

JÉSSICA CAPUTTI MORAES

**INFÂNCIA E NATUREZA: DEVIR-CRIANÇA E O
FILME TERRITÓRIO DO BRINCAR**

CAMPINAS - SP

2018

Jéssica Caputti Moraes

**Infância e natureza: devir-criança e o filme *Território
do Brincar***

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da Unicamp, para a
obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob a orientação da prof^a Dr^a Alik
Wunder

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Campinas - SP

2018

Campinas, 13 de dezembro de 2018

Alik Wunder
(Orientadora)

Andrea Desiderio da Silva
(Segunda leitora)

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M791i Moraes, Jéssica Caputti, 1992-
Infância e natureza : devir-criança e o filme Território do brincar / Jéssica Caputti Moraes. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Alik Wunder.
Coorientador: Andrea Desiderio da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cinema e educação. 2. Imagens cinematográficas. 3. Infância. 4. Educação infantil. 5. Natureza. I. Wunder, Alik, 1974-. II. Silva, Andrea Desiderio da. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó, Noemia, colhedora das sementes de maravilha que tanto enfeitaram meus bolos de lama.

À sua filha, minha mãe Joanina, mulher forte e trabalhadora, por permitir o brincar livre em minha infância.

Ao meu pai Antônio, minha imagem do que é ser brincante, que partiu quando eu ainda era criança e que me visita toda vez que brinco.

Aos meus sobrinhos Luísa e Ettore, dedico este estudo para que a infância de vocês seja respeitada sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço este trabalho imensamente à minha orientadora prof^a Dr^a Alik Wunder, que me ajudou a enxergar as potências e os devires da infância. Pelo olhar sensível, escuta acolhedora e compreensão que tanto me formaram nesse processo de escrita.

Agradeço ao meu marido Mateus, companheiro de vida, que me trouxe a calma nos momentos de ansiedade.

Ao grupo Língua das Mariposas, Leandro e Mariana, pela partilha de saberes e acolhimento virtual.

Ao grupo de estudos Bando: Andrea, Janaína e Giseli, pelo sonho compartilhado e pelas brechas encontradas no Férias na Natureza.

Às crianças, que me convidam para brincar.

RESUMO

O presente trabalho possibilita perceber os movimentos que advém do brincar por meio das imagens cinematográficas do longa-metragem *Território do Brincar*. Por meio do cinema, foi possível cartografar os movimentos que acontecem nas cenas, deixando-nos afetar pelas imagens, pela trilha sonora e pelas memórias que se sucederam deste encontro. Por meio do cinema foi possível questionar e refletir sobre a infância e a educação. Para melhor compreender esse caminhar do pensamento da pesquisadora cartógrafa, foi necessário refletir sobre a infância como um conceito que vai além da concepção de tempo cronológico ou como etapa de desenvolvimento. É preciso considerar os tempos dos movimentos que acontecem nas infâncias, e para isso este trabalho dialoga com teóricos que compreendem este movimento como devir-criança. Com o olhar cartográfico para o cinema, foi possível criar pensamentos, re-inventar territórios, promover encontros entre as infâncias oferecidas pelo filme e as infâncias da memória dos espectadores. Nas imagens e sons do filme há potências, movimentos e devir-criança que afetam os adultos e as crianças, e despertam a atenção para a importância do brincar com a natureza. No filme há um constante diálogo entre a criança, a brincadeira e os elementos naturais: terra, ar, fogo e água que atuam como potencializadores da imaginação e do devir-criança.

Palavras-chave: Território do Brincar, Cinema, Devir-criança, Infância, Natureza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quintal do Casarão	21
Figura 2 – Cena inicial do documentário	44
Figura 3 – O menino e as dunas	46
Figura 4 – Escorregador da natureza	48
Figura 5 – Brinquedos do chão: cabana	49
Figura 6 – Brinquedos do chão: ferramentas	51
Figura 7 – Brinquedos do chão: carrinho	52
Figura 8 – Brincando na chuva	54
Figura 9 – Barquinhos	55
Figura 10 – Barquinho: o peso e a leveza	56
Figura 11 – Saltos e voos: elástico	57
Figura 12 – Contação de histórias	59
Figura 13 – Brincar com o fogo	62
Figura 14 – Noite estrelada	67

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 ONDE ENCONTREI O MEU SER BRINCANTE?.....	11
1.1 Memórias de terra e memórias de água	11
1.2 Memória inventada	13
1.3 Memória escolar	14
1.4 Memória e experiência	16
1.5 Memória e trabalho	17
1.6 Memória de infância.....	20
1.7 Memória de brincante.....	22
1.8 A urgência	24
2 CONVITE A ENCONTRAR OUTRAS INFÂNCIAS	25
3 CARTOGRAFIAR UM FILME	26
3.1 Devir-criança	29
3.2 Infâncias	32
3.3 A natureza, o imaginário e o brincar: diálogos com Gandhi Piorski à luz do pensamento de Gaston Bachelard	34
4 CONHECENDO O <i>TERRITÓRIO DO BRINCAR</i>	37
4.1 <i>Território do brincar: o projeto</i>	37
4.2 <i>Território do brincar: o filme</i>	39
4.3 As vozes no documentário	41
5 OS TERRITÓRIOS DO BRINCAR E O DEVIR-CRIANÇA	44
5.1 Devir-terra	45
5.2 Devires aquosos	55
5.3 Devir-ar	57

5.4 Devir-fogo	61
6 (RE)INVENTAR TERRITÓRIOS	66
Referências Bibliográficas	71

Apresentação

Este trabalho busca cartografar o longa-metragem *Território do Brincar*, afetando-se pelos territórios abertos pelo filme, e re-inventando outros descobertos ao longo da pesquisa, em diálogo com os autores e com as minhas memórias brincantes.

No primeiro capítulo trago meus referenciais de vida responsáveis por me guiarem até aqui, nesta pesquisa. “Como me tornei brincante?” é a pergunta que me lanço e a qual busco responder por meio de uma viagem pelas minhas memórias de vida.

No segundo capítulo, convido o leitor ao encontro com outras concepções de infância, e apresento uma breve introdução às reflexões que me surgiram durante o processo de escrita.

No terceiro capítulo, trago os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa. Apresento conceitos do filósofo Gilles Deleuze importantes para a compreensão da pesquisa como a cartografia, o devir, o devir-criança e o tempo *aiônico*. Também apresento os conceitos de imaginação, brincar, brinquedo e brincadeira para Gandhi Piorsky, sob as influências de Gaston Bachelard.

No quarto capítulo, apresento o filme a partir de informações disponíveis no site do projeto, como vídeos e entrevistas oferecidas em outras mídias. Neste capítulo, também há uma discussão sobre as produções cinematográficas que se dão entre o formato de documentário e ficção. Busquei compreender as motivações para a gravação do filme pelos diretores Renata Meirelles e David Reeks.

No quinto capítulo, busco deixar-me afetar pelas cenas do filme e pelos meus referenciais teóricos. Há a invenção de territórios que a cartografia permitiu (re)criar e diálogos entre os autores e as afetações que o filme causou-me.

No sexto e último capítulo, apresento minhas considerações finais sobre a importância do filme enquanto uma obra cinematográfica capaz de encontrar movimentos do devir-criança e afetar os adultos sobre a potência do brincar, especialmente quando possibilitam encontros entre criança e as forças da natureza.

1. ONDE ENCONTREI O MEU SER BRINCANTE?

1.1 Memórias de terra e memórias de água

Revisito minha infância. Estou com aproximadamente cinco anos, sozinha, sentada no chão do quintal de casa, coberta de lama. Tenho uma colher em minhas mãos e um buraco enorme entre minhas pernas. Minha avó se aproxima: em suas mãos há um pote de margarina velho que ela carrega para me entregar para brincar. No jardim, há flores cor de rosa que perfumam nossa tarde, dois coqueiros no início de suas vidas, e um pé de acerola carregado de frutos, refúgio dos beija-flores que alimentam-se da água doce colocada para atraí-los. Observo minha avó colher sementes de maravilha. Gosto de colher sementes, pois são ótimas para enfeitar meus bolos de lama.

Estou na casa de minha avó, que por muito tempo foi minha casa também. Localizada no interior de São Paulo, ao lado de Campinas, a cidade de Paulínia ‘tem características de cidadezinha do interior: poucos habitantes e todos conhecidos pelo sobrenome. Eu fui uma menina da família Caputti, neta do caminhoneiro Natalino Caputti e da dona de casa Noemia Dias, pais de minha tia Cida, tia Marlene e de minha mãe Joanina, professora de educação infantil do município de Paulínia. Também sou Moraes, filha de Antônio e neta do seu Leontino e da vó Maria. O sobrenome foi, para mim, durante muito tempo, uma marca de quem eu era e de quem eu deveria ser.

A família de minha mãe, os Caputti, representam o conservadorismo de minha história que eu insisto em afastar da minha vida. Na casa de meus avós maternos, a música e os jogos eram proibidos, pois representavam o mundano e o

vício. O Natal era comemorado dentro da igreja evangélica e o carnaval bem longe das festas de rua. Fui uma criança proibida de ter ídolos, pois a idolatria era inadmissível. Longe da televisão, entretanto, passei boa tarde de minha infância na casa dos meus avós, em uma rua sem asfalto e sem saída, cheia de crianças e adolescentes que brincavam juntos na regra do “café com leite”.

Bicicleta, caminhão, construção, cana de açúcar, seriguela, castanheira, balanço de rede, bolos, soldadinhos, arnica, trevo de quatro folhas, semente de passarinho, primos, manga do quintal da vizinha, jabuticaba, pitanga, acerola, boneca, casinha, futebol, vôlei, queimada, bobinho, papai e mamãe, elefantinho colorido, escadinha, a grande aventura até o lago de lama, entre tantas outras palavras que me invadem enquanto como memórias que me acontecem chegam quando penso na rua da casa de minha avó.

Já na família dos Moraes, marcada principalmente pela viola, pelo álcool e pelo baralho, a festa sempre foi motivo de reencontro dos familiares. A vida, em Dracena, cidade do meu pai, era distante, mas divertida. Os homens da família sempre se reuniam na mesa grande de madeira da casa da minha avó Maria, jogavam baralho e bebiam durante toda a madrugada. As mulheres, por sua vez, reuniam-se na cozinha e ficavam cozinhando os peixes que os meus tios traziam da pesca. Marcada pelo rio, Dracena é uma cidade bem próxima à divisa do estado de São Paulo com Mato Grosso do Sul, e o rio Panorama, que divide os territórios, é o coração da região. Alguns de meus tios moravam na cidade vizinha, Panorama, por isso o quintal de suas casas era o rio. A vida dos Moraes foi marcada pelo brincar das águas.

Nunca morei em Dracena. Talvez por isso minhas memórias sejam mais alegres, afinal, as visitas aconteciam durante as férias, período de rotineira felicidade. Paulínia sempre foi meu lar, e sempre houve mais vida na rua do que dentro de casa. Meu quintal era de terra, desde cedo me enraizei no chão, e a rua, sem saída, só foi asfaltada lá pelos meus sete anos de idade. A memória de minha infância é marcada pela terra, enraizamento no chão, na materialidade do meu corpo, lar da minha alma. A memória da minha infância também era feita de água, pela sensação de liberdade e da leveza, fluidez que me traz alegria e saudade. As minhas memórias brincantes moram em uma grande poça de lama.

