

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Cristina Laclette Porto**

**Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas  
e cultura lúdica: Memória e fotografia  
na Brinquedoteca Hapi**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Psicologia do Departamento de Psicologia da  
PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para  
obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica.

Orientadora: Profa. Solange Jobim e Souza

Rio de Janeiro

Abril de 2010



**Cristina Laclette Porto**

**Álbuns de Retratos, Infâncias Entrecruzadas  
e Cultura Lúdica: Memória e Fotografia  
na Brinquedoteca Hapi**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Solange Jobim e Souza**  
**Orientadora**

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

**Profa. Margarida de Souza Neves**  
Departamento de História - PUC-Rio

**Profa. Sonia Kramer**  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Mauad de S. Andrade Essus**  
UFF

**Prof<sup>a</sup>. Eclea Bosi**  
USP

**Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade**  
Coordenador Setorial de Pós-Graduação  
e Pesquisa do Centro de Teologia  
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, / /2010.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

## **Cristina Laclette Porto**

Graduou-se em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1986. Mestre em Educação pela PUC-Rio em 1996. Obteve o grau de doutora em Psicologia pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio em 2010".

### Ficha Catalográfica

Porto, Cristina Laclette

Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi / Cristina Laclette Porto ; orientadora: Solange Jobim e Souza. – 2010.

309f. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2010.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Memória. 3. Narrativa. 4. Fotografia. 5. Infância. 6. Cultura lúdica. 7. Brinquedoteca. I. Souza, Solange Jobim e. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Ao meu filho Pedro que não conheceu a Brinquedoteca Hapi, mas é seu herdeiro.

## Agradecimentos

À Coordenação Central de Pós-graduação da PUC-Rio, pela bolsa de estudos concedida.

Ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Vera e Marcelina, pela gentileza e presteza no atendimento aos alunos.

Às professoras Monique Augras, Margarida de Souza Neves e Sonia Kramer, que indicaram pistas preciosas para a concretização deste trabalho.

Aos colegas do grupo GIPS, por compartilhar pesquisas interessantes e estimular certas ousadias... E, principalmente, a Denise Gusmão, pelo companheirismo e incentivo em seguir os desvios provocados pelos estudos da memória e também pelo olhar lançado por meio de suas fotografias.

À equipe da Brinquedoteca Hapi: Sueli, Dadá, Lis, Rosa, Creusa, Valeska, Edith e Ligia, pela parceria que permitiu dar vida a esse projeto.

A Marianne Von Lachmann, Heloisa Pinheiro, Maria Odete e Maria Isabel Teixeira Leite que apostaram em mim.

A Beatriz Muniz Freire, com quem iniciei essa caminhada e a Fernando Augusto Bentes de Souza Costa, que me fez voltar à vida acadêmica.

A Roberto Garzon, que capturou lindas imagens na Brinquedoteca Hapi que me serviram de inspiração para muitas reflexões.

A Maria Lucia Lara e Jô Ceccon, por espalharem as sementes lançadas pela Brinquedoteca Hapi.

A Madalena Freire, que me fez perder o medo de me ex-por.

À toda equipe do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio, pelos anos de parceria.

À Universidade Estácio de Sá que me concedeu o tempo necessário para a finalização da tese.

Aos colegas do Pró-Saber, por acolherem minhas ideias sobre o brinquedo, a brincadeira e a brinquedoteca e por garantirem o diálogo que sustenta a formação permanente. E, especialmente, a Anna Maria Lacombe e Maria Lucia Cerqueira Lima, leitoras fiéis que me encorajaram a continuar escrevendo.

Aos meus pais, que sempre favoreceram que sonhos e projetos se tornassem realidade, às minhas irmãs, Maria Elisa e Regina, que me deram ajuda em momentos decisivos.

À minha avó Paulinha, por não me deixar nunca desistir de fazer o doutorado.

À minha avó Fridy, pela herança que deixou.

À Yara, pelo apoio incondicional.

Ao Francisco, que sempre acreditou que todo fim era apenas um começo...

A Solange Jobim e Souza, pela troca de experiências, pela dedicação e pela confiança demonstrada ao longo de todo esse trabalho.

A todos aqueles que frequentaram a Brinquedoteca Hapi, por tantas histórias e brincadeiras que vivemos juntos.

## Resumo

Porto, Cristina Laclette; Jobim e Souza, Solange (Orientadora). **Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: Memória e fotografia na Brinquedoteca Hapi**. Rio de Janeiro, 2010. 309p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese apresenta parte da história da Brinquedoteca Hapi, um espaço dedicado às crianças, coordenado pela autora durante 16 anos e que tinha como eixo de ação, brinquedos e brincadeiras. A reconstrução dessa trajetória partiu de diferentes suportes de memória sendo que a fotografia revelou-se um material fundamental. A pesquisa exigiu o aprofundamento teórico em torno das concepções de história, memória, narrativa, brinquedo e cultura lúdica. Trata-se de um texto polifônico onde é possível destacar como interlocutores privilegiados os seguintes autores: Walter Benjamin, Maurice Halbwachs, Mikail Bakhtin, Hannah Arendt, Roland Barthes, Gilles Brougère, Beatriz Sarlo, Jeanne Marie Gagnebin, Ecléa Bosi, Gilberto Velho, Boris Kossov, Miriam Moreira Leite, entre outros. A brinquedoteca tinha como propósito, ser uma porta aberta para os museus, mas seu projeto revelou-se mais amplo ao criar uma *pedagogia da ludicidade* associada a uma *pedagogia da imagem*, voltadas para a preservação de um patrimônio não-tangível que é o *brincar*. A tese mostra a importância da troca entre as gerações para o reconhecimento de que as histórias, ao serem contadas, se comprometem com o futuro, e defende a ideia de que o trabalho desenvolvido com as crianças e suas famílias, em brinquedotecas, pode-se constituir em um caminho fértil na luta contra o empobrecimento da experiência (*Verfall der Erfahrung*) engendrado pela sociedade contemporânea e anunciado por Walter Benjamin.

## Palavras-chave

Memória; Narrativa; Fotografia; Infância; Cultura Lúdica; Brinquedoteca

## Abstract

Porto, Cristina Laclette; Jobim e Souza, Solange (Advisor). **Photo Albums, "Intersected Childhood" and Children's Play Culture: Memory and Photography at "Hapi" Toy Library**. Rio de Janeiro, 2010. 309p. Doctorate Thesis – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The following thesis covers the story of the Toy Library “Hapi” which I managed for 16 years. The toy library provided a space, aimed at children, that offered toys and games and promoted play and interaction. Of all the materials available to recollect that experience, photography emerged as the key element. This process urged an in-depth study of the theories relating to the concepts of history; memory, narrative, toy and children's play culture. In a way, the thesis is a polyphonic text where a few, prominent voices can be heard: authors like Walter Benjamin, Maurice Halbwachs, Mikail Bakhtin, Hannah Arendt, Roland Barthes, Gilles Brougère, Beatriz Sarlo, Jeanne Marie Gagnebin, Ecléa Bosi, Gilberto Velho, Boris Kossoy, Miriam Moreira Leite; amid others. The aim of the Toy Library was to be an open portal to the museums, but it revealed itself to be a wider project and created a *pedagogy of play* associated to a *pedagogy of image*, with the intention of preserving an abstract legacy that is to play. Moreover, the study shows how important a dialogue between generations is to the recognition that all these recollected stories have a commitment to the future. Lastly, it becomes evident that the work developed with the children and their families, in toy libraries such as “Hapi”, constitutes a rich path in the struggle against the “impoverishment of experience” (*Verfall der Erfahrung*), engendered by contemporary society as enunciated by Walter Benjamin.

## Keywords

Memory; Narrative; Photography; Childhood; Children's play culture; Toy Library

## Sumário

1. Introdução	15
1.1 - Cortes e ampliações	17
2. Escavando e descobrindo	22
2.1 - Jogo da memória	40
2.2 - Memória individual e experiência coletiva	55
3. Fotografia e cultura lúdica	66
3.1 - Exercícios de ser criança	77
3.2 - Brinquedos e jogos	81
3.3 - Pelas telas: a televisão e o cinema	89
3.4 - Andanças pela cidade	95
3.5 - Escola	100
3.6 - Comemorações	109
4. Brinquedoteca Hapi: relações entre fotografia e memória	113
4.1 - E o vento levou...	116
4.2 - O eu e os outros na Brinquedoteca Hapi	119
4.3 - Retratos e instantâneos	130
4.4 - Mosaicos	136
5. Quanto tempo o tempo tem?	156
5.1 - Criatibrincando	161
5.2 - Entrada	164
5.3 - Passagens	178
5.4 - Quem te viu, quem te vê	188
6. Uma coleção particular: brinquedos em jogo	193
6.1 - Brinquedo e cultura	196
6.2 - De olhos bem abertos	202
6.3 – “Todos os tipos de brinquedo”	205
6.4 – O ato de brincar como eixo das atividades	210
6.5 - Ouvindo, lendo e contando histórias	214
6.6 - Atividades lúdicas temáticas	222
7. Brincadeira, autoridade e experiência	228
7.1 - Brincar e educar	229
7.2 - Brincadeira e autoridade	233
7.3 - Dilemas da coordenação	236
7.4 - Festas de aniversário	242
7.5 - Portas abertas: Brinquedoteca Hapi na Casa de Rui Barbosa	249
7.6 - No museu mais uma vez	258
7.7 – Aniversário na Casa de Rui	261
7.8 – Outros Projetos	265
7.9 – “Jardineiros do Bairro”	271

7.10 – Da fotografia ao cinema	277
8. Considerações Finais	290
9. Referências bibliográficas:	302

## Lista de figuras

Figura 1: Carta-para-ti no evento PUC pela Paz .....	24
Figura 2: Foto do postal de Eunízia.....	24
Figura 3: Verso do postal com mensagem de Eunízia.....	24
Figura 4: Desenho de Cristina para Eunízia .....	25
Figura 5: Mensagem de Cristina para Eunízia .....	25
Figura 6: Talles filmando .....	27
Figura 7: Paulinha com um e cem anos de idade .....	28
Figura 8: Crianças ao ar livre; crianças observando patos; crianças colhendo limas; à espera para saborear as frutas; crianças e adultos no cotidiano; criança em cena doméstica.....	29
Figura 9: Jaçanã - região onde passava as férias; Seu Canuto.....	31
Figura 10: Recém-nascida, no colo da enfermeira .....	32
Figura 11: A natureza e eu.....	35
Figura 12: Foto dos gatos com Afonso e texto escrito no verso da foto .....	36
Figura 13: Afonso e o gato .....	37
Figura 14: Tia Sinhá .....	38
Figura 15: Bisavô Ramon com meu pai; Meu avô Porto e eu; Meu pai e o neto Tiago.....	41
Figura 16: Vovó Fridy, eu e minha mãe .....	44
Figura 17: Pedro, de babador.....	45
Figura 18: Vovó Fridy e o relógio .....	46
Figura 19: Escadinha; Pedro e Elisa com os primogênitos .....	47
Figura 20: Maria Hees e os netos .....	47
Figura 21: Estúdio do fotógrafo Otto Hees .....	48
Figura 22: Família Imperial sem chapéu; Família Imperial com chapéu .....	49
Figura 23: Maria Hees; Anna Grünwald; Anna com o filho da Princesa Isabel ..	50
Figura 24: Fridy na cozinha; Aniversário de 98 anos.....	51
Figura 25: Minha mãe quando pequena .....	52
Figura 26: Minha mãe e os irmãos Renato e Sergio; Renato a cavalo .....	53
Figura 27: Tia Yara .....	54
Figura 28: Meus avós e os filhos; Meus avós e os filhos, anos mais tarde .....	57
Figura 29: Meu avô René Laclette .....	61
Figura 30: Verso figura 19 .....	62
Figura 31: Verso figura 29 .....	62
Figura 32: Movimentos capturados; Recursos lúdicos em cena .....	64
Figura 33: Pano branco ao fundo; Mundo girando nas mãos das crianças .....	64
Figura 34: Bebendo água; Na banheira; observando a pedicure .....	67
Figura 35: Troca de fraldas e de olhares.....	68
Figura 36: Escondida .....	69
Figura 37: “Dando língua” .....	70
Figura 38: Esconde-esconde na biblioteca .....	72
Figura 39: Vovô Laclette e os livros .....	73
Figura 40: Esconde-esconde na cozinha.....	73
Figura 41: Estalando os dedos; Cessando o choro .....	76
Figura 42: Casa de Itaipava; Seu José, o jardineiro.....	78

Figura 43: A gata Chuvisco; O jipe .....	79
Figura 44: Indo para a roça na cangalha.....	79
Figura 45: Passeio a cavalo; Banho de chuva; "Seres Abissais" e "Esther Willians" .....	81
Figura 46: "Bär", o urso; Boneca Amiguinha .....	83
Figura 47: Viagem a Ipiabas; Boneca-bebê.....	83
Figura 48: Bicicleta na vila.....	84
Figura 49: Boneca Lili.....	87
Figura 50: "Fred Astaire" .....	89
Figura 51: Bisavó Ruth com Regininha, .....	93
Figura 52: Casa da Bisa Ruth; Quadro na parede.....	93
Figura 53: "Tia Conceição" e colegas do Curso Infantil Masset .....	101
Figura 54: Detalhe dos Brinquedos da escola .....	101
Figura 55: Ruth, Sinhá e Alexina na Fazenda Ouro Fino.....	106
Figura 56: Balé no mato .....	107
Figura 57: Mesa do bolo; "Parabéns"; Suco e brigadeiro .....	109
Figura 58: Os primos e eu no aniversário de 4 anos; Roupas e broche de festa.....	110
Figura 59: Porta de museu em Tiradentes; Verso da fotografia.....	112
Figura 60: Imagens do filme e do livro Balão Vermelho .....	114
Figura 61: Brinquedoteca do Centro Cultural da Criança, Morro dos Macacos.....	117
Figura 62: Esvaziando o coreto .....	118
Figura 63: Fotografias presenteadas pelo público .....	123
Figura 64: Lendo história com a máquina pendurada .....	125
Figura 65: Roberto Garzon e a filha Joana .....	127
Figura 66: Fotografias de Roberto Garzon.....	127
Figura 67: A Busca pelo melhor ângulo (fotos de Roberto Garzon).....	129
Figura 68: Compartilhando fotografias com o público .....	131
Figura 69: Painel do Dia das Mães; fotos de mães e filhas .....	132
Figura 70: Retratos de mães, avó e avô.....	133
Figura 71: Instantâneos de pai, babá e professora.....	134
Figura 72: Creusa faz anotações nas carteirinhas de Larissa e Sofia .....	139
Figura 73: Creusa, Rosa, Cristina, Tereza (mãe de Fernanda), Valeska, .....	142
Figura 74: Lis e Lucas na Brinquedoteca Hapi .....	143
Figura 75: Helena e crianças; Pinturas na parede; Felipe, Tiago e Cristina.....	144
Figura 76: Passando roupa.....	146
Figura 77: Brinquedos, fantasias e jogos.....	147
Figura 78: Autonomia na escolha.....	148
Figura 79: Bordado de brincadeiras .....	150
Figura 80: Pula-pula; perna de pau e diabolô.....	151
Figura 81: Rosa conversa com avôs .....	151
Figura 82: Experiências com bambu .....	153
Figura 83: Paraquedas, Ciranda das Cores ao centro e Saia.....	154
Figura 84: Bernardo; Luiz Felipe; Julia e o trem .....	158
Figura 85: Participantes do Fórum Permanente de Educação infantil do Rio de Janeiro na brinquedoteca .....	159
Figura 86: História da Brinquedoteca Hapi em jogo.....	160
Figura 87: Marianne e Heloisa .....	162
Figura 88: Montagem da brinquedoteca em Copacabana .....	163

Figura 89: Brinquedoteca do Criatibrincando .....	164
Figura 90: Morgana e Bécassine .....	166
Figura 91: Brinquedoteca Hapi no Museu do Índio .....	167
Figura 92: Oficina da Sucata .....	168
Figura 93: Brinquedos indígenas no acervo (fotografia de Fernando Miceli) ....	169
Figura 94: Beatriz orienta visita ao museu .....	171
Figura 95: Matéria do Jornal do Brasil - Caderno Cidade, 22/10/1990 .....	172
Figura 96: O jogo do Uiraçu (gavião real) .....	173
Figura 97: Carmen Miranda é retirada da “Caixa Mágica” por Valeska.....	176
Figura 98: Sala nova no Museu do Índio.....	177
Figura 99: Fachada do Museu da República; Brinquedoteca Hapi no coreto do Museu da República .....	178
Figura 100: Jornal da PUC – Sueli, Cristina e Fernando .....	180
Figura 101: Sueli Freitas .....	181
Figura 102: Dadá e Sueli em ação .....	183
Figura 103: Revista Veja Rio, 22 de novembro, 1995 .....	187
Figura 104: Retratos feitos pela equipe .....	189
Figura 105: Instantâneos feitos pela equipe .....	189
Figura 106: Carolina e a boneca negra .....	196
Figura 107: Bonecas negras na Brinquedoteca Hapi.....	204
Figura 108: Brincadeiras com arma .....	206
Figura 109: Larissa, Natália, Ana Clara e Clara pintam com Rosa.....	211
Figura 110: Martina explora o brinquedo individualmente.....	213
Figura 111: Saci Pererê entra no jogo do “Lenço Atrás” .....	214
Figura 112: Ana Clara brinca de cozinhar, vestida de Emília.....	215
Figura 113: Lendo e ouvindo Histórias na brinquedoteca.....	217
Figura 114: Crianças contam, participam e leem histórias.....	218
Figura 115: Boneca Moranguinho vira Bela Adormecida.....	220
Figura 116: Dramatizações (Fotografias de Roberto Garzon) .....	221
Figura 117: Páscoa na Brinquedoteca Hapi.....	223
Figura 118: Carnaval na Brinquedoteca Hapi .....	224
Figura 119: Festa Junina sob o ângulo do público e da equipe .....	225
Figura 120: Festa Junina sob o ângulo de Roberto Garzon.....	226
Figura 121: Natal na Brinquedoteca Hapi .....	227
Figura 122: Edith orienta a brincadeira de “obstáculos” .....	242
Figura 123: Festas de aniversário na Brinquedoteca Hapi .....	246
Figura 124: Festa de um ano na Brinquedoteca Hapi.....	247
Figura 125: Magaly Cabral no centenário da Lichia, .....	250
Figura 126: Domingo Cruz conta história na brinquedoteca.....	251
Figura 127: Instalação da Brinquedoteca Hapi no Museu Casa de Rui Barbosa; Lucia, Donana, Luiza e Maria Eduarda .....	253
Figura 128: Celina e Gilda Rondon.....	254
Figura 129: Localização e interior da Brinquedoteca Hapi.....	255
Figura 130: “Os cantinhos” de brincadeiras .....	256
Figura 131: Local das fantasias .....	256
Figura 132: Caricaturas e charges sobre.....	257
Figura 133: Mesas e estantes organizam brinquedos e jogos.....	258
Figura 134: Festas de Aniversário na Casa de Rui Barbosa.....	262
Figura 135: “Cadê meu Pincenê” e “Caça ao Tesouro” .....	264
Figura 136: Dia do Meio Ambiente.....	266

Figura 137: Projeto Museu-Escola .....	268
Figura 138: Escolas no ““Atelier da Floresta”” .....	269
Figura 139: Atividades lúdicas temáticas no ““Atelier da Floresta”” .....	270
Figura 140: Regina Porto na BIMM.....	272
Figura 141: “Jardineiros do Bairro” na BIMM .....	273
Figura 142: “Jardineiros do Bairro” na Brinquedoteca .....	274
Figura 143: “Jardineiros do Bairro” construindo brinquedos e dramatizando ....	275
Figura 144: Tapete de brincadeiras .....	277
Figura 145: Escolas no cinema e na exposição .....	282
Figura 146: Zootrópio e Fenacitoscópio (Fotografias de Denise Gusmão).....	283
Figura 147: Teatro de Sombras (Fotografia de Denise Gusmão).....	283
Figura 148: “Flipbook”; Taumatrópio e Teatro.....	285
Figura 149: Atividades em torno do livro “Linéia no Jardim de Monet”.....	287
Figura 150: Boneca Linéia e Carolina no seu aniversário.....	288
Figura 151: Postal de Carolina .....	289
Figura 152: Caio escolhe e brinca com seu Balão Lilás.....	295
Figura 153: Manifestação contra o fechamento da Brinquedoteca Hapi.....	296

## Introdução

### *Guardar*

*Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.*

*Em cofre não se guarda coisa alguma.*

*Em cofre perde-se a coisa à vista.*

*Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por*

*admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.*

*Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por*

*ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,*

*isto é, estar por ela ou ser por ela.*

*Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro*

*Do que um pássaro sem vôos.*

*Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,*

*Por isso se declara e declama um poema:*

*Para guardá-lo:*

*Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:*

*Guarde o que quer que guarda um poema:*

*Por isso o lance do poema:*

*Por guardar-se o que se quer guardar.*

*Antonio Cícero*

Esta tese tem como objetivo apresentar a história de um espaço dedicado às crianças, do qual fui coordenadora durante 16 anos e que tinha, como eixo de ação, brinquedos e brincadeiras.

Inicialmente, a proposta era reconstruir a trajetória da Brinquedoteca Hapi (pronuncia-se *apí*) de 1990 a 2006, período em que a coordenava, passando pelos 4 anos anteriores, de 1986 a 1990, que envolveram a criação e implementação da ideia pelo grupo de arte-educadoras, chamado Criatibrincando. Preocupava-me em seguir um fio condutor que explicasse coerentemente e linearmente esse percurso. Pensava em contar o que por lá acontecia por escrito, com o objetivo de inspirar novos projetos; mas as histórias, as brincadeiras, as negociações, os

desafios e as descobertas, tão vivos em minhas lembranças, aos poucos iam se desvanecendo, pois, como constatou Halbwachs (2006):

quando uma memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, o próprio evento que nele esteve envolvido ou que dele teve consequências, que a ele assistiu ou dele recebeu uma descrição ao vivo dos atores e espectadores de primeira mão – quando ela se dispersa por alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades que não se interessam mais por esses fatos que lhe são decididamente exteriores, então, o único meio de preservar essas lembranças é fixá-los por escrito em uma narrativa, pois os escritos permanecem, enquanto as palavras e o pensamento morrem. (p. 101)

No entanto, por mais que soubesse da importância de escrever sobre aquelas situações, nunca consegui fazê-lo tão sistematicamente como gostaria, nem provocar o mesmo na equipe. Todos os dias, ao guardarmos os brinquedos, analisávamos o que tinha acontecido, o que havíamos observado e, a partir dessas análises, estávamos sempre revendo as possibilidades de intervenção. Nosso cotidiano era tão intenso, tão cheio de novidades, que não encontrávamos tempo para fazer registros diários, por escrito, como gostaríamos. Também creio que a possibilidade da brinquedoteca acabar não nos passava pela cabeça.

Mas, a Brinquedoteca Hapi deixou de funcionar em 2006 e o acervo, tão manuseado e tão querido, foi doado para outra instituição. Observar aquela coleção de brinquedos, construída durante tantos anos e que guardava tantas histórias, “indo embora”... Olhar o lugar em que circulavam tantas memórias e tantas infâncias e ver apenas um espaço vazio... Sentir o silêncio, onde ouvíamos vozes, cantigas, choros e risos, impulsionou-me a enfrentar a tarefa de fixar no tempo alguns daqueles momentos que concentram em si inúmeras questões acerca da infância, dos brinquedos, das brincadeiras e das brinquedotecas.

Costumava analisar as situações vividas e falar de minhas preocupações com os adultos que me pediam conselhos, procurando agir como narradora, pois na narrativa oral encontra-se certa exemplaridade e certa sabedoria peculiar que se apoiam nas experiências narradas por outros e que não tem como se expressar adequadamente de outras maneiras. (Benjamin, 1985)

Com o passar do tempo, passei a me sentir longe daquela comunidade de ouvintes, o que tornava mais difícil falar daqueles momentos. O grupo havia se dispersado e mesmo a equipe foi assumindo outros trabalhos e os contatos foram rareando. A partir da extinção da brinquedoteca, o medo do esquecimento gerou a

necessidade de guardar e publicar aquela experiência vivida. Como fazer isso? Além das lembranças, restaram muitas imagens. Fotos e mais fotos. Algumas organizadas de acordo com uma determinada lógica possível de ser identificada e outras não. Impossível arrumá-las cronologicamente. Mas seria mesmo necessário seguir este caminho?

Comecei a me dar conta que não. Cada uma daquelas fotos concentrava esse todo. E esse todo poderia ser interpretado a partir de cada cena. Quem poderia me orientar?

Há muito tempo o filósofo Walter Benjamin fundamenta meu olhar para a infância, os brinquedos e a brinquedoteca. E foi a ele que dirigi meu pedido de socorro. E, para ele, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo”. (1985, p. 224)

## 1.1

### **Cortes e ampliações**

Para aproximar-me, como pesquisadora, da história da Brinquedoteca Hapi, debrucei-me sobre imagens congeladas nas fotografias que foram tiradas ao longo da existência desse espaço. E logo compreendi que havia que levar em conta que a fotografia é em si um objeto carregado de história e exige uma reflexão sobre suas características próprias que formam uma linguagem particular sobre os acontecimentos. Estes podem ser tomados e observados a partir dessa outra dimensão, após uma avaliação crítica. Segundo Kossoy (2007):

Existe um conhecimento implícito nas fontes não-verbais como a fotografia; descobrir os enigmas que guardam em seu silêncio é desvendar fatos de um passado desaparecido, nebuloso que tentamos imaginar, re-criar, a partir de nossas imagens mentais, em eterna tensão com a imagem presente que concretamente vemos, limitada à superfície do documento: realidades superpostas. (p.60-61)

Ao longo da pesquisa, fui me dando conta de que, a partir dos suportes de memória disponíveis, o que poderia reconstruir daquela experiência era o resultado de minhas próprias memórias. Larrosa (2004) chama a atenção de que a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. Para ele, a experiência é:

em primeiro lugar, um encontro com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia e, secundariamente, a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *piarô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. (p.162)

O autor nos lembra ainda que tanto em português como em espanhol existe uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata: “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (p.162)

Contar uma experiência exige, portanto, um sujeito de experiência e este não pode ser o sujeito que se baseia apenas na informação, na opinião ou no trabalho.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (p.161)

E, se a experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma, foi necessário um mergulho em todo esse universo que emergia das fotos acumuladas e de outros documentos escritos. Para minha surpresa, a medida em que ia escrevendo, a pesquisa ia desaguando em mim mesma, pois:

A narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração; a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável. Isto é, no comum. A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar. (Sarlo, 2007, p. 25)

Foi ficando claro e consciente que havia uma certa relação orgânica entre minhas memórias, minha identidade e o projeto que fundamentava aquele espaço. Seguir esse enredo, não foi fácil, pois os descaminhos estavam sempre presentes,

já que essa identidade não é claramente definida e está sempre mudando de acordo com o olhar que se lança sobre ela. Velho (1994) aponta que “o sentido de identidade depende em grande parte da organização desses pedaços, fragmentos de fatos e episódios separados.” (p. 103) Ele alerta também que “(...) o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade. Assim a biografia, valorizada ao extremo em um mundo individualista, está sujeita a periódicas revisões e reinterpretações.” (p.104)

O pressuposto de Velho é de que “a consistência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de projetos que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações.” (p.103). Essa relação entre memória, identidade e projeto não é sempre evidente. Por mais que saibamos o que queremos proporcionar com um determinado projeto, os motivos que envolvem nossas ações têm muitas vezes relação com situações vividas por nós em outros momentos e que foram apagadas de nossas memórias. Pois, a memória “não é menos residual do que a história. Por mais volumosas que sejam nossas recordações, sabemos que são meros lampejos do que já foi um todo vivo. Não importa quão vividamente lembrado ou reproduzido, o passado se torna progressivamente envolto em sombras, privado de sensações, apagado pelo esquecimento.” (Lowenthal, 1998, p.74)

Seria necessário fazer o entrecruzamento de minha memória individual, da memória coletiva e da história, para buscar um sentido para a continuidade entre diferentes momentos e situações. O resultado desse esforço emprestaria, de certa forma, um contorno para a identidade daquele projeto. Mas, ao mergulhar em minhas próprias memórias, não sabia exatamente o que procurava, nem o que encontraria, pois como sintetiza Bosi (2009):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade

entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (p.55)

Nesse sentido, ao dar início ao processo de rememoração vários fios foram sendo puxados a partir das fotografias que fui reunindo, o que deixava cada vez mais claro que:

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. (Idem, p. 413)

Ao juntar todo o material que havia acumulado ao longo dos anos, outros documentos adensaram o diálogo com as imagens. Havia textos de fundamentação do projeto, escritos em determinadas circunstâncias; recortes de jornal com reportagens sobre a brinquedoteca ou sobre eventos por nós realizados; relatórios de observação desenvolvidos por estagiárias; cartas e correspondências trocadas por e-mail, entre outros. Para dar conta de apresentar o processo que segui para desenrolar todos os detalhes que foram se formando, estruturei a tese da seguinte maneira:

O capítulo dois trata do início da organização do acervo de fotografias da brinquedoteca, que foi marcado por um fato inédito e inesperado. Enquanto fazia o levantamento e tentava identificar temas e hipóteses de interpretação, encontrei álbuns de família que traziam imagens de minha avó materna e seus irmãos brincando ao ar livre, no início do século XX, sem poses nem trejeitos. Essas descobertas levaram-me a estudar a história da fotografia para compreender melhor seu processo e suas transformações. O modo como as crianças de minha família viviam e brincavam também passaram a me interessar. O entrecruzamento das lembranças das infâncias de meus avós e de meus pais com a minha fez com que os temas da memória individual e coletiva emergissem e apontassem para a tentativa de identificar os aspectos que serviram de referência para a cultura lúdica que circulava no meio familiar.

No capítulo seguinte, o foco se concentra nas maneiras como essa cultura lúdica se amplia e se transforma por influência do contexto que me envolve. O

crescimento da cidade e o surgimento da televisão, por exemplo, são fatos que contribuem para mudanças nos jeitos de ser e de brincar das crianças que crescem a partir dos anos 1960. A presença mais intensa da fotografia e do cinema também passa a ser compreendida como um dos aspectos constitutivos dessa cultura.

O quarto capítulo diz respeito a formas que o registro fotográfico assume ao longo da história da brinquedoteca. Foi possível identificar diferentes olhares expressos por aqueles que produziram as imagens que ora foram feitas por mim, pela equipe, pelo público ou por um fotógrafo profissional. Essas reflexões permitiram compreender de que modo a fotografia tornou-se um meio privilegiado de acompanhar e analisar criticamente o desenvolvimento das práticas realizadas e de compartilhar com o público, olhares sobre as crianças, os brinquedos e as brincadeiras.

O capítulo cinco é um mergulho nas imagens e nos documentos reunidos que registram os vários momentos vividos pela brinquedoteca no sentido de reconstruir sua história e de apresentar os princípios que a orientavam. O método usado é o desvio e não a ordem cronológica dos fatos.

O sexto capítulo é dedicado à análise dos diversos tipos de intervenção promovidos por mim e pela equipe. Por meio de mosaicos temáticos, a escolha do acervo; a organização dos brinquedos nos espaços e as outras atividades oferecidas são cotejadas com as diversas apropriações feitas por crianças e adultos. Os brinquedos são compreendidos como objetos de cultura plenos de significados e a brincadeira como uma aprendizagem social que favorece a construção do conhecimento e, simultaneamente, a expressão de diferentes visões de mundo. Questões delicadas como preconceito e violência também são problematizadas nesta parte da tese.

No capítulo sete são vários os eixos de reflexão: o primeiro diz respeito ao trabalho realizado pela coordenação e pela equipe para lidar com as relações entre brincadeira, educação, narrativa, experiência e autoridade; o segundo é sobre o modo como têm sido realizadas as festas de aniversário atualmente e como a brinquedoteca se contrapunha a algumas dessas tendências; o terceiro é sobre semelhanças e diferenças entre os núcleos da Brinquedoteca Hapi que funcionaram simultaneamente, entre 1995 e 2000, no Museu da República e no Museu Casa de Rui Barbosa e, por último, a análise de alguns encaminhamentos possíveis para o desenvolvimento de uma *pedagogia da imagem*.

## 2

### Escavando e descobrindo

*Quando o adulto fala da infância geralmente se reporta à experiência do outro, e dificilmente se reconhece nessa história, como se a criança que habita o adulto já não encontrasse palavras para dar conta dessa experiência esquecida. O diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com seu passado, com sua infância.*

*Solange Jobim e Souza*

À medida que selecionava e tentava organizar as cenas registradas na Brinquedoteca Hapi, ficava evidente que, em várias delas, era eu quem estava por trás da câmera. Além disso, nos meus álbuns particulares ou de minha família, existiam fotos que tinham como cenário esse espaço, pois meus sobrinhos cresceram indo a brinquedoteca comigo, com os pais ou com os avós. O mais velho teve um aniversário comemorado no núcleo que funcionou entre 1995 e 2000, no Museu Casa de Rui Barbosa e, além dele, filhos de primas e de diversos amigos também fizeram o mesmo.

Uma questão que surgiu ao mexer nesse acervo e que antes parecia natural foi a seguinte: por que tantas fotografias? Seria essa prática tão comum e evidente quanto imaginava?

As reflexões em torno da fotografia e das possibilidades de tratá-la como suporte de memória começavam a se configurar e o contato com outras pesquisas<sup>1</sup> nessa área foi decisivo para a descoberta de um caminho possível para a elaboração desta tese.

Além disso, o desdobramento das questões iniciais ganharam impulso em novembro de 2007, em função do cruzamento entre minha pesquisa e a de Denise

---

<sup>1</sup> Lopes, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. Olhares **Compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. 2005. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Gusmão<sup>2</sup>. Em sua busca pela fundamentação e consolidação da Casa de Memória e Cultura do Córrego dos Januários, pequena comunidade localizada nas roças de Minas, ela participou do Evento PUC - pela Paz, promovendo a Oficina “Carta para-ti”. A proposta dessa intervenção consistia em convidar o público, que circulava pelo pilotis da universidade, para conhecer o projeto em andamento, por meio de uma exposição itinerante, composta de: um Varal de Contos e Imagens; um estandarte de apresentação e uma caixa de correio com o pássaro Inhapim, símbolo do município de mesmo nome. As pessoas eram convidadas a selecionar um dos postais e a responder uma pergunta deixada no verso:

Expressão da cultura e da memória, elo com outros tempos e mundos, o projeto “Carta para-ti” resulta das imagens produzidas não só pela pesquisadora mas também nas oficinas de memória pelas crianças, adultos e mais velhos de Inhapim, todos fotógrafos de primeira viagem. Os postais são resultado dessas escavações. Neles estão grafados vários olhares que narram trechos de uma história que o Córrego dos Januários não quer deixar se perder. Esta grafia da memória é tramada pelo afeto, pela valorização de muitas vozes que o Córrego dos Januários demonstrava desejar que continuassem ressoando no mundo. (Gusmão, 2009, p. 128)

Fiz parte desse público e escolhi várias imagens e contos que levaram-me a registrar experiências que havia vivido na infância.

---

<sup>2</sup> Gusmão, Denise Sampaio. **Narrativa, Testemunho e Delicadeza: a Casa de Memória e Cultura do Córrego dos Januários**. 2009. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



Figura 1: Carta-para-ti no evento PUC pela Paz

Um dos postais escolhidos trazia a foto de uma pequena tapera e atrás, um texto que dizia:

*Eu me chamo Eunízia, mas pode me chamar de Nizinha. Sou neta da Vó Fiinha, passei o melhor momento da minha infância nesta casa. Nela tive muito carinho e amor. São momentos que jamais vou esquecer. Hoje são lembranças de tudo que vivi. Vou guardar comigo por toda a minha vida. Você tem lembrança assim?*



Figura 2: Foto do postal de Eunízia

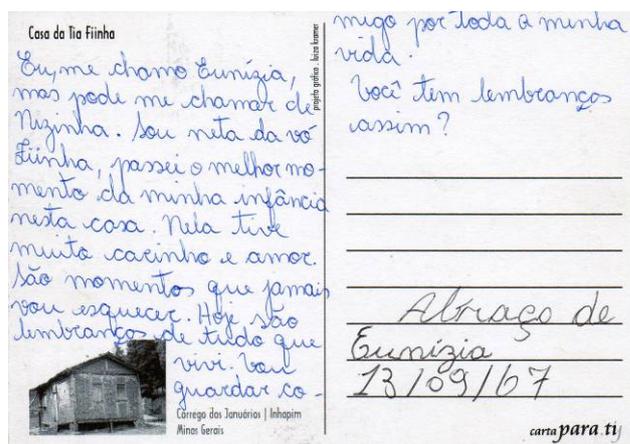


Figura 3: Verso do postal com mensagem de Eunízia

Recebi de Denise um postal em branco para que desenhasse algo e respondesse o que a imagem e o texto escolhidos tinham provocado em mim.

Assim respondi:



Figura 4: Desenho de Cristina para Eunízia

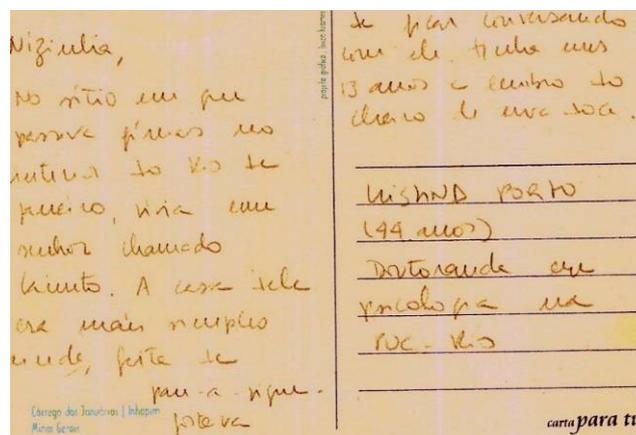


Figura 5: Mensagem de Cristina para Eunízia

*Nizinha,  
no sítio em que passava férias no interior do Rio de Janeiro, vivia um senhor chamado Canuto. A casa dele era mais simples ainda, feita de pau-a-pique. Gostava de ficar conversando com ele. Tinha uns 13 anos e lembro do cheiro de erva doce. Cristina Porto*

Denise se encantou com o interesse que meus desenhos e minhas respostas suscitaram nos moradores e trouxe-me o registro escrito dos comentários que fizeram:

**Rita:** *é esse aqui, ó. Tem o desenho dela direitinho aqui. Está vendo? É ela ouvindo a história do preto velho lá, seria ele, né.*

**Denise:** *ah, o desenho da Cristina.*

**Rita:** *foi onde ela contou por que ele era cotózinho, porque o braço dele é cotó, assim, ela contou toda a história com um desenho, entendeu? Porque olhando o desenho você não ia saber. E quem filmou ela com essa fala? Foi o Talles.*

**Denise:** *pois é, mas eu não ouvi. E qual era a história, vocês lembram?*

**Daiane:** *ela falou que onde ela morava tinha um velho, eu não sei o nome dele. Como que era o nome dele? Canudo, Canuto?*

**Rita:** *Seu Canuto.*

***Daiane:*** Sr. Canuto, aí acho que em alguma máquina ele perdeu a mão, né?

***Rita:*** não, ele perdeu numa briga. Ainda jovem.

***Daiane:*** ainda jovem ele perdeu a mão. Aí, ele contou essa história pra ela.

***Rita:*** ele morava perto da casa dela, do sítio que ela passava as férias. Aí o que ela fazia? Olha, ela ia lá levar sopa pra ele só pra ouvir as histórias que ele tinha pra contar. Pois é, ela com 13 anos, indo lá ouvir as historinhas dele. Ela adorava, entendeu?

***Toquinho:*** o avô postiço do Talles era cotó, né, o Chico Cotó.

***Rita:*** eu até falei isso pra ela.

***Denise:*** você falou isso com a Cristina?

***Rita:*** falei lá na hora que tinha um camarada no Januário que tinha o nome de Chico Cotó por causa disso, né, porque perdeu o braço lá. O pai do Leandro.

***Denise:*** como é que é essa história?

***Toquinho:*** o rapaz que está casado com a mãe do Talles agora, mas não é o pai dele, é irmão do Leandro, e eles são filhos do Chico, e o Chico não tinha um pedaço do braço. E ele é o avô postiço do Talles.

***Rita:*** por isso que eu perguntei para ela: por que esse moço está sem braço? Aí ela contou a história.

***Denise:*** olha só! Que coisa então!

***Rita:*** Pois é. É a história voltando...

Na imagem abaixo, Talles está de costas filmando o momento em que faço minhas escolhas.

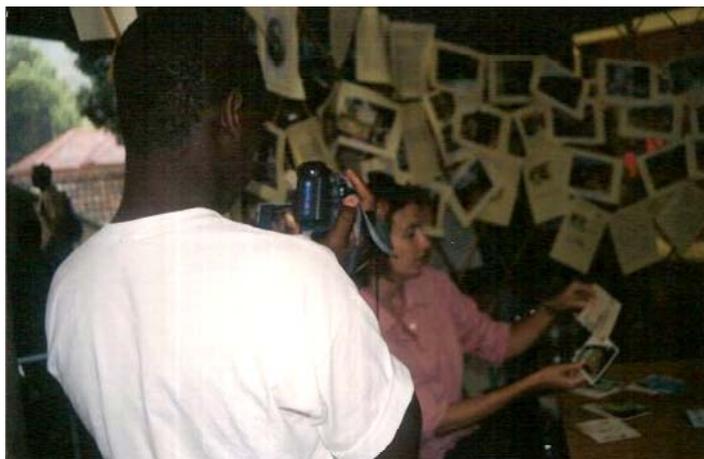


Figura 6: Talles filmando

O entrelaçamento possível de experiências aparentemente tão distintas começava a mostrar-se, mas não sabia bem que caminhos poderia percorrer, pois partilhava das mesmas dúvidas levantadas por Sarlo (2007), a partir do argumento benjaminiano, de que a modernidade capitalista é marcada pelo declínio da experiência e da arte de narrar.

Que relato da experiência tem condições de esquivar a contradição entre a firmeza do discurso e a mobilidade do vivido? A narração da experiência guarda algo da intensidade do vivido, da *Erlebnis*? Ou, simplesmente, nas inúmeras vezes em que foi posta em discurso, ela gastou toda a possibilidade de significado? A experiência se dissolve ou se conserva no relato? É possível relembrar uma experiência ou o que se relembra é apenas a lembrança previamente posta em discurso, e assim só há uma sucessão de relatos sem possibilidade de recuperar nada do que pretendem como objeto? Em vez de reviver a experiência, o relato seria uma forma de aniquilá-la, forçando-a a responder a uma convenção? Há algum sentido em reviver a experiência ou o único sentido está em compreendê-la, longe de uma revivência, e até mesmo contra ela? Qual a garantia da primeira pessoa para captar um sentido da experiência? Deve prevalecer a história sobre o discurso e renunciar-se àquilo que a experiência teve de individual? Entre um horizonte utópico de narração da experiência e um horizonte utópico de memória, que lugar resta para um saber do passado? (p. 23-24)

\*

Em 2009, momento em que me debruçava mais intensamente sobre as imagens das crianças brincando na brinquedoteca e enfrentava as questões expostas acima, aconteceu-me algo bastante singular que evidenciava que o

entrecruzamento de memórias podia ainda provocar interesse ao apontar, na continuidade e na ruptura, as experiências que podem servir ainda de referência para as novas gerações.

Minha avó materna, Paula Parreiras Horta Laclette, completou 100 anos e, no processo de organizar uma comemoração que envolvia reunir filhos, netos, bisnetos, sobrinhos, entre outros parentes, vi-me rodeada de muitas fotografias, pois resolvemos produzir um CD para dar aos convidados. Mergulhei em fotos onde minha avó tinha um ano de idade.

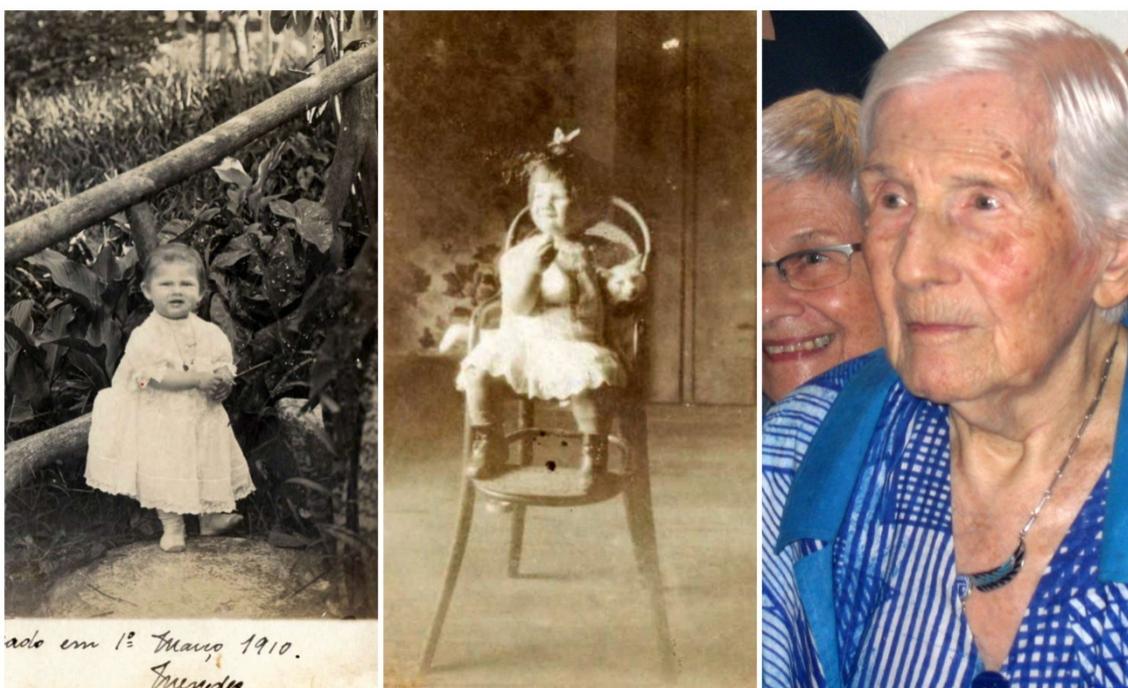


Figura 7: Paulinha com um e cem anos de idade

Comecei a refletir sobre como aquela prática de registrar momentos da família por meio da fotografia atravessava minha própria experiência e que significados possíveis emergiam daquele acervo particular. Em meio aos retratos formais com pessoas deliberadamente posando para o fotógrafo, fiquei encantada com fotos de crianças relacionando-se displicentemente entre si, ao ar livre, observando pequenos animais, colhendo frutas; ou em cenas do cotidiano.



Figura 8: Crianças ao ar livre; crianças observando patos; crianças colhendo limas; à espera para saborear as frutas; crianças e adultos no cotidiano; criança em cena doméstica

Percebi que ali poderiam estar as pistas sobre o meu próprio interesse por fotografias e sobre a força e especificidade desse tipo de fonte de pesquisa, pois:

As imagens formam um baralho de iconografia infinita, são cartas de nossas lembranças, nossas memórias, álbum simbólico das trajetórias e existências individuais; são cartas que se repetem no jogo da vida, em naipes diferentes. São muitas cartas; sua extensão temporal, contudo é finita. São cartas marcadas que nascem e desaparecem com cada um de nós: esta é a regra do jogo e da duração da história individual. Terminam as imagens, findam as cartas e nos tornamos memória para os outros. Resta a ausência que deixamos, os objetos, os livros, os papéis intermináveis e por vezes, fotografias. Imagens que escondem significados perdidos, lembranças secretas, representações que um dia despertaram emoções, agora devassadas por olhos estranhos: iconografias efêmeras, realidades sem vida, prestes a serem destruídas, castelos de cartas, castelos de areia, que se mesclam à poeira dos séculos. A imagem da foto, promessa de perenidade, é agora a imagem do espelho, que se dissipa. Espelhos que guardam memórias. (Kossoy, 2007, p. 163)

Aquelas cenas de crianças evocavam momentos semelhantes vividos por mim, muitos deles registrados pela lente de uma máquina. Passei a analisar o papel reservado à fotografia em minha própria vida e, aos poucos, vários pontos começaram a se iluminar, como estrelas numa constelação.

Ao remexer os álbuns que estavam na casa de minha avó, encontrei fotos da região de Jaçanã, onde passava férias, e do seu Canuto, citado por mim no projeto “Carta para-ti”. O reencontro com aquelas lembranças materializadas pelas fotografias provocou em mim uma sensação muito difícil de ser descrita.

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante de vida que flui ininterruptamente (Kossoy, 2001, p. 156)

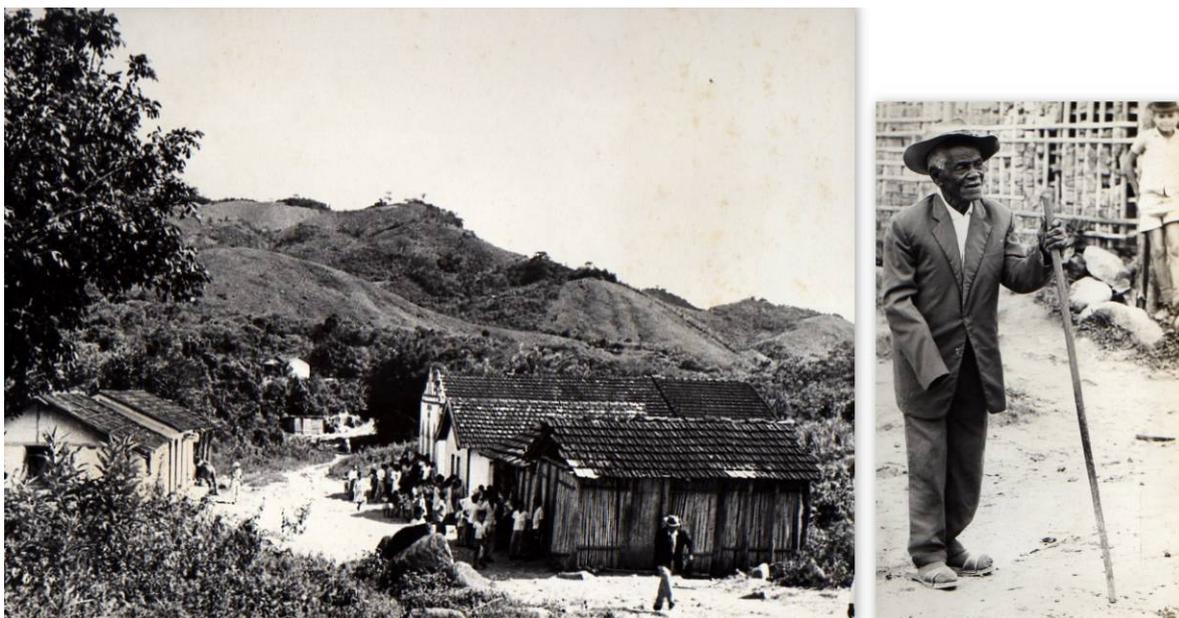


Figura 9: Jaçanã - região onde passava as férias; Seu Canuto

Esse sentimento somado à surpresa provocada pela reação dos Januários, que havia sido registrada e valorizada por Denise, levaram-me a perceber que várias daquelas histórias, que já havia contado oralmente, na brinquedoteca ou em rodas de memórias, promovidas nos cursos que ministrava para professores em formação, poderiam ganhar outra forma de expressão. Enchi-me de coragem e mergulhei mais profundamente nas relações entre memória individual, memória coletiva e cultura lúdica, buscando narrar pedaços de “minha vida de menina”<sup>3</sup>, de forma que o leitor se sentisse convidado a compartilhá-la comigo. O desafio posto era manter as referências biográficas, mas mostrar que aquela memória evocada não era intransferível, restrita a minha subjetividade, mas que poderia ser partilhada numa experiência coletiva.

