

Perpassando o recreio escolar pelo viés da Teoria Ator-Rede

Going through school recess through the Actor-Network-Theory

Pasando por el recreo escolar a través de la Teoría del Actor-Red

Simone Santos de Oliveira das Mercês¹

<https://orcid.org/0009-0004-2441-6155>

Cayo Honorato²

<https://orcid.org/0000-0002-5220-0691>

¹ Universidade de Brasília e Secretaria de Estado de Educação, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: sisantos.oliveira@gmail.com.

² Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal – Brasil. E-mail: cayohonorato@unb.br.

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar o recreio escolar e as relações estabelecidas por meio das redes sociotécnicas entre humanos e não humanos nesse espaço-tempo por meio da Teoria Ator-Rede (TAR). No espaço-tempo destinado ao recreio escolar, acontece o brincar livre, em que as crianças podem utilizar brinquedos, elementos da natureza e objetos os mais diversos para interagir com outras crianças, adultos e também com os próprios objetos. Nesse sentido, apresentam-se as associações e redes estabelecidas entre brinquedo e brincadeiras no recreio escolar, espaço-tempo este de aprendizado e associações entre humanos e não humanos. Constatou-se uma carência de publicações que relacionem e compreendam os humanos e não humanos no recreio escolar tendo como suporte a TAR.

Palavras-chave: Recreio escolar. Teoria Ator-Rede. Escola. Brincadeira. Brinquedo.

Abstract

This article aimed to investigate school recess and the relationships established through sociotechnical networks between humans and non-humans in this space-time, through the Actor-Network Theory (ANT). In the space-time destined for school recess, free play takes place, in which children can use toys, elements of nature and the most diverse objects to interact with other children, adults and also with the objects themselves. In this sense, associations and networks established between toys and games in school recess are presented, in which we have learning and associations between humans and non-humans. There was a lack of publications that relate humans and non-humans in the school recess, supported by ANT.

Keywords: School break. Actor-Network Theory. School. Joke. Toy.



Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar el recreo escolar y las relaciones que se establecen a través de redes sociotécnicas entre humanos y no humanos en este espacio-tiempo a través de la Teoría Actor-Red (TAR). En el espacio-tiempo destinado al recreo escolar, se desarrolla el juego libre, en el que los niños pueden utilizar juguetes, elementos de la naturaleza y los más diversos objetos para interactuar con otros niños, adultos y también con los propios objetos. En este sentido, se presentan las asociaciones y redes que se establecen entre juguete y juegos en el recreo escolar, espacio-tiempo de aprendizaje y asociaciones entre humanos y no humanos. Se constató la falta de publicaciones que relacionen y comprendan humanos y no humanos en el recreo escolar apoyadas por la TAR.

Palabras Clave: *Recreo escolar. Teoría del Actor-Red. Escuela. Juego. Juguete.*

1 Introdução

As reflexões apresentadas no presente artigo enfatizam as associações entre humanos e não humanos no ambiente escolar, com destaque para o espaço-tempo do recreio escolar da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordadas por meio da Teoria Ator-Rede (TAR). Nesses segmentos, o recreio escolar tem ênfase no brincar e no brinquedo, bem como nas relações entre humanos uns com os outros, assim como entre os humanos e os não humanos. Compreendemos os humanos como sendo os sujeitos, as pessoas, os seres humanos. E os não humanos, as coisas, os objetos, os animais, os elementos da natureza, os equipamentos eletrônicos.

Por existir uma carência de publicações acerca dessa análise e visando a diminuir essa lacuna, analisaram-se artigos que abordam o brincar, o brinquedo, o lúdico e o recreio escolar (Azevedo, 2016; Brougère, 1997; Cardoso; Xavier; Teixeira, 2017; Palma, 2017), tendo em vista a importância desse momento para a criança na escola. Nessa perspectiva, é por meio da TAR (Latour, 1994; 2001; 2012; Lemos, 2014, 2015, 2016; Melo 2007) que o recreio escolar, as crianças, o brincar e os brinquedos são abordados neste artigo. Os artigos analisados citam objetos que compõem esse momento, mas não reconhecem a agência desses objetos no espaço-tempo que constitui a rede do recreio escolar.

2 Perpassando a Teoria Ator-Rede

Criada entre 1980 e 1990 por Bruno Latour, John Law e Michel Callon, entre outros, a TAR também é denominada de Sociologia das Associações – uma teoria na qual o social é compreendido como associações (Lemos; Pastor, 2016). Latour (2012, p. 25) define o social

“[...] não como um domínio especial, uma esfera exclusiva ou um objeto particular, mas apenas como um movimento peculiar de reassociação e reagregação”. Nesse contexto, o social poderia ser traduzido, segundo Lemos (2014), pela expressão: “associo, logo existo”, em que o que há entre humanos e não humanos é simetria e/ou simbiose, ou seja, associações nas quais não há prevalência de um termo sobre o outro relativamente à origem da ação (Lemos; Pastor, 2016).

