadas ao longo do texto em negrito e itálico e os trechos das 'conversas-entrevistas' serão identificados em quadros centralizados.

<sup>33</sup> Perguntas feitas Andréa ainda em nossa primeira conversa.



percepção delas sobre mim foi se modificando. A minha figura, para elas, foi se deslocando da professora que estava ali controlando o recreio, junto com os outros dois monitores designados para essa função, para a aluna da universidade que estava ali aprendendo com elas. Confesso que estabelecer esse vínculo foi um grande desafio, uma vez que minha presença naquele espaço e tempo era atrelada ao 'poder' que a figura do adulto tinha sobre as crianças, o que também me fez perceber que o momento e o espaço do recreio não era tão 'livre' e 'espontâneo', mas que ele também se configurava a partir das figuras e das relações que os monitores estabeleciam naquele espaço e tempo.

Nesse sentido, minhas vivências se inserem nas palavras de Leite (2008) ao mencionar a importância de se constatar que seria ingênuo da parte do pesquisador achar que se consegue suplantar as relações desiguais de poder adulto-criança. Essa afirmação fez com que eu atentasse para uma construção de estratégias que me possibilitassem estar ainda mais próxima das crianças. Assim, uma das posturas assumidas por mim e buscar, de certa forma, minimizar minha posição de pesquisadora/adulta, foi a de deixar que as crianças se aproximassem *naturalmente* quando sentissem vontade e, se julgassem necessário esse contato, bem como esperar por seus convites para participar de suas brincadeiras ou de seus grupos.

No final da primeira semana, ainda não havia sido convidada para brincar com nenhum grupo, no entanto, entre um intervalo e outro das brincadeiras algumas crianças se aproximavam, sentavam ao meu lado e começavam a conversar. Poderia dizer então, que os primeiros contatos com as crianças foram marcados por esses diálogos, nos quais os assuntos principais eram as brincadeiras preferidas de cada uma, os espaços que cada grupo (meninos e meninas; maiores e menores, por exemplo) tinha para se movimentar e brincar no recreio, a turma que cada um pertencia e as características que as faziam próximas de alguns colegas e não de outros.

Tanto as falas das crianças como as percepções delas, e também as minhas, foram sendo registradas em momentos posteriores ao recreio através de um diário de campo. Contudo, percebi que por mais fiel que eu tentasse ser às suas falas, eu estava longe de desempenhar tal função já que sentimentos, reações e movimentos que também compunham as situações e diálogos ali estabelecidos iam se perdendo

em meio a meus registros. Optei, então, com a ajuda das crianças, por fotografar e registrar em pequenos vídeos esses momentos e também outras ações que aconteciam no pátio.

Essas estratégias me auxiliaram na medida em que pude ir descrevendo, mais densamente, diferentes vivências e distintas formas das crianças agirem umas com as outras bem como me possibilitou, a partir dos registros fotográficos, realizar pequenas ‘conversas-entrevistas’<sup>34</sup> para ter mais claro como elas organizavam determinada brincadeira registrada, porque uns brincavam e não outros, quais as regras, entre outros.

Na medida em que esses diálogos e essas interações foram acontecendo e se tornando mais intensas, senti a necessidade de ao coletar esses dados ter atenção às falas que iam sendo registradas. Assim, outro cuidado que merece ser ressaltado foi o fato de que ao considerar as vozes das crianças na pesquisa eu não tive a pretensão de considerá-las como verdades absolutas do universo infantil, pois, tive/tenho a clareza de que seus discursos são atravessados por outros.

Nesse sentido, encontro consonância nas palavras de Guizzo (2005) ao mencionar em sua escrita que ao ouvir as crianças estamos interagindo com uma polifonia de vozes, o que implica em ouvir inúmeras manifestações, de diferentes interlocutores ali presentes, ou não. Tal cuidado foi necessário, por exemplo, quando os meninos se organizavam para jogar futebol e as meninas para pular corda - *Vai pra lá guria, aqui é dos guris (André)*. Ainda que essa situação pudesse ser analisada entre as inúmeras relações de poder exercidas, há de se considerar que essa fala, assim como outras, não é a expressão da realidade, mas sim, efeito dos entrecruzamentos de diversos discursos, como por exemplo nesse caso, os que determinam as brincadeiras características de meninas e de meninos, entre outros.

Os cuidados até então ressaltados foram delimitando essa pesquisa e destacando a necessidade de optar, em alguns momentos, por determinadas ferramentas metodológicas, ou seja, estratégias de coleta/produção de dados. Assim, foram utilizadas estratégias que se demonstraram boas possibilidades nesse fazer e que levaram tanto meu olhar quanto os dados coletados ao estranhamento,

---

<sup>34</sup> Utilizo esse termo por não terem acontecido momentos específicos em que as crianças tenham sido entrevistadas, mas sim, ocasiões em que foram realizadas conversas e discussões, tanto individuais como em pequenos grupos, nas quais elas fizeram colocações, a partir de meus questionamentos, das falas dos próprios colegas e dos registros fotográficos feitos.

a *desconfiança* e ao questionamento. Entre essas estariam: (i) o uso do diário de campo para registrar o meu olhar e as falas e situações envolvendo as próprias crianças; (ii) a fotografia, tanto para registrar as ações das crianças como para instigar possíveis discussões sobre as mesmas; (iii) as conversas-entrevistas e as (iv) observações participantes.

Embora essas ferramentas tenham auxiliado na coleta e análise dos dados, elas mostraram uma possibilidade de se olhar para as relações de poder estabelecidas entre determinadas crianças de um determinado espaço, a partir ainda, de minhas possibilidades enquanto pesquisadora.

*Tu tem perna grande, pode jogar no meu time!*<sup>35</sup>

*O interessante não é ver que projeto está na base de tudo, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas.  
Foucault, 1979*

Como mencionado anteriormente minha inserção no espaço e no tempo do recreio escolar foi marcada pela forte significação das relações ali estabelecidas entre os dois monitores e as crianças. Ainda que o foco das observações que fiz não tenha sido capturar especificamente essas relações ou como essas ações dos adultos-crianças se estabeleciam no cotidiano escolar, não poderia negá-las, uma vez que elas também produzem as ações infantis, ou seja, tais ações têm efeitos sobre as interações das crianças uma vez que são exercidas a todo o momento do recreio e tidas como naturais. Ocasões essas que podem ser vislumbradas através do seguinte excerto do meu Diário de Campo:



Enquanto conversávamos sobre as crianças no recreio e suas brincadeiras, a monitora destacou que é melhor jogar futebol com eles [meninos], que daí eles não brigam, ficam mais organizados e é mais fácil organizar tanto o recreio como o próprio jogo deles. Porque se ela deixar as crianças sozinhas elas ficam brigando e chamando-a o tempo todo. Destacou também o fato das crianças adorarem jogar futebol com os adultos. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/04/10).

---

<sup>35</sup> Frase dita pelo André, quando o questionei em uma conversa-entrevista, a partir de fotos, porque em todas elas apareciam apenas meninos jogando futebol e se eu, enquanto menina, poderia jogar também um dia com eles.

Destaco esse fragmento que diz respeito às falas dos dois monitores presentes no recreio para cuidar as crianças, no sentido de mostrar o quanto a presença deles estava ligada ao manter a ordem daquele espaço e garantir o bom aproveitamento daquele tempo. Suas ações buscavam lembrar regras de comportamento, formas corretas de brincar bem como organizavam estratégias para melhor conduzir o recreio, isto é, através de suas condutas eles lembravam normas, que estabelecidas, não tornavam o recreio tão livre e tão espontâneo.

Sem dúvida, esse e outros fragmentos me possibilitaram observar alguns nós da rede de relações que se estabelece no cotidiano escolar, porém, como já mencionei busquei olhar o recreio, por outro ângulo. Com um olhar que me permitisse evidenciar que essa mesma força que atinge as ações dos adultos sobre as crianças, além de causar efeitos nas ações exercidas pelos sujeitos infantis também atravessa e produz as interações entre eles. Olhar que permitisse vislumbrar que essas interações, as quais muitas vezes, são ‘marginalizadas’ pela própria instituição, silenciadas e negadas pelos próprios adultos por serem consideradas como improdutivas são sim produtivas e permeadas por jogos de poder. Isto é,

quero dizer, que nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente [...] ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas – , o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Esse olhar sinalizou e pontuou a necessidade de me desfamiliarizar com a expressão relações de poder/poder enquanto algo negativo, que só diz não, que repreende, mas sim, de compreendê-la como algo que transita pelos indivíduos; que não se aplica a eles como um poder que se exerce mais do que se possui (FOUCAULT, 2002). Assim, não se tratou de buscar por meio de minhas observações quais das crianças exercia poder sobre as outras, mas de observar em termos de disposições, de técnicas, de estratégias que estão sempre em funcionamento.