Ao lembrar da criança que fui, não é apenas dela que falo, pois como adulta, posso apenas reconstruir pedaços desse passado, em função de um presente que me convida a fazê-lo. Não é a minha infância em si que aparece, mas a criança que permaneceu em mim ao tornar-me adulta e que não quero perder de vista. “O discurso que temos a respeito do nosso passado é inseparável da

<sup>3</sup> Esse é o título do livro e Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant. Entre os doze e quinze anos a autora manteve um diário em que anotava não apenas o cotidiano da família, mas fazia comentários sobre a vida em Diamantina, cidade mineira onde morava e revelava os costumes arraigados, as relações sociais e suas contradições. Os escritos datam de 1893 a 1895, mas só foram publicados em livro em 1942 – Morley, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

dialética entre antecipação e retrospectão que guia os nossos projetos de existência e a sua retomada rememorativa.” (Gagnebin, 2004, p.84)

Acabei, portanto, seguindo um caminho bem diferente daquele empreendido por Benjamin em *Infância em Berlim*, em que o autor suprimiu todas as referências biográficas que estavam presentes nos primeiros escritos reunidos e publicados com o título de *Crônica berlinense*. Ao contrário, não abri mão dessas referências, mas a memória que busquei reencontrar foi aquela que, por minha experiência, se relacionava com aspectos da infância que gostaria de poder garantir às crianças de todas as gerações, pois “a lembrança do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta”. (Gagnebin, 2004, p. 89)

Antes de debruçar-me sobre as fotografias do cotidiano da brinquedoteca e das experiências que delas emergiam, resolvi reunir fotos da minha própria infância para tentar compreender de que maneira minha memória individual entrelaçava-se organicamente com a memória coletiva e com a História, dando um certo sentido aos encaminhamentos assumidos no desenrolar daquele projeto.

Como filha, sobrinha e neta mais velha, cresci cercada de olhares lançados sobre mim, desde a maternidade, e capturados pela câmera, como nesta fotografia em que apareço recém-nascida no colo de uma enfermeira. Minhas irmãs, que vieram em seguida, não tiveram a mesma experiência.



Figura 10: Recém-nascida, no colo da enfermeira

A maioria das fotografias é em preto e branco, apesar do filme colorido já ter começado a se tornar mais popular. Comecei então a tentar identificar as passagens que haviam marcado minhas lembranças e que estavam preservadas nas

fotografias; como essas imagens costumavam circular e de que modo eram apresentadas a mim por meus familiares. Por outro lado, esforcei-me por tentar fixar momentos que ficaram de fora desses registros, mas que podiam ser por meio deles evocados e deliberadamente buscados e reconstruídos. E, ao colocar essas lembranças no papel fui percebendo que cada história era o ensejo de uma nova história, que desencadeava uma outra, que trazia uma quarta, e assim por diante, pois “essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos.” (Gagnebin, 1985, p.13)

Para dar densidade a minha narrativa, assumi o método benjaminiano:

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é a sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Este incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação. (Benjamin, 1984, p.50)

Esse método é considerado por Gagnebin (2004) simultaneamente perigoso e precioso, já que se de um lado nunca se pode ter certeza de que leva realmente a algum lugar, por outro, renuncia à segurança do previsível.

Encarnando Xerazade<sup>4</sup> que conta histórias para vencer a morte e Penélope<sup>5</sup> que tece uma colcha de dia e desmancha o que fez à noite, à espera de Ulisses, entreguei-me a essa tarefa.



Quando tinha apenas dois anos, meu avô paterno (vovô Porto) morreu de câncer. Éramos muito ligados. Costumava dormir na casa dele que vivia com minha avó e minha tia. Durante a doença, fui acompanhando algumas mudanças,

---

<sup>4</sup> Xerazade era filha do vizir e convenceu seu pai de entregá-la ao rei Xeriar que, furioso por descobrir que sua mulher o traía, resolveu vingar-se matando todas as mulheres com quem se casasse. Xerazade elaborou um plano para vencer sua morte e de todas as outras mulheres. Na primeira noite, sua irmã Duniázade que envolveu-se na trama armada por ela, vai se despedir e pede que conte uma última história. Xerazade consegue persuadir o rei e começa a contar uma história, mas, com habilidade a interrompe num determinado momento, aguçando a curiosidade do rei. E, de história em história, conquista sua confiança e desperta o interesse de mantê-la viva para que ele possa ouvir a continuidade da história.

<sup>5</sup> Penélope era filha de Icarius e Periboea e esposa de Ulisses. Este partiu para a Guerra de Tróia e por mais de vinte anos, ela ficou a sua espera. Mesmo sendo muito cortejada, nunca duvidou de sua volta. Seu pai Icarius pediu para que se casasse novamente e, para continuar esperando por Ulisses, Penélope disse que se casaria quando terminasse de tecer uma colcha. Então, durante o dia ela tecia e durante a noite ela desmanchava.

sem entendê-las direito. A cama de casal foi substituída por uma de hospital. A que ficou na minha memória foi a antiga, de madeira. Quando chegava e o encontrava deitado, lembro-me do aceno que fazia com as mãos cobertas por meias brancas que as protegiam de mosquitos. Minhas reações a sua morte foram descritas por meus pais diversas vezes. Quando voltei ao apartamento, corri pelos cômodos a sua procura. Tempos depois, quando mostravam-me fotos da família e perguntavam-me quem era quem, respondia prontamente. No entanto, quando o apontavam, ficava em silêncio. Minha mãe lembra-se que demorou bastante até que eu pudesse falar dele novamente. O desbloqueio se deu num passeio de carro pelo Alto da Boa Vista. Meu pai brincava com uma prima colocando bolinhas de papel dentro do vestido e fazendo cócegas no seu pescoço. De repente, virei-me e disse: o vovô fazia essa brincadeira comigo!



Já na casa de minha avó Paulinha, havia um laboratório fotográfico, daí a explicação para tantas fotos em preto e branco. Por um lado, meu tio, Renato Laclette, que era fotógrafo amador, passou a ser repórter-fotográfico, [destinado ao trabalho com a imagem-fixa, inserida numa composição textual]. Chegou a trabalhar como estagiário no Jornal do Brasil durante um ano. Ele me contou recentemente que costumava receber uma certa cota de filmes para cobrir as matérias sendo que a sobra podia ser gasta em experiências e exercícios pessoais, além do que, também tinha acesso a filmes rebobinados que eram bem mais baratos. Depois, tornou-se fotógrafo de *still* de cinema [que trabalha com a idéia de imagem-síntese de uma seqüência].

Por outro, vovó que é botânica, sempre gostou de fotografar pessoas e flores e manteve esse hábito por toda a vida. Aquele quarto escuro era misterioso para mim. Muitas vezes, fui convidada a ajudar e participar da revelação dos filmes. E, para minha surpresa, ao remexer os álbuns de minha avó, encontrei várias fotografias que não lembrava de ter visto antes e, ao passá-las para o computador, me dei conta do quão difícil era tentar retocá-las ou corrigi-las. A escolha da imagem pelo fotógrafo era evidente. Em algumas, a criança que encontrei não podia ser dissociada da natureza que a circunscrevia.



Figura 11: A natureza e eu

No verso de uma das fotografias encontradas na casa de minha avó, havia um recado alertando minha bisavó, de que uma determinada fotografia não tinha ficado boa, pois os gatos estavam mais evidentes do que a criança retratada: “nesta acho o defeito de estar o Affonso muito afastado e um dos gatos em um primeiro plano excessivo. Mas vae para veres se queres assim mesmo. Vou tentar outra sobre o mesmo assumpto, com o Affonso em melhor plano. Se quiseres dessa, tirarei outra mais clara.”



Figura 12: Foto dos gatos com Afonso e texto escrito no verso da foto

Atualmente, não tomamos mais tantos cuidados ao escolhermos um ângulo e não temos mais que pensar e analisar muito sobre a incidência da luz no que queremos registrar. As máquinas digitais e automáticas regulam a luminosidade; as fotos, passadas para o computador, podem ser corrigidas de várias maneiras e aquelas que não ficaram ao nosso contento podem ser apagadas com facilidade. No início do século XX, a realidade era outra.

Ao trazer suas reflexões sobre o advento e o hábito da fotografia, Lissovsky (2000) mostra que a relação com o tempo está totalmente imbricada nesta experiência. No início, por volta de 1829, o tempo era um problema a ser enfrentado pelo fotógrafo em função de exigências técnicas. O tempo de exposição da “chapa” girava em torno de dez a doze horas. Em 1840, o tempo recomendado já variava em torno de quatro e meio e sessenta minutos. Nas décadas seguintes, os processos de fotossensibilização dos suportes foram sendo reduzidos a frações de minutos, o que nos legou o fascínio do instantâneo.

Mas, no período clássico da fotografia, que se estende de 1840 até 1910, mais ou menos, a possibilidade de produzir uma imagem que representasse o que o fotógrafo imaginava capturar dava-se muitas vezes por acaso. As máquinas eram manuais e era ele quem calculava tudo. O filme precisava ser revelado para que a imagem fosse vista e então selecionada.

O produto final, a fotografia, é portanto resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia. (Kossoy, 2001, p.37)

Uma outra fotografia do mesmo tema parece estar mais próxima da intenção do fotógrafo:



Figura 13: Afonso e o gato

Fiquei curiosa em saber quem havia feito as imagens e escrito o bilhete. Em conversas, com minha mãe, fiquei sabendo que a irmã de minha bisavó era quem tinha esse hábito. Num texto escrito por minha avó sobre a fazenda Ouro Fino, em Minas Gerais, onde passou boa parte da infância, assim ela a descreve:

*E tia Sinhá... essa era a alma da fazenda; de dia eram os misteres de homem que tomavam seu tempo: desde os variados tipos de solda, que fazia perfeitamente, a mecânica do automóvel, as máquinas elétricas cujo funcionamento conhecia como mestre, o gado, as lavouras e à noite, até alta madrugada, cortava costuras, pois era dotada da maior habilidade manual e do maior capricho.*

*Depois do jantar fazia questão de umas partidas de xadrez durante as quais dava tremendos cochilos, mas das quais não desistia.*

*Tocava piano muito bem e dizem que teve paixão pelo professor de música, mas que Vovô não aprovou o casamento. Ficou solteira, casamenteira e mãe de todos os sobrinhos. Sua curiosidade por tudo que fosse útil e tivesse algum proveito era espantosa. Toda essa gente de Vovô, aliás, viveu na roça e conseguiu estar perfeitamente a par das coisas da cidade. Nunca fizeram papel de matutas; perfeitamente conhecedoras das etiquetas, por toda parte eram verdadeiras damas.*

Queria conhecer a Tia Sinhá, mas, nas primeiras incursões que fiz nos álbuns, não encontrei nenhuma foto sua. Já havia quase desistido, quando me deparei com duas. Na primeira, estava sentada entre outras pessoas, com a mão no rosto, porém, na outra, embora apareça de perfil e com o rosto escondido sob um grande chapéu, pode-se ter uma idéia de sua figura. Fiquei com a sensação de que finalmente tínhamos sido apresentadas!



Figura 14: Tia Sinhá

Naquele mesmo texto, minha avó remete-se ainda às suas próprias memórias e conta um pouco sobre a forma como eram educadas as crianças da família:

*É tempo de jabuticabas... é tempo dos abius... das limas ou das goiabas, até de cajus era tempo na fazenda de Vovô... Como é gostosa a memória! Se há de registrar: dezembro com as mangueiras cheias de frutos ou junho as limeiras carregadas de limas, só nos vem à lembrança as crianças descascando limas debaixo da limeira, à beira de um córrego ou então todos trepados nas jabuticabeiras - que jabuticaba gostosa que se come no pé!*

*Voltando aos tempos de criança, não nos vemos em tal mês comendo esta ou aquela fruta; só nos lembramos do tempo da jabuticaba.*

*Quando nos lembramos da fazenda é o espaço que surge, os grandes passeios a cavalo, sempre os mesmos lugares e igualmente apreciados.*

*Vemo-nos crianças, alegres e livres, apesar da disciplina exigida, pois o olhar vigilante de Vovó e das tias não pesava sobre nós. Havia exigências muito marcadas; hora de dormir, hora de escovar os dentes, hora do almoço, do lanche e do jantar; e também havia a maneira correta de se apresentar à mesa e durante as refeições. Nós, meninas, devíamos fazer algum trabalho de agulha entre o almoço e o lanche e a todos se*

*recomendava não sair de casa nessas mesmas horas. “- Era quente, muito sol; fazia mal ter a cabeça esquentada depois do almoço.” Tanto quanto me lembro, todos obedeciam a isto.*

*A casa era enorme, dois salões de refeições, um salão chamado de visitas onde ficavam o piano de cauda inteira e dois grupos de cadeiras, um de jacarandá e palhinha, o outro, já moderno, de molas. Havia dez quartos, mais o de passar roupa, um enorme corredor que levava a outro salão onde ficava o altar, com seu delicioso esconderijo "atrás do altar", e, por fim, o escritório de tia Sinhá. Cada uma destas peças tinha atrativos especiais.*

*Na copa, na cozinha e na despensa não éramos muito admitidos: ainda assim, lembro-me muito bem dos panelões de doce de leite, que Vovó só admitia quase branco e cortados em quadradinhos perfeitamente iguais. A despensa era fechada à chave, o que não nos impedia de passar ali bons momentos "provando" enormes ameixas pretas, camarões em conserva ou pedras de açúcar mascavo. Já meninas, fazíamos doces, inclusive o mineiro "pão de Ló" cujo nome nunca soube em honra de quem era dado: se do meu irmão Carlos, que apelidávamos de Ló, se do Lot da Bíblia, cuja história conhecíamos.*

Fiquei pensando no quanto essa, entre outras infâncias que me foram narradas, marcaram e constituíram minha cultura lúdica e minha concepção de infância. A cultura lúdica, tal como definida por Brougère (1995; 2002), é um conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar. Para poder entrar no universo da brincadeira, é necessário que o indivíduo partilhe dessa cultura. Atitudes lúdicas, regras, brincadeiras individuais e coletivas, transmitidas de geração em geração, conhecidas e disponíveis, se combinam e se enriquecem na medida que o indivíduo entra em contato com elas. A cultura lúdica vai se constituindo ao longo da vida e não é fechada. Ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência.

Passei a compartilhar a mesma questão sugerida por Ricoeur (2007): “Não existe, entre os dois pólos da memória individual e da memória coletiva, um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos?” (p. 141) Perguntava-me em que medida, minha cultura lúdica era constituída em parte por essas outras pessoas, esses outros privilegiados, que o autor nomeia como próximos:

Os próximos, essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos, estão situados numa faixa de variação das distâncias na relação entre o si e os outros. Variação de distância, mas também variação nas modalidades ativas e passivas dos jogos de distanciamento e de aproximação que fazem da proximidade uma relação dinâmica constantemente em movimento: tornar-se próximo, sentir-se próximo. (p. 141)

Voltando ao que já havia anunciado antes e ampliando um pouco mais o tema, em que sentido os meus *próximos* contavam para mim, do ponto de vista da memória compartilhada?

## 2.1

### Jogo da memória

Puxei um fio desse bordado e passei a reunir e relatar, não todas, mas, principalmente, as memórias de minhas brincadeiras e das referências culturais e sociais que as atravessavam. Minha trajetória, por exemplo, deu-se ao contrário daquela vivida por Tia Sinhá. Nasci na cidade do Rio de Janeiro e, até os 15 anos, morava num modesto apartamento, no bairro de Botafogo. Levada pela família, quando era pequena, conheci, entre outros lugares, Itaipava, na Região Serrana; Jaçanã, perto de Rio Bonito e Búzios, na Região dos Lagos, para citar apenas os que marcaram mais minha infância. No cotejo entre fotos e textos fui percebendo que existia um entrecruzamento de tempos distintos que precisavam ser considerados.

A ligação entre os próximos, segundo Ricoeur, “corta transversal e eletivamente tanto as relações de filiação e de conjugalidade quanto as relações sociais dispersas segundo as formas múltiplas de pertencimento ou as ordens respectivas de grandeza.”(Idem, 141)

Lembrei-me de um painel montado por mim certa vez e que continha três fotos colocadas lado a lado: uma de meu pai no colo de seu avô espanhol (vovô Ramon Liñares y Liñares Porto); uma minha no colo de meu avô paterno (René Porto) e outra em que vemos meu pai com o neto mais velho nos braços.

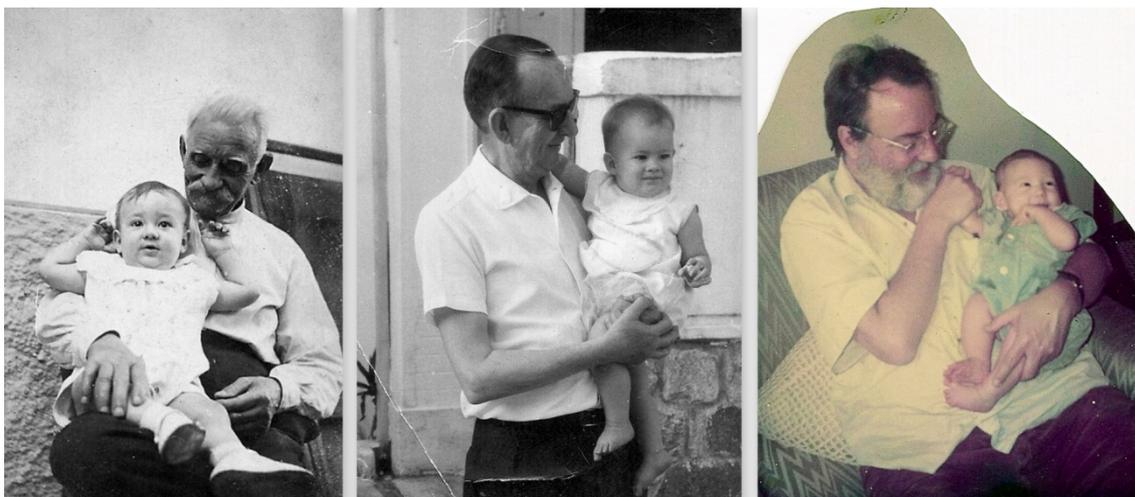


Figura 15: Bisavô Ramon com meu pai; Meu avô Porto e eu; Meu pai e o neto Tiago

Enquanto isso, a necessidade de iluminar fragmentos esparsos que ia encontrando, acabava por provocar aqueles que estavam a minha volta. Meu pai, por exemplo, sempre gostou de falar dos “tempos de criança” para nós e hoje em dia para os netos. Meu sobrinho mais velho, volta e meia, pede que o vovô conte aquela história, em que um menino, seu vizinho muito chorão, quase comeu cocô de cachorro que lhe foi oferecido por ele, embrulhado em papel de bala. Ou ainda, que fale de situações como as descritas em seguida num texto que ele desencavou nos seus guardados, numa tentativa embrionária de fazer, sem pretensões acadêmicas, parte do que tentei fazer neste trabalho:

Era uma rua tranqüila, de moradores tranqüilos, apenas esporadicamente afetados por algum acontecimento anormal como a correria da garotada do futebol de rua, ao ouvir a sirene do carro da DGI acionada por algum morador enervado. Ou, ainda, a procura pela polícia de costumes dos bicheiros de plantão na esquina. Uma ou outra vez alguma briga entre cachaceiros conhecidos. A garotada jogava peladas fantásticas tendo as árvores e os muros das casas como metas de cada lado; a bola de gude ou búlica, que eram jogos que podiam ser à vera ou à brinca. Soltavam-se pipas; caçavam-se cigarras, marimbondos, azulões e vez por outra, algum passarinho desavisado. Depois chegaram as bicicletas e com elas as incursões maiores pelas ruas de Botafogo, depois Praia Vermelha na Urca, Copacabana, Leme, Lagoa e Jardim Botânico...

Para confirmar algumas informações, comecei a buscar testemunhas e, assim - como Dona Antonia, da história infantil intitulada “Guilherme Augusto

Araújo Fernandes” (1995)<sup>6</sup>, - meus pais, irmãs, tia e sobrinhos começaram também a se lembrar, pois as memórias perdidas começaram a ser evocadas por mim. Meu pai, por exemplo, mandou-me um e-mail:

Rio, 20 de abril de 2009

Cri,

mando antecipadamente este poema escrito pelo Jorge, ainda nos bons tempos. Foi escrito pouco tempo depois de sairmos da Capitão Salomão, quando fiquei na Real Grandeza por alguns dias, sem coragem de ir para a Paissandu. O Jorge ficou muito sensibilizado comigo ao ouvir minhas lamentações pelo fato de deixar a casa que estava ficando para trás. Falei dos musgos dos muros, das marcas da banheira, dos buracos nas paredes, dos ladrilhos de azul forte que forravam a cozinha e o banheiro da casa, do seu quintal com suas árvores e canteiros, os bichos que ali viviam, enfim, daquilo que desde criança preencheu nossas vidas e foi palco de nossas brincadeiras infantis.

Achei também o rascunho do início do que pretendia escrever sobre esta fase, mas que não levei adiante. Vou escanear e mandar depois.

Jorge era meu tio, irmão de minha mãe. Quando jovens, ele e meu pai eram muito amigos e tinham uma turma que se espalhava pelo bairro de Botafogo, cujos encontros alternavam-se pelas casas de um e de outro. Por conta dessa amizade, meu pai freqüentava a casa onde Jorge morava e que ficava numa vila, na rua Real Grandeza. Ambos fizeram arquitetura e trabalharam juntos na Novacap, em Brasília, sob a batuta do urbanista Lúcio Costa. Infelizmente, mais tarde, romperam a amizade, por isso a expressão “ainda nos bons tempos”. Meu pai, seu irmão mais velho, Pery, a irmã, Yara e os pais, René Porto e Elfriede Zander Porto, mudaram-se da casa que ficava na Rua Capitão Salomão para o apartamento da Rua Paissandu, no Flamengo, muito antes de eu nascer. O poema diz:

---

<sup>6</sup> Nessa história, um menino mora ao lado de um asilo de velhos e conhece todos que vivem lá. Sua melhor amiga é, no entanto, a Dona Antonia Maria Diniz Cordeiro, uma senhora de 96 anos. Guilherme Augusto ouve seus pais conversando e dizendo que Dona Antonia estava perdendo suas memórias e ele então parte em busca de respostas para a pergunta: o que é uma memória? Diante de suas descobertas, resolve procurar as memórias perdidas de Dona Antonia. Reúne numa cesta, vários objetos que tem um significado especial para ele. Ao manusear esses objetos, Dona Antonia começa a se lembrar de fatos que lhe foram marcantes durante a vida. E assim, a memória perdida de uma velha senhora foi encontrada por um menino que nem era tão velho assim.

***Uma casa na rua Capitão Salomão***

*Jorge Ribeiro Laclette*

*Pensávamos sair inteiros  
e estamos partidos  
e repartidos pela casa,  
pelo reboco, nos azulejos.  
Nas janelas há marca de cotovelos,  
e persiste na cama o ninho das costas.  
Nas paredes já distantes, o roçar diário  
deixou sujos nítidos de mãos nos trincos  
e um contorno de nádegas nas banheiras.*

*Levamos tua sombra de água  
-terra de caracóis e lagartixas-  
um pouco de limo, o teu silêncio  
dos musgos lençóis, muros estendidos  
na fronteira da selva doméstica do quintal.*

*Tranquemos as portas!  
Que as aranhas  
que se jogarem do teto  
presas aos seus fios  
se encarreguem de tecer os espaços vagos.*

O interessante é que esse endereço novo para meu pai na época, passou a ser a “casa de minha avó Fridy”. Ela era filha de uma brasileira de ascendência germânica casada com um holandês que veio para o Brasil e trabalhava como engenheiro-arquiteto. Por causa da guerra, as dificuldades eram muitas. Fixaram residência em Petrópolis. Sua infância foi lá e sempre contava histórias da família, das brincadeiras e das festas que eram feitas com poucos recursos e muita criatividade. Uma maçã recebida como presente de Natal valia ouro. “Vovó Fridy” era alta, tinha olhos azuis que ficavam escondidos atrás dos óculos. Estava sempre com seus longos cabelos acinzentados arrumados num coque (como se vê na foto abaixo em que aparecem ela, eu e minha mãe).



Figura 16: Vovó Fridy, eu e minha mãe

Se alguém da família viajasse, tinha como encomenda trazer rede e grampos que ajudavam a compor o penteado. Até os meus dois anos de idade, compreendia e até falava algumas palavras em alemão, porque ela me ensinava. No Natal, cantava direitinho “O Tannenbaum”, acompanhada no piano pela minha tia Yara. Vovó gostava de fazer *frivolité*, costurar, consertar e aproveitar restos de tecidos. O engraçado é que tinha um tipo de daltonismo que não permitia que diferenciasse algumas cores. Rosa e amarelo, azul e verde eram iguais. Como tinha consciência dessa dificuldade, e mania de perfeição, contava com a ajuda dos outros para não errar. Gostava de fazer babadores, uma de suas especialidades. Pedia que desenhassemos (eu, minhas irmãs, primas ou mesmo meu pai) num pedaço de algodão cru. Ela bordava.

Babadores grandes, alguns com o desenho de cabeça para baixo, eram o resultado final. Seu argumento era de que o desenho devia ser aproveitado e explorado junto à criança na hora de comer. De que adiantaria um desenho apenas ornamental?! Na hora das refeições, nada de brigas. Os pratos eram coloridos. Ela compunha figuras, formava “carinhas” (olhos de cenoura, boca de tomate, nariz de vagem, etc.) para estimular os netos a comer com prazer. Retirava a nata fresca que cobria o leite que vinha em garrafas de vidro para que comêssemos com açúcar. A partir de uma certa idade, aprendíamos a cortar salsa “bem cortadinha” e a ajudá-la na cozinha. Devo confessar que o pouco que sei (refogados e que tais) aprendi nessa época. Na Páscoa, para manter a tradição da família, tingia ovos de galinha com casca de cebola ou papéis coloridos sempre com a ajuda das netas.

Os babadores mencionados anteriormente existem até hoje, alguns guardados como lembrança, outros sendo usados por meu filho Pedro.



Figura 17: Pedro, de babador

Vovó costumava também guardar tampas de remédio ou de pasta de dentes, carretéis de linha e tudo aquilo que tornasse possível a construção e era com aqueles “restos”, que eu brincava horas a fio. As cantigas alemãs (Zum, zum, zum, Bienchen, zum, herum...) cantadas por ela é que me faziam dormir como um anjo...

Mas, se porventura o sono demorasse a chegar, o João Pestana (Sandmann) me visitava com seu saco de areia. Para quem não conhece, é um homem minúsculo que anda pelos nossos olhos com um saco nas costas cheio de poeira do sono. Aquela poeira vai ficando, pesando e coçando, até que torna-se impossível resistir. Sempre convivi intensamente com ela, mesmo depois de adulta. Os filhos casaram e mudaram, o marido faleceu e ela passou a morar apenas com minha tia Yara. Almoçar e dormir na casa delas era um hábito. Numa das paredes do seu apartamento, um relógio (Junhaus) com pêndulo tocava o som do Big Ben, de 15 em 15 minutos, aumentando a cada vez a melodia. Nas horas cheias, além da melodia completa, uma badalada para cada hora.



Figura 18: Vovó Fridy e o relógio

Na parede oposta da que se vê na imagem acima, onde aparece o relógio, fotos de meu bisavô e de minha bisavó com os filhos mais velhos. Uma com as crianças em fila, formando uma escadinha, do menor para o maior (minha avó é a segunda de baixo para cima) e outra da avó de minha avó com os netos reunidos.



Figura 19: Escadinha;



Pedro e Elisa com os primogênitos



Figura 20: Maria Hees e os netos

As duas fotos foram tiradas por um de seus tios (Otto Hees - irmão de sua mãe) que era fotógrafo profissional e tinha um estúdio próprio, onde retratava as famílias abastadas que veraneavam na serra. A das crianças parece ter sido tirada em casa.

A terceira não há como precisar, mas é provável que seja dele também. Uma prima de meu pai, Jansy, me enviou por e-mail esta imagem que mostra o interior do seu estúdio.



Figura 21: Estúdio do fotógrafo Otto Hees

Em Petrópolis, ele era um dos fotógrafos oficiais da Família Imperial e nos álbuns de família que me eram constantemente mostrados por minha avó, destacavam-se duas fotos quase iguais em que podíamos ver Tereza Cristina, a Princesa Isabel, o Imperador Pedro II, Dom Pedro Augusto, Conde D’Eu, e os filhos. Numa delas, todos estão sem chapéu e na outra com. A história que circula até hoje é a de que essas foram as últimas fotos oficiais antes de serem obrigados a partir para o exílio. Consegui, não sem algum esforço, encontrar e reunir as duas fotos<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Notas sobre Otto Hees encontradas no livro: VASQUEZ, Pedro. **D. Pedro II e a fotografia no Brasil**. “A família Hees também marcou a fotografia petropolitana, tendo tido contato estreito com o Imperador. O alemão Pedro Hees trabalhou de 1870 até sua morte prematura aos 39 anos, em 1880, quando deixou viúva e 12 filhos, alguns dos quais assumiram o estúdio. Entre eles destacou-se Otto, de carreira bastante produtiva, que notabilizou-se como o autor da última foto da família imperial no Brasil, tirada na escadaria do Palácio da Princesa Isabel em Petrópolis, poucos dias antes da Proclamação da República e conseqüente banimento de D. Pedro II.”

“Existem duas versões, quase idênticas, desta que ficou celebrizada como a última fotografia da família imperial no Brasil, tirada às vésperas de Proclamação da República, no palácio Princesa Isabel, em Petrópolis. A ampliação aqui reproduzida foi autografada a bordo do navio Alagoas em 14/11/1889, [SIC] na altura de Fernando de Noronha por todos os retratados: D. Pedro



Figura 22: Família Imperial sem chapéu;

Família Imperial com chapéu

Outras relações da família de minha avó com D. Pedro II são interessantes de serem contadas. Uma de suas tias-avós (seu sobrenome de casada era Grünwald) foi ama de leite do filho da Princesa Isabel. Abaixo, uma foto da avó de minha avó, Maria Hees, ao lado de Anna Grünwald e um recorte de jornal em que Anna aparece ao lado do príncipe. Na legenda está escrito: O filho da Princesa Isabel ao lado de sua antiga ama D. Anna Grünwald no dia de chegada ao Rio de Janeiro.

---

d'Alcântara, Thereza Christina Maria, Isabel Condessa d'Eu, Gastão de Orleans, Conde d'Eu, D. Pedro Augusto, D. Pedro de Orleans e Bragança, D. Luís de Orleans e Bragança e D. Antônio." (p.23) A data 14/11/1889 que consta no livro de Vasquez está equivocada, pois o "Alagoas" só zarpar do Rio no dia 18 de novembro.



Figura 23: Maria Hees; Anna Grunewald; Anna com o filho da Princesa Isabel

D. Pedro II, a caminho das termas, costumava encontrar crianças indo para a escola, entre elas, minha bisavó Elisa e gostava de seguir conversando com ela em alemão para não perder o contato com o idioma.

\*

Minha avó faleceu em 2003, com 98 anos. Passou alguns meses hospitalizada, em função de complicações decorrentes de uma fratura no fêmur. Até então, era lúcida e mostrava-se ligada ao que acontecia a sua volta. Aos poucos foi perdendo a consciência; passava os dias mexendo com as mãos, como se estivesse costurando no ar; mas, antes disso, numa das visitas que fiz a ela no hospital, virou-se para mim e disse: “ a gente veio aqui para se divertir e só sofre, sofre...”

Ela acabou morrendo em casa e, na noite que antecedeu sua morte, a família se reuniu em volta da cama e ficou conversando e rememorando situações vividas em sua companhia. Não podia nos dizer nada naquele momento, mas isso não importava, pois em volta de seu leito, reconhecíamos em nossas trocas que algo era passado de geração para geração; algo maior que a simples existência individual; algo que transcendia a vida e a morte particulares, mas que nelas se dizia, algo que concernia aos nossos descendentes. (Gagnebin, 2006, p.50) No dia

seguinte, meu sobrinho Marcelo nasceu na Casa de Saúde São José. Fomos do crematório para a maternidade.



Figura 24: Fridy na cozinha (fotografia de Jansy Mello); Aniversário de 98 anos

Mas, mesmo que guardássemos várias lembranças entre nós - filhos, netos e bisnetos, Halbwachs (2006) chama a atenção sobre o fato de que, num determinado momento, esse mundo revelado pelos idosos parece sumir. Desse mundo parecem restar apenas vestígios que permanecem em livros, gravuras e quadros (eu, particularmente, acrescentaria fotografias e brinquedos) que não precisam ser, necessariamente, obras de grandes poetas ou pintores. As revistas de época, por exemplo, guardam gestos, expressões, atitudes e costumes e, por meio deles, aquele ambiente pode ser reconstruído:

no contato com essas leituras pitorescas, é possível ter a impressão de escutar vozes e encontrar expressões que os adultos mais velhos usavam. Não é a curiosidade de um erudito que provoca o interesse por esse mundo, mas o fato dessas imagens, objetos e livros encontrarem-se em ambientes familiares, como a casa dos pais e dos amigos; as lojas percorridas com os olhos quando se anda pelas ruas.

Ao relacionar modos de viver de outras gerações é possível perceber que, embora antes, os pais e os avós representassem épocas distintas e separadas, tanto os avós estavam envolvidos no presente dos pais quanto estes últimos no passado. (p.87)



Meus pais conheceram-se através de meu tio Jorge, o autor do poema. Mamãe estudava no Colégio Sion e era Bandeirante. Meu pai diz que achava ela engraçada, com o uniforme de fadinha e os joelhos escalavrados. Ela, quando criança, também ia para Itaipava e para uma fazenda, não mais aquela de Ouro Fino da infância de minha avó Paulinha, em Minas Gerais, mas a Santa Heloisa, em Ipiabas, Rio de Janeiro. Junto com os irmãos e muitos, muitos primos, subia em árvores; comia manga, jabuticaba e ingá; tomava leite de vaca tirado na hora, logo de manhãzinha; pescava, nadava e remava num açude. Sempre gostei, quando pequena, de ouvi-la falar sobre os acidentes com cavalos, como da vez em que um deles voltou correndo sem dar tempo de abaixar a cabeça para passar num grande portão.

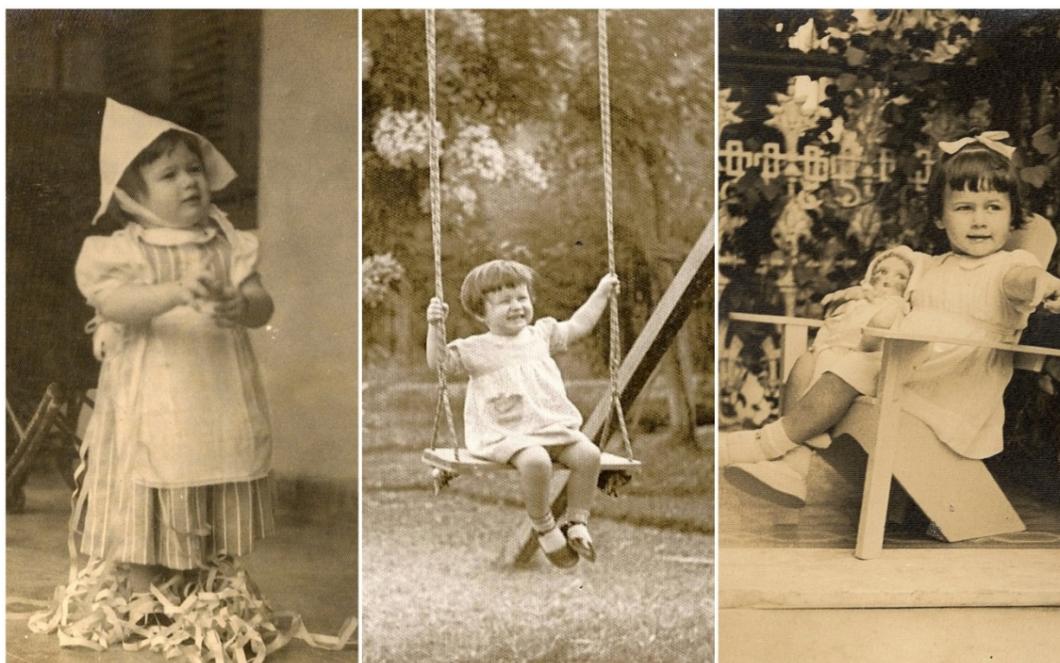


Figura 25: Minha mãe quando pequena

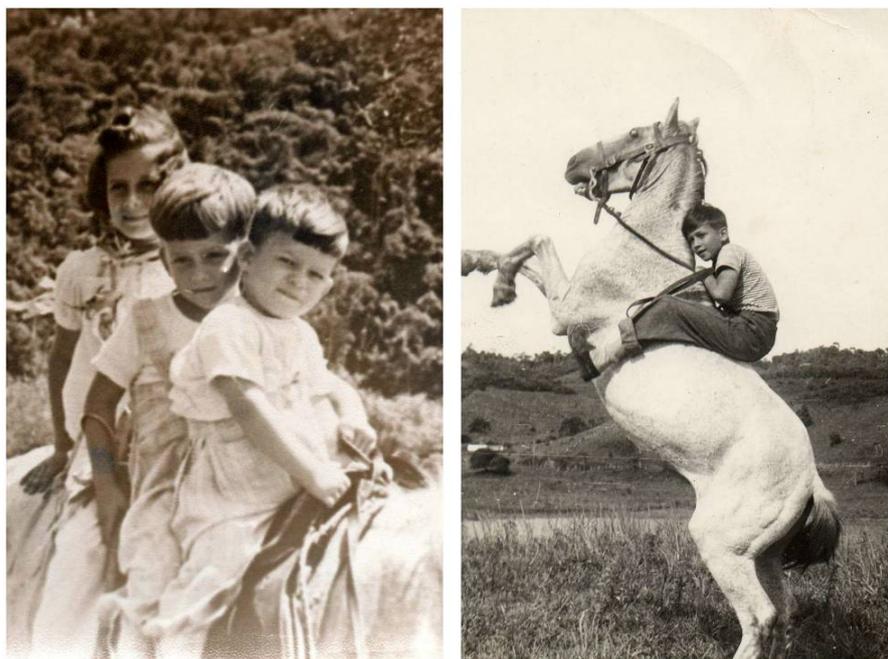


Figura 26: Minha mãe e os irmãos Renato e Sergio; Renato a cavalo

\*

Minha Tia Yara, irmã de meu pai, que é aposentada, fazia parte do coro do Teatro Municipal. Entre os objetos que não estão mais em sua casa, lembro-me da penteadeira cheia de maquiagens, aparelho de suspender cílios (*curvex*), colares, entre outros adereços. Um dos colares chamava uma atenção especial, pois era de cristal e brilhava quando colocado sob a luz do sol. Ela gostava de mostrar esse efeito para mim. Era cantora de óperas e isso me permitia circular nos bastidores de uma montagem e assistir aos espetáculos de maneira muito especial. Ela sabia onde estaríamos sentados na platéia e nós sabíamos de sua posição em cena. A cada entrada do coro, disfarçadamente, ela acenava em nossa direção. Uma das fotos que mais gostava de ver quando criança era esta abaixo, em que está vestida de bruxa, numa montagem de “Macbeth”, de Verdi.



Figura 27: Tia Yara

Lembro-me também que ela costumava comprar fotonovelas e eu tinha acesso liberado a essas “revistas pitorescas”. Até hoje, ela fala a “língua do pê” com destreza, além da impronunciável “língua do buga”. Costumava fazer trava línguas com meu nome: Cristina, Ina, Catibiribina, Sararacutina, Firifirifina. Ela me ensinou e eu transmiti a brincadeira para minha sobrinha que aos quatro anos também já sabia dizer: Mariana, Ana, Catibiribana, Sararacutana, Firifirifana. No Natal, quando uma amêndoa geminada era encontrada, devíamos fazer o seguinte combinado: na manhã do dia seguinte, tínhamos que falar logo “Bom dia, Philippchen”. Aquele que não se lembrasse, tinha que “pagar uma prenda”. Numa dessas, ganhei um porta-moedas.



Os fios perseguidos desde o início da pesquisa revelaram que existe um certo desenho, um certo bordado a ser descoberto. Várias experiências vividas por pessoas da família que antecederam meus avós, meus pais e tios entre outros, foram transmitidas para as outras gerações de diversas maneiras: oralmente; por gestos, atitudes lúdicas; através de documentos não-verbais como as fotografias; por escrito; por objetos, entre outros. E, como é possível entrever nas pequenas lembranças narradas anteriormente, certamente, meu jeito de brincar é atravessado pela cultura dos meus “próximos”. No entanto, não estava isolado de um contexto mais amplo.

## 2.2

### **Memória individual e experiência coletiva**

Ao fazer o levantamento de documentos, objetos e imagens em que minhas memórias se apoiavam, percebi uma grande diferença entre as fotos que circulavam nos dois lados da minha família, principalmente entre as mais antigas, que datam da mesma época, tendo em vista que Vovó Fridy nasceu em 1904 e a Paulinha, em 1909.

Moreira Leite (2001), numa pesquisa com retratos de família, partiu de um acervo anônimo pertencente a famílias de imigrantes que vieram para São Paulo durante a chamada Grande Imigração, entre 1890 e 1930, e organizou-o em um mesmo núcleo temático. Eram todas anteriores a 1936, quando as inovações técnicas, como iluminação e aparecimento de pequenas câmeras móveis, alteraram a utilização não-profissional da fotografia e as ocasiões em que a família se fazia fotografar.

Verificou-se que aquelas fotografias reunidas eram geralmente de interiores, embora houvesse dificuldades de iluminação, já que as lâmpadas de magnésio só passaram a ser usadas por volta de 1917 em diante. As externas são invariavelmente no quintal, no alpendre ou na frente da casa, ligadas à habitação, embora externas a ela. Somente as fotografias de piqueniques, prática familiar ou interfamiliar habitual no período, são feitas em jardins públicos ou ao ar livre, perto de fontes e árvores.

Ao olhar para as fotografias de minha família, estava em busca de memórias e de sentidos que pudessem ser apreendidos para aprofundar meu olhar para a especificidade do material com o qual ia trabalhar e, de certa forma, buscava a mim mesma. Algumas fotos me atraíram por algo especial que via nelas e que levava-me a sentir emoções muito particulares. Mas ao mesmo tempo, ao aprofundar-me nos estudos, encontrei nelas também, traços de uma experiência coletiva.

Nas fotos das famílias de imigrantes, Moreira Leite verificou que:

não é toda a vida que é fotografada. A fotografia é resultante de uma escolha, de uma ocasião ou de um aspecto das relações da família que, habitualmente, vem afirmar a continuidade e a integração do grupo doméstico. A maioria delas representa grupos de pessoas e muitas incluem crianças, ou diversas gerações, captando a imagem da linhagem, às vezes, com grande solenidade. (Idem, p. 95)

Ao tomar a coleção como um todo, foi possível à autora, encontrar séries temáticas, que não poderiam ser extraídas de retratos isolados. A série formada por retratos de casamento, retratos de casais, casais com primogênito, bebês, irmãos, piqueniques, várias gerações, passou a ser reveladora da representação da família, “não só por si mesma, como pelas seqüências de outras imagens semelhantes que desencadeiam na mente do observador”. (p. 96)

Em ambos os lados da minha família, esses temas são recorrentes. No entanto, são mais fortes na família de meu pai, composta em parte por imigrantes de origem alemã e holandesa. Os retratos são, em geral, posados e feitos pelo fotógrafo profissional Otto Hees que, no caso, faz parte da família fotografada. A autora chama a atenção para o fato de que o retrato é uma “representação de alguém que sabe que está sendo fotografado”.

Nas fotografias que encontramos no livro e que encontram ecos naquelas expostas anteriormente neste texto, estão, por exemplo, a série Pais e Primogênitos, a Escadinha e a Linhagem. Uma outra descoberta, a princípio imperceptível para Moreira Leite e também para mim, foi a identificação de uma distinção entre a expressão dos membros destas famílias e a das famílias da alta burguesia: para as duas, os retratos são objeto de exibição, mas para os imigrantes, a ostentação de progresso material e ambição econômica é maior:

Em sua função de integradora dos membros e ramos da família, não só com os ramos imigrados, como também e principalmente com os que ficaram na terra de origem, a fotografia passa a documentar para os ausentes a prosperidade dos que se mudaram e, em grande parte, não voltaram mais para contar os seus feitos. (Idem, p.97)

Do lado paterno, os retratos encontrados são também posados, mesmo aqueles que correspondem à geração posterior, em que meus avós aparecem com os filhos.



Figura 28: Meus avós e os filhos;

Meus avós e os filhos, anos mais tarde

Ao buscar fotos que “traduzissem” a imagem que tenho da Vovó Fridy, tive dificuldades, pois ela parecia estar sempre assumindo uma postura especial para a ocasião. Senti isso também ouvindo uma fita cassete de 1993, em que gravei uma entrevista sobre brinquedos e brincadeiras. Ela se preparou toda e tomava um cuidado danado para expressar-se claramente. Era como se assumisse uma tarefa de manter vivos alguns conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Para Bosi (2009):

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento da velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (Bosi, p. 63)

Ela tinha um apreço enorme pelos objetos e móveis que guardavam memórias da família. Como não tinha bens pessoais de grande valor monetário, pois sempre foi dona de casa, deixou como herança para cada uma das netas, um conjunto de babadores; uma colher de sopa e um garfo de prata e retalhos de tecidos, considerados de boa qualidade e que ganharam uma borda de *frivolité*. Ela distribuiu seus “tesouros” em 1993, 10 anos antes de morrer. A princípio, não

entendia bem o significado da colher e do garfo. Apesar de serem de prata, pareciam destoar dos atuais faqueiros de inox. Tanto é, que os deixei guardados, tal como ela havia me dado. Anos depois, já em 2006, quando abri o embrulho que os continha, descobri com encantamento, anotações com sua letra escrita em caneta vermelha, informando o percurso dos objetos: colher - bivo Elisa – 1892; garfo vovo Fridy – 1930; Cristina – 1993.

Entre os atributos mais surpreendentes da alma humana, diz Lotze, “está, ao lado de tanto egoísmo individual, uma ausência geral de inveja de cada presente com relação a seu futuro”. Essa reflexão conduz-nos a pensar que nossa imagem da felicidade é totalmente marcada pela época que nos foi atribuída pelo curso da nossa existência. A felicidade capaz de suscitar nossa inveja está toda, inteira, no ar que já respiramos, nas mulheres que poderíamos ter possuído. Em outras palavras, a imagem da felicidade está indissolivelmente ligada à da salvação. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existe, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso. (Benjamin, 1985, p. 222)

A tese II de Benjamin (1985) trata da ação redentora e orienta-se ao mesmo tempo para o passado e para o presente. Löwy (2007) aponta que, para o filósofo, o poder messiânico não é apenas contemplativo, mas também ativo.

Todavia, a rememoração, a contemplação, na consciência, das injustiças passadas, ou a pesquisa histórica, aos olhos de Benjamin, não são suficientes. É preciso, para que a redenção aconteça, a reparação – em hebraico, tikkun – do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar. (Löwy, 2007, p.51)

Tudo para minha avó tinha importância. Não gostava de jogar nada fora. Em busca das fotografias, no alto dos armários que ainda não tinham sido mexidos desde que ela havia falecido, minha tia e eu encontramos um monte de objetos enrolados em sacos plásticos, bem amarradinhos. Dessa incursão, trouxe comigo, um sino, três dedais, um carretel de madeira e dois ovos de cerzir meias. Esses objetos continham histórias que ela não queria que fossem esquecidas.

Havia nesse hábito de minha avó um apelo de memória que precisava de escuta, de abrigo.

Atender a esse apelo, não significava reconstruir uma narrativa linear da história, mas ao contrário, recolher os cacos, detritos e os restos tal como o “historiador sucateiro”:

Esse narrador sucateiro (o historiador também é um Lumpensammler) não tem por alvo recolher grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer. O que são esses elementos de sobra do discurso histórico? (Gagnebin, 2006, p.54)

Aquele retrato, a imagem da Figura 20, em que minha trisavó, Maria Hees, está rodeada de netos, destaca-se dos outros, por exemplo, por um pequeno detalhe. Minha avó está com um sorriso maroto, com o corpo ligeiramente curvado para trás. Ela é a primeira menina que aparece da direita para a esquerda, com um vestido mais escuro, sentada numa cadeira. Ela gostava de nos contar que a fotografia levou muito tempo para ser tirada pela dificuldade de se organizar tantas crianças ao mesmo tempo. E, no momento exato da foto, seu irmão que está logo atrás, fazia-lhe cócegas e ela tentava a todo o custo conter o riso.

Benjamin (1985), no ensaio *Pequena História da Fotografia*, refere-se à capacidade da nova técnica de mostrar movimentos, aspectos fisionômicos e coisas minúsculas, imperceptíveis a olho nu e faz duras críticas aos retratos e a sua exploração pelos “homens de negócios” que se instalaram como fotógrafos profissionais.