Os objetos exercem, então, ações sobre nós, interferindo nas nossas formas de viver, de ser e estar no mundo, posto que nossas vidas não acontecem isoladamente da ação desses objetos (Melo, 2012). Em vista disso, existe uma “simetria” a ser investigada entre sujeitos e objetos. Essa simetria não é, para Latour (2012, p. 114), “[...] a criação de uma absurda ‘simetria entre humanos e não humanos’. Obter simetria, para nós, significa *não* impor *a priori* uma *assimetria* espúria entre ação humana intencional e mundo material de relações causais [...]”. Simetria essa que, segundo Lemos (2014, p. 4), “[...] não é ética (coisas valem o mesmo que humanos), mas analítica (coisas nos fazem fazer coisas e têm implicações importantes) [...]”.

Dessa forma, a TAR aborda uma flexibilidade entre seres e coisas, reconhece a presença dos não humanos em simetria com os humanos, “[...] propaga que pessoas, animais, coisas, objetos e instituições podem ser atores interativos e interagentes [...]” (Couto, 2016, p. 9). Nesse sentido, não existe separação entre humanos e não humanos, entre sujeito e objeto, mas sim uma hibridização, pois os sujeitos são formados pela associação aos objetos e vice-versa (Lemos; Pastor, 2016), ou seja, são quase-sujeitos e quase-objetos, nos termos de Michel Serres (1982). Assim, humanos e não humanos se complementam, pois não há como pensar o sujeito separado de objetos como brinquedos, livros, filmes, objetos do cotidiano, elementos da natureza, objetos tecnológicos (Lemos, 2104; 2015). Como aponta Latour,

[...] O humano, como podemos compreender agora, só pode ser captado e preservado se devolvermos a ele esta outra metade de si mesmo, a parte das coisas. Enquanto o humanismo for feito por contraste com o objeto abandonado à epistemologia, não compreenderemos nem o humano, nem o não-humano (Latour, 1994, p. 134).

Para Melo (2012), o híbrido da relação entre humanos e não humanos seria representado pelo termo “sociotécnico”, recuperando polos que normalmente surgem como opostos. Assim, “toda interação humana é sociotécnica. Jamais estamos limitados a vínculos

sociais. Jamais nos defrontamos unicamente com objetos” (Latour, 2001, p. 245). As redes sociotécnicas seriam, então, as redes estabelecidas nas associações entre os humanos e não humanos. Nelas, segundo Couto (2016), os objetos não humanos não são subordinados aos humanos; eles estruturam e se misturam às realidades dos humanos, tocam e são tocados por eles. Em última análise, a “[...] sociedade de humanos e não humanos é substituída por um colectivo [sic] de seres humanos e de actantes não humanos que reconfiguram o que todos somos e sonhamos ser” (Couto, 2016, p. 9). Nesse processo, “[...] as relações sociais não se dão somente pela articulação de indivíduos, mas também por meio de uma rede heterogênea constituída lado a lado com a mediação entre sujeito e objeto, e não pela separação deles” (Oliveira; Porto, 2016, p. 15).

3 O ambiente escolar como rede

Quando somos convidados a nos lembrar do ambiente escolar, logo nos vêm à mente alguns objetos recorrentes dentro desse contexto para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, como: lousa, lousa branca, giz, canetas para quadro branco, mesas, cadeiras, livros, cadernos, janelas, pisos, teto, paredes, jogos educativos, material escolar (mochila, lápis, tesoura, cola, canetas, giz, tintas etc.), uniforme, brinquedos, parques, músicas, filmes, jornais e revistas, entre tantos outros. Neste artigo, o ambiente escolar será abordado não somente por esses objetos, mas também pelo prédio destinado à escola, juntamente com os componentes que ocupam esse espaço físico, assim como pelo tempo em que o aluno permanece nesse ambiente diariamente. Além desses objetos, o ambiente escolar é formado pelos sujeitos, como os alunos, os pais e responsáveis por eles, assim como os professores, as equipes gestora e administrativa, a equipe de limpeza, as merendeiras, os vizinhos à escola e a comunidade escolar como um todo, que, por vezes, participa desse ambiente.

Nessa perspectiva, deve-se lembrar de que a educação escolar se configura de forma dinâmica e complexa devido à quantidade de atores que convivem no ambiente escolar, como professoras, estudantes, coordenadores, direção, materiais didáticos, diretrizes curriculares (Santos, 2019). Assim, por meio da “[...] visão ontológica da TAR pode-se inferir que os espaços escolares são constituídos pelas ações do coletivo de atores nessa associação que é a escola [...]” (Santos, 2019, p. 60). Dessa forma, um ponto chave da pesquisa educacional é investigar como nos associamos às coisas no ambiente escolar (Lemos, 2014). É nesse sentido que é importante abordar a escola também pelo viés da TAR, compreendendo que essa

instituição é um ambiente permeado de humanos e não humanos, os quais compõem, em simetria, os processos de ensino e aprendizagem. Para Lemos (2014, p.11), “[...] o espaço escolar é desde sempre um espaço artificial, desde sempre constituído dos mais diversos objetos [...]”. Para Fenwick e Edwards (2010), a educação pode ser retratada como um conjunto de coisas materiais ou artefatos que são constantemente distribuídos, gerenciados e empregados.

