

Ora *Chrónos*, ora *Aion*: memórias de infâncias de um brincar-*bricouler*

Josiane Brolo^I

Luiz Augusto Passos^{II}

^IUniversidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO – Brasil

^{II}Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT – Brasil

RESUMO – Ora *Chrónos*, ora *Aion*: memórias de infâncias de um brincar-*bricouler*. Este artigo tem como objetivo oferecer uma discussão sobre os diferentes tempos do brincar de um passado que se perfaz no presente: o brincar na escola, vigilante e controlador onde imperava o jogo das *estratégias versus táticas*, e o brincar livre, numa relação de cumplicidade criança-natureza. ‘Brincades’ antagônicos direcionados ora por *Chrónos* ora por *Aion*, tempos díspares, entretanto, que se completavam. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho histórico que como recursos utilizou-se de testemunhos históricos de migrantes de Sinop-MT e fotografias. A intenção é fomentar a discussão da produção cultural da infância, no âmbito das reflexões teóricas de Michel de Certeau aliadas à poesia de Manoel de Barros.

Palavras-chave: **Educação. Infância. Culturas Infantis. Memórias. Brincar.**

ABSTRACT – Sometimes *Chrónos*, sometimes *Aion*: childhood memories of a *bricouler* playing. This article aims to offer a discussion about the different times of play in the past that are made up in the present: playing at school, vigilant and controlling where the game of strategies versus tactics prevailed, and free play in a relationship of child-nature complicity. Antagonistic ‘plays’ were directed sometimes by *Chrónos* and sometimes by *Aion*. *Different* times, however, complemented each other. This is qualitative research of a historical nature that is used as a resource for historical testimonies of migrants from Sinop-MT and photographs. The intention is to foster the discussion of the cultural production of childhood within the scope of the theoretical reflections of Michel de Certeau allied to the poetry of Manoel de Barros.

Keywords: **Education. Childhood. Children's Cultures. Memories. Play.**

Apresentação: brincar de fazer comunhão com as coisas

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore (Barros, 2010).

Falar a partir de ser criança e deste modo, fazer comunhão com as coisas. Comungar de um tempo que ainda somos: presente e passado coexistem no instante das memórias “que brilham na ocasião” (Certeau, 1998). Lembrando Passos (2003, p. 172), “eu sou o tempo e a passagem de um tempo a outro, eu a faço, não a penso, não a contemplo; eu a efetuo”. Somos o tempo e comungamos dele, o efetuamos e, portanto, como também na poesia de Manoel de Barros é possível perceber a conciliação entre passado e presente sob imagens poéticas, e, de forma simultânea sentir que aquilo que fomos ainda habita em nós, pois, “na casa da memória a gente **está** quem **foi** antes” (Barros, 2010, p. 135, grifos nossos).

Desse modo, comungamos neste trabalho com as memórias que ouvimos no processo de doutoramento com os sujeitos de pesquisa, migrantes que viveram suas infâncias em Sinop, estado de Mato Grosso, durante o processo de ocupação territorial e migração acentuada da cidade (1973-1986), com as experiências passadas do outro, entrelaçadas à própria carnalidade, às próprias experiências vividas, comungamos com a infância que habita em cada um que se faz composição nesta escritura, infância esta de um tempo não denominado de *Chrónos*, qual “indica uma duração objetiva, uma quantidade mensurável [...] do tempo” (Agamben, 2005, p. 89), mas, por um tempo *Aion* ‘que se faz “o tempo em seu caráter originário, [...] como uma criança que joga dados” (Agamben, 2005, p. 88), qual sugere “a força vital, na medida em que esta é percebida, no ser vivo, como *essência temporalizante* do vivente” (Agamben, 2005, p. 89, grifos do autor).

Assim, concebemos o tempo essência da infância, que não é exterior a nenhum de nós, mas que se faz vivo e pulsante cada vez que o presente toca o passado, cada vez que as memórias se movem em um “não-lugar” (Certeau, 1998), de uma “*metis* que, aproveitando as ocasiões, não cessa de restaurar nos lugares onde os poderes se distribuem a insólita pertinência do tempo” (Certeau, 1998, p. 165).

Diante desse “não-lugar” do tempo, da história, das memórias (Certeau, 1998), se insere a questão proposta por esse trabalho, em uma perspectiva histórico-poética no que se diz respeito as culturas do brincar: conceber os diferentes tempos do brincar de um passado que se perfaz no presente: o brincar na escola vigilante e controlador onde imperava o jogo das *estratégias versus táticas* (Certeau, 1998), e o brincar livre, numa relação de cumplicidade criança-natureza. ‘Brincares’ antagônicos direcionados ora por *Chrónos* ora por *Aion*.

No entanto, não temos a pretensão de classificar os modos de brincar, apontando graus de superioridade e inferioridade entre um e outro, mas, de apresentar, discutir tais ambiguidades e pluralidades, sem excluí-las, pois, “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de

a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (Brougère, 2008, p. 59).