O autor estava preocupado com a possibilidade da fotografia tornar-se apenas mais uma mercadoria, perdendo sua potência de revelar outros modos de se olhar para o mundo. Queria ressaltar que algo de estranho e novo surgia na fotografia e permitia que os extremos se tocassem. Esse novo olhar estava, segundo ele, ausente precisamente naquele gênero que via de regra era mais cultivado pelos fotógrafos: o retrato representativo e bem remunerado. (Benjamin, 1985, p.102)

Como Otto Hees era tio de minha avó, os retratos da família guardam, a meu ver, uma relação ambígua com esse mundo denunciado por Benjamin. Alguns retratos seguem a nova moda dos estúdios, mas em outros, apesar do

cenário e das posições orientadas pelo fotógrafo, há uma certa descontração diferente das séries analisadas por Moreira Leite. Tenho dúvidas sobre esta interpretação, pois minha relação com esses retratos é atravessada por laços afetivos. Mas, quando olho para aquela imagem de minha trisavó com os netos, por exemplo e vejo o movimento de minha avó menina, penso na seguinte passagem do texto benjaminiano:

(...) a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós. Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloqüência que podemos descobri-lo, olhando para trás. (Idem, p.94)

A mediação que minha avó fazia ao mostrar-me os retratos leva-me agora a concordar com Halbwachs (2006) que aponta que:

as crianças entram em contato com um passado mais remoto através dos avós. E não são apenas os fatos, mas os modos de ser e de pensar de outrora, encontrados nos “velhos” que se fixam na memória. A presença de um idoso fica impressa naquilo que ele revelou para uma criança e ela se destaca na memória com “o relevo e a cor de um personagem que está no centro de todo um quadro, que o resume e condensa.” (p.85)

Encontrei uma foto de meu avô paterno, René Laclette, quando criança. Ele também vinha de uma família de imigrantes de origem francesa que fixou residência em Pernambuco. Esse retrato parece-me mais ligado àquela tendência criticada por Benjamin. São incríveis as semelhanças entre o que vemos com o que ele diz a respeito de um retrato de Kafka quando criança:

(...) o menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de jardim de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregada de rendas. No fundo, erguem-se palmeiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, com largas abas, do tipo usado pelos espanhóis. O menino teria desaparecido nesse quadro se seus olhos incomensuravelmente tristes não dominassem essa paisagem feita sob medida para eles. (Benjamin, 1985, p. 98)



Figura 29: Meu avô René Laclette

O contraste entre a quantidade de informações inscritas nos versos também chamavam minha atenção. Nas fotografias de Otto Hees, a simplicidade é a marca, ao contrário desta que além do brasão, do nome do fotógrafo sublinhado, pode-se ler: “Casa honrada com a preferência da alta sociedade pernambucana”.

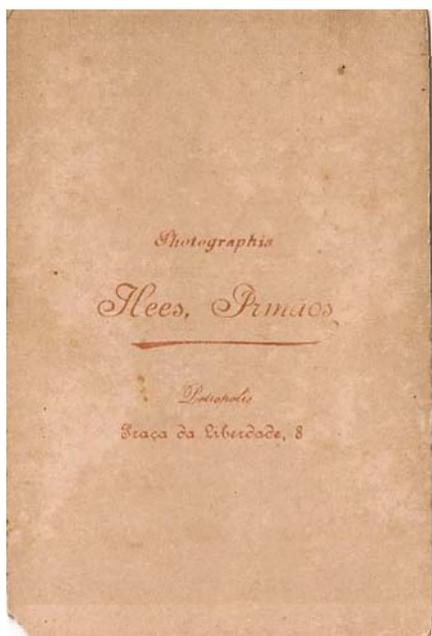


Figura 30: Verso figura 19

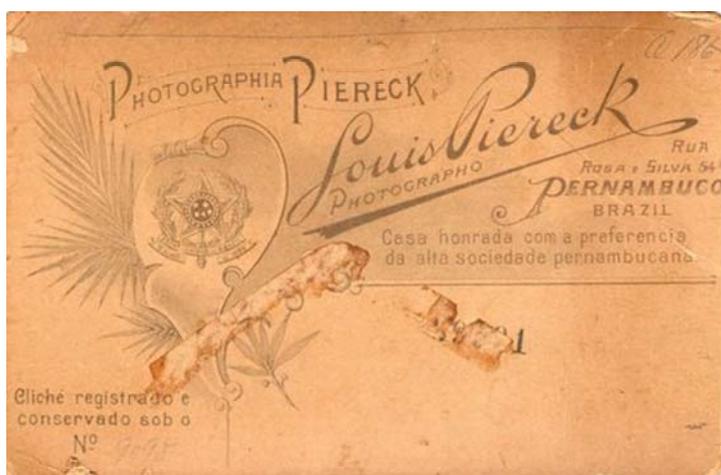


Figura 31: Verso figura 29

\*

O lado materno da família de minha mãe era da alta burguesia, proprietária de fazendas e terras e no conjunto analisado, também encontramos retratos que se filiam àquelas séries. No entanto, mesmo depois de olhar para aquele conjunto inúmeras vezes, algumas fotografias continuavam se destacando em relação

àquelas da família de meu pai. Referem-se a uma mesma época, mas parecem revelar aspectos diversos do ato de fotografar.

Algumas imagens pareciam contar com um cenário deliberadamente montado, como na primeira que vemos a seguir, onde o lençol ao fundo parece ter sido colocado de propósito, assim como objetos e elementos lúdicos que encontram-se presentes em todas elas. No entanto, não é a imobilidade dos modelos que parece interessar, mas, ao contrário, o movimento.

Essa relação com o tempo já estava marcado pelas mudanças na tecnologia, pois como nos lembra Lissovsky (2000) “nas primeiras décadas de sua história, a fotografia era incapaz de registrar corpos móveis, mas a partir da década de 1870 o acesso à velocidade tornou-se possível.” (p. 126)

Ao espanto com relação ao detalhe e ao minúsculo, que marcou o início da história da fotografia, proporcionando um olhar para o mundo de outra ordem, seguiu-se outro diante do “muito rápido” que só pode revelar-se com o advento da tecnologia do instantâneo. No entanto, como aponta Lissovsky:

De fato, entre o surgimento da tecnologia do instantâneo e o nascimento da fotografia moderna, cuja condição técnica de possibilidade é exatamente o instantâneo, passam-se praticamente quarenta anos. Tal intervalo parece ter sido necessário para que esta tecnologia finalmente se naturalizasse. Para que o “problema do tempo” caísse no esquecimento e a miragem do movimento perdesse o encanto. Neste momento, o tempo tornou-se invisível para a fotografia. E desde então, foi refugiar-se num fora-da-imagem e é aí que começa a fazer realmente diferença, quando a ausência torna-se a “origem” da fotografia. (Lissovsky, 2000, p.126)

Não só o acesso às novas tecnologias parece marcar as diferenças entre os conjuntos de imagens que fui reunindo até aqui, mas um determinado hábito cultural. Os diferentes registros apontam ainda para as distintas funções que a fotografia pode exercer.



Figura 32: Movimentos capturados;

Recursos lúdicos em cena



Figura 33: Pano branco ao fundo; Mundo girando nas mãos das crianças

O fascínio por essas descobertas tinham a ver com o objetivo de minha pesquisa e provocava muitas inquietações, pois exigia um desdobramento distinto daquele empreendido por Moreira Leite. Por onde prosseguir?

Barthes (1984) ilumina esse caminho quando decide tomar como guia de análise a atração que sentia por certas fotos, pois pelo menos dessa atração ele estava certo.

Como chamá-la? Fascinação? Não, tal fotografia que destaco e de que gosto não tem nada do ponto brilhante que balança diante dos olhos e que faz a cabeça oscilar; o que ela produz em mim é exatamente o contrário do estupor; antes uma agitação interior, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer. (p.35)

Moreira Leite (2005) reforça a necessidade de continuar investigando, ao afirmar que:

Como constam quase sempre de um conteúdo manifesto e um conteúdo latente, as fotografias serão vistas de maneira diferente, dependendo de quem olha. Como, ao olhar retratos, a pessoa que olha está sempre à procura de uma relação entre ela e a imagem, cada uma verá parcelas e níveis diferentes da fotografia. A câmara funciona como uma extensão do olhar. Mas o olhar, que também é seletivo, funciona ao mesmo tempo que outros sentidos e dentro de um contexto espacial e temporal que enriquece as impressões da imagem mental, com inúmeros outros aspectos e características, o que, em alguns casos, pode limitar o seu valor documental. O que ficou registrado pode não ser o que se quer reproduzir. (p.34)

A questão que permanecia e que ainda não podia até aqui ser inteiramente esclarecida era: qual a continuidade possível entre as fotografias de família que circulavam em minha vida e aquelas que eram feitas na brinquedoteca?

### 3

## Fotografia e cultura lúdica

*Na análise do pequeno momento singular se descobre o cristal do acontecimento total.*

*Walter Benjamin*

Nas fotografias de família revisitadas, vejo-me clicada em cenas do cotidiano como aquelas descobertas nos álbuns de minha avó. Algo me cativava nelas, mas não encontrava meios de expressar o que sentia. Ao longo da pesquisa que deu origem a este trabalho, seguindo mais uma vez as orientações de Benjamin, eu as vi e revi várias vezes. De todas aquelas reunidas, lembrava ainda de algumas que não sabia por onde andavam. À medida que minhas reflexões em torno da cultura lúdica se aprofundavam, elas foram ganhando outros possíveis sentidos.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. (...) (Benjamin, 1985, p. 239)

Aproximei algumas cenas, a princípio banais, mas que aos poucos foram entrando em diálogo com outras. Na primeira fotografia, originalmente com 22,5 cm de comprimento e 11,0 cm de largura, apareço bebendo um copo d’água, de costas para quem me fotografa; na segunda, (16,5 x 11,0 cm), tomando banho e na terceira, de (23,5 x 17,0 cm), observando minha mãe fazendo o pé. São, portanto, cópias grandes que sempre estiveram comigo em caixas ou afixadas num quadro já mencionado anteriormente.

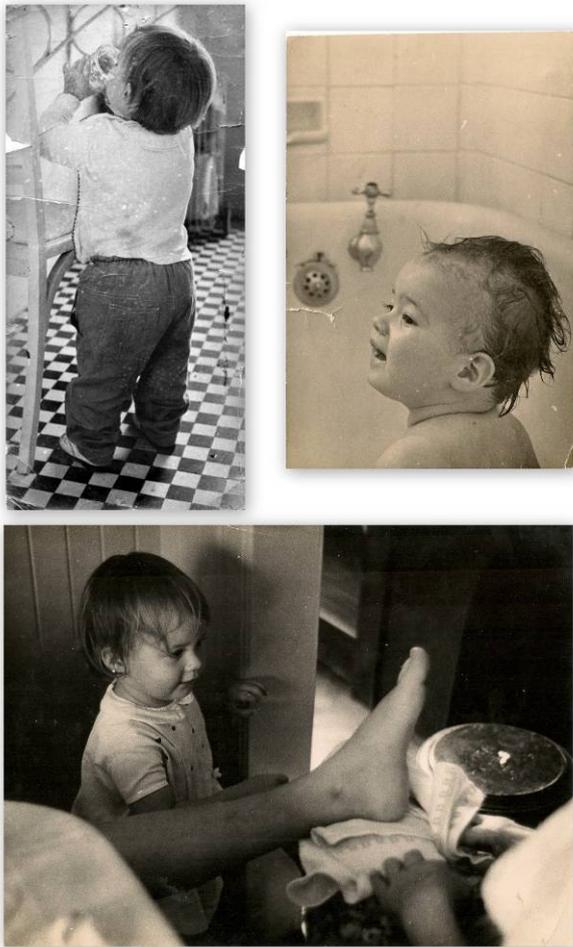


Figura 34: Bebendo água; Na banheira;  
Observando a pedicure

Duas outras que estavam misturadas em caixas, na casa de meus pais, não me chamavam tanto a atenção e nem me lembrava de tê-las visto muitas vezes antes. A primeira está tremida e muito clara, mas a segunda tem uma luz harmoniosa e compõe um quadro muito delicado em que observo minha mãe trocando a fralda de minha irmã. Elas tem uma escala bem menor que as outras (14,0 x 9,0 cm).



Figura 35: Troca de fraldas e de olhares

No entanto, no processo de minhas escavações, ganharam um sentido especial, pois:

(...) se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno do hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente. (Benjamin, 1985, p. 239-240)

Elas apresentavam um momento de aprendizagem importante e poucas vezes registrado e valorizado em nossa sociedade. Por meio da observação, a filha mais velha compartilha com a mãe os cuidados com a irmã menor. Nesse cuidado, valores são transmitidos nos gestos, nos olhares e nas palavras proferidas.

Duas outras fotos, que sempre me intrigaram, detiveram mais uma vez meu olhar, sem que de imediato conseguisse identificar o motivo. Numa estou mais velha, com uns 5-7 anos e me vejo flagrada comendo biscoito (24,0 x 14,0 cm) e na outra (19,0 x 14,0 cm), “dando língua” para o fotógrafo.



Figura 36: Escondida

A primeira está marcada por furos nas pontas - sinal de que já ficou exposta – e, parece que fui pega em flagrante, fazendo algo escondido. Vê-se pelo segundo plano que estou em meio a outras crianças. Mas o ângulo escolhido provoca a inversão do nosso olhar: primeiro mostra as outras crianças, vemos que uma delas, mesmo que fora de foco, olha diretamente para a câmera e só depois pousa em mim. Chegando em mim, vemos uma menina com cerca de 5 anos que não está sozinha, mas age como se estivesse. Os ombros suspensos e a cara marota parecem indicar que conta com a cumplicidade do fotógrafo. Pergunto-me: se tentava esconder-me, por que o fazia diante da câmera? Do alto de minha experiência sobre o brincar, eu mesma respondo: porque estou “fazendo de conta” que estou escondida.

Na segunda foto, também não estou sozinha. Há alguém atrás, fora de foco. Olho de cima para baixo. O fotógrafo parece ter se abaixado para capturar a imagem.



Figura 37: “Dando língua”

Algumas reflexões oriundas do campo da antropologia podem iluminar a interpretação desses gestos. Para saber se fazem parte de um determinado código cultural, é necessário conhecer a cultura na qual emergem. O conceito de cultura defendido por Geertz (1978) é essencialmente semiótico:

Acreditando como Max Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (1978, p. 15)

Ao tomar como exemplo as piscadelas, o autor aponta que estas podem ter vários sentidos: uma ação involuntária, um código ou, ainda, a imitação proposital de um gesto não intencional. E para ele, o que devemos indagar é qual a sua importância: o que está sendo transmitido com sua ocorrência e através de sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho. (p.20)

A língua para fora pode ser interpretada, entre nós, de várias maneiras. Pode ser vista como um desafio à autoridade e ser considerada uma bem humorada “falta de educação”. Mas como vem acompanhada de um leve sorriso, pode traduzir algo como “você me pegou!”, frase usada, por exemplo, num jogo tradicional como o pique pega, em que um participante é o caçador e o outro a caça. Naquela foto, fui pega sem querer, sabendo que estava sendo perseguida

pela câmera, como se houvesse um jogo entre mim e o fotógrafo. E é assim que vejo esta imagem.

Nas duas fotografias, o eu-criança dirige o olhar para um outro-adulto e quando as vejo hoje, compartilho da sensação de Bucci (2008) quando analisa uma foto de seu álbum de família. Não sinto que o tempo retorne ao contemplá-las, pois não sinto que aquele tempo tenha ido embora. É como se a cena ainda estivesse lá. Para o autor, esse jogo de temporalidades inscritas nessas fotografias não pode ser interpretado de forma linear, mas afetiva:

Essa segunda temporalidade se manifesta como um presente expandido. Na falta de uma analogia melhor, digo que ela está próxima da temporalidade de um sonho, dentro do qual o que se passou há 25 anos continua se passando com a mesma carga de novidade. Nos sonhos, como todos aprendemos a admitir, não há a cronologia estrita que começa no passado, atravessa o presente e se projeta para o futuro; todos os atos são simultâneos, desejos e lembranças se equivalem em vivacidade. É mais ou menos na mesma medida que o relato que está inscrito no álbum de família não se tece de pretéritos, mas de presentes. Eles constituem a presença que eu sou. (pg. 75)

No entanto, Kossoy (2007) chama a atenção de que “a fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento e situação, de certa luz, de determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo”. (p.42)

Ao tomar aquelas duas fotografias, no presente, não posso esquecer que sou eu-adulta vendo o eu-criança que parece olhar para um observador externo que poderia não ser eu, necessariamente, mas outra pessoa qualquer e que naquele momento era o fotógrafo. O tempo passou e a fotografia “é este espelho diabólico que nos acena do passado”. Kossoy completa sua reflexão afirmando que:

Toda fotografia que apreciamos se refere ao passado. Mesmo as que tiramos, ou as que tiraram de nós, no último fim de semana. Quando falo em passado, quero dizer que o movimento vivido é irreversível e que as situações e emoções que vivemos estão registradas no nosso íntimo sob a forma de impressões. Essas impressões, com o passar do tempo, se tornam etéreas, nubladas, longíquas. Se tornam fugidias com o enfraquecimento de nossa memória; desaparecem, por fim, com o nosso desaparecimento físico. (p. 42)

As cenas mostradas nas fotografias são únicas, no entanto, as impressões ficam guardadas para além das imagens; elas residem em nós, nos pertencem.

“São emoções que não apenas sentimos, mas que também imaginamos, sonhamos e, portanto, vemos.” (p. 43)

Apesar de reencontrarmos, na fotografia, uma das vezes em que vivemos determinadas emoções, isso não quer dizer que as situações flagradas não tenham se repetido em outros momentos e longe da câmera. No conjunto de imagens reencontradas durante a pesquisa, percebo que ele me permite “descongelar” momentaneamente esses conteúdos, pois “acrescentando, omitindo ou alterando fatos e circunstâncias que advém de cada foto, o retratado ou retratista tem sempre, na imagem única ou no conjunto das imagens colecionadas, o *start* da lembrança, da recordação, ponto de partida, enfim, da narrativa dos fatos e emoções”. (Kossoy, 2007, pág. 43)

As atitudes flagradas pelo fotógrafo me remetem a todo um vocabulário não verbal que compõe minha cultura lúdica. São gestos que circulam na minha família e que muitas vezes assumo, quando estou com as crianças para mostrar que estou brincando. E como esse vocabulário é reconhecido por crianças que não são da família, posso supor que fazem parte de uma cultura mais ampla.

O riso e o contentamento, expressos ao esconder-me entre as portas de uma das bibliotecas de meu avô Laclette, também foram capturados pelo fotógrafo e levaram-me a outras lembranças.

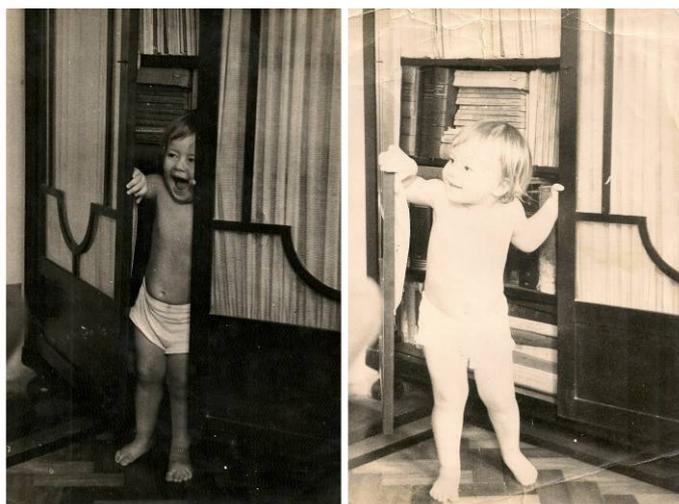


Figura 38: Esconde-esconde na biblioteca

Ao olhar para elas posso sentir o cheiro das enciclopédias de medicina que folheava sentada no colo de vovô que era médico e gostava de me mostrar figuras

e curiosidades. Depois do almoço, sentava numa poltrona e dormia. Tínhamos que fazer silêncio para não acordá-lo. Quando se encontrava comigo cumprimentava-me apertando o dedo indicador na minha barriga e dizendo: 1, 2, 3 na barriga do freguês! Outra brincadeira “nossa” era fazer “papillon”. Aproximávamos as pestanas e piscávamos os olhos, provocando um tremilique que dava a sensação de ter pousado uma borboleta farfalhando suas asas. Quando contrariado por uma das netas dizia: “deixa estar jacaré, que a lagoa vai secar...”



Figura 39: Vovô Laclette e os livros

Determinadas cenas e experiências ficaram tão enraizadas em mim, que, anos mais tarde, eu mesma, intencionalmente, fotografei minha sobrinha numa situação semelhante e que poderá evocar nela outras memórias tendo como pano de fundo a cozinha da casa da avó.



Figura 40: Esconde-esconde na cozinha

E, ao fitar novamente o mosaico que foi se formando, senti-me provocada a fazer uma pequena viagem por outros fatos e fotos relacionados à minha infância. Alguns eram muito parecidos com as aventuras vividas por meus próximos e narradas anteriormente. Outros estavam marcados por condições novas impostas às crianças “do meu tempo e lugar” e que talvez se aproximassem mais da infância de minha sobrinha e das outras crianças que frequentavam a brinquedoteca, embora guardassem também grandes diferenças.

Não me preocupei neste trabalho, em apresentá-los dentro de uma ordem cronológica, mas numa ordem afetiva, pois existe uma fissura entre a temporalidade do álbum de família e a do ordenamento social. Nessas fotografias, as cenas escolhidas para serem eternizadas fazem parte de uma experiência concreta. Bucci (2008) sugere que:

A minha história pessoal – como qualquer história pessoal de qualquer um – é o presente que não se fecha. É vida em aberto. A natureza desse presente expandido como vivência (e não como barreira), ao qual eu sempre retorno, Walter Benjamin explica melhor: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. (pg.82)

Não sou apenas uma espectadora daqueles fatos; eles estão enraizados em mim e são como as cicatrizes que, ao serem tocadas, nos fazem sentir os momentos em que as adquirimos.

Aos poucos fui percebendo que o próprio hábito de fotografar determinados instantes da vida cotidiana parecia ser constituinte de minha cultura lúdica. As cenas registradas pelos fotógrafos fossem eles minha avó, meu tio ou qualquer outro parente, encerravam uma certa valorização daqueles temas e momentos.

Atualmente, a tecnologia subjacente às imagens digitais permite que as indesejadas sejam apagadas sumariamente, sem deixar rastros. Cabe ressaltar que existe mais de uma cópia de várias dessas fotos aqui impressas e que algumas tem grandes dimensões. Mas quando eram analógicas, aquelas que não ficavam boas não costumavam ser reveladas ou eram mesmo eliminadas, rasgadas e o resultado indesejável ficava restrito ao negativo que era difícil de ser visualizado. Isso significa que foram escolhidas para serem reveladas; foram reproduzidas e distribuídas entre várias pessoas.

As fotografias, ao serem compartilhadas comigo ou com crianças da família, traziam alguns códigos inscritos que passaram a fazer parte de uma comunicação específica, uma metacomunicação própria e necessária ao ato de brincar.

Com Bateson e Goffman, consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. (Brougère, 2002, pg. 24)

Segundo Brougère (1995, 2002), os adultos que cercam as crianças as introduzem progressivamente no espaço e no tempo próprios do brincar. E, nesse sentido, entre os seres humanos, o ato de brincar não é inato.

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe aprendizagem social. Aprende-se a brincar. (Brougère, 1995, pg. 97-98)

Inicialmente, os bebês são como pequenos bonecos nas mãos dos adultos que nomeiam como “brincadeiras”, várias situações em que os pequenos estão envolvidos. No entanto, é somente aos poucos que estes tornam-se de fato parceiros. Ao pararem de chorar diante de certas atitudes ou ao demonstrarem que estão gostando de uma dada situação, os bebês sugerem sua repetição e o adulto, ao repeti-la, passa a estereotipá-la, exagerando determinados gestos ou sons, em busca de um contentamento cada vez maior. Esses gestos e atitudes, acompanhados de determinados sons ou frases, vão indicando que a partir daquele momento, está instaurada a brincadeira. Nas fotos abaixo, estou no colo de meu avô Laclette e meu pai tenta fazer-me parar de chorar. Até hoje ele estala os dedos ou faz sons com a boca para conquistar os bebês.

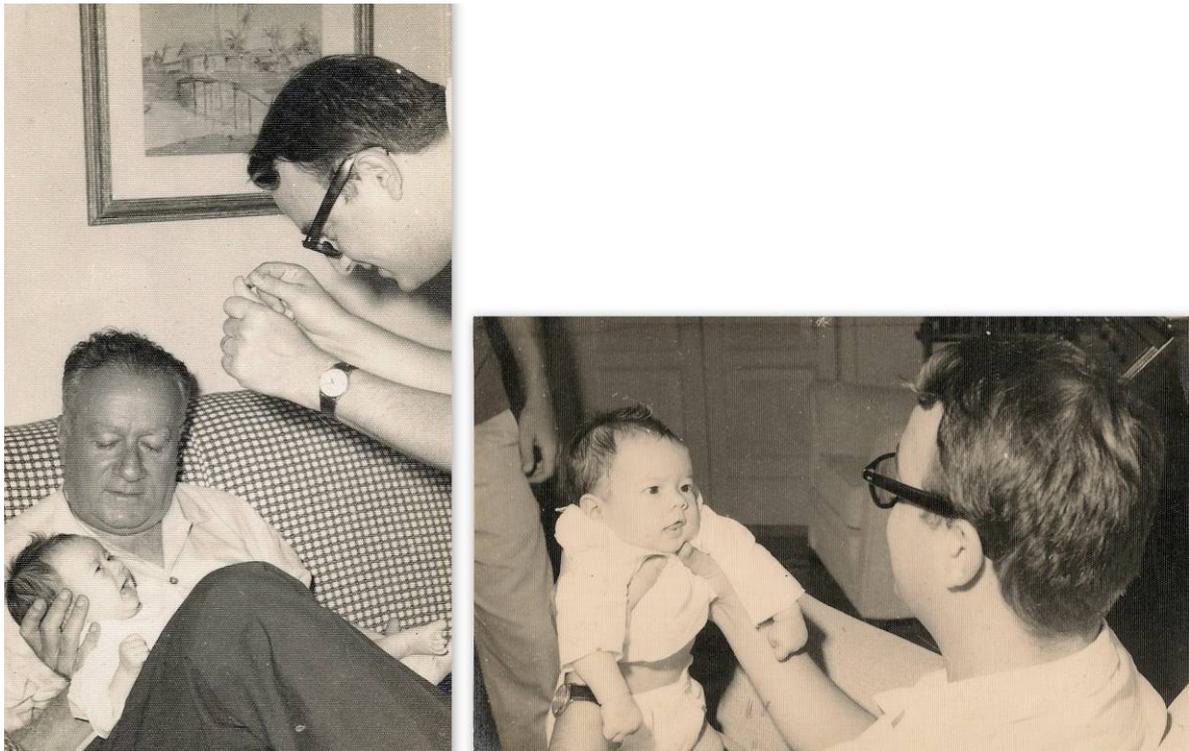


Figura 41: Estalando os dedos; Cessando o choro

Na medida que vão crescendo, as crianças vão apropriando-se desses e de outros códigos que podem incluir frases do tipo “vamos brincar?”, “finge que...”; gestos estereotipados como as piscadelas propositais, caretas, alteração no tom de voz; quadrinhas usadas na escolha dos parceiros, como “uni duni tê, salamê, mingüê...”; atitudes que mostram a encarnação de personagens, etc.

Estes aspectos compõem um determinado vocabulário necessário e indispensável ao ato de brincar que se somam a outros como as estruturas de jogo que não se limitam àqueles com regras.

O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes, numa determinada sociedade, compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (Brougère, 2002, pg. 25)

A cultura lúdica, inserida numa cultura mais ampla, vai ampliando-se na relação com outras crianças e outros adultos. As crianças aprendem a

compreender, dominar e depois a criar suas próprias maneiras de brincar. Não dispor dessas referências é não poder brincar.

### 3.1

#### Exercícios de ser criança

##### *A menina avoadá*<sup>8</sup>

*Meu irmão pregava no caixote duas rodas de goiabada. A gente ia viajar.*

*As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote: uma olhava para a outra. Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.*

*De forma que o carro se arrastava no chão. Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas, imitava estar viajando,*

*Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira. Mas o carro era diz-que puxado por dois bois. Eu comandava os bois:*

*- Puxa, Maravilha!*

*- Avança, Redomão!*

*Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque ele era coiceiro.*

*As cigarras derretiam a tarde com seus cantos. Meu irmão desejava alcançar logo a cidade – porque ele tinha uma namorada lá.*

*A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele. Isso ele contava. O caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado. Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados. Eu não morri porque o rio era inventado. Sempre a gente só chegava no final do quintal. E meu irmão nunca via a namorada dele - que diz-que dava febre em seu corpo.*

*Manoel de Barros*

Assim como minha mãe, quando era bem pequena, costumava ir para a casa de minha bisavó materna, Ruth, em Itaipava, que antes pertencera ao poeta Raul de Leoni. Minhas irmãs e eu tomávamos banho de mangueira no gramado em frente, usando apenas calcinhas e andávamos no carrinho de mão do Seu José,

<sup>8</sup> Barros, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Ilustrações com bordados de Antonia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sália Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. – Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

o jardineiro, que estava sempre com um chapéu de palha. Até hoje, quando sinto cheiro de grama cortada, lembro daqueles dias.



Figura 42: Casa de Itaipava; Seu José, o jardineiro

Por volta de sete anos, pude viver mais situações semelhantes às aquelas narradas por minha avó no texto sobre sua infância e às contadas oralmente por minha mãe, pois passei a ir para a “fazenda”.

Em algumas fotos aparecem junto comigo, além de minha irmã, as crianças que viviam lá e com quem compartilhávamos experiências bem distintas de ser criança. Esse sítio já não era a Fazenda Santa Heloisa, da infância de minha mãe, mas ficava em terras herdadas por minha avó, perto de Rio Bonito, no Estado do Rio. Apesar de ser bem menor e sem a estrutura das outras, era chamada por nós de “fazenda”. Como a estrada era de barro e muito cheia de pedras, tínhamos que ir de jipe ou picape, que pertenciam respectivamente a Tio Homero, mais conhecido como “Major”, primo de minha avó, e a Tio Eduardo, seu irmão. Quando chovia muito, os carros deslizavam e atolavam na lama que se formava. Como meu pai trabalhava, ia para lá apenas aos finais de semana. Esperávamos ansiosas o barulho do motor, que dava pra ouvir a quilômetros de distância, tamanho era o silêncio. Nessas ocasiões, gostávamos de preparar suco e colocar a garrafa no fundo das águas da cachoeira, para ficar geladinho.

Nos almoços, comíamos galinha ao molho pardo, cujo ritual de depenar e cortar o pescoço para retirar o sangue que serviria para o molho, era acompanhado por nós atentamente. Certa vez, uma gata meio angorá que Tio Eduardo nos deu de presente pensando que era um gato, abriu o forno de madrugada e chamou os

filhotes para “filar a bóia”. Ela chamava-se Chuvisco e tinha um olho verde e outro azul. Morreu velhinha no borralho do fogão à lenha do caseiro Benedito, onde gostava de se aconchegar para se esquentar. Essa foi uma verdadeira Gata Borralheira!



Figura 43: A gata Chuvisco; O jipe



Figura 44: Indo para a roça na cangalha

As meninas que vemos na foto acima trabalhavam na roça e nós as acompanhávamos até lá, carregadas na cangalha do burro. Para minha irmã e eu, colher o capim-limão era uma grande farra, para elas, trabalho. Mas, apesar dessa diferença que indica uma origem social distinta, nossa presença tornava a tarefa mais leve. Como na história da cigarra e da formiga, na versão de João de Barros (Braguinha), o canto-chão das formigas (“um, dois, três, saco de farinha; quatro,

cinco, seis, saco de feijão, trabalhando, Dona Formiguinha vai enchendo aos poucos o seu porão”) era completado pela canção da cigarra (que cantava “a alegria da vida”). Eram filhas do pastor da Assembléia de Deus. Uma delas tocava pandeiro no altar e me deixava deslumbrada, pois a cena me remetia a Rita Lee tocando com os Mutantes. Diferente de nós que andávamos de calça comprida, elas só podiam usar vestidos. Minha irmã tinha o cabelo bem curtinho e elas, cabelos longos que não podiam ser cortados. Algumas brincadeiras comuns para nós eram proibidas para elas, como jogar bola, por exemplo. Adorava comer feijão com farinha de mandioca, feito por Dona Maria, mãe das minhas amigas. Nessa região, não havia luz elétrica e voltávamos para casa iluminando o caminho com uma lamparina de querosene. Era comum ouvirmos histórias de assombração contadas como se de fato tivessem acontecido. Antes de dormir, sentávamos sob um lampião a gás que ficava na sala para tirar os carrapatos que íamos colecionando ao longo do dia. Minha irmã caçula era recordista! O banho era frio e no inverno, esquentávamos um pouco d’água no fogão, enchíamos uma bacia de alumínio e nos molhávamos usando uma cuia.

Durante o dia, junto com nossas amigas, fazíamos panelinhas de barro ou lata, recipientes que nos serviam para cozinhar “de verdade” alimentos que os adultos nos forneciam. O feijão tinha sempre gosto de fumaça! Também fazíamos comida de mentirinha com sementes, folhas e gravetos que catávamos pelo chão. As ervas daninhas eram perfeitas para simular uma macarronada.

No morro em frente, escorregávamos como se estivéssemos no tobogã, espécie de escorrega grande, com ondulações, em que a descida era feita em cima de um tapete, que existia no Tivoli Park, na Lagoa Rodrigo de Freitas. Este último era considerado perigoso por meu pai. O nosso, inventado, era o “Tombogã”. Nossas incursões terminaram quando descobrimos um ninho e levamos um ovinho para mostrar. Para nossa surpresa, não era de pássaro como suspeitávamos, mas de cobra!

Andava a cavalo e brincava entre galinhas e cachorros magros. À noite, meu pai caçava sapos para que pudéssemos observá-los pulando em direção à luz da lanterna. Nas noites sem lua, sentávamos numa pedra que ficava na frente da casa e contávamos estrelas cadentes, sem apontar para não ficar com verrugas nos dedos e tomávamos banho de chuva. Em meio a outras pedras gigantescas, quando estava sozinha, fingia estar num episódio de “Perdidos no Espaço” ou

enfrentar “Seres Abissais”, inimigos do “National Kid”. Na pequena cachoeira, ensaiava aquela saída da água da Esther Willians.



Figura 45: Passeio a cavalo; Banho de chuva; "Seres Abissais" e "Esther Willians"

### 3.2

#### Brinquedos e jogos

Além dessas experiências lúdicas, tive acesso a brinquedos industrializados e jogos de vários tipos. Não aqueles muito caros, de pilha, que começavam a ser lançados no mercado, quando era pequena. Só brincava com bonecas desse tipo, quando me reunia com duas amigas de uma casa vizinha à de minha avó na vila. Morávamos em apartamento, mas íamos muito para lá. Minha mãe não aprovava as bonecas-manequim que eram uma novidade, como a Barbie e a Suzi. Luiza e Denise, elas sim tinham Barbies, Guigui, Amiguinha, Beijoca, Tippy, etc.

Um dos meus primeiros brinquedos foi um urso de pelúcia, o “Bär” que acompanhou meu crescimento. Houve um tempo em que andava de mãos dadas com ele pela rua. Ele calçava minhas botas ortopédicas. Outro ursinho em miniatura e um leão, que ainda guardo, foram presentes de Lucio Costa assim como um coelho de plástico lilás e amarelo do qual não me lembrava. Mas meus pais dizem que acharam engraçado, pois não combinava em nada com a

sobriedade do urbanista. Nessa época, meu pai já trabalhava com ele. Era comum frequentarmos a sua casa que ficava num prédio no Leblon, o primeiro a ser construído com pilotis. Ele ainda não tinha netos e gostava de brincar comigo.

Minhas bonecas eram bebês com cabeça de vinil e corpo de pano. Algumas eram carequinhas, outras tinham um cabelo que chegava liso e uma semana depois já estava todo enroladinho e não dava mais para pentear. Minha prima, Marianna, tinha a mania de comer os dedos das bonecas, mesmo as que não eram dela. Como minhas irmãs e eu tínhamos bonecas iguais, lembro de ter trocado a minha que estava com os dedos carcomidos por uma outra inteirinha. O enxoval era feito por minhas avós. A Paulinha tinha um dom fantástico para isso, pois conseguia reproduzir em miniatura aqueles vestidinhos com casa de abelhas e babadinhos que eram usados por nós nas festas. Aliás, pensei que não tivesse imagens das bonecas-bebês, mas encontrei uma foto tirada em Ipiabas, onde ficavam as fazendas Santa Heloisa e Floresta. A primeira deixou de pertencer à família e a segunda está nas mãos até hoje de uma prima da vovó. Certa vez, nos juntamos com Tio Henrique (primo irmão de minha mãe) e Tia Ely (sua mulher) e a fomos conhecer. Gostava de chamá-los de “Família Repinica”.

As moças mais velhas que aparecem na foto viviam naquela região e trabalharam como empregadas domésticas quando morávamos na rua Paulino Fernandes, em Botafogo. Odinéia, Ivanilza e Lurdes conviveram conosco em períodos distintos. Regina, que trabalha até hoje na casa de meus pais, acompanhou nossa mudança para o Horto e teve uma filha que cresceu entre nós. A faxineira Júlia tinha outra origem que não sei precisar. Ela era negra, grandona e lembro da euforia que ficava no período do Carnaval. Acho que sua escola de samba era o Império Serrano e no dia em que os desfiles eram julgados, torcia, chorava ou se alegrava com o resultado, fazendo um grande estardalhaço. Também tinha uma filha, Fátima, que mesmo com seus 7 anos, chupava o dedo, algo considerado muito estranho por nós.

Tive ainda uma amiga imaginária, mas não tenho nenhum registro visual dela, por motivos óbvios.



Figura 46: "Bär", o urso;



Boneca Amiguinha



Figura 47: Viagem a Ipiabas;



Boneca-bebê

Aprendi geografia jogando "War" e regras do sistema capitalista com o Banco Imobiliário. Desses jogos industrializados, os preferidos eram: País dos Doces - tirávamos as cartas com imagens de brigadeiros, balas e pirulitos e íamos nos deslocando pelo tabuleiro; Detetive e Leilão de Arte. Jogava também Cinco Marias que eram confeccionadas por nós com a ajuda de um adulto. Fazíamos os saquinhos de pano e enchíamos de arroz. Eu era fera no bambolê! Este tinha uma bilha que chacoalhava enquanto requebrava a cintura. Pude ainda conviver com

muitas outras crianças de idades e gênero variados. Lembro-me de brincar de: Mamãe, posso ir?; Batatinha frita<sup>1</sup>, 2, 3; Lenço atrás; Pique-bandeira; Pique-cola; Mãe da rua, entre muitas outras. Andávamos de bicicleta, dando voltas pela vila e brincando de encher o tanque com uma mangueira de regar plantas e limpar o chão.

As experiências que se afastavam daquelas vividas por meus “próximos” foram emergindo aos poucos. Fiz parte de uma geração que começou a ir para escola mais cedo, com cerca de 4 anos, teve acesso a brinquedos industrializados, assistiu e passou a fazer parte de mudanças geradas pela chegada da televisão.



Figura 48: Bicicleta na vila

Em minhas brincadeiras, principalmente a partir do momento em que passei a brincar sozinha ou com outras crianças e não apenas com adultos, combinava situações vividas no cotidiano com elementos apropriados em outros meios.

(...) a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo. (Brougère, 2002, pg. 25)

Em meio às pedras da “fazenda”, eram os personagens da série televisiva do National Kid ou dos Perdidos no Espaço que preenchiam minha imaginação.

Willian Corsaro influenciado por Piaget e Vigotski, como afirma numa entrevista concedida a Fernanda Müller (2007)<sup>9</sup>, passou a estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças e aponta que contribuições teóricas vindas dos campos da sociologia, antropologia e psicologia permitem perceber que “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem mundos sociais.” (p.114)

Com as bonecas-bebê que ganhava de minha mãe, brincava de mãe e filha, tentando compreender os aspectos que marcavam essa relação. Vestia, cuidava, colocava no moisés (cestinha para carregar bebês). E, lembro que a partir de uma certa idade, o cuidado com a boneca era diário e não se restringia a um momento específico. Era como se tivesse uma filha “de verdade”. Vigotski (1998) chama a atenção de que as situações imaginárias, criadas no ato de brincar, contém regras, que embora não estejam definidas a priori, baseiam-se em regras do comportamento social. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, ao brincar, obedece as regras do comportamento maternal que conhece. O que passaria despercebido na vida real é levado de forma enfática para a brincadeira e a criança passa a entender melhor as regras subjacentes as mais diversas relações.

Goulart (2007)<sup>10</sup> descreve uma situação de pesquisa vivida por Corsaro, em que três crianças, uma menina (quatro anos), seu irmão e um terceiro garoto (ambos com cerca de dois anos e meio) brincam com os papéis de professor e alunos. A menina já havia freqüentado a escola e os outros dois não. A atitude autoritária do menino levou o pesquisador americano a levantar várias hipóteses de interpretação. O menino poderia ter aprendido com a irmã, mas por meio de informações obtidas de seu pai, ficou sabendo que tais gestos representados não faziam parte do modelo de escola freqüentado pela menina. Ele levantou a ideia de que pudesse ter vindo da televisão ou de comentários de adultos sobre a indisciplina de algumas crianças. No entanto, acabou por afirmar que a fonte de informação de Krister importava menos do que seu desejo de expressar o poder

---

<sup>9</sup> Disponível em [<http://www.cedes.unicamp.br>]

<sup>10</sup> Texto-base da palestra proferida na mesa redonda do dia 12 de julho de 2007 do V Seminário Linguagens em Educação Infantil, COLE – Congresso de Leitura, cujo tema foi No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, Campinas, UNICAMP, 2007.  
Disponível em: [[http://www.alb.com.br/anais16/prog\\_pdf/prog13\\_02a.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf).]

que se tem em um papel adulto e hierarquicamente superior, isto é, um papel com maior poder ou autoridade, uma situação em que as crianças raramente se encontram. (Corsaro apud Goulart, 2007)

Passei a brincar com as bonecas-manequim e outras mais caras, quando estava em companhia de outras meninas da mesma idade, o que me permitiu desenvolver o que Corsaro chama de cultura de pares. Esta se dá inicialmente através da interação com colegas, no contexto pré-escolar e produz a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformados gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto.

A partir dessas novas relações, houve por exemplo, um certo corte entre o que minha mãe desejava e o que eu de fato queria. Adorava minhas bonecas, mas ao brincar com aquelas “proibidas”, sentia um prazer todo especial.

Curioso foi descobrir, em minhas pesquisas sobre brinquedos, que a Barbie, quando foi lançada, trouxe consigo uma novidade inesperada que explica, de certa forma, a rejeição de minha mãe. Brougère (2004) mostra como essa boneca tornou-se um símbolo de um novo sistema do brinquedo. A Barbie, lançada em 1959, re-introduz a boneca adulta no universo infantil, que vinha sendo dominado pelas bonecas representando crianças pequenas, e associa 3 dimensões que definem o brinquedo: imagem, brincadeira e destinatário.

A dona da Mattel, Ruth Randler, há muito que buscava fabricar um brinquedo que fosse equivalente às bonecas de papel que tanto agradavam a filha Bárbara e suas amigas. Numa viagem à Alemanha, descobriu Lili, boneca-personagem oriunda de um jornal informativo. Mas Lili foi concebida para os adultos e oferecida como objeto para pessoas importantes (VIPS).

Numa viagem que fiz à Escócia, em 1996, quando terminei o Mestrado em Educação, tirei uma foto da Lili, no Museu do Brinquedo de Edimburgo.



Figura 49: Boneca Lili

Ruth comprou vários exemplares e pediu que os engenheiros desenvolvessem um objeto que devia inscrever-se na mesma lógica das bonecas de papel. As primeiras Barbies eram quase idênticas a Lili. Mas, a aquisição pela Mattel a fez desaparecer em 1964, abrindo espaço para que Barbie reinasse absoluta. Na estratégia de lançamento, a propaganda na televisão foi direcionada às crianças e Brougère sublinha que:

A boneca não foi apresentada às mães e sim às crianças. Ela fez parte da primeira geração de ruptura na lógica do sistema de brinquedos. A boneca não supunha mais a intermediação de um pai. Mattel se dirigiu diretamente às crianças e a Barbie foi um forte símbolo dessa ruptura, ainda mais porque as mães não ficaram entusiasmadas com o produto. Nem elas nem os comerciantes. Foram as crianças que, ao esvaziarem as prateleiras dos comerciantes ainda céticos, fizeram, no verão de 1959, o sucesso da Barbie, causando enorme surpresa. (idem, p.99)

O fato da Barbie ser vendida não mais como um objeto qualquer, mas como uma personalidade, que já vinha com uma história, a transformou em ídolo e ícone e gerou várias controvérsias. Pois, se a análise se detiver apenas na imagem, corre-se o risco de não se perceber a complexidade desse brinquedo particular. A longevidade da boneca permitiu a realização de várias pesquisas impossíveis de serem feitas baseadas em brinquedos rapidamente lançados e retirados do mercado. Brougère notou que, se para algumas crianças, a vida da

Barbie está ligada a atividades de prestígio, para a maioria, ela assume um cotidiano comum nas brincadeiras.

O que caracteriza a relação da criança com a Barbie, sobretudo as meninas, mas também, numa proporção menor, os meninos, é a adaptação que permite projetá-la no mundo do cotidiano por suas ocupações, suas atividades e, sobretudo sua vida familiar. Portanto, com a Barbie, pode assumir a imagem do mundo adulto mais corriqueiro; para isso ela é frequentemente dotada de um marido e de um filho. A vontade de reconstituir a tríade familiar tem tanta força que se adapta ao irrealismo da representação no que concerne às idades dos personagens. (Idem, p. 112)

Ao longo de sua história, a Barbie foi sendo apresentada às crianças acompanhada dos mais diversos acessórios, o que deu mais versatilidade e combinações possíveis.

Nasci em 1963 e entre as mulheres da minha idade, a Susi é muitas vezes reconhecida como antecessora da Barbie, o que historicamente não é verdade. Apesar de ter sido criada e lançada antes, a chegada da Barbie ao Brasil não foi tão imediata. Era importada e cara e, portanto, apenas crianças de famílias mais abastadas ou que conseguiam convencer suas mães de comprá-la tinham acesso a ela. A Estrela, fabricante de brinquedos, percebendo o interesse das crianças pela boneca-manequim, já nos anos 60, lançou a Susi que deixou de ser fabricada em 1985.

Na “minha época”, apesar de não possuir nenhuma das duas, quando possível, escolhia a Susi, pois não vinha com roupas tão luxuosas. Gostava de vesti-la com calças compridas, o que dava um ar moderno e mais compatível com as tarefas cotidianas que gostava de inventar como fazer compras, ir ao cinema etc. As roupas da Barbie eram de festa!

Nas diversas apropriações que fazia de bonecas, fossem minhas ou de minhas amigas, combinava aspectos do cotidiano com referências que vinham com as bonecas ou que estavam relacionadas aos filmes que via ou livros que lia. Assim, as brincadeiras não se restringiam a imitações de universos determinados, mas a uma apropriação criativa das informações que recebia.

Corsaro (apud Müller (2007) percebeu que a cultura de pares tem certa autonomia, embora seja também afetada pelo mundo adulto. Nesse, sentido, as crianças procuram compreender o modo como se dão as relações sociais, reproduzindo-as, mas produzindo, ao mesmo tempo, novos sentidos para elas.

Esse movimento é chamado por ele de reprodução interpretativa. Esse conceito vem substituir a idéia de socialização e enfatizar a participação ativa das crianças nas rotinas culturais a que estão expostas apropriando-se e reinterpretando seus elementos.

No meu caso, ao rememorar várias situações vividas na infância, é possível perceber que minha cultura lúdica é atravessada pela manipulação de brinquedos e materiais diversos, por uma crescente cultura de massas produzida pela televisão, pelo que descobria andando pela cidade, pela cultura infantil produzida junto com outras crianças com as quais convivia, pela literatura, pela dança, pela escola, etc.

### 3.3

#### **Pelas telas: a televisão e o cinema**

Antes de meu pai se render à inevitabilidade da televisão (era contra), esta já havia sido incorporada às casas de minhas avós. Assistia desde Capitão Furacão; Capitão Asa; Topo Gigio (chove chuva, chove sem parar...); National Kid; Jeanie, é um Gênio; a Feiticeira; Daktari; Bat Masterson; Terra de Gigantes, até Teatrinho Trol; Família Trapo e Shazam e Xerife; com sua cambicleta. Na Sessão da Tarde, assistia a musicais e filmes mudos que acompanhava comendo mandiopã. Achava o Fred Astaire muito parecido com o vovô Porto, ainda mais porque ouvia dizer que ele era um verdadeiro “pé de valsa”. Na foto abaixo, é realmente possível constatar a semelhança.



Figura 50: “Fred Astaire”

Minha tia Yara deixava-me ver “Havaí cinco, zero”; “Kojak”, etc. Em 1969, fui acordada para ver o homem pisando na Lua. Na época da novela “Minha doce namorada”, já tínhamos tv em casa, pois meu pai ganhou uma Philco portátil de presente. Para que não ficássemos vidradas e passivas diante do aparelho, ele vivia fazendo perguntas do gênero: “Como todo mundo foi parar lá dentro? Como esse sujeito está nesse canal e no outro também?” As propagandas que circulavam naquela época e que atraíam o meu interesse eram as do arroz Brejeiro, em que havia uma disputa entre um grão deste produto e um grão de má qualidade, o Marinheiro. Tinha ainda o comercial das Casas da Banha, onde porquinhos dançavam e cantavam: “Vou dançar um cha-cha-chá, Casas da Banha...” Esses *jingles* eram engraçados e ficavam na cabeça como o das Casas Pernambucanas: “Não adianta bater, que eu não deixo você entrar...” Para trocar de canal, usava-se um seletor e, como não tínhamos antena externa, era comum que a imagem começasse a rodar ou ficar cheia de “fantasmas”. Não sei a explicação técnica, mas colocávamos palha de aço na ponta da antena para tentar corrigir o defeito. Fui testemunha ainda da passagem da tv em preto e branco para a colorida.

Recente pesquisa sobre a história da televisão no Brasil analisa, de que modo, distintos lugares foram reservados para a criança no interior de sua programação (Pereira, 2003). Inicialmente, os programas eram ao vivo e à noite, dirigindo-se basicamente aos adultos. A programação infantil surgiu baseada na dinâmica circense como o programa do palhaço Carequinha, em clássicos universais como o Teatrinho Troll e em concursos de conhecimentos gerais. Mas, ainda na década de 50, os pais já começavam a demonstrar preocupação, pois as crianças já não queriam respeitar as regras e horários impostos. A própria TV Tupi-Difusora, em 1951, tentou minimizar esse problema levantado pelos pais, criando estratégias para que as crianças fossem dormir numa hora determinada. São exemplos o Indiozinho Tupi, versão infantil do logotipo da emissora, e um *jingle* que dizia “já é hora de dormir, não espere mamãe mandar. Um bom sono pra você e um alegre despertar.”

Já nos anos 60-70, crianças como eu não se interessavam apenas pelos programas infantis e buscavam meios de subverter as regras impostas, fosse seduzindo minha tia, ou vendo a novela das 22 horas, “Selva de Pedra”, escondida no quarto da Regina.