1.2 Memória inventada

Começo a escrever sobre minha formação acadêmica trazendo à narrativa a memória de minha tia Maria Aparecida Caputti Beraldo, mais conhecida como tia Cida, primeira da família a dar continuidade aos estudos e adentrar no mundo acadêmico. Estudante de matemática na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, formou-se e lecionou nas escolas de educação para jovens e adultos do município de Paulínia, entre os anos de 1977 e 1982. Minha tia alfabetizou sua mãe - minha avó - durante o curto período em que foi professora. Infelizmente não a conheci, pois sua vida foi interrompida por um trágico acidente de carro aos 24 anos de idade. A memória de uma tia conhecida apenas pelas lembranças dos familiares, pela saudade de meus avós e pelas fotografias nos álbuns de família permitiu-me construir a imagem de uma heroína, mulher forte e amada por todos, capaz de transformar vidas semeando seu conhecimento.

Minha formação como pedagoga começa nesta tia que não conheci, nesta memória dos outros que se tornou, para mim, memória inventada. Em Paulínia, há uma escola municipal e uma praça pública com seu nome. Ser professora, portanto, significava para mim ter importância, fazer a diferença, ser lembrada por todos, não ser esquecida nunca. Desejei ser professora para virar eternidade também.

1.3 Memória escolar

Sou cria da escola pública. Minha trajetória talvez se assemelhe aos percursos escolares da maioria dos brasileiros. Sem recursos para pagar uma escola particular, minha família desde muito cedo me obrigou a ser independente, pois não havia tempo para acompanhar meus estudos de perto. Aos sete anos de idade, tomava o ônibus circular sozinha para ir à escola.

No Ensino Fundamental II, atuais 6º ao 9º ano, ia caminhando até a escola estadual do bairro vizinho. A vivência na escola do estado proporcionou momentos marcantes em minha trajetória escolar: pude sentir e compreender desde cedo o conceito de injustiça. Diferente da escola municipal na qual eu havia realizado os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola estadual parecia mais uma prisão do que um ambiente de aprendizagem. Nas salas de aula, havia vidros das janelas e ventiladores quebrados; do lado de fora, muros altos cercavam a escola, que tentava impedir as fugas dos alunos. Durante o intervalo, dentro do pátio, também cercado por grades, não havia espaço para circular com tranquilidade. A biblioteca, localizada no antigo porão, não podia ser frequentada, pois era utilizada como sala de aula. Dessa forma, foram muitas as resistências construídas durante aquele

período que me fizeram rejeitar completamente a possibilidade de continuar meus estudos em outra escola estadual da cidade.

Foi assim, no processo de negação a um modelo, no movimento contrário, que encontrei a escola técnica, vendida como salvação dos filhos de classe média baixa. Meu Ensino Médio, portanto, fiz longe de casa, no período noturno, no Colégio Técnico de Limeira, o COTIL. Esta foi minha primeira grande conquista educacional, a tão sonhada escola técnica. Passei em todos os processos seletivos, chamados de vestibulinhos, em que concorri. Lembro-me de me dedicar muito aos estudos no último ano do fundamental, pois sabia que não tinha muitas escolhas.

Sabendo das condições financeiras de minha família e graças a influência de minha irmã Luana, oito anos mais velha do que eu, que cursou Saneamento Ambiental na Unicamp de Limeira, descobri que havia escola pública de qualidade; na verdade, descobri que meu novo objetivo de vida era passar no vestibular de uma universidade pública. A carreira já estava decidida, seria professora. Também contribuiu o fato de minha mãe, que antes trabalhava como cabeleireira em um salão do centro de Paulínia, ser aprovada no concurso público de Paulínia como professora de Educação Infantil, o que representou uma fase de sucesso financeiro durante minha adolescência.

Por tudo isso, esse passou a ser meu maior desejo: ser funcionária pública. Aos dezessete anos de idade eu já sabia que lecionaria, tanto em respeito à imagem construída de minha tia Cida, representação do que eu desejava ser, quanto em respeito à minha mãe, que tinha como preocupação garantir o emprego dos filhos. Nunca pude me imaginar numa profissão considerada de grande prestígio, como medicina, sonho de muitos adolescentes que querem melhorar o padrão de vida, ou

como jornalista, desejo de meu pai. Minha mãe sempre me colocou os pés no chão, no trabalho, no concreto, na realidade de nossa família. Minha mãe me fez chão. Ascensão, para ela, era conseguir um emprego. Meu sonho, desde sempre, era de me tornar trabalhadora.

1.4 Memória e experiência

A segunda conquista acadêmica, mais tarde, no ano de 2011, veio com o ingresso no vestibular. Aluna de sétima chamada, a Unicamp me recebeu às pressas e ditou qual era meu lugar: a convidada de última hora. Assim, nos primeiros anos não me sentia importante para aquele espaço, desejada, muito menos acolhida. Eu era uma casualidade, um acontecimento imprevisto. A universidade custou a me pertencer. Porém, com o passar do tempo e com o reconhecimento entre os pares, a universidade se tornou mais familiar. Minha linguagem foi sendo moldada e logo fui aceita. Ao longo do caminho, encontrei-me com olhares de pessoas sensíveis, que me proporcionaram experimentar uma nova faculdade.

Durante essa trajetória, cursei a disciplina de “Educação, Corpo e Arte”, ministrada pela professora Márcia Strazzacappa, e tive a oportunidade de experimentar uma nova visão: enxerguei a escola sob a perspectiva do corpo, do movimento, da arte e da infância. Suas aulas aconteciam longe das carteiras, do quadro, das leituras dos teóricos. Era algo que nunca tinha vivenciado antes, tão único e diferente que me contagiou por inteiro. Ao longo de suas aulas, estávamos presentes de corpo, mas também no pensamento, na alma.

A professora Márcia nos contou que um professor chegou a questioná-la sobre sua metodologia em sala aula. “É fácil os alunos gostarem da sua disciplina,

afinal eles não fazem nada”, comentou. “Meus alunos estão presentes de corpo e pensamento, em todas as minhas aulas. E os seus? Você pode garantir que eles estejam presentes com o corpo, pois estão estáticos dentro da sala, mas e o pensamento? Há provas de que eles estejam prestando atenção?”, respondeu a professora. Naquele instante percebi o porquê de tanto encantamento com a disciplina: eu estava envolvida. Meu corpo estava ali, mas através do movimento exigia que meu pensamento estivesse presente também. Eu estava inteira, como nunca antes havia estado dentro de uma instituição escolar. A educação, naquele momento, tomou forma, corpo, virou concreto. O que eu vivi naquele instante aprendi a chamar de experiência, conceito sobre o qual pude aprofundar-me quando conheci as contribuições teóricas de Jorge Larrosa (2002):

“Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (LARROSA, 2002, p.21)

O que me aconteceu durante as aulas da professora Márcia Strazzacapa me fez desejar estar presente nos lugares, em todas as relações. Era necessário deixar acontecer algo, permitir o acontecimento. Aprender pela experiência era aprender pelo corpo, pela arte, pelo movimento, pelo sensitivo, pelas memórias. Aprender brincando. Estava decidido: brincaria de ensinar.

1.5 Memória e trabalho

Aos 20 anos, era o momento de vivenciar a instituição escolar assumindo o papel de profissional da educação, não mais o de aluna. Minha primeira experiência

profissional foi com os primeiros anos da infância. Era funcionária pública de Paulínia e trabalhava em uma creche como auxiliar de desenvolvimento infantil. A segunda experiência, ainda em curso no momento de escrita deste trabalho, trata-se de escola particular do município de Campinas, a Escola do Sítio.

A escola causa-me estranhamento por se constituir como os territórios das regras, do autoritarismo, do medo. Ao mesmo tempo, a escola também me encanta, pois também é criadora de territórios de resistências, da democracia, das experiências.

Trabalhei durante toda a minha formação acadêmica, fato que me permitiu desde cedo observar as contradições da instituição escolar. Minhas memórias de trabalho representam um carrinho de montanha-russa: há momentos em que estou esperançosa, com ânimo de fazer diferente; já em outros sinto-me adoecer de descrenças. Conciliei o mundo acadêmico com o universo educacional carregada de altos e baixos, e o amadurecimento durante o curso deu-se nesse processo.

À medida em que os teóricos da educação faziam-me mais sentido, distanciava-me do mundo acadêmico. O trabalho controla nosso tempo, exige-nos exclusividade. A academia, por sua vez, requer envolvimento e dedicação. Se pouco a pouco as obras dos teóricos da educação passaram a ser compreendidas de forma mais significativas, menos tempo eu tinha para realizar tais leituras. Eis o paradigma do jovem trabalhador brasileiro que adentra o universo acadêmico. O tempo, para Larrosa (2002) é o que possibilita a experiência e, segundo o autor, nós que lidamos com a educação estamos cada vez mais sem tempo para experiências.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.23)

Dessa forma, também em minha trajetória, a atividade profissional foi ganhando mais força, tomando mais do meu tempo e da minha dedicação. A universidade já não me bastava, não cabia dentro desse corpo que agora buscava outros sentidos. Eu almejava o ócio, o prazer legítimo. Era necessário ir atrás de outros conhecimentos, outras linguagens, outros olhares para a educação e para a criança, pois lutava para não adoecer dentro das instituições escolares. Eu havia me apaixonado pelo brincar livre dentro da escola, queria aprofundar-me nos debates sobre o tema, mas não encontrava o diálogo da universidade com as culturas da infância. Passei a dedicar meu tempo aos estudos sobre o brincar livre e a importância do ócio para as crianças. Precisava de embasamento teórico para defender o tempo de infância dentro das escolas. Por isso, dediquei a gastar meu tempo com experiências.

“Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Quando o tempo for propício
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo”
 (Oração ao Tempo, Caetano Veloso)

2.6 Memória de infância

Durante os meses de maio e junho de 2015, realizei meu estágio de “educação não formal” no Centro Cultural Casarão. Localizado no distrito de Barão Geraldo, próximo ao bairro Vila Holândia e da estrada da Rhodia, o Casarão é, ao mesmo tempo, um espaço público e um coletivo formado por artistas, arte-educadores e moradores da comunidade. Há sete anos, esse centro cultural tem sua gestão compartilhada por colaboradores voluntários e a Secretaria Municipal de Cultura de Campinas¹.

Foi assim, em busca de outros espaços formativos e expansão das minhas experiências, que me encantei com um lugar perdido no espaço e no tempo de Barão Geraldo. Território de histórias, de gestos, do imaginário e das brincadeiras, recebi o convite da minha orientadora Alik Wunder para brincar de cama de gato² no Quintal do Casarão, evento brincante organizado pelo Coletivo Casarão e pelo grupo Caixeiras da Guia³.

Foi naquela tarde cheia de brincadeiras e narrativas que me aconteceu uma marcante experiência brincante. Dentro de um quintal grande, maior do que o mundo, como diria Manoel de Barros, reencontrei a casa de minha avó, nas rendinhas que enfeitavam as mesas e na fachada cor de rosa parecidíssima com as das casas de boneca que tanto desejei ter quando criança. Naquele lugar de afetividade reencontrei-me criança. A descoberta de um lugar de encontros

¹ Cf. www.itaucultural.org.br/gestao-compartilhada-centro-cultural-casarao-e-os-coletivos-entrevista

² A cama-de-gato é uma brincadeira feita com barbante.