É interessante pontuar, que os narradores de suas histórias – migrantes de Sinop-MT, sujeitos da pesquisa, ao narrar suas experiências nos trazem de modo singular e peculiar suas experiências formativas, assim como suas memórias de um universo infantil repleto de imaginação, de invenção, de construção, de artes de fazer (Certeau, 1998), de bricolagens feitas a partir das suas relações com o outro, com a natureza, com os restos, com os sonhos de infância. As narrativas soam como gestos de libertação, de fluidez da vida que pulsa, da infância não linear, não cronometrada por um tempo exterior ao sujeito, deste modo, cada migrante ao narrar suas experiências “ia até a infância e voltava” (Barros, 2010, p. 42). Como explicado por Benjamin (2002, p. 101) “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início”.

Desse modo, nesse ‘voltar mais uma vez do início’, nos meninos e meninas que restam em cada um dos sujeitos da pesquisa quando ao narrar suas infâncias num espaço onde tudo era floresta², onde criança e natureza viviam de forma intrínseca, o brincar surge “ali, pertinho” (Barros, 2010, p. 162) como se o ‘tempo estivesse sido amarrado no poste’ (Barros, 2010, p. 162) e então, todo o resto ‘fosse só distância’ (Barros, 2010, p. 162).

É nesse tempo e espaço que os brincares pesquisados transitam neste trabalho, em vias duplas: numa dimensão histórico-educacional, discutindo a formação da criança, o espaço de aprendizagens oferecidos pelo brincar, na perspectiva da produção histórica, social e cultural da infância e numa dimensão filosófica e poética, qual concebe o brincar enquanto experiência humana, enquanto retorno do vivido, “no limite da história e da lenda” (Bachelard, 2009, p. 85).

Caminhos Metodológicos: olhares de ave

Pegar um olhar de pássaro. Contrair visão Fontana (Barros, 2010). Olhar para prender a visão no pequeno, naquilo que não costumamos ver, que muitas vezes nos passa despercebidos. Olhar para os detalhes, para as coisas aparentemente banais. Educar o olhar – sensibilizá-lo. Enxergar as coisas como pássaros, talvez este seja um dos grandes desafios de um/uma pesquisador/a-ave. Olhar amplo e ao mesmo tempo minucioso. Olhar que vê algo a mais, em singularidades, não em verdades. Deste modo, um caminho metodológico não se restringe apenas a visão cartesiana de métodos, amostras, dados, análises, resultados etc. Mas, também de olhares. Olhares-aves! Olhares binômios! Olhares-azuis! (Barros, 2010), uma vez que “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave” (Barros, 2010, p. 302).

Assim, essa pesquisa é uma composição de memórias que sugerem uma das muitas possibilidades de se narrar a história, corroborando com o que sugere Pesavento (2005, p. 117), quando diz que:

A clássica maneira de ser da história – construção de um saber como estatuto de ciência e objetivando a verdade – é substituída por outra, na qual as fontes, matéria prima da história, são consideradas como “indiciárias” daquilo que podia ter sido e com as quais o historiador constrói a sua versão. Neste caso, a história, se reveste de uma função de criação, ao selecionar documentos, compor um enredo, desvendar uma intriga, recuperar significados.

Contudo, nos caminhos metodológicos para propor uma pesquisa histórica nos deparamos com alguns desafios, dentre eles, a construção dos testemunhos orais. Para tal, um roteiro de perguntas semiestruturadas foi elaborado apenas para orientação, uma vez que não se pretendia ficar ‘presos’ ao roteiro, ao contrário, tínhamos como propósito que os sujeitos pudessem narrar suas memórias do brincar na infância de forma livre, apenas com interrupções quando se fizessem necessárias.

Assim, com o intuito de auxiliar nas rememorações dos sujeitos entrevistados e como forma de tornar a entrevista mais acolhedora, surgiu a Caixa de Histórias, desenvolvida artesanalmente com madeira reaproveitada, trazendo em seu interior réplicas de brinquedos da época (confeccionados por artesãos da cidade de Sinop-MT, como também pedrinhas, gravetos, restos de madeira etc.). Na Caixa de Histórias havia também um álbum de fotografias de brincadeiras e brinquedos da época coletadas na internet, e uma casca do fruto da Castanha do Pará, qual foi batizado de “Fruto da Infância”, que trazia em seu interior os chamados “Versos-Sementeiros”, que nada mais eram que papezinhos com escritos de alguns poemas do poeta mato-grossense Manoel de Barros, oferecidos à cada sujeito participante da pesquisa.

A princípio, estes artifícios foram pensados para “quebrar o gelo” inicial da entrevista, entretanto, era perceptível que a entrevista fluía mais com os tais artefatos. Houve adulto que se sentou no chão, pegou o caminhãozinho de madeira e começou a falar de suas memórias sem se perceber por um instante de novo menino, brincando enquanto narrava. Houve outros que as pedrinhas, os restos de madeira foram motivos de chamar os filhos no momento da entrevista para ensinar a brincar de cinco-marias ou para montar cidadezinhas com os bloquinhos de madeira dizendo: “- olha, a mãe/o pai brincava assim na idade de vocês” (Migrante 7)³ e então, compreendemos que a sensibilidade faz pesquisa, como assinala Pesavento (2005, p. 02):

Principiemos pelo entendimento da sensibilidade como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. **As sensibilidades corresponderiam** a este núcleo primário de **percepção e tradução da experiência humana** que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo.