A participação das crianças nos programas também foi mudando e estas deixaram de ser apenas espectadoras para tornarem-se protagonistas, atuando como assistentes e fazendo parte de brincadeiras dirigidas. Certa vez fui com um grupo de crianças, num passeio organizado pela escola, no programa do Capitão Furacão. O que mais me marcou na ocasião, no entanto, não foi o programa em si, pois deste não me lembro de nada, mas sim, o fato de que, ao sairmos do carro, um de meus amigos levou um tombo e caiu numa poça de lama.

Salgado (2005), a partir da pesquisa realizada com crianças no doutorado, revela que a simples apresentação das imagens da televisão ou o fato de que estas agradam as crianças não garante que tais imagens sejam produtoras de brincadeiras ou façam parte imediatamente de uma cultura lúdica. Para que isso ocorra, é preciso que os textos midiáticos se integrem aos referenciais simbólicos e à lógica que regem uma cultura lúdica específica. Brincar com essas imagens jamais significa, para a criança, copiar fielmente o que vê, mas sim compor, combinar com um conjunto de representações que já constituem seu universo simbólico. (p. 138) O que importa, portanto, é olhar para as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças como o modo pelo qual elas experimentam a cultura de seu tempo.

O risco constante que se corre no processo de pesquisar como isso acontece é o de isolar crianças e adultos e não conseguir identificar a maneira complexa como esses mundos se inter-relacionam. Como ressalta Borba (2009):

a identificação desse modo de vida com uma cultura infantil própria requer que nos questionemos sobre os modos de construção dessa cultura, nas relações que estabelece com as estruturas sociais, nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas. (p.4)

Tais cuidados também são sublinhados por Kramer & Barbosa e Silva (2005), ao apontarem que o grande desafio hoje é:

superar o mito do protagonismo infantil e analisar criticamente as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos, compreendendo a infância como categoria e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com crianças, jovens e adultos. (p.48)

Compreender como as crianças formam suas identidades como crianças e como membros de um grupo social é mais complexo do que parece. É certo que

elas encontram-se em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo, mas não o fazem de forma passiva, apenas incorporando o que a cultura adulta lhes impõe. São ao contrário, sujeitos ativos que criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade.

Apesar de gostar e ver bastante televisão, fui provocada, por meu pai, a não ficar passiva e a refletir sobre o que aquele objeto mágico significava. Além disso, o acesso as mais diversas formas de brincar favoreceram uma experiência lúdica variada o que me permitiu fazer várias combinações, pois “quanto mais [a criança] veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais [ela] disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será (...) a atividade de sua imaginação”. (Vygotsky, 2007, p.18).

Tanto é que, a convivência com a televisão, pelo menos nos moldes em que ela se apresentava quando era criança, não me impediu de continuar brincando de faz de conta, de participar de brincadeiras tradicionais nem de ficar encantada por outras produções culturais como o cinema e a literatura.

Ir ao cinema não era tão comum, pois não havia uma programação tão intensa. Além dos clássicos desenhos animados da Disney, os filmes que mais me marcaram foram Lili (Hi Lili, hi Lili Hello!), Pele de Asno, a trilogia da Sissi, a Imperatriz e as Aventuras do Tio Maneco.



À noite, mãe lia As Memórias da Emília ou Reinações de Narizinho para nós, em voz alta. Nossos livros tinham uma capa de pano xadrez, pois foram encadernados por minha avó. Não havia tantos livros infantis quanto os que são publicados hoje. No apartamento da bisavó Ruth ( na foto abaixo com minha irmã caçula), no Rio, assim que chegava, corria para pegar o livro do Juca e Chico (Max und Moritz), com tradução de Olavo Bilac e que ficava na gaveta da cômoda.



Figura 51: Bisavó Ruth com Regininha,  
minha irmã

Este móvel, a cristaleira, as cadeirinhas e a pintura de Dindinha Nicota, que aparecem nas fotos abaixo, foram para nossa casa, quando a bisa morreu.



Figura 52: Casa da Bisa Ruth;

Quadro na parede

Vovó Fridy também tinha um exemplar do Juca e Chico. E, além do fim trágico dos irmãos que viviam cometendo traquinagens, ouvindo as histórias contidas no livro do João Felpudo (Der Struwwelpeter), aprendia que não deveria chupar o dedo, deixar de pentear o cabelo ou cortar as unhas. Herdamos também alguns livros de minha mãe, como “Le Ballon Rouge”, ilustrado com as fotos do

filme; uma história de Natal, cujos personagens centrais eram Marina e seu cachorrinho Totó e O Negrinho do Pastoreio. Dos que ganhávamos de presente, guardo ainda comigo “Le Manège enchanté: le cadeau de père Pivoine”. A edição é de 1965 e, surpreendentemente, para aquela época, tínhamos uma boneca que representava uma das personagens, a Margot que nos acompanhava para todo o lado. Ela tinha uma cabeça grande, de plástico duro e um corpo de pano “compriiiido”. Uma amiga de minha mãe, Olguinha, madrinha de minha irmã caçula, era geógrafa e costumava viajar bastante. Sempre nos trazia uma lembrança e também fazia suas próprias coleções. Quando ia a sua casa, ficava encantada de encontrar o Pollux, o cachorro que aparece no fim daquele livro.

Lembro ainda que vovô Laclette me deu de aniversário “Os colegas” da Ligia Bojunga. Adorava ler e reler as peças de Maria Clara Machado, publicadas em livro e também gostava muito do Flicts, do Ziraldo. O acervo que tinha em casa era ainda constituído de algumas coleções de Contos de Fada, com desenhos antigos; uma de bichinhos, dos quais só me recordo de um deles, que tinha uma joaninha (ou seria formiga?). Só depois é que passei a devorar os títulos das Edições de Ouro, que saíam em formato de bolso: Pimpinela Escarlata; Jane Eyre; Os desastres de Sofia; Orgulho e Preconceito; Oliver Twist; Sem Destino; Bibi, Meia Longa; Memórias de um Cabo de Vassoura; Ana Terra... Não posso deixar de falar da Revista Recreio que trazia histórias dos novos autores brasileiros como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, entre outros, e que proporcionava inúmeros passatempos. Tínhamos que recortar e fazer cola de farinha de trigo para concluir certas construções. Revistas com bonecas de papel também eram vendidas nas bancas de jornal e exigiam esse mesmo ritual. Os gibis eram Bolinha, Bolota e Brotoeja e meu primo Guilherme tinha coleções completas. Das enciclopédias, tínhamos as recém-lançadas Conhecer e Os Bichos; Barsa e Larrousse eram consultadas na casa da vovó. Embora desatualizada, meu pai mantinha na estante o Tesouro da Juventude. A coleção de capa azul ficava no meu quarto e servia de decoração. De vez em quando, dávamos uma olhadinha.

## 3.4

## Andanças pela cidade

*Ciganos*<sup>11</sup>

*E as ciganas de coloridas saias, andando pelas praças, pintavam de luz a cidade. Na cabeça, lenços com barulhos de moedas prendiam parte dos cabelos. E de rua em rua, de porta em porta, elas se ofereciam para ler o destino que lhe diziam oculto na palma de todas as mãos. Contavam ainda que a mão era uma cartilha que elas aprenderam a decifrar com os egípcios, há muitos e muitos séculos. (...)*

*(...) Com a chegada dos ciganos o medo passava a ser companheiro dos meninos: isto por contarem que cigano roubava crianças. E, como ninguém sabia de onde vinham ou para onde iam, as crianças ficariam perdidas para sempre. Seriam levadas para a Índia, passando por terras de Espanha ou areias de Portugal.*

*E a Índia, a Espanha, o Portugal não cabiam de tão longe em cabeça de menino.(...)*

*Bartolomeu Campos Queirós*

Algumas lembranças me remeteram a uma relação particular com a cidade que foi sendo construída, primeiro, através das mãos de meus familiares e, depois, por conta própria, a partir do momento em que passei a andar sozinha ou na companhia de amigos. Os trajetos e as experiências vividas revelam uma certa aprendizagem. Como aponta Rabello de Castro (2004):

Nascemos em casa com a família. Atravessamos os umbrais de casa para ganhar o mundo e a cidade. A rua é o meio. Através da rua entra-se em contato com o que é desconhecido e não-familiar. A rua começa logo ali... na porta da casa. (p. 40)

Dessa circulação, guardei na memória uma série de encontros e de possibilidades de brincar que tornaram-se quase impossíveis atualmente. As idas

<sup>11</sup> Queirós, Bartolomeu Campos. **Ciganos**. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1997.

às lanchonetes que começavam a surgir constituíam-se um programa especial e estavam incluídas nos passeios de final de semana. E, segundo a autora:

Circular pela cidade é o ponto de partida para o seu conhecimento e ocupação. Entretanto, os modos de circulação na cidade, os lugares escolhidos aonde se quer chegar, com quem e quando, são produções desde já determinadas por outras condições dos sujeitos, como idade, pertencimento real e imaginário a grupos econômicos e sociais, estilo de vida e experiência cultural. Desta forma, a circulação na cidade não se faz de forma aleatória, está antecipada por essas condições, ainda que não totalmente condicionada a elas. (p. 71)

As primeiras aventuras nesse sentido aconteciam uma vez ou outra, quando vovô Laclette nos dava dinheiro para comprar picolé de limão na padaria que ficava perto. Era só sair da vila, dobrar a esquina, transcorrer os muros de pedra de duas casas e lá estávamos. Além do prazer que essa experiência nos proporcionava, o picolé tinha palitinhos coloridos e nós fazíamos coleção. Reunidos formavam um jogo de construção. Em outras ocasiões, sem sair da vila, esperávamos um vendedor que passava vendendo biscoitos que desmanchavam na boca e pirulitos de açúcar cristalizado em forma de chupeta. Ele se fazia anunciar por um chocalho que fazia “xingue lingue”. Aos domingos, na companhia de meus pais, comíamos pizza da Bragança, pão da Imperial ou íamos um pouco mais longe, ao Leblon, comer crepe no Rick’s. Durante a semana, para chegar à vila, vínhamos andando a pé pela Rua General Polidoro. Minha mãe colocava uma espécie de coleira em mim, o que me mantinha sob controle, mas com certa autonomia; minha irmã do meio, de mãos dadas e a caçula, no carrinho. O cemitério era parte da paisagem e o cheiro que emerge dessa reminiscência é o das rosas vendidas na floricultura que ficava na esquina da rua Sorocaba.

Os interesses, os valores, as crenças delineiam, então, os trajetos dos sujeitos na cidade, recortando para cada um uma cidade possível, dentre muitas. Por outro lado, a cidade, na sua multiplicidade e diversidade de recursos, está sempre aludindo a outras vidas, outros prazeres, outras experiências que aquelas conscientemente aquiescidas pelo sujeito, permitindo linhas de fuga e transgressões aos trajetos e escolhas possíveis, inaugurando possibilidades antes tidas como impossíveis. Assim, a circulação estabelece-se como um ponto de articulação entre o presente e o futuro, entre o que se faz e o que se poderia fazer, visões de tempo e espaço que se superpõem e acabam se misturando, enredando presente e futuro num mesmo momento. (Gagnebin, 2004, p. 71-72)

Às vezes, no caminho, visitávamos algum amigo ou parente. Parávamos na casa da Dona Vera (Assis Ribeiro), quando escolhíamos vir pela Rua Mena

Barreto. Ela tinha uma empregada já velhinha que virou personagem de um curta-metragem (Rugas). Elas usavam uma cestinha amarrada a uma corda para enviar objetos do andar de cima para baixo. Para subirmos ao pavimento superior, escalávamos uma escada em caracol. As visitas a parentes também envolviam idas à casa do Tio José em São Conrado que, naqueles tempos, era um bairro afastado, com praia deserta. Ele era irmão da vovó Paulinha, casado com Tia Gilda e tinha 5 filhas. Caíamos na piscina e admirávamos a vista para a praia. Ele era aviador, mas, curiosamente, também fazia pranchas de surfe. A oficina ficava no andar de baixo e tinha cheiro forte de cola e parafina. Entre os surfistas de uma geração, ficou conhecido como Parreiras.

Veza por outra, também íamos a ABB, clube que fica na Lagoa, como convidadas de amigos da Tia Ely. Nosso desafio era atravessar por baixo de uma “ilha” de azulejo no meio da piscina. No bar contíguo, comíamos misto quente. Mas, voltando ao bairro de Botafogo, outros passeios comuns eram as idas ao Museu Casa de Rui Barbosa e ao jardim da casa da família Paula Machado, ambos na Rua São Clemente. Este último era uma propriedade privada, mas mantinha seus portões abertos para a livre entrada de crianças, mães e babás. As sombras eram bem vindas, mas sinto os olhos ardendo ao lembrar de uns bichinhos chamados de “lacerdinhas” que caíam das árvores.

Podíamos contar também com Tia Ely que sabia dirigir e que junto com minha mãe nos levava à praia ou para passear e brincar no Jardim Botânico, Parque Lage, Parque do Flamengo, etc. Ela é bem baixinha e sempre teve carros grandes. Aliás, andar de carro pela cidade era um costume. Meu pai gostava de nos levar para ver os morros (Corcovado, Vista Chinesa, Alto da Boa Vista, Mirante Santa Marta, Santa Tereza), mas o nosso carro, ao contrário, era um fusquinha. Éramos acordadas assim: “Viva o sol, o sol da nossa terra, vem surgindo atrás da linda serra!”

Nessas idas e vindas, a cidade ia se revelando por meio de signos inscritos nos monumentos, nos hábitos, nas relações sociais, nas modas e nos personagens que atraíam o meu olhar e atenção. Rabello de Castro(2004) sintetiza bem esse movimento:

As ruas da cidade engendram e assumem as diversas possibilidades do humano: do lúdico que transforma a matéria inerte do mundo em estar-com-o-outro, brincadeira e imaginação, até ao que é sombrio, sinistro e mortífero. As ruas se

parecem conosco, com o modo pelo qual compreendemos e construímos o estar-junto com os demais. Os demais? Quem são os demais? Os demais são demais para nós? Com quais “demais” aceitamos conviver? Nas ruas da cidade os outros se tornam “os de-mais”, ou seja, quase excessivos, insuportavelmente próximos, acoessando-nos com a estranheza que despertam em nós. (p. 55)

Na frente do colégio onde estudava havia um vendedor de cocadas que vestia-se de branco do pés à cabeça. Ele usava ainda um turbante e gritava “Maaaary, Maaaaary”! Minha irmã caçula tinha pavor de encontrá-lo. Dessas figuras que circulavam pelas ruas, outro marcante era o amolador de facas. Era impossível ignorar sua presença.

Quando ficávamos brincando na vila sozinhas, éramos aconselhadas a não conversar com as ciganas, que, de vez em quando, apareciam pelas ruas. Elas me provocavam curiosidade e medo ao mesmo tempo assim como um índio que morava debaixo da escada dos fundos do meu prédio. Esses personagens reais povoavam a imaginação ao se tentar entender por que eram tão evitados pelos adultos em geral. A criança ao penetrar a cidade segue os corredores subterrâneos das histórias:

O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também o é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos hoje. (Gagnebin, 2004, p. 92)

E, se guardo em mim essas lembranças, é sinal de que começava a perceber que tais reações estavam ligadas a uma realidade mais ampla.

A criança já não está mais encerrada em si mesma, pois seu pensamento agora domina perspectivas inteiramente novas, e onde ela sabe muito bem que não está só a passear seus olhares; entretanto, ela não saiu de si e, para se abrir a essas séries de pensamentos que são comuns aos membros de seu grupo, não é obrigada a esvaziar seu espírito, porque em algum aspecto e sob alguma relação, essas novas preocupações voltadas para fora sempre interessam o que chamamos aqui de homem interior, ou seja: elas são inteiramente estranhas a nossa vida pessoal. (Halbwachs, 2006, p. 81)

Para Halbwachs, portanto, a partir de uma tenra idade a criança já começa a pensar em comum com as outras pessoas e seu pensamento se divide entre o

fluxo de impressões inteiramente pessoais e as diversas correntes do pensamento coletivo.



Minha mãe só começou a trabalhar quando eu tinha cerca de 7 anos. Era inicialmente secretária na Aliança Francesa de Copacabana e depois assumiu o papel de bibliotecária. Minha convivência com os livros era, portanto, de várias ordens. Como fazia o curso, aos 11, 12 anos, ficava com ela nas horas vagas e gostava, entre outras coisas, de ajudar a preencher as fichas de empréstimo. Ficava ouvindo a conversa dos professores: Karydakis, Carlota, Fontova, Gilberto Braga... No acervo, Bécassine, Tintin, Asterix, Cahiers de Cinema, entre outras preciosidades que ficavam acessíveis. Monsieur Janot era o diretor. Gostava de chamá-lo de Monsieur Ledou, personagem do livro Capelle usado nas aulas: “Alô, c’est Phillippe Ledou? Oui, c’est moi”. O momento era rico culturalmente. Havia também um cineclubes que mostrava filmes de vanguarda.

Nossas famílias se freqüentavam, o que deu origem a uma amizade que dura até hoje: conheci Isá e Jean aos 11 anos. Sua mãe, Margarida, carinhosamente chamada de Dida, era uma figura simpática e engraçada. Quando íamos aos domingos à tarde na casa deles, no Cosme Velho, ela nos recebia com crepes que escondiam um segredo. Numa delas, havia uma linha, colocada na massa. Ficávamos na expectativa de saber quem seria o azarado da vez. Jean e Isá estudavam na escola francesa e, nas festas, eu gostava de observar as danças, o *rock* francês e os diálogos naquele idioma. Isá acompanhava o movimento musical e me apresentava o que conhecia. Para desespero de seu pai, ouvíamos Carpenters sem parar: “Oh yeah, wait a minute, mister Postman...”

E, por falar nisso, em casa, tínhamos uma vitrola Phillips. Era portátil e tínhamos que abrir, posicionar as caixas de som e ajustar o disco no lugar. Se fosse um compacto, era necessário colocar uma peça no meio para encaixar o disco. Lembro especialmente de dois, um com a música Help! e outro com cantigas de roda francesas das quais gostava mais do “Malbrough s’en-va-t-en guerre, Mirinton, ton, ton, Mirintaine; Malbrough s’en-va-t-en guerre, ne sait quand reviendra...” Ouvíamos os de vinil coloridos, da Coleção Disquinho e aquele que tinha “A minha gatinha parda, que em janeiro me fugiu, quem roubou

minha gatinha, você sabe, você viu”. Na capa, podia-se ver o desenho de uma velha numa sacada dirigindo-se a um menino que, sem que ela pudesse ver, pois os braços estavam para trás, segurava o gato pelo pescoço. Estes já não exigiam o ajuste acima mencionado.

Meu pai nos mostrava empolgado o LP dos Mutantes e juntos cantávamos também A banda ou Morena dos olhos d’água, de Chico Buarque. Ele gostava de me provocar, pois sabia que além de adorar os Beatles, era apaixonada pelo Ronnie Von. Como conhecia um irmão dele que era arquiteto também, ameaçava dizendo que pediria um autógrafo. Morria de vergonha e saía correndo! As marchinhas de carnaval também faziam parte do nosso repertório, mas não lembro de nenhum disco específico. Ele as cantava para gente nos mais variados momentos. A que mais gostava era “Chiquita, bacana lá da Martinica...”

### 3.5

#### Escola

O Curso Infantil Masset era uma escola pequena criada por uma família que a instalou em sua residência que ficava numa casa antiga, na rua Voluntários da Pátria. Na merendeira de couro, levava vitamina de abacate. Foi uma experiência gostosa e lembro-me de várias situações. De algumas existem fotos e de outras não. Numa das festas juninas, fui a noiva e vestida de Emília casava-me com o Marquês de Rabicó. Da comemoração pela chegada da primavera, não existem registros fotográficos, mas algumas cenas permaneceram na memória. Lembro que fizemos um Pau de Fitas que exigiu muitos ensaios, mas que ficou lindo no dia do evento.

Fizemos dois passeios inesquecíveis para fora do Rio. Um deles foi para uma fazenda em Bananal, chamada Bocaina e que tinha uma casa antiga, com muitas histórias. Logo que chegamos, fui me exhibir subindo numa árvore. Desci correndo e chorando, pois minha cabeça ardia e parecia que levava uma mordida de cobra, mas descobriu-se que tinha encostado numa colmeia. O outro, feito na companhia de colegas e professores, foi para Friburgo. Lembro que o irmão da diretora, a quem chamávamos de “Tio Sergio”, nos levou para descer num tobogã que tinha sido instalado numa praça. Sabia que meu pai não aprovava esse

brinquedo, mas não falei nada. Dito e feito, na descida, fiz uma pequena queimadura no braço e tive que confessar a travessura. Mais tarde, essa escola mudou-se para a Rua da Matriz, ainda em Botafogo.

Certo dia, na brinquedoteca, aproximou-se de mim um sujeito alto, careca e magro, perguntando se eu era a Cristina; estava acompanhado da mulher com um bebê no colo. Diante da afirmativa, disse que havíamos estudado juntos. Perguntei se era da PUC. Ele disse: não, antes. Do São Vicente? Não, antes... De repente, consegui vê-lo criança, sardento, cabeludo e gordinho. Dias depois, deixou-me uma foto que eu não tinha. Nela aparecem, “Tia” Conceição, minha primeira professora, colegas de quem me lembro bem, outros nem tanto. Ele era o Luiz Augusto, o primeiro da esquerda para a direita. E mais detalhes chamaram-me a atenção: podemos ver alguns brinquedos no alto do armário, ao fundo. Invadiu-me uma sensação agradável, pois deram concretude ao jacaré e à tartaruga que sempre se mantiveram como sombras em minhas lembranças.



Figura 53: “Tia Conceição” e colegas do Curso Infantil Masset



Figura 54: Detalhe dos Brinquedos da escola

Esse colégio foi, aos poucos, perdendo alunos e acabou sendo vendido para o Instituto Santo André (“entra burro e sai lelé”). Essa passagem teve repercussões importantes em mim. As amizades criadas desde os quatro anos sofreram acomodações com a saída de alguns colegas e a entrada dos novos alunos que vinham da antiga sede que ficava no Cosme Velho. A realidade deles era um tanto diferente. As famílias eram mais abastadas, ao passo que a maioria de nós tinha uma vida de classe média.

Nesse novo contexto, fiz grandes amizades que se estenderam pela adolescência. Fui algumas vezes para a casa de praia de uma dessas amigas, em Iguaba. Lembro de ir a uma daquelas salinas desativadas. O chão era forrado de uma lama fininha que chamávamos de “ciliputh” ou algo do gênero. Nos cobrimos dos pés à cabeça e fomos fingir para sua mãe que éramos estátuas. Divertia-me muito com os jogos de carta que contavam com a participação de seu irmão mais velho, amigos dele, o pai e a mãe. Por outro lado, passei por situações que envolviam um tipo de preconceito que não podia compreender na ocasião. Minha irmã mais nova e eu costumávamos dormir na casa de duas irmãs que tinham idades correspondentes. Adorávamos fazer isso, mas não sabíamos por que as empregadas nos dirigiam tratamento diferenciado. Não sei se de fato era intencional, mas à noite, com o ar condicionado ligado, as meninas dormiam sob confortáveis edredons, mas nós duas morríamos de frio, pois tínhamos apenas um lençol para nos proteger. Embora a família não nos tratasse de forma diferente, eram as empregadas que faziam distinção entre as “amigas antigas e ricas” e as “amigas novas e pobres”.

A professora gostava de fazer a seguinte ironia: quando alguém respondia que estava pensando na resposta para uma determinada pergunta, ela dizia “pensando morreu um burro, pastando em Cascadura”. Os desenhos que adorava fazer não eram muito notados. Mas, felizmente, meu interesse foi captado e incentivado por meus pais que inscreveram-me na Escolinha de Artes do Tablado. Era um espaço mágico, pois além das aulas de arte, frequentava as peças de teatro escritas e encenadas por Maria Clara Machado: *Pluft, o fantasminha*; *Cavalinho Azul*; *A volta do Camaleão Alface*; *Maroquinhas Frufriu*; *Tribobó City*, etc.

Outro grande conflito vivido por mim nesta época era o de achar minhas redações muito criativas, mas nunca conseguir tirar nota 10. Até bem pouco tempo, minha escrita era presa, contida, resumida.

Ainda assim, grande parte das lembranças do Santo André é positiva, pois gostava de aprender e preencher os exercícios da cartilha “A Mágica do Saber” e orgulhava-me de declamar “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...” de cabo a rabo. Sabia também o nome inteiro da princesa Isabel (Isabel Cristina Leopoldina etc.) e orgulhava-me de dizer que era tataraneta do Visconde de Ouro Preto.

Ao refletir sobre essas experiências, identifiquei questões que venho estudando desde que fiz o Mestrado em Educação e que passei a atuar na área de formação de profissionais de Educação Infantil.

Entre para o maternal aos 4 anos e nessa época, minha mãe ainda não trabalhava, mas os jardins de infância começavam a tornar-se mais comuns, embora ainda houvesse grandes polêmicas sobre a validade de se educar a criança fora da família. A maioria das crianças dessa geração entrava para a escola aos 7 anos.

Segundo Kuhlmann Jr (1998):

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. Mas esse dado real não concentra o âmago dos significados relacionados à expansão da educação infantil. A vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta. (p. 181)

O autor alerta que contingentes de mulheres que tiveram que se submeter à exploração do trabalho recorriam a essas instituições para que as crianças tivessem um destino mais digno.

Quando, a partir do final da década de 1960, ocorreu a demanda por creches por parte dos setores médios da sociedade, esta também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação de seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos. (p.182)

Foi somente em 1974 que esse segmento recebeu atenção do governo federal com a criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) do

Ministério da Educação e Cultura (MEC) e em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE). (Nunes, Corsino e Kramer , 2005, p. 17)

Ao melhor estudar a história da criação dos jardins de infância no Brasil, encontrei a declaração de Alexina de Magalhães Pinto, tia de minha avó Paulinha. Kuhlmann Jr. revela que no Congresso Americano da Criança, em 1916, ao falar sobre o estudo da psicologia da criança brasileira, ela propunha a real e não só a formal anexação de jardins-de-infância e creches aos estabelecimentos de educação, preparo e amparo feminino já existentes, como campo de estudo e experiência. (p.171)

Fiquei surpresa, pois quando assumi a coordenação da Brinquedoteca Hapi, li um livro de sua autoria sobre brincadeiras tradicionais, mas não sabia que ela era ligada ao Instituto Moncorvo e que atuava na defesa dessas instituições. Nasceu na Fazenda Ouro Fino em 1870 e foi uma mulher inovadora em sua época. Viajou para a Europa sozinha e teve contato com as novas ideias sobre educação de crianças pequenas que circulavam por lá. Quando voltou em 1891, trouxe uma bicicleta e seus passeios por São João D’El Rei chocavam a população. Ingressou na carreira docente em 1893 e foi professora de Cecília Meireles na Escola Normal. Vovó sempre falava dela com orgulho e fez questão de me apresentar seus livros<sup>12</sup> que reuniam cantigas de roda, provérbios, adivinhas, contos populares, etc. Suzana Cecília Igayara (2008), docente do departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP, faz a seguinte análise de uma de suas obras, intitulada *Cantigas das Creanças e do Povo e Danças Populares*, uma das primeiras coletâneas do gênero do século XX:

O livro de Alexina apresenta-se como uma coletânea comentada de canções, publicado em 1916 na Biblioteca Infantil da Livraria Francisco Alves. No entanto, a própria autora constitui múltiplos leitores, e a cada um deles endereça suas notas, destinadas, primeiramente, “Às crianças”, em seguida, “Alguns conselhos sobre a maneira de se servirem deste livro os pais, as crianças, os educadores”, com uma observação para que se vejam as “Notas em Apêndice”, e por último traz uma “Nota justificativa aos estudiosos e aos educadores”, um texto mais longo e mais elaborado. No final do livro, estão as “Notas em Apêndice”, em que tanto estão explicações sobre determinadas canções, como a defesa de princípios pedagógicos e recomendações aos artistas e educadores.

<sup>12</sup> Os livros são: Pinto, Alexina Magalhães. **Biblioteca Infantil**. Coleção Ics, série C. RJ:J. Ribeiro dos santos, 1907.

\_\_\_\_\_. **Os nossos brinquedos**. Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A editora, 1909.

\_\_\_\_\_. **Cantigas das Creanças e do Povo e Danças Populares**. Coleção Icks, série <sup>a</sup> Rj: Livraria Francisco Alves, 1916.

Além de musicista, Alexina foi professora de desenho, o que explica seu interesse pelas diversas áreas de expressão: texto/música/ilustração. A ilustração, uma característica da literatura para crianças, é vista como importante fator de motivação para que as crianças queiram conhecer as histórias e as canções, e em diversos momentos a autora critica a falta de ilustrações brasileiras que pudessem ser utilizadas, fazendo um apelo aos pintores e fotógrafos para que se interessassem pelos assuntos brasileiros ligados à infância.

(disponível em:

[http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/ii\\_pdf/Susana\\_Cecilia\\_Igayara.pdf](http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/Susana_Cecilia_Igayara.pdf) )

Tia Alexina morreu tragicamente, em 1921, com 51 anos, atropelada por um trem em Correias, Estado do Rio de Janeiro. Em minhas escavações, mais uma descoberta ampliou de modo interessante a minha rede de “próximos”. Ao consultar uma prima irmã de minha mãe, Maria de Lourdes Parreiras Horta, fiquei sabendo que tia Alexina era filha do primeiro casamento de Eduardo Almeida Magalhães (avô materno de minha avó) e irmã de ninguém menos que tia Sinhá, a fotógrafa! Esta era filha do segundo casamento, com Cândida Sobral Pinto (irmã do pai de Sobral Pinto). Ou seja, ambas eram irmãs de minha bisavó Ruth que já foi citada anteriormente. Tia Sinhá também morreu tragicamente num acidente de automóvel, na fazenda Ouro Fino.

Depois que estabeleci essas relações, procurei uma das fotografias em que Tia Sinhá aparecia e que havia descartado inicialmente, pois a luz está muito estourada e os nomes das pessoas estão escritos à caneta por cima. Nesse retrato de 1908, Bisa Ruth, Tia Sinhá e Tia Alexina estão em meio a outros parentes, na fazenda Ouro Fino.



Figura 55: Ruth, Sinhá e Alexina na Fazenda Ouro Fino

\*

Graças a uma bolsa de estudos, minhas irmãs e eu fizemos balé clássico, no meu caso, dos 8 anos aos 13 anos. Participei de duas montagens do Quebra Nozes onde fui doceira e fada. Além dos ensaios, dos quais participava com enorme prazer e nos quais admirava os bailarinos Fernando Bujones e Círyl Atanasov trabalhando, lembro-me que minha mãe nos levava para ajudar as costureiras responsáveis pelas fantasias. Ficávamos no chão catando alfinetes.

Subir no palco do Teatro Municipal e circular pelas coxias e bastidores, que conhecia apenas pelas mãos de minha Tia Yara, era indescritível! Sinto o coração acelerado e o vento frio que vinha da platéia, no momento em que as cortinas se abriam. Minhas irmãs e eu dançávamos sempre que podíamos e não é difícil encontrar fotos em que estamos fazendo poses típicas do balé clássico, nos cenários mais insólitos.



Figura 56: Balé no mato

Houve um período em que ficava também dois dias por semana na escola, de manhã, para realizar atividades extras e almoçava por lá. Dona Célia era a cozinheira. Os pratos fundos, de plástico colorido, me remetem a essa experiência. As aulas de música, arte, capoeira e ginástica olímpica foram marcantes. Aprendi a “plantar bananeira” e em todo lugar que ia, ficava de cabeça para baixo. Numa dessas, esbarrei numa fruteira da minha Tia Norma, casada com o Tio Pery, irmão mais velho de meu pai. Era de murano, presente de casamento, mas não houve conseqüências mais sérias. Numa outra tentativa, quebrei dois dentes definitivos.

\*

Em 1976, aos 13 anos, mudei de escola. Vários colegas e amigas fizeram o mesmo. A mais chegada naquele momento era a colombiana Margarita. Seu pai era sociólogo do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), fato que só vim a decifrar mais tarde, quando fiz a faculdade de História na PUC. Ele estudava o Brasil e um dia deparei-me com seu nome, Fernando Uricoechea, como autor do livro *O Minotauro Imperial*. Íamos lá de farra, apenas para andarmos sozinhas. A sede ficava na rua onde eu morava. Ele gostava de cozinhar e fazia o melhor macarrão “ao pesto” que já experimentei.

Fomos para o Colégio São Vicente de Paulo, que era uma escola de vanguarda na época e passei a ter uma idéia mais nítida do momento político que nos cercava. Antes, captava alguns rumores que não entendia bem. Certa vez, saíamos da casa da Tia Ely, que morava no Flamengo, para brincar no parque em

frente, mas fomos aconselhadas por um senhor, a voltar para casa. A UNE (União Nacional dos Estudantes) ficava ali perto. Estava acontecendo uma manifestação estudantil (minha mãe não soube me dizer exatamente o que era). A suspeita é de que se tratava da invasão da sede pela polícia, o que acabou em violência. Nos saraus que o colégio promovia, as músicas de ordem eram “Para não dizer que não falei das flores” e “Viola Enluarada”. Meu pai, por sua vez, tinha livros escondidos e me recomendava a não repetir algumas músicas fora de casa. Quando tive oportunidade, li com voracidade aqueles que diziam respeito à guerra do Vietnã.

Nas férias escolares, que duravam 3 meses no verão e um mês no inverno, além da “fazenda”, que tem muitos momentos retidos pela fotografia, costumávamos ir para Búzios, quando a praia de Geribá era ainda deserta. A viagem durava mais de 5 horas! Não havia a Ponte Rio-Niterói. Íamos de barca. Em Cabo Frio, atravessávamos uma passagem estreita para em seguida, enfrentarmos uma estrada de barro cheia de armadilhas. E lá, ninguém parava para fotografar! (“Enquanto eu corria, assim eu ia lhe chamar, enquanto corria a barca...”)

Alguns poucos filmes, feitos por Tio Henrique acabaram se perdendo. Aficionado por jazz, possuía no entanto, discos de toda natureza e reunia amigos e primos para escutar músicas latino-americanas - era amigo do Cônsul chileno, do período Allende - ou que escondiam mensagens contra a ditadura militar como “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia...”

Das experiências com o mar, dos colares feitos de conchas, do espanto de encontrar peixes voadores, dos passeios ao por do sol espetando as anêmonas agarradas nas pedras da praia da Armação, onde ficava o Solar do Peixe Vivo, dos mergulhos e das conversas entre nós na beira do cais - só restaram lembranças. “Como pode um peixe vivo viver fora da água fria? Como poderei viver, como poderei viver sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia?”.... A casa onde passávamos as férias pertencia ao Osvaldo Penido, amigo de Juscelino Kubitschek que foi presidente do Brasil entre 1956 e 1961. O nome do solar foi dado em sua homenagem, pois era comum que passasse temporadas por lá. Como a mulher de Osvaldo não gostava de viajar, quem costumava desfrutá-lo, para nossa sorte, era o sobrinho Henrique.

No Rio, também íamos a praia de Ipanema regularmente. Usávamos bóias e pranchas de isopor. Para não ficarmos assadas, minha mãe as forrava com tecido. Não existia filtro solar e era, portanto, comum ficarmos vermelhas e ardidadas. O cheiro da pasta d'água (Pomada de Lassar, à base de zinco) que éramos obrigadas a colocar no nariz é inconfundível! Fazíamos buracos, castelos e assim como em Búzios, catávamos tatuís. Às vezes, pedíamos para alguém cozinhá-los para nós e comíamos com arroz e ... areia.

### 3.6

#### Comemorações

Das fotos que estavam nos álbuns de minha avó, 3 eram de uma festa de aniversário que não consegui identificar, mesmo pedindo a ajuda da família. O cenário é a casa da vovó Paulinha. As crianças que reconhecemos são os dois meninos, filhos da empregada e uma menorzinha que parece ser a minha prima.



Figura 57: Mesa do bolo; “Parabéns”; Suco e brigadeiro

Pela data, março de 1969, pode ser do meu aniversário de 6 anos. Como nasci em fevereiro, era comum que coincidisse com as férias escolares e vez por

outra, com o Carnaval, o que dificultava as comemorações. Lembro-me apenas de algumas festas como aquela, na fazenda, cujo bolo foi feito num tabuleiro com formato de coelho e outra, na vila, em que usei uma fantasia de tirolesa. Quando aconteciam no Rio, reuniam-se os primos, alguns amigos mais chegados e a família. Os enfeites eram simples; o bolo, os brigadeiros, os cajuzinhos e o suco eram feitos em casa. Os convites muitas vezes eram elaborados por nós mesmas que desenhávamos e escrevíamos o nome dos convidados. A grande sofisticação era a projeção de slides com histórias tradicionais.

Nas festas de amigas, às vezes, esse momento era substituído por um “cineminha”, o que exigia recursos tecnológicos mais sofisticados. O curioso é que apesar de tantas situações terem sido registradas fotograficamente, esses eventos praticamente não aparecem representados!

Numa fotografia em que estou acompanhada de primos que moravam fora do Brasil e noutra em que estou sozinha, ambas tiradas no mesmo dia, podemos ressaltar o vestido novo e o broche de águas-marinhas. Percebe-se que eram datas importantes, mas certamente não envolviam tanta produção e despesas como as que exigem as festas atuais. E, na simplicidade, nos divertíamos muito!

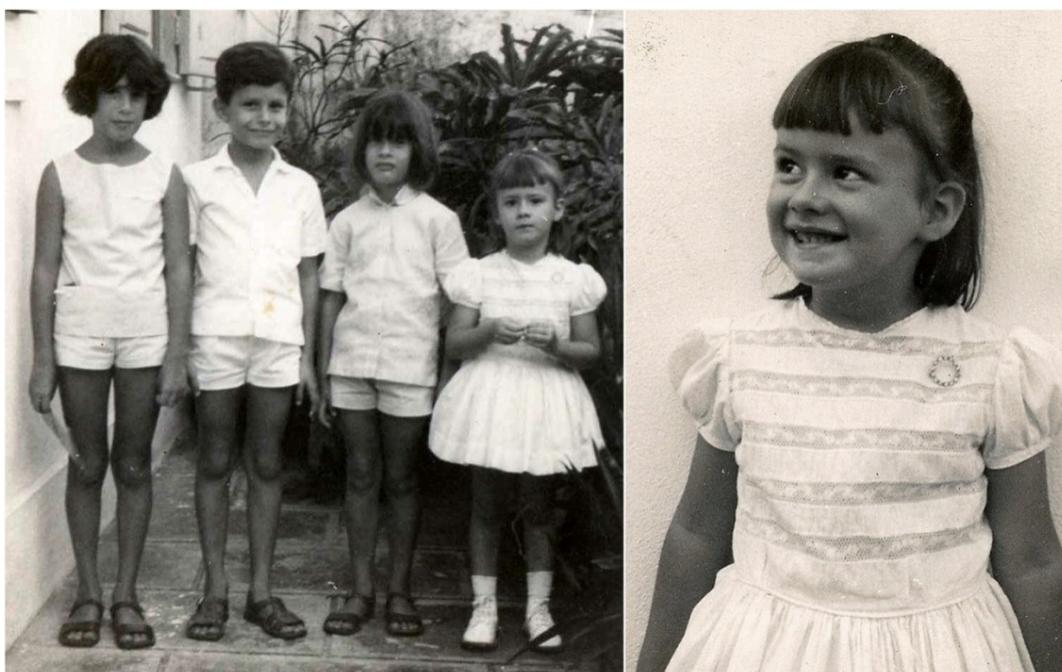


Figura 58: Os primos e eu no aniversário de 4 anos; Roupas e broche de festa



As cicatrizes no corpo deixam evidente o avesso de tantas aventuras. As brigas, as palmadas, os desencontros e as decepções também ficaram às margens. Mas, nesse balanço, fica claro que tive bastante liberdade na infância e que esta não foi particularmente permeada por muitos medos e inseguranças. Estes vieram em momentos posteriores da vida. Bosi (2009) levanta questões interessantes sobre a lembrança que temos da infância e da juventude:

A criança sofre, o adolescente sofre. De onde nos vêm, então a saudade e a ternura pelos anos juvenis? Talvez porque nossa fraqueza fosse uma força latente e em nós houvesse o germe de uma plenitude a se realizar. Não havia ainda o constrangimento dos limites, nosso diálogo com os seres era aberto, infinito. A percepção era uma aventura; como um animal descuidado, brincávamos fora da jaula do estereótipo. E assim foi o primeiro encontro da criança com o mar, com o girassol, com a asa na luz. Ficou no adulto a nostalgia dos sentidos novos. (p. 83)

Mas não se pode nunca perder de vista que este recorte é apenas uma das construções possíveis desse passado. A prática de recontar a história, própria das crianças, que querem ouvir sempre de novo e do idoso, que rememora e reconta o que foi mais significativo, precisou ser por mim exercitada.

\*

Termino esse capítulo com uma fotografia feita por minha avó Paulinha. Ela que com seus 100 anos continua entre nós. Numa entrevista que concedeu a uma emissora de televisão, quando fez 90 anos, todas as vezes que a jornalista perguntava como era “no tempo dela”, ela respondia falando que o presente era melhor, tinha mais recursos. O tempo dela, na verdade, é o presente, mesmo que vivido de maneira menos desbravador do que há 10 atrás. No contexto daquela entrevista, ela havia ido para Portugal fazer pesquisas na Torre do Tombo sobre as estátuas que se encontram em cima do Museu Nacional. A fotografia abaixo mostra a porta de um museu em Tiradentes iluminada por uma luz externa e pode ser tomada como alegoria do que vem a seguir. No verso, minha avó escreveu: “Criação. E foi assim que tudo começou. Luz. Arte. Poesia.”

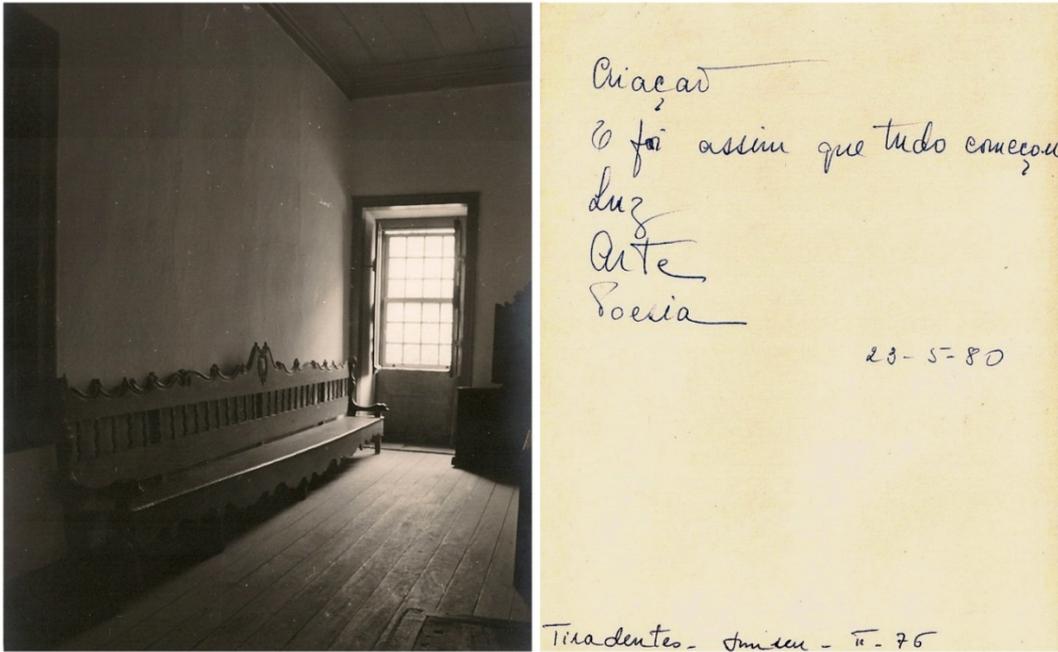


Figura 59: Porta de museu em Tiradentes; Verso da fotografia

A brinquedoteca chamava-se Hapi que queria dizer, no idioma dos índios Yanomami, entrada, passagem e um de seus objetivos era o de ser uma porta aberta para as crianças descobrirem as inúmeras histórias que circulavam nos museus e as que eram trazidas por cada um que ali chegava.

## Brinquedoteca Hapi: relações entre fotografia e memória

*A imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel no documento (ou na imagem petrificada do espelho), na aparência do referente, isto é, sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotográfica (passível de identificação), a segunda realidade, enfim. As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, não se explicitam, mas podemos intuir; é o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada, mas também e sobretudo, a vida das situações e dos homens retratados, desaparecidos, a história do tema e da gênese da imagem no espaço e no tempo, a realidade interior da imagem: a primeira realidade.*

*Boris Kossoy*

Um livro herdado de minha mãe na infância marcou minha vida, mais do que eu podia supor. A capa era de fundo branco, salpicado com bolinhas coloridas de tamanhos diversos, resultado da encadernação feita por minha avó Paulinha. Trazia a história do filme *Le Ballon Rouge* de Albert Lamorisse, lançado em 1956, com Pascal Lamorisse, Renaud Séchan et David Séchan. O Diretor de fotografia era Edmond Séchan. Na versão impressa, o enredo era contado por meio da combinação de textos e cenas principais e pode ser assim resumido:

Em Montmartre, um garoto, chamado Pascal, encontra um grande balão vermelho enrolado num poste e o leva para casa. No trajeto, vive várias aventuras e acaba chegando muito depois da hora normal. Sua mãe não gosta nada da situação e manda soltá-lo. O menino coloca o balão para fora da janela, mas, ao invés deste afastar-se voando, fica parado a sua espera. Desde então, para surpresa dos moradores do bairro, o balão passa a segui-lo por toda parte. Na escola, Pascal é repreendido pelo diretor e obrigado a deixá-lo do lado de fora. O novo brinquedo desperta a inveja de outros garotos que o roubam, fogem com ele e

jogam pedras até furá-lo. Pascal fica atordoado e triste, mas todos os balões coloridos da cidade reúnem-se e o levam ao céu para uma viagem inesperada.

Levei esse livro para a brinquedoteca e gostava de mostrá-lo para as crianças, principalmente para as de origem francesa que apareciam por lá.



Figura 60: Imagens do filme e do livro Balão Vermelho

Manini (2005) esclarece que essa forma de contar a história de um filme, reduzindo o cinema à linguagem fixa dos quadrinhos, ficou conhecida como cine-romance e passou a ser publicada em revistas durante a década de quarenta. (p.237) Seus estudos sobre esse e outros tipos de publicação que combinam fotografia e texto me provocaram outras recordações.

Além do fascínio que esse livro sempre me causou, fui leitora das fotonovelas de minha tia, gênero que nasceu na Itália por volta de 1947 e espalhou-se pelo mundo, inclusive no Brasil. A qualidade duvidosa dos enredos e dos temas adocicados e românticos fez com que fossem vistas como produções de baixa qualidade. Tanto que durante minha juventude, tinha vergonha de dizer que fui uma leitora voraz dessas revistas.

A televisão também tem sido alvo de terríveis críticas, mas devo confessar que fui, em parte, formada por ela e pelo cinema que sempre esteve presente em minha vida.

Em geral, essa nova realidade proporcionada pela cultura da imagem é tratada de maneira pessimista. São vários os teóricos que apontam para o risco de nos tornarmos passivos e sem rumo, em meio ao bombardeio de imagens a que estamos submetidos na sociedade contemporânea.

A análise da tensão entre real e imaginário na pós-modernidade destaca o efeito perverso da hiperestimulação que leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em sequências narrativas. Tal perda do senso de realidade se dá pela vivência crescente da imediatez, da fragmentação e da intensidade das experiências fugazes que constituem o dia-a-dia do homem contemporâneo, principalmente daquele que vive nas grandes metrópoles e dificilmente tem como escapar dos efeitos produzidos pela comunicação de massa em seu aparelho sensorial. (Jobim e Souza, 2000, p.16)

Mas se vivemos nesse contexto, como seria possível escapar ao empobrecimento da experiência na relação com a imagem? Como se estabelecem sentidos novos e inventam-se composições que permitam compreender e recriar essa variedade de experiências culturais?

Para a autora:

O diálogo que se concretiza na interação com produções culturais plurais – textos científicos, vídeo, literatura, TV, cinema, imagens digitais – constitui o contraponto à dominância de uma única linguagem e resgata para o sujeito sua criatividade, autonomia e poder de intervenção no mundo. Há, portanto, uma necessidade premente de se construir uma *pedagogia da imagem*, capaz de recuperar formas mais sensíveis de leitura e interpretação do mundo. (p.20)

Como coordenadora da Brinquedoteca Hapi, procurava proporcionar diversas situações para que as crianças entrassem em contato com produções culturais diversas, a começar pelos brinquedos. O brincar parece ser um meio privilegiado de educação da criança, mas Brougère (1995) adverte que é muito difícil termos clareza sobre seus benefícios reais, pois não é possível colocá-los diretamente em evidência:

Aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico concreto. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto. (p.104)

Ao reconstruir a história desse espaço, seria então interessante ficar atenta para essas questões: será que durante sua trajetória a Brinquedoteca Hapi conseguiu favorecer o diálogo das crianças com diferentes produções? Formas mais sensíveis de leitura e interpretação do mundo poderiam ser identificadas?

E é isso é o veremos daqui por diante.

#### 4.1

##### **E o vento levou...**

A Brinquedoteca Hapi, criada em agosto de 1990, deixou de funcionar em setembro de 2006. Sua história, no entanto, começou quatro anos antes e seu legado continua. Ao longo do tempo, além das crianças e dos adultos que por lá passaram, foram vários os ventos que sopraram levando suas sementes.

Por um lado, como professora na área de formação de profissionais de Educação Infantil, compartilhei minha experiência acolhendo grupos na brinquedoteca; recebendo estagiárias e prestando assessorias. Continuo exercendo esse papel de muitas maneiras: ministrando cursos; dando palestras; participando de fóruns; realizando oficinas; etc. Muitos desses trabalhos realizam-se inclusive fora do Rio de Janeiro.

Por outro, o acervo, tão manuseado e tão querido, foi doado para uma brinquedoteca inaugurada no Centro Cultural da Criança (CCcria), projeto que é fruto do sonho de uma líder comunitária e que tem a coordenação do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP). O CCcria fica num prédio com uma torre que lembra um pequeno castelo, cercado de casas simples por todos os lados, no Morro dos Macacos, comunidade pobre de Vila Isabel, Rio de Janeiro. Em três anos, 800 crianças com idades que variam de 4 a 10 anos já passaram por lá. Elas frequentam o “castelinho” antes ou depois da escola; têm a liberdade de escolher o que fazer e encontram sete espaços à disposição: brinquedoteca, biblioteca, salas de música, de inglês, de artes, quadra para dançar e fazer teatro e laboratório de informática.

A experiência tem dado tão certo que Jô Ceccon, uma das idealizadoras do CECIP, decidiu contá-la no livro “O Castelo das Crianças Cidadãs”, lançado em novembro de 2009. Esse foi o destino dos brinquedos, jogos e fantasias que

alimentaram a infância dos frequentadores da brinquedoteca do Criatibrincando, do Museu da República e da Casa de Rui Barbosa.