³ O Centro Cultural Casarão é uma casa de cultura pública ligada a Secretaria de Cultura de Campinas que tem uma gestão coletiva realizada pelo Coletivo Casarão, do qual as Caixeiras da Guia fazem parte. As Caixeiras da Guia é um grupo de mulheres que pesquisa cantos e toques de caixa das culturas tradicionais brasileiras e realizam desde 2008 o Ciclo de festas tradicionais do Casarão, do qual o projeto Quintal do Casarão faz parte. O Quintal é um espaço-tempo que se abre nos jardins da casa para a experiência do brincar e das memórias da cultura tradicional da infância. Ver site: www.centroculturalcasarao.wordpress.com e <https://quintaldocasarao.wordpress.com/>.

atemporal, entre o passado e o futuro, entre o ontem e o amanhã, daquilo que fui e do que pretendo ser. Lugar de devir. Um lugar que me remete a café coado na hora, a pão quentinho de manhã, beijo de vó na testa, cheiro de bolo no forno; lugar de carinho e memória, onde me encontro no presente de forma inteira: eis o poder dos lugares brincantes.

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.

Manoel Barros

Figura 1: Quintal do Casarão



Fonte: Elaborada pelo autor

2.7 Memória de brincante

“O que falta muito nesse mundo é um pouco mais de brincadeira em tudo”

“Tão achando que tão ganhando tempo, mas tão perdendo tempo”

“Eu concordo plenamente de que hoje a gente brinca menos”

“Quando você perde a capacidade de brincar você perde a conexão com a sua essência, assim”

Fragmentos dos personagens do filme *Tarja Branca*

Com as vozes dos entrevistados sobre o brincar: assim se inicia o documentário *Tarja Branca* (2014), filme que foi parte significativa dessa trajetória pessoal pelo mundo brincante. Com direção de Cacau Rhoden e distribuição de Maria Farinha Filmes, o documentário destaca a importância de continuar alimentando o espírito lúdico, tão natural à criança, mas que se apaga da vida adulta forçadamente. *Tarja Branca* aborda questões sobre o brincar, liberdade e o tempo livre, além de apresentar as culturas populares potencializadoras do devir-criança.

O filme traz as memórias de infâncias dos entrevistados, com depoimentos de pesquisadores, trabalhadores, artistas, músicos e dançarinos que se apresentam enquanto brincantes, que não deixaram de brincar, além de relatos de trabalhadores que “já não brincam mais”. Quando pensamos no brincar, nos reportamos às memórias de infância, ao nosso devir brincante, pequeno, primário, íntimo e do passado e do presente ao mesmo tempo. A brincadeira quase nunca é lembrada no presente. Fizeram-nos acreditar que depois que se cresce, não se brinca mais, que brincadeira é coisa de criança, não é coisa séria, é perda de tempo. O brincar, entretanto, é a natureza do que é humano, é intrínseco à existência. O brincar é verbo que quer viver conjugado no presente. Brincantes são os que se permitem continuar a brincar.

O sujeito brincante é aquele que dá ânimo às coisas personificando-as, dando-lhes funções variadas, a depender do significado que queira atribuir no ato da brincadeira. Dessa forma, é ele que determina a funcionalidade do suporte lúdico e, na condição de liberdade, transgride as determinações impostas pelo mundo adulto. (TEIXEIRA, 2007, p.29)

O brincante não busca a imitação do brincar da criança, nem tampouco a semelhança dos gestos infantis. O brincar do brincante, o brincar do adulto, segundo o filme, é reafirmado pela arte, dança, música e culturas populares. São linhas de fuga que buscam subverter as imposições da vida adulta.

2.8 A urgência

Logo após a reaproximação com minha criança, com meu estado brincante, passei a enxergar na escola uma potência: o brincar livre. Na época, trabalhava com as crianças que permaneciam na escola em tempo integral, na chamada “Formação Complementar”, momento de contraturno em que as crianças realizavam diversas atividades extracurriculares, como teatro, capoeira, percussão e, no fim da tarde, gozavam de uma hora livre para brincar do que quisessem. Assistir “Tarja Branca” foi um ato que despertou minhas sensibilidades para o universo infantil de uma maneira diferente, não mais pelo olhar da instituição, do adulto que estuda sobre determinado assunto, como um estranho pesquisando sobre o diferente. Eu passava a ser o diferente: um adulto que queria brincar também. Como estava em convívio com as crianças, pude brincar com meus alunos naquele ano de 2015.

A brincadeira foi tanta que direcionei meus estudos para o brincar livre, espontâneo, e também me refiz por meio das brincanças. Foi assim que comecei a aproximar-me do tema deste trabalho e do filme *Territórios do Brincar*. Dentro da sala do espaço cultural da Unicamp, a Casa do Lago, em 2015, assisti ao

documentário. Lembro que, a cada cena criada pelos diretores, um grito de socorro me saltava à garganta. O grito era um pedido de liberdade para a infância.

Ao assistir ao documentário deparei-me com uma realidade infantil a qual estamos acostumados a querer controlar. O filme nos coloca no lugar da criança que brinca livremente, arremessa-nos ao devir criança que nos perpassa. *Território do brincar* é a criança brincante anunciando a liberdade, crianças que liberam nossas memórias de infância, que querem saltar e fazer-se realidade como pura urgência do presente.

3. Convite a encontrar outras infâncias

Depois de conduzir o leitor a algumas experiências que me construíram como brincante, é pertinente apresentar com mais profundidade o objeto de pesquisa, que busca pensar a brincadeira e suas relações com os devires da infância e da natureza, deixando-se afetar pelas imagens do longa-metragem *Território do Brincar* (2016) dirigido por Renata Meirelles e David Reeks, em co-parceira com o Instituto Alana. A pesquisa dialoga com as contribuições do método cartográfico de Gilles Deleuze e Félix Guattari, sob a perspectiva de Virgínia Kastrup, bem como os estudos teóricos sobre a natureza, o imaginário e o brincar, dos autores Gandhi Piorski e Gaston Bachelard.

A cartografia é uma investigação do processo que pressupõe um pensamento rizomático, não linear, de atenção movente, capaz de percorrer diferentes fluxos de pensamento. O pesquisador-cartógrafo nunca sabe de antemão quais serão os caminhos percorridos, pois há em seu pesquisar uma dependência dos movimentos

gerados pelos encontros da travessia, responsáveis por levar o pesquisador ao descobrimento do novo, ao imprevisível.

A produção imagética do documentário foi movimentada pelos elementos água, fogo, terra e ar e a materialidade da imaginação descritos nas pesquisas de Bachelard e Piorsky. O filme convida o espectador a ir ao encontro mais íntimo do imaginário, por meio das brincadeiras das crianças. Percebe-se, ao deleitar-se com o filme, a impossibilidade de dissociação entre criança e natureza, pois o recorte trazido pelos documentaristas revela as matérias orgânicas do brincar, e chama a atenção para os brinquedos que se fazem com os elementos naturais da fauna e da flora, intrínsecos desejos brincantes das crianças.

O devir, conceito apresentado inicialmente pelo filósofo pré-socrático Heráclito, e posteriormente ressignificado pelos filósofos Deleuze e Guattari, afirma a invenção de uma identidade sempre por vir. O devir é, portanto, um constante tornar-se, um infinito vir a ser, pois tudo está em mudança, em movimento. Nada permanece o mesmo. O devir rompe com a cronologia do tempo, com a sequência temporal e a sucessão de acontecimentos.

O documentário nos convida a pensar a infância também enquanto devir, ou seja, como movimento, não apenas um recorte temporal de nossas vidas, ou uma simples fase pelo qual a criança deve passar antes de chegar a plenitude de ser adulto. Pensar a infância como devir é compreendê-la como atemporal, potente e criadora. É o movimento capaz de romper com as imagens totalitárias sobre as crianças. Um fluxo de resistência contra o controle absoluto do tempo e dos espaços de infância.

O devir-criança desperta o espectador ao colocá-lo no mesmo lugar de deslumbramento que a criança ao apresentar as potências dos gestos infantis. Devir-criança trata-se da intensidade do encontro entre as infâncias que nos habitam, dessa potência que se revela quando nos encontramos com o brincar.

3. CARTOGRAFIAR UM FILME

Este trabalho percorrerá os caminhos da pesquisa cartográfica, em diálogo com os estudos de Virgínia Kastrup acerca do método cartográfico formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

A palavra cartografia⁴, a priori, atrai nosso pensamento para a arte de traçar mapas, ou a ciência que representa graficamente uma superfície plana ou área geográfica. No colégio, quando estudamos cartografia, geralmente o fazemos nas aulas de geografia para aprendermos a ler e a interpretar mapas. Porém, a cartografia, segundo Kastrup, “é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se de investigar um processo de produção” que não se limita a traçar metas e objetivos anteriormente pré-definidos, “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (KASTRUP, 2010, p. 32), por isso é uma pesquisa processual.

A cartografia pode ser compreendida como um jeito de fazer pesquisa, um novo olhar para a produção de conhecimento, mais próxima das subjetividades dos encontros, sem perder o rigor do discurso lógico-científico. Segundo Passos (2010,

⁴ Arte de traçar mapas geográficos ou topográficos. "**cartografia**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/cartografia> [consultado em 16-10-2018].

p. 10), “a pesquisa é defendida como um caminho predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe reversão metodológica: [...] traça, nos percursos, suas metas”.

Mais do que uma metodologia, a pesquisa cartográfica se define enquanto prática, pois pressupõe a ação do pesquisador sobre a matéria a ser cartografada, visto a indissociabilidade entre pesquisador e coisa pesquisada. Devido a cartografia ser a investigação do processo, o pesquisador-cartógrafo nunca sabe de antemão quais serão os caminhos percorridos, pois há em seu pesquisar uma dependência dos movimentos gerados pelos encontros da travessia, responsáveis por levar o pesquisador para o descobrimento do novo, ao imprevisível.

O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. (DA COSTA, 2017, p 67).

A pesquisa-cartográfica se faz pela constante mutação dos sujeitos e da matéria, e, a partir disso, acompanha as mudanças que se dão no processo da pesquisa. Nesse sentido, a atenção do cartógrafo é diferente da atenção seletiva – limitada ao que o observador espera encontrar, atenção focalizada que inibe a observação e descoberta do novo. A atenção do cartógrafo é movente, construtivista, ou seja, faz parte do processo, cria, inventa, intervém. A pesquisa cartográfica exige do cartógrafo uma observação sem direção clara ou definida.

“A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que

indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso.”
(KASTRUP, 2007, p.18)

Pelo método cartográfico fez-se possível falar e pensar com o filme, traçar outros territórios, além dos caminhos já percorridos pelos diretores. Um filme sempre está em aberto, suscetível a desterritorialização e reterritorialização, ao surgimento de um novo pensamento, uma nova cartografia. O cinema é campo propício para o cartógrafo deleitar-se, pois permite o encontro entre as memórias e passados do espectador com as imagens moventes e os recortes do olhar da câmera. É a construção de novos territórios a partir das experiências e referências de cada espectador. O cinema, portanto, é algo movente, aberto e intenso, sempre. E são nos movimentos que as mudanças acontecem.