Logo, evidenciei durante as observações que inúmeros eram os mecanismos que iam se estabelecendo entre e nas ações das crianças, como, por exemplo, ditar

regras ou condutas, delimitar espaços para que se pudesse aproveitar o tempo disponível para o recreio, conduzir e controlar condutas e outras ações, organizar trocas e negociações, entre outros. Para atingir os diversos fins “essas relações de poder utilizam métodos e técnicas muito, muito diferentes umas das outras, segundo as épocas e segundo os níveis” (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Dentre os mecanismos que foram sendo utilizados nas redes de relações que iam sendo estabelecidas entre as crianças, gostaria de, primeiramente, mencionar as relações de poder que envolviam a disciplina. Rajchman (apud VEIGA-NETTO, 2006) ressalta que ao mesmo tempo em que as disciplinas “são classificações individualizantes das populações, elas funcionam como ‘técnicas’ que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (id, p.25). Assim, a disciplina constituía-se através de ações de uma economia positiva, em defesa do bom andamento do recreio e se estabeleciam entre as crianças, como pode ser identificado na fala de Alexia: *Ei, não joguem a bola para cá, aqui é nosso espaço de jogar corda, vocês sabem disso.*

Dirigindo-se a todas e exercido por todas as crianças do recreio, essas estratégias disciplinares iam ordenando o que poderia ser feito, ou não, em determinado espaço, como, por exemplo, o lugar de pular corda e o de jogar futebol, o de terminar o lanche e o de brincar de castelinho, entre outros. Pode-se dizer ainda, que a partir dessa estratégia, o recreio ganhou a seguinte configuração: no murinho, sentavam aqueles que queriam terminar seu lanche, jogar carta ou conversar; próximo às traves, os que queriam jogar futebol; nas pontas do pátio ou ao redor da quadra os que iriam pular corda, brincar de pega-pega, de castelinho ou de enterrar os pés nas areias.

Para além de organizarem a configuração do recreio, essas estratégias disciplinares também eram expressas na própria arquitetura do espaço em que o recreio era desenvolvido, como por exemplo, na localização central e no espaço abrangente que as traves do gol ocupavam e na posição dos dois monitores: o monitor mais próximo do espaço onde os meninos jogavam futebol e a monitora sentada no murinho próximo a brincadeira de pula corda. Destaco nesse sentido, como afirmaram Frago e Escolano (1998), que o espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo assim como ele também não é neutro, sempre educa.

E digo que ensina/educa ligado às estratégias disciplinares, pela forma como silenciosamente essas disposições e essas distribuições vão educando e determinando espaços a cada indivíduo bem como ordenando as ações desenvolvidas no recreio. Assim, essa organização por meio da disciplina, ainda segundo Foucault (2002), se destaca por determinar lugares que “se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (id, p.123).

Referente aos espaços destinados a cada grupo ou a cada pessoa, é possível pensar ainda sobre um canto do pátio que, sempre, era ocupado por uma menina, a Mayane<sup>36</sup>. Identificada pelos colegas como a menina deficiente, ela ficava sentada ali sozinha, sem sair para brincar com as outras crianças. Durante todas as observações, apenas um dia outras duas meninas se aproximaram do seu espaço para brincar com ela. Todavia, não saíram do mesmo, sentaram-se no canto da Mayane e brincaram sentadas ali, com jogos de mãos. Em outra oportunidade, quando a vi sozinha novamente no canto tentei me aproximar e conversar. Quando me sentei (Pesquisadora - P) perto dela, (Mayane), em um primeiro momento ela recuou, se fazendo mais distante de mim. Depois de ficar um tempinho me olhando, voltou e sentou ao meu lado e, nisso veio outra criança (Cr) e se sentou ao nosso lado. Nesse momento estabelecemos o seguinte diálogo:

<p>P: Porque tu fica sempre sentada aqui Mayane?  Cr: É que ela gosta da Tia Vera (monitora - nome fictício, escolhido por mim)  P: E a Tia Vera não brinca contigo?  Mayane: Só a Catarina.  P: E vocês brincam do que?  Mayane: Lá em casa ela brinca comigo, aqui só às vezes. Catarina... (grita chamando pela colega)  Cr: Deixa que eu chamo ela. (sai correndo para chamar a Catarina).  Mayane: Que coisa... E a Tia Vera? Cadê? (se levanta vai até o portão e procura a Tia Vera)  Nesse momento o monitor, que estava perto dos meninos grita para Mayane: Na sombra. Senta ali. Ela então vem e senta ao meu lado. Catarina passa correndo por ela enquanto senta-se e, então, começa a gritar chamando pela colega.  P: Porque tu não vais ali chamar ela?  A Mayane se levanta, fica pensando, me olha, fica uns minutos parada me olhando e depois diz que não e senta-se novamente.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A partir desse diálogo é possível pensar ainda nos espaços destinados a cada um no pátio. Embora tenha conversado com os monitores e eles tenham me

<sup>36</sup> Nome escolhido por mim a partir da solicitação dela.

dito que a Mayane não brincava com as demais crianças porque brigava demais e era difícil controlá-la, tentei ver as ações das crianças com ela, as quais eram praticamente inexistentes. Havia certo respeito ao espaço, que foi se configurando como da Mayane, e quando alguém o adentrava se colocava na condição de permanecer brincando com ela apenas ali. Nesse sentido, é possível destacar que a disciplina não se dirige apenas para punir, ou para quem será punido, só em seu sentido repressivo, ela coloca-se também “a serviço do bem, do bem para todos, de toda a produção social e útil” (EWALD, 1993, p. 82).

Ainda em relação aos espaços e a prevenção de confusões e conflitos no espaço do recreio, podemos dizer assim, outro fator recorrente e interligado são as relações de poder apoiadas, por exemplo, nos atributos ou questões do gênero. Entre todas as observações realizadas foi evidente que um determinado espaço do pátio, o centro, é ocupado por grande parte dos meninos para jogar futebol e, outros espaços, como as laterais do pátio, são ocupados pelas meninas para pular corda, brincar de pega-pega ou de enterrar os pés na areia. Ficou perceptível também que são raras as crianças de gêneros diferentes que brincam juntas.

No jogo de futebol, por exemplo, apenas uma menina jogava. E nas laterais, com as brincadeiras ditas de meninas, apenas os meninos menores brincam e, às vezes. Tal separação é interpelada nas ações de ambos os gêneros:

P: É? Porque tu não joga futebol?

Alexandra: É brincadeira de menino. E só ela de menina que joga. (apontando para Caroline)

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. Olha ... lá é brincadeira de menina, fazer castelinho, mas os meninos pequenos tão brincando junto, mas é de menina.

P: E de bola vocês não brincam?

Alexandra: Não, é só os guri que jogam futebol.

Tais divisões eram reforçadas pelas atitudes, gestos e olhares das crianças, que nenhuma menina, por exemplo, tentava organizar outra brincadeira com a bola, ou jogar futebol com os meninos. Apenas a Caroline<sup>37</sup> era autorizada a jogar, e, segundo a Alexandra, a Caroline era a única que gostava de jogar com os meninos e a única que sabia jogar. Quando conversei com os meninos, em especial

<sup>37</sup> Nome escolhido por ela para ser apresentada neste trabalho.

o André, que era um dos que sempre organizava o jogo de futebol, outras condições que permitiam a Caroline jogar, foram aparecendo:

André: Só a Caroline de guria gosta de jogar.  
 P: Tá, e se alguma outra guria quiser jogar então pode?  
 André: Pode ué.  
 (Fica em silêncio)  
 André: mas daí no outro time, no meu time só joga guri.  
 P: Hm.. e porque a Caroline pode jogar no teu time?  
 André: Ela não joga muito bem, mas ela toca, passa a bola pra gente fazer gol.  
 P: E Se eu quiser posso jogar no outro time?  
 André: Tem que ver com eles. Mas tu tem perna grande, pode jogar no meu time!  
 P: Ah é?  
 André: É, tu deve correr bastante com essa perna grande. Daí é bom, pode jogar no Meu time.

A partir dessa conversa-entrevista, percebi que para além do gostar ou não de jogar futebol, existem certas características que permitem não só a entrada da Caroline no jogo, mas de todos que queiram se envolver nessa atividade: o rendimento, o saber jogar e o ajudar o time a vencer. Assim, a permissão à Caroline, mesmo sendo menina, para participar do jogo só foi feita por ela apresentar essas características.

Nesse sentido, enfatizo assim como Fraga (2000), o grau de enraizamento dos discursos associados ao gênero nas práticas e organizações dos sujeitos infantis, uma vez que “o poder de penetração de um discurso na vida social está associado a sua capacidade de ser visto como algo ‘natural’, tornando imperceptíveis seus efeitos entre aqueles que se encontram capturados” (2000, p. 97).