Figura 61: Brinquedoteca do Centro Cultural da Criança, Morro dos Macacos

Esse acervo, que acabou se transformando numa coleção muito peculiar, conta uma história que, com essa mudança, vem entrecruzando-se, num espaço novo, com outras práticas e outras histórias.

Antes porém desse desfecho feliz, minha equipe, o público e eu vivemos uma situação muito difícil. Em 28 de setembro de 2005, recebemos uma notificação do museu, sem aviso prévio, informando-nos que não poderíamos mais manter nossos serviços e exigindo nossa saída em 30 dias. Conseguimos reverter em parte essa situação, nos mobilizando e solicitando que o prazo fosse reconsiderado, o que nos permitiu funcionar por mais um ano naquele espaço e tomar as providências necessárias para garantir a continuidade do projeto.

Foi nesse intervalo de tempo que Maria Lucia Lara, também do CECIP, pôde entrar em contato comigo para fazer um convite: participar da formação de educadores que trabalhariam na brinquedoteca do CCCria. Desse contato, surgiu a

ideia de doar o acervo para o novo espaço. Eu havia sido sua professora e orientadora de monografia, no “Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, na PUC-Rio, e, como os brinquedos eram usados, apenas uma pessoa sensível, que conhecia a trajetória da Brinquedoteca Hapi, reconheceria sua importância. Mas antes de encontrarmos essa saída, vivemos como um choque a possibilidade da Brinquedoteca Hapi deixar de funcionar.

Em meio às turbulências, me candidatei a uma vaga para o Doutorado em Psicologia da PUC-Rio, pois queria ampliar a interlocução com outras áreas. No entanto, depois de aprovada, fiquei perdida e comecei a sentir dificuldades de seguir narrando aquela experiência. Fui tomada de uma grande tristeza e melancolia. A assimilação do choque inviabilizava a narração tradicional e sem me dar conta, passei a apoiar-me cada vez mais em imagens para evocar as situações. A aquisição de um *scanner* e a descoberta de programas de computador que favoreciam a projeção incentivavam-me a usá-las em aulas e palestras. Antes da chegada dessas novas tecnologias, costumava levar fotos impressas, mas a circulação e a apreciação pelo público eram mais complicadas. Como havia comprado também uma máquina digital, passei a usá-la no cotidiano e foi assim que registrei o dia em que esvaziamos o coreto onde a Brinquedoteca funcionava. As últimas imagens foram tomadas como enigmas. O que poderiam revelar? Por que havia escolhido guardá-las?



Figura 62: Esvaziando o coreto

## 4.2

## O eu e os outros na Brinquedoteca Hapi

*Rumo ao sumo*

*Disfarça. Tem gente olhando.  
Uns, olham para o alto,  
cometas, luas, galáxias.  
Outros, olham de banda,  
lunetas, luares, sintaxes.  
De frente ou de lado, sempre tem gente  
olhando,  
olhando ou sendo olhado.*

*Outros olham para baixo,  
procurando algum vestígio  
Do tempo que a gente acha,  
em busca do espaço perdido.  
Raros olham para dentro,  
já que dentro não tem nada.  
Apenas um peso imenso,  
a alma, esse conto de fada.*

*Paulo Leminski*

Nos primeiros capítulos dessa tese, centrei minha análise nos álbuns de família ao buscar compreender as referências de infância que influenciaram a construção de minha cultura lúdica e de minha concepção de infância. Mergulhei em fotografias feitas por fotógrafos profissionais e amadores e, nesse percurso, acumulei várias experiências: a do sujeito que olha fotos dos seus *próximos*; a do sujeito que olha uma foto pública; a do sujeito que é olhado e, por fim, a do sujeito que fotografa. Identifiquei que a própria fotografia era parte de minha cultura lúdica de várias maneiras. Ao analisar as fotografias da brinquedoteca, outras questões se colocaram e os significados que emergiam das várias imagens produzidas ao longo de sua história levavam –me a tentar identificá-los.

Para decifrá-los, fui em busca de Barthes (1984) mais uma vez. A partir de uma fotografia em que sua mãe aparece ainda criança, o autor depreende que:

A foto do Jardim de Inverno era minha Ariadne, não porque ela me fizesse descobrir uma coisa secreta (monstro ou tesouro), mas porque me diria de que era feito esse fio que me puxava para a fotografia. Eu compreendera que doravante seria preciso interrogar a evidência da fotografia, não do ponto de vista do prazer, mas em relação ao que chamaríamos romanticamente de amor e morte. (p.110)

As séries feitas em 2005, com o uso de uma câmera digital, dentre as quais aquela mostrada acima, na qual a brinquedoteca aparece vazia, assumiram para mim esse papel. Observar as seqüências exigia pensar o que elas mostravam para mim e para os outros. Durante aquele ano, mudanças radicais tinham sido anunciadas e, assim como Atget, percebi que elas expressavam “a agonia do cisne”<sup>13</sup>.

O fotógrafo Eugène Atget – cujas fotografias de Paris, nas quais a cidade surge desabitada, encantaram não apenas os surrealistas, mas ao próprio Benjamin – documenta e testemunha com sua “fotografia pura” uma cidade que se transformara na ruína de si mesma: nos textos que acompanham as tiragens das suas fotos, ele anotava “va disparaître”. (Selligman-Silva, 2003, p.393)

Contar a história da Brinquedoteca Hapi, tendo como fonte principal um acervo fotográfico enorme, que teria que ser drasticamente reduzido para caber neste trabalho acadêmico, me deixava extremamente aflita: como selecionar, em meio a tantas cenas, aquelas que guardariam a essência de uma história marcada por tantas pessoas, espaços, brinquedos e brincadeiras?



Ao entrar para o doutorado, no Departamento de Psicologia da PUC-Rio, passei a fazer parte do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade (GIPS), coordenado por Solange Jobim e Souza, que partia, principalmente, dos estudos da linguagem de Bakhtin, fundamentados na história e na sociologia e que já havia tido um primeiro contato no Mestrado em Educação, nas aulas de Sonia Kramer.

Bakhtin contribui enormemente para a metodologia das ciências humanas e sociais, quando aponta que o outro ocupa um papel fundamental na construção do conhecimento. O GIPS entrelaça a teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin, com a qual já estava familiarizada, com as contribuições de Bakhtin sobre a análise da história e da linguagem.

---

<sup>13</sup> Refiro-me aqui à seqüência do balé Lago dos Cisnes, em que o cisne agoniza antes de morrer no lago ao lado de seu amado Siegfried. A cena que me vem à cabeça é a do solo interpretado pela bailarina Maia Plissetskaia, reconhecida como uma das melhores intérpretes desse momento, com um movimento de braços perfeito.

Amorim (2001), outra estudiosa de Bakhtin, afirma que é em torno da questão da alteridade que se tece grande parte do trabalho do pesquisador.

Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda a tentativa de compreensão e diálogo se construa na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre perda de sentido na comunicação é que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode estar. (p.29)

A autora compara o ato de pesquisar com o de viajar, pois, nas ciências humanas, haveria sempre a necessidade de estranhar o familiar. Faz-se necessário apostar na afirmação de uma “vontade de exílio e de estranhamento”.

No processo de pesquisa, segundo Bakhtin (2003), é preciso considerar o lugar de onde observo, escuto, pergunto, meço, avalio – a exotopia – entendendo que o objeto pesquisado das ciências humanas, tanto quanto o pesquisador, é sempre um sujeito (implicado, interessado, situado).

Num mundo que me é exterior, o outro se oferece por inteiro à minha visão, enquanto elemento constitutivo deste mundo. A cada instante, vivo, diretamente todas as fronteiras do outro, posso captá-lo por inteiro com a visão e o tato; (...) no mundo exterior, o outro se mostra por inteiro à minha frente e minha visão pode esgotá-lo enquanto objeto entre outros objetos, sem que nada venha ultrapassar o limite de sua configuração, venha romper sua unidade plástico-pictural, visível, tangível.

Não sucede o mesmo com a experiência que tenho de mim que nunca propiciará uma visão assim, nitidamente delimitada, de minha própria configuração externa. Faltam-me não só os meios de uma percepção efetiva, mas também as noções que permitiram construir um horizonte de uma percepção efetiva, mas também as noções permitiriam construir um horizonte onde eu possa figurar por inteiro, sem resíduo, de modo totalmente circunscrito. (Bakhtin, 2000, p.55-56)

Ou seja, cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Para, Bakhtin os conceitos de dialogia, polifonia, exotopia, palavra e contrapalavra são centrais. (Kramer& Barbosa e Silva, 2005)

No caso da pesquisa que deu origem a esta tese, minhas memórias de infância e do cotidiano da Brinquedoteca Hapi revelaram-se um campo fértil de investigação. Mas foi com o olhar do outro que me comuniquei com o meu interior, pois tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência por meio

da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional. Segundo Jobim e Souza (2000):

Fazendo um paralelo da literatura com a vida, Bakhtin dirá que o autor é para o personagem o que o outro é para mim; é o ponto de vista do outro que me dá acabamento. (...) aproximando exotopia e dialogismo, Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar. (p.21)

Partindo dessas premissas, fui em busca do olhar dos outros para compreender e apresentar não só minha experiência, mas a história daquele projeto. Nos primeiros capítulos dessa tese, os outros foram os meus *próximos*. Minha memória individual entrecruzou-se com a deles de várias maneiras: por meio de depoimentos orais, textos escritos em outras épocas, poemas e fotografias antigas. Ao cotejá-los, fui aos poucos tecendo um bordado que revelou como minha cultura lúdica começou a se constituir na infância e como as referências desse período influenciaram minha maneira de ver o mundo, as crianças, os brinquedos e as brincadeiras, dando contorno a uma certa identidade.

O passo seguinte foi tentar desvendar como eu via e agia na Brinquedoteca Hapi, ou seja, como memória, identidade e projeto articulavam-se no cotidiano. Passei a empreender, portanto, um trabalho de estranhar o que me era extremamente familiar, partindo principalmente das fotografias e nesse processo, deparei-me com a dificuldade de interpretar algumas delas, pois sentia-me incapaz de falar a seu respeito sem a ajuda de outros suportes. Com base ainda em Bakhtin, Jobim e Souza aponta que:

a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na relação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade da busca da verdade. Exotopia, dialogismo e polifonia são experiências essenciais e necessárias, a partir das quais a vida e os homens podem se compreendidos e interpretados de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento. (Idem, p.21-22)

Fui então em busca de documentos, notícias de jornal, entre outros registros, feitos por outras pessoas. Também encontrei textos escritos por mim sobre outros contextos e que foram fundamentais na tarefa de enfrentar os silêncios. Para Amorim (2001):

Somente a partir de um outro lugar ou de um outro regime discursivo, o silêncio poderá ser identificado e nomeado, pois, caso contrário, ficaria a pergunta: como ouvir o silêncio se ele é justamente uma ausência, uma ausência de signo ou rastro? (p.66)

Do conjunto de fotos, fiz uma primeira arrumação: identifiquei as origens e os usos diferenciados a partir de alguns aspectos mais evidentes e até exteriores à imagem em si: a maioria das fotografias era colorida e analógica, mas havia um conjunto em preto e branco; datas e informações inscritas ou registradas propositadamente eram raras, mas achei, datas, números de negativo e até recados carinhosos na parte de trás:

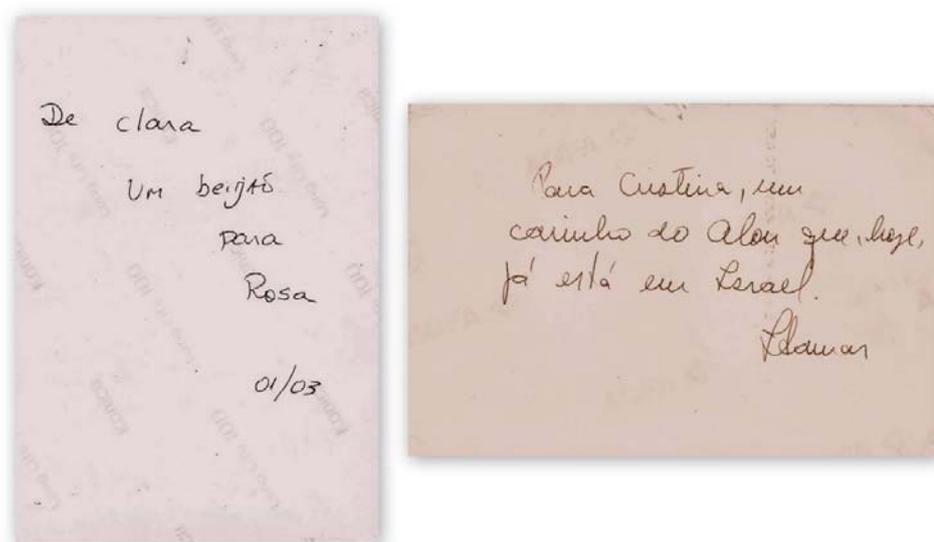


Figura 63: Fotografias apresentadas pelo público

As mais antigas revelavam a ação do tempo, pois estavam esmaecidas. Existiam algumas cópias de fotografias coloridas xerocadas, que foram expostas para que o público pudesse compartilhar das situações capturadas. Estas puderam ser identificadas pelas marcas de fita adesiva e pelo seu estado de conservação. Dos anos em que a brinquedoteca ficou instalada no Museu do Índio, entre 1990 e 1992, existiam poucas fotografias; do período em que um núcleo do projeto funcionou na Casa de Rui Barbosa, entre 1995 e 2000, um número maior com muitos registros dos projetos realizados; dos quatorze anos em que permaneceu nos jardins do Museu da República, de 1992 a 2006, grande quantidade e diversidade.

Outros passos foram dados no sentido de reunir situações em que minha cultura lúdica aparecia sendo re-apresentada ou recriada com a equipe e as crianças. Por fim, passei a tentar compreender as mudanças ocorridas nesses registros, a partir da chegada ou democratização de novas tecnologias como o uso da câmera digital e do computador.

Quando terminei a seleção das fotografias, passei a ocupar outro lugar, dentro do processo de pesquisa, pois comecei a me interrogar sobre essas escolhas, ou seja, a levantar hipóteses sobre o que poderiam me dizer desde que dei início ao meu “exílio”, dentro da definição de Amorim (2001).

O olhar dos outros provocou reflexões muito interessantes. A fotografia que vem a seguir, por exemplo, era uma das que mais me intrigavam; não sabia identificar, nem explicar porquê. Gostava da espontaneidade da cena e da concentração das crianças diante da leitura de um livro antigo que pertencera a minha mãe e fora encadernado por minha avó Paulinha, mas algo nela me incomodava.

A imagem me mostrava em ação e fazia com que determinadas memórias e sensações fossem despertadas. Não sei quem é o fotógrafo, mas tratava-se de alguém da equipe ou do público. Ao fitá-la e interrogá-la inúmeras vezes fui me aproximando dos motivos que provocavam minha inquietação e mudez: o alvo do meu desconforto era a máquina pendurada no pescoço, enquanto contava a história.

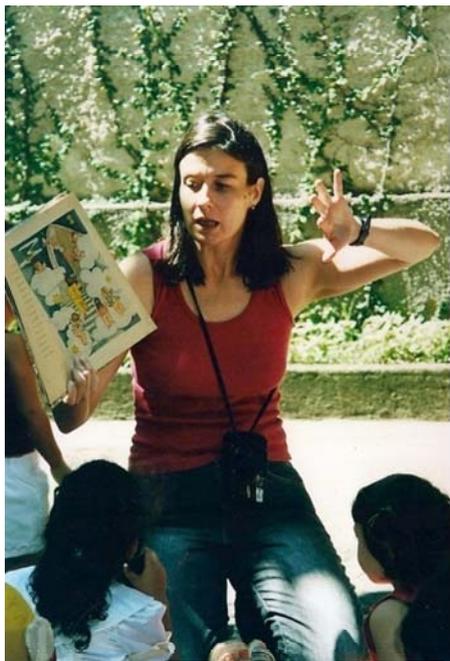


Figura 64: Lendo história com a máquina pendurada

Essa fotografia me permitia ver algo sobre mim, que não havia ainda posto em palavras. Esse olhar externo foi fundamental para que eu refletisse sobre o papel que desempenhava naquele contexto, ora observada, ora observadora e sobre o próprio ato de fotografar, pois, na fotografia, vivenciei o processo de tornar-me outro relativamente a mim mesma, vendo-me pelos olhos de outros. Bakhtin (2000) aponta que é nesse processo que o indivíduo forma sua auto-imagem, auto-estima e identifica seu lugar social.

(...) estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo de nossa vida; chegamos a levar em conta o coeficiente de valor com que a nossa vida se apresenta aos outros, o que difere profundamente daquele que a acompanha quando a vivemos para nós mesmos, em nós mesmos. (p.36)

Sempre que assumia a tarefa de fotografar, costumava ficar dividida, pois, além de manipular a máquina e ter que escolher o que queria registrar, continuava atendendo a solicitação das crianças e do público em geral, contando histórias, etc.. Tinha que estar com “um olho no gato e outro no peixe” como traduz bem a

expressão popular. E, quando a encontrei rapidamente, entre tantas outras, vi que já a considerava um “caco iluminado”<sup>14</sup>, mas não sabia a razão.

Como bem sintetiza Lopes (2004), o “excedente de visão”, de que nos fala Bakhtin, nos é dado pelo olhar do outro e:

É importante que possamos ver e saber o que é, por princípio, inacessível a nós mesmos. (...) a visão do outro sempre lhe estará dando acabamento, contribuindo ou não para o fortalecimento da percepção positiva ou negativa sobre si mesmo. Nessa interação, percebemos a forma como se desdobra a relação eu-para-mim e eu-para-outro. É essa visão excedente que nos dá acabamento. (p.197)

Ao escavar e organizar o acervo de fotografias, além dos tipos de imagens, das inscrições no verso e do jogo entre claro e escuro; as *poses e os trejeitos*<sup>15</sup> foram algumas das pistas que passei a perseguir.



Um conjunto feito por Roberto Garzon, fotógrafo profissional, que frequentava a brinquedoteca com a filha Joana, foi tomado como contraponto para pensar nos diferentes olhares e interesses expressos pelas imagens.

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por Benjamin.

<sup>15</sup> Referência ao livro de Turazzi, Maria Ignez. **Poses e trejeitos**: a fotografia e as exposições da era do espetáculo (1839 – 1889). Rio de Janeiro: Rocco, 1995.



Figura 65: Roberto Garzon e a filha Joana

Suas fotos, como as que estão reunidas na Figura 66, tinham dois destinos: ou eram vendidas ou passavam a fazer parte de nosso acervo. A técnica, o enquadramento e a luz superiores a todo o resto detiveram a minha atenção e me fizeram mergulhar na tentativa de compreender o que mais as diferenças entre as imagens podiam revelar.



Figura 66: Fotografias de Roberto Garzon

O que as situações privilegiadas por Roberto me diziam? Qual era o seu foco? Em que momentos e de que maneira, dedicava-se ao ato de fotografar? O que pretendia mostrar com as imagens?

Para Lisovski (2000), a espera do fotógrafo é a duração própria do ato fotográfico. Por meio dela, o fotógrafo investe sobre o tempo, criando vários aspectos pelos quais sua ausência se apresentará. (p.128)

As fotografias de Roberto Garzon expressam uma fusão entre o retrato e o instantâneo. Elas destacam as crianças brincando ou acompanhadas de seus adultos, mas não exige a pose. As condições que favorecem a expressão de alegria, liberdade de escolha (jogar fantasiada), cuidado (expresso nos gestos dos adultos em relação às crianças e das crianças entre si) e trocas de experiências, eram dadas pelo contexto da brinquedoteca, que, no entanto, pouco aparecia. Das raras fotos em que o cenário estava em foco, os diferentes tempos da fotografia ficavam claros:



Figura 67: A Busca pelo melhor ângulo (fotos de Roberto Garzon)

Numa das fotos da Figura 67, identifiquei que sua filha Joana estava no colo de uma mulher, em pé ao fundo. Conhecido pelo público como pai da menina e não como um fotógrafo profissional, Roberto podia circular com alguma liberdade e escolher o ângulo que julgasse mais interessante.

Já no meu caso, as condições eram diferentes. O meu tempo para fotografar era outro, principalmente nos eventos e festas. Como coordenadora, o fato de estar fotografando, em muitos casos, não passava despercebido e gerava mudanças no comportamento. Além disso, quando feito por mim, o registro fotográfico era influenciado pelo desejo de capturar toda uma dinâmica, sendo que, apesar de conhecer os princípios técnicos, não dominava sua arte.

Os diferentes olhares inscritos nas imagens e nos outros suportes que comecei a analisar, levaram-me a refletir, mais uma vez, sobre a preferência de fazer registros desta natureza e me fez pensar em todos os aspectos envolvidos nas fotografias tiradas por mim. No texto “A pequena história da fotografia”, de 1931, Benjamin alertava que:

A câmara se torna cada vez menor, cada vez mais apta a fixar imagens efêmeras e secretas, cujo efeito de choque paralisa o mecanismo associativo do espectador. Aqui deve intervir a legenda, introduzida pela fotografia para favorecer a literalização de todas as relações da vida e sem a qual qualquer construção fotográfica corre o risco de permanecer vaga e aproximativa. (...)

Não deve o fotógrafo, sucessor dos áugures e arúspices, descobrir a culpa em suas imagens e denunciar o culpado? Já se disse que o “analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas quem não sabe fotografar”. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia? Tais questões pelas quais a distância de noventa anos, que separa os homens de hoje do daguerreótipo, se descarrega de suas tensões históricas. É à luz dessas centelhas que as primeiras fotografias, tão belas e inabordáveis, se destacavam da escuridão que envolve os dias em que viveram nossos avós. (Benjamin, 1985, p.107)

Ao ler as imagens feitas por mim, descobri que mesmo com a máquina analógica, gostava de fazer seqüências e que, ao longo do tempo, o registro fotográfico assumiu diferentes papéis e sentidos. Por que? Como?

#### 4.3

#### **Retratos e instantâneos**

As imagens abertas que mostram o contexto das situações e a presença da equipe em ação instigaram-me a levantar algumas hipóteses e a chegar a algumas constatações. Ao tentar ordenar as fotografias cronologicamente, notei que no início, o foco estava centrado nas crianças brincando entre si ou com seus responsáveis; a equipe pouco aparecia. Os retratos com várias pessoas reunidas eram raros, o que me levou a identificar certa resistência de minha parte para esse tipo de imagem. Estava sempre em busca dos instantes e não gostava de interromper a ação para fazer um retrato, pois este pressupunha de um lado a interrupção de um determinado movimento e de outro, a pose.

O aprofundamento de minhas reflexões sobre o brincar e a brincadeira e o contato com outras experiências educativas - escolas, brinquedotecas, museus –

ampliou meu campo de observação, o que fez o foco mudar: não era só o brincar das crianças que me interessava destacar, mas as relações delas entre si; delas com os diferentes tipos de brinquedo; do espaço disponível e da organização do acervo; do desenrolar das brincadeiras; das interferências dos adultos e dos resultados produzidos, etc. Algumas eram selecionadas para serem mostradas para o público. Filmes em VHS chegaram a ser gravados, mas como era inviável manter o equipamento necessário, nos vimos impossibilitadas de desenvolver e aprofundar essa prática. As fotografias, ao contrário, podiam ser compartilhadas de várias maneiras.



Figura 68: Compartilhando fotografias com o público

No cotidiano da brinquedoteca, essa era uma estratégia explorada por mim, para chamar a atenção do público para as relações acima identificadas, pois via na fotografia uma possibilidade de destacar certas situações da invisibilidade, tornando-as *grandes e formuláveis*. (Benjamin, 1985, p.95-95) As fotos reunidas na Figura 68 mostram como fazíamos isso de diferentes maneiras e lembravam-me como esse ato provocava reflexões e mudanças.

\*

Na primeira foto abaixo, a inscrição da data, 03 de junho de 2002, foi um dado fundamental a ser considerado. O painel que se encontra ao fundo foi feito em homenagem às mães. Havia uma solicitação constante do público para que comemorássemos o Dia das Mães, mas eu sempre tentava evitar essas datas mais de um calendário imposto pelo comércio. No entanto, sentia que algumas das integrantes da equipe também partilhavam daquele desejo.

Naquele ano, resolvi atender as solicitações, reunindo e expondo fotos das mães com suas crianças, na brinquedoteca. No entanto, ao analisar as que já tínhamos, percebi que o enquadramento não levava em conta essa relação especificamente. Encontrávamos as mães, os pais, as avós, os avôs, as babás e as professoras no cenário, mas sem um destaque particular. Algumas estratégias foram adotadas para sair daquele dilema. Pedimos que as mães levassem fotos suas com os filhos; fizemos cópias das que tínhamos em nosso acervo, para recortar o que queríamos que chamasse a atenção.



Figura 69: Painel do Dia das Mães; fotos de mães e filhas



A partir desta constatação passei a valorizar determinadas imagens e a fazer fotos com a intenção de registrar as crianças com seus adultos, principalmente as frequentadoras mais assíduas. Os registros passaram a ser de pelo menos dois tipos: retratos, que tinham o sentido de guardar a presença daquelas pessoas ou instantâneos, que expressavam a tentativa de flagrar situações de brincadeira entre adultos e crianças.

Nas três imagens a seguir, as datas inscritas são 18 de junho de 2002 e 3 de junho do mesmo ano. Na primeira, encontram-se Luiza e sua mãe, Sofia, que frequentavam a brinquedoteca quase diariamente; na segunda, vemos Bebel, Auxiliadora e João Gilberto. Existiam muitas fotos dos dois irmãos em outras situações, mas percebemos, naquele momento, que não havia fotos dos três juntos, apesar de João ter se associado à brinquedoteca com cerca de 1 ano. A avó que aparece em seguida, Dona Nise, levava o neto Luiz Felipe e o avô, que faz companhia para os netos, era pai de um colega meu do Colégio São Vicente de Paulo, fato que só fui descobrir tempos depois.



Figura 70: Retratos de mães, avó e avô

Na Figura 71, vemos outros tipos de fotografias. A brincadeira entre o pai, Cláudio e a filha, Fernanda, foi capturada sem que os dois percebessem. Nide, babá do Victor Hugo, foi flagrada enquanto contava histórias para ele e para o Luiz Felipe. A professora que aparece distraída, ouvindo histórias com sua turma foi minha aluna num curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em convênio com a PUC-Rio.



Figura 71: Instantâneos de pai, babá e professora

Esses eram os principais sujeitos envolvidos no cotidiano da brinquedoteca. Outros parentes das crianças, como padrinhos e madrinhas, tios e tias, também costumavam combinar encontros por lá.

\*

As contribuições de Bakhtin articularam-se com meu interesse pela antropologia, despertado no Mestrado em Educação. Na dissertação, busquei inspirar-me nas teorias antropológicas para desenvolver minha pesquisa de campo. A observação para os fatos cotidianos e o exercício de estranhar o que era familiar passou a orientar minha prática como coordenadora. Talvez esses sejam os motivos de minha afinidade com as reflexões de Barthes sobre a fotografia.

Curiosamente, Samain (2005), ao propor um retorno a Barthes, chama a atenção de que este, ao longo da vida, foi um extraordinário observador das coisas deste mundo, dos homens, dos fatos de cultura e afirma que, potencialmente, tinha tudo para ser um grande antropólogo. Assim como esses profissionais, Barthes

tinha a necessidade de interpretar, de representar suas observações escrevendo. “O que observava era sempre um pretexto para elaborar um texto”. (Idem, p.117)

No livro *A Câmara Clara*, lançado em 1980, no entanto, ao pressentir a própria morte, o autor passou a questionar o seu olhar sobre o mundo e a maneira com que, até então, pensava poder traduzi-lo. E, além de questionar sua maneira de ver a fotografia, levantava a questão sobre uma outra observação e sobre uma outra prática: aquela que o fotógrafo realiza, quando, com outro prazer, “pelo buraco de fechadura da câmara obscura [...] olha, limita, enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer ‘captar’ (surpreender) e recortar.” (Idem, p.117)

Semain aponta que Barthes, como um estranho antropólogo, consegue nos alertar e nos convidar a pensar o mundo não apenas a partir dessa pretensão à racionalidade pura, de modelos gerais ou teóricos e, sim, do ponto de vista de um imaginário social, latente em cada um de nós, sempre uma interpretação.

E, não há dúvida de que na sociedade contemporânea a tecnologia da imagem se transformou numa prótese do nosso olhar, sendo praticamente impossível falar de nossa existência sem considerar a influência dos aparatos técnicos.

Os produtos culturais de nossa época estão entranhados em nossa experiência, forjando uma nova subjetividade que só é possível de ser compreendida, quando levamos em conta o modo como assimilamos o tato e o contato com os diferentes aparatos que estão mediando nossas relações com o mundo físico e social. (Jobim e Souza, 2003, pg. 69)

No entanto, identificar de que forma esse processo acontecia comigo mesma, não era tão fácil e tornou-se mais um desafio, pois, como adverte a autora:

Com a fotografia iniciamos um longo caminho na construção de novos modos de escrita do mundo. Pasolini (1983) vaticinou: “... O cinema trará as mesmas mudanças revolucionárias em relação à realidade que a língua escrita em relação à língua falada” (p.145). Do mesmo modo que a escrita ortográfica nos revelou uma maneira mais sistemática e conceitual de tomarmos consciência da nossa cultura, a “foto-grafia” se constitui como uma escrita atual do homem, mediada por uma tecnologia criadora de uma narrativa figurada. Podemos considerar que, depois da invenção do ato de fotografar, a experiência humana nunca mais foi a mesma, pois conquistamos, a partir desta prótese da visão, um olhar sobre a materialidade do mundo físico e social que antes não era possível, criando em nós uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo. Além disto, podemos afirmar que as imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa. (p.72)

Em meio a tantas imagens e documentos, tornou-se impossível contar a história da Brinquedoteca Hapi, dependendo apenas de um fio narrativo que se desdobrasse sequencialmente numa direção previsível. Preferi lançar-me, então, novamente, no labirinto de memórias proporcionado pela leitura de fotografias e textos.

#### 4.4

#### Mosaicos

*Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta mais força que o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da verdade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde, e o brilho da representação depende da qualidade do esmalte. A relação entre trabalho microscópico e a grandeza do todo plástico e intelectual demonstra que o conteúdo de verdade só pode se captado pela mais exata das imersões nos pormenores do conteúdo material.*

Walter Benjamin

Tendo em vista todos os critérios que foram se descortinando durante a pesquisa, passei a formar quadros, mosaicos, que trouxessem e condensassem as questões. A escolha das imagens partiu da constatação de que seria impossível organizá-las num único e eterno sentido e que só se conseguiria significações

provisórias. O mosaico é, para Benjamin, uma figura alegórica. E, a linguagem alegórica, segundo Gagnebin (2004), extrai sua profusão de “duas fontes que se juntam de um mesmo rio de imagens: da tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do jogo que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros.” (p.38)

Os conjuntos temáticos selecionados passaram a servir como suportes de memória, para apresentar ao leitor porque determinados aspectos, por sua recorrência ou ausência, chamaram minha atenção. Esses aspectos não se encontravam no ponto de partida, mas emergiram ao longo da caminhada. E, nesse sentido, a escrita dessa segunda parte da tese envolveu dois movimentos que aparecerão entrelaçados: a construção dos mosaicos e sua simultânea decomposição, pois como sublinha Jobim e Souza (2003):

É preciso aprender a olhar o mundo indo aos detalhes, melhor dizendo, decompondo o mosaico para melhor enxergar a figura que reina majestosa no todo de uma revelação figurativa. Neste exercício que propomos com as imagens, a palavra é companheira, posto que, com ela, a imagem se enriquece, ganha contornos, torna-se icástica. Por mais que o mundo esteja se revelando aos meus olhos através de narrativas figuradas, há que se decompor estas imagens em palavras e devolver ao outro as possíveis interpretações daquilo que é visto, tornando as imagens técnicas mediadoras de um diálogo entre pessoas que buscam novos modos de narrar sua experiência, recriando na imagem e no discurso. (p.73)

O entrelaçamento das imagens com o texto é a concretização de um desejo antigo que finalmente encontrou um jeito muito próprio de expressar-se.



As muitas imagens reunidas evocavam para mim uma série de características: identidade do público que frequentava a brinquedoteca, em seus vários momentos e espaços; presença de determinados brinquedos no acervo; maneira como ficavam organizados e disponíveis; e apropriações que deles eram feitas. Algumas dessas imagens parecem mostrar como a autonomia da escolha era incentivada e outras apontam para as mais diversas possibilidades de brincar ou jogar.

É possível ver crianças brincando sozinhas, entre si, com alguém da equipe ou com adultos que as acompanhavam. Aparecem participando de atividades

coletivas: ouvindo histórias; fazendo brincadeiras tradicionais; desenvolvendo ou assistindo a uma dramatização. Todas essas situações eram o resultado de estratégias lúdicas que tinham o objetivo de reunir as crianças em torno de uma proposta, onde a liberdade era um princípio. Existem muitos registros de eventos como Carnaval, Páscoa, Dia das Crianças e Natal, assim como de aniversários e projetos desenvolvidos pela equipe junto a outros grupos.

E, para que toda essa dinâmica do espaço possa ser compreendida, trouxe para este trabalho algumas imagens que tratam das regras cotidianas de funcionamento, de modo que o leitor possa ir se familiarizando com as mais diversas situações. Algumas informações básicas são, a meu ver, necessárias e fundamentais para que os mosaicos que serão apresentados possam ser compreendidos.

Embora a ideia de brinquedoteca seja mais comum atualmente, nem todas seguem o mesmo formato, nem as mesmas regras. Ao longo de sua história, a Brinquedoteca Hapi funcionou em museus por meio de diferentes convênios e constituía-se juridicamente de uma associação sem fins lucrativos. No Museu da República, um dos lugares onde permaneceu por mais tempo, havia uma concessão temporária de uso do coreto, pelo qual pagávamos um aluguel. Era, portanto, uma instituição autônoma que dependia de taxas pagas pelo público para sustentar-se. Os valores arrecadados eram destinados ao pagamento da equipe e do aluguel; compra de material de uso diário e brinquedos, entre outros materiais necessários, pois não havia nenhum tipo de subsídio externo.

As maneiras de participar do projeto eram variadas. As crianças podiam se associar ou brincar por hora; sendo sócias, podiam além de brincar na brinquedoteca, levar brinquedos emprestados. Geralmente, eram moradoras do bairro e costumavam frequentá-la de duas a três vezes por semana. Cada associado tinha uma ficha de inscrição que continha informações básicas e foto 3x4. No ato da matrícula, os responsáveis pagavam uma mensalidade e doavam um brinquedo em bom estado. As crianças ganhavam uma “carteirinha” onde as horas de frequência eram anotadas. Os brinquedos podiam permanecer com a criança durante uma semana e as datas de empréstimo e devolução eram registradas num caderno.

Na seqüência abaixo, vemos Creusa anotando na carteirinha das meninas, a hora de chegada e a hora de saída e, no caderno grande, o registro do código dos brinquedos que seriam levados por elas.



Figura 72: Creusa faz anotações nas carteirinhas de Larissa e Sofia

O empréstimo exigia uma série de medidas de controle do acervo e os brinquedos precisavam ser catalogados e classificados. As informações sobre cada um eram guardadas em fichas, onde anotávamos a origem - doação ou compra -; o nome do fabricante; as datas de entrada e de saída do acervo e o código de classificação, seguindo os critérios criados pelo grupo do Criatibrincando.

Entre as crianças que brincavam por hora estavam aquelas que moravam mais longe ou cujos responsáveis não tinham condições de levá-las com regularidade. Para o público em geral, não havia horários pré-fixados. As crianças chegavam e mediante acordo prévio, o tempo de permanência era anotado num caderno de controle e os responsáveis eram avisados quando este terminava.

Além desses dois tipos de público, recebíamos grupos, fazíamos eventos temáticos e festas de aniversário. Apenas nesses casos, era necessário marcar com antecedência e os horários combinados seguiam uma norma específica.

Entre as crianças associadas, estavam também algumas bolsistas. Os filhos de funcionários do museu, por exemplo, pagavam meia mensalidade ou tinham

bolsa integral, como era o caso dos filhos e netos do pessoal que trabalhava na limpeza. Outras crianças também tinham bolsa integral em função das condições econômicas dos responsáveis.

As escolas atendidas podiam ser particulares ou públicas e os valores pagos também eram diferenciados. Em alguns casos, como os das creches comunitárias ou instituições voltadas para crianças de baixa renda, o pagamento era simbólico ou substituído pela doação de materiais usados regularmente nas instituições, como papel e lápis de cera.

No Museu da República, a Brinquedoteca Hapi funcionava de terça à sexta, de 9h ao meio dia e de 14h às 17h e sábados de 9h ao meio dia. Como o espaço interno era pequeno, arrumávamos parte do acervo do lado de fora do coreto, ao ar livre. Ficávamos assim submetidas às condições climáticas. Em dias de sol, a brinquedoteca enchia; nos dias chuvosos, apenas alguns poucos adultos arriscavam atravessar o jardim para levar suas crianças até lá. Todos os dias, era costume levar os brinquedos para fora e guardá-los durante os períodos em que a brinquedoteca ficava fechada. As festas de aniversário aconteciam aos sábados, de 14h às 17h, sendo que, em caso de chuva, eram adiadas para o dia seguinte ou para uma outra data.



A Brinquedoteca Hapi procurava ser um espaço onde o direito de brincar das crianças estivesse garantido e buscava também envolver os adultos que as acompanhavam.

A equipe que atuava no funcionamento cotidiano era composta nos últimos tempos por Sueli Camelo dos Santos, Joana D'Arc da Silva Rosa, mais conhecida como Dadá e Creusa Alves Ferreira. Para as atividades de arte-educação, contávamos com Rosa Geszti Araujo e Ligia Granjeiro; para contar histórias, em horários determinados, Valeska Torres Barros. E, misturando várias linguagens, em encontros que aconteciam aos sábados pela manhã, Edith Lacerda que, junto com um grupo de crianças com cerca de 5 anos em diante, criava aventuras que envolviam histórias da cultura popular e estruturas de brincadeiras diversas.

Nomeei Edith como “desenroladora de brincadeiras”, termo usado por Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, para definir-se.

A Figura 73 é composta por três fotografias. A primeira foi tirada numa de nossas festas juninas e contém a equipe quase completa. Da esquerda para a direita estão: Creusa, Rosa, eu, Tereza (mãe de Fernanda), Valeska, Edith e Sueli. As crianças são: Ingrid, Sofia, Fernanda, Brairime, Milena e Luiza.

Como Lígia e Dadá não estavam nesse retrato, procurei outros que as apresentassem ao leitor. As fotos de Lígia em ação na brinquedoteca são raras e pouco nítidas, pois foi a última a integrar a equipe. Eu a conheci em 2003, na Fundação Gol de Letra, quando fui contratada para montar uma brinquedoteca e revitalizar a biblioteca existente. Lígia trabalhava como arte-educadora e nossa identificação foi imediata. Quando nossa participação na Fundação terminou, convidei-a para participar da brinquedoteca. Escolhi uma fotografia tirada em 2008, numa aula que demos juntas, no Instituto Superior de Ensino Pró-Saber (ISEPS), onde atuo na formação de profissionais de Educação Infantil.

Para apresentar Dadá, escolhi uma foto que estava nos meus álbuns de família e que mostra como nossas histórias pessoais estavam entrecruzadas com a da brinquedoteca. Ela está com seu filho, Luiz Felipe, no colo e eu, com minha sobrinha, Mariana, ambos nascidos em 1999.



Figura 73: Creusa, Rosa, Cristina, Tereza (mãe de Fernanda), Valeska, Edith, Sueli. Crianças: Ingrid, Sofia, Fernanda, Brairime, Milena e Luiza; Ligia Granjeiro; Dadá com Luiz Felipe; Cristina com Mariana

Regina, Lislie Andrade e Viviane, filha de Sueli, também não estavam no retrato. Viviane frequentou a brinquedoteca desde menina e, com cerca de 18 anos, passou a reforçar a equipe, quando necessário; fez faculdade e se formou em Pedagogia. Seu filho Victor Hugo está em várias imagens ao longo da tese. Uma imagem sua, ainda adolescente aparecerá mais adiante (Figura 131). A segunda foi colega de Creusa na Universidade Federal Fluminense (UFF) e também colaborou em diversas ocasiões e eventos, mas não está em nenhuma foto. A terceira, Lis, trabalhou conosco por vários anos mas, ao mudar-se para um bairro distante, preferiu afastar-se do funcionamento diário e continuou participando apenas dos eventos e festas de aniversário. Seu primeiro filho, Daniel, sempre a acompanhava e cresceu entre nós. Em 2004, Lis descobriu que estava grávida de Lucas já no 5º mês de gestação! Eu os fotografei em 2006, quando ambos nos fizeram uma visita.



Figura 74: Lis e Lucas na Brinquedoteca Hapi

Vania e Lucia, que eram babás de crianças associadas, prestavam serviços na brinquedoteca, em horários alternativos ao trabalho. A primeira, inclusive, foi incentivada pela mãe do menino e por nós, a fazer uma faculdade. Lucia também aparecerá mais tarde (Figura 125).

Sobre essa participação das babás na brinquedoteca, fiquei influenciada por uma pesquisa realizada na França, entre 1997 e 2000, por meio de uma parceria entre a Association des Ludothèques Françaises (A.L.F.) e o Groupe de Recherche sur les Ressources Educatives et Culturelles Université Paris-Nord (G.R.E.C.) e que dedicou-se a analisar como a estrutura das brinquedotecas podia contribuir para o processo de profissionalização das babás. Os pesquisadores perceberam que a aquisição de experiências pessoais por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras eram essenciais nesse percurso. Como a brinquedoteca constitui-se como um espaço público, ao permanecerem com as crianças nesse ambiente, as babás entravam em contato com uma lógica diferente da que regia a vida privada e doméstica. (p.24)

Na Brinquedoteca Hapi, em particular, os saberes das babás eram valorizados e socializados. Sua estrutura permitia que, ao contrário das praças e parques, mães, babás, avós e professoras intercambiassem experiências.

Houve momentos em que pude contar com a ajuda de alunas e alunos da PUC-Rio ou Universidade Estácio de Sá (UNESA) que vinham em busca de estágio. Esse olhar de fora foi importante para o processo de formação da equipe e para a análise de nossas práticas. Logo que a brinquedoteca começou a funcionar, recebemos alunas do Departamento de Design da PUC-Rio que desenvolviam projetos na área de programação visual. Mas, a primeira pessoa que nos acompanhou, fazendo observações e atuando junto às crianças, foi Helena, de quem fui professora num curso de extensão intitulado “Brinquedoteca:

fundamentos e práticas”, oferecido pelo CCE da PUC - Rio, em 2000 e coordenado por Sonia Kramer. Ela aparece na primeira das três fotos que compõem a Figura 75. A fotografia do meio mostra as pinturas expostas por sugestão de Carolina que, além de estagiária, foi minha aluna na UNESA. A ideia de colocar as pinturas na parede deram vida a essa atividade que se realizava regularmente, pois houve uma valorização dos trabalhos das crianças que passaram a ser admirados por elas e por seus responsáveis. Por último, Felipe, de costas, de rabo de cavalo, foi parceiro em muitas aventuras.



Figura 75: Helena e crianças; Pinturas na parede; Felipe, Tiago e Cristina

Infelizmente, não encontrei fotografias de todos os estagiários, o que não torna menos importante o papel de cada um. Além dos já mencionados, alguns que se envolveram bastante podem ser lembrados: Cristiane, Florinda, Giovana, Iara Regina, Raimundo Roque, Rosana (Rô) e Rosângela.

A presença desses alunos fazia com que toda a equipe aprendesse a assumir-se como referência de uma prática educativa baseada no brincar e na brincadeira e a falar sobre a especificidade da brinquedoteca. Quem expressou todo esse processo muito bem, foi Iracema Brandão, aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio. Ela fez um Relato de Observação para a disciplina chamada Alternativas Pedagógicas, ministrada por Maria Fernanda Nunes. Seria minha aluna no período seguinte e quando me procurou não sabia ao certo o que estava buscando.

Seu tema de monografia era “o desenvolvimento da moralidade” e sua grande preocupação era como se fazia a formação ética das crianças. Naquele

momento, em 2003, a presença de estagiárias ou observadoras ainda não era tão comum. Permiti que ela fizesse seu trabalho e fiquei curiosa em saber o que chamava sua atenção. Seu jeito sério e calado tornou-a uma incógnita para mim. Não sabia o que estava pensando ou registrando. A surpresa se deu quando entregou-me uma cópia do texto que produziu.

No relato, ela admitia que no início, não sabia o que era uma brinquedoteca e que desconfiava da ideia de um espaço dedicado a brinquedos e brincadeiras criado por adultos. Suas questões iniciais eram: “criança não sabe brincar sozinha ou com outras crianças, em qualquer lugar, com ou sem brinquedos, como era na minha infância?”

Ao ouvir falar nesses espaços, num congresso em São Paulo, confessava: “não vi e não gostei”. Imaginou uma mini Disney, patrocinada por grandes fabricantes. Após sete horas de observação, em dias e horários distintos, seu “pré-conceito” foi revisto. Mostrou-se surpresa com vários aspectos, a começar pela localização do coreto no meio do jardim, pois pensava que a brinquedoteca ocupava uma sala dentro do museu. Quando descobriu que o coreto era usado como banheiro por antigos proprietários do Palácio do Catete, fez a seguinte reflexão:

*não é interessante pensar que num antigo banheiro, local onde as pessoas se desnudavam, se lavavam, se livravam da sujeira, ficavam limpas, se vestiam para sair para o mundo; hoje as crianças brincam e através do brinquedo se revelam, se desnudam, lavam as mãos e saem para o mundo em suas fantasias?*

A segunda surpresa foi a “profusão, riqueza e diversidade de brinquedos: alguns bastante antigos, outros recentes, atuais, de plástico, de madeira, de cartolina, de barro, de pano, de metal, de espuma; universais, brasileiros, regionais, de super-heróis estrangeiros veiculados pela mídia, sonoros, coloridos, artesanais, industrializados. Não há preconceitos na seleção de brinquedos, já que significam parte do acervo cultural de um povo.”

No que diz respeito à apropriação feita pelas crianças, notava que:

*(...) os preferidos eram todos ligados à brincadeira de casinha, de comidinha, especialmente o ferro de passar roupas. Este último foi algumas vezes seriamente disputado. Curioso... por que o ferro de passar?*

*Porque é um objeto doméstico, proibido para crianças, mesmo frio e desligado? (...)*

Iracema parecia observar a cena da Figura 76, mas não há como saber se a fotografia foi tirada na sua presença.



Figura 76: Passando roupa

Ela também se refere a outras situações que, reunidas, formaram um mosaico (Figura 77), composto por fotografias aleatórias que não foram tiradas no mesmo momento em que ela fazia suas observações, mas que eram recorrentes.

*As fantasias também são outro ponto alto: vi o Batman chupando pirulito; o Homem-Aranha fazendo comidinha, damas de roupas longas e sapatos altos passeando de mãos dadas; uma das Meninas Super Poderosas andando de velocípede, laços nas cabeças, bruxas risonhas; a sereia Ariel encantada com sua cauda; noivas esvoaçantes, o Sherlock de capa e chapéu; vi um lobo falando com a voz grossa: Eu sou o lobo, mamãe!*



Figura 77: Brinquedos, fantasias e jogos

Os brinquedos industrializados diversos, que nos chegavam principalmente por doações, misturavam-se com cenários feitos de papelão. O jogo africano, chamado Mancala, comprado por mim numa viagem, constituía-se de uma versão feita especialmente para o público infantil. Ao invés de sementes, jogava-se com frutinhas de madeira. As fantasias eram exploradas de inúmeras formas. Os mais novos podiam escolher seu personagem preferido e atribuir-lhe novas habilidades, como o Super Homem tocando violão. Os jogos de construção tinham dimensões variadas, permitindo que a princesa habitasse o castelo por ela inventado. A Turma da Mônica, com suas cabeças grandes e pesadas, ganhava novas roupas feitas por minha avó Paulinha e passeava pelos jardins na companhia de Fernanda.

Iracema surpreendeu-se também com a relação estabelecida entre a equipe e as crianças, desde a chegada até a saída, e com o incentivo dado ao exercício da autonomia.

*Quando chegam pela primeira vez, são recebidas pela equipe e estimuladas a refletir sobre a importância da troca, do uso coletivo e da preservação dos brinquedos. As regras são esclarecidas (brincar à vontade, sem brigar, e cuidar dos brinquedos) e, as crianças são incentivadas a brincar, fazendo livremente suas opções.*



Figura 78: Autonomia na escolha

Os brinquedos, brincadeiras ou atividades escolhidas revelavam interesses, conhecimentos e descobertas das crianças. Algumas mais assíduas sabiam de imediato se havia algo novo, nem que fosse uma panelinha, dentre todas as outras que já existiam. O aparelho de som na janela podia tocar cantigas tradicionais, histórias para serem dramatizadas ou música clássica para que os movimentos corporais fossem explorados.

Ao observá-los, eu podia também mostrar alguns passos ou posições de braço oriundos do balé clássico, que fiz quando criança, ou do contemporâneo, que assim como a dança de salão, aprendi mais velha. Mas valia tudo, rock, ciranda, samba ou qualquer outro estilo que tivéssemos nos CD's. Por conta dessas possibilidades que apareciam ou eram criadas por nós, esforçava-me em ter os CD's mais interessantes que houvesse à venda no mercado. Quando isso ainda não existia, gravava os discos de vinil em fitas cassete, já que o espaço reduzido não comportava a presença de uma vitrola.

Autonomia não significava abandono. Educação, cuidado e afeto caminhavam juntos e Iracema identificou como a equipe fazia isso, chamando a atenção de que as integrantes:

*Conhecem todas as crianças associadas pelo nome e não ficam “tomando conta” do espaço, brinquedos e crianças. Elas interagem através de*

*brincadeiras: dialogam com as crianças, escutam atentamente suas falas, tecem considerações, perguntam, pedem e dão opiniões; cantam; sugerem danças; movimentos corporais; contam histórias; procuram aproximar as crianças “desgarradas”, promovem encontros, etc. Mostram-se presentes, mas estimulam a autonomia. Permanecem mais tempo nos jogos mais complexos, com regras mais elaboradas; explicam-nas para o grupo de participantes; orientam o jogo como mediadoras, como se estivessem trabalhando na zona de desenvolvimento proximal vigotskiana das crianças. Observei poucas disputas de brinquedos. Quando as crianças não conseguem resolvê-las, alguma recreadora aproxima-se e estabelece uma mediação entre elas, ouvindo a argumentação de cada uma e negociando uma solução para o conflito.*

Todas essas observações ajudaram-me a rememorar certos detalhes relacionados às maneiras como minha cultura lúdica ia sendo explorada junto às crianças. As sócias e não sócias costumavam ir chegando aos poucos com seus responsáveis e cada uma tinha um jeito de se anunciar. Umas, mais tímidas, vinham devagarinho; as menores, no colo; as mais íntimas já chegavam rindo ou provocando Sueli, Creusa ou Dadá que solicitavam a carteirinha ou conferiam a devolução de algum empréstimo. João Gilberto, por exemplo, gostava de usar o bordão da Família Sauro: “Queridas, cheguei!”. Eu gostava de fazer algumas gracinhas daquelas que minha tia fazia comigo, como: “Bom dia, como vai sua tia? Já tomou banho de bacia? Está com azia?” ou “Como vai, tudo bem? Veio a pé ou veio de trem?” Alguns desses bordões ela tomava emprestado do Chacrinha, famoso apresentador de programas de auditório. Na despedida, muitos acenos especiais e beijos “barulhentos”!