É nessa perspectiva que Oliveira e Porto (2016) apontam que os processos de ensino e aprendizagem da educação formal são compreendidos como híbridos ao se caracterizarem a partir da associação entre humanos e não humanos (sujeitos e objetos). Sem essa associação, não existiria educação, pois ela acontece a partir de uma interação de sujeitos e materialidades. Em contraponto, para Lemos, a Educação (com E maiúsculo),

[...] seria a ação que se dá na ‘troca entre consciências’. E como os objetos não tem consciência, a comunicação/educação é assunto apenas dos humanos e seus inertes e desviantes objetos (Lemos, 2014, p. 12).

No entanto, ele continua:

A mediação se dá o tempo todo, se produz a cada relação, mas esta rede é purificada, separando um do outro e instituindo campos de saberes, campos políticos. Mas isso nunca funcionou (já que se olharmos ao redor, só temos proliferação de híbridos).

A mediação está inserida na materialidade dos dispositivos, na constituição do seu design, no desdobramento das redes que dão apoio. Ora, a mediação dos artefatos digitais (computadores, tablets, smartphones, redes telemáticas, sensores...) é hoje parte intrínseca do nosso cotidiano. Retire estes objetos do seu cotidiano e veja se ele ainda faz sentido. Não é o espaço de aprendizagem este híbrido (constituído por múltiplas mediações – redes), um artefato construído para abrigar um tipo de discurso no qual, retirando os não humanos, ele perderia sentido? (Lemos, 2014, p. 12).

Os objetos (as coisas) importam e são parte constituinte do processo educacional. Para Lemos (2014, p. 17-18), “[...] objetos são redes e estão sempre associados a outros objetos e outros componentes que formam a sua estabilidade [...]”; por exemplo, uma caneta, um livro, uma sala de aula, uma instituição são objetos formados de vários outros objetos, levando a funções e experiências espaço-temporais diversificados. Nesse contexto, as coisas têm uma

importância significativa para a educação; os elementos não humanos devem ser considerados na produção de novos artefatos e de conhecimento. “Se a escola é produzida pela relação entre humanos e não humanos, [...] o conhecimento também é fruto dessa associação híbrida” (Oliveira; Porto, 2016, p. 49).

Essa materialidade nas associações do trabalho em rede é, entretanto, negligenciada diversas vezes, como assinalam Fenwick e Edwards (2010). É necessária uma compreensão das coisas que cercam esse processo educacional, bem como visualizar de que modo o processo educacional é afetado pelos materiais, em vez de tratá-los como instrumentos banais do cotidiano que promovem o desempenho educacional. Esses objetos, quando associados aos humanos, auxiliam na produção e propagação de conhecimentos (Couto, 2016).

No campo das aprendizagens, a TAR, segundo Melo (2011), compreende que cada sujeito tem suas aprendizagens conectadas a uma rede que lhe proporciona sustentação e que provém de várias associações entre humanos e não humanos. Na prática do dia a dia, nas práticas de aprendizagem encenadas por crianças em sala de aula, formas de conhecimento estão circulando e sendo representadas. Para Lemos,

[...] o processo educativo é sempre híbrido. Retire os objetos e não há educação. Retire os objetos e não há vida social. Assim sendo, em vez de nos situarmos em um lugar de análise fixo, ou em uma perspectiva essencialista de substância dos objetos, ensina a TAR que o melhor é seguir a ação dos actantes, buscar revelar as trajetórias de instauração e de subsistência que estão em jogo em uma dada situação da prática pedagógica. Se abandonarmos os objetos e focarmos apenas nos sujeitos, algo fundamental do social se perde (Lemos, 2014, p. 17).

Devemos nos lembrar, então, de que os humanos nunca estiveram no mundo sem trocar propriedades com os não humanos, sem que se afetem por eles. Patrícia Maria Silva (2018) afirma que as coisas, os objetos, possuem agência, uma vez que produzem impactos em nossas vidas, na medida em que nos levam a uma relação de sensações, sentimentos, ações, quando, por exemplo, “nos fazem sentir medo (uma arma), fúria (um carro quebrado), feliz [*sic*] (uma boa conexão de internet), ansioso [*sic*] (o resultado de uma tomografia), assíduo [*sic*] (uma lista de presença em sala de aula), desafiado [*sic*] (um jogo) etc.” (Silva, 2018, p. 81). Considerando que os não humanos têm agência na vida dos humanos, Fenwick e Edwards (2010) ressaltam que, na pesquisa educacional, indagações importantes aparecem quando levamos em consideração como as coisas funcionam em e por meio das complexas

relações humanas e não humanas para determinar mundos sociais, especializações, aprendizagem, pedagogia, política e currículo. Para aprender, é necessária a “[...] materialidade de um corpo que se afeta, que é colocado em ação por outras entidades (humanas e não humanas), tornando-se sensível ao que está ao seu redor” (Melo, 2011, p. 181).

Nesse sentido, Fenwick e Edwards (2010) indicam que a prática pedagógica é frequentemente permeada por coisas e objetos materiais. Segundo os autores, os encontros pedagógicos mudam quando as coisas mudam, como, por exemplo, quando as mídias digitais são utilizadas em vez dos livros didáticos, ou quando se faz uma visita virtual a um museu em vez de uma visita presencial. As coisas, por elas mesmas, desempenham um tipo de força, e não apenas respondem à intenção e à força humana; conseqüentemente, as coisas modificam e delineiam as intenções humanas, significados, rotinas, relacionamentos, memórias e, inclusive, as percepções de si mesmo (Fenwick; Edwards, 2010).