3.1. Devir-criança

Conceito inicialmente apresentado pelo filósofo pré-socrático Heráclito, o devir é apresentado como as mudanças pelas quais passam todas as coisas. Devir é, portanto, o permanente movimento de algo que está em constante transformação, em contínuo fluir. Heráclito é o autor da frase “nunca nos banhamos nos mesmos rios” que permite refletir sobre a impossibilidade de banhar-se no mesmo rio duas vezes, visto que o rio está sempre em movimento, é fluído, portanto, nunca é o mesmo, apesar de não deixar de ser rio, e porque quem se banha também está em movimento, em constante transformação, tal qual é impossível ser a mesma pessoa de antes. E tanto o rio quanto pessoa sofreram mudanças no primeiro encontro, tornando o acontecimento impossível de se repetir.

O conceito do devir é revisitado, posteriormente, pelos filósofos Deleuze e Guattari, e apresentado como a multiplicidade ocasionada durante os

acontecimentos. Os devires são os encontros da travessia, as transformações pelas quais estamos sujeitos a sentir ao longo dos trajetos. Uma criança quando encontra um carrinho, por exemplo, já não é mais a mesma de antes, pois há um devir-carrinho na criança, e há um devir-criança no carrinho. A criança torna-se carrinho à mesma medida em que o carrinho torna-se criança. Não há nesse movimento uma imitação da criança em busca de tornar-se parecida com o carrinho, nem tampouco o carrinho busca assemelhar-se à criança. O que ocorre é semelhante a uma simbiose, pois a interação entre criança e carrinho torna múltipla a existência dos sujeitos. De acordo com Deleuze:

“Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 1998, p.3)

Se não podemos confundir o devir como uma simples imitação, devemos compreendê-lo enquanto realidade. O devir é a realidade na qual o sujeito se encontra. É possível sentir o devir em nossas células, sentir-se carrinho, sentir-se criança, sentir-se mulher, sentir-se adulto quando há devir-carrinho, devir-criança, devir-mulher, devir-adulto. Deleuze (1998) explica o devir enquanto dupla captura, dupla transformação, pelo exemplo da orquídea e a vespa:

“A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura pois “o que” cada um se torna não muda menos do que “aquele” que se torna. A vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo em que a orquídea torna-se órgão sexual para a vespa. Um único e mesmo devir, um único bloco de devir, ou, como diz Rémy Chauvin,

uma "evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro" (DELEUZE, 1998, p.3)

O devir existe sempre na relação a dois, entre sujeito e matéria, entre sujeito e sujeito, entre sujeito e animal, entre animal e animal, entre acontecimentos, entre, sempre no entre, pois acontece no caminhar, “e o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE, 1998, p.24), afirma o filósofo. Há infinitas possibilidades de encontros, devires, potências de expansão que não buscam a semelhança, a comparação, a imitação, ou a captura do outro. Devir é tornar-se unidade através do encontro, mas sem perder a multiplicidade de si. Devir é caminhar junto com liberdade.

Se devir não é imitação nem semelhança, tampouco é futuro, desejo de progressão, muito menos regresso, desejo de retornar ao passado.

“Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo” (DELEUZE, 1997, p. 67)

Desejo, para Deleuze, não é a busca por algo que não temos, pelo contrário, é o transbordamento de vontades, é a potência criadora, revolucionária, construtivista capaz de promover nos desejantes novos fluxos, inícios e processos.

3.2. Infâncias

Tomaremos como base para discussão as reflexões de Walter Kohan (2004) acerca da infância à luz dos conceitos formulados por Deleuze e Guattari. Para

responder a pergunta sobre o que é a infância, Kohan lança mão do pensamento da tradição ocidental que acredita que “educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, artífices das futuras sociedades” (p.1). Percebe-se que há o depósito de esperanças na infância, pois tem uma potência de futuro promissor. Portanto devemos educá-la, orientá-la, protegê-la, salvá-la, como se fosse algo em extinção ou um meio poderoso para se chegar a determinados fins. É comum olharmos a infância com olhos que buscam o fim, o produto final, a vida adulta, que desconsideram o meio, o agora, a própria criança.

O conceito de infância que predomina o pensamento ocidental é o de etapa da vida, uma dimensão evolutiva: fase primária de preparação dos sujeitos onde cabe intervenções (educação) para que, posteriormente, a infância seja substituída pela vida adulta sem estranhamentos. Também é comum compreendermos a infância como algo primário, ainda não lapidado, distante da civilização e que, portanto, o papel da sociedade seja o de civilizá-la. Como podemos perceber, o olhar do adulto não está voltado para a infância em si, infância como infância, como fim dentro de si mesma, como um território; pelo contrário, olham a vida adulta como fim a ser alcançado e assim traçam os meios - a infância - direcionando-a e mapeando-a de acordo com suas idealizações.

Essa lógica de pensamento encontra raízes nas concepções temporais que permeiam a nossa sociedade. Kohan busca nos filósofos da Grécia o significado para a palavra tempo. A mais conhecida entre nós é a palavra *chrónos*. Kohan resgata a definição de aristotélica que o apresenta como “o número do movimento segundo o antes e o depois”. Aristóteles compreende o tempo como algo sucessivo, que exige continuidade. Outra concepção temporal é *Kairós*, que significa “medida,

proporção” e nos leva a compreensão de que o tempo é algo possível de ser medido, mensurável (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 859 *apud* KOHAN, 2004). Uma terceira palavra é *Aión* e significa “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 45 *apud* KOHAN, 2004).

Kohan traz o fragmento 52 de Heráclito que diz que “*aión* é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança” (2004, p.6) Este fragmento apresenta uma nova concepção de tempo, muito mais próxima do tempo de uma criança, tempo que não é apenas numerável e quantificável, mas é um tempo sentido, é um tempo que brinca, tempo de intensidades:

“Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico*.” (KOHAN, 2004, p.6)

Pensar a infância pelo tempo *aiónico* permite enxergá-la para além de uma etapa da vida, mais do que uma simples passagem. Tanto *aión* quanto *chrónos* são tempos da infância. Não é necessário que um deixe de existir para que o outro exista, ambos coexistem em nossa sociedade.

Há dois modos de temporalidade: “de um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias” (Idem, p.2). Dessa forma, podemos compreender a existência de duas infâncias: uma majoritária, ligada ao tempo de desenvolvimento da criança, tempo sequencial, evolutivo, de etapas de vidas, e outra minoritária, que “habita outra temporalidade, outras linhas [...] essa é a infância como experiência,

como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Idem, p. 63). Ambas as infâncias não são excludentes, logo não se faz necessário decidir entre uma ou outra. Elas coexistem e é importante que habitemos as duas, para que essas infâncias se cruzem, se encontrem, e que seus movimentos sejam potências de criação, de invenção de novas infâncias.

Por isso, o documentário *Território do Brincar* nos convida a pensar a infância também como movimento potente, e não apenas como um recorte temporal de nossas vidas, ou uma simples fase de desenvolvimento fragmentada pela qual a criança deve passar antes de chegar a plenitude de ser adulto. Pensar a infância também como devir é compreendê-la como atemporal, potente e criadora. É o movimento capaz de romper com as imagens totalitárias sobre as crianças. Um fluxo de resistência contra o controle absoluto do tempo e dos espaços de infância.

3.3 A natureza, o imaginário e o brincar: diálogos com Gandhi Piorski à luz do pensamento de Gaston Bachelard

O livro *Brinquedos do chão* do autor Gandhi Piorski (2016) é uma obra que, a partir dos fundamentos teóricos do filósofo francês Gaston Bachelard, que concebeu a conexão entre os quatro elementos e o imaginário dos artistas, apresenta o projeto que o autor desenvolveu com as crianças de 25 comunidades do Ceará para desvendar as relações entre terra, fogo, água e ar e os brinquedos.

Piorski participou do grupo de pensadores que dialogaram e refletiram com Renata e David ao longo da jornada do *Território do Brincar*, e seus estudos investigam a imaginação do brincar da criança por meio da produção material, gestual e narrativa e são importantes reflexões para as afetações que este trabalho

buscou promover, visto que alguns dos territórios que o documentário nos apresenta nos levam a descobrir o elo entre os elementos da natureza e o brincar.

Segundo o autor, “para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo. É um quarto reino da natureza, como diz Bachelard (1991, p.148), integrando os outros três reinos - mineral, vegetal e animal” (PIORSKI, p.29). Se a criança advém desse mundo da imaginação, que é o mundo do corpo, das imagens, da potência, cabe a nós refletirmos sobre o papel da educação enquanto promotora de espaços e tempos de encontro com a força imaginativa, com o tempo *aiônico*, com as intensidades.

Em palestra oferecida ao canal *MOVA*⁵, Gandhi apresenta um breve histórico de como a imaginação foi perdendo seu espaço dentro da sociedade ocidental, sendo substituída pelo pensamento racional e cartesiano, linear, regido por *chrónos*, pensamento das majorias. Logo, para que se tornasse universalizante este modo de pensar, a imaginação, o sensitivo e as imagens foram colocados em níveis de inferioridade comparados à racionalização, visto a dificuldade em transformar algo subjetivo, que depende da individualidade de cada um, que está sempre em movimento, como a imaginação e o sensível, em algo universal de fácil compreensão por todos.

Entretanto, Piorski diz que “a imaginação é a ferramenta primordial para dialogar com a alma da criança. É onde a gente pode nutrir, plasmar órgãos mais saudáveis, plasmar pensamentos de maior inteireza. ” A imaginação é a linguagem originária da criança, é por onde ela se expressa e dialoga com o mundo.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5Fb1iF1_9Z0

Em sua palestra, autor fala um pouco sobre sua trajetória de pesquisa e revela que foi “encontrando Bachelard e todo esse pensamento da imaginação como força da natureza” juntamente com a pesquisa de construção de brinquedos por crianças, que estava desenvolvendo, é que ele foi se deparando com “coisas que eram muito significativas no corpo das crianças e na linguagem do brinquedo e do brincar em contato com os elementos da natureza” (2005).

Gandhy percebeu que quando as crianças brincavam com fogo, a corporeidade era uma, que quando brincavam com a água era outra corporeidade. Que as coisas que diziam quando brincavam com o ar eram cheias de outras significâncias, assim como quando brincavam com o fogo, a água e a terra. “E por essa fenomenologia das imagens do pensamento de Bachelard foi possível entender uma fenomenologia do brincar” que foi interpretada por Gandhy da seguinte maneira, em seu livro *Brinquedos do chão*:

“Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade de levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza.” (PIORSKI, 2016, p.20)

A partir dessas leituras sobre o brincar, o imaginário e a natureza, da relação entre os gestos infantis e os elementos naturais, da materialidade do brincar, é que alguns territórios foram abertos no filme. Territórios dos elementos, da imaginação, de infâncias que coexistem com territórios de devires, atemporais, ainda não descobertos. E por isso a cartografia foi a escolha para esta pesquisa, pois permitiu

encontrar as brechas potentes do filme, as linhas de fuga do pensamento, as infâncias que habitam em nós através das afetações, das intensidades, da força do cinema.

4. CONHECENDO O TERRITÓRIO DO BRINCAR

4.1 Território do brincar: o projeto

O projeto, coordenado pela educadora Renata Meirelles e pelo documentarista David Reeks e correalizado pelo Instituto Alana, é resultado de um trabalho de escuta, de pesquisa, de registro e disseminação das culturas da infância resultante de uma viagem dos documentaristas pelo Brasil por dois anos. O registro dessa jornada se transformou em documentários, publicações, exposições e diálogos sobre a infância brasileira.