Iracema revelou ainda a emoção proporcionada pelo comportamento dos adultos que atravessavam os jardins:

*Aproximam-se, com seus passos apressados, arregalam os olhos quando vêem as crianças brincando, pintando, ouvindo histórias e diminuem o ritmo das passadas. Muitos param e revelam uma expressão facial de puro encantamento e deleite. (...)*

Esse acolhimento ao público adulto dava-se realmente de várias maneiras. Buscávamos ter no acervo, brinquedos que representassem diversas infâncias e que favorecessem o encontro entre as gerações. Ao dar vida a brinquedos considerados “de antigamente”, estes eram retirados do passado e tornavam-se parte do presente. Encontrávamos algumas dificuldades em ativar regularmente a

memória dos mais velhos no que diz respeito a algumas brincadeiras tradicionais que prescindem de objetos para que possam ser feitas, mas que exigem regras socialmente conhecidas. As crianças eram incentivadas a realizá-las, mas estas exigiam determinadas condições que nem sempre estavam evidentes. Para que fossem sempre lembradas, procurava ter livros que servissem de referência; ficassem visíveis e de fácil acesso. Isso gerava resultados, mas não era suficiente. Queria algo que chamasse mais a atenção. Ao trocar com Rosa essas inquietações, surgiu a idéia de fazermos um bordado. E foi assim que nos reunimos para confeccionar um painel, que foi colocado no interior do coreto, com vários jogos e brincadeiras: corda, pipa, cinco marias, ciranda, bola, rabo no burro, pescaria, perna de pau, amarelinha, e histórias contadas num colo gostoso, no vaivém da cadeira de balanço.



Figura 79: Bordado de brincadeiras

Como não é possível ser original e inventivo sem uma base de tradição, a presença constante de alguns brinquedos e brincadeiras era fundamental para estreitar o vínculo entre as gerações. Os brinquedos antigos, aqueles que pertencem a uma tradição, sobrevivem apenas se forem lembrados. São objetos que fazem parte do fundo comum da humanidade, trazem e revelam histórias, para as quais os indivíduos podem contribuir. É claro, que brinquedos muito antigos

eram difíceis de encontrar, pois são considerados relíquias, os preços exigidos eram muito altos e costumavam ser frágeis. No entanto, para contornar esses obstáculos, buscava réplicas que pudessem ser exploradas sem medo.

Dona Maria, por exemplo, que aparece no centro da Figura 80, quando se deparou com a perna de pau, que descansa na parede ao fundo, tirou os sapatos e reviveu sensações de quando ainda era menina.



Figura 80: Pula-pula; perna de pau e diabolô

As conversas da equipe com as avós, babás e professoras tinham vários objetivos: manter vivas essas tradições transmitidas sobretudo oralmente; ampliar o conhecimento sobre as crianças e ainda provocar o olhar desses adultos para os diferentes modos e possibilidades de ser criança.



Figura 81: Rosa conversa com avôs

Iracema observou também que as crianças brincando ao ar livre proporcionavam a adultos, mesmo de passagem, a possibilidade de as observar, o que deflagrava processos de rememoração. Numa ocasião, em que contava a história do Macaco e a Velha, ao som de Braguinha, um sujeito de paletó se aproximou ao final e me perguntou como havia conseguido aquele “disco”, posto que só conhecia os de vinil colorido que povoaram sua infância. Expliquei que em 2000, os disquinhos foram relançados em CD e que era possível refazer a coleção. Com isso, nossas práticas se irradiavam mais do que podíamos supor ou imaginar, mesmo entre pessoas que não estavam diretamente envolvidas no espaço.

A delimitação externa era, para nós, um desafio constante que acabava por contribuir para esse movimento. Como não queríamos isolar a brinquedoteca do restante do jardim, inventávamos marcos simbólicos com cordas coloridas, para que as crianças soubessem até onde podiam se afastar com segurança. Com a ajuda de alunos do Departamento de Design da PUC-Rio, encontramos uma solução simples e criativa. Além de cumprir seu objetivo, as cercas feitas de bambu podiam transformar-se em recurso para a brincadeira de casinha, por exemplo. A parceria funcionava da seguinte maneira: o professor Vicente Barros, entre outros daquele departamento, enviava os interessados em desenvolver brinquedos ou suportes lúdicos e após uma breve vivência no espaço, conversando com a equipe e observando o público, as ideias eram apresentadas. Dessa interação podiam surgir materiais ligados a necessidades identificadas por nós ou não, ficando por conta da inventividade dos alunos, como as formas geométricas tridimensionais ou o “pé – de - bambu”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Esse brinquedo costuma ser feito com lata e chama-se “pé de lata”.



Figura 82: Experiências com bambu

Outro material que serviu de inspiração e que foi transformado por nós, foi o paraquedas. Numa palestra de Denise Garon, canadense que criou o Sistema ESAR<sup>17</sup> de classificação de brinquedos, uma imagem projetada me encantou. Era um pano enorme com gomos coloridos que podia ser explorado de várias maneiras. Como minha irmã morava nos Estados Unidos, logo pedi que trouxesse um para mim. As crianças adoravam as brincadeiras proporcionadas por esse material, o que pode ser visto em diversas imagens. Tornou-se para nós, da equipe, um recurso lúdico interessante para atrair o público para as atividades coletivas. Aos olhos das crianças podia ser circo, balão, tapete, mar e até vitória-régia, como disse um menino. Ao sacudi-lo, os objetos que colocávamos em cima eram lançados para o ar ao som de cantigas sugeridas por nós: “Pula sapinho, pula... sapo do olho grande que mora na lagoa”.

Certa vez, conversando com uma babá sobre brincadeiras tradicionais, ela contou que, no Maranhão, onde passou a infância, era costume brincar com a cantiga de roda “Apareceu a Margarida, olê, olê, olá...”. As crianças ficavam escondidas embaixo da saia da mãe e quando o refrão anunciava “fui tirando uma pedra, olê olê, olá...”, elas iam saindo. Rosa ficou com aquela ideia na cabeça e

<sup>17</sup> Garon, Denise. Le Système ESAR: guide d'analyse, de classification ET d'organisation d'une collection de jeux et jouets. Paris: Éditions Asted inc. ET Éditions du Cercle de La Librairie, 2002.

sugeriu que, baseadas no paraquedas, fizéssemos uma saia grande de chitão. A saia tornou-se um sucesso! O interessante é que permitia outros tipos de brincadeira que o material anterior não admitia, pois as crianças podiam ficar no centro da roda. Rosa puxava uma cantiga que aprendeu quando pequena, no Piauí: “a dança da carrapeta é uma dança singular, que põe o joelho ao chão, ôoo e faz o amor chorar!” A brincadeira da Linda Rosa Juvenil também ganhou outro estímulo.

Mas as transformações não pararam por aí...

Dadá participou do Projeto Brincar, coordenado pelo Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância - CIESPI, realizado no Horto, bairro onde ela morava. Vicente e seus alunos, ao observarem os materiais acima mencionados sendo usados por ela nesse outro contexto, propuseram um novo desdobramento. Produziram flâmulas coloridas com o mesmo tecido impermeável do paraquedas. Cada “bandeira” podia ser conectada a outras duas, formando uma Ciranda de Cores.



Figura 83: Paraquedas, Ciranda das Cores ao centro e Saia

O que me deixa feliz, ao retomar o relato de Iracema, é que não precisei explicar o projeto para ela. O que pretendíamos fazer podia ser identificado nos detalhes: composição do acervo; organização do espaço; atuação da equipe, etc.

Lembro que ela trocou poucas palavras comigo durante sua permanência. Quando li o texto pronto, fiquei emocionada. Ela passou por um processo de desconstrução de uma ideia equivocada para então descobrir inúmeras possibilidades de estabelecer uma ética com as crianças, onde a infância e o direito de brincar estavam assegurados. Mais à frente, retomarei algumas de suas observações sobre as atividades de arte-educação, contação de histórias e brincadeiras em grupo, realizadas em horários específicos.

Mas, antes de contar como tudo isso se dava, gostaria de propor ao leitor um desvio, um corte, uma interrupção no “rumo dessa prosa”.

## Quanto tempo o tempo tem?

*Nós moramos na barriga do tempo. Ela é mesmo vasta. Guarda até onde o olhar alcança e mais o depois da fantasia.*

*(...) O tempo vê até depois do nada. Ele é um fio inteiro, fio frágil, sem começo, sem começo ou fim. Não tem pontas. Impossível encontrar o início do tempo.*

*-Maior que minha linha de soltar pipa?*

*-Mil vezes mil. Inútil pensar no tamanho do tempo.*

*Bartolomeu Campos de Queirós*

Até agora, as imagens mostradas ao leitor têm como cenário privilegiado o coreto ou os jardins do Museu da República, onde a Brinquedoteca Hapi funcionava até fechar.

Proponho retomar as reflexões em torno das últimas fotografias tiradas naquele local, já que, a meu ver, anunciavam um dos enigmas a serem por mim desvendados, ao longo dessa tese: o que aquelas imagens me diziam? Sugiro que o leitor veja a Figura 62 novamente e com cuidado.

Aquele globo, que pendia solitário do teto, nos ajudava a localizar cidades e continentes, quando necessário, ou despertava a alegria das crianças pequenas ao vê-lo rodar com um pequeno toque, poucos dias antes da foto. A casinha de madeira com teto verde, em meio ao que faltava ser colocado no carro, havia sido doada pela Lúcia, que fazia aulas de dança contemporânea junto comigo. Vários móveis em miniatura, entre eles, alguns com “pé de palito” e utensílios miúdos destinados a decorá-la internamente, também foram entregues, mas ficaram em minha casa, pois eram muito delicados para o uso intensivo que teriam naquele contexto.

Benjamin (1987) condensa bem todas as questões que me rodeavam naquele instante, no artigo intitulado “Desempacotando minha biblioteca”. Num movimento contrário ao nosso, em que ele, ao invés de esvaziar as estantes, as arrumava com os livros retirados das caixas, confronta-se com lembranças e pensa

na origem de cada exemplar. Nesse belo texto, ele desenvolve uma reflexão sobre o papel do colecionador. Aos seus olhos, afirma Konder (1999):

o colecionador se caracterizava por uma paixão que o punha em contato com o caos das lembranças. A coleção era o modo pelo qual ele tentava ordenar objetos marcados por recordações. (...) Possuído por uma mania que não se dobra a explicações “bem-comportadas”, o colecionador põe a nu as contradições significativas; e pode contribuir, mesmo sem intenção, para “desbloquear” um quadro estagnado por interpretações dogmáticas. (p.91)

O ato de colocar aquele acervo em caixas ou no carro foi extremamente penoso porque, para mim, cada brinquedo, cada objeto era rico em significações. Por um lado, conhecia em parte sua procedência e, por outro, sabia das mais diversas apropriações que deles eram feitas. Alguns existiam desde a criação do Projeto Brinquedoteca; outros foram comprados; a maioria doada. Por mais comuns e insignificantes que fossem, ao somarem-se ao acervo, entravam em relação com outros que já faziam parte daquela coleção e ganhavam novos significados.

No âmbito da pesquisa, os brinquedos que aparecem nas fotografias puderam ser tomados como vestígios daquela história, pois aponta Agamben (2008), ao desmembrar e distorcer o passado ou miniaturizar o presente, os brinquedos jogam tanto com a diacronia quanto com a sincronia – presentificam e tornam tangível a temporalidade humana em si, “o puro resíduo diferencial entre o <<uma vez>> e o <<agora não mais>>”. (p.87)

As doações podiam ser feitas no momento de inscrição, pois que parte da matrícula constituía-se da entrega de um brinquedo em bom estado. Não precisava ser novo, mas devia estar em condições de uso. Algumas pessoas, ao perceberem o cuidado dispensado e o destino que os brinquedos seguiam, sentiam-se incentivadas a fazer doações maiores ou a deixarem conosco objetos carregados de valor afetivo.

Era interessante notar que, na maioria das vezes, esses brinquedos não eram entregues de qualquer maneira. Vinham cuidadosamente arrumados e recomendados, pois fizeram parte da infância dos filhos e netos e agora seriam explorados não só por eles, mas por todos que ali chegassem. Havia um carinho especial por trás daquele gesto. Lembro de várias situações e posso dar o exemplo de algumas. Numa ocasião, recebemos um conjunto de jogos de origem alemã e,

para nossa surpresa, ao abriremos as caixas, constatamos que as regras haviam sido traduzidas para o português, para que pudéssemos compreendê-las. Noutra, uma senhora nos deu algumas bonecas como forma de tornar presente sua origem japonesa. Uma delas nos foi apresentada como a “Barbie japonesa”, pois tratava-se de uma boneca-manequim. Sandra, funcionária da equipe de limpeza do museu, cujos netos eram associados, levou vestidos de festa usados por meninas da família, para se transformarem em fantasias de princesas...

O trem, que está em destaque na Figura 84, pertencia ao Bernardo que mudou-se com sua família para a Holanda, quando tinha cerca de 2 anos. Nas vezes em que veio ao Brasil depois disso, gostava de saber que o trem existia. No aniversário do irmão Murillo, pôde matar um pouco as saudades.



Figura 84: Bernardo; Luiz Felipe; Julia e o trem

Esse brinquedo, à sua moda, representava um apelo de memória, “de um menino que nem era tão velho assim”<sup>18</sup>. Além dele, muitas outras crianças tiveram no trem uma referência. Era comum que passassem mais crescidas para dar uma olhada pela janela. O brinquedo durou bastante tempo, pois, no início,

<sup>18</sup> Referência ao livro infantil **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**, de Men Fox.

estipulávamos que fosse usado de preferência dentro do coreto, onde o piso era mais liso. Do lado de fora, era necessária a montagem do trilho. As regras faziam com que as crianças pensassem sobre a necessidade de preservação do acervo e as compreendessem a partir de algo que conheciam de perto. O trem sobreviveu até o momento em que foi impossível mantê-lo, pois as partes quebradas passaram a oferecer perigo. E, essa foi a história de muitos outros que compunham uma coleção que foi sendo formada ao longo de vários anos e que representava o resultado de um percurso que merece ser conhecido.

Poderia iniciar a próxima parte do texto elegendo um dos vários temas apontados até aqui. Mas usarei um atalho que parecia estar apenas aguardando o momento em que finalmente me disporia a fixar, por escrito, a história da Brinquedoteca Hapi.



Em 2001, o Museu da República foi escolhido para a realização do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Participei da organização do evento que envolvia a apresentação do filme Kiriku e a feiticeira, de Michel Ocelot, no cinema Espaço Museu da República; contação de histórias com o grupo Tapetes Contadores de Histórias e visita orientada à Brinquedoteca Hapi.



Figura 85: Participantes do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro na brinquedoteca

Apesar de não ser muito fácil, pois as paredes externas do coreto não podiam ser danificadas e as internas eram cobertas de estantes com brinquedos, vivíamos inventando novas maneiras de apresentar visualmente a história da

brinquedoteca. Para o Fórum, Rosa e eu tivemos a ideia de montar um painel em forma de jogo de tabuleiro que foi colocado embaixo da janela. Sua reprodução pela fotografia tornou as imagens pouco visíveis, mas optei por inseri-lo, pois as cenas privilegiadas ali ajudaram-me no processo de rememoração.

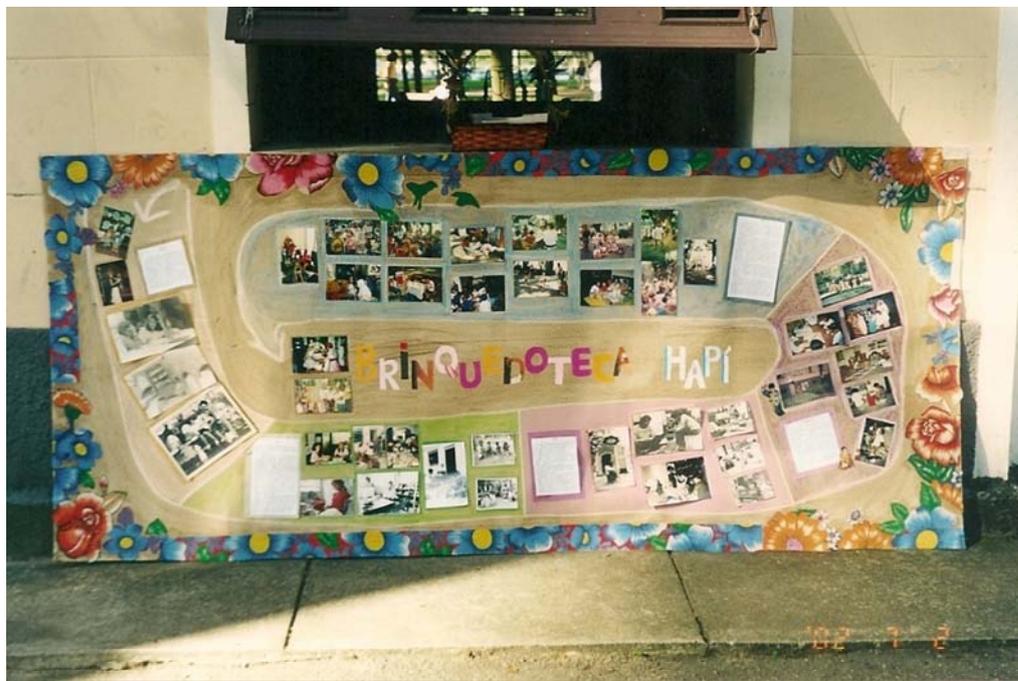


Figura 86: História da Brinquedoteca Hapi em jogo

\*

Em 1990, quando assumi a coordenação daquele projeto, trazia comigo muitas questões provocadas por alguns autores, em especial Walter Benjamin, que havia estudado quando fiz minha graduação em História, na PUC-Rio, entre 1981 e 1986. Quando cursava o 5º período, entrei para um projeto coordenado pelos professores Ilmar Rholoff de Mattos e Margarida de Souza Neves. A proposta era transformar o ensino da História, que em muitas escolas baseava-se no uso exclusivo de livros didáticos, numa prática mais interessante, que conquistasse os alunos e os reconhecesse não apenas como receptores passivos, mas como sujeitos que tem uma história individual que deságua numa história maior. Numa parceria com o município de Duque de Caxias, alunos de graduação dos departamentos de História e Geografia da PUC-Rio encontravam-se com os professores-

coordenadores, em reuniões periódicas, enquanto faziam estágio numa escola da rede pública.

O estágio consistia em observar a aula de uma professora da escola, identificar os conteúdos a serem trabalhados e a reação dos alunos, para então elaborar e propor uma atividade. Esta deveria partir do que os alunos demonstravam compreender, para introduzir os principais conceitos com os quais iríamos trabalhar. Nosso maior desafio era construir com crianças de 11, 12 anos, as noções de tempo e espaço, fundamentais para a compreensão da História. Nas reuniões, falávamos de nossas observações, líamos e discutíamos textos de alguns autores, entre eles: Piaget, Lévi-Strauss e Gramsci. As atividades que buscávamos desenvolver estavam baseadas em linguagens pouco valorizadas naquele contexto, como desenhos e dramatizações.

Paralelamente, fazia uma disciplina de cunho monográfico, sobre Walter Benjamin, ministrada pelo professor Ricardo Benzaquem. Os textos privilegiados eram os que diziam respeito às transformações decorrentes do processo de industrialização na modernidade. Eram eles: “Alguns temas em Baudelaire”; “O narrador” e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. Fiquei fascinada pelas ideias do filósofo e passei a ler os outros textos por conta própria. No Apêndice das Obras escolhidas I, descobri seus ensaios sobre a infância e a história cultural dos brinquedos.

## 5.1

### **Criatibrincando**

Naquela mesma época, li no jornal uma matéria que tratava da inauguração de uma brinquedoteca em Copacabana. Tomada pela curiosidade de saber mais, fui conhecer o espaço. Uma das coordenadoras havia estudado no mesmo colégio que eu, mas não nos conhecíamos. Entrei timidamente, fiz algumas perguntas, mas não cheguei a me apresentar.

Mais tarde, fiquei sabendo que a brinquedoteca tinha sido criada por um grupo de arte-educadoras, chamado Criatibrincando e composto por Marianne Von Lachmann, Heloisa Pinheiro e as irmãs Maria Isabel e Maria Odete Teixeira Leite. Desde 1981, elas costumavam promover eventos infantis, realizar festas de aniversário, organizar colônias de férias, orientar a criação de brinquedos em

escolas e implantar oficinas cujas diretrizes fundamentavam-se na pesquisa, exploração e descoberta de materiais plásticos e atividades lúdicas. Todos os membros do grupo davam aulas no ateliê de Maria Teresa Vieira, para crianças de 2 a 14 anos. As arte-educadoras passaram a observar que a maioria, oriunda da classe média, ficava maravilhada com suas próprias produções. Nas conversas que iam surgindo, as crianças revelavam que tinham muitos brinquedos, mas que estes ficavam guardados em armários ou baús; não havia tempo nem companhia para explorá-los em suas brincadeiras. Das avaliações que a equipe fazia regularmente de suas experiências na área de Educação, emergiram os primeiros esboços da brinquedoteca. Certa noite, Marianne sonhou com uma “biblioteca de brinquedos” e logo dividiu essa ideia com o resto do grupo. Na foto abaixo, vemos Marianne à esquerda, com a mão na testa e Heloisa escrevendo algo.



Figura 87: Marianne e Heloisa

Brinquedo... brincadeira... brinquedoteca: um espaço onde se brinca. A partir de 1985, iniciaram-se os trabalhos para a elaboração do PROJETO BRINQUEDOTECA.

Em maio de 1986, a proposta foi examinada pelo Conselho Diretor da Associação Socius e acolhida para funcionar no porão de sua sede que ficava numa casa, na Rua Mascarenhas de Morais.



Figura 88: Montagem da brinquedoteca em Copacabana

O que elas não sabiam é que espaços como esses já haviam sido criados fora do Brasil, nos anos 30, e que algumas iniciativas já existiam entre nós, como a Brinquedoteca da APAE, fundada nos anos 1970. Mas o intercâmbio com pesquisadores e psicólogos, entre outros profissionais, as levaram rapidamente a descobrir essas iniciativas. Em junho de 1988, já estavam em contato com a ABB (Associação Brasileira de Brinquedotecas)<sup>19</sup>, FLALU (Federação Latino-Americana de Ludotecas), Divisão de Bibliotecas da Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro e com a Fundação Catarinense de Cultura.

O acervo para a montagem da brinquedoteca foi reunido por meio de doações de amigos e de uma campanha que alcançou as ruas, batizada de Brinquedo Elétrico, e dali em diante passou a contar com vários adeptos.

---

<sup>19</sup> A sigla da Associação Brasileira de Brinquedotecas foi posteriormente alterada para ABBri

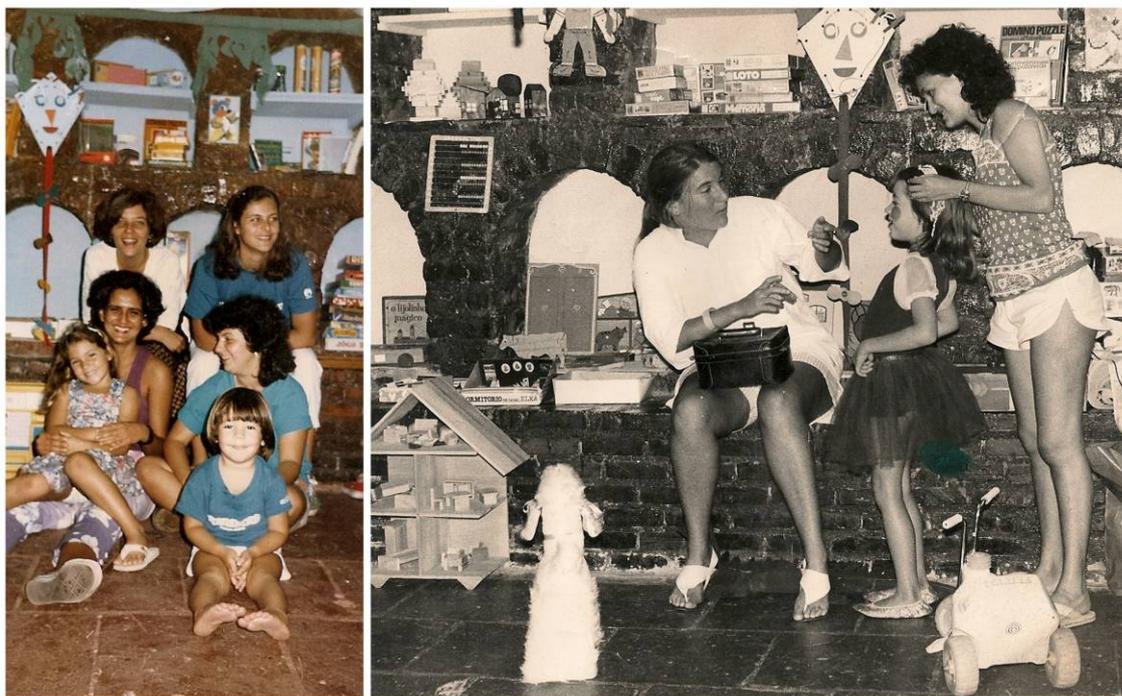


Figura 89: Brinquedoteca do Criatibrincando

Nessa época, eu estava na faculdade e buscava em meio a muitas incertezas, um caminho a seguir...

## 5.2

### Entrada

Do entrelaçamento das discussões teóricas que se apresentavam no curso de História com as questões que enfrentávamos no estágio em Duque de Caxias, surgiu o tema de minha monografia: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. De forma embrionária, tentava desenvolver a ideia de que o professor de História era um narrador por excelência, pois contava aos seus ouvintes, histórias que aconteciam em outros tempos e lugares. O professor não estaria interessado em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada, como faziam os livros didáticos daquela época, mas assumir uma narrativa que mergulhasse “a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1985, p.205). A forma de narrar os acontecimentos exigia naturalidade, pois “quanto mais o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará a sua própria

experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de contá-la um dia” (p.204).

No ano seguinte à formatura, convidada por uma amiga, fiz estágio na Escolinha da Deca, em Santa Tereza, que recebia crianças de 2 a 4 anos. Fiz ainda cursos de vídeo e de roteiro de cinema, mas, o interesse pelas relações entre memória individual, memória coletiva e História persistia e me levou a entrar para a primeira turma do mestrado em História Social da Cultura do Departamento de História da PUC-Rio, em 1988. No entanto, de certa forma, por “falta de experiência”, acabei não concluindo o curso, apesar de ter cumprido a maior parte das exigências, com exceção da escrita da dissertação. Ao mesmo tempo em que estudava, trabalhava como professora-auxiliar, responsável pela disciplina de História do Mundo Contemporâneo. No entanto, não havia encontrado, até então, “A chave de casa”.<sup>20</sup>

Com o mestrado trancado, pedi demissão e sem muita ideia do que fazer, dali por diante, fui passar uns meses com minha irmã que morava na Inglaterra. Fiquei estudando inglês e trabalhando como *baby-sitter* de uma menina francesa de 6 anos. Chamava-se Morgana e com ela vivi um intenso processo de rememoração de minha própria infância, pois tive que reaprender a brincar para tornar-me parceira de novas brincadeiras.

No retrato, vemos Morgana com a boneca Bécassine, personagem das histórias em quadrinhos que eu gostava de ler, na biblioteca da Aliança Francesa de Copacabana, onde minha mãe trabalhava e eu aprendia francês.

---

<sup>20</sup> Referência ao livro de Tatiana Salem Levy. **A chave de casa**. Rio de Janeiro: Record, 2007. Numa linguagem ao mesmo tempo intimista e polifônica, a autora narra seu caminho em busca da própria identidade. Filha de exilados políticos, nascida em Portugal, a autora entrecruza passagens de sua vida com as de seu avô e de sua mãe. O avô lhe oferece a chave da casa onde morava na Turquia e a incentiva a viajar em busca de suas raízes: “*Será que encontraria a casa dos meus antepassados? Que a chave ainda seria a mesma? Eu tentava acreditar nessa história que tinha inventado para mim mesma, nessa história que pode ser a mais descabida, mas também a mais real. Não sei até que ponto são verdadeiras as histórias do meu avô, até que ponto é verdadeiro o que vivo agora. Nem mesmo sei se é verdadeira a minha viagem. Parece que quanto mais me aproximo dos fatos, mais me afasto da verdade*”.



Figura 90: Morgana e Bécassine

Com ela, passei a lembrar e a transmitir o que gostava de fazer quando era pequena. Nos divertíamos tanto que, se no início ela esperava ansiosa a volta da mãe, ao longo do tempo, torcia para que ela chegasse mais tarde e implorava para que eu ficasse mais um pouco.

Voltei ao Brasil no início de 1990. Sem muitas alternativas e insegura quanto à decisão de terminar o mestrado, arrumei um emprego de recepcionista, onde pretendia conciliar mais uma vez, os estudos com o trabalho, mas logo percebi que meu destino deveria ser outro. Numa conversa informal fiquei sabendo que o grupo Criatibrincando estava se dissolvendo e procurando pessoas que dessem continuidade ao projeto da brinquedoteca. Incentivada por uma amiga em comum, me apresentei e mostrei interesse, sem, contudo, ter as condições necessárias para assumi-lo sozinha.

A brinquedoteca precisava sair do Patronato da Gávea, onde estava instalada desde 87 e eu não conhecia nenhum espaço disponível. De recursos financeiros, só podia contar com uma quantia mensal retirada de uma caderneta de poupança, bloqueada pelo governo Collor. Mas a equipe gostou de mim e resolveu me apresentar a outra pessoa que, como eu, havia feito contato. E assim, conheci Beatriz Muniz Freire, responsável pelo setor educativo do Museu do Índio. Na primeira conversa que tivemos por telefone, descobrimos vários pontos em comum. Ela havia feito História na Universidade Federal Fluminense (UFF); foi aluna do Ilmar e da Margarida que também davam aulas lá e, para completar, sua filha de 2 anos estava na Escolinha da Deca.

Ela sugeriu que propuséssemos uma parceria com o Museu do Índio. Em troca de um espaço cedido, a equipe da brinquedoteca contribuiria para o atendimento às escolas, desenvolvido pelo setor educativo, que vivia um momento difícil, com falta de pessoal especializado. Vários museus estavam com este problema, pois a política estabelecida pelo governo levava à aposentadoria antecipada muitos funcionários, sem que concursos fossem abertos para a renovação dos quadros.

A diretora do museu, Marta Gontijo, achou viável a idéia de abrigar a brinquedoteca e, pouco tempo depois, em agosto de 1990, esta foi transferida para a Rua das Palmeiras, 55. Inicialmente, ocupamos uma pequena sala que mal dava para abrigar o acervo. As crianças brincavam, sobretudo, do lado de fora, sob o sol forte. Decidimos escolher um nome que integrasse os objetivos da brinquedoteca com o que propunha o setor educativo e buscamos palavras que fossem pronunciáveis em português e que não fossem de origem tupi-guarani, idiomas mais conhecidos. Encontramos a palavra Hapi que, para os índios Yanomami, significava entrada, passagem. A brinquedoteca seria uma porta aberta para o museu. Seria uma maneira das crianças da vizinhança se sentirem convidadas a descobrir as histórias que por ali circulavam.



Figura 91: Brinquedoteca Hapi no Museu do Índio

As regras de funcionamento, que vigoravam antes, foram mantidas. As crianças podiam se associar para brincar e levar brinquedos emprestados. Aquelas que só pudessem frequentar esporadicamente pagavam apenas pelas horas usadas. Havia ainda a possibilidade de participar da Oficina da Sucata, onde eram estimuladas a criar ou consertar os brinquedos que desejassem.



Figura 92: Oficina da Sucata

Sueli, uma das duas funcionárias que já acompanhava o Criatibrincando, continuou no projeto. Joana D’Arc – Dadá - foi trabalhar numa creche, mas pouco tempo depois, veio juntar-se a nós novamente.

Com base no que havia estudado, considerava que a reunião de crianças e adultos, de várias idades e de origem social diversa, em torno de brinquedos e brincadeiras de vários tipos, abria inúmeras possibilidades de proporcionar e viver experiências coletivas, tão difíceis de acontecer nas grandes cidades, como enunciava Benjamin(1985, 1994)<sup>21</sup>.

Acrescentamos ao acervo que herdamos, brinquedos indígenas como os que estão na Figura 93, em cima da mesa, e objetos curiosos como o pau-de-chuva, usados em rituais, e que pode ser visto em pé, encostado na estante. Essa fotografia foi feita por um amigo de minha irmã, Fernando Miceli que, naquela época, lançava-se na profissão de fotógrafo.

<sup>21</sup> No texto “Sobre alguns temas em Baudelaire”, no volume III das Obras Escolhidas (1989) e no livro das Passagens (2006), Benjamin aprofunda algumas dessas reflexões presentes em toda sua obra.

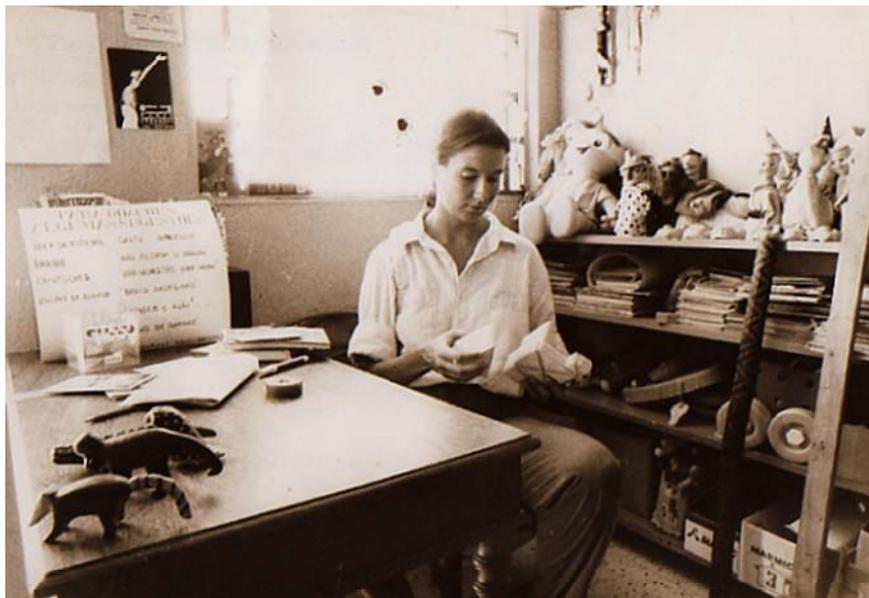


Figura 93: Brinquedos indígenas no acervo (fotografia de Fernando Miceli)

No artigo publicado num jornal produzido pelo próprio museu, chamado “Museu ao Vivo” e com data de julho/agosto/setembro de 91, Beatriz assim descreve a ação educativa que buscava desenvolver já havia alguns anos:

O Museu do Índio vem realizando, desde 1986, experiências educativas dirigidas ao público estudantil, com o objetivo de discutir a noção de DIVERSIDADE, divulgando a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil, questionando a visão de uma sociedade homogênea e enfatizando a pluralidade lingüística, cultural e étnica que, a nosso ver, caracteriza a realidade brasileira. Tais atividades, que integram a visita orientada, reproduzem práticas indígenas – como a pintura corporal, a preparação de pratos da culinária indígena, a narração de mitos, a vivência de brincadeiras indígenas – permitindo ao jovem visitante participar e não apenas observar.

O setor educativo tinha, portanto, o objetivo de ampliar os conhecimentos que as crianças urbanas tinham dos grupos indígenas que viviam no Brasil, num momento em que havia muito preconceito e pouca informação a respeito dos mais de 200 povos espalhados pelo país, cada um com seu jeito de ser e de viver. Essa diversidade, destacada no trecho escolhido, não era reconhecida e prevalecia uma idéia estereotipada que misturava as características de índios brasileiros com as de índios americanos.

Uma das atividades lúdicas proposta por Beatriz baseava-se num ritual de trocas, comum entre os grupos indígenas do Alto Xingu.

(...) no Moitará interaldeias, homens, mulheres e crianças partem levando tudo que possa ser trocado, sob a chefia do líder. Na aldeia visitada, são acomodados pelo chefe local, de quem recebem beiju e peixe. Todas as trocas são feitas por intermédio desses respectivos chefes de aldeia. Estes recebem os objetos e tomam conhecimento das pretensões de troca de seu proprietário. Feita a oferta, os interessados do outro grupo manifestam-se por meio de seu chefe; não há lugar para as trocas diretas e informais entre os indivíduos.  
(disponível em: [<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kamaiura/312>])

Ao iniciar minha parceria com Beatriz, pude experimentar em mim mesma a “passagem” proporcionada pela brinquedoteca para esse universo tão amplo e tão rico de conhecimentos. Ela ensinou-me a fazer, por exemplo, um Moitará de Brinquedos.

Comecei a acompanhar de perto a “entrada” das crianças no museu, que se dava de várias formas. As escolas, por exemplo, agendavam, por telefone, visitas orientadas pelo setor educativo. O percurso seguia um roteiro pré-estabelecido e, ao final, as crianças participavam de atividades lúdicas temáticas.

São poucas as fotografias que tenho das visitas, mas vejo, por uma série delas, que o registro fotográfico foi uma das formas que encontrei para documentar, aprender e me apropriar dos diversos momentos. Nas imagens que se seguem, observava como Beatriz se comunicava com as crianças, como ia aos poucos provocando a curiosidade e apresentando a exposição, num diálogo permanente que alimentava todo o percurso da visita. As crianças eram provocadas a expressar o que sabiam desse universo, observar, pensar e se manifestar sobre o uso do pilão ou do tipiti (tubo de palha usado pelas índias, para espremer a mandioca brava e tirar o líquido); sobre a caça e a pesca, entre outras práticas. Em seguida, Beatriz abordava as diferentes maneiras de preparar pratos da culinária indígena e em seguida, coordenava uma atividade lúdica temática. As crianças eram convidadas a fazer um mingau de banana salgado, comum entre os índios Marubo e na sala do setor educativo cortavam e preparavam os ingredientes necessários.



Figura 94: Beatriz orienta visita ao museu

Eventos também foram realizados por nós para intensificar a presença do público infantil naquela instituição. Dois meses após a instalação da brinquedoteca, demos início ao projeto “Brincadeira e Descoberta”, que encheu os jardins do museu, como atesta a matéria publicada no Caderno Cidade, do Jornal do Brasil, em 22 de outubro de 1990. No dia anterior à publicação, as crianças puderam apreciar desenhos feitos pelos índios, conhecer seus brinquedos e ouvir histórias.

## Museu do Índio convida crianças a brincarem

O Museu do Índio esteve, ontem à tarde, cheio de curumins — meninos, em tupi —, que fizeram as mesmas brincadeiras dos índios, apreciaram seus desenhos, conheceram seus brinquedos e ouviram histórias, sentados em volta do contador exatamente como nas aldeias indígenas. Tudo isso como parte da programação *Brincadeira e Descoberta*, que encheu os jardins do museu, em Botafogo, de crianças.

Além das brincadeiras, todas puderam conhecer a Brinquedoteca Hapi (palavra que em ianomâni significa entrada), onde o destaque era a casa xavante, brinquedo de madeira, feito para ser montado. Lucas Furtado, de 6 anos, reconheceu imediatamente a casa xavante nas fotos de um painel colocado atrás do brinquedo.

“Olha, mãe, que *legal*. É igualzinho”, disse apontando para as fotos e para a miniatura da casa. Em outro canto do jardim do museu, um grupo de crianças brincava como os índios. Eles repetiam o jogo *uiraçú*, que quer dizer gavião, para

os índios macuxis, de Roraima, e depois fizeram o jogo da mandioca, que é o preferido dos pequenos índios krahos, de Tocantins.

Figura 95: Matéria do Jornal do Brasil - Caderno Cidade, 22/10/1990

O jogo do uiraçu envolvia as seguintes regras:

O uiraçu é um gavião real e, no jogo, é representado por aquele que veste as asas. O resto do grupo faz uma fila, começando pelo maior. Cada criança segura-se com firmeza na que está a sua frente e o uiraçu toma posição. Ele fica de frente para a fila que parece uma cadeia de crianças e grita assim: Piu! Tenho fome. A primeira criança estende uma perna, depois a outra e pergunta: Quer isto aqui? O uiraçu responde que não e continua gritando. Cada criança responde do mesmo jeito da primeira e o uiraçu continua dizendo que não quer. Quando chega a vez da última criança, que deve ser a menorzinha, ele grita: Sim! E sai correndo para pegá-la. A fila inteira procura cercar o uiraçu, sem arreentar a cadeia. O “pássaro” vai atirando-se, tentando romper a cadeia para pegar a última criança. Mas as outras não deixam, vão mexendo a fila bem depressa, de um lado para o outro. Se o uiraçu não conseguir pegar a criança, volta para o lugar e o jogo recomeça. Se conseguir, arrasta o prisioneiro até um lugar marcado que representa seu ninho. O jogo continua até que o uiraçu consiga pegar todas as crianças uma

por uma, da menor até a maior<sup>22</sup>. Quando ensinávamos as regras, mostrávamos a foto do pássaro. Esse dia marcou a apresentação da Brinquedoteca Hapi à comunidade e a festa foi registrada por Lamônica, fotógrafo do museu.



Figura 96: O jogo do Uiraçu (gavião real)

O convênio com a Brinquedoteca Hapi ampliava, segundo Beatriz, no artigo já citado, o espaço lúdico do museu e propiciava aos seus educadores e usuários novas oportunidades de exercício e de observação do ato de brincar.

Algumas crianças que já freqüentavam a brinquedoteca no Patronato da Gávea continuaram associadas e outras começaram a aparecer. Marianne, do Criatibrincando, permaneceu a frente da Oficina por um tempo, até que nos acostumássemos com a dinâmica dos espaços.

Beatriz e eu viajamos para São Paulo para conhecer outras brinquedotecas, levantar bibliografia e conversar com as pessoas que atuavam na área há mais tempo. Fomos conhecer a Brinquedoteca da APAE; o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos de USP (LABRIMP); a Brinquedoteca Higienópolis, que funcionava numa escola inclusiva e tivemos encontros com Nilse Cunha e Tizuko Kishimoto.

Certo dia, Marianne recebeu uma correspondência com informações sobre o V Congresso Internacional de Brinquedotecas que aconteceria em outubro de 1990. Através de sua empresa, conseguiu duas passagens e nos incentivou que fôssemos para a Itália. Com uma experiência de dois meses, partimos para o

<sup>22</sup> Regras contidas no livro: **Brinquedos de Nossos índios**. Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Série Infantil nº1; Ministério da Agricultura, 19 de Abril de 1958.

Congresso, onde não só entramos em contato com especialistas de vários países, como conhecemos outras brasileiras como Gisela Wasjkop e Adriana Friedmann.

Uma troca de correspondências, entre a diretora do museu, Marta Gontijo e Amilcare Acerbi, Presidente do Comitato Italiano del Gioco Infantile (C.I.G.I.), datadas de maio e abril de 1991 me pareceu significativa. O C.I.G.I. havia enviado uma carta convidando o Museu e a Brinquedoteca para colaborarem na realização de uma exposição animada sobre crianças indígenas do Brasil. Esse projeto não chegou a se realizar, mas achei interessante recuperar uma parte do texto que provocou em mim a lembrança desse início de minha experiência à frente da Brinquedoteca.

Pavia, 18/04/91

Prezadas Beatriz e Cristina,

Durante a V Conferenza Internazionale delle Ludotheche nelle Mondo, tive o prazer de conhecer o trabalho de Beatriz Muniz Freire e Cristina Porto com a Brinquedoteca Hapi do Rio de Janeiro. São já dois anos que me interesso sobre o modo de viver e brincar das crianças brasileiras através de Lídia Urani, com quem fizemos uma exposição itinerante para as crianças italianas dentro do projeto Viver e Brincar no Mundo.

(...) Já faz algum tempo que com Lídia temos como projeto uma exposição sobre as crianças indígenas do Brasil, mas necessitamos de material e uma orientação de como desenvolver da melhor maneira possível o nosso objetivo. Depois de ter conhecido a coordenadora do setor Pedagógico Beatriz e a coordenadora da Brinquedoteca Hapi, Cristina, aqui na Itália, tive o prazer de descobrir o desenvolvimento de um trabalho lúdico com as crianças seja por parte do Museu do Índio como da Brinquedoteca. (...) <sup>23</sup>

A viagem à Itália foi tão intensa e produziu tantas ampliações que pareceu-me quase impossível mencioná-la. Lidia Urani, citada por Acerbi, era filha de italianos, mas morava no Brasil. Eu a conheci num curso pré-vestibular e entramos para a PUC na mesma ocasião, eu para o curso de História e ela para o de Comunicação Visual. Seu trabalho final para a faculdade foi a construção de uma Caixa Mágica, desenvolvida a partir do registro fotográfico da vida, das atividades e das brincadeiras das crianças que freqüentavam uma creche comunitária na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro.

---

<sup>23</sup> A carta está escrita em português numa tradução bem colada ao jeito italiano de se expressar.

Por meio dessa caixa, ela passou a incentivar as crianças brasileiras a mandarem desenhos e brinquedos feitos por elas para as crianças italianas. Dentro do livro, encontrei um texto em português que busca traduzir essa experiência:

*A Caixa Mágica de Lúcia Urani*

*Lúcia Urani iniciou em 1995 uma experiência cotidiana de 2 anos na creche Império da Gávea na Rocinha, observando inicialmente o comportamento, os problemas e o modo de brincar das crianças. Desta observação, nasceu uma grande documentação fotográfica das atividades desenvolvidas pelos próprios meninos. Codificando e valorizando o jeito de ser e brincar desta realidade infantil, Lúcia realizou algumas fichas, feitas com xerox das fotografias e os dividiu segundo o tipo de atividades: musicais, manuais, instrumentais, corporais, lúdicas e criativas.*

*Desta documentação surgiu um instrumento lúdico, totêmico e atraente para conter estas fichas (surpresas): “Caixa Mágica”.*

*As crianças se organizam em volta desta caixa e decidem sozinhas as regras do jogo. A Caixa Mágica pode ser utilizada de diversas formas, segundo o tipo de atividade proposta pelas crianças ou pelos educadores. Pode conter vários tipos de “surpresas” ou também ficar vazia, dando então espaço para a imaginação e a criatividade.*

*Existe outro instrumento lúdico que acompanha a Caixa Mágica: é a “Varinha Mágica”, símbolo de poder fantástico (utópico). A criança que segura a varinha mágica nas mãos sente que é organizadora, bruxa e poderá fazer com que as outras crianças sigam seus próprios desejos.*

*A Varinha Mágica, passando de mão em mão (ela é democrática), demonstrará às crianças que o poder simbolizado não é prioridade de ninguém, mas facilitará a socialização e a integração das crianças com maiores dificuldades. Cada criança pode ter a sua caixa e a sua varinha e com estas criar o seu mundo mágico. Mas, é preciso “acreditar” para poder brincar com a magia e a fantasia...*

*A fantasia não tem limites de idade, classe social ou cor da pele. Está em cada um de nós. Às vezes esquecida.*

*Abra a caixa que está dentro de você. Solte-se, seja curioso, estimule a sua fantasia, libere a imaginação e os sonhos que estão dentro da sua caixa!*

O C.I.G.I. fez questão de publicar essa iniciativa<sup>24</sup>, pois a enxergava como uma metodologia. Foi também realizada, na Itália, uma grande exposição que reproduzia, por meio de cenários e fotografias, o ambiente da comunidade onde as crianças brasileiras viviam. A exposição podia ser percorrida pelo público italiano que espantava-se ao saber que, apesar das más condições econômicas, havia aqui uma enorme riqueza cultural. Ao final do percurso, as crianças italianas podiam, por meio da Caixa Mágica, enviar suas próprias produções para o Brasil.

<sup>24</sup> Urani, Lúcia. **Il laboratorio di Lúcia Urani a Rio de Janeiro**. Bologna: Zanichelli, 1992.

Foi na casa de Lidia, em Turim, que Beatriz e eu ficamos hospedadas. A ideia da Caixa Mágica foi retomada por nós de diversas maneiras e em vários momentos ao longo da história da Brinquedoteca Hapi. Na cena a seguir, Valeska retira de dentro da caixa, uma marionete representando Carmem Miranda. Pelas máscaras na parede e a bandeira na janela, era Carnaval e a cantora estava sendo lembrada. Essa boneca foi um sucesso enquanto permaneceu no acervo. Foi comprada de uma senhora artesã que a vendia pelas ruas do Catete.



Figura 97: Carmen Miranda é retirada da “Caixa Mágica” por Valeska

Ao voltarmos da Itália, passamos a enfrentar inúmeras dificuldades financeiras, pois vivíamos um período de inflação galopante. Tínhamos que pagar o salário de Sueli e tentar outras formas de sustentar a Brinquedoteca.

Conseguimos a aprovação de um projeto de pesquisa intitulado “Uns e outros: o uso do brinquedo nas atividades educativas em museus”, apoiado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Tratava-se de um estudo exploratório, de caráter interdisciplinar, sobre o ato de brincar, tendo por proposta identificar as necessidades lúdicas específicas de crianças com idade entre 4 e 10 anos. Esse seria o primeiro passo para a criação de materiais que pudessem ser utilizados no museu e emprestados às escolas, como jogos e brinquedos de temática indígena e que não estivessem limitados às regras de conservação que restringiam, por razões compreensíveis, o uso de objetos do

acervo do museu. A Brinquedoteca chegou a ocupar uma sala maior, que oferecia melhores condições de funcionamento.



Figura 98: Sala nova no Museu do Índio

Beatriz estava fazendo o Mestrado em Educação na PUC-Rio, onde aprofundava seus estudos sobre a ação educativa em museus, e convidou seu colega Fernando de Souza Bentes da Costa para participar da pesquisa e integrar a equipe da Brinquedoteca.

No entanto, os recursos destinados ao pagamento dos pesquisadores eram escassos e como demoravam a chegar, com a inflação, ficavam ainda mais reduzidos. Além disso, mudanças na direção do museu começaram a interferir negativamente no trabalho educativo e consequentemente na Brinquedoteca.