Figura 1 – Caixa de História (interior da caixa)



Fonte: Rohden (2019).

Contudo, ressaltamos que não pretendemos aqui apresentar um receituário ou um mapa de uma abordagem metodológica a ser seguida, tão menos existe a pretensão de engendrar saberes e sustentá-los “permanentemente pela produção onipresente de um saber que o garante” (Bujes, 2007, p. 16), ao contrário, o desejo é de apresentar as fissuras, as inquietações, os anseios, os “novos ‘lances’ ou ‘sacações’” (Bujes, 2007, p. 16, grifo da autora) vivenciados na experiência de uma abordagem analítica-perceptiva, a qual chamamos neste trabalho de histórico-poética.

Nesse sentido, para compor as reflexões, as percepções que ensinamos aqui, buscamos um proceder que se aproximasse ao máximo possível do tatear, do visualizar, do ouvir, do degustar, dos cheiros, de toda a sinestesia que nos afeta e que cada um de nós traz de forma singular em nossas memórias de infância, como modo a ser experimento para uma escrita: por que não infante, brincante, que vai se fazendo, vai se moldando como argila nas mãos de cada leitor, como massinha de modelar nas mãos de uma criança, convidando-a para brincar? “Uma escrita que é um convite ao pensamento, um convite à experimentação, um convite a afastar a uma pretensão de saber, a distanciar dos efeitos dos sentidos dados” (Chisté, 2015, p. 11).

Com isso, uma escrita num ensaio infante, brincante, tem como premissa afirmar a vida, é isto que intentamos fazer na trajetória desta pesquisa.

Entre *Aíone* e *Chrónos*: “na nossa infância, tudo era transformado em alguma coisa de faz-de-conta”⁴

Isto porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia de inventar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo era boi de cela e viajava de sapo (Barros, 2010).

Tudo era faz-de-conta, tudo se tornava brincadeira e todo resto se tornava um brinquedo nas mãos das crianças do contexto histórico

pesquisado. As memórias de infância dos sujeitos, narradores de suas histórias, trazem as paisagens de memórias dos diferentes modos de brincar, seja na escola, seja na rua, nas suas casas, com a natureza, com o outro, com o mundo.

Assim, reportando-nos às memórias de infância dos sujeitos que vivenciaram suas infâncias em meio a floresta amazônica, no processo de abertura da cidade de Sinop, o brincar se apresentava ora pelo tempo *Aion*, ora pelo tempo *Chrónos*. Nesse sentido, num tempo *Aion*, a criança e a natureza estavam intimamente ligadas, a cultura infantil se manifestava no fazer criança-natureza, num quiasma de ambivalências, onde tudo se completava. E, sobre o chão onde as linhas abissais se tencionavam, a liminaridade dos conflitos da fronteira em processo de colonização aconteciam, tais crianças contribuíram para compor a história do *lôcus* investigado: seja na escola, nos eventos socioculturais promovidos na cidade, seja no trabalho (uma vez que muitos trabalhavam para ajudar a família), seja no brincar – momento peculiar para se constituir uma cultura específica entre seus pares. Assim, é sobre esse brincar ambivalente que esse texto discorre, numa perspectiva histórico-poética.

Benjamin em relação aos modos de brincar nos traz algumas inferências importantes, que nos permitem relacioná-los às narrativas que ouvimos das memórias dos sujeitos pesquisados, dentre elas – a possibilidade de a criança criar brinquedos a partir dos materiais mais diferenciados e o fato destes materiais muitas vezes descartados representar o vínculo entre pais e filhos quando o brinquedo era construído por esta ligação que os unia. Importa-nos ouvir o autor:

Se [...] fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. [...]. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo que ligava pais e filhos (Benjamin, 2002, p. 93).

Neste sentido, as narrativas construídas podem ajudar a refletir sobre tais inferências de Benjamin em relação a capacidade de criação da criança na brincadeira, como deste vínculo primeiro entre pais e filhos. Compreendemos que o cenário de floresta, em que os adultos pesquisados vivenciaram suas infâncias, possibilitava uma relação mútua criança-natureza. Também havia a dificuldade de acesso aos produtos industrializados, que na época iniciava-se um auge no país, e ainda a ausência de meios de comunicação e o tempo entre pais e filhos, entre outros fatores, contribuíram para que este brincar de criação, invenção, reciprocidade, existisse de modo efetivo no contexto pesquisado, nas décadas de 1970-1980 do século XX.

No universo do brincar, em especial no mundo da criança que brincava, no contexto historicamente em análise, se aproximavam e misturavam-se os mais diferentes artefatos: madeira, latas, pedrinhas, papel, tecidos, elásticos, plásticos, vidro, madeira, pó de cerra, metais, areia, osso, barro, gravetos. Estes materiais eram “mimetizados e transformados em brinquedos numa relação de entrega, emancipação, contemplação e supremacia em relação ao objeto, resistência à banalização, criação e repetição” (Alves; Silva; Oliveira, 2011, p. 50). Descrevemos então, alguns depoimentos que associamos à discussão proposta:

(01) **Migrante 4:** A gente construía brinquedos, fazia bola de meia para arremessar no palhaço, era a criatividade mesmo! Usávamos latas de azeite para jogar *bets*⁵, fazíamos de restos de madeira os tacos. Reunia todas as crianças da rua para jogar *bets* a tarde toda. Era tudo nós que construíamos, que organizávamos os pares, as regras. Não precisava de adulto, a gente se ajeitava sozinhos⁶.