Problematizando a naturalidade com que esses discursos vão se enraizando às práticas exercidas e determinando o espaço e as ações de meninos e meninas destaque, como apontado por uma das meninas em uma conversa, a Caroline, que ela joga futebol com os meninos e mexe/provoca as meninas enquanto elas ficam na fila esperando a professora. Mas ela deixou bem claro que não brincava com as meninas porque era chato. Todavia, adorava mexer com elas: *É divertido, elas ficam furiosa, mas não me batem porque eu sou mais forte. Daí eu chamo os gurus para mexerem. Primeiro eu seguro elas, e depois chamo o André. Mas com eles eu só joga, não mexo...daí não dá né.*



Entre essas relações, esses conflitos entre meninos x meninas é possível destacar, como Foucault (2006), que os “jogos estratégicos fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros” (2006, p. 285), o que caracteriza as relações de poder. Como vislumbrado a partir do seguinte excerto do meu Diário de Campo:



Hoje a monitora entregou um balão e um saquinho de balas para cada um e avisou que não teria bola. Os meninos pegaram o balão e começaram a correr entre eles enchendo e esvaziando o balão, fazendo barulho no ouvido do outro colega. Algumas meninas começaram a correr atrás deles e pediram para brincar junto. Eles saíram rindo e gritando que não! As meninas gritaram então que iam chamar a tia Vera porque era para todo mundo brincar junto. Os meninos disseram que só uma delas podia brincar, a maior, e que ela ia ter que respeitar a regra (DIÁRIO DE CAMPO, 17/03/10).

Não só entre meninos e meninas, mas também entre todas as crianças as tentativas de conduzir a conduta do outro foram aparecendo em meio as brincadeiras. A partir desse exemplo, destaco também outro elemento que faz referência as estratégias disciplinares e que pode aqui ser apresentado como contemplando a faixa etária. Relações em que os maiores conduzem a conduta dos menores dizendo o que eles são capazes ou não de fazer, do que podem ou não brincar também foram evidenciadas em outras situações nesse sentido. Os meninos maiores dominam a quadra e organizam o jogo de futebol. Assim, quando os pequenos jogam devem se submeter a algumas regras estabelecidas pelos maiores, por exemplo, não podem escolher os times e sim esperarem ser escolhidos:

P: E aí vão jogar hoje no recreio? Quero ver hein...  
 Grupo de meninos do 1º ano grita: Vamo!  
 P: Como funciona? Tem time? Podemos jogar todos juntos?  
 Adrian (menino pequeno): Não, tem três.  
 P: Ihh, e aí como vamos fazer? Quem vai escolher?  
 Todos gritam: Eu.  
 Adrian: Que mentira, é outro guri.  
 P: Qual guri?  
 Adrian: Aquele outro. É sempre ele que escolhe. É ele. Ele não deixa.

Em ambas as situações, os maiores determinam as ações dos menores, na tentativa de conduzir suas atitudes. No entanto, destaco que ainda que os maiores exerçam tal função, também é possível identificar nessas relações certa resistência

diante dessas condutas, isto é, a possibilidade de (re)agir, de resistir a uma ação com outra ação. Nesse sentido, é importante destacar que

não há relações de poder sem resistências, que são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem de vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder (FOUCAULT, 2006, p. 249).

A resistência pôde ser observada entre as crianças de diferentes formas, como por exemplo, nos gestos e olhares destacados nas seguintes situações:



O André pegou a bola e começou a distribuir os colegas: 'pra lá, pra cá... tu vai para o gol'. Alguns colegas que não queriam ser goleiro saíram correndo em volta da quadra, ou então, se direcionavam para o outro time que não tinha sido por ele determinado. Mas, ele não desistia. Ia atrás dos colegas e dizia: 'Tu é aqui meu... Pô. Se mesmo com o grito o colega não aceitasse, ele fazia uma expressão de 'sério' ou 'bravo', puxava pelo braço. Dois meninos desistiram do jogo e foram sentar no murinho, outros 'aceitaram' a 'regra' imposta por André e um ao perceber que o outro time tinha um número menor de jogador, trocou de lado e gritou: 'Vou ficar aqui, ta faltando gente'. Começou, então, o jogo (DIÁRIO DE CAMPO, 09/04/10).

Ou ainda:

A Andreisa, me convidou para brincar, respondi que sim e que ela podia escolher a brincadeira. Disse, então, que já voltava e foi até uma colega e cochichou algo em seu ouvido. A amiga lhe fez uma expressão de séria e disse: Ah não.  
 Andreisa gritou: Não quero mais brincar.  
 P: É, mas porque?  
 Andreisa: Nah, não quero (e olha para sua amiga, que continua lhe olhando séria).  
 P: Ela não quer brincar com a gente?  
 Andreisa: É eu que não quero mais (e a sua amiga então lhe puxa para sentar no muro).

Nessa rede produtiva de relações estabelecidas no recreio escolar, e especialmente, nos exemplos citados acima, é possível evidenciar que diferentes ações ganham força e espaço e outras vão se estabelecendo sobre as primeiras. Isto é, em meio aos diferentes mecanismos postos em prática nessas relações, lacunas ou espaços para ações de resistência vão se formando. Assim, a possibilidade dos meninos, no primeiro exemplo, de (re)agirem a ação do André em determinar suas condutas e seus espaços vai constituindo outras ações, outras formas de resistência de ação do mesmo sobre o grupo.

Essas podem ser expressas e existem nas diversas reações, nos diversos modos de comportamento diante de tal ação, seja como no exemplo, através de um

olhar ou de um gesto através das atitudes da menina ao tentar conduzir a atitude da colega, como no exemplo de André ao organizar os times de futebol.

*Vai, é a tua vez de jogar!*<sup>38</sup>

Organizei essa escrita na tentativa de compartilhar, discutir e problematizar as temáticas que venho aprofundando em meu estudo de mestrado sobre as relações de poder entre as próprias crianças a partir do recreio escolar. Ao estruturar, em tão poucas palavras esse trabalho, procurei entrelaçar pensamentos, estabelecer aproximações e distanciamentos, analisar e possibilitar outras reflexões a partir dos dados coletados. Assim, apresento agora a trama que foi aqui constituída:

\* A partir das observações realizadas foi possível identificar que não há como pensar as relações de poder apenas em seu caráter negativo, uma vez que as crianças mostraram através de suas ações que produzem e organizam, por exemplo, tanto as brincadeiras como o espaço e o tempo do recreio. Tais situações capturadas possibilitaram ainda evidenciar que não é uma ou outra criança que exerce o poder sobre as outras, mas que essas relações se exercem como em uma rede, entre todas as crianças e em todas as ações;

\* Quanto ao fato dessas interações funcionarem encadeadas, é possível destacar também a partir das relações estabelecidas entre monitores-crianças e entre os próprios sujeitos infantis que o universo infantil não é exterior ao universo adulto. As ações de ambos podem ser vistas tanto como condicionantes como condicionadas, isto é, as ações e forças exercidas entre e por adultos e crianças estão interligadas e são interpeladas da mesma forma por diferentes discursos e distintas ações;

\* As crianças através de estratégias disciplinares tornam o recreio um espaço útil. Assim, lugares vão sendo definidos para que as brincadeiras como o pega-pega, o futebol e o pula corda possam efetivamente acontecer. Essas estratégias determinam ainda o que pode, ou não, ser feito em alguns espaços do recreio, evitando assim confusões e conflitos. Os monitores também demonstraram utilizarem-se dessas estratégias, o que caracterizou o espaço e tempo do recreio

---

<sup>38</sup> Frase dita pelo Harry, nome escolhido por ele, enquanto jogávamos cartinha.

como um momento nem tão livre e nem tão espontâneo já que através de suas ações, tidas como naturais, relembavam questões referentes as normas necessárias para o bom andamento do recreio;

\* A partir das estratégias disciplinares diferentes mecanismos vão sendo colocados em ação, como por exemplo, os elementos de gênero e da faixa etária configurando, assim, as brincadeiras das crianças, como por exemplo, o jogo de futebol. Ou seja, a partir desses elementos vão sendo definidas as crianças que podem, ou não, participar de determinadas brincadeiras bem como o espaço reservado às mesmas;

\* Na tentativa de conduzir a conduta um dos outros, ações de resistência foram sendo percebidas por meio de olhares ou da negação em aceitar as escolhas dos colegas. O que, de certa forma, caracteriza as relações de poder uma vez que é perceptível que não existem relações de poder sem possibilidade de resistência. É na tentativa de (re)agir sobre as outras ações que as relações de poder, nesse caso no recreio, vão se constituindo.

Por fim, almejo que a forma que essa escrita tenha alcançado não tenha sido concebida como única e verdadeira, uma vez que a temática aqui apresentada ainda merece outras discussões e problematizações. Mas que tenha atingido o objetivo de ser propulsora de novas investigações, de novas reflexões e de novas possibilidades de olhar e pensar as ações desenvolvidas entre as crianças.

## Referências

BORBA, A. M. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005, 298f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BUJES, M. I. E. Alguns Apontamentos sobre as relações Infância/Poder numa perspectiva Foucaultiana. In: 26 Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. **Anais...Poços de Caldas, 2003.** Disponível em<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc>> Acessado em: 10/10/2009.

DEMARTINI, Z. B. F.; Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana L. G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, pp. 1-18.

EIZIRIK, M. F.; **A escola invisível: jogos de poder, saber, verdade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal. 1979

\_\_\_\_\_.; **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_.; O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; **Michel Foucault, uma trajetória Filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.

\_\_\_\_\_.; **Vigiar e Punir**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_.; A filosofia Analítica da Política. In: MOTTA, M. B.; (org) **Ditos e Escritos** Vol. V: ética, Sexualidade, Política. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, pp. 37-55.