A pesquisadora e diretora Renata Meirelles, em entrevista ao canal do *youtube Tempo Junto*⁶, em 2016, conta como a brincadeira passou de uma atividade de criança e se transformou em seu objeto de pesquisa que embasa seu trabalho profissional, atualmente. Os pesquisadores da infância como Gandhi Piorsky, Lydia Hortélio, Adriana Friedmann, Adelson Murta e o Instituto Brincante são influências interessantes para a pesquisa de Renata. Antes de trabalhar com o Projeto *Território do Brincar*, a diretora também trabalhou em escolas oferecendo formação de docentes a respeito da importância do brincar (MEIRELLES, 2016).

Em 2000 conheceu o documentarista David Reeks e no ano seguinte, os dois passaram quase um ano na Amazônia registrando brinquedos e brincadeiras em comunidades indígenas e ribeirinhas. O projeto levou o nome de “BIRA –

⁶ Entrevista disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=ff82DBfeEFQ>

Brincadeiras Infantis da Região Amazônica” e se transformou no projeto de mestrado da diretora. Com a pesquisa, produziram dois curtas-metragem e o livro vencedor do prêmio Jabuti “Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil”.

De acordo com o site do projeto⁷, o casal seguiu realizando projetos e pesquisas sobre a infância e desenvolveram importantes parcerias. Entre elas, com a jornalista Gabriela Romeu – que frutificou na realização do Projeto *Mapa do Brincar*, uma iniciativa da Folha de São Paulo, vencedor do Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo. Gabriela e Renata dividiram a curadoria da exposição *Trilhas do Brincar*, que já circulou em unidades do SESC, e os três juntos realizaram o filme *Disque Quilombola*, vencedor de prêmios no Fici (Festival Internacional de Cinema Infantil) e na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, entre outros festivais.

Em 2013, em parceria com o pesquisador Gandhi Piorski, Renata Meirelles dividiu a curadoria da exposição *Mais de Mil Brinquedos da Criança Brasileira*, na unidade do SESC Pompéia, em São Paulo.

Foi em abril de 2012 que o casal iniciou, ao longo de 21 meses, sua jornada pelo Brasil em parceria com o Alana. Visitaram 14 comunidades em nove estados para estudar e mostrar as brincadeiras das crianças. Foram registradas comunidades rurais, indígenas, quilombolas, em grandes cidades, no sertão e no litoral. Ao final da viagem, o casal possuía um acervo de imagens, fotografias e vídeos que viraram o longa-metragem *Território do Brincar*, o curta *Terreiros do Brincar* - que resgata as festas tradicionais da cultura popular brasileira, e vários

⁷ Disponível em: www.projetoterritoriobrinca.com.br. Ano 2016

outros minidocumentários, além da exposição que exibiu os brinquedos colecionados ao longo da viagem.

Com o intuito de divulgar e ampliar os olhares para essas infâncias registradas, o projeto firmou parceria com seis escolas de educação infantil e ensino fundamental de São Paulo e Santa Catarina que, através de videoconferências e das exhibições dos curtas produzidos durante a viagem, fomentou diálogos sobre diversas temáticas ligadas ao brincar, principalmente sobre o olhar da instituição escolar para o brincar da criança dentro da escola.

4.2 Território do brincar: O filme

O filme é a obra prima do projeto *Território do Brincar*. Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas percorreram o Brasil e visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, a fim de revelar o país por meio dos olhos das crianças brasileiras. O acervo gigantesco de fotos, filmes, textos e áudios revelam as sutilezas da espontaneidade do brincar, apresentadas do ponto de vista das crianças.

O recorte escolhido pelos diretores apresenta o brincar fora do contexto escolar, mais próximo da vivência familiar. As crianças retratadas brincam livremente, sem intervenção do adulto ou da instituição, já tão acostumados a direcionar e/ou supervisionar esse brincar.

A câmera, pelo olhar do David Reeks, buscou revelar a inteireza da criança na sua mais profunda conectividade com o imaginário, naquilo que ela é no agora, no que é quando brinca, em seus devires, sem se preocupar com explicações, racionalizações e pedagogização dos gestos, pelo contrário, não se deseja contar

algo nem fazer entender-se por meio de palavras. A câmera brinca com as imagens. O filme nos toca através das imagens e sons e dos territórios abertos - territórios do brincar, territórios dos elementos naturais, território da infância, território do devir-criança - e registra os aprendizados da escola da vida, as potências das crianças que encontram espaço-tempo para brincar do que quiser.

Ao longo do filme descobrimos vários Brasis, evidenciando a grandeza territorial de nosso país e sua diversidade cultural. Há contrastes socioeconômicos, realidades tão distantes e distintas que facilmente nos levam ao olhar exótico que enxerga na diferença, a comparação e o estranhamento.

Entretanto, a câmera nas mãos de David Reeks nos conduz rapidamente a enxergar o elo comum, a semelhança dos gestos e movimentos das brincadeiras registradas. O documentário revela, com delicadeza, que todas as crianças brincam, tanto os pomeranos quanto os indígenas, dos condomínios fechados ao sertão nordestino, e brincam com autonomia e destreza quando lhe são oferecidos espaços-tempo para que a brincadeira ocorra livremente.

Em entrevista dada em 2016, Renata Meirelles declara:

“A brincadeira como toda expressão cultural não é estanque e isso não é ruim e não vai mudar. A brincadeira sempre se transforma e se adequa, como qualquer expressão cultural. Temos que entender não quais brincadeiras estão no momento, mas se há condições para que as crianças brinquem: consigo oferecer ao meu filho tempo livre? Ele tem uma relação social de autonomia que permita o contato e convivência com outras crianças? Consigo proporcionar espaços diferentes de exploração do mundo e da natureza para meus filhos? Estas são as questões que devemos ter” (MEIRELLES, 2016).

As perguntas de Renata Meirelles nos fazem refletir e enxergar o filme como um instrumento capaz de incomodar os espectadores, sensibilizá-los para a potência da infância e a limitação que o tempo do desenvolvimento cronológico nos causa.

Esse tempo, *chrónos*, linear e contínuo, é um tempo que impede os devir-criança, pois não permite que a criança seja o que ela é, mas a enche de expectativas do que deve ser, uma posterior ser, e nunca devir.

4.3. As vozes no documentário

Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.
Manoel de Barros

Escrever e falar sobre cinema não é fácil, afinal, como transformar em palavras o que não é feito de palavras? Como descrever ao leitor as emoções, os choros e os risos, todas as memórias recordadas, as narrativas mais íntimas que não querem ser reveladas? Escrever sobre cinema exige o exercício de se abrir por inteiro, de se afastar do óbvio e do descritivo, do lugar comum. Escrever sobre cinema exige o pensamento rizomático - feito raiz que cresce sem direção definida - pensamento em movimento, não linear, capaz de percorrer infinitos lugares e direções.

Ao pensarmos em documentário, logo imaginamos que se trata do registro cinematográfico de algo que realmente aconteceu, com pessoas reais que contam depoimentos verídicos sobre histórias do mundo real. Tais afirmações são ideias comuns e abrangentes sobre a definição de documentário. Mas, quais são as características que diferem o documentário dos filmes ficcionais? Por que o filme *Território do Brincar* poderia ser classificado como documentário? Qual é a veracidade que ele quer nos passar?

Para o autor Bill Nichols (2016), a tradição do documentário está enraizada na capacidade de transmitir uma impressão de autenticidade. Para isto, “as imagens

documentais geralmente capturam pessoas e acontecimentos que pertencem ao mundo que compartilhamos, em vez de apresentar personagens e ações inventados para se referir indiretamente ou alegoricamente a uma história do nosso mundo”. Outra característica marcante é que os sujeitos do documentário expressam sua personalidade, em vez de adotarem um papel.

Uma afirmação mais precisa seria “documentários tratam de pessoas reais que não desempenham papéis”. Em vez disso, elas “representam” ou apresentam a si mesmas. Recorrem a experiências anteriores e hábitos para serem elas mesmas diante das câmeras. Podem estar totalmente cientes da presença da câmera, com a qual, em entrevistas e outras interações, comunicam-se diretamente. (A comunicação direta ocorre quando os indivíduos falam diretamente com a câmera ou o público; isso é raro na ficção, em que a câmera funciona como espectadora invisível na maior parte do tempo.) (NICHOLS, 2016: 32)

O filme brinca com nossa definição de documentário. Estamos acostumados ao modo de documentário participativo, onde o cineasta interage com os atores sociais, frequentemente através do recurso das entrevistas, a fim de oferecer veracidade à fala sobre acontecimentos reais.

Documentários não são documentos. Eles talvez até usem documentos e fatos, mas sempre os interpretam. E geralmente o fazem de maneira expressiva, envolvente. Isso empresta aos documentários a poderosa ideia de uma voz, de que os não documentários carecem. Essa voz distingue os documentários. Percebemos a voz que se dirige a nós de uma perspectiva singular sobre algum aspecto do mundo histórico. (NICHOLS, 2016, p.157)

No decorrer do filme, nos surpreendemos com o silêncio dos depoimentos, com a ausência de vozes explicativas para os acontecimentos. O filme ausenta a participação do adulto, e as vozes das crianças, na maioria das vezes, quase necessitam de tradução, visto nosso afastamento do mundo do brincar e de suas expressões que se fazem muitas vezes pelo gesto e pelo silêncio. As vozes dos

sujeitos não se enchem de importância na escolha de um documentário poético, pois o olhar da câmera busca a todo instante registrar o encontro entre criança e natureza, enfatizando os ritmos e movimentos gerados por essa interação. A voz que temos é a sonoridade do filme, a beleza das imagens, dos movimentos, da potência do brincar.

O filme, mesmo sem narrador, nos conta uma história de memória, marcada pelos sons e imagens comuns a todo sujeito: o ar, a água, a terra, o fogo e o brincar. Os elementos naturais recordados pela câmera são poderosas teias que nos ligam à infância e suas potências. Como afirma Rodrigues:

Deleuze nos alerta: a imagem cinematográfica passou a ser muito mais do que uma representação do mundo por nós pensado, do mundo por nós vivido, mas tornou-se uma busca de horizontes possíveis, de mundos que nos mostram a possibilidade de um vir a ser, de nos projetarmos num ainda por vir. Estamos num tempo que não “passa”, mas conserva-se como virtualidade disponível em todos os seus pontos para atualizações diversas e segundo as mais insólitas conexões. (RODRIGUES, 2010, p.12)

O filme, portanto, não busca representar uma realidade, ele é a própria realidade. Assim como o documentário não nos leva a um regresso, uma volta ao passado, ele é passado e futuro, ao mesmo tempo, é uma temporalidade não linear, o cinema é o tempo da memória. As imagens do filme *Território do Brincar*, nas mãos dos diretores, se fez brinquedo. A trilha sonora composta para o longa brincou com as imagens e, por meio música popular brasileira, cantou com beleza o ritmo da brincadeira, do ser brincante. Há, no processo de criação do filme, um brincar, um devir-criança que permite ao espectador um vir a ser, uma narrativa não definida, ainda por descobrir.