Melo (2011) diz que, se a aprendizagem é compreendida como uma maneira de se deixar afetar em toda a materialidade do corpo e o conhecimento como o fruto de uma articulação, “[...] então poderíamos questionar as bases em que as aprendizagens são propostas, quando assentadas numa visão que separa o corpo do mundo e trabalha a transmissão de conhecimento como uma cópia a ser imitada” (2011, p. 182). Dessa forma, quaisquer mudanças que se possam apresentar como aprendizado (como inovações, transformações) nascem por meio das implicações de interações relacionadas, em vários tipos de redes que estão intrincadas entre si, e que estão espalhadas no espaço-tempo (Fenwick; Edwards, 2010). Nesse sentido, compreende-se que o conhecimento e o real surgem juntos, ou seja, não podemos compreender que o conhecimento pode ser visto como algo coeso, transcendente, generalizável e sem problemas, já que a coisa não é desassociada do saber que a estabelece como coisa (Fenwick, Edwards, 2010).

Essas ações são também geradoras de afeto, de reciprocidade entre humanos e também entre humanos e não humanos. É nesse sentido que o conhecimento se dá, uma vez que o conhecimento, para ser ensinado e aprendido, necessita ser interessante para o estudante (Melo, 2011; Santos, 2021). Para isso, deve ser articulado, entrosado com o outro:

O processo de ensinar/aprender como uma empreitada de riscos e não como uma evitação de erros passa a fazer toda a diferença nas maneiras como cada sujeito vai se posicionar diante do mundo. Se não nos arriscamos, não tem aprendizagem. Também não há vida, se nos poupamos de viver o caos e o risco que são motivadores de novas oportunidades. Por isso é importante tomar a aprendizagem como uma oportunidade de viver e elaborar situações que nos provocam grande impressão (Melo, 2011, p. 185).

Dessa forma, os estudantes devem ser estimulados a experimentar, a se posicionar criticamente, a trocar, a interagir com humanos e não humanos, a “socializar” com seus colegas, com os adultos, bem como com os não humanos que participam não só do ambiente escolar, mas com os quais convivem diariamente. Essa “socialização” ocorre, no ambiente escolar, em sala de aula, mas também, e talvez principalmente, nos momentos coletivos, em atividades externas, no lanche e no recreio, que são também momentos de brincadeiras e aprendizados (Santos, 2015). Nesses momentos é que os estudantes vivenciam experiências, consolidam conhecimentos abordados em outros locais, como as salas de aula. Neles, as experiências normalmente não são conduzidas e ocorrem sem a interferência dos professores. Tais experiências são múltiplas e não individuais, pois cada encontro é uma união de perspectivas, levando a novas experiências. Nesse sentido, houve a busca pela relação entre a TAR e o recreio escolar, incluindo o brinquedo e a brincadeira presentes nele.

4 Momento de interação: o brinquedo, a brincadeira e o recreio escolar

O brinquedo presume, para Kishimoto (2017), uma relação próxima à criança, uma indeterminação quanto ao seu uso, não havendo um sistema de regras organizadas em sua utilização. Nesse sentido, o brinquedo possibilita a representação, a expressão de imagens que rememoram características da realidade. Kishimoto (2017, p. 21) afirma que “[...] um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”. O brinquedo, assim, não reproduz somente objetos, mas também uma totalidade social, uma vez que,

[...] os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrodomésticos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas à idade e gênero do público ao qual é destinado (Kishimoto, 2017, p. 21).

Os brinquedos também podem incorporar um imaginário anterior, como o inventado pelos desenhos animados, gibis, jogos de videogame, contos de fada e tantos outros personagens que se encontram no mundo infantil. Kishimoto (2017) se refere ao brinquedo enquanto objeto, como um suporte à brincadeira, uma vez que é o incentivo material para que o imaginário infantil flua. Nesse sentido, a brincadeira é “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança [...]” (Kishimoto, 2017, p. 24).

Gilles Brougère (1997) compreende a brincadeira como “[...] um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades” (Brougère, 1997, p. 97-98). Ainda segundo Brougère (1997), as crianças pequenas são iniciadas na brincadeira pelos seus cuidadores. Por meio da brincadeira, a criança utiliza os objetos de maneira diferente da forma cotidiana (Spoalaor *et al.*, 2019). Nota-se que, nesse processo, há, em algum momento, a inserção de objetos, sejam eles construídos inicialmente como lúdicos (como os brinquedos) ou não (como objetos domésticos cotidianos, controle remoto, objetos de cozinha), mas que a criança reconhece como brinquedo, quando é parte do momento do brincar. Nessa perspectiva, são criadas relações entre as crianças e os objetos que fazem parte do brincar. Para Lopes, Mendes e Faria (2005, p. 19),

[...] a brincadeira vai se organizando a partir dos objetos disponíveis que a criança tem para eleger como brinquedos e também das experiências que ela estabelece com o seu meio. Assim, a criança brinca com o que ela tem à mão (que ela transforma em brinquedo) e com o que tem na cabeça (a sua imaginação) (Lopes; Mendes; Faria, 2005, p. 19).