FOUCAULT, M.; Poder e Saber. In: MOTTA, M. B.; (org) **Ditos e Escritos**. Vol. IV: ética, Sexualidade, Política. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, pp. 223-240.

\_\_\_\_\_. A ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, M. B.; (org) **Ditos e Escritos** Vol. IV: Estratégia, Poder-Saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, pp. 264-287.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GUIZZO, B. **Propagandas televisivas ensinando modos de ser menino e menina**. Proposta de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

\_\_\_\_\_.; **Identidades de Gênero e Propagandas televisivas**: Um estudo no contexto da educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado)- Mestrado em Educação, UFRGS, Porto Alegre.

JAMES, A.; PROUT. A. (eds.) **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990.

LEITE, M. I.; Espaços de narrativa - onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H.; (org) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 43-51.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. 1995. p.119-129.

\_\_\_\_\_.; (org) **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Notas para dar conta de uma promessa**. Mimeo, 2002.

QVORTRUP, J.; Childhood as a social phenomenon- an introduction to a series of National reports. **Eurosocial Report**, 36, Vienna, European Centre, 1991.

ROCHA, E. A. C.; Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H.; (org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 43-51.

VEIGA-NETO, A.. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre, UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, A.. Dominação, Violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETTO, A.; (orgs) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 13-38.

## 2.3 RECREIO ESCOLAR E INTERAÇÕES INFANTIS: POTÊNCIA DE PRODUÇÃO?<sup>39</sup>

---

**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; e foram analisados a partir das contribuições de alguns autores como M. Foucault, G. Deleuze, Alfredo Veiga-Neto e Maria Isabel Bujes. 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, 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 naquele cenário. 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, infância.

**Abstract:** This paper analyzes, from space and time in a school playground, as established power relations between children, how the interactions children were put into operation by the children themselves - in general - and problematize recess as a time regarded as free, and that therefore there would be children's actions intensified. The data were captured from the practice of "bricolage", where he made some crucial dialogue between tools such as diary, photographic records, conversations, interviews and observations and were analyzed based on the contributions of some authors such as M. Foucault, G. Deleuze, Alfredo Veiga-Neto and Maria Isabel Bujes. During the observations it is noted that both the recreational as child interaction are crossed by the disciplinary order, so the actions of individuals are not exempt infant intentionality and power. They are placed in operation from the operation of some instruments such as the disciplinary sanction, supervision and examination, which showed itself as a possibility to maintain and ensure the smooth running of the playground and to permit the production of other forms to act in that scenario. Besides allowing other interactions were established, the financial statement that these instruments allowed through the

---

<sup>39</sup> Este artigo foi encaminhado para o 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, a realizar-se de 23 a 25 de maio de 2011, em Canoas/RS. O mesmo após avaliação da banca será encaminhado à Revista Interações, Portugal.

folding process, individuals were produced from the constant motion of the multiplicity of power relationships.

**Keywords:** Power relations, recreation, child interaction, childhood.

### **Inicialmente**

Gostaria de destacar que essa escrita foi organizada a partir de um trabalho mais amplo que vem sendo realizado em meus estudos de mestrado, no qual venho problematizando a temática das relações de poder entre as crianças. Nesse sentido, os dados aqui apresentados fazem referência a um dos três artigos que compõe minha dissertação. 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.

Assim, passo, então, a situar o estudo aqui apresentado, trazendo apontamentos que o contextualiza, para, posteriormente, mostrar como a produção de dados foi realizada, bem como os elementos que, efetivamente, foram capturados<sup>40</sup>.

### **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,

---

<sup>40</sup> Considero importante mencionar que utilizo este termo por ter clareza de que, ao realizar esta pesquisa no recreio de uma escola da rede de ensino Municipal de Pelotas/RS de Março a Abril de 2010, no qual estavam presentes em torno de 44 crianças e dois monitores, eu não daria conta de analisar todas as relações estabelecidas entre as crianças naquele tempo de 15 minutos. E ainda que essa impossibilidade fosse refutada, tenho a percepção de que, mesmo assim, meu olhar registraria apenas algumas e não outras relações, uma vez que compreendo que, assim como o movimento que realizamos com uma máquina fotográfica, nosso olhar faz capturas, registra em meio a distintas paisagens aquela que nosso olhar se ‘rende’, que nos chamou atenção, fosse por sua beleza ou pelo estranhamento que nos causou. Assim, julgo pertinente tratar os dados selecionados em minhas observações enquanto capturas, enquanto uma das muitas possibilidades de ter estado lá e observado aquele espaço e tempo.



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 Wenetz (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 poder<sup>41</sup>.

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

---

<sup>41</sup> 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) e também da análise que realizei em meu curso de Especialização em Educação Física Escolar (FURG/2010), no qual busquei, a partir de alguns discursos científicos, evidenciar que verdades foram sendo produzidas sobre as crianças e sobre suas ações.

recreio: *Tu tem certeza que tu quer olhar o recreio das crianças? Tu vai sair de lá tonta menina, aquilo é uma loucura*<sup>42</sup>, 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)*

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

---

<sup>42</sup> 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 e os trechos das 'conversas-entrevistas' serão identificados em quadros centralizados.

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. Passo, então, a aprofundá-las.

### **As possibilidades de capturas**

*É o olhar que colocamos sobre as coisas  
que, de certa maneira, as constitui.  
Veiga Neto (2007)*

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 para além 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 poder<sup>43</sup>.

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/produzidas 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. Ou seja, tive o cuidado de não formular

a pergunta quem tem o poder e o que pretende aquele que tem o poder, ou o que procura aquele que tem o poder? Mas como

---

<sup>43</sup> 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.

funcionam as coisas ao nível dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc. (FOUCAULT, 2009, p. 182).

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. Para tanto, fez-se necessário, então, escolher a escola na qual efetivamente as observações aconteceriam.

Na seleção realizada, levei em consideração alguns elementos (i) o tempo destinado ao recreio; (ii) o número de turmas que se encontrariam no pátio; (iii) a proximidade entre as faixas etárias das crianças<sup>44</sup>. Logo, 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, ênfase 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

---

<sup>44</sup> Esses critérios de seleção foram elencados pelo fato das escolas municipais de Pelotas/RS terem autonomia para organizarem seus momentos de recreio, o que incide em diferentes recreios, como por exemplo: recreios que variam no tempo de 10 a 20 minutos; separados para as crianças das séries iniciais das demais, ou ainda, recreio coletivo entre todas as turmas da escola. Tais critérios foram elencados também a partir de meu intuito de buscar problematizar as relações estabelecidas entre as crianças com menor faixa-etária uma vez que a elas, de certa forma, são mais fortemente atreladas características pautadas em ausências, faltas e ingenuidade.

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 bricolagem<sup>45</sup>, 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 fotografias, tanto para registrar as ações das crianças como para incitar possíveis discussões sobre as mesmas; (iii) as conversas-entrevistas<sup>46</sup> para explorar as situações registradas através das fotografias feitas tanto por eles como por mim; (iv) e as observações para que eu pudesse estar mais próxima das relações infantis, a fim de perceber como elas iam se estabelecendo.

Passo, então, a compartilhar as capturas realizadas no cenário investigado.

### **O que foi por mim capturado**

Confesso que, ao me inserir no recreio escolhido para realizar o trabalho de campo, eu tinha certa preocupação em como me aproximar das crianças de forma que elas não me vissem como mais um adulto que estava ali com a função de monitorar seus comportamentos e brincadeiras. Não quero dizer com isso, que eu acreditava 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 busquei jeitos de fazer com que essa percepção fosse minimizada, ou seja, procurei maneiras de mostrar às crianças que embora eu fosse uma adulta

---

<sup>45</sup> 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)

<sup>46</sup> 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.



e uma pesquisadora eu estava ali para brincar e aprender com elas e não para intervir, repreender ou chamar a atenção.

Menciono que esse cuidado esteve em torno de buscar não desempenhar as mesmas funções que os dois monitores<sup>47</sup> ali presentes exerciam como, por exemplo, chamar as turmas para o recreio, segurar casacos, brinquedos ou lanches, autorizar idas ao banheiro e ao bebedouro de água, repreender comportamentos, entregar ou recolher materiais para serem usados no pátio ou contar às professoras ao final do recreio como as crianças se comportaram. Assim, nos primeiros dias, eu esperava as turmas no pátio, sentada em um murinho próximo ao portão de entrada do mesmo. Com o passar das semanas, comecei a esperá-las no corredor principal que dava acesso ao pátio, por vezes as crianças me cumprimentavam e, sem muitas aproximações e contatos, me acompanhavam até o pátio, já em outros momentos, ao passarem por mim já iniciavam uma conversa e me convidavam para brincarmos juntos quando chegássemos ao pátio. Foi assim, que aos poucos, em meio a sorrisos e olhares desconfiados, as crianças foram se aproximando, conversando, me conhecendo e me convidando, com maior frequência, para participar de suas brincadeiras.