(02) **Migrante 6:** [...] eu tinha que inventar meus brinquedos. Eu pegava coisas velhas ou restos de coisas que sobravam por exemplo, caixinhas, potes de plástico, e eu cortava e modelava meus brinquedos. Então, eu construía navio, carrinhos, eu lembro que com uma garrafa de amaciante eu fiz a Kombi do Scubby Doo⁷. Então eu criava meus brinquedos, e eu brincava muito, eu gostava de brincar de misturar as cores de anilina eu as fazia cair no mesmo lugar e as cores se misturavam⁸.

Figura 2 – Criança brincando com restos de madeira e de outros resíduos, 1981



Fonte: Migrante 6, Acervo Pessoal (1981).

(03) **Migrante 2:** Naquele momento não existia televisão, ou internet, ou qualquer brinquedo destes de hoje, era só inventar mesmo. A gente catava nos lixos latas fazia furos nelas, amarrava uma lata na outra, pegava uns pedaços de madeira e montava uns tratores e saía puxando, a diversão estava mais em montar do que em ficar puxando depois. Porque a gente ficava dias catando os restos de latas, madeiras, potes, na vizinhança e depois fazia todo um projeto de montar tratorzinhos com eles⁹.

Desse modo, os brinquedos da “invencionática” (Barros, 2010), surgiam como espelhos da autonomia daquelas crianças, era na terra que estavam os “mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças” (Benjamin, 2002, p. 103), e portanto, as crianças criavam, imaginam, inventam, formulam, faziam, refaziam, construía, recons-

truíam - “É assim que as crianças formam seu próprio mundo das coisas, com um pequeno universo inserido em um maior: imitam e criam, fazem de novo, com novos arranjos e interpretações, a partir daquilo que têm de modelo” (Alves; Silva; Oliveira, 2011, p. 54).

Com isso, a não linearidade dos acontecimentos e o estado quase ‘anárquico’ dos desmontes, dos restos reaproveitados, dos novos ‘encaixes’ sem conter os traços clássicos de um objeto feito pelo mundo adulto, se fazia um universo de ideias, de devires, de fluxos, de agenciamentos, que eram oferecidos pela brincadeira, qual permitiam que a criança construísse “vivências infantis situações de resistência e autonomia frente à vida administrada” (Sanches, 2017, p. 7).

Vivendo a natureza, brincando com ela, as crianças do tempo histórico eram como *Aion*, como força vital, como “essência temporalizante” (Agamben, 2005), que de forma sincrônica brincavam “daquela brincadeira das pedrinhas que a gente jogava pra cima, a gente jogava do lado da mão, jogava pra cima e rapidamente tinha que pegar outra” (Migrante 3, 2016)¹⁰, “as cinco-Marias, eu me lembro bem!” (Migrante 5, 2016)¹¹, e por não obedecer a um tempo cronometrado, antropocêntrico, perdiam a noção dele, pois, “[...] a gente pensava sempre que o dia de hoje ainda era ontem. A gente se acostumou de enxergar de antigamente” (Barros, 2010, p. 426), e, assim:

(04) **Migrante 5:** [...] a gente acordava brincando e dormia brincando (risos) [...]. Foi uma infância muito boa, era tudo muito simples, tudo muito natural, era tudo muito natural [...]. Era uma infância de simplicidade, de coisas da natureza, de brincar muito, a gente acordava na rua e dormia na rua, de tanto que a gente brincava.

Desse modo, neste devir-histórico, acontecia o que Merleau-Ponty chama de um “acasalamento entre os corpos e as coisas”. Nas palavras do autor:

A coisa nunca pode ser separada de alguém que a percebe, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que a investe de humanidade. Nessa medida, toda percepção é uma comunicação ou uma comunhão, a retomada ou o acabamento, por nós, de uma intenção alheia ou, inversamente, a realização, no exterior, de nossas potências perceptivas e como um acasalamento de nosso corpo com as coisas. (Merleau-Ponty, 1994, p. 429).

Finalmente, diante deste brincar livre onde havia mais “comunhão com as coisas do que comparação” (Barros, 2010, p. 97), onde as crianças aprendiam a ‘gostar das coisinhas do chão antes mesmo das coisas celestiais’, ainda nos servindo da poética de Manoel de Barros em consonância com a historicidade em estudo, podemos afirmar que “nada havia mais prestante em nós senão a infância. O mundo começa **ali**” (Barros, 2008, p. 119, grifos nossos). E assim, no brincar a infância começava **ali**, naquele universo construído pelas/com as crianças.