Dessa forma, os objetos tomam outros sentidos, como, por exemplo, uma caixa se transforma em um foguete, uma tampinha de garrafa, em bola. Enquanto brincam, as crianças aprendem; elas “[...] exploram e experimentam material e simbolicamente o mundo à sua volta, vivem novos papéis e experiências através das suas ideias criativas e assim constroem a sua posição no mundo, interpretando-o e conhecendo-o” (Azevedo, 2016, p. 137). É por meio do jogo e da brincadeira que as compreensões que as crianças têm do mundo são mostradas, bem como novos sentidos são incorporados (Palma, 2017).

Para Fantoni e Sanfelice (2018, p. 178), a criança sozinha “[...] busca e cria a brincadeira, num processo de construção mútua, a criança cria e recria a brincadeira e essa, por sua vez, é fator do seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional”. Nesse sentido,

O brincar inclui tanto os jogos simples, quanto os com regras, assim como as brincadeiras livres e dirigidas realizadas através do faz de conta. A criança se expressa corporalmente através do brincar e, enquanto ela brinca, não somente se diverte, mas também recria, interpreta e se relaciona com o mundo em que está inserida e com as pessoas à sua volta. Por isso, o brincar deveria ser priorizado nas escolas, tanto no recreio, quanto nos demais tempos e espaços, uma vez que ele auxilia no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo [*sic*] da criança. Desse modo, cabe à escola contribuir para a vida social de seus alunos, juntamente com outras instâncias, proporcionando-lhes desenvolvimento integral e dinâmico, abrangendo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais e utilizando como instrumento os jogos e brincadeiras no contexto escolar (Steffens; Horn, 2018, p. 32).

Mesmo oferecendo muitas e importantes contribuições para o desenvolvimento do indivíduo, o brincar, no contexto escolar, nem sempre é valorizado, sendo compreendido por muitos como perda de tempo e utilizado com enfoques específicos, como relaxamento ou para o ensino de determinado conteúdo, como matemática ou português (Spolaor *et al.*, 2019). Importante ressaltar que o brincar é um direito social da criança reconhecido pela legislação (Brasil, 2003) e que auxilia em seu desenvolvimento.

Na escola, o brincar livre é possibilitado às crianças no momento do recreio, o qual está presente no cotidiano de todo aluno, constituindo-se no intervalo entre as atividades/aulas da rotina escolar. Ele está ligado ao termo recrear e é entendido como momento de descanso, de brincadeira e diversão, além de ser um espaço privilegiado para a interação da criança com os seus pares, portanto fundamental para a infância (Luiz; Marinho, 2021). Recreio é o que serve para divertir, é a brincadeira, em sua maioria de forma coletiva, uma vez que as crianças estão livres, normalmente no pátio da escola, e com a liberdade de escolher o que fazer, de brincar, correr, conversar. No recreio, há diversão, brincadeira, barulho, correria, choro, machucados, disputas, descobertas, experiências, danças, cantos, criação, suor, calor, silêncio, árvores, sol, chuva, risadas, bola, corda, comida, bambolê, totó, queimada, futebol, pique-esconde, amarelinha, parquinho, figurinhas, cartinhas etc. Há cansaço, há descanso e tantas outras experiências, possibilidades, sensações, aprendizados e descobertas. Nesse sentido, o recreio é:

[...] um espaço-tempo vivido com intensidade e emoção, coletivamente construído como adesão entre crianças, pertencimento e identidade. No recreio e por meio do recreio, as crianças conseguem afirmar a escola como sendo delas: aliás, como disse uma delas, ‘sem recreio a escola não existe’. No entanto, não é a escola do dever, do obedecer à professora, do escrever e ficar calado: é a escola recriada pelo estar junto e poder conhecer-se e conhecer o outro por meio da brincadeira e da interação autotélica (Castro, 2018, p. 139).

Para Steffens e Horn (2018, p. 24-25), “[...] trata-se de ter não apenas um intervalo necessário entre as aulas, mas um tempo e espaço onde relações acontecem, conflitos são gerados e negociados, interações são postas em ação, criações e invenções são mobilizadas entre as crianças [...]”. O recreio é uma das variadas formas de as crianças ocuparem e criarem o espaço escolar (Castro, 2018). Para a autora, as crianças estabelecem conexões entre as atividades que as engajam coletivamente perante o mundo externo, as coisas e as pessoas que as rodeiam. Assim, a “[...] escola é um contexto relevante para se investigar como as crianças se engajam em ações coletivas que, a despeito de serem autorizadas ou não pelos adultos, recriam o espaço escolar e as relações entre elas e com os adultos” (Castro, 2018, p. 132).

O recreio, como espaço lúdico e de distração, opõe-se às atividades compreendidas como sérias que ocorrem dentro de sala de aula (Sommerhalder; Massimo; Alves, 2022). Em algumas escolas, o seu tempo é dividido entre alimentação, os momentos de brincadeiras, socialização e satisfação das necessidades pessoais das crianças. Mesmo com o seu caráter “livre”, é um espaço-tempo legitimado da escola (Luiz; Marinho, 2021) com duração aproximada de 15 a 30 minutos. Importante frisar que o lanche não deve ser contabilizado como parte do recreio, uma vez que não é um momento de descanso; é mais uma atividade e não faz parte do espaço-tempo do brincar.