Ao assumir essa postura pude perceber, a cada dia, que as ações exercidas naquele espaço e tempo pelos adultos sobre as crianças tinham forte representatividade em meio às relações ali desenvolvidas. Por isso, ainda que meu intuito principal não tivesse sido capturar especificamente essas relações (adultos-crianças), considerei importante não negá-las e apresentá-las aqui, ainda que de forma breve, a fim de mostrá-las como uma das redes de relações que possibilitavam e constituíam as interações infantis. Nesse sentido, quero deixar registrado o quanto às ações adultas, naquele recreio, conduziam as demais relações, a medida que iam sendo percebidas pelas crianças como algo normal e essencial: *É que não tem sinal né, é a tia Vera que chama a gente para vim para o recreio [...] é sim, é bom porque eles cuidam da gente, aí ninguém briga (Caroline).*

A partir dessa fala e de outras capturas, percebi que as ações adultas diante das crianças determinavam o início, o término, ou ainda, a duração do recreio, mesmo que ele tivesse previamente um tempo definido; distribuía, através do

---

<sup>47</sup> Um monitor e uma monitora

controle, grupos em espaços, buscando, assim, prevenir que um não interferisse na brincadeira do outro e que brigas não acontecessem; ou, ainda, para autorizar brinquedos a fazerem, ou não, parte do recreio, como pode ser identificado no excerto a seguir:



Ao entrar no pátio, logo fui avistada por uma das meninas que, na segunda-feira, me pediu para tornear a corda para ela. Ela se aproximou, sorriu e disse: Ah, que pena, hoje não tem corda nem bola. Eu perguntei por que não teria, e ela me respondeu que não sabia. Se afastou e foi em direção a monitora e perguntou: *Porque não tem corda hoje tia? (Isabela), Porque hoje não tem!*, respondeu a monitora. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/03/10).

Dessa forma, pude perceber a importância que naquele espaço e tempo era dada à presença dos monitores como àqueles que, aos olhos da escola e das crianças, seriam os principais responsáveis pelo bom andamento do recreio, os que teriam o compromisso de tornar aquele espaço útil e produtivo para que as crianças pudessem desenvolver, no tempo destinado a ele, o maior número de atividades possíveis. No entanto, diferente dos estudos que vem sendo realizados e já mencionados neste artigo, 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. Assim, destaco que esses mesmos movimentos que foram identificados nas ações dos adultos em prol de um bom andamento do recreio também foram percebidos como existentes entre as interações infantis. Logo, ressalto que ao direcionar meu olhar para as interações exercidas entre as próprias crianças também percebi certa ordem disciplinar, ou porque não dizer, certo desejo de ordem.

As capturas referentes ao exercício dessa 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 algumas falas e situações que foram registradas:

*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 tá ouvindo não? É pra fazer fila, o recreio acabou. (Jaqueline)*



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 desses excertos, 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 repetição das regras, de forma constante, também pode ser elencada, a partir dos excertos, demonstrando a possibilidade de através delas as crianças estarem ordenando as ações que deviam ser desenvolvidas no recreio, bem como estarem lembrando as regras que deviam reger o bom andamento do recreio, como, por exemplo, primeiro lanchar para depois brincar, não brigar, não bater ou chutar o colega e cuidar das crianças menores. Em outras palavras, 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.

A partir dessas análises 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.

Acreditando que essas duas constatações – o recreio enquanto um espaço que não é tão livre e as interações infantis enquanto potência de produção – são de fundamental importância para este estudo, ousou aprofundá-las. Primeiramente, enfatizo que se o recreio e as ações ali desempenhadas não são tão livres e tão espontâneas não cabe pensar, portanto, que a dinâmica que ali circula e que o constitui é diferente da exercida, por exemplo, em sala de aula, uma vez que ali também está presente o desejo de ordenar, controlar e potencializar as interações infantis. 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 com uma organização específica e diferenciada do contexto 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).

Alguns exemplos que fazem referência a essa vontade também foram evidenciados na própria divisão de tempos para os três recreios existentes na escola, os quais contemplavam diferentes faixa-etárias e, segundo a diretora da escola, havia seguido esta configuração no intuito de otimizar as relações ali estabelecidas e evitar conflitos e agressões; no controle dos adultos sobre o início e término dos recreios ou ainda, nos gritos e barulhos que ecoavam pelos corredores, indicando que as turmas dos maiores vinham se aproximando do pátio e, com isso, estava terminando o recreio das turmas dos menores, uma vez que na escola não se tinha o toque de sinetas/alarmes/sinos para demarcar os horários específicos de cada recreio; na *legitimação* de ações pelos próprios movimentos e gestos infantis, indicando que o recreio terminou, expressos, por exemplo, através da entrega da bola ao monitor, do recolher a corda, do se dirigir ao portão e organizar a fila, do indicar com o dedo para o colega a fila que está sendo organizada; os comentários que as próprias crianças faziam às professoras na fila do pátio, sobre a forma como determinado colega se comportou, ou ainda, quando as próprias crianças, na ausência dos monitores no pátio, chamavam a direção para resolver conflitos ocorridos ou tentavam, através da força física, levar o colega para a sala da direção.

Se essas situações, se essas ações e interações são aqui apresentadas como exemplos de práticas que buscavam uma certa ordem, um certo disciplinamento, não cabe, então, caracterizar o recreio enquanto um momento em que as crianças e suas ações estariam livres, sendo experienciadas distante ou isentas de controle. 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, caracterizando-o como um momento em que *práticas de liberdade* iam sendo exercidas e não como um espaço e tempo de liberdade<sup>48</sup>. Isto é, existiam sim, 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 sim, alguns momentos que, de certa forma, buscavam enfraquecer ou quebrar a lógica que regia a própria interação exercida. Isto é, 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. Dentre algumas ações e interações que me

---

<sup>48</sup> Cabe destacar que a Liberdade é entendida neste trabalho como em si mesma política. Além disso, ela também tem um modelo política, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de *arché* – poder, comando (FOUCAULT, 2004, 270). Assim, enfatizo ainda que tais práticas não acontecem apenas no recreio, mas em todas as relações que vão sendo estabelecidas no campo social.

possibilitaram essas análises, trago como exemplo o momento em que o André e o Harry me convidaram (P) para jogar cartinhas<sup>49</sup>:

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 o Harry coloca a figurinha dele no muro, espera eu colocar a minha e espera o André colocar a dele.  
 Harry: Tu sabe tirar discorda Carol?  
 P: Sei.  
 Harry: Tá então vamos tirar.  
 Quando o Harry começa a contar “Dois ou um”, logo é interrompido pelo André.  
 André: Ah eu casei mais, então é eu primeiro.  
 Harry: Não, é uma André.  
 André: Não eu caso mais eu que ganho, entendessee? Daí eu começo e tiram vocês dois o discordar.  
 Entre risos o Harry respondeu: Não tem, isso eu não jogo André. Lá onde eu jogo não é assim. Não tem, coloca aí.  
 O André então rindo coloca a carta no muro e tiramos discorda para iniciar o jogo.

Retomando, agora, a segunda constatação para poder aprofundá-la, quero mencionar que percebi que as interações infantis exercidas em meio a ordem disciplinar eram produtivas à medida que cada sujeito infantil, no exercício dessas práticas, corrigia posturas, relembra regras ou criava novas, quando fosse necessário, julgava comportamentos e posturas, assim como, através das *práticas de liberdade*, inventavam novos jeitos das brincadeiras acontecerem, outros critérios de seleção para os colegas poderem participar ou não dos grupos e das brincadeiras, entre outros. Nesse sentido, é possível destacar que as ações infantis bem como as próprias crianças não são apenas reflexo 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.

No entanto, é importante considerar, nesse sentido, que tais interações, tais jeitos de agir foram produzidos em um espaço escolar, o recreio, e isto já tem um

---

<sup>49</sup> Ainda que o fragmentado que será apresentado não se configure como uma conversa-entrevista e sim, como parte do meu diário de campo o utilizo neste momento com a mesma configuração utilizada ao longo do artigo para os excertos de conversa-entrevista. Tal exceção deve-se ao fato do mesmo ser o trecho de um diálogo transcrito por mim e penso que, ao apresentar tal configuração, as falas das crianças envolvidas, o diálogo em si, recebe mais evidência.

significado disciplinar, logo, não seria a mesma coisa, não seriam criadas as mesmas regras, nem seriam produzidos os mesmos jeitos de brincar no recreio e na rua, na saída ou na entrada da escola, uma vez que a própria arquitetura escolar é disciplinar, produtiva. Enfatizo assim, nessa perspectiva, que para além de produzir ordem, as interações ali estabelecidas no recreio também puderam ser percebidas enquanto produtivas na medida em que as redes de relações que elas iam tecendo iam permitindo outras formas das próprias interações infantis acontecerem cotidianamente.

Assim, destaco que foi a partir da reincidência dessas práticas exercidas pelas crianças, e entendidas pela sua potência de produção, que fui instigada a buscar vislumbrar não quem ou quais crianças desempenhavam ações e se seriam elas exercidas por uns e não por outros, mas como elas iam sendo possibilitadas, bem como possibilitando as interações infantis daquele recreio. Foi, então, que ao direcionar 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, reincidentes 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

organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa



rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados [...] A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados (FOUCAULT, 1987, p. 148).