5. OS TERRITÓRIOS DO BRINCAR E O DEVIR-CRIANÇA

Disse Eduardo Galeano, em sua profunda síntese na epígrafe de seu livro “O livro dos abraços”: “RECORDAR: Do latim *re-cordis*, voltar a passar pelo coração...” O documentário, ao escolher olhar a infância pela potência dos encontros, da brincadeira, nos convida a recordar nosso próprio brincar, tornando a passar pelo coração a experiência de liberdade e autonomia, enfatizando a potência criadora da imaginação, do brinquedo e do brincar,—leva-nos ao encontro com nosso eu brincante, com o devir-criança.

Para Gil (2009), a criança está em constante devir, pois a mesma está sempre a extrair partículas de outras matérias, em estado de curiosidade e experimentação. “A criança é um ser de devir por sempre em devir” (idem, p.21). Elas encontram-se sempre em movimento, não apenas movimento do corpo, mas de suas partículas moleculares em busca de afetações. O brincar, para a criança, pode ser uma tentativa de misturar-se com os elementos naturais, com a água, com a terra, com o ar, com o fogo. O filme traz várias cenas em que sentimos a criança traçando linhas, conexões, fluxos de vida durante o seu brincar, sempre acompanhadas da natureza, como se o devir-natureza fosse uma abertura para os demais devires.

As afetações a seguir são territórios abertos pelo olhar cartográfico da pesquisa, que permitiu re-inventar os territórios apresentados pelo filme ao pensar o documentário com outros autores.

5.1. Devires terrosos

Logo na primeira cena do filme, durante a passagem dos créditos iniciais, ainda em tela negra, ouvimos o silêncio traduzido pela voz do vento durante um instante de atenção despercebida, nessa transição suave e tímida entre o não audível e o audível. A medida em que o som do vento cresce na intensidade, passamos a sentir, através da imaginação, o vento encostando em nosso rosto, assobiando sua força, lentamente, numa espécie de introdução ao mundo sensitivo.

Anestesiados pelo sentir vento, segundos depois, há a primeira imagem do filme, capaz de transfigurar o vento, pois oferece corpo e forma à sensação de ventania. Agora torna-se possível ver também com os olhos o vento que sopra e leva a areia para o seu destino desconhecido. Imagem e som conversam sobre a imensidão e movimento com o espectador.

Figura 2: Cena inicial do documentário



Fonte: Território do Brincar (2016).

A paisagem registrada pelo documentarista David Reeks nos leva em direção à vastidão da natureza e, através do som da ventania, somos soprados para dentro de um novo território, feito Dorothy quando levada pelo vento a adentrar o mundo de Oz. O novo mundo que se apresenta, daí em diante, é composto por dunas de uma paisagem não identificada. Este encontro vasto entre os fenômenos naturais, vento e areia, permite a existência da paisagem registrada. Quando o vento sopra, leva a areia, que, com o tempo, se transforma em duna. E nesse encontro entre os grãos e os sopros, há marcas e ondulações denunciando o envolvimento dos fenômenos naturais. Marcas, memórias e cicatrizes. As dunas são resultado da ação do vento na areia, do tempo e da potência do movimento resultante deste encontro. De repente somos dunas, resultados de encontros atemporais, somos movimento.

Nota-se que a imagem nos traz a força do encontro entre o vento e a areia, pois as imagens nos levam a criar territórios de dunas, a sentir a ação do vento, o sopro dos grãos de areia, o tamanho da vastidão. O filme é capaz de nos levar a um novo território através de uma viagem estática, sem precisar sair do lugar. Houve uma mudança, “e toda mudança envolve um devir. [...] Devir é o encontro de dois termos que se desterritorializam mutuamente” (ZOURABICHVILI, 2004, p.21).

A força do devir nos leva às dunas. Muda-se a cena, e agora o filme compõe-se por mais um elemento, mais um encontro: há um menino que caminha por entre as dunas. O vento e areia dançam, correm, vibram em harmonia. A criança, recém chegada na dança, também compõe a imagem. Somos levados a mais uma desterritorialização. O menino que aparece não tem nome, a paisagem não tem sua localização identificada, somos atidos pela curiosidade tal qual uma criança ao descobrir algo novo. O menino corre pela areia deixando as marcas de sua

passagem registradas no chão. Encontramos, em nosso íntimo, as marcas de nossos pés registradas nas memórias de nossa infância. Tal qual o garoto, estamos acordados por dentro, presentes no instante do salto, do gesto brincante. Somos transportados para um território íntimo, territórios da infância, potente e intensivo.

Figura 3: O menino e as dunas.



Fonte: Território do Brincar (2016).

O menino, a areia e o céu brincam com o som do vento, já naturalizado dentro de nós. O menino caminha até o ponto mais alto da duna, e de lá, começa a escorregar uma montanha de areia gigante, infinita, cenário perfeito do imaginário de qualquer pessoa, adulto ou criança, que já brincou de escorregar. As dunas de areia são escorregadores que a natureza compartilha conosco, um verdadeiro convite ao brincar.

Durante esta cena, há a introdução da trilha sonora composta por Artur Andrés ao filme. O som suave dos instrumentos lembra o som do mensageiro dos

ventos. A medida que o escorregar do menino ganha velocidade, a música ganha intensidade e traz a atenção do espectador para si, de maneira tão envolvente que somos levados a esquecer que havia, de início, o assobio da ventania. A trilha sonora iniciada se funde com a paisagem, já não é algo externo, pelo contrário, é o encontro entre criança, natureza e movimento. É o chamado dos novos territórios, de novos devires.

O escorregar do menino pode até ser quantificável, sua duração é de dezessete segundos, porém o tempo *aiónico*, tempo de intensidades, é imensurável. Sentimos apenas que é tempo suficiente para levar o adulto a habitar o mesmo lugar da criança, a um território de descobrimento, a um pensamento desejante: é possível sentir o vento encontrando o nosso corpo ao escorregar, e a sensação de desejar esse encontro; desejar o risco, o desafio de testar os limites do corpo, a busca pelo equilíbrio entre areia, prancha e corpo, e o êxtase da coragem vencendo o medo. Estamos deslumbrados tal qual uma criança. Entramos em devir-criança. Segundo Gil (2009), o devir-criança consiste “em uma zona de osmose entre adulto e criança, zona de dessubjetivação do adulto e de contaminação pelo movimento de devir da criança. Não há sujeito, e ousaria dizer que o que aí se constrói é uma criança-molecular.” (p.21).

A câmera opera de forma a ir ao encontro da força do devir-criança. Repetem-se as cenas de entrega à natureza, dos corpos que se jogam sem medo em busca de afetações. As crianças que deitam e rolam pelas dunas estão a extrair partículas de seus corpos com as que emite os grãos de areia em processo de devir-criança. Os adultos que se afetam pelas imagens-movimento construídas pelo filme,

encontram nos territórios de infância esta inseparabilidade: somos as crianças que brincam, elas são nosso-devir brincante.

Figura 4: Escorregador da natureza.



Fonte: Território do Brincar (2016).

O que quer dizer um filme que se inicia com um gesto tão singelo e intenso de entrega aos elementos da natureza? Se o cinema é uma busca por horizontes possíveis, quais foram os mundos que os diretores projetaram para nós com a escolha do enquadre na prancha de madeira e o ato de entrega do menino?

Em seus estudos, Gandhi Piorksi (2009) diz que a imaginação compõe um reino da natureza, e que “imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza” (p.20). Logo de início, o filme se apresenta como um convite a esse enraizamento no mundo, pois a prancha de madeira, brinquedo tão

simples e pequeno, é capaz de carregar o menino ao encontro do cosmos, à sua profunda intimidade.

Nas demais cenas do filme, há um infinito de imagens que conversam com os estudos sobre o imaginar pela terra, e destaca-se a presença dos brinquedos feitos com elementos da fauna e da flora, brinquedos de chão, com formas e texturas naturais que reaproximam a criança do mundo natural do qual os seres humanos pertencem, mas que tanto buscam se afastar. Os brinquedos de chão são os brinquedos da terra que, segundo Piorski:

“São brinquedos da terra todas as representações ou mimeses da vida social. As brincadeiras de casinha e as de cabanas, de fazendinha e de animais construídos, de boneca, de carroça, de carrinhos, incluindo os carros de boi, de madeira, de vara e de lata, de miniaturas, os brinquedos de modelar, as representações de casamento, nascimento, trabalho e beleza, os rituais de morte e os festejos religiosos, brinquedos e brincadeiras das entranhas de animais e plantas, feito de ossos e seivas...” (PIORSKI, 2009, p.20)

Figura 5: Brinquedos do chão – cabana.



Fonte: Território do Brincar (2016).

O filme presenteia o espectador com imagens de brinquedos e brincadeiras dos elementos da natureza. Em especial, dos brinquedos e brincadeiras da terra. A cabana, por exemplo, aparece diversas vezes no filme, com crianças de diferentes regiões brasileiras, evidenciando o caráter universal do brincar e da imaginação.

Com gravetos, restos de tecido ou folhas de bananeira, a casinha toma forma nas cenas subsequentes, e é possível acompanhar as outras brincadeiras de terra que se sucedem desse enraizamento: brotam as bonecas, os carrinhos, o fogão, as comidinhas, os casamentos, as fazendinhas.

Se o menino escorrendo pelas dunas é um convite ao devir-terra, a casinha abre o território das memórias afetivas, nos leva às nossas raízes, ao acolhimento, à família. Gandhi (2016) diz:

“Nas grandes casas, o esconderijo escuro, a casinha do quarto ou nos fundos da moradia são espaços onde a imaginação deixa emergir as memórias marcantes da casa real. Nesses ambientes de solidão e de brincadeiras de irmãos, a criança tece uma interioridade afetiva, uma memória parental. Cria vínculos perenes de sua alma com a alma daqueles que permitem seu aconchego, asseguram seu acolhimento, valorizam seu imaginar. Vincula-se à *aurea* familiar, perpetua sua ancestralidade.” (PIORSKI, 2016, p.86)

Essa materialidade da casinha, esse vínculo à nossa ancestralidade, permite um reconhecimento corporal de que somos natureza, de que somos parte do que construímos, do que coletamos. Uma casinha construída com palhas ou folhas de bananeira, por exemplo, promove um reconhecimento por parte da criança das origens da casa, do lugar de onde veio os materiais, da criação das primeiras moradas. Um brinquedo pronto, industrializado, feito com material frio como o plástico, dificulta estabelecer tais conexões.



Também há no brincar com os elementos naturais, uma potência criadora, um despertar de curiosidade, de descobrir como as coisas são feitas, de dominar a matéria, de transformá-la. Uma situação que ilustra isso é a construção de brinquedos. O filme traz uma sequência de cenas em que crianças aparecem no processo de criação. O carrinho é a imagem marcante desse brincar. Os meninos caçam entre os materiais descartados aquilo que julgam necessário para o que desejam construir, e através de um olhar minucioso, encontram a potência das coisas insignificantes. “Com seu tato prospectador de cacarecos, cria ferramentas rudes, feitas de restos coletados das beiras dos caminhos e dos terrenos baldios. Menino coletor, com o olhar dos perambulantes.” (PIORSKI, 2016, p.101).

Figura 6: Brinquedos do chão – ferramentas.

Fonte: Território do Brincar (2016).