E se por um lado havia um brincar-*aion*, do outro também havia um brincar vigiado, o brincar no espaço escolar da primeira escola de

Sinop, a Escola Nilsa de Oliveira Pipino. O brincar na escola estava presente mesmo que ‘ficticiamente controlado’, mesmo que com tempo demarcado no momento do recreio, mesmo que *Chrónos* acreditava ser ele o ‘dono do tempo’ e então, as sinetas estabelecessem hora de estudar e hora de brincar, hora de começar, hora de terminar. Hora para tudo. Mas, mesmo assim, as crianças brincavam. E brincavam, justamente porque sabiam como ninguém jogar com as estratégias de um lugar (Certeau, 1998), brincavam porque não precisavam de ‘tempo determinado’ para que a brincadeira acontecesse – fazer um aviãozinho de papel e jogar escondido do professor na sala de aula ou rabiscar um livro no momento em que a professora não estivesse vendo¹², se configuravam modos de subverter a ordem, mas também de se tornarem momentos de divertimento, de ‘brincadeira desviada’, mesmo que isto ocasionasse uma possível punição. Tais exemplos do brincar no interior da sala de aula, lugar com estatuto de sagrado, se instaurava também o profano, em modos sutis em que a criança mostrava sua mobilidade *tática* de deixar marcas de sua autoria, de sua existência diante daquele *lugar*, pois como salienta Certeau (1998, p. 94), “uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por este crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor”.

No contexto histórico pesquisado, assim como na maioria das escolas da época, havia-se a preocupação incessante de organizar o tempo-espaço escolar. Para tanto, o “panóptico” (Foucault, 2009), que se intentava estabelecer diante do brincar dos meninos e meninas da “invencionática” (Barros, 2010), daquela cidade na floresta que se formava, não contava que teria de lidar com a maneira incisiva da cultura como pura criação, com as práticas distintas de apropriação de tais modelos pré-estabelecidos, e que então, estes resistiriam sutilmente, “dobravam-se sem quebrar” (Certeau, 1998) e, que assim, reinventavam aos seus modos o sentido de estar naquele meio (Rohden, 2016). Dito por Certeau (1998), podem ser entendidas enquanto *táticas*, elaboradas por aqueles sujeitos para serem usadas como suas armas de combate – *a arte do fraco*, que “fingia obediência aos poderes estratégicos, mas não se iniciava uma guerra explícita contra esses” (Azevedo; Araújo, 2011, p. 483). Diante do exposto, destacamos esses depoimentos:

(05) **Migrante 6:** Eu acho que as irmãs não gostavam que a gente brincasse de qualquer coisa. Realmente eu acho que elas não estimulavam muito. Era uma época assim que a gente era premiado por determinados comportamentos de adultos. [...]. Quando você me pergunta: A escola fazia alguma coisa para brincar? Não, a escola era opressora deste jeito (se referindo à um episódio em que ele e outro foram levados à Irmã Xaveres pelas orelhas e deixados de castigo ajoelhados a manhã toda na sala da irmã fazendo tarefas). Era uma cultura de repressão, onde as crianças tinham que aprender a ser trabalhadoras, tinha que aprender desde cedo a ser mão de obra, elas não tinham que aprender a brincar, mas a gente brincava! A gente brincava mesmo elas não querendo, mesmo a escola não incentivando. Tocava o sino era uma debandada porta afora, todo mundo ia brincar de alguma coisa na hora do recreio, elas não tinham como segurar a gente fora da sala de aula.

(06) **Migrante 1:** O horário do recreio era o horário de brincar e comer o lanche. Não era recreio dirigido, então a gente brincava bastante de correr, mas a irmã não gostava muito porque suava, mas o pátio era grande acho que ela nem via que a gente corria¹³.

Tantos outros exemplos que burlavam a ordem estabelecida, se constituíam em linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1997), quando as crianças aproveitavam quaisquer espaços para brincar. Uma vigilância que não podia conter as “táticas” (Certeau, 1998), que se moviam, ambíguas, sem localização própria, surgidas das contingências da situação, de modo a aproveitar as brechas do lugar, quais eram modo *bricoleur* (Certeau, 1998), improvisadas, fruto da “inteligibilidade criada no aqui e agora, exigindo inteligência viva, parecendo desprezar modelos preestabelecidos, estando constantemente apreendendo a situação e agindo sobre ela improvisando saídas” (Azevedo; Araújo, 2011). Com isso, destacamos:

(07) **Migrante 2:** As irmãs eram bravas, elas queriam manter a ordem, a disciplina. Elas só queriam que a gente brincasse de cirandas ou de coisas que não se sujasse ou não fizessem barulho. As cirandas eram também legal, mas a gente gostava mesmo era de correr, brincar de pega-pega, de esconde-esconde. Elas ensinavam uma coisa e a gente fazia outra, ninguém segurava a gente na hora do recreio. Parecia uma libertação [...].

(08) **Migrante 3:** Uma vez um menino da escola ganhou uma bola de plástico e levou a bola escondida para a escola. Na hora do recreio foi aquela criança toda querendo jogar bola. O recreio era curtinho, ficávamos depois da aula jogando. O menino não deixou de levar a bola escondida até ela furar de vez.