Sommerhalder, Massimo e Alves (2022, p. 1) apontam que “[...] o recreio ocupa um lugar de ‘silenciamento’ na produção científica atual, problematizando-o como contexto educativo e com pouca valorização no campo escolar [...]”. Spalaor *et al.* (2019) ressaltam que a rotina escolar não aparece tão clara nas pesquisas acadêmicas como objeto de estudo, o que pode levar à compreensão de que não há a valorização desse espaço-tempo da escola, em termos pedagógicos, como um elemento do processo de construção de conhecimento.

Normalmente o recreio acontece sem ou com pouca intervenção de adultos, em espaços mais amplos que os da sala de aula, muitas vezes o pátio da escola, as quadras poliesportivas, o parquinho, e com a presença de mais de uma turma. Esse espaço é um local

de liberdade e autonomia para os alunos, em que a brincadeira, o jogo e a criação podem levar ao desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança (Luiz; Marinho, 2021). Nesse sentido, na escola deve haver equipamentos de lazer que possibilitem o brincar, uma vez que estes são capazes de proporcionar conhecimentos culturais e intelectuais às crianças (Luiz; Marinho, 2021). Esses equipamentos de lazer normalmente estão disponíveis no espaço-tempo do recreio escolar e podem ser, por exemplo, o pingue-pongue, o totó, cordas, bambolê, bolas, baldinho e pazinha para brincadeiras na areia e jogos como amarelinha.

5 O espaço-tempo do recreio escolar pela TAR

Os brinquedos e os outros objetos, que muitas vezes são considerados brinquedos pelas crianças, normalmente não são compreendidos pelos adultos como parte importante das relações que integram essa rede do brincar e, conseqüentemente, da cultura lúdica infantil. As crianças precisam, contudo, de materiais para que as suas brincadeiras ocorram, dado que o brincar acontece por meio de um conjunto de regras que pode ser concretizado em objetos, ou seja, em brinquedos (Cardoso; Xavier; Teixeira, 2017; Azevedo, 2016), posto que a

[...] criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então, toda brincadeira está condicionada pelo meio ambiente [...] (Brougère, 1997, p. 105).

Se compreendermos o meio ambiente como toda a rede que o constitui, como os humanos – nesse caso, as crianças e adultos que porventura possam fazer parte da brincadeira e do recreio escolar – e não humanos – compreendidos como elementos da natureza, objetos, brinquedos –, podemos concluir que os brinquedos são parte fundamental do brincar, do lúdico, da brincadeira e, conseqüentemente, do recreio escolar, formando uma rede de atores. Para Lemos (2022, p. 4), “um ator é sempre rede e uma rede exerce sempre função de ator”. Dessa forma, crianças, adultos, objetos, brinquedos são parte da rede sociotécnica do recreio, do brincar em posição de simetria. Os objetos têm papel fundamental na construção e experimentação dessa rede, assim como na compreensão das relações que são estabelecidas nesses processos. Para além de um espaço no qual a criança se relaciona com os seus pares e

adultos, o recreio é um espaço de associação, contato e conexão da criança com os não humanos.

Palma (2017) compreende o espaço-tempo como uma das condições fundamentais para que o brincar ocorra e, no ambiente escolar, o recreio é esse espaço-tempo. Ainda segundo a autora, no recreio é possível reconhecer a organização das crianças em grupos, nos “quais aprendem a gerir relações humanas em uma igualdade de status que não existe numa relação entre crianças e adultos, assumindo diferentes papéis e compartilhando sentimentos como amizade, solidariedade e justiça” (Palma, 2017, p. 205-206). Essas experiências são possibilitadas pelas brincadeiras das crianças. Nessa perspectiva, o recreio é um local de aprendizagem, de trocas de experiências entre as crianças, em que há o desenvolvimento do repertório de culturas lúdicas infantis. Dessa forma, o brincar é a experiência principal desse espaço-tempo, que é o mais esperado e desejado pelas crianças (Sommerhalder; Massimo; Alves, 2022).

Spolaor *et al.* (2019) registram que muitas crianças levam brinquedos para o momento do recreio, para o pátio da escola, enumerando as bonecas e bonecos, as bolas de futebol. Registram ainda que muitas crianças brincam somente com esses objetos, mas outras adicionam à brincadeira outros objetos como revistas, caixas de papelão, elementos da natureza e, “[...] a partir dessa mescla, brincadeiras como, por exemplo, super-heróis mascarados (Homem de Ferro) que lutavam com galhos de árvore, comidinha das bonecas feita com terra e folhas da árvore ou até mesmo barquinhos de papel navegando nas poças de água da chuva [...]” (Spolaor *et al.*, 2019, p. 8). Emoções diversas (boas ou não) surgem na sua relação com humanos e não humanos que compõem o ambiente escolar. Isso cria uma rede de humanos e não humanos que perpassa o brincar no momento do recreio, agregando conhecimentos e experimentações que possibilitam não somente a socialização, mas também o aprofundamento em questões relacionadas com a educação. Nesse sentido é possível observar que uma relação das crianças com os não humanos é estabelecida. Os autores, entretanto, não se aprofundam na importância dessa relação nem a nomeiam de forma clara.