Após a coleta, as crianças iniciam o processo de luta com a matéria. O filme causa um estranhamento no adulto quando mostra os meninos manuseando ferramentas e facas com maestria. Não há medo. Há uma naturalidade da qual nos desacostumamos a sentir. A faca se apresenta como uma extensão das mãos, uma continuidade que permite alcançar alguns fins, como a dominação e transformação da matéria. A criança luta contra os materiais, contra a dureza e resistência da madeira, da pedra. Gandhi também diz que:

“Entre os meninos maiores, mais especializados em sua motricidade, o labor das imagens faz-se na construção do brinquedo por uma dialética do romper e fixar, unir e colar, separar e cortar. Um jogo de domínio que negocia com os impedimentos da potência material, com a resistência dos materiais. Lento ou mesmo abrupto diálogo gerador de força e vontade” (PIORSKI, 2016, p.100)

Para o autor, quanto mais os meninos lutam com os materiais para construir seus carrinhos, mais aprendem sobre o conflito e o repouso, mais afirmam o seu mundo no mundo. Torna evidente que o medo, o enclausuramento da infância que a sociedade contemporânea prega, apenas enfraquece os processos de criações e potencialidades da criança. Quando sem supervisão do adulto, sem o olhar desconfiado que impele a ação desbravadora da criança, a infância se revela mais potente do que a educamos para ser.

Figura 7: Brinquedos do chão – carrinho.



Fonte: Território do Brincar (2016).

5.2. Devires aquosos

Logo após a abertura das dunas, a trilha sonora iniciada para narrar o vento, dilui-se ao som agudo e penetrante da chuva. A água, elemento da natureza que faz criar imagens “melancólicas, cheias de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade” (PIORSKI, 2016, p. 20), brinca com as crianças indígenas, ou será que são as crianças que brincam com a água? Impossível discutir, tanto criança quanto água encontram-se em devir. A água em devir-criança, a criança em devir-água.

O som das gotas encontrando o chão, a terra e a lama inundam nosso corpo no ritmo frenético de uma tempestade. A chuva se transforma em música, e somos levados pela enxurrada que corre com violência pelo chão ao mergulho no universo de nossas emoções. A tempestade nos invade e nos lança a lembranças e emoções infantis. Pelo devir-água também nos encontramos em devir-criança. Há uma

conexão entre o espectador e o menino, entre a imagem e a memória, de tal maneira que é difícil dissociar um do outro.

Neste instante em que é possível sentir-se água pois estamos em devir, a sensibilidade corporal atizada anteriormente pelo devir-vento, agora também faz parte do universo do imaginar-se pela água. Assim como as crianças que brincam com a chuva, é possível o adulto recordar a liberdade transgressora de quem sabe o que é pular em poças de lama, de quem pretende sentir na pele a lambuza, o corpo inteiro tomado por água. Há o desejo de sentir o peso das gotas nos encontrando, nos transformando aos poucos em poça, em lago, em rio. A cada encontro da gota da chuva com a pele viramos água. Estamos, portanto, durante essa cena, em estado de transbordamento. Mas transbordamos o quê?

Há o transbordamento de cheiros, de choros, de risos, de alegrias. Não há como não reviver a boca aberta, o rosto virado para o céu, para cima, desejando beber chuva. A cada mergulho de uma criança, mergulhamos no nosso devir-criança. Brincar com a água, com a chuva, com a natureza é uma sensação de instinto, necessidade biológica. Terminamos a cena da chuva encharcados por desejos brincantes.

Figura 8: Brincando na chuva.



Fonte: Território do Brincar (2016).

As imagens e sons do filme nos levam à nossa infância, de tal maneira que a abertura do documentário é capaz de nos fazer recordar as imagens e sons de nossa memória, a ponto de confundirmos presente e passado, imagens reais e do imaginário. O que vemos na cena é o encontro entre o menino que brinca com o menino que já brincou, tornando-se impossível saber se o que sentimos é um acontecimento novo ou um relembrar de acontecimentos passados. Ou os dois juntos. As imagens e sons do filme são potentes ao criar este elo entre o espectador e a imagem, entre o espectador e os territórios. Entre imagem e tempo.

5.3. Devir-ar

Quando pensamos no elemento ar, nos saltam aos olhos imagens de voos, de leveza e liberdade. Se a terra, por um lado, nos aproxima da realidade de nossa vida, nos finca os pés no chão, enraizamento no que é próprio do ser humano. Por outro lado, o ar nos torna tão leves que nos distancia da terra e da nossa realidade, e nossos movimentos se tornam tão livres a ponto de conseguirmos alçar voo, tal qual um passarinho. Gandhi diz que “imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. ” (PIORSKI, 2016, p.20)

Figura 9: Barquinhos.



Fonte: Território do Brincar (2016).

Nas cenas em que os meninos constroem seus próprios barquinhos com isopor e sacolas plásticas, percebemos na fala de uma criança toda a sabedoria existente naquele processo de construção. O menino explica aos diretores como posicionar a vela de acordo com a posição do vento. No manusear das linhas e dos nós, eles demonstram o tamanho das miudezas, das sutilezas que o ar representa. A busca é pela contemplação da força do vento. Os barquinhos são projetados pelos meninos para percorrerem os caminhos que o vento levar, para onde o vento decidir seguir. Eles querem ir junto, em um movimento de entrega total ao destino, em busca do equilíbrio entre os elementos água, terra e ar.

O barco precisa flutuar sob às águas, adaptar-se aos movimentos do ar e da água, em estado total de equilíbrio. As crianças abrem sorrisos quando percebem que estão flutuando, já não são mais apenas crianças, sabem o que é ser um

barquinho. Estão em devir-barquinho, em devir-ar e as moléculas de seus corpos estão tornando-se barco, assim como o barco está tornando-se criança, e o ar também. E enquanto devir, há o desafio de vencer a água, de dominar um território extenso, de encontrar o equilíbrio para que permaneçam no nível terrestre, apesar de toda a leveza (vemos as crianças se reportarem à terra para construírem o contra-peso dos barcos, o fardo necessário para que eles não alcancem níveis de voos).

. Figura 10: Barquinho – o peso e a leveza.



Fonte: Território do Brincar (2016).

Também encontramos o ar no brincar de cinco marias. Quando as meninas jogam as pedras para o alto, há nesse movimento o desejo de serem mais rápidas que a gravidade, uma busca pelo domínio do tempo, da superação da velocidade das mãos frente à velocidade da matéria. É como uma corrida para ver quem chega mais rápido às alturas.

As meninas que aparecem brincando de elástico também encontram no elemento ar a leveza necessária para alçar voo ao encontro do belo. A cada pulo dado, nos sentimos anestesiados com tamanha beleza dos gestos e movimentos que parecem querer rasgar o ar com toda a elegância de sua força. Os corpos estão em busca da perfeição, e os pulos almejam adentrar o Olimpo, em um processo de distanciamento da terra, da mortalidade, do que é humano; as meninas estão envolvidas pelo desejo de se tornarem semirreais, mais próximas dos deuses.

Figura 11: Saltos e voos – elástico.



Fonte: Território do Brincar (2016).

O brincar de pipa, por sua vez, devém as forças do ar. Há, neste brincar, a vontade de dominar o céu, de voar entre as nuvens, de se tornar mais forte que o vento. A criança disputa seu território celeste através do controle dos ares. De início o momento mais guerreiro, de maior tensão: é preciso lutar contra a gravidade, e em devir, extrair partículas do vento para que consiga compreendê-lo a ponto de se tornar leve para alcançar o estado de sublimação. O vento, ao mesmo tempo, torna-

se criança, encontra-se em devir-criança e busca se aproximar do cosmos, a ponto de subir tão alto, mais tão alto, que se torna quase invisível aos seres terrestres, mas bem próximo do universo e da eternidade.

5.4. Devir-fogo

“Quem brinca com fogo pode se queimar”, revela um dito popular àqueles que escolhem envolver-se com o perigo. Brincar com fogo, para muitos, pode ser visto como uma fatalidade - caos, morte, destruição - e quase sempre imaginamos que assim seja, mas também pode ser compreendido como ressurgimento, renovação.

Quem brinca com o fogo pode vir a se queimar, mas o que deseja quem se aproxima do proibido? Qual é a atração exercida por esse fenômeno natural em nós? O que mobiliza o encontro entre criança e fogo? Eis algumas perguntas que as imagens do filme *Território do Brincar* nos suscitam.

“O que se conhece primeiro do fogo é que não se deve tocá-lo. A interdição social é nosso primeiro conhecimento geral sobre o fogo” conta Bachelard (1989, p.17). Aprendemos a nos distanciar do fogo, a compreender que esse elemento não deve fazer parte da curiosidade da criança, pois oferece perigo à vida, devendo ser de responsabilidade dos adultos o controle da dosagem de aproximação entre criança e fogo. Entretanto, o protecionismo que visa o cuidado e o zelo, quando em excesso, apenas enfraquece as involuções criadoras. Para Gandhi (2016, p.19), “imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas” como podemos observar a seguir.

A primeira aparição do elemento fogo no filme acontece aos sons de choros, gritos e correria. Sons de pavor, histeria e medo incitados anteriormente pelos caretas, jovens mascarados que, tradicionalmente, brincam de assustar os moradores da cidade. A voz de um menino brota do fundo da imagem do caos, e anuncia a troca de ritmo à narrativa do filme. Há seriedade e potência no tom dessa voz - seriedade, de quem conta um segredo e potência, de quem busca se impor enquanto liderança. Novamente há a escolha dos diretores de revelar primeiro o som, enchê-lo de importância para, só depois de instantes, deixar a imagem adentrar à vista.

Figura 12: Fogo - Contaçon de histórias.



Fonte: Território do Brincar (2016).

Através da escuridão apresenta-se a noite. A luz e o movimento denunciam a existência do fogo, ainda não descoberto pelos olhos. Há muito o que se ver com o corpo, antes de enxergar obviedades. O trepidar da luz traz o vento para a cena, fenômeno necessário para a existência do fogo, alimento das labaredas. Vento e

fogo coabitam o rosto do menino, como reflexo. O close no rosto do menino captura a seriedade da fala, o que leva a crer na verdade da narrativa que se inicia:

“Aí eu fui pra casa. Aí quando eu chegando em casa, eu vi um bichão, um porco, tipo porcozão bem grandão, assim, altuzão. Aí eu olhei pra cima, pro céu, né. Aí a lua tava cheia, aí eu não sabia o que era, aí eu entrei pra casa correndo... Assim, ó (apontando pro alto) bem alto, pretão, tipo porcozão olhando pra mim. Aí eu peguei uma pedra, joguei nele e ele saiu correndo, pra ponta da barreira. Aí a maré tava cheia, aí só ouvi [...] pum!” conta o menino, pausadamente, a fim de capturar a atenção dos ouvintes, ao redor de uma fogueira.

Causos de medo, contos de assombração. As crianças desafiam-se através da oralidade. Vence quem suportar o medo e demonstrar mais coragem ou vence quem conseguir provocar mais medo no outro? A construção da tensão na cena se faz pelo uso da imagem e do som, o destaque para a voz e o close no olhar do menino. A narrativa contada não apresenta linearidade dos fatos, tão pouco está preocupada com a veracidade do acontecimento. Ela é espontânea, improvisada, potente.