Nesses exemplos percebemos que existia, sim, o ‘receio’ da punição, mas em contrapartida se revelava o jogo, que vencia o medo e encontrava nas ‘falhas’ que iam abrindo brechas na vigilância do poder, promovendo “mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar, no voo, as possibilidades oferecidas por um instante” (Certeau, 1998, p. 100), as astúcias, golpes, artes as artes de malabaristas, equilibristas, se faziam presentes, em micro detalhes. Como diria Certeau (1998, p. 101), “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”.

Nesse sentido, o momento em que aqueles alunos se viam livres do “panóptico” (Foucault, 2009), que lhes era fabricado, o espaço se abria de possibilidades, de novos fluxos, novos agenciamentos (Deleuze; Guattari, 1997), para criar, inventar, viver com todo seu corpo a experiência da brincadeira, formular práticas desviantes que promoviam sua autonomia, que deixavam marcas de sua autoria enquanto sujeitos, enquanto corpos que pulsavam na interconexão fenomenológica com tudo e com todos, e então, conseguiam “negociar e lutar por sua felicidade, pelos seus desejos, se apropriando de cada fenda, de cada canto, de cada brecha, se esgueirando, escorregando, deslizando” (Albuquerque, 2006, p. 40).

Contudo, mesmo diante do tempo de brincar cronometrado que a escola determinava, por outro lado, as crianças aproveitavam de cada minuto que o relógio marcava, as crianças não deixavam de brincar e deste modo, recriavam os modos de se viver naquele espaço:

(09) **Migrante 6:** Para as brincadeiras que tinham na escola era preciso ter justificativas, por exemplo: gincanas – era para arrecadar fundos, concurso de teatro – era por causa das aulas de educação artística ou de Português, tudo o que tinha de diferente era para justificar algo, porque o papel da criança era estar lá, para crescer, não havia a preocupação do brincar. Era crescer para trabalhar. [...] Mesmo assim, as crianças brincavam muito de pega-pega, bolita, amarelinha. Corrida de saco nas gincanas, pular corda, nas aulas de educação física.

Nesse sentido, mesmo que a escola tentasse ‘pedagogizar’ o brincar, associando sempre algum ‘evento maior’ para que justificasse a presença da brincadeira, de modo contrário, para a criança todo e qualquer momento em que encontravam meios para “driblar a vigilância” (Certeau, 1998), seja no interior da sala, seja na hora do recreio, eram possibilidades infinitas de brincar, de exercer as “mil práticas de fazer” (Certeau, 1998). Assim, havia as ‘normas e regras’ vindas de um lugar, sob o olhar panóptico institucional, mas, do outro lado deste quiasma, havia também “o espaço de fazer, os modos de proceder da criatividade cotidiana, as burlas, as fugas, onde as múltiplas invenções e criações davam espaço para uma infância constantemente reinventada, uma verdadeira arte de fazer e de ser criança” (Rohden, 2016, p. 158).

Um ponto que acreditamos ser relevante é que diante das narrativas, das memórias de um brincar-*bricoleur* (Certeau, 1998) que ouvimos, a maioria faz referência ao brincar existente na escola, porém, já pensando no final da aula, quando poderiam então, brincar na rua, encontrar com os amigos da vizinhança, jogar *bets* na rua, ‘roubar’ goiaba em turminhas, fabricar brinquedos com restos, brincar em cima das árvores sem horário para delas descer. É interessante perceber que quando falam do brincar ‘cercado’ da escola, rapidamente, como ‘num passe de mágica’ o brincar já pula a cerca da escola, já vai para a rua e lá encontra uma infinidade de viver, um rizoma (Deleuze; Guattari, 1997) de artes de fazer, uma multiplicidade de afectos (Deleuze; Guattari, 1997), que pareciam estar à espera da criança para sua felicidade, para a realização dos seus íntimos desejos de infância:

(10) **Migrante 4:** A gente mal saía da escola e já estava brincando. Acho que a gente entrava na escola já pensando na hora da saída para poder brincar à vontade, ficar com os amigos. Brincar na escola também era legal, mas na rua com certeza era melhor.

(11) **Migrante 2:** Na rua podia brincar de tudo! [...]. Eu pulava muito amarelinha. Também jogava muito bolita e peteca. Mas, amarelinha, pular tábua, pular elástico, pular saco, era uma molecada... a gente ficava até de noite na rua, na frente da casa brincando. Meus irmãos e toda a criançada da rua. No início era só a gente na rua, porque estava começando Sinop. Mas depois logo chegou mais crianças, aquela molecada toda na rua. A gente gostava mesmo era da liberdade [...].

(12) **Migrante 7:** Brincar na escola era bem limitado, diferente de brincar fora, com os amigos. [...] A gente como te falei, fazia os brinquedos com os restos de coisas que a gente encontrava nos lixos dos vizinhos, no meio das construções que surgiam, senão não tinha mesmo. [...] a nossa diversão era a gente que inventava.