Fizemos um contato inicial com Helena Severo que estava à frente do Museu da República e que demonstrava interesse por projetos que ampliassem e incentivassem a visitação. Esta era uma tendência em vários museus. Em 1991, por exemplo, fomos procurados pela então diretora do Museu Imperial de Petrópolis, Maria de Lourdes Parreiras Horta, que queria montar uma brinquedoteca e buscou nossa assessoria.

Fernando e eu viajamos para São Paulo, para atualizar a bibliografia que tínhamos e conhecer melhor algumas iniciativas na área do brincar. Fomos carinhosamente recebidos pela Cyrce Andrade, que morava entre Rio e São Paulo

e coordenava as brinquedotecas da Rocinha, ligadas ao Centro de Assessoria ao Movimento Popular - Campo.

### 5.3

#### Passagens

Em junho de 1992, período marcado pela realização da Rio-92, grande feira que reuniu entidades do mundo inteiro para discutir questões ligadas ao meio ambiente, a Brinquedoteca Hapi mudou-se para o coreto que ficava no meio do jardim do Palácio do Catete. O encontro dos ambientalistas acontecia no Aterro do Flamengo, bem próximo ao Museu da República que também participou do evento abrigando performances que tinham preocupações ecológicas como tema, levando um público muito grande a circular pelos jardins.



Figura 99: Fachada do Museu da República;



Brinquedoteca Hapi no coreto do Museu da República

Recebemos, então, cerca de 400 crianças num curtíssimo espaço de tempo. Nossos raios de atuação começavam a se ampliar, pois passamos a atender um número maior de escolas; a realizar cada vez mais festas de aniversário nos finais de semana, e a participar de eventos promovidos pelo museu, em parceria com o cinema, o restaurante e a livraria que começaram a funcionar na mesma época. O público que circulava pelo Museu da República era bem maior do que o do Museu do Índio, o que facilitava a divulgação que era feita principalmente por meio de folhetos e no “boca a boca”.

Num texto manuscrito, de 6 de dezembro de 1992, assim apresentávamos nossa proposta de atuação:

O trabalho que desenvolvemos na Brinquedoteca Hapi parte do princípio de que o ato de brincar é um direito de toda criança. É também sua linguagem, por meio da qual se relaciona com o universo adulto e com o contexto social e cultural em que vive, aprendendo seu contorno e preparando-se para atuar sobre ele.

O Brasil é um país em que o processo de industrialização, hoje associado a um contexto de crise econômica, contribui para alterar substancialmente o perfil das relações entre adultos e crianças. A transformação dos centros urbanos privou a população infantil de espaços livres e seguros. As tradicionais brincadeiras de rua - expressão de um tipo de sociabilidade já esquecida - confinaram-se em algumas poucas áreas da cidade e a regiões específicas do país.

A organização de núcleos de lazer, com acervo diversificado e pessoal devidamente qualificado, significa a expansão da oportunidade de brincar e a valorização da sociabilidade através da brincadeira, conforme indica as experiências de outros países representados no V Congresso Internacional de Brinquedotecas, realizado em Turim, em novembro de 1990. Países como a França, Inglaterra, Portugal, Espanha, entre outros, já contam com uma rede de brinquedotecas, muitas das quais voltadas para fins específicos: educativos, terapêuticos, de formação de profissionais, etc.

No Brasil e especificamente no Rio de Janeiro, a organização de brinquedotecas é ainda incipiente.

A Brinquedoteca Hapi, com dois anos de funcionamento, atende a um público mensal de cerca de 250 crianças entre 1 e 12 anos.

Seu funcionamento é parcialmente custeado pelas próprias crianças, sob sistema de associação. O núcleo necessita, hoje, de patrocínio para sua manutenção e remuneração dos coordenadores, bem como para dar-se seguimento ao projeto de seus fundadores, que visa a implantação de núcleos de lazer na municipalidade. A difusão de brinquedotecas ligadas a setores públicos, como secretarias de governo, nos parece um caminho viável, uma vez que nos permitirá estabelecer parceria com instituições já constituídas, como escolas, hospitais, centros culturais.

Beatriz já havia terminado sua dissertação sobre as ações educativas desenvolvidas no Museu de Folclore Edison Carneiro que integra o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, e Fernando seu trabalho sobre o papel do brincar no atendimento psicopedagógico de crianças com dificuldades de

aprendizagem. O resultado desses estudos nos levavam a enxergar a brinquedoteca como uma alternativa cada vez mais interessante. Incentivada por Fernando, que não se conformava com o fato de eu ter-me afastado da vida acadêmica, entrei para o Mestrado em Educação, no ano de 1993, também na PUC – Rio. Percebia que a brinquedoteca no museu apresentava uma especificidade em relação a outras instituições freqüentadas pelas crianças, como creches e escolas, e exigia o aprofundamento de meus conhecimentos sobre o brinquedo, a brincadeira, os espaços e os tempos de brincar.

Um exemplar do Jornal da PUC, de abril de 1993, traz uma matéria sobre o projeto e uma fotografia em que vemos Sueli, Fernando e eu, na frente do coreto.

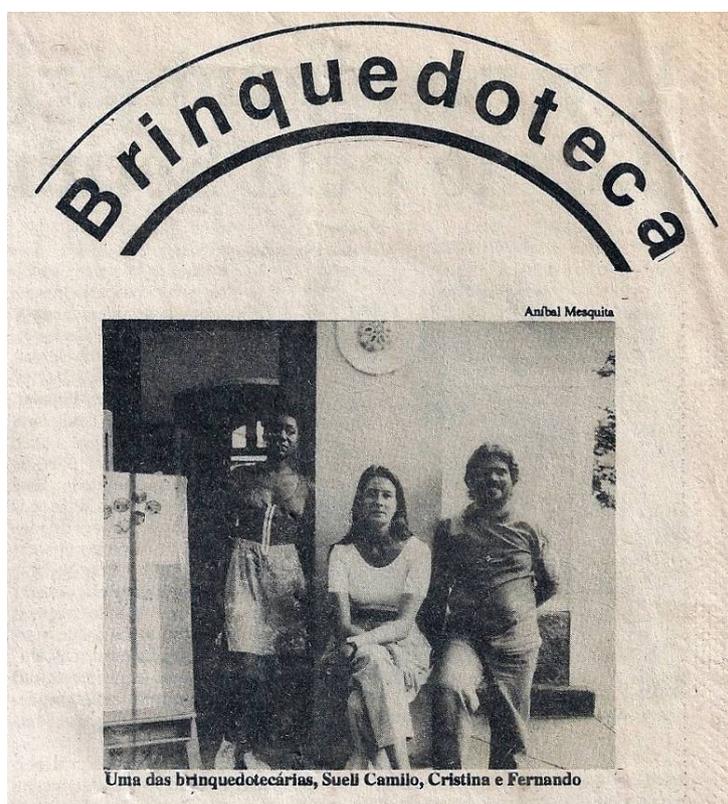


Figura 100: Jornal da PUC – Sueli, Cristina e Fernando

O texto que vinha logo abaixo tratava do surgimento do projeto e, pelo depoimento dado ao repórter, posso identificar algumas questões que me cercavam naquele momento:

*O museu é um prato cheio para trabalhar a linguagem da criança, que é o concreto. A escola perdeu essa noção, o conhecimento é cada dia mais abstrato. Eu já sinto uma preocupação maior dos museus com o público infanto-juvenil e com a possibilidade de trabalhar o conhecimento de uma forma mais lúdica.*

Essa fala expressa as questões que Beatriz e Fernando haviam enfrentado em suas pesquisas e que eu também começava a aprofundar no mestrado. A legenda da foto também é expressiva, pois tempos depois, paramos de usar o termo brinquedotecária e passamos a viver um dilema constante, pois nenhuma designação parecia ser adequada. Nosso esforço era o de garantir a especificidade da atuação da equipe. Ainda havia muita confusão, pois o público não conhecia espaços semelhantes e costumava compará-lo com a escola ou com espaços de lazer, que começavam a surgir e, que hoje proliferam por todos os lados, com o propósito de receber as crianças, enquanto seus pais fazem compras nos *shoppings*, almoçam, etc.

Logo depois, Beatriz deixou a equipe, pois conseguiu sua transferência do Museu do Índio para o Museu de Folclore, onde encontrou receptividade para continuar desenvolvendo suas ideias sobre a presença das crianças em museus. Minha parceria com Fernando continuou na Brinquedoteca e na PUC, pois participamos juntos da pesquisa “Tal pai, tal filho?”, sobre memórias de brincadeiras, coordenada pela professora Maria Aparecida Mamede. Por conta disso, conheci uma outra Sueli, a Freitas, que teve também uma breve participação na equipe.



Figura 101: Sueli Freitas

As disciplinas que cursei com as professoras Zaia Brandão e Ana Valeska Mendonça me permitiram compreender melhor a História da Educação no Brasil; a inspiração antropológica proporcionada por Tânia, durante o curso, era ainda reforçada pelas instigantes aulas de Pedro Benjamin Garcia; Sonia Kramer e Leandro Konder revelaram-se fundamentais para o enriquecimento das questões provocadas pela leitura em comum da obra de Walter Benjamin. Sonia, além disso, abriu-me um espaço precioso para os estudos na área de Educação Infantil, onde pude familiarizar-me com as questões enfrentadas pelos profissionais que trabalhavam com as crianças pequenas.

Assim como as profissionais de brinquedoteca, aquelas que atuavam em creches e pré-escolas eram todas identificadas como “tias”. Paulo Freire (1995), no livro “Professora sim, tia não”, apontava que essa discussão não era recente e que já circulava há cerca de três décadas. Ele destacava, por exemplo, o sério trabalho de Maria Eliana Novaes (1984), intitulado Professora Primária – mestra ou tia.

Esse hábito de transformar a professora em parente posição revelava, para o autor, a tendência de desvalorização dessa profissional, principalmente nas escolas da rede privada, mas que já encontrava eco nas escolas públicas:

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo país, é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se e não devem fazer greve. Quem já viu dez mil tias fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (p.9-10)

No cotidiano da Brinquedoteca Hapi, as profissionais sempre desenvolveram várias tarefas que ora aproximavam-se da bibliotecária, na medida em que classificavam, organizavam e cuidavam do acervo e daí o termo brinquedotecária; ora da professora ao exercerem a tarefa de educar. Outro termo usado e bastante disseminado atualmente era o de brinquedista que também não nos agradava, pois parecia traduzir a idéia de especialista em brinquedos. Nas cenas a seguir, Dadá estava concentrada fazendo o registro das crianças

associadas e Sueli conferia peças de um jogo. As imagens foram feitas num dos núcleos da Brinquedoteca Hapi que funcionou, entre 1995 e 2000, no Museu Casa de Rui Barbosa. Essa experiência será aprofundada mais adiante.



Figura 102: Dadá e Sueli em ação

Nossa opção foi nomear as integrantes da equipe de *profissionais de brinquedoteca*.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (Larrosa, p.152)

Se, naquele momento, essas questões eram embrionárias, mais tarde revelaram-se fundamentais. Em 2002, pude participar da IX Conferência Internacional de Ludotecas, realizada em Lisboa, Portugal. A discussão sobre a especificidade do profissional de brinquedotecas ganhava fôlego. Em 2003, uma pesquisa, realizada na França, coordenada por Gilles Brougère e Nathalie Roucous, trazia importantes contribuições. Os autores apontavam que, se por um lado, as brinquedotecas começavam a ser reconhecidas por quem as frequentava

como um espaço singular, por outro, esse movimento não era acompanhado pelas pessoas que nelas trabalhavam.

Buscava acompanhar o surgimento de brinquedotecas, pois dava aulas sobre o tema; prestava assessorias; circulava e acompanhava os debates na área da Educação Infantil e algumas indagações levantadas pelos autores me pareceram fundamentais. Se no Brasil a maioria das brinquedotecas foi criada dentro de escolas ou hospitais, estando a eles subordinada, na França, constituíram-se, em geral, como instituições autônomas, com regras e funcionamento próprios. Sendo assim, a Brinquedoteca Hapi, por suas condições particulares, aproximava-se mais do modelo francês do que do brasileiro.

Brougère e Roucous partiram da indefinição revelada, em pesquisas anteriores, do perfil de profissionais surgidos com essa nova atividade, e elaboraram perguntas que nortearam novos estudos. A atuação em brinquedotecas exigiria uma formação específica ou a atuação nesses espaços particulares poderia ser feita por pessoas oriundas de áreas diversas? O termo *brinquedotecário/brinquedista* designaria animador, educador de crianças que trabalha em brinquedotecas, ou representaria uma profissão nova dotada de uma identidade própria e que exigiria o reconhecimento de relações que se desenrolam em atividades específicas?

Para eles, cada vez mais, a diversão e o lazer desenvolvem-se no mundo contemporâneo; o consumo de brinquedos cresce e o brincar faz parte dos espaços de lazer. Tais fatos deveriam conduzir ao reconhecimento de uma atividade que organiza o brincar de maneira rigorosa. No entanto, não era isso o que acontecia no contexto francês, embora houvesse uma preocupação crescente por lá.

Infelizmente, esse debate ainda não me parecia preponderante no contexto brasileiro. O que víamos aqui e que persiste ainda hoje, de maneira geral, é a organização das brincadeiras em função do consumo e os espaços de lazer estruturados no sentido de proporcionar atividades de qualidade duvidosa, com a finalidade principal de divulgar determinados produtos e serviços. As crianças não são convidadas a exercerem sua autonomia nem a negociarem com seus parceiros.

No Rio de Janeiro, podemos perceber que algumas áreas públicas, como praças e jardins, foram paulatinamente sendo preenchidas com carrinhos motorizados; pescaria; pula-pula; piscina de bolinhas; etc. Esses brinquedos exigem pagamento por tempo de uso e nem sempre favorecem o encontro e a

troca entre as crianças que os utilizam. A mediação é feita por pessoas que não necessariamente conhecem a necessidade de brincar ou que estejam preocupadas em reconhecer e enriquecer o universo infantil. O interesse é exclusivamente comercial.

Barbosa, por exemplo, (2002) observou crianças brincando numa pracinha e num *shopping* na cidade do Rio de Janeiro. Ela percebeu que os espaços foram construídos pelos adultos para a criança, mas, no entanto, não parecem ser da criança, pois não pode ser utilizados dentro da lógica infantil:

O que fazer e o tempo de fazer já estão determinados e o fazer de novo é limitado pelo “preço do tempo” ao se passar o cartão. Na realidade, o tempo ali não é para e nem da criança e sim do consumo. (p.11)

As brinquedotecas deveriam distinguir-se desses espaços, propondo uma mediação de outra ordem. Os pesquisadores franceses chamam a atenção para o fato de que a atuação nas brinquedotecas é sutil e muitas vezes pouco visível, o que contribui para uma certa insegurança quanto à sua importância. O trabalho em brinquedotecas não é diretivo e a informalidade que caracteriza esta mediação em diferentes níveis aparece como central. As características dessa intervenção são também bem amplas, pois as ações são pensadas a partir das características de cada projeto.

Brougère e Roucoux parecem concordar com Velho (1994) de que há uma relação orgânica entre memória, identidade e projeto, pois afirmam que uma brinquedoteca é colocada em funcionamento por um profissional, em função de um conceito geral, que prescreve alguns aspectos de identidade e atendimento, mas também em função das concepções pessoais sobre, por exemplo, o que é brincadeira, criança e educação. (Brougère e Roucoux, 2003, pág. 52)

Nesta tese, ao buscar os diversos fios que entrecruzados passaram a revelar os contextos e relações que constituíram minha concepção de brinquedoteca e do papel que nela podemos exercer, alguns pontos podem ser reforçados no sentido de contribuir para outros projetos: 1) a mediação não se define apenas pela ação de favorecer a brincadeira com os brinquedos, mas por uma representação particular do lúdico que sustenta todas as práticas e que remete à gratuidade e liberdade próprias do ato de brincar. 2) a pessoa que trabalha nesses locais é identificada a partir das práticas e atitudes em relação ao material e aos

conhecimentos sobre brincadeiras e jogos e reconhecida pelos usuários como alguém capaz de aconselhar, apresentar, explicar e mediar a participação nos jogos e brincadeiras. A extensão e diversidade desse universo é que marcam a diferença em relação a outras profissões ligadas ao mundo infantil. 3) a atuação dessa pessoa se caracteriza e se particulariza também por uma presença e uma forma de se relacionar, dinâmica e aberta, que tem como objetivo o desenvolvimento da atividade lúdica e, mais amplamente, por acolher autonomia e liberdade num contexto organizado e seguro.

Como esse trabalho tinha características muito particulares, não havia, dentro das universidades, cursos que se dedicassem ao tema. Mesmo na área da educação, eram raras as pesquisas sobre o brinquedo e o ato de brincar. Hoje em dia, esse quadro vem mudando, mas os cursos voltados para uma formação específica do profissional de brinquedotecas ainda são raros.

O Mestrado em Educação permitiu que eu ampliasse e socializasse meus conhecimentos sobre esse espaço. Na medida em que descobria estudos e pesquisas interessantes, levava-os para compartilhar com toda a equipe. Nesse sentido, a formação de Sueli e Dadá era feita em serviço. No início, inclusive, tive que aprender com elas que já traziam a experiência acumulada junto ao grupo do Criatibrincando. Isto porque, mesmo tendo assumido de imediato o papel de coordenadora, não deixava de realizar junto com elas todo tipo de tarefa necessária.

Não tínhamos telefone nem assessoria de imprensa. Os interessados tinham que se dirigir ao local para obter informações. As matérias que saíram nos jornais ou em revistas de grande circulação eram resultado, em parte, da intensificação de eventos voltados para o público infantil promovidos pela diretora Anelise Pacheco, mas também da curiosidade despertada pelo nosso trabalho, como é possível constatar na matéria que vem a seguir, publicada pela Revista Veja em de 22 de novembro de 1995:



Figura 103: Revista Veja Rio, 22 de novembro, 1995

Ao divulgar as várias atividades que aconteceriam no Museu da República, num evento voltado para a comemoração dos quinze anos da escola de Arte TEAR, como oficinas de criação, contadores de histórias, fantoches, performances circenses, *show* da cantora Bia Bedran, entre outras, a jornalista Livia de Almeida destacou que:

*Não chega a ser por acaso que eventos desse tipo, voltados para as crianças, tenham como cenário o Museu da República. Pela sua atuação e diversidade de ofertas, o museu se transformou num minicentro cultural infantil. O mesmo parque que abrigará a festa oferece para as crianças um playground recentemente reformado e, no antigo coreto, um verdadeiro tesouro: a Brinquedoteca Hapi. Na casinha estão guardados brinquedos de todos os tipos e fantasias para vestir. Os pequenos ficam à vontade para escolher como se divertir. Ao terminar, guardam os brinquedos. "É uma maneira de introduzir as crianças em espaços de uso coletivo, estimulando o senso de responsabilidade", diz a coordenadora Cristina Lachette Porto.*

Mas, mesmo com toda essa divulgação, os recursos arrecadados sempre foram insuficientes para me manter financeiramente com o trabalho que desenvolvia na Brinquedoteca. Ao longo do tempo, tive que abrir novas frentes e minha ausência era compensada por relatos orais e praticamente diários sobre o que acontecia. O coreto não oferecia condições para a instalação de telefonia fixa,

o que dificultava nossa situação. Com a invenção do celular, a comunicação ficou mais fácil, mas a falta de recursos persistia, pois ampliar o atendimento garantindo a qualidade, exigia uma equipe maior.

Ao longo da pesquisa, ao reunir todos os documentos que diziam respeito à brinquedoteca, me dei conta de que outros tipos de registro eram feitos no sentido de nos mantermos sempre atentas ao que acontecia...

## 5.4

### Quem te viu, quem te vê

*ana vê alice  
como se nada visse  
como se nada ali estivesse  
como se ana não existisse*

*vendo ana  
alice descobre a análise  
ana vale-se da análise de alice  
faz-se Ana Alice*

*Paulo Leminski*

A ampliação de minha inserção profissional em outros espaços, dando aulas em universidades, proferindo palestras ou participando de outros projetos resultou, por exemplo, em que a equipe assumisse cada vez mais a tarefa de fotografar. De um lado, era uma maneira de me manter próxima do cotidiano, mas como isso não partiu de uma exigência minha, posso deduzir que esse hábito foi transmitido e até modificado, pois, se antes algumas das integrantes só buscassem o retrato, passaram a tentar fazer alguns instantâneos certamente por minha influência.



Figura 104: Retratos feitos pela equipe

Todas as fotografias acima foram feitas em julho de 2006, assim como o mosaico abaixo que é composto de cenas cotidianas vividas com crianças associadas ou de uma escola que fazia uma visita. Numa delas, Rosa e Gabriel, de peruca, transformavam um elástico em carro ou barco. Gabriel trabalhou conosco em várias ocasiões e eventos e foi um grande companheiro.



Figura 105: Instantâneos feitos pela equipe

As visitas de escola eram geralmente marcadas pela coordenadora ou professora. O grupo, de no máximo 30 crianças, permanecia cerca de duas horas e seguia um pequeno roteiro. Íamos recebê-lo no caminho, antes que chegasse à brinquedoteca e logo formávamos uma roda.

Agradava-me estar presente nesses momentos e de assumir a coordenação da visita. Para que o lúdico predominasse desde o início, convidava as crianças para brincar de uma “brincadeira que todo o mundo conhece”. Geralmente, puxava o “Atirei o pau no gato” e emendava com “Fui na Espanha” e tantas outras, dependendo da idade e do interesse demonstrado. Logo em seguida, sentava com elas no chão para uma conversa rápida, onde podia sentir se tinham sido preparadas ou não para estarem ali. Perguntas como: “sabem que lugar é esse?”; “como funciona?”; abriam espaço para que falassem do museu; da brinquedoteca e das expectativas quanto a regras e princípios existentes. Aproveitava para contar histórias sobre a construção do Palácio do Catete; falar sobre as memórias guardadas no Museu da República e estabelecer algumas combinações. Para criar um vínculo mais imediato, fazia trava-línguas com o nome de todo mundo, o que gerava surpresa, risos e curiosidade. Nessa abordagem, podia depreender as características do grupo, sua cultura lúdica e compartilhar os princípios de uso coletivo; respeito aos brinquedos e cuidado nas negociações.

Algumas escolas vinham até nós com o interesse de relacionar a visita com algum projeto desenvolvido com a turma ou na instituição. Dia das crianças, memórias sobre brinquedos e brincadeiras, entre outros, eram comuns. Outras chegavam por ouvir falar, apenas para tirar as crianças do cotidiano e proporcionar diversão. A atitude das professoras revelava o envolvimento com a proposta e deixava entrever concepções sobre a infância, o brinquedo e o direito de brincar. A reação das crianças também nos dava pistas para descobrir se esses temas eram ou não valorizados no cotidiano escolar. Depois de explorarem brinquedos, jogos e fantasias, com o uso do paraquedas ou da saia, eram convidadas para alguma atividade coletiva e eram raras as crianças que não se interessavam em participar. Chamávamos todas pelos nomes que íamos decorando durante sua permanência e isso favorecia que laços fossem estabelecidos e que a cumplicidade reinasse.

Durante as sete horas de observação Iracema Brandão, mencionada no capítulo anterior, presenciou a visita de três escolas situadas na Zona Sul.

*Nestes momentos, além das brincadeiras livres, pode haver algum trabalho de arte-educação, ou o grupo pode ouvir histórias ou assistir a um teatro. Observei Cristina apresentando uma cesta de brinquedos para o grupo visitante: brinquedos antigos (como pião e ioiô de madeira); indígenas, feitos de argila ou madeira (miniaturas e apito de passarinhos) e do nordeste (o mané-gostoso e o rói-rói). Este último foi o mais disputado pelas crianças durante as brincadeiras: “me empresta, me empresta?”; “Agora é a minha vez!”; “Você já brincou muito!” Uma das professoras tentou soltar o pião e não conseguiu. Um gari que varria as alamedas do jardim entrou na brincadeira, ensinando a rodar o pião. Assisti a um teatro de fantoches, com a história do João e Maria, apresentado por Cristina e Creusa. As crianças ajudaram a estender uma grande lona no chão e depois sentaram para ver o teatro. Os olhinhos pareciam estar hipnotizados, em suspense, acompanhando a história.*

Iracema também viu Valeska contando histórias:

*Este foi outro momento mágico vivido: Com um grande chapéu alto, olhos bem abertos, fala alegre e ‘teatral’, contou a história premiada da editora Ática: Maneco, Caneco, Chapéu de Funil, de Luis Camargo (1996). Além de contar a história, apresentava objetos reais, concretos, do corpo do Maneco e as crianças os guardavam: escumadeira, concha, caneca com olhos e boca, funil, vassoura, pá, cueca, camisa, calça, paletó e gravata. Ao final, montaram e vestiram. Esta atividade durou uma hora, mas não foi longa para os 28 pequeninos de mais ou menos 4 anos, de uma creche. Ainda brincaram de roda, cantaram, dançaram ao som de Bia Bedran e Hamilton Catete.*

Uma das imagens selecionadas para compor a Figura 103 me chamou especialmente a atenção. Quem estava lendo a história para o grupo da escola Florescendo era a Dadá e não Valeska que aparece em pé, de saia branca, conversando com as professoras. O mosaico evoca para mim duas questões: por um lado, a equipe também estava tomada pelo luto por saber que a Brinquedoteca deixaria de funcionar e por outro, eu descobrira havia pouco tempo que estava grávida. Tive que ficar de repouso, por recomendações médicas e a equipe passou a tomar as providências sem depender de minhas orientações. Com isso, o registro fotográfico passou a cumprir o objetivo secreto de me tranquilizar e, também, de deixar claro que a autonomia havia sido conquistada. Os papéis podiam circular, pois todas sentiam-se seguras para contar histórias, brincar e esclarecer dúvidas do público.

A comparação entre as diferentes formas de fotografar me fez perceber que havíamos transformado o registro fotográfico numa forma privilegiada de documentar os acontecimentos.

Ao escrever minhas memórias da Brinquedoteca Hapi e relacioná-las com todos os tipos de registro reunidos e guardados por mim, como recortes de jornal, fotografias, cartas, brinquedos, livros, entre outros, compreendi que o diálogo entre os diversos documentos escritos e visuais tornava possível um jeito próprio de narrar essa experiência.

Pude depreender que, como coordenadora, queria ao mesmo tempo compartilhar minha cultura lúdica com os outros ou apenas observar as crianças para guardar suas expressões, falas e reações, pois tudo o que acontecia na brinquedoteca era para mim uma questão a ser interpretada. Minhas decisões quanto ao tipo de intervenção necessária dependiam desse olhar, como ficará mais claro nos exemplos que se seguem.

## Uma coleção particular: brinquedos em jogo

*(...) se a criança não é nenhum Robson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segrgada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo.*

*Walter Benjamin*

Poderia existir uma brinquedoteca sem brinquedos?

Com essa pergunta, Brougère inicia um texto intitulado “A brinquedoteca diante do objeto para brincar – o brinquedo” que integra uma publicação da Associação Francesa de Brinquedotecas (1998). Para o autor, a resposta é imediata e negativa, pois, para ele, uma brinquedoteca sem brinquedos seria um contrasenso, já que o espaço se afastaria de sua natureza específica para transformar-se num centro de animação em torno do ato de brincar.

O autor alerta que o objeto brinquedo é alvo de muitas polêmicas desde que passou a ser visto, na sociedade contemporânea, por suas relações com o consumo. Por um lado, o brinquedo industrializado, cada vez mais sofisticado, ocuparia, na opinião de muitos, um lugar desnecessário na vida das crianças, já que é possível brincar de outras maneiras. Por outro, algumas áreas do conhecimento como a psicologia e a educação apontam aspectos positivos e educativos do brinquedo.

Se se pretende levar em conta o que é o brinquedo, é necessário compreender as tais funções que ele acarreta e sua inserção bastante ritualizada no sistema familiar em que é oferecido como presente, particularmente nas festas natalinas. O brinquedo tem a função de ser o suporte de uma troca desigual entre crianças e adultos, que se destaca especialmente no Natal. Isto traduz a dependência da criança. O brinquedo está inserido na nossa sociedade de consumo e é praticamente inimaginável que possa escapar deste contexto. Está ligado a um sistema de produção, marcado pela racionalização industrial, pela internacionalização e pela publicidade que atravessam, cada vez mais, os objetos. O brinquedo traz consigo as marcas dessas relações que podem parecer, para alguns, contrárias aos valores românticos que continuam a cercar o olhar para a criança. (1998, p.59, tradução nossa)

Encontramos muitas vezes, na opinião dos adultos, uma polaridade entre “bons” e “maus” brinquedos, embora essa relação seja muito mais complexa. Espaços como as brinquedotecas se situam em meio a um intenso debate. Mas nem sempre, essa complexidade é reconhecida, pois as funções sociais do brinquedo acabam sendo descartadas de antemão.

Na sociedade de consumo, as relações estão frequentemente marcadas por objetos facilmente descartáveis. Mas os objetos são signos e exigem ser decifrados por nós. Novas leituras dos objetos (entre eles os brinquedos), que criamos e que passam a circular em nossa cultura são sempre necessárias.

Eles são por assim dizer, janelas da nossa alma ou, se quisermos utilizar um sentido equivalente, modos de acesso à nossa subjetividade em permanente transformação. O que os objetos sem alma e sem história estão a dizer sobre nossa cultura às crianças, aos jovens e aos adultos? O que dizem sobre nós? Entendemos que o que deve ser o foco de nossa atenção é o modo como esta cultura vai se tornando central no processo de construção social da identidade de adultos e crianças, alterando, por assim dizer, as relações interpessoais que passam igualmente a sustentar a descartabilidade entre as pessoas. (Jobim e Souza, 2003, pg. 90)

Os brinquedos, brincadeiras, músicas, livros e narrativas orais favorecem a recuperação da memória. São objetos e meios não só para a rememoração entre adultos e crianças de um passado em franco desaparecimento, mas também para a relação com um presente que muda a todo instante. As brinquedotecas são campos férteis para se colocar a memória em jogo.



O contato constante com outros projetos e o envolvimento com a formação de profissionais da Educação Infantil levaram-me constantemente a ficar bastante preocupada com os resultados alarmantes de algumas pesquisas.

Debortoli (2005) aponta, por exemplo, que o discurso do brincar tem feito surgir, especialmente na Educação Infantil, um ideário pedagógico que faz da brincadeira seus conteúdos, seus meios e muitas vezes, sua finalidade. Entretanto, na prática, encontramos materiais diversos, entre eles o brinquedo, colocados à disposição das crianças de maneira irrefletida, como se apenas sua presença garantisse o aparecimento de crianças mais observadoras e imaginativas. O autor

observou e analisou falas, gestos e atitudes de professoras numa brinquedoteca e percebeu a dificuldade de reconhecerem seu lugar social naquele espaço. As ações observadas reforçavam a ideia de que o ato de brincar é uma aprendizagem natural e espontânea enquanto a importância de mediações sistemáticas, projetos e princípios claros e intencionais eram desconsiderados. Algumas categorias usadas pelas professoras para defenderem a inclusão do brincar na educação Infantil puderam ser identificadas pelo pesquisador: 1) brincadeira pedagógica: uso de brinquedos e jogos para favorecer aprendizagens escolares; 2) recreação: dinâmicas criadas para ensinar brincadeiras, sem que novas relações e significados pudessem emergir desses momentos; 3) brincadeira livre: momentos em que as crianças brincavam sem interferência e também sem mediação alguma das professoras. 4) brincadeiras dirigidas: maneiras “certas” de brincar.

O autor observou que numa das escolas o espaço chamado de brinquedoteca ficava próximo ao “parquinho”. Ambos eram considerados espaços institucionais para a brincadeira; no entanto, a distinção existente entre eles chamou-lhe a atenção. O parquinho era aberto e de livre acesso; a brinquedoteca estava sempre fechada e só podia ser frequentada em horários previamente definidos. Numa sala com cerca de 25 m<sup>2</sup>, de 15 a 25 crianças deviam brincar, fantasiar, construir, imaginar... mas sem desarrumar, para deixar tudo em ordem para a próxima turma. As normas de uso eram portanto privilegiadas em detrimento da brincadeira e da relação entre as crianças. Em apenas alguns poucos momentos, o pesquisador viu relações interessantes acontecerem. Nessas raras ocasiões, as crianças vestiam fantasias, inventavam histórias e as professoras se envolviam dando ideias e sugestões. Mas, na maior parte das vezes, as professoras acompanhavam de forma distanciada e ficavam conversando entre si, enquanto as crianças brincavam.

Na brinquedoteca, poucas interferências são feitas. Tentam conter as crianças na entrada. Mesmo assim, entram empurrando e disputando brinquedos. A professora parece apavorada. Nos primeiros momentos, ouvem-se ameaças, castigos e devolução dos brinquedos que foram pegos sem autorização. Só depois que estão todos sentados e quietos é que a professora autoriza um por um, seguindo critérios pouco claros, a pegar os brinquedos, ou ela mesma os distribui entre as crianças. Feito isso, as únicas intervenções previstas ficam por conta do controle do tempo, da agitação e das brigas entre as crianças. (Debortoli, 2004, p.69)

Esse estudo é emblemático de outras situações existentes e indica o desconhecimento daqueles que estão a frente desses projetos e dos caminhos

necessários para enfrentarem a complexidade inerente ao papel do brinquedo nas atividades lúdicas infantis e no processo de aprendizagem social subjacente ao ato de brincar.

A maioria das fotografias feitas por mim, na Brinquedoteca Hapi, em 2006, tinham essas preocupações como base, pois perguntava-me constantemente como tornar visíveis alternativas mais ricas e interessantes que pudessem inspirar ou transformar algumas iniciativas.

## 6.1

### Brinquedo e cultura

Ao analisar a série em que vemos uma menina negra vestindo uma boneca negra, parti do pressuposto, inicialmente, de que queria registrar a diversidade de brinquedos que compunham o acervo e de como estes ficavam organizados e disponibilizados para as crianças. E esses são, sem dúvida, alguns dos aspectos envolvidos no cotidiano de uma brinquedoteca.

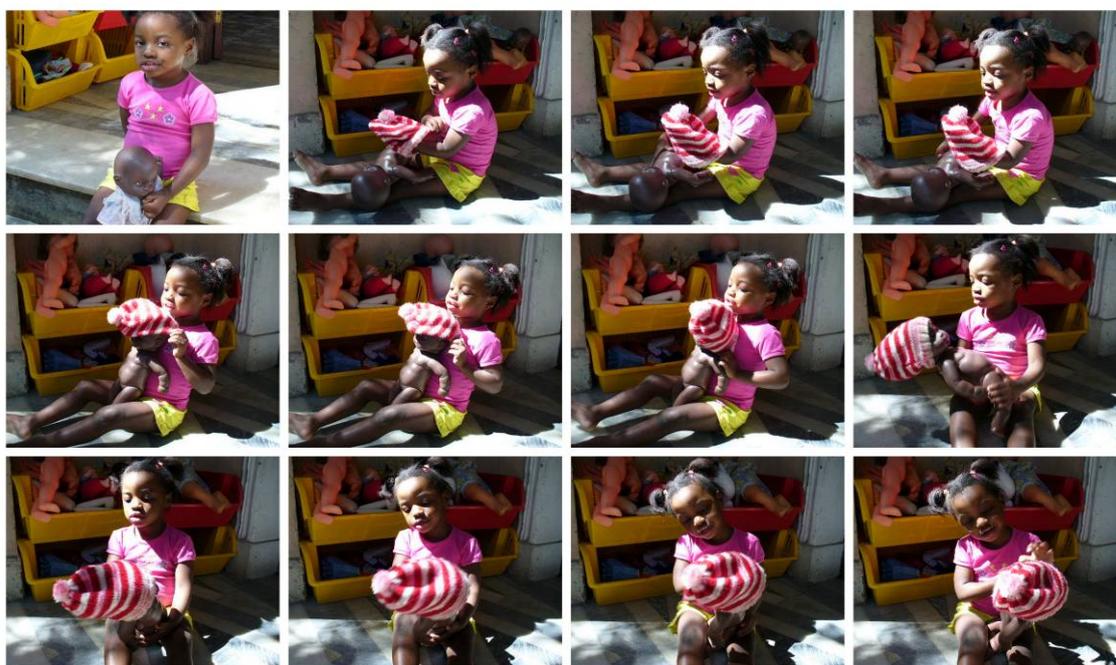


Figura 106: Carolina e a boneca negra

No entanto, ao mergulhar em minhas memórias sobre o momento em que essa sequência foi feita, lembrei-me que naquele ano, vivia outras experiências que fundamentavam meu interesse em destacar essa brincadeira.

Já havia iniciado o doutorado e preocupava-me em descrever cenas que me ajudassem a explicitar como a minha intervenção se dava na brinquedoteca. No fundo, estava em busca de dados que evidenciassem como meus modos de agir estavam relacionados a uma ideia particular do brinquedo e do ato de brincar; à transmissão de uma cultura lúdica e à vontade de conhecer o universo infantil em todas as suas dimensões, para poder garantir a liberdade e favorecer a autonomia das crianças. Queria mostrar que a maneira como o brinquedo é escolhido e apresentado está relacionada aos objetivos que se quer alcançar.

Minha experiência permitia-me saber que, quando crianças de idades variadas estão brincando, nem sempre foi um brinquedo que desencadeou o ato de brincar, mas sim, um outro objeto qualquer; muitas brincadeiras dispõem um suporte material e exigem apenas o próprio corpo e certos brinquedos podem proporcionar intermináveis experiências lúdicas para algumas crianças e ser solenemente ignorados por outras. Como coordenadora da Brinquedoteca Hapi estava atenta às diversas perspectivas em jogo: a das crianças, a dos adultos que as acompanhavam e as da equipe.

Conhecer o universo dos brinquedos e jogos funcionava como um passaporte para conhecer diversas realidades, fossem do passado, fossem do presente. A curiosidade despertada, o encantamento provocado, a emoção sentida, as reações diferentes diante de cada um deles, eram reveladores da cultura lúdica e das diferentes maneiras de lidar com o mundo que era apresentado por seu intermédio.

Vimos que a cultura lúdica se alimenta continuamente de elementos que vêm da cultura geral. Essa influência se dá de várias formas e começa com o ambiente e as condições materiais; o que dizem e o que fazem os adultos a respeito dessa atividade; bem como o espaço, o tempo e os materiais colocados à disposição das crianças. Esses aspectos reunidos têm papel fundamental. As crianças que têm a possibilidade de acesso a uma diversidade de experiências lúdicas e culturais podem desenvolver um uso mais criativo e crítico das produções culturais a elas oferecidas. Por outro lado, as crianças com menos

oportunidades de viver o ato de brincar criativo, têm seu campo potencial empobrecido, comprometido, ficando mais sujeitas aos apelos do consumo.



Os brinquedos lançados no mercado, aqueles ligados à cultura de massas, são portadores de valores e significados que dizem respeito a uma dada realidade. Eles representam todo um universo pensado e desenvolvido para as crianças e as maneiras como são por elas usados revelam diferentes visões de mundo. As reações, falas e brincadeiras das crianças precisam ser atentamente observadas por nós, pois:

não podemos simplesmente tomar a fala da criança como evidência nela mesma, mas sim como um construto social complexo que pressupõe os discursos pré dados disponíveis na cultura, ou seja, textos culturais através dos quais a criança preferencialmente se constitui e se reconhece, já que estes textos se caracterizam por marcações de idade, gênero, classe e etnia. (Jobim e Souza & Rabello, 1997/8, pág.94-95)

A interlocução das crianças com os objetos, materiais e ambientes disponíveis; delas entre si e com os adultos; e dos adultos entre si, fazem emergir diversos gêneros discursivos que se constituem das formas sistemáticas, através dos quais a produção de linguagem em qualquer situação da vida social torna-se presente.

Minha experiência na Brinquedoteca Hapi baseava-se na análise dos gêneros discursivos, para apreender de que maneira as posições dos adultos e das crianças eram vivenciadas na produção de sentido ao longo da convivência cotidiana. Nas relações entre crianças e adultos, o conhecimento desses últimos é em geral considerado superior. No entanto, ambos apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências compartilhadas que precisam ser reconhecidas e analisadas e que se expressam nas relações distintas que adultos e crianças estabelecem com os objetos e códigos da cultura.

Isto significa dizer que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações sociais entre adultos e crianças, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das gerações para compreensão crítica das transformações culturais. (Idem, pág.84)

Estava sempre atenta para os sentidos que emergiam das apropriações feitas por crianças e adultos no sentido de identificar aqueles que podiam ser negociados e transformados pela intervenção da equipe. E, carregava essa prática para outros espaços também...



Como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (UNESA) participava, em 2006, de um projeto em parceria com a ONG Ressurgir. Acompanhava o trabalho realizado numa brinquedoteca que lá existia, para discuti-lo com alunos-estagiários. Comecei a frequentá-la regularmente a fim de observar, registrar e analisar situações do cotidiano para provocar reflexões no grupo. Isso me colocava num lugar diferente daquele ocupado na Brinquedoteca Hapi. Sem as mesmas demandas relacionadas ao cargo de coordenadora, podia ficar observando as crianças ou interagir com elas sem muitas interrupções.

Certo dia, a brincadeira entre dois irmãos chamou-me especial atenção e levou-me a fazer as seguintes anotações:

*Num pequeno mercado, considerado o “canto da casinha”, estavam presentes os seguintes brinquedos: fogão; geladeira; pia e berço de madeira; penteadeira de plástico; arara para roupas; pequena estante com bonecas de vários tipos (bebês com corpo de plástico ou pano, Barbies, meninas, louras, carecas, com toucas, etc.); mochila com roupas de boneca; bolsas; cestos com panelinhas, copos, pratos, xícaras, bules de plástico; pentes e escovas pequenos).*

*A arrumação do espaço é flexível e é comum que as crianças mudem os elementos de lugar. Numa prateleira que ficava no alto, 3 ou 4 bonecas-bebês grandes podiam ser vistas.*

*Passava ali por perto e parei para observar dois irmãos (Carolina, 9 anos e Gabriel, 8 anos)<sup>25</sup> que brincavam. Carolina carregava no colo um enorme bebê branco, com corpo de pano. Vendo a cena, perguntei se Gabriel não tinha um “filho” também. Respondeu que não havia outra boneca igual, apesar das inúmeras outras que estavam expostas na estante. Apontei para o alto e mostrei que, numa prateleira, havia mais duas (uma era negra e a outra, igual à de Carolina, mas um pouco menor).*

*Gabriel olhou para cima. Pedi que Carolina pegasse as bonecas e logo Gabriel disse baixinho: “- Esse não, é preto.”*

---

<sup>25</sup> Por questões éticas, os nomes das crianças foram mudados.

*Ouvi o que havia dito, mas fiz uma expressão de não estar entendendo. Ele então repetiu, ainda falando baixo e olhando para o chão: “- Não gosto de gente preta.”*

*No momento, fiquei espantada, mas sem demonstrar muito, perguntei: “- Você é de que cor?”*

*O menino prontamente respondeu: “- Sou marrom!”*

Minha intervenção nos dias que se seguiram foi no sentido de tentar saber se o preconceito se estendia ou não a outras crianças da família de Gabriel e de criar situações para colocá-lo em questão, numa linguagem lúdica. Como duas irmãs e um irmão também frequentavam o local, interessei-me em saber se os outros, tão negros como Gabriel, carregavam a mesma imagem negativa de si.

Passei a levar livros de literatura infantil para ler, como “Tanto, tanto”, de Trish Cooke, de origem inglesa e “Menina Bonita do Laço de Fita” da brasileira Ana Maria Machado. Convidei-os para ouvir as histórias, dizendo apenas que adorava aqueles livros e queria mostrá-los.

Mesmo disperso, Gabriel se sentou e passou a prestar atenção. Logo que viu o livro disse que a menina desenhada na capa era feia, “parece macaco”. Sua irmã, ao contrário, afirmou que se parecia com ela.

A história contida no livro é a seguinte: um coelho branco perguntava a uma menina que admirava muito: “Menina bonita do laço de fita, qual é seu segredo para ser tão pretinha?” A menina não sabia a resposta, mas inventava. Achava que era pretinha, porque, quando pequena, caiu num pote de tinta; comeu muita jabuticaba; tomou muito café, etc. Num certo momento da história, a mãe, “uma mulata linda e risonha” intervém na resposta da menina e diz que era resultado das artes de uma avó preta que ela tinha... O coelho acreditou, porque “a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos”.

Os olhos das crianças brilharam e imediatamente todas concordaram que eu lesse o outro livro que abordava um dia na casa de um bebê negro. Ele estava sozinho com a mãe “sem fazer nada” e ao soar a campainha, o que se repete várias vezes, o resto da família vai chegando: Tia Biba, Tio Didi, Nana e Vovó, primo Quico (e Tonho, o primo grandão). Cada um que chega, faz uma pequena brincadeira com o bebê. Todos dizem que o fazem, porque gostam dele “tanto, tanto”. A reunião vai virando uma festa até que a campainha soa mais uma vez:

Triiim, triiimm! Todos se aproximam da porta para ver a surpresa. O pai chega e nós, leitores, nos damos conta de que era o seu aniversário. Todos comem e dançam alegremente. Na hora de dormir, o bebê faz cara feia e quer brincar mais, mas a mãe o coloca na cama. Ele reproduz com seu ursinho cada situação vivida ao longo do dia e finalmente dorme sossegado, porque pensa em como todos gostam dele “tanto, tanto”. A cada vez que a campainha tocava, Triiim, triiimm, as crianças tentavam adivinhar quem ia aparecer.

Quando terminei a história, aproveitei a espontaneidade de uma das crianças, que me trouxe outro livro que estava na estante e que eu não conhecia, para me aproximar ainda mais. O livro sugeria que os leitores dissessem se gostavam de falar sobre algumas estripulias que quase todos costumam fazer e que envolvem os 5 sentidos. Prazeres simples da vida como observar a lua, colocar o dedo no nariz, comer goiaba com bicho, etc. Ficamos um bom tempo nos divertindo com o livro, enquanto outras crianças chegavam e se espalhavam entre os brinquedos e jogos. A partir das situações sugeridas pelo livro, fui aproveitando para fazer perguntas sobre a vida e a família de Gabriel. Descobri que eram 6 ao todo. O mais velho tinha 16 anos e estava na 4ª série. O pai “consertava coisas nas casas e colocava pisos”. A mãe trabalhava limpando escritórios, mas estava desempregada. A irmã mais velha ajudava a cuidar dos irmãos menores.

Quando a manhã acabou, Gabriel me devolveu o lápis que emprestara para fazer o dever da escola e nos despedimos. Percebi que me olhava enquanto me afastava em direção à escada. “Até amanhã,” ele disse. “Até semana que vem, respondi, e acrescentei, referindo-me ao início da Copa do Mundo: “Vamos torcer pelo Brasil!”

A frase agora assume um sentido muito mais amplo para mim. Revela a impossibilidade de dizer com certeza se consegui provocar as idéias de Gabriel sobre si mesmo e sobre aspectos extremamente cruéis de nossa cultura. O tempo que permaneci naquela função não foi suficiente para poder fazer agora afirmações definitivas.

No entanto, é possível destacar que a presença da boneca-bebê negra, industrializada, foi um fator determinante para que várias questões surgissem e que a forma como estava disponibilizada, no alto da estante, quase as inviabilizou. Foi necessária uma escuta atenta e uma ação específica para que pudessem ser

identificadas e problematizadas por meio de uma atitude informal e lúdica. Como aponta Brougère (1995):

A brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico.

Isso não significa que o objeto desapareça, longe disso; ele permanece presente, incontornável, suporte de significações, às vezes muito fortes. Porém, sua contribuição para a socialização da criança só pode se perceber através da dinâmica da relação, que é um trabalho de doação de novas significações.

Nem condicionante, nem suporte neutro (simples pretexto), o brinquedo parece ser, atualmente, um pivô essencial para uma construção de sentido que questiona, sem parar, as contribuições anteriores. (p.74-75)

A brinquedoteca, a meu ver, pode ser compreendida como um continente-suporte, como um campo inter-subjetivo e paradoxal que precisa manter atitudes de acolhimento, valorização e ampliação do ato de brincar das crianças, assim constituindo-se numa experiência que cria uma continuidade de ser em relação a um espaço coletivo. Infelizmente, como vimos anteriormente, nem sempre é o que acontece.

## 6.2

### De olhos bem abertos

A Brinquedoteca Hapi passou a receber, nos últimos anos, cada vez mais grupos de professores em formação e, para provocar todas essas reflexões acerca do brinquedo e da brincadeira, bem como para analisar de que modo aquela experiência contribuía para isso, algumas perguntas foram feitas para orientar registros reflexivos que passamos a solicitar que fossem entregues ao final da visita.

O nome dado para esse instrumento informal de pesquisa me parece agora bastante sugestivo: “De olhos bem abertos”. Numa folha, as pessoas informavam o nome e a instituição onde trabalhavam e em seguida liam o seguinte enunciado:

*A presença de educadores preocupados com o ato de brincar é muito importante para a Brinquedoteca Hapi. Gostaríamos que você deixasse algumas impressões por escrito. Use o verso da folha para fazer anotações e se você se animar, peça outra.*

*Observe o espaço e a disposição dos brinquedos. O que mais chama sua atenção?*

*Que brinquedos do acervo você achou mais interessante? Por que? De que material é feito?*

*Observe uma ou mais crianças brincando por algum tempo. Descreva a brincadeira. O que elas disseram que você achou mais importante?*

*Procure perceber como a equipe faz a mediação das brincadeiras e de que modo tenta garantir o cuidado em relação aos brinquedos. Registre sua observação.*

*Obrigada!*

Reuni 19 observações e alguns dados nelas contidos podem ser sublinhados. As instituições representadas e o número de observadores são: Creche Comunitária Obra Social do Berço – 1; ASPA Rocinha - 2; Centro Comunitário Alegria das Crianças - 1; Casa da Passagem de Apoio à Criança – 2; Centro Comunitário de Formação Profissional Pedreira Padre Juan – 3; Centro Comunitário Batista Doce Lar – 2; Creche São Francisco de Assis – 1; Obra Social do Engenho Pequeno (Creche Tia Madá) – 1; SERPA – 2. Outras 4 tem apenas o nome da pessoa e só uma contém data - 25 de setembro de 2003.

Essas informações, embora pouco precisas, dão um panorama da diversidade de público que nos procurava e do que um instrumento de pesquisa muito simples era capaz de despertar.

A maioria considerou o espaço “receptivo”, “aberto, em contato com a natureza”, “possibilita que os brinquedos sejam espalhados do lado de fora”. A “diversidade” e “disponibilidade” dos brinquedos “despertavam a curiosidade e a motivação das crianças”, transmitindo “liberdade”.

Os brinquedos e jogos destacados foram: “maioria em extinção”, “Mancala”, “roupas para representação ou melhor caracterização dos personagens”, “brinquedos de madeira e de pano”, “jogos cooperativos”, “fantoques”, “Jogo do Corvo”, “Jogo da Pizza”, “Escadas e Escorregadores”, “Paraquedas”, “bonecos de papel, porque as próprias crianças podem confeccionar”, “bonecas de pano e *papier-machê*”.