Por meio desse jogo de olhares constantes ressalto que 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. Nesse sentido, foi possível perceber, ainda, que as fiscalizações aconteciam de diferentes formas: ora por olhares bravos, olhares sérios, “virada de olhos”, negligenciando a ação do colega; ora pela ameaça de chamar um dos monitores para corrigir a postura daquele que estava atrapalhando a conversa, o jogo de cartas, a brincadeira ou o jogo de futebol.

Um exemplo que deixa mais claro os momentos em que essas fiscalizações aconteciam pode ser vislumbrado a partir do relato de uma brincadeira de corda:



Mais para perto do portão dois meninos estavam brincando com a corda. Um mexia a corda como se ela fosse uma cobrinha que iria pegar o outro. Nisso, veio outro guri e pisou na corda. Um dos meninos, mais que rápido, chamou a atenção do guri, dizendo que eles estavam brincando e que ele não podia fazer aquilo. Contudo, o guri continuou pisando na corda e “atrapalhando” a brincadeira dos outros. Até que um dos meninos chegou e segurou o guri pelo braço e ficou por alguns instantes o olhando com “cara de bravo”. O guri que estava atrapalhando a brincadeira, então, saiu correndo. Depois de algum tempo ele retornou e continuou fazendo a mesma coisa: pisou na corda enquanto os outros dois pulavam cobrinha. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/04/10).

Nessa situação especificamente, foi possível entender os jogos de olhares enquanto um instrumento que vigiava e buscava corrigir a conduta do colega que estava atrapalhando a brincadeira da cobrinha. Foi perceptível também o quanto o gesto de segurar e os olhares de repreender o menino, ainda que por determinado momento, reforçaram o dizer “não faça isso! Tu estás errado, estás atrapalhando”. Olhares e gestos que buscavam, entrecruzados a outros, aumentar o efeito das relações de poder, não só buscando corrigir e repreender, mas também aos olhos

daqueles que observavam, prevenir condutas e comportamentos indevidos para aquele tempo e espaço.

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 pequena (Mariana)*. Logo, o instrumento da vigilância, a partir de critérios estabelecidos pelas próprias crianças, como por exemplo, a faixa etária, o gênero e o tipo de brincadeira, era utilizado também para vigiar quem brincava e do que brincava, ou seja, a partir dessas interações também iam sendo produzidos grupos e espaços a serem ocupados pelos mesmos, assim como, tais elementos iam constituindo o exercício da vigilância.

De forma a qualificar, a penalizar e a possibilitar negociações diante dessas situações destacadas, bem como de outras interações desenvolvidas no cenário observado, a utilização de outro instrumento pode ser destacada: a sanção normalizadora. Essa não

visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípios de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizada”, a coação de uma conformidade a realizar (FOUCAULT, 1987, p.152-153).

Em meio as capturas realizadas, o exercício desse poder pôde ser vislumbrado quando, por exemplo, as crianças buscavam corrigir as ações inadequadas dos colegas. 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 outras, criando, readaptando regras, como foi possível perceber quando brincamos juntos 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 saiam 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).

Assim, durante a brincadeira algumas regras foram sendo acrescentadas. Essas, articuladas às já existentes, serviam para conduzir as condutas dos sujeitos ali envolvidos. Aqueles que não seguiam as mesmas 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 brincadeira, algumas punições eram expressas por meio de ameaças, em outras também foi perceptível a agressão física como chutes, empurrões e socos para mostrar àquele que estava infringindo a regra, sua punição e qual comportamento não deveria se repetir.

Em outros momentos, ainda pude perceber o exercício desse instrumento por meio de negociações que iam sendo feitas durante o 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)*; através dos cochichos que eram feitos e que logo incidiam em expressões em tom de voz alto: *Pode cair fora, tu não tá brincando mais (Ricardo)*; em meio a situações que envolviam brinquedos trazidos de casa pelas crianças: *Não vou te empresta, tu quebra tudo (Ricardo)*, ou ainda, *Te empresto, mas tu tem que me dar uma bolachinha (Juliano)*

Através dessas situações percebi a sanção exercida pelas crianças nas suas interações, quando faziam negociações referentes a lanches, brinquedos e brincadeiras, em "nome" da amizade, por aqueles que são considerados amigos ou "legais". Ainda que não houvesse formas das crianças registrarem, através da escrita, tais acontecimentos, elas o faziam 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 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 vislumbrado 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 gurus. 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. Assim, ao quebrar com os

combinados André demonstra a necessidade de se auto-vigiar, mostrando o quanto já tem incorporado as regras, ainda que, por vezes, não tenha autocontrole para cumpri-las. Essa individualização, esse tornar cada caso um caso, pois a punição de outro poderia não ser a mesma recebida pelo André, é um dos principais efeitos desse instrumento.

A operacionalização desses três instrumentos – vigilância, sanção e exame – de forma articulada, sutil e constante, mostraram 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. Conectados a outras ações, em condição de imanência, o exercício articulado desses instrumentos possibilitava, ainda, que não só outras interações fossem estabelecidas como também fossem possibilitando outras formas das crianças agirem e serem crianças, isto é, iam também produzindo os próprios sujeitos infantis.

Pode-se dizer que a produtividade dessas relações foi também sendo percebida, pois cada ação, cada interação exercida com o outro no recreio, demonstrava, de certa forma, não só os códigos estabelecidos naquele espaço e tempo pelos adultos e pelas próprias crianças como também atravessados por códigos vivenciados em outros espaços. Diante desse movimento contínuo de relações de forças, da multiplicidade, cada criança, em meio a esse processo de produção constante dobrava<sup>50</sup> de forma diferenciada o conjunto de forças que as atravessavam e permeavam suas interações, atribuindo-lhes assim, sentidos particulares.

Quanto a esse processo de dobradura, é importante destacar que ele está sendo entendido aqui como o ponto de inflexão através do qual se constitui um determinado tipo de relação consigo; o modo pelo qual se produz um Dentro do Fora (DELEUZE, 1986, p.104). Em outras palavras, a noção de dobra, está sendo aqui tratada como

a curvatura ou a inflexão destas linhas infinitamente móveis que percorrem o plano da imanência cuja superfície é povoada por singularidades anônimas e nômades. A dobra exprime a

---

<sup>50</sup> A dobra, como noção Deleuziana, está sendo tratada aqui como uma possibilidade de pensar as ações infantis enquanto produtivas, isto é, enquanto uma possibilidade de se pensar a produção do sujeito infantil a partir das interações entre as próprias crianças. Considerando o espaço restrito deste artigo leituras para aprofundar a temática podem ser realizadas nas obras de Guille Deleuze: **A dobra: Leibniz e o barroco** (2007) e **Foucault** (1986).

desaceleração deste movimento infinito, produzindo a convergência das singularidades em um dado momento, criando assim um dentro que é coextensivo ao fora, e que é a condição para que um mundo comece. A dobra, é portanto, a expressão de um mundo possível. (SILVA, 2005, p. 6-7).

Nesse sentido, a operacionalização da noção de dobra aqui afirma as relações infantis enquanto potência de criação, de vida, de cuidado de si, de abertura ao diferente, enquanto possibilidade de produção contínua. Pode-se dizer, que essas curvaturas iam acontecendo através das relações que as crianças iam tecendo com os pares e também consigo próprias a partir das regras já existentes, das relações entre saber e verdade e das formas específicas como iam agindo nas interações fazendo com que cada ação se tornasse outra. Em meio a essas tensões de forças “um perfil se dilui, enquanto outro se esboça” (ROLNIK, 1997, p.26) e assim, em meio a 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 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: 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, responsabilidade, ‘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, percebi ao olhar essas capturas que essa forma de ser criança pode ser pensada enquanto uma dobra das relações infantis. E considerando que a partir dessa forma-criança as interações infantis tensionam, pressionam, configuram outros conjuntos de relações de forças, é possível dizer que as dobras se dobram e desdobram, não em sentido contrário uma a outra, uma vez que “a desdobra, portanto, não é o contrário da dobra, mas segue a dobra até a outra dobra” (DELEUZE, 2007, p. 18) e possibilita assim, que outras configurações, outras possibilidades de ser criança vão surgindo em meio as próprias interações

infantis. Como exemplo do efeito dessas dobras e desdobras menciono duas situações: a primeira é a situação da 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.

A segunda situação envolve a menina Mayane, que a partir da sua fala em uma conversa-entrevista, bem como das interações que os pares foram exercendo com ela durante as observações, mostrou outra possibilidade de ser criança que foi se instituindo naquele recreio, ou seja, a figura de uma *criança-menina-anormal*. Essa figura embora não apresente uma *anormalidade física* é vergada pelas relações que estabelecem o que é normal ou anormal, aonde por não apresentar auto-controle é entendida como uma criança especial que precisava ser privada do *contato livre* com os demais colegas no recreio e por isso, tem um cantinho do pátio na sombra só para ela. A partir disso, a Mayane demonstra ter se apropriado de uma regra aonde ela já se percebe como diferente, impossibilitada de brincar com os demais e em outros espaços do pátio e que coloca, *naturalmente*, a criação de duas séries: o indivíduo e a sociedade, ou seja, a Mayane e o grupo.