Mundo plural daquelas crianças, espaço-tempo em que criar, inventar e reinventar faziam-se um só corpo, uma só carne. Criança-natureza-escola-família, ‘com-viviam’ juntos nas suas mais diferentes ambiguidades

sem se excluir entre si. Tudo era um mesmo espaço e um só tempo de imaginação, e as crianças com suas mobilidades táticas ‘docilmente’ sabiam lidar com qualquer estratégia de um lugar, aqueles meninos e meninas ‘da floresta’ possuíam “[...] jeitos de artistas [...]”. “Corre, corre o furão: mil maneiras de fazer com” (Certeau, 1998, p. 91).

Entretanto, as crianças deste passado nos ensinam a ‘com-viver’ com tal imposição cairológica¹⁴ da história, assim como viver entre os opostos: pois elas jogavam sutilmente com a ordem, elas lidavam com os movimentos diacrônico e sincrônico dos brincares-*bricoleur*, de forma equilibrada, escapavam no espaço sem deixar o local, e portanto o ‘espaço se tornava um lugar praticado’¹⁵, elas (as crianças) elaboravam linhas de fuga, formulavam outros e novos fluxos, agenciamentos (Deleuze; Guattari, 1997) e então, munidos taticamente lidavam com um brincar-sincrônico e um brincar-diacrônico e deste modo, seus corpos movimentavam-se, como seres sexuados, seres desejantes, seres afetivos. As crianças sem opor-se bruscamente a calendários e relógios, viviam no ‘eterno de um instante’ de um brincar o tempo “pleno, descontínuo, finito e completo do prazer” (Agamben, 2005, p. 126), e, deste modo, metaforicamente se eternizavam como uma “fuga de Bach” (Barros, 2010, p. 134), lembrando o verso do poeta Manoel de Barros. Os adultos desta história, crianças de ontem, afirmavam a vida e sabiam entre elas brincar mesmo diante da ordem e do poder, sabiam reinventar seus modos de viver a infância, de criar brinquedos a partir de qualquer trapo, resto, lixo.

As crianças de ontem, trazem em suas narrativas a possibilidade de refletirmos o brincar enquanto produção das culturas infantis, enquanto construção social, histórica da infância, enquanto condição formativa de aprendizagens, de desenvolvimento humano, de *poiesis* da vida, para que não nos esqueçamos do quanto era/é bom ouvir/sentir o “barulhinho vermelho de caju e o riacho passando nos fundos do quintal...” (Barros, 2010, p. 114).

Considerações Finais

Ao pesquisar a experiência do brincar enquanto dimensão educativa e enquanto experiência humana da infância, tentamos perceber no corpo adulto de agora, dos sujeitos participantes da pesquisa, o corpo sensível da criança que ali habita, numa dimensão de um passado presentificado no agora, como tempo humano circunscritos por ambiguidades que estão juntas e que a ciência ocidental de modo geral, insiste em separá-las ao invés de encontrar nelas um equilíbrio.

Contudo, enfatizamos de que todas estas memórias de um brincar-*bricoleur* entre tempos vividos ora sincrônico (*Chrónos*) ora diacrônico (*Aion*), “é sempre o olhar e a reflexão do adulto que, ao recordar, reconstitui a lacunas por meio do prisma do presente, em busca das trilhas ainda não percorridas” (Sanches, 2017, p. 10), como também é a infância destacada como experiência e, portanto, é história, isto é, “tempo humano” (Agamben, 2005, p. 91). “Nesse sentido, a lembrança

da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta” (Gagnebin, 2005, p. 179), mesmo porque “ao interpretar-mos nossas próprias experiências, em distintos momentos da vida, ressignificamos as percepções do vivido e das vivências” (Guimarães, 2017, p. 2).

Por fim, este trabalho buscou, a partir das memórias da infância, destacar a criança como coautora de sua própria história e como agente ativo na produção cultural e social, tanto no passado quanto no presente. Crianças que quando brincavam, quando inventavam brinquedos ou brincadeiras aprendiam com o outro, se colocavam no mundo e construía outros mundos inventados, de faz-de-conta, de imitação (que recria as ações adultas interpretando-as aos seus modos), de repetição, de “desfazer a norma”. Crianças que sob à ótica da vigilância, driblavam a partir de suas *táticas*, jogando com as *estratégias* de um lugar de poder (Certeau, 1998). Crianças na floresta que brincavam e viviam no âmago do seu ser o profano e o sagrado do tempo de brincar, onde a sincronia e a diacronia entre *Chrónos* e *Aion* ao mesmo tempo que se faziam díspares, se completavam nos sonhos da criança que “brincava até dormindo” (Migrante 2, 2017). E nesse “mundo do sonho não se voa porque se tem asas, mas acredita-se ter asas porque se voa. As asas são consequências. O princípio do voo onírico é mais profundo. É esse princípio que a imaginação aérea dinâmica deve reencontrar” (Bachelard, 2001, p. 28), para que se continue brincando “[...] no terreiro: entre conchas, osso de arara, pedaços de pote, sabugos, asas de caçarolas etc.” (Barros, 2010, p. 367), para que as próximas memórias de infância ainda tenham no futuro, “[...] saudades de puxar por um barbante sujo, umas latas tristes” (Barros, 2010, p. 367).