É no espaço-tempo do recreio que as crianças brincam e interagem de maneiras diferentes, com espaços e materiais diversos, elaborando com o que é ofertado (Spolaor *et al.*, 2019). Os autores indicam ainda que as crianças também exploram espaços e objetos que não necessariamente são destinados para o brincar, como colunas, muretas, corrimãos, bancos, árvores, mesas e cubos de concreto; elas os utilizam em suas brincadeiras, escalando,

pendurando-se, escondendo-se, apropriando-se deles, conferindo-lhes significados de acordo com as suas brincadeiras, os seus interesses, em que uma árvore pode ser um navio; um banco, um palco, e assim por diante. Os não humanos propiciam, durante esse espaço-tempo, que as crianças façam algo, interajam e modifiquem, por meio da fantasia e do lúdico, a realidade e o seu estado, bem como possibilitam processos de aprendizado. Sem esses actantes não humanos, o recreio escolar e o brincar não seriam como os conhecemos.

Esse ambiente possibilita ainda que as crianças utilizem a habilidade de se “[...] auto-organizar, constituírem-se como grupos e criarem redes de práticas sociais, nas quais seus jogos e brincadeiras são algumas das mais importantes formas de perpetuação e produção das culturas da infância” (Palma, 2017, p. 212). Enquanto brincam, as crianças transformam os espaços, bem como modificam e concebem outras identidades para os objetos e/ou brinquedos que utilizam, apropriando-se deles para lhes atribuir novos significados, importantes para a sua brincadeira (Azevedo, 2016).

Para Fenwick e Edwards (2010), a TAR se concentra no que os textos e as outras coisas fazem, em vez de se concentrar no que significam. Assim, o que elas fazem está sempre em conexão com outras coisas humanas e não humanas. Nesse sentido,

Algumas dessas associações se unem para formar uma entidade ou conjunto identificável, ao qual a TAR se refere como um “ator”, que pode exercer força. “Playground”, por exemplo, representa uma colaboração contínua de tacos e bolas, instalações de balanços, cercas, colinas gramadas, caixas de areia, corpos de crianças e suas capacidades, discursos de jogo, olhares de supervisão, regras de segurança e assim por diante. Este playground é tanto um conjunto ou rede de coisas que se conectaram de uma maneira particular quanto um ator, que pode produzir medos, políticas, pedagogias, formas de brincar e resistências a elas. Daí o uso do termo ator-rede. Não há agente ou agência *a priori*. O sujeito humano não é agente e intencional, mas é ele próprio um efeito de uma rede particular de associações. As coisas que se tornaram parte desse ator-rede são efeitos produzidos por interações particulares entre si (Fenwick; Edwards, 2010, p. 8, tradução nossa).

As coisas estão intrincadas nessas relações entre humanos e não humanos, na disputa pela fila para o jogo de totó, para utilizar o balanço do parquinho, pelo balde de areia, pela bola. Nesse espaço, as relações e aprendizados se dão pela disputa, pelo compartilhar, pelo ceder, pelo machucar, mas quase sempre pela sua associação às coisas, reafirmando um dos pontos chave da TAR: que o social atua por meio das associações entre humanos e não humanos. Assim,

[...] os equipamentos do pátio da escola combinam-se com os comportamentos das crianças para produzir determinadas atividades, falas, agrupamentos e exclusões sociais, lesões e até identidades de gênero. O ponto aqui é que as coisas materiais são performativas; elas agem, juntamente com outros tipos de coisas e forças, para excluir, convidar e regular formas particulares de participação. [...] Um foco nas coisas, portanto, nos ajuda a desvendar as relações heterogêneas que mantêm juntas essas categorias maiores, traçando suas durabilidades, bem como suas fraquezas (Fenwick; Edwards, 2010, p. 7, tradução nossa).

Na brincadeira, existe uma quantidade de associações entre humanos e não humanos, seja na criação de regras, na forma de brincar, de compartilhar, por isso é importante perceber como se dão as relações entre os que brincam com o seu objeto lúdico, assim como com os que são inseridos na brincadeira, seja como colaboradores ou como opositores (Melo, 2007). A brincadeira nos encaminha a reflexões acerca dessas associações que levam à aprendizagem de um corpo que se afeta, que é impulsionado pelo contato e manuseio dos materiais, com os outros humanos e com as emoções suscitadas nessas relações (Melo, 2007). Sem o feixe de associações que a brincadeira propicia não há recreio, sem o qual, por sua vez, não há escola nem aprendizagem.

6 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi investigar o papel do recreio escolar e das relações estabelecidas nesse espaço-tempo nos processos de aprendizagem por meio das redes sociotécnicas entre seres e coisas abordadas pela Teoria Ator-Rede. A avaliação de que, nesses processos, há uma relação entre humanos e não humanos, entre as crianças e seus brinquedos por meio da brincadeira, permite-nos reconhecer que a aprendizagem se compõe de vetores multidirecionais, irrestritos ao ensino da criança pelos adultos no espaço-tempo da sala de aula.