Ainda que essas possibilidades de ser infantil tenham sido apresentadas isoladamente, é importante ressaltar que as análises feitas a partir das dobras e desdobras dessas interações estabelecidas, não são dissociadas. Elas podem ser ditas como em condição de imanência, fazem parte de um mesmo campo de relações de forças e são coextensivas. Cabe enfatizar também, que ao operar com a noção de dobra, é preciso considerar que vários mundos (subjetividades) são possíveis e não, apenas os apresentados aqui como exemplos. Quero dizer com isso, que não há como restringir ao processo de dobradura a 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 a noção de dobra 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, destaco a importância de ter apresentado essa noção como articulada às interações infantis, ainda que sucintamente, 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.

### **Então, a partir das capturas, o que fica?**

Para finalizar este artigo, ainda que essa discussão me pareça distante de ser encerrada, retomo seu objetivo: 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.



Assim, 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; (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 permitia 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 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. Elas se fizeram sim no sentido de provocar e instigar outros olhares, outras leituras e outros estudos bem como de problematizar outros entrecruzamentos sobre essa temática. Nesse sentido, ainda que correndo o risco de ser prescritiva e de refutar minhas próprias palavras, talvez uma única conclusão, nesse momento, possa ser feita: a de que a rede de reflexões aqui tramada deixa algumas pistas sobre a necessidade de se continuar olhando, observando, problematizando e desconfiando dos regimes de verdades estabelecidos sobre as crianças, da forma como as interações entre os pares e também das relações estabelecidas entre adultos-crianças vão acontecendo e possibilitando, diariamente, novas relações e novas possibilidades de existências e produção do sujeito infantil, de como os jogos de poder, as tensões de forças

sustentam e instituem modos específicos de ver as crianças e também de ser criança.

### Referências Bibliográficas

BUJES, Maria I; **Infância e maquiarias**. 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.

CORAZZA, Sandra M.; **História da Infância sem fim**. Ijuí: ed. Ijuí, 2000. Coleção Fronteiras da Educação.

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.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Paris: Minuit, 1986.

\_\_\_\_\_. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Trad. de Luiz Orlandi. Campinas: Editora papirus, 2007.

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.

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

FOUCAULT, Michel.; **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Ommes et singulation: para uma crítica da razão política**. Trad. Selvino J. Assmann. Edições Nephelibata – Desterro – Brasil, 2006.

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.

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.

KOHAN, W.; Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. **Estudos da Infância: Educação e práticas Sociais**. RJ: Vozes, 2008, p. 40-62.

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.

ROLNIK, Sueli. **Uma insólita viagem à subjetividade**. LINS, Daniel (org.) Cultura e subjetividade. São Paulo: Editora Papirus, 1997, p. 25-34.

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. 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.

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

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.

### 3. "O RECREIO TERMINOU"<sup>51</sup>

---



**Imagem 8:** Hora de ir embora

*Após se organizarem em filas e seguirem até o corredor para esperar seus professores, o silêncio tomava conta do pátio. Diariamente, este era um dos momentos mais difíceis para mim, pois se iniciava, então, um novo movimento ao ir embora: refletir, registrar no diário de campo aquilo que, de certa forma havia ficado, aquilo que meus olhares haviam capturado e aquilo que as crianças haviam me mostrado. Foram muitos enlaces e entrecruzamentos até que uma trama fosse tecida, e agora, novamente, sinto um silêncio: O que capturei? O que aprendi? O que ficou?*

---

<sup>51</sup> Frases, muitas vezes, repetidas pelas crianças ao serem comunicadas por gestos, pelos colegas ou pelos monitores que o recreio havia terminado.

Na conclusão de uma dissertação espera-se que sejam apresentadas as constatações ou evidências as quais se tenha chegado, a partir do objetivo traçado e dos passos trilhados durante o trabalho de campo realizado. No entanto, encerrar esta dissertação com conclusões categóricas iria de encontro ao viés teórico assumido ao longo deste trabalho, bem como deixaria frágil e propiciaria a desconfigurar, a qualquer momento, a rede de reflexões que foi sendo aqui tramada cuidadosamente.

Nesse sentido, esta última parte deste trabalho foi organizada seguindo o fio condutor desta dissertação: o de colocar em questão, o de provocar o olhar e o pensamento, a problematizar de outra forma, sob outro ângulo as temáticas das interações infantis e as relações de poder. Através dele vejo a possibilidade de, para além de tecer comentários sobre as capturas e as análises realizadas, retomar algumas delas articulando-as, entrecruzando-as e arrematando-as. Contudo, ressalto que tais pontos não se fazem no sentido de querer apresentar uma trama perfeita, constituída de verdades absolutas, mas de procurar dar consistência a alguns desses pontos que, talvez, pela configuração que esta dissertação seguiu, de ser escrita em três artigos independentes, possam ter ficado um tanto quanto desconexos ou frágeis.

Os pontos, enlaces e alinhavos tecidos nesta trama não foram fáceis de serem feitos, eles exigiram arriscar diferentes formas de laçar e entrecruzar os fios que foram sendo atrelados pelas crianças envolvidas na pesquisa, bem como os que foram aparecendo ao longo da tessitura como necessários a ela. Foi um processo difícil, porém, instigante e que me incitou, desde os primeiros momentos, a buscar outras formas de perceber a ciência, desvinculando as características que, em outras épocas, em outros momentos, foram *legitimadas* pela ciência enquanto atreladas ao sujeito infantil – possibilidades de vir a ser, na dependência, na ingenuidade, em ausências e faltas – e que permitiram que as interações infantis fossem reconhecidas enquanto isentas de intencionalidade e de relações de poder.

Dentre tantos cenários em que as interações infantis poderiam ser observadas, uma vez que elas estão dispostas em todo o campo social, seja na escola, na família, nos grupos de amigos, nos lugares freqüentados pelas crianças, o espaço e tempo do recreio escolar se mostrou como uma possibilidade. Essa se deveu pelo fato de

tal cenário se apresentar na cultura escolar como um momento em que as crianças estariam livres e, portanto, suas interações caracterizadas como negativas, de desordem e de ausências, seriam ali intensificadas.

Assim, a partir de uma forma de olhar, de um jeito de pesquisar, no anseio, ainda, de buscar entender melhor algumas inquietações sobre as temáticas das relações de poder e das interações infantis o intuito principal desta dissertação foi configurando-se em torno de analisar, especificamente, como as relações de poder, a partir do espaço e tempo do recreio, atravessavam e constituíam as interações infantis.

Para atingir esse propósito, apoiei-me, principalmente, nas contribuições de Michel Foucault, as quais, aliadas a todo um campo de leituras e compreensões ditas pós-estruturalistas, lançaram-me a uma difícil tarefa: colocar em suspenso muitos de meus entendimentos sobre o universo infantil, do meu jeito de olhar e de pesquisar com as crianças. Movimento esse que me possibilitou experienciar outras maneiras de pesquisar e de fazer ciência, a partir de um trabalho a ser realizado com as crianças.

Essa outra maneira de investigar desafiou e provocou meu olhar de pesquisadora, de forma a me deixar ser guiada pelas crianças e de procurar diferentes estratégias que permitissem que este trabalho acontecesse com elas. Assim, o trabalho de campo se realizou a partir de uma bricolagem, a qual operou através do diálogo constante entre algumas ferramentas como o diário de campo, as observações, as fotografias e as conversas-entrevistas.

Partindo, então, do objetivo lançado nesta dissertação e caracterizando-se mais como um ensaio, o primeiro artigo foi escrito. Nele procurei entrecruzar algumas compreensões, ainda que dispersas, descontínuas e irregulares, sobre as crianças e as relações de poder estabelecidas entre elas, mais especificamente no espaço escolar, a fim de problematizar verdades que foram sendo produzidas, especialmente, pelos discursos pedagógicos e pelas formulações científicas da Sociologia da Infância. As análises realizadas a partir desses discursos permitiram identificar as crianças enquanto seres sociais e históricos, uma vez que foi em meio a relações de forças, tensões e de conflitos, que determinados discursos sobre as

crianças, sobre a maneira de educá-las, de agir e de intervir cotidiana e pedagogicamente foram sendo *legitimados*.

Logo, foi possível constatar que esses discursos foram sendo instaurados em diferentes épocas, principalmente a partir da modernidade, e produzidos por meio de determinadas condições de possibilidades de se pensar as crianças e suas interações. Contudo, ainda que instituídos em momentos e por possibilidades distintas, eles produziram características que contribuem para solidificar o terreno das relações infantis enquanto isento de intencionalidades e de relações de poder.

Ao serem articuladas às compreensões pós-estruturalistas, essas análises iniciais possibilitaram considerar as crianças enquanto atores sociais que interagem entre si e que, portanto, são tanto constituídas como constituidoras das interações exercidas no meio ao qual estão inseridas. Constatei, ainda, que essas ações exercidas pelos e entre os sujeitos infantis são interpeladas por relações de poder, por afrontamentos e microlutas, uma vez que elas também vão constituindo valores, conhecimentos, ideais, outras verdades, organizando, incitando e não apenas repreendendo, controlando ou dominando. Logo, a partir dos entrecruzamentos feitos, as interações infantis puderam ser entendidas enquanto potência de produção.