A história cresce a intensidade de acordo com o ritmo das vozes, com as pausas que tensionam o ouvinte. Um brincar de conhecer a si mesmo, como busca de ultrapassar os limites do medo. A fogueira fomenta essas intensidades, pois aproxima-se do risco, convida a arriscar-se.

O documentário apresenta diversas forças para o devir-fogo e outras potências deste devir para o brincar. Há o fogo da explosão dos corpos que, quando em movimento incessante, como durante uma brincadeira de pega-pega ou de pular corda, transmite a sensação de exploração dos limites do corpo, de resistência.

Aceita-se o esgotamento corporal somente quando se sente o corpo queimar, pegar fogo. Há, também, o fogo na preparação dos alimentos, da brincadeira de fazer comida. As cenas onde as crianças cozinham os animais caçados ou suas sopas de lama, aproxima a brincadeira da verdade, da realidade observada. O fogo é a base do alimento, é o maior descobrimento do ser humano. Arma poderosíssima que nos enche de poder. Dominar o fogo é a prova de que temos o controle das coisas, tal qual um adulto aparenta ter, pois já sabe dominá-lo. Já o fogo enquanto alquimia, experimentações da matéria, aparece quando o menino derrete o chumbo a fim de transformá-lo em contra-peso para o seu barquinho.

O fogo íntimo apresenta-se junto das crianças indígenas, na escuridão de uma noite estrelada. Ao transportar folhas secas incendiadas, percebe-se, no carregar quase primitivo do fogo, nosso distanciamento ao que é imanente ao ser, ao nosso devir-criança. Os meninos, alguns nus, manuseiam o fogo com uma assustadora familiaridade. A trilha sonora que se inicia na cena se assemelha ao assobio do vento numa noite de mistério, alimento para o fogaréu. As crianças brincam com o fogo e o fogo brinca com as crianças. Explora-se o elemento com abundante intimidade, sem receios, sem medos.

Há, no movimento dos meninos uma necessidade de incendiar o território, de ver o crescimento das chamas, de alimentá-las o tempo todo até que tudo seja tomado pela beleza do fogo. O sopro da trilha sonora estimula o incêndio provocado pelo descobrimento das crianças, atiçados pelo alastramento de acontecimentos imprevisíveis.

A cena leva o espectador ao devir-criança, à aproximação com a curiosidade crianciera, com a maneira própria que criança tem de conhecer as coisas, de

relacionar-se com os elementos da natureza. Ao final da cena, encontra-se apenas os devires provocados pelo incêndio e a vontade de aproximação com o fogo, de incendiar-se.

Figura 13: Brincar com o fogo



Fonte: Território do Brincar (2016).

“Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo”. (Eduardo Galeano, O Livro dos Abraços, 2008, p.15)

6. (Re) inventar territórios

Compreendemos o cinema enquanto uma arte criadora de experiências e pensamentos, como propulsor de devires. Para Deleuze, o cinema é tão real quanto a própria realidade e por se constituir enquanto movimento, se assemelha às percepções humanas: “o olho não é a câmera, é a tela. Quanto à câmera, com todas as funções proposicionais, é antes um terceiro olho, o olho do espírito” (1990, p.64). E por esse olhar do espírito dos diretores David Reeks e Renata Meirelles é que se fez com que as imagens cinematográficas do documentário *Território do Brincar* brincassem com o espectador. Através da escolha de apresentar o brincar nos gestos das crianças, e não por vozes em off de um narrador adulto que busca decifrar os gestos e interpretar as imagens, o filme permitiu pensar a infância como devir, em todo seu processo de criação o devir-criança foi a força movente.

Segundo Kohan (2004, p. 63), a infância é isso, intensidade: “situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”. Os documentaristas, influenciados pelos estudos sobre o brincar e as potências da infância, atravessados pelos acontecimentos e descobertas de sua viagem, conseguiram narrar por meio das imagens cinematográficas e trilha sonora, os movimentos resultantes dos encontros entre as infâncias das crianças e as suas próprias infâncias. O filme, então, tornou-se o meio de coexistência das infâncias que se apresentam: tanto a do filme, quanto a do espectador. E, como Kohan diz, quando duas infâncias se encontram, coexistem, neste gesto há o devir-criança, “o devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança [...] é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2004, p. 64).

É possível pensar no filme como um dispositivo que permite ao adulto se encontrar com o outro enquanto criança, encontrar as crianças que o habita. Esses encontros movimentados pelo filme são potencializadores, são encontros de multiplicidades. São devir-criança. As linhas de fuga abertas por esse devir-criança que o filme proporcionou, conduziu a pensamento sobre a infância e a sua temporalidade. Vimos que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência (KOHAN, 2004, p. 54) e, por essa razão, apenas o tempo *chrónos* não a representa. É necessário se aproximar mais da temporalidade das intensidades, dos movimentos, dos devires, que é a temporalidade *aiónica*, esse tempo que brinca. Neste sentido, o filme também é *aiónico*. As cenas são como um mergulho nas memórias brincantes do espectador; um verdadeiro convite ao brincar. Somos levados ao tempo do movimento, ao tempo das intensidades, onde passado e presente. O cinema nos move como em uma viagem atemporal: somos levados a territórios desconhecidos, territórios brincantes, territórios dos elementos da natureza, da imaginação. São muitas as transformações de nossas moléculas, os fluxos, são muitos os devires que acontecem e nos movimentam, que nos tornam água, terra, ar, fogo, carrinho, avião, pipa, barco, e tantos outros devires, há em todo esse processo, em todo o filme, o devir-criança. Isso é possível porque é no processo do brincar que desencadeamos devires. Há a descoberta pelo novo, a busca pelo diferente, o desejo de dominar as matérias, de tornar-se múltiplo. O brincar é o território propício ao devir. Se para Deleuze e Guattari (1997, p.63) “cantar ou compor, pintar, escrever não tem talvez outro objetivo: desencadear devires”, o filme demonstra que o brincar também tem essa potência.

A criança que brinca livremente no filme, durante o seu brincar realiza encontros, se movimenta, já não é mais a mesma de antes, pois deseja conhecer o mundo e o mundo deseja receber a criança. De acordo com Piorski (2016, p.31) “toda a cultura de se guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos os instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais têm suas bases na natureza. ” Percebe-se que a natureza, no filme, aparece como uma conexão entre a criança e o mundo. E, através do brincar “a criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza” (PIORSKI, 2016, p.31).

Criança busca afetar-se pela natureza, compreendê-la, dominá-la, desvendá-la, num processo de devir-natureza potencializado pelo brincar e imaginar com os elementos naturais. Já o adulto, o espectador, é mais enrijecido, não está o tempo todo em busca de afetações, tal qual uma criança. Entretanto, quando afetado, abre-se a possibilidade de um devir-criança. O filme tem a potência de despertar o adulto para as infâncias que existem em nós, para a nossa criança íntima e nostálgica, promovendo movimentos de transformação e de permanência, de devir-criança.

O Território do Brincar é um potencializador de devir-criança, promove encontros entre a criança e a natureza, cultiva espaços brincantes, sem regras e deveres impostos.

Possibilita-nos a pensar em como abrir territórios para que estes espaços brincantes se ampliem na educação, espaços e tempos de intensidades, de encontros entre as matérias e entre as infâncias, encontros com o outro e consigo

mesmo. O que o filme evidencia são os espaços de potência e criação que a natureza permite experimentar: a criança que descobre e cria suas interações com o mundo, e o adulto que descobre como encontrar sua própria criança.

A reflexão que permanece com o longa-metragem e que nos afeta após assistirmos o filme é o quanto estamos limitando os encontros das crianças com elementos propulsores de devires, de mudanças, de movimentos e intensidades. Quais são os tempos e espaços que possibilitam o devir-criança na rotina das crianças? Quais são os tempos e espaços potencializadores? Quais são os territórios do brincar que a escola abre para as crianças? Quais são as re-invenções de infâncias que estamos produzindo? Há espaços e tempos para que haja transbordamento de criação, de experimentação e curiosidade crianceira? Tais reflexões nos invadem com o filme e são possíveis graças ao devir-criança que nos encontra a cada gesto do brincar.

Figura 14: Noite estrelada



Fonte: Território do Brincar (2016).

As impressões digitais

Eu nasci e cresci debaixo das estrelas do Cruzeiro do Sul.

Aonde quer que eu vá, elas me perseguem. Debaixo do Cruzeiro do Sul, cruz de fulgores, vou vivendo as estações de meu destino.

Não tenho nenhum deus. Se tivesse, pediria a ele que não me deixe chegar à morte: ainda não. Falta muito o que andar. Existem luas para as quais ainda não lati e sóis nos quais ainda não me incendiei. Ainda não mergulhei em todos os mares deste mundo, que dizem que são sete, nem em todos os rios do Paraíso, que dizem que são quatro.

Em Montevideú, existe um menino que explica:

— *Eu não quero morrer nunca, porque quero brincar sempre.*

(GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços, p. 267)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston; BRAGA, Maria Isabel. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DA COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 066-077, 2014.

DE CASTRO TEIXEIRA, Inês Assunção; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. **A infância vai ao cinema**. Autêntica, 2017.

DE FREITAS, Alexander. Água, ar, terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gaston Bachelard. **Educação e filosofia**, v. 20, n. 39, p. 39-70, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos Gilles Deleuze, Claire Parnet**. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

_____. **A Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Cinema 2).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

GALEANO, Eduardo; **O Livro dos Abraços**, O. Tradução de Eric Nepomuceno. **O livro dos abraços**, São Paulo: L&PM Pocket, 2008.

GOMES, Marcelo Bolshaw. Gaston Bachelard e a metapoética dos quatro elementos. **Estética**, n. 11, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo In: PASSOS, Eduardo et al. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, p. 32-51, 2010.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter. (Org.) **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A devolver (o tempo d)a infância à escola In ABRAMOWICZ, Anete e TEBET, Gabriela (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto das idéias, 2017.

LARROSA, Jorge Bondiá. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In* LEITURAS, S. M. E. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

MEIRELLES, Renata et al. Território do brincar: diálogo com escolas. **Coleção território do brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

_____. **Importância do brincar: entrevista com Renata Meirelles e a essência da brincadeira**. 2016. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/territorio-do-brincar-na-midia/importancia-do-brincar-entrevista-com-renata-meirelles-e-a-essencia-da-brincadeira/>. Acesso em: 22/10/2018.

_____. **Pergunta 1 - Renata Meirelles**. 2016, 3 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ff82DBfeEFQ>. Acesso em: 02/11/2018.

MIGLIORANSA, Suelen Beal. Devir-criança: os movimentos da (s) infância (s) através do brincar. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 10, n. 2, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou zaratustra**. Editora Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Claudia Silene Pereira de et al. **O cinema que nos dá o que pensar em Gilles Deleuze**. 2009.

PASSOS, Eduardo et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. *In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 2010.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Gandhy Piorski | Palestra completa (Parte 1 de 4) | Primeira infância**, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5Fb1iF1_9Z0. Acesso em: 02/11/2018.

RODRIGUES, Sara Martin; FARIAS, Edson; FONSECA-SILVA, Maria. O cinema por Deleuze: imagem, tempo e memória. **VI ENECULT. Salvador: Facom-UFBA**, v. 25, 2010.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. **Infância, o sujeito brincante as práticas lúdicas no Brasil oitocentista**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ZOURABICHVILI, François; GOLDSTEIN, Víctor. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.