Essa composição entre intencionalidades humanas e agências não humanas também nos permite pensar que a aprendizagem é um processo compartilhado por muitos “autores”, que interagem uns sobre os outros, desautorizando explicações e projetos baseados em causalidades lineares que muitas vezes sustentam as vontades interventivas da educação, ou seja, de transformar o mundo a partir do pensamento, sem considerar a resistência prática da realidade material. Nesse sentido, a já reconhecida importância do brincar no ambiente escolar para o desenvolvimento infantil ganha em complexidade, solicitando-nos uma atenção

para a dimensão colaborativa desse processo, no qual muitas “vontades” devem ser empiricamente negociadas.

O que identificamos como dinâmica constitutiva (ou performativa) do recreio pode, no entanto, incidir também em sala de aula. Esse seria, portanto, um possível desdobramento deste artigo: examinar por meio de quais associações o recreio atravessa o espaço-tempo da sala de aula, tensionando as maneiras de fazer consagradas e/ou habituais do ensino e da aprendizagem.

Referências

- AZEVEDO, O. O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, p. 132-156, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6434>. Acesso em: 1º mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Recreio como atividade escolar** (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04/11/2002). Parecer CEB/ CNE nº 02. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CARDOSO, M. C.; XAVIER, A. A. S.; TEIXEIRA, C. M. D. Olhares investigativos sobre o brincar no recreio das crianças: uma ação experiencial na infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.4604>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- CASTRO, L. R. Precisamos falar do recreio! A construção do comum pelas crianças na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 129-148, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6249827.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.
- COUTO, E. S. Prefácio. In: OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus: Editus, 2016. p. 7-10. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2017/educacao_teoria_ator_rede.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- FANTONI, A. C.; SANFELICE, G. R. Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 24, p. 169-186, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6897>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in Education**. New York: Routledge, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. ISBN 9788524925702. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925702/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: EDUSC, 2001.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. **Reagregando o social**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEMOS, A. Mídia, tecnologia e educação: atores, redes, objetos e espaço. *In*: LINHARES, R. N., PORTO, C., FREIRE, V. **Mídia e educação**: espaços e (co) relações de conhecimentos. Aracaju: EdUNIT, 2014, p. 11-28. Disponível em: https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/artigos-palestrantes/M%C3%ADdia,%20tecnologia%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o_%20atores,%20redes,%20objetos%20e%20espa%C3%A7o-Texto-%20Andre%20Lemos.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

LEMOS, A. Por um modo de existência do lúdico. **Revista Contracampo**, Niterói, v. 32, n. 2, p.5-17, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17539>. Acesso em: 1º out. 2022.

LEMOS, A.; PASTOR, L. A internet das Coisas, automatismo e fotografia. *In*: LEMOS, A. (org.). **Teoria ator-rede e estudos de comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 103-124.

LEMOS, A. *et al.* O Pensamento de Bruno Latour (1947-2022). **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 469-479, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/11249>. Acesso em 9 mar. 2023.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. **Livro de estudo**: Módulo II. Brasília: MEC. 76p. Coleção PROINFANTIL, Unidade, v. 3, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid2.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

LUIZ, M. E. T.; MARINHO, A. Espaços e equipamentos de lazer: reflexões sobre o tempo de recreio escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 32, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3225>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MELO, M. F. A. Q. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 177-190, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MpwYCqWm3SMv5vJvJcgD9wx/>. Acesso em: 1º out. 2022.

MELO, M. F. A. Q. Seguindo as pipas com a metodologia da TAR. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/rZPTJ5SSRbS3dsv3Rmyj4nH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

MELO, M. F. A. Q.; SOUZA, R. S.; ROGÉRIO, Y. A. P.; LEAL, A. L. B.; FERREIRA, F. R.; SILVA, L. M.; ANDRADE, E. A. Um estudo ator-rede para o brinquedo artesanal: herança que se traduz em Minas. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 22, p.187-210, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6598/4173>. Acesso em: 3 out. 2022.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus: Editus, 2016. p.7-10. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2017/educacao_teorica_ator_rede.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

PALMA, M. S. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.8243>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTOS, G. L. Educação, Tecnologias e Inovação Pedagógica: em Busca do Interativismo Colaborativo. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 226-240, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n64.p226-240>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, L. F. **Projetos de Bandas Escolares no Distrito Federal: um estudo com documentação narrativa na perspectiva da Teoria Ator-Rede**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília: Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37070>. Acesso em: 26 set. 2022.

SERRES, M. **The Parasite**. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1982.

SILVA, P. M. A virada sociomaterialista e a agência dos não-humanos. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 70-90, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/19774>. Acesso em: 28 set. 2022.

SOMMERHALDER, A.; MASSIMO, H. C.; ALVES, F. D. Narrativas de crianças do/no recreio escolar: quais as expectativas infantis sobre esse território educativo? **Educação**, Santa Maria, p. e89/1-27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644461894>. Acesso em: 1º mar. 2023.

SPOLAOR, G. C. *et al.* " Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral. **Revista Ludicamente**, Buenos Aires, v. 8, n. 15, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7879801>. Acesso em: 20 fev. 2023.

STEFFENS, C. R.; HORN, C. I. O recreio escolar e as experiências das crianças. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 10, n. 22, p. 21-34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n22p21-34>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Enviado em: 19/04/2023
Revisado em: 27/11/2023
Aprovado em: 19/12/2023