O movimento tecido no segundo artigo se deu no sentido de dar continuidade a essa problematização, buscando, então, observar como as relações de poder de um grupo de crianças se estabeleciam, atravessavam e constituíam as próprias ações infantis. Neste artigo, especificamente, me propus a pensar as mesmas a partir dos conceitos foucaultianos de relações de poder e de resistências enquanto ações que são interdependentes e que possibilitam a produção de outras.

Ao observar o recreio, constatei que as ações das crianças eram geralmente consideradas naquele espaço e tempo como 'naturais', atravessadas pelo poder e encadeadas a uma rede de forças, que parte se focava nos adultos. Pude, ainda, reforçar a percepção de que não há como designar as interações infantis enquanto isentas de poder e intencionalidades já que elas mostraram produzir e organizar não só o espaço e tempo do recreio como também as brincadeiras, os grupos e os espaços a serem utilizados pelos mesmos. Cabe destacar, contudo, que essa organização e essa produção não eram feitas por uns ou outros, mas sim,

estabelecidas como em uma rede, onde todas as crianças ali presentes se faziam tanto produtoras como efeito das relações de poder.

Logo, percebi que de forma sutil e refinada, cada criança, através de diferentes estratégias disciplinares, tornava o recreio um espaço útil. Posso dizer, ainda, que ao colocar em ação distintas estratégias disciplinares, percebi que alguns elementos como o gênero e a faixa etária eram utilizados em meio a essas relações, possibilitando ou negando, por exemplo, a participação de determinadas crianças nas brincadeiras desenvolvidas. Essas próprias interações produziam, em meio a ações de resistências – como, por exemplo, olhares ou gestos que negavam ou aceitavam as escolhas dos colegas, que definiam quem podia ou não brincar – outros modos de agir, outras tentativas de conduzir as condutas uns dos outros, outras formas de organizar as brincadeiras, os espaços utilizados como a própria dinâmica do recreio.

A forma recorrente como essas estratégias eram utilizadas pelas crianças em meio às interações exercidas no recreio, fez com que eu me interessasse em buscar analisar, no terceiro e último artigo, os mecanismos que possibilitavam e produziam essas ações, bem como me incitou a colocar em suspenso o recreio enquanto um espaço em que as crianças estariam vivenciando um status total de liberdade. Para tanto, as análises realizadas foram apoiadas, especialmente, em algumas compreensões de Michel Foucault como as noções de práticas de liberdade e de instrumentos disciplinares – vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame –, como também de algumas contribuições de Gilles Deleuze, como o entendimento de dobras.

Assim, a partir do entrecruzamento de algumas capturas feitas durante as observações foi possível compreender o exercício das interações infantis enquanto práticas de liberdade e não como representação/reflexo de um momento em que elas estariam totalmente livres. Logo, o desenvolvimento das mesmas, de certa forma, caracterizou o recreio enquanto uma das engrenagens que permite e mantém em funcionamento a maquinaria escolar, mostrando assim que, a todo o momento, as ações infantis estão sendo produtivas.

A operacionalização de instrumentos como a vigilância, a sanção e o exame, de forma sutil e constante pelas crianças, através de suas ações, mostrou-se como



uma possibilidade de manter e garantir o bom andamento do recreio, assim como de permitir a produção de outras formas de agir naquele cenário. Conectados a outras ações, em condição de imanência, o exercício articulado desses instrumentos possibilitava, ainda, que não só outras interações fossem estabelecidas como também a produção dos próprios sujeito infantis. Neste processo de constituição do ser infantil, um determinado “jeito” de ser criança (dócil, obediente, responsável, normalizado, disciplinado, capaz de se vigiar, controlar e punir, flexível, autônomo, amigo, entre outras características) foi identificado e a noção de dobra/dobradura se mostrou como uma possibilidade de se compreender essa produção da individualidade, a partir do movimento constante da multiplicidade de relações de forças.

A partir das análises feitas nos três artigos, ainda que elas tenham sido apresentadas de forma fragmentada, é possível destacar que o fio condutor desta dissertação as interpelou e as conectou incessantemente. O intuito de problematizar as interações infantis de outra forma que não aquela isenta de intencionalidade e de jogos de poder, se apresentou enquanto uma possibilidade e esteve articulando todas as análises realizadas, à medida que as próprias interações foram se mostrando enquanto atravessadas, interpeladas e constituídas por relações de poder e a partir de suas potencialidades/produtividades. Articuladas a regras e normas, fossem elas pré-estabelecidas ou criadas pelas próprias crianças, diante de determinadas situações ou brincadeiras, interpeladas e interligadas por outras relações estabelecidas fora do espaço e tempo do recreio escolar e operacionalizadas por meio de distintas estratégias e instrumentos, as interações infantis se mostraram enquanto potência de criação, de produção, de possibilidade de outras existências infantis.

Para além de mostrar as interações das crianças enquanto possibilidade de produção, esta dissertação também permitiu olhar de outra forma para as crianças e para suas ações, uma vez que as análises aqui realizadas não foram pautadas nas interações estabelecidas entre adultos-crianças, mas a partir das exercidas entre e por elas próprias. Em outras palavras, longe de buscar tramar mais uma rede de reflexões tendo como ponto de partida o olhar “adultocentrico” e as relações desenvolvidas dos adultos sobre as crianças ou, entre os adultos e as mesmas, a

tessitura que aqui se constituiu buscou ter como seus fios condutores as interações e relações de poder estabelecidas entre os sujeitos infantis, isto é, pelas suas próprias compreensões, pelas suas formas de agir, interagir e existir.

Contudo, um cuidado merece ser dedicado à leitura deste trabalho para que não se corra o risco de se desfazer algum entrecruzamento realizado: ainda que as ações desempenhadas pelas crianças tenham sido aqui analisadas enquanto interações exercidas por um grupo de pares e em um “determinando espaço isolado”, é importante salientar que elas estão interligadas e, de certa forma, são também efeitos de outras relações estabelecidas fora daquele tempo e espaço, bem como produtoras das mesmas, tais como as tramas exercidas no contexto escolar, na família, nas praças, nas ruas, enfim, em todos os lugares que são por elas freqüentados.

Em outras palavras, ainda que as interações infantis tenham se mostrado dispostas, a partir de alguns instrumentos, de algumas estratégias disciplinares, que, de forma constante e sutil, estavam presentes constituindo e atravessando não só as próprias interações infantis e o espaço e tempo do recreio desta escola como também possibilitando que determinados jeitos de ser criança e outras formas de ser criança fossem produzidas, elas não podem ser compreendidas como propulsoras de *um universo infantil* e de *um sujeito infantil*. Essas interações estão atreladas a outros mecanismos, a outras estratégias de ações, a outras verdades ditas sobre as crianças, a outras relações de poder e saber que interligam o sujeito infantil e suas condições de possibilidades de existências.

Nesse sentido, considerando que ainda que entrecruzamentos tenham sido propostos neste trabalho que por ora se finda, tenho a clareza de que, mesmo assim, esta trama não está concluída nem tão pouco próxima de ter um fim, pois, ao mesmo tempo em que esses pontos puderam, de certa forma, dar maior consistência à trama que foi sendo tecida ao longo deste trabalho, penso que eles podem também ir se constituindo como os primeiros enlacs de outras tramas, de outras redes de reflexões.

Por isso, e também por considerar que as próprias escolhas feitas ao longo desta tessitura como o tempo que tive para articulá-la, limitaram a possibilidade de algumas problematizações serem aprofundadas neste estudo, destaco a

importância de se continuar olhando, questionando e provocando que outros olhares sejam lançados à trama aqui constituída, porém, a partir de outras tensões, de outros conflitos, fazendo interlocuções com outros autores, com outros conceitos. Assim, enfatizo, a partir de algumas pistas que foram sendo deixadas ao longo desta tessitura, a necessidade de constituir e articular à esta, outras tramas, outras redes de reflexões que sejam tecidas com outras crianças e em outros espaços pedagógicos sobre as interações infantis e a produção/instituição de diferentes jeitos de agir e ser infantil, através das próprias ações infantis e a partir das tensões e conceitos da biopolítica, do biopoder e do processo de dobra\dobradura.

Anseio, assim, que esta dissertação, como ao modo de Nietzsche, funcione como uma flecha, que, ao ser atirada, possa ser recolhida por outras pessoas, para que, por suas vezes, a enviem nas direções traçadas pelas pistas aqui deixadas ou em outras direções, buscando trazer outros olhares e outros sentidos às interações infantis.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

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.

COSTA, M.; Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa V (org.) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FISCHER, Rosa M.B.; A paixão de trabalhar com Foucault. In: In: COSTA, Marisa V (org.) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 39-60.

FOUCAULT, M.; **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_ ; **A arqueologia do saber**. 6 ed. Trad. Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2000.

GUIZZO, B.; **Propagandas Televisivas ensinando modos de ser menino e menina**. Proposta de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

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.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana - Danças, piruetas e mascaradas**. São Paulo: Autêntica, 2004.

LOURO, G. **Notas para dar conta de uma promessa**. Mimeo, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## ANEXO