Recebido em 20 de outubro de 2023

Aprovado em 03 de janeiro de 2025

Notas

¹ Agamben (2005, p. 89) nos orienta sobre *Chrónos* e *Aion*: “Platão apresenta a relação entre *chrónos* e *aion* como relação entre cópia e modelo, entre tempo cíclico medido pelo movimento dos astros e temporalidade imóvel e sincrônica. O que aqui nos interessa não é tanto o fato de que, no curso de uma tradição ainda viva, *aion* seja identificado com a eternidade e *chrónos* com o tempo diacrônico, mas que a nossa cultura conheça, desde a origem, uma cisão entre duas diferentes noções de tempo, correlatas e opostas”.

² Em referência a cidade de Sinop no processo de colonização, onde ainda imperava a floresta, antes do processo violento de degradação do meio ambiente.

³ MIGRANTE 7. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo], Sinop, 2017.

⁴ Migrante 1 (2012).

⁵ Bets ou Jogo de Tacos é um esporte que descende do "cricket" britânico. O objetivo principal do jogo é fazer corridas extremamente com a bola lançada pelo jogador adversário, sendo que durante o tempo em que o adversário corre atrás da bola, a dupla

que rebateu deve cruzar os *bets*, no centro do campo, fazendo assim dois pontos cada vez que cruzam os tacos.

- ⁶ MIGRANTE 4. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo], Sinop, 2011.
- ⁷ Trata-se de um desenho animado estadunidense produzido pela Hanna-Barbera, e criado no ano de 1969 por Iwao Takamoto. Tal desenho era transmitido pela televisão brasileira e famoso entre as crianças nas décadas de 1967, 80 e 90. Faz-se necessário pontuar que no depoimento deste sujeito de pesquisa o mesmo conhecia o desenho e provavelmente assistia quando residia no sul do país, visto que chegou em Sinop com 7 anos de idade e na época que chegou ainda não havia transmissão televisiva.
- ⁸ MIGRANTE 6. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo], Sinop, 2016.
- ⁹ MIGRANTE 2. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo], Sinop, 2017.
- ¹⁰ MIGRANTE 3. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo] Sinop, 2016.
- ¹¹ MIGRANTE 5. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo], Sinop, 2016.
- ¹² Estes são alguns dos exemplos que os sujeitos desta pesquisa narram em referência ao cotidiano escolar.
- ¹³ MIGRANTE 1. Entrevista. [Entrevista concedida a Josiane Brolo], Sinop, 2012.
- ¹⁴ Expressão advinda de Kairós, tempo oportuno, de viver o presente como oportunidade.
- ¹⁵ Para Certeau (1998) o lugar é transformado a todo instante em espaços praticados e vice-versa, um lugar que sugere um jogo, uma dinâmica onde seus 'habitantes' transformam, criam e recriam os seus modos de viver.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. **Cultura Escolar em Movimento**: Diálogos Possíveis. Rio de Janeiro: EdUFF. 2006.
- ALVES, Claudia Ximenez; SILVA Marilda da; OLIVEIRA, Paula Ramos de. Memória, Infância e Brincar em Escritos de Walter Benjamin: Cultura Lúdica, Processo De Formação e Prática Docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3, p. 46-56, septiembre-diciembre, 2011.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves; ARAÚJO Clarissa Martins de. Meninos dos sinais e a arte de inventar o cotidiano: personagens hostis ou hostilizados na Grande cena da(s) cidade(s). In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anpap, 2011. p. 477-489. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/fernando_antonio_goncalves_de_azevedo.pdf. Acesso em: 08 fev. 2012.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi; revisão da tradução Alain Marcel Mouzat, Mário Laranjeira. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época, v. 43).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 4. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas**. Tese (Doutorado), UNESP: Rio Claro, 2015, 106 f.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Vol. 4, São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GAGNEBIN, Jeannne Marie. **Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 67–86.

GUIMARÃES, Solange Terezinha de Lima. **Parecer de Qualificação da Tese Intitulada: Memórias Crianças e seus despropósitos: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato da doutoranda Josiane Brolo**. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMT, Cuiabá, 2017.

MERLEAU-PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PASSOS, Luiz Augusto. **Currículo, Tempo e Cultura**. São Paulo: PUC, 2003. 403 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>. Acesso 17 set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.229>

ROHDEN, Josiane Brolo. **A reinvenção da escola: histórias, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop-MT (1973-1979)**. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

ROHDEN, Josiane Brolo. **Memórias Crianças e seus despropósitos: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_39785d7e5a525f7b0b06262fe65a297d. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANCHES, Eduardo Oliveira. As infâncias de Benjamin, uma possibilidade de experiência com o moderno. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27699> Acesso em: 29 mai. 2017.

Josiane Brolo é doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2019), Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do Grupo de Pesquisa Infancionática da Universidade Federal de Rondônia (INFANCIONÁTICA/CNPq). Porto Velho, Rondônia, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3294-3823>
E-mail: josiane.brolo@unir.br

Luiz Augusto Passos é doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 1997); Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 2003), Professor Associado (aposentado) da Universidade Federal de Mato (UFMT), integrante Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE/CNPq). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7475-0523>
E-mail: passospassos@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Luciana Vellinho Corso