As brincadeiras citadas foram as de casinha e de passar a ferro. Várias comentaram sobre o envolvimento das crianças e dos pais ao ouvirem uma história. Uma professora escreveu sobre uma menininha branca com um carrinho de bebê, sublinhando que “o que me chamou a atenção foi que os bebezinhos eram negros e ela os beijava e acarinhava sem nenhum preconceito,

sendo ela clarinha”. Outra também foi atraída pela mesma cena: “ a menina branquinha brincando com o carrinho de bonecas, com bonecas negras. O carinho com que ela tratava, sem nenhum preconceito. Não ouvi o que ela disse à boneca, mas pude perceber os beijos e abraços carinhosos.”



Figura 107: Bonecas negras na Brinquedoteca Hapi

Em todas as observações o carinho da equipe com as crianças e o cuidado com os brinquedos foram apontados - “deixam as crianças livres, à vontade, porém, se preocupam com a conservação, falando e explicando regras.”

Nesse sentido, o acervo nos ajudava a colocar em questão uma experiência particular que na verdade tinha a ver com valores que circulam socialmente e que dizem respeito a todos. Provocar a reflexão coletiva e a manifestação das crianças nos permitia identificar as singularidades dos sujeitos numa experiência cultural e era a partir dessas constatações que avaliávamos a direção de nossas intervenções.

### 6.3

#### “Todos os tipos de brinquedo”

Como coordenadora, para garantir essa diversidade representativa, na Brinquedoteca Hapi, além das doações frequentes, comprava aqueles brinquedos e jogos que a meu ver não podiam faltar e estava atenta para o que a equipe identificava como necessário. Nesse caso, os critérios eram variados. Quando viajava, por exemplo, procurava exemplares típicos ou que me chamassem a atenção por um motivo qualquer.

Em 2002, quando fui para Lisboa, para a IX Conferência Internacional de Ludotecas, comprei o “Jogo do Corvo”, fabricado na Alemanha e que seguia um princípio cooperativo; da França, trouxe dois diabolôs que, na época, eram praticamente desconhecidos entre nós; num curso que fui dar em Natal, Rio Grande do Norte, voltei com uma boneca Polly, que não tinha nada de regional, pelo contrário. No entanto, estava na companhia de uma amiga que foi comprar uma para a coleção da filha e assim fiquei conhecendo o brinquedo e seu universo. Ao assistir um filme americano, percebi que os personagens já adultos se propunham alegremente a jogar o “Candyland”, fui rapidamente tentar identificar o jogo, pois na minha infância, adorava um que se chamava “No país dos doces”.

Manter atualizada a coleção de CD’s de músicas e histórias infantis era outro desafio. Naquela mesma viagem a Portugal, encontrei, numa pequena loja, um CD de músicas infantis portuguesas atuais chamado “O segredo maior: canções de brincar” de João Lóio. Garimpava também os lançamentos de livros de literatura infantil ou fazia questão de ter aqueles que considerava imprescindíveis para trazer à tona as questões que cercam os seres humanos e a vida no planeta. Mantinha na estante as enciclopédias Tesouro da Juventude, que tinha sido do meu pai, e o Mundo da Criança, que foi doada.

Suely, por exemplo, vivia entre o SAARA e os brechós e me avisava quando via algo interessante. Estava sempre atenta às necessidades e interesses das crianças e tinha autonomia para fazer as compras que julgasse importantes. Rosa vivia fazendo brinquedos reciclados e Dadá doava aqueles em que seu filho já não tinha mais interesse.

Havia as doações no ato da matrícula e outras feitas espontaneamente pelo público. Nesse acervo construído coletivamente, mas com base num projeto com

objetivos bem definidos, estavam incluídos os brinquedos que alegraram gerações anteriores e os atuais que despertam a curiosidade das crianças. Assim, a brinquedoteca ganhava uma dimensão de elo com o passado e com a história que sobrevive em cada brinquedo e em cada um de seus frequentadores, gerando a possibilidade não só de reconexão com o passado, mas também com o presente e o futuro. Na medida em que se estabelece um diálogo com o passado, novos sentidos se constroem e diferentes perspectivas também se anunciam...

O desafio constante era escapar de conclusões fixas e essencialistas, pois as crianças atuam na construção de seu ser social e cultural; não recebem passivamente as imagens, mensagens e normas, mas as interpretam, dando-lhes um sentido específico. Em determinadas situações, a criança só é levada a interpretar o brinquedo de outras maneiras com a nossa ajuda. Como aponta Brougère (2004), é “numa análise do uso efetivo do brinquedo, dos procedimentos que levam a criança a lhe dar sentido, a inseri-lo numa brincadeira ou fazer com que ele derive numa atividade a partir de sua manipulação, que podemos compreender a relativa complexidade da relação da criança com o brinquedo.” (pág.251) E é nesse sentido que as armas de brinquedo também estavam presentes na Brinquedoteca Hapi.



Figura 108: Brincadeiras com arma

Não era um tema fácil de ser tratado, pois, na maioria das vezes, a reação dos adultos era mais agressiva do que a própria brincadeira. Quando as crianças escolhiam esse tipo de brinquedo, tínhamos que estar preparadas para lidar com as tensões que emergiam de todos os lados. Eco (1985), numa divertida carta endereçada ao filho, na época do Natal, diz:

Este ano ainda não é minha vez, tu és muito pequeno por enquanto, e os brinquedos Montessori não me divertem muito, talvez porque não gosto de metê-los na boca, e de resto as recomendações afirmam que não servem para comer. Não, tenho que esperar: dois, três, talvez quatro anos. Depois chegará minha vez, passará a fase da educação maternal, cairá a época do ursinho e será o momento de começar eu, com a suave violência sacrossanta do pátrio poder, a moldar a tua consciência de civilizado. E então, Stefano...

Então ofereço-te espingardas. De dois canos. De repetição. Com mira telescópica. Canhões. Bazucas. Sabres. Exércitos de soldadinhos em formação de batalha. Castelos com pontes levadiças. Fortes para cercos. Casamatas, paióis, couraçados, reatores. Metralhadoras, punhais, revólveres de tambor. (...) (p. 121)

Segue descrevendo todos os tipos de armas e conta sobre o lugar que tiveram em sua própria infância. Apesar desta ter sido fortemente e exclusivamente bélica, ele tornou-se um pacifista, ao contrário – imagina - de Eichmann, que apesar de dedicar-se aos quebra-cabeças ou jogos de construção, tornou-se figura de destaque no Nazismo. O autor recupera o argumento e diz que dará fuzis ao filho, porque um fuzil não é um jogo.

É só o elemento potencial de um jogo. A partir daí tem sempre de se inventar uma situação, um conjunto de relações, uma dialética de acontecimentos. Terá de fazer “pum” com a boca, e descobrirás que o jogo vale pelo que nele conseguimos incluir e não pelo que encontramos já dado. (p.125)

Aos críticos desse tipo de brinquedo e brincadeira, pergunta se alguma vez sentaram-se para brincar de Resistência com os filhos ou se os ensinaram a não disparar contra os índios, diante de um Forte Apache. Isto porque, ele daria as armas, mas ensinaria brincadeiras de guerra complicadas, nas quais a verdade nunca estaria de um lado só.

Eco ensinou-me a brincar de guerra! Li esse texto quando analisava os dados que emergiam de minha pesquisa, no mestrado, pois identifiquei a ausência desses brinquedos na brinquedoteca que me servia de campo. Esse universo

masculino não havia feito parte de minha infância, cercada muito mais por meninas do que por meninos. Ah, que falta faz um irmão!

E, assim como muitas professoras que me revelam impotência ou horror diante das brincadeiras de “violência”, também não sabia ao certo o que fazer. Mas, ao aprofundar meus estudos teóricos e cotejá-los com minha vivência na Brinquedoteca Hapi, a questão foi ficando cada vez mais clara, pois como afirma ainda Brougère (1995): “nem toda brincadeira de guerra pressupõe uma agressividade; nem toda brincadeira agressiva é uma brincadeira de guerra. A guerra é o tema do jogo.” (p.79)

A passagem para ação violenta é, justamente, a destruição da brincadeira que é antes de tudo, a possibilidade de lidar com a violência simbolicamente, com riscos controlados e limitados e sem sofrer suas consequências. Se houver violência real, não há brincadeira e as crianças podem aprender desde cedo a distinguir essa diferença.

Todas essas descobertas eram compartilhadas com a equipe para que aprendêssemos juntas e com as crianças. De minha parte, quando estas escolhiam espadas, gostava de mostrar de antemão que era necessário saber brincar, para ninguém se machucar. Ensinava a posição usada pelos Três Mosqueteiros, com as pernas entreabertas e uma das mãos para trás e exclamava “Touché!”, quando fingia espetar a espada na barriga de meu “inimigo”.

Mas, devo confessar que comprar espadas e revólveres ou livros e CDs, perna de pau ou diabolô era uma decisão difícil. Em geral, decidia pelas últimas opções. Às vezes, ficávamos um tempo sem que armas estivessem presentes no acervo, mas ao constatarmos essa ausência prolongada, tomávamos as providências necessárias, ou seja, procurávamos armas de plástico colorido e nunca réplicas perfeitas. Era importante para nós que as crianças distinguíssem de imediato, brincadeira e realidade.

Nas cenas da Figura 103, vemos que a maioria das crianças está com algum adereço ou fantasia. O menino pequeno não sabe nem segurar a espada; a menina está toda paramentada, com um revólver vermelho nas mãos, mas brinca de carrinho; o menino faz cara de mau ao perceber que está sendo fotografado. E, a última fotografia me fez lembrar um fato muito engraçado: Marc, o menino menor, gostava de uma arma grande, de Power Ranger, preta e amarela que veio numa das doações. Mas, ao contrário do esperado, a transformava em furadeira e

fazia “brrrrrrrrrr” com a boca. Ao observá-lo brincando, encontrei uma maneira de desequilibrar os adultos que faziam comentários negativos sobre brinquedos ligados à violência. Eu dizia logo: “mas isso não é uma arma, é uma furadeira!”

A tendência dos adultos é olhar para a brincadeira como projeção do futuro sem se dar conta de que:

O brinquedo serve para socializar o desejo, especialmente o desejo de ser grandes, adultos, independentes, ao lhe dar um referencial que pode ser compartilhado com outras crianças; a brincadeira é a encenação dessa referência, em que todas as particularidades individuais podem intervir. E isso se desenrola no momento da ação lúdica. Nenhuma antecipação, nenhuma preparação direta tem lugar nas ações construídas em relação ao cotidiano da criança. A criança tem a possibilidade de lidar com os signos, com os códigos no presente e não de construir diretamente o que ela será mais tarde. (Brougère, 2004, p.115)

Só podemos compreender o que o brinquedo faz à criança ao olharmos o que a criança faz com o seu brinquedo. Aí sim, poderemos identificar se há necessidade de alguma intervenção específica, como foi o caso de Gabriel com a boneca negra. A criança brinca com os elementos que estão ao seu redor. É a maneira de compreender, elaborar e de se expressar sobre o que vê e sente.

É verdade que a criança vive num mundo cheio de atos violentos. Ele existe, independentemente do que se deseja para o futuro. A brincadeira da criança, ao buscar recursos no ambiente que a cerca, só pode abastecer com esse rico vocabulário da violência. Sendo confrontação com a cultura, a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico. (Brougère, 1995, p. 78)

Não deixar que as crianças brinquem com esses temas é negar-lhes o direito de se expressar sobre o que encontram no mundo. A observação constante sobre a qualidade dessa apropriação é o que nos possibilita ter uma visão sobre essa experiência infantil que fuja de teses alarmistas, que apontam para a submissão absoluta das crianças, ou nostálgicas, que valorizam apenas determinados tipos de brincar.

É claro que não é possível reunir “todos os tipos de brinquedos”. Alguns exigem espaços maiores, outros são caros, frágeis ou exigem tecnologia incompatível com o contexto onde a brinquedoteca estava instalada. Mas, estávamos atentas para o que era possível reunir e manter, e para saber fundamentar e argumentar sobre as eventuais ausências.

## 6.4

### O ato de brincar como eixo das atividades

*As coisas são porque as vemos, e o que vemos, e como vemos, depende das artes que tenham influído em nós.*

*Oscar Wilde*

Uma dúvida recorrente na manutenção do acervo era sobre o lugar dos brinquedos feitos pelas próprias crianças. A maioria dos frequentadores tinha menos de 5 anos, o que dificultava elaborações mais complexas. No entanto, para que tivessem a oportunidade de se expressar por meio das mais diversas linguagens, busquei uma maneira de garantir essa possibilidade, já que na minha infância, o contato com a arte-educação foi fundamental. A brinquedoteca também surgiu em decorrência de experiências como a Oficina da Sucata, proporcionada pelo Criatibrincando. No entanto, o coreto era pequeno para mantermos aquela dinâmica de funcionamento. Internamente era quase impossível proporcionar criações com tintas ou argila, pois só havia água num banheiro externo que ficava no meio do jardim. Mas, mesmo assim, mantínhamos papéis, lápis de cor e de cera, material para colagens e construções com sucata ao alcance das crianças.

Até que conheci a Rosa, quando abrimos o núcleo do projeto, no Museu Casa de Rui Barbosa. Depois de trabalharmos juntas em vários projetos, convidei-a para integrar a equipe. Ela passou a ir às quartas e sextas de 9h30 ao meio-dia. Do lado de fora, ao ar livre, montávamos um cantinho para que ela se instalasse e desenvolvesse atividades de arte-educação. Sobre um plástico azul, que passou a ser considerado o lugar de se sentar, colocávamos uma tábua de compensado que era a “mesa”. Rosa levava todo o material necessário para lá; enchia um balde com água lá no banheiro e dava asas à imaginação das crianças. Com os pequenos brincava de bater o lápis de cera no papel e cantar: “borboleta pintadinha, pinta aqui, pinta acolá; pinta a casa do meu noivo, aonde eu vou morar; há, há, há, há...”

Dentre as observações feitas por Iracema Brandão gostaria de destacar alguns trechos dedicados a essas atividades. A observadora notou que Rosa

começava contando histórias sobre diversos assuntos, usadas como fios condutores das atividades:

*As crianças fizeram pintura, origamis, colagens; cantaram; brincaram de roda; dançaram; construíram um Boneco de Lata (feito com o avesso de caixas de leite, tipo Longa Vida que é de papel alumínio) e um grande Espantalho de jornal pintado. Cada trabalho individual era “socializado” para o grupo: mostrado e comentado. Havia um diálogo com o grupo sobre cada produção. Outras vezes, havia momentos de produção individual a ser integrada, em seguida, a uma construção coletiva, como o Boneco de Lata e o Espantalho. Rosa tem um jeito calmo e afetivo de falar. Conversa com as crianças o tempo todo e estas também falam muito. “eu quero fazer um cavalo!”; “Por que você não faz uma baleia?”; “Mãe, você não pode ver o meu trabalho não!”; “Vou fazer uma gravata branca com bolinhas vermelhas.”; “Posso fazer mais uma gravata para o boneco?”; “Não, vai ficar horrível!” Surge um conflito: foram feitas 3 gravatas para o Boneco de Lata! Cada uma das 3 crianças quer que sua gravata seja colocada no boneco. A solução também é negociada e o boneco fica com 3 gravatas superpostas, a de cima elaborada pelo menino que tem uma linguagem argumentativa mais convincente. As crianças maiores permanecem o tempo todo, em torno de 2 horas, na atividade. As menores, com menos de 3 anos, afastam-se para brincar livremente e depois voltam. Vão e vêm.*



Figura 109: Larissa, Natália, Ana Clara e Clara pintam com Rosa

As atividades mais coletivas eram intensificadas, nos dias que antecediam eventos como Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Dia das Crianças e Natal, pois as crianças eram incentivadas a construir algo voltado para cada um desses eventos.



Brougère (1998) aponta outro dilema presente nas brinquedotecas e que relaciona-se ao seu papel quanto à sociabilidade ou ao isolamento das crianças. O autor ressalta que os brinquedos contemporâneos costumam favorecer a brincadeira solitária em detrimento da coletiva, pois foram pensados e desenvolvidos para serem usados em ambientes privados, marcados pelo individualismo. Se não há nenhuma interferência por parte dos profissionais de brinquedoteca, o isolamento pode vir a predominar. Como lidar com esse fato se os princípios norteadores são o livre acesso e a livre escolha? Como criar condições para formar os grupos necessários para que as brincadeiras coletivas aconteçam? Que intervenções são necessárias ou possíveis?

As crianças não precisam estar sempre fazendo tudo igual ao mesmo tempo, como parecem reforçar algumas práticas escolares ou recreativas. O papel de “café com leite”<sup>26</sup>, reconhecido por nós, tende a desaparecer dentro da lógica atual. As crianças precisam de tempo para explorar os brinquedos com calma, bem como para observar as outras crianças e nem sempre essas condições existem em casa ou na escola. O trenzinho que aparece nas mãos de Martina, por exemplo, propõe uma ação que é encarada por ela como desafio a ser conquistado individualmente.

---

<sup>26</sup> Essa expressão é usada em várias regiões para designar as crianças que, por serem menos experientes, são autorizadas a participar de um jogo sem seguir as regras.



Figura 110: Martina explora o brinquedo individualmente

Algumas brincadeiras, por outro lado, pressupõem um número específico de participantes e regras socialmente conhecidas. Se, nos dias atuais, não forem lembradas de alguma maneira, podem deixar de existir.

Um chapéu vermelho, por exemplo, pode ser o disparador de uma brincadeira tradicional, conhecida como o Lenço Atrás; Corre Cotia ou Galinha Choca. A sugestão pode surgir do grupo de crianças ou ser planejada e proposta pelos adultos.

Na próxima série de imagens, seguindo a estrutura da brincadeira, Rosa assumiu o papel do Saci Pererê e sugeriu variações que tornaram a situação mais complexa, pois era preciso correr num pé só.



Figura 111: Saci Pererê entra no jogo do “Lenço Atrás”

Junto com ela, as crianças cantavam: “Saci Pererê, Saci Pererê, ele corre; ele pula atrás de você.” A brincadeira coletiva partiu de um convite e não de uma ordem ou comando. As regras foram negociadas; recusas e mudanças foram acolhidas.

## 6.5

### Ouvindo, lendo e contando histórias

As brincadeiras podem desenrolar-se a partir de alguns enredos que dão sentido às narrativas criadas. Podem ter sua origem num fato cotidiano, em livros, filmes, desenhos animados ou outra produção cultural qualquer.

Novos conteúdos, em particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas reativam estruturas de brincadeira que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações. (Brougère, 1995, p.59)

A seguir, vemos Ana Clara fantasiada de Emília, personagem das histórias criadas por Monteiro Lobato.



Figura 112: Ana Clara brinca de cozinhar vestida de Emília

Está fantasiada de acordo com as caracterizações dadas à boneca numa das últimas séries televisivas desenvolvidas a partir do Sítio do Picapau Amarelo. A Emília que conheci primeiro era outra. O texto escrito pelo autor me levava a imaginá-la de um jeito e a ilustração em preto e branco dava-lhe uma outra aparência.

Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira. (Lobato (1967), p.11)<sup>27</sup>

Além disso, pude acompanhar, ainda criança, a primeira adaptação do “Sítio” para a TV. A Emília, representada por Dirce Migliaccio, também era bem diferente da que aparece na fotografia.

Ana Clara encarnava a boneca, tal como sua época a pintava, e, simultaneamente, brincava de fazer comidinhas em panelinhas de plástico,

<sup>27</sup> Lobato, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1967. As ilustrações eram de André le Blanc

temperando seus quitutes com Catchup. Vemos a mistura de muitas referências e de infâncias entrecruzadas, numa única e simples brincadeira.

Para que os jeitos diferentes de ser criança viessem sempre à tona e para que pudessem ser compartilhados, as estratégias utilizadas eram as mais diversificadas possíveis.

Os livros ficavam em estantes, ao alcance das crianças; com isso, elas não dependiam de nós; podiam pedir a algum adulto que se dispusesse a assumir a tarefa ou explorá-los sozinhas. Se estivessem em cestas, podiam ser carregados para qualquer lugar. Podiam ser informativos: sobre pintores e obras de arte; fauna e flora; grupos indígenas; outros países; outras épocas; mas eram, principalmente, de literatura infantil. Havia sempre a preocupação de conhecer e distinguir os diversos gêneros para garantir diversidade e qualidade. Corsino (2009) sublinha que:

O livro destinado ao público infantil pode ser informativo, didático, de cunho moralizante ou religioso e também literário. A ênfase na narrativa, no sentido benjaminiano de intercâmbio de experiências, relaciona-se, prioritariamente, ao texto literário; àquele texto que provoca o imaginário das crianças, que abre margem para elas fazerem suas interpretações, pensarem sobre a vida e as interações, estabelecerem as relações mais diversas. O que as crianças aprendem com a literatura muitas vezes não está explicitado na superfície do texto; é a troca de experiências, é a possibilidade de pensar, de se pensar e de continuar o texto imaginado. (p.64-65)

Por conta da demanda cada vez maior por parte das crianças, convidei Valeska para contar histórias em dias e horários específicos. Tal como Rosa, também a conheci na Casa de Rui Barbosa. Ela escolhia os livros que podiam ser do acervo da brinquedoteca, dela própria ou emprestados da Biblioteca Infante Juvenil Maria Mazzetti (BIMM)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Biblioteca voltada para o público infante-juvenil que está localizada no Museu Casa de Rui Barbosa, onde Valeska costumava ser contratada esporadicamente para contar histórias.



Figura 113: Lendo e ouvindo Histórias na brinquedoteca

Valeska envolvia-se de tal forma com as crianças que quase sempre, ao final das histórias, elas assumiam o papel de protagonistas. Na sequência que vem a seguir, é interessante notar que os atos de ler, contar e ouvir histórias se apresentam de maneiras nem sempre esperadas pelos adultos. O menino que assiste também participa; a menina que faz parte da plateia, ouve o que as outras dramatizam, mas, simultaneamente, folheia um livro. Além de tudo isso, Valeska aninha Olavo em seu colo, enquanto a mãe o observa encantada e Guilherme escolhe ficar perto de sua mãe, recebendo dengos e carinhos.



Figura 114: Crianças contam, participam e leem histórias

Em outras situações, o próprio corpo pode ser tomado como brinquedo, numa dramatização, numa dança ou num movimento a ser explorado ludicamente. Em mosaicos apresentados nos outros capítulos, vimos crianças dançando ao som de músicas clássicas, de cantigas infantis ou populares.

Brougère (1998) indicava que as brinquedotecas também tem a tarefa de lidar com paradoxos relativos à composição do acervo: este deveria incluir as novidades lançadas no mercado e que contam com uma visibilidade garantida pela mídia, ou brinquedos artesanais, feitos por pequenos produtores e que precisam de estímulo para sobreviver? Ou seja, a brinquedoteca deveria aceitar todos os tipos de brinquedos?

Na Brinquedoteca Hapi, partíamos do pressuposto vigotskiano de que quanto mais diversidade, mais combinações poderiam ocorrer. Ao colocarmos os brinquedos em diálogo, permitíamos que as crianças fizessem suas escolhas, não pela imposição da propaganda, mas pela vontade de brincar. As dramatizações eram momentos preciosos para propor esse jogo. E essa era uma das atividades, sugeridas por nós, que fazia mais sucesso entre crianças e adultos. Podia-se partir

de uma história conhecida, apresentada por nós ou que estivesse nos CDs. Essa última modalidade surgiu da seguinte situação.

Quando a Coleção Disquinho, com histórias adaptadas por João de Barro, o “Braguinha”, foi relançada, comecei a adquiri-la. O primeiro CD foi o da Moura Torta que era meu preferido na infância; em seguida, fui reunindo os que para mim eram os mais significativos como “O macaco e a velha”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A festa no Céu”, “A estória da Dona Baratinha”, “João e Maria”, “A cigarra e a Formiga”; “Soldadinho de Chumbo”; entre outros.

No entanto, na primeira vez que coloquei a história no aparelho de som, fiquei frustradíssima! As crianças entravam e saíam e não prestavam atenção. Na segunda tentativa, resolvi colocar o som na janela; coloquei a História da Chapeuzinho Vermelho que era mais conhecida e usei os fantoches que tínhamos. O ritmo impresso por Braguinha é perfeito, pois permite que cada personagem desenvolva sua ação, acompanhado por músicas especiais que todos os adultos sabiam de cor: “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha...”; “Eu sou o Lobo Mau, Lobo mau, Lobo Mau e pego as criancinhas pra fazer mingau”; “Nós somos os caçadores e nada nos amedronta, damos mil tiros por dia, matamos feras sem conta...”!

Deu certo! O público adorou e pediu bis! Dali em diante, sugeríamos novas histórias e, para cada uma, inventávamos um jeito diferente: produzíamos os bonecos com *papier maché*; incentivávamos as crianças a serem os personagens, usando as fantasias; usávamos brinquedos do acervo, etc.

Aproveitava para inverter os papéis geralmente dados a alguns brinquedos. Para representar a Rapunzel, por exemplo, evitava a Barbie, em geral vista como a mais bela e portanto primeira candidata a assumir o papel. Usava, de propósito, uma boneca de pano com longos cabelos azuis; os irmãos, João e Maria, ganhavam vida num casal também feito de pano, que ganhei de Celina Rondon<sup>29</sup>, que os trouxe de Tiradentes, Minas Gerais. A Bela Adormecida, quando bebê, podia ser uma Moranguinho num berço de plástico, “sem preconceitos” como havia sinalizado Iracema Brandão em seu Relato de Observação.

---

<sup>29</sup> Dona da Livraria Divulgação e Pesquisa que funcionou durante alguns anos no Museu Casa de Rui Barbosa e grande amiga.



Figura 115: Boneca Moranguinho vira Bela Adormecida

Descobri que a Editora Moderna havia lançado, há tempos atrás, a Coleção Clássicos Infantis. Alguns livros mantinham o texto encontrado nos disquinhos e vinham com ilustrações interessantes. O do Macaco e a Velha, por exemplo, tinha desenhos de Eva Furnari. Nesse caso, colocava o CD, ia lendo a história e cantando junto, tendo o livro como suporte.

Na cena maior da Figura 114, o próximo mosaico, Rosa de Albarnoz está sentada na árvore (mesa branca), enquanto a Moura Torta canta: “Ai que sina a minha vida, não é nada, nada boa. Vivo carregando água do açude da patroa.”



Figura 116: Dramatizações (Fotografias de Roberto Garzon)

Determinadas experiências lúdicas não decorrem das referências acima relacionadas, o que não significa que não façam parte da cultura lúdica dos sujeitos envolvidos ou, como alertava Vigotski (1998), que não tenham base nos comportamentos socialmente vivenciados.

Não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras do comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança, e dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal. (p.48)

Esses fatores se combinam e quanto mais experiências lúdicas crianças e adultos tiverem, mais ricas serão suas brincadeiras. É preciso conhecer as diversas formas que estas podem assumir, para sabermos como respeitá-las e problematizá-las.

## 6.6

### Atividades lúdicas temáticas

Os eventos em torno de algumas datas eram planejados por toda a equipe. A brinquedoteca abria normalmente e as crianças escolhiam de quê e com quem brincar, mas, além disso, encontravam a combinação de novidade e tradição. Nunca repetíamos uma proposta exatamente do mesmo jeito. As atividades tradicionais eram mantidas, pois percebíamos o quanto o público gostava de participar daquelas normalmente transmitidas de geração em geração e que ganhavam roupagens diferentes a cada ano.

Na Páscoa, por exemplo, as crianças faziam coelhos de todos os tipos e as mães traziam comes-e-bebes especiais. No mosaico abaixo, vemos um bolo em forma de coelho em meio às produções infantis; Rosa ensinava a tingir os ovos, tal como minha avó fazia quando era pequena, sendo que a diferença estava no uso da anilina colorida, canetas hidrocor ou lápis de cera e não da casca de cebola, como antigamente. Depois de pintados, os ovos eram escondidos e as crianças desafiadas a encontrá-los. Para reuni-las em torno dessa tarefa, propúnhamos brincadeiras: “Meus coelhinhos venham cá!” Seguíamos pegadas e pistas até que todos os ovos fossem achados. Algumas crianças que, por recomendação médica, não podiam comer chocolate, devoravam os ovos de galinha cozidos com a mesma voracidade.



Figura 117: Páscoa na Brinquedoteca Hapi

No Carnaval, além de máscaras e fantasias, o público era convidado a sair pelos jardins do museu cantando marchinhas antigas ou canções infantis em ritmo de samba. Certa vez, contamos com a presença de um ritimista que passou cerca de dois meses indo à brinquedoteca para apresentar instrumentos e ensinar a tocá-los. Fazíamos verdadeiros bailes com muito confete e serpentina. Nosso bloco improvisado tinha até bandeira própria.



Figura 118: Carnaval na Brinquedoteca Hapi

A Festa Junina era o encontro mais esperado, disputado e fotografado! Não havia necessidade de comprar fichas ou entrar em filas para participar de brincadeiras como pescaria; “morder a maçã na água ou pendurada”; dança das cadeiras; corrida de saco; corrida com a batata ou limão na colher; entre outras. Tinha também pé de moleque, paçoca e bolo de milho que mães, avós e babás faziam questão de levar.

A história do Boi Bumbá era contada de maneiras diferentes, ora por meio do livro de Roger Mello<sup>30</sup>; ora pela sequência de cantigas de roda como “Pai Francisco”, “Boi da cara preta”. Ao final, quando o boi ressuscitava com a ajuda de médicos e índios, cantávamos em alto e bom som: “Vem meu boi bonito, vem dançar agora, já é meio dia, já rompeu a aurora!”

As fotografias reunidas nos dois mosaicos que vêm a seguir mostram mais uma vez a diferença entre o olhar da equipe e do público, presentes na Figura 117, e o olhar do fotógrafo Roberto Garzon, na Figura 118. O retrato de Victor Hugo e Maria Helena dentro do boi foi feito pela mãe deles, Marcia, que também produzia belas imagens e nos presenteava com algumas cópias.

<sup>30</sup> Mello, R. **Bumba Meu Boi Bumbá**/ilustrações do autor. Editora: Agir, 1999.



Figura 119: Festa Junina sob o ângulo do público e da equipe

As fotografias de Roberto Garzon são testemunhas de que o casamento não podia faltar. Às vezes, tínhamos mais de um matrimônio. Havia padre, delegado e tudo a que a cerimônia na roça tinha direito. Maria Helena e João Gilberto foram os noivos oficiais por vários anos seguidos, até que ela trocou de pretendente e casou-se com Brairime.



Figura 120: Festa Junina sob o ângulo de Roberto Garzon

A fogueira de papel celofane compõe uma pirâmide aos olhos do artista. Nela vemos condensadas as várias gerações presentes na brinquedoteca: em primeiro plano, as crianças, em segundo, a Rosa e uma das mães e, no topo, a avó de Ana Clara.

No Natal, uma árvore diferente a cada ano, pois eram feitas com a ajuda das crianças. Sempre escolhíamos um conto natalino que podia estar num livro, ser narrado oralmente ou dramatizado. Na última cena, estávamos ao som de Braguinha, dramatizando o “Bolo de Natal”.

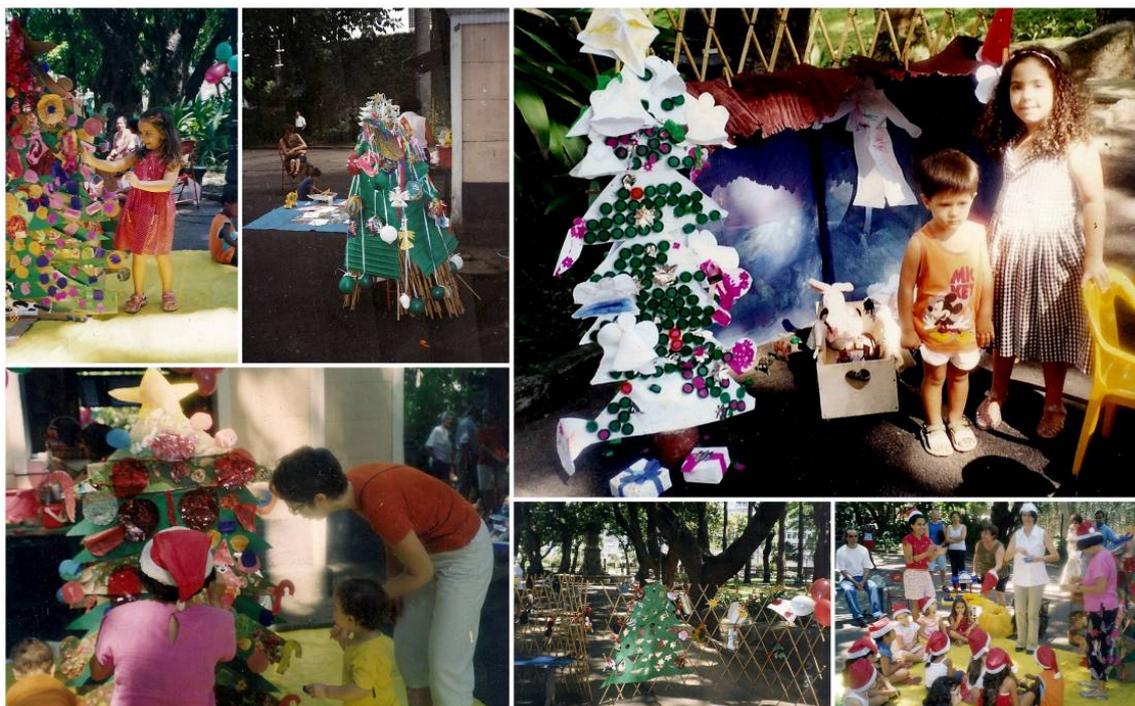


Figura 121: Natal na Brinquedoteca Hapi

Diante de todas essas experiências lúdicas, as crianças escolhiam com o que brincar e o que levar para casa: uma fantasia, um livro, um brinquedo industrializado ou artesanal. Às vezes saíam de mãos abanando, mas felizes da vida.

E, nesse sentido, concordo com a ideia de Brougère (1998) de que a brinquedoteca deve ser um espaço para a própria existência da contradição, do debate e dos problemas que são herdados junto com o brinquedo. Mais que escolher entre as antinomias que não podem mesmo ser resolvidas, a brinquedoteca está destinada a vivenciá-las. É, talvez, aí que ela encontre sua identidade e sua originalidade.

## Brincadeira, autoridade e experiência

*Todos estão aqui para brincar. E brincar significa, literalmente, colocar brincos, isto é, unir-se, suspender as fronteiras que individualizam e compartimentam grupos, categorias e pessoas*

*Roberto daMatta*

O coreto do Museu da República provocava ainda outras tensões que exigiam atenção e cuidado no sentido de manter a brinquedoteca de acordo com seus princípios de valorizar o brinquedo e a brincadeira, sem perder de vista a qualidade das interações. Recebíamos mais esporadicamente crianças com idades acima de 7 anos. Mas, a partir de um determinado momento, aquelas associadas, que haviam começado a frequentá-la ainda bebês, estavam crescidas e ao completarem 7, 8 anos, começavam a mudar seus focos de interesse.

A primeira providência que tomei junto com a equipe foi a de recheiar o acervo com brinquedos e jogos que suprissem as necessidades apresentadas. Mas havia um complicador. A presença maciça de crianças bem pequenas dificultava a ação da equipe, pois, por mais que as mais “antigas” já tivessem autonomia na escolha e pudessem brincar ou jogar entre si, o laço conosco não se rompia e sentíamos que não queriam perder nossa atenção e companhia e nem nós a delas.

O recurso de oferecer atividades artísticas e contação de histórias de forma mais sistematizada foi o segundo a ser implementado. Eu, particularmente, adorava contar e ler histórias e me divertia apresentando aquelas que haviam marcado minha infância ou que descobria nos lançamentos mais recentes, mas as entradas de Rosa e Valeska foram fundamentais para intensificar essas ações. No início, essa decisão deu certo, mas aos poucos, os pequeninhos foram se interessando também e as atividades foram mudando de perfil.

## 7.1

### Brincar e educar

Foi nesse momento, em 2004, que Edith Lacerda me procurou com o desejo de estender sua experiência. Junto com sua irmã Nathercia e Maria do Carmo Cardoso, ela esteve, desde 1995, à frente do Carretel de Folia, projeto que tinha o objetivo de levar para a escola pública uma proposta lúdica e prazerosa que aproximasse cultura popular e educação. O brinquedo passou a ser o eixo para a criação de um espaço de reflexão e pesquisa sobre o Brasil e suas raízes culturais. Em 1996, as três montaram uma brinquedoteca numa escola municipal, no Rio de Janeiro, cujo acervo foi todo construído pelos próprios alunos. A proposta foi encaminhada para outras instituições, assumindo perfil próprio de acordo com cada realidade.

Para as necessidades da Brinquedoteca Hapi, tentamos pensar numa intervenção de outra natureza. Combinamos que Edith passaria a ir aos sábados, de 9h às 12h, para desenvolver atividades lúdicas com as crianças mais velhas. Seria um adulto de referência para esse grupo, que não teria que dividir-se com as outras tarefas da equipe, como receber o público em geral, atender telefone, anotar entrada e saída, conferir brinquedos, etc. Sugerir que sentisse a dinâmica do espaço e buscasse um caminho apropriado.

Edith passou a registrar tudo o que acontecia entre ela e as crianças, durante aquelas manhãs, e me enviava por e-mail. Guardei toda essa correspondência que revelou-se um tesouro para a escrita da tese. Como não tínhamos muito tempo para conversar lá mesmo, como fazia com o resto da equipe, essas conversas virtuais eram fundamentais para ela e para mim.

Ao final de um ano, Edith fez uma compilação de algumas situações e as organizou num relatório que inicia com a seguinte frase:

*“Tudo começou com um piquenique...” (Luiz Felipe – 4 anos)*

E assim, Edith narra suas experiências naquele espaço enquanto vai deixando clara a especificidade e o rumo que sua atuação foi tomando junto às crianças.

*A proposta inicial era oferecer um piquenique cujas iguarias seriam poemas, trava-línguas, histórias, cantigas, brincadeiras, danças, receitas culinárias e mais um sem-fim de elementos da cultura popular. Dentre o banquete oferecido, o prato mais apreciado foram histórias, principalmente as de encantamento.*

*Floresta encantada, caminhos perdidos, crocodilos ferozes, mapas, encantamentos, personagens e objetos mágicos... - teve um pouco de tudo! O gostoso é que o mesmo jogo imaginário durou de 10h ao meio-dia! Alguns elementos que eu levei (com outra finalidade) foram incorporados à nossa história e reinventados no nosso jogo; brinquedos do acervo também fizeram parte, bem como folhas secas e pedrinhas. Foi muito prazeroso!*

Edith e as crianças mergulharam então nesse universo mágico repleto de princesas em perigo, dragões, sereias, feitiçeras, castelos, pássaros encantados, rios de ouro e de prata. Seguiram mapas de tesouros escondidos, escaparam de poços de crocodilos, enfrentaram navios de piratas, resistiram a feitiços e venceram a bruxa!

*“E aí eu fui presa pelos piratas!” (Fernanda – 7 anos)*

*“Eu sou uma princesa e esse é o meu castelo!” (Gabriela – 5 anos)*

*“Estamos invisíveis!” (Luisa – 6 anos)*

*“Está vindo uma tempestade!” (Sofia – 3 anos)*

*“Vamos fazer ‘napa’ (mapa)?” (Carolina – 6 anos)*

Edith destaca que:

*Sabendo que existe um grupo que gosta bastante de aventuras, levei uma garrafa plástica com um mapa desenhado por criança dentro dela e também uma chave velha (de uma das portas da minha casa!). Foi um sucesso! Saímos em busca de uma ilha onde havia um tesouro (o baú de “jóias” do acervo foi perfeito!), cuja chave estava em nossas mãos. O jogo foi até meio-dia, recheado de perigos e ações de salvamento!*

Ao longo dos meses, as crianças e ela foram tecendo fios de histórias, imprimindo marcas, experimentando linguagens, criando personagens, formando um repertório de referências, viajando em tapetes mágicos de palavras. O jogo

imaginário foi apelidado de “brincar de obstáculos”, numa referência à série de percalços enfrentados pelo caminho até se encontrar o tesouro desejado.

Ao reler e analisar todas as mensagens além do relatório inicial, pude perceber que, depois daquele início “mágico”, surgiram conflitos, despedidas, mudanças...

Vigotski (1998) já antecipava que o brincar nem sempre é prazeroso:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer é incorreto por duas razões: primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (p.121)

Um fato em particular merece ser destacado para reflexão. No início, Edith ficou feliz, quando uma das meninas, com cerca de 6 anos, disse para a mãe que ela era uma “garotinha”.

*Adoro quando as crianças me vêem como parceira de brincadeiras e não como uma profissional trabalhando. Fico muito feliz!*

Mas, nos encontros que se seguem, essa mesma menina começou a disputar a liderança com Edith e chegou a se afastar das brincadeiras, durante vários dias, quando percebeu que não conseguiria seduzir o grupo para suas propostas.

*Carolina estava difícil: implicou com a chegada de Luisa (gostei porque Luisa não deu bola), dificultou a aproximação de Mariana (não quis ceder nenhum andar da casa de bonecas e nenhuma boneca!); queria monopolizar a atenção de Isadora... falaram de gatos tendo crias e comecei a contar sobre o parto de uma gata que eu tive. Carolina fez cara de enfado e se afastou, sem falar com as meninas. Vi que ela tentou que Creusa ou Regina dessem atenção exclusiva para ela, mas não deu certo...”*

Edith demonstra ter se dado conta de que o adulto, mesmo que parceiro, ocupa um outro lugar na relação com a criança. E essa alteridade é necessária, pois mesmo que esteja ali para brincar, seu conhecimento de mundo é diferente. Em determinadas situações nas quais as crianças precisam aprender condutas,

práticas e valores, os adultos precisam agir, pois estas só os adquirem se forem iniciadas por eles.

*Quando cheguei, Luisa me avisou que Débora estava de mau humor. E estava mesmo! Implicou bastante, principalmente com Luisa. Chegaram até a disputar uma roupa, cada uma puxando de um lado! Tive que intervir: ou se entendiam ou ninguém vestiria aquela roupa. Luisa acabou escolhendo outra e aí Débora não quis mais... E assim foram outras tantas implicâncias ao longo da manhã.*

A dificuldade quanto ao exercício da autoridade na brinquedoteca é que, apesar de caracterizar-se por atitudes aparentemente informais, não deixa de envolver uma ação educativa e, segundo Madalena Freire (2008):

Toda a ação educativa tem o germe da intervenção, do encaminhamento, da devolução; pois esses são constitutivos do ato de aprender e ensinar. O que varia é como cada concepção de educação concebe o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer e, portanto, qual o exercício da intervenção, do encaminhamento e da devolução.

Para uma concepção que busca uma relação democrática, o ato de intervir fundamenta, prepara, aquece, instiga, provoca, impulsiona o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento. (Freire, p.87)

Edith destaca em seus registros várias situações de conflito entre as crianças que suscitaram reflexão, dúvidas e inseguranças mas também muitos acertos.

Certa vez, Luisa ficou doente e passou um tempo afastada. Sua avó contou para Edith que a menina precisou ser internada. A situação foi bem séria e enquanto estava no hospital, Luisa só pedia que chamassem a Carol para brincar com ela.

*O rosto de Carol se iluminou e ela sorriu feliz ao ouvir isso. Estava com as duas bem junto de mim e falei que era assim mesmo, muitas vezes a pessoa de quem a gente mais gosta é justamente aquela com quem a gente mais implica... O mais lindo é que, de imediato, Carol falou para Luisa: “vamos brincar de irmãs?”*

*Luisa topou e eu seria a mãe. As duas foram se vestir e chegaram cobertas com véus, como se fossem fantasmas me assustando. Depois, prepararam camas para elas. Sugeri que eu tentaria acordá-las pela manhã e, como elas não quisessem levantar, verificaria se estavam com febrão. Assim fizemos. Demonstrei surpresa com as gargantas inflamadas e preparei remédios para elas. A cara que Luisa fez foi muito linda, revivendo um*

*pouco daquela situação difícil, de maneira lúdica, num espaço que ela gosta, onde se sente segura, com pessoas queridas...*

Como não existem receitas prontas para enfrentar essas situações, precisávamos o tempo todo de aprender a trilhar um caminho próprio, tendo como base alguns princípios que não queríamos perder de vista.

## 7.2

### **Brincadeira e autoridade**

A insegurança quanto ao papel a ser exercido pelo adulto na relação com as crianças é uma marca da sociedade contemporânea. Benjamin (1987) relaciona a crise de autoridade ao empobrecimento da experiência (*Verfall der Erfahrung*), e à diminuição da narrativa. Ele dedica-se a esse tema especialmente, em dois ensaios: Experiência e pobreza, de 1933 e O narrador, escrito entre 1928 e 1935. Partindo de reflexões semelhantes, como bem observa Gagnebin (2004), Benjamin chega a conclusões que parecem contraditórias: a experiência repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, mas, ao mesmo tempo é retomada a cada geração e se transforma. (p.56-57)

Se de um lado, os mais novos deixam de responder à palavra transmitida e de reconhecer em seus atos que algo passa de uma geração para outra, cria-se um fosso. De outro, se os adultos não reconhecem que algo novo possa surgir com os recém-chegados, o diálogo se perde. Esse seria o fim da arte de trocar experiências.

Para Hannah Arendt (1979), a educação entre os seres humanos exige dois tipos de responsabilidade: uma pela vida e desenvolvimento da criança e outra pela continuidade do mundo. E aí está um paradoxo:

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração. (p.235)

A responsabilidade da educação das crianças na sociedade contemporânea não se restringe mais à família; as escolas foram criadas e assumiram também esse

papel. As crianças foram reunidas, desde muito pequenas, em grandes grupos de pares sob a orientação de poucos adultos e esse é um ponto crucial para pensarmos em algumas tensões encontradas atualmente. A autora critica a tendência da educação moderna de estabelecer um mundo de crianças gerando uma autoridade tirânica:

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo o caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos. (Idem, p. 230-231)

Para Arendt (1979), a ideia de que as crianças devem ser tratadas como adultos em miniatura é tão absurda quanto aquela que defende que as crianças possuem um mundo próprio, que deve ser plenamente preservado sem a intervenção da autoridade e dos critérios dos adultos. Abandonar as crianças a um mundo lúdico ou a uma suposta capacidade de organização própria significa submetê-las às imposições da força de crianças mais velhas ou de uma maioria que nada tem a ver com persuasões democráticas. Ao abrir mão da autoridade, os adultos as estariam abandonando a própria sorte. Nas palavras de Arendt, é como se dissessem:

Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês. (p. 246)

Esse risco, a meu ver, é ainda maior nas brinquedotecas, espaços criados para a valorização de uma atividade que passou a ser vista como um saber e uma necessidade exclusivamente infantis.

Esse domínio, no entanto, nem sempre se restringiu às crianças. Foi, justamente, no momento em que os laços entre as gerações começaram a se esgarçar que a maioria dos adultos deixou de brincar. Mas, a brincadeira entre os

seres humanos não é natural, é resultado de uma aprendizagem social e, portanto, um processo de cultura. Aprende-se a brincar.

É verdade que, a partir de um determinado momento, as crianças aprendem entre si ou mesmo sozinhas, mas de uma forma ou de outra, para saberem reconhecer as características essenciais do ato de brincar, ou seja, as estruturas que definem a atividade lúdica em geral e a brincadeira em particular, precisam ter sido introduzidas desde cedo por alguém mais experiente, em geral, pelos adultos que a cercam, quando ainda são bebês. Essas estruturas são o aspecto fictício; a inversão de papéis; a repetição e a necessidade de um acordo entre parceiros. (Brougère, 2002)

Se compreendemos que brincar é criar vínculos, percebemos que é possível acolher a experiência das crianças sem abrir mão da nossa autoridade face a elas. O propósito da Brinquedoteca Hapi era o de promover a brincadeira para todo o seu público, qualquer que fosse a idade. E os profissionais que nela trabalhavam tinham conhecimentos que nem as crianças nem seus responsáveis possuíam. Como indica Brougère (2004), na brinquedoteca, os profissionais dispõem de um “poder” ou um “contra-poder”, em relação às crianças; o que muda por completo as condições de negociação. (p.240)

Edith evidencia em outra passagem que ao reconhecer as particularidades de cada criança e perceber suas potencialidades e dificuldades, agia no sentido de orientá-las no aprendizado das relações humanas que emergem no ato de brincar.

*O lindo dia de sol convidava a brincar. contei a história do “Bicho Manjaléu”, na versão de Monteiro Lobato, nas Histórias de Tia Nastácia. Nanda, Carolina, Luisa, Débora e Fernanda participaram da brincadeira de recontar a história. Negociei as personagens porque havia uma princesa protagonista e as outras eram coadjuvantes. Valorizei o papel de todas e consegui que chegassem a um acordo. Débora e Carolina são sempre mais intransigentes. Foi interessante porque é uma história com muitos acontecimentos determinantes do curso da narrativa e muitos elementos mágicos.*

É impossível negar que o trabalho contínuo com crianças e adultos e o mergulho profundo na cultura lúdica coloca o profissional numa posição bastante particular. O público reconhece a importância dessa sabedoria e se manifesta por olhares atentos e perguntas fora de hora:

*Durante uma pausa na dramatização, contei a história da raposinha, versão também de Lobato: um príncipe que sai em busca de um remédio para a cegueira do rei e encontra uma raposa que lhe dá instruções de como consegui-lo. A história é envolvente e tenho uma relação afetiva com ela: era das que mais gostava, quando criança, juntamente com o Bicho Manjaléu. Débora chegou quase ao final e contei novamente a história. No meio da narrativa, percebi que uma mãe olhava atentamente acompanhando o desenrolar dos percalços do príncipe em busca da cura para o pai. Débora interrompeu a história na parte mais interessante e perguntou: “Edith, como você sabe tantas histórias?”*

Para Benjamin (1985), a sabedoria está relacionada à arte de narrar. O senso prático é uma das características do verdadeiro narrador, mas essa dimensão utilitária nem sempre é evidente, pode estar apenas latente:

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe “dar conselhos”. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (p.200)

Cabe ressaltar que, ao longo dos escritos de Edith, as histórias que mais se repetiam, a pedido das crianças, eram aquelas identificadas por ela como fundamentais na sua própria infância.

### 7.3

#### **Dilemas da coordenação**

As questões acima levantadas me envolviam como profissional de brinquedoteca e como coordenadora. Em parte as vivia na minha relação com as crianças, pois nunca me afastei totalmente da prática com elas.

Ao dividi-las comigo, Edith provocou que eu compartilhasse com ela experiências semelhantes. Escrevi um e-mail falando de dúvidas que me tomavam, quando estava cercada pelas crianças. Dei como exemplo um dia em que as crianças brincavam com alguns brinquedos doados, quando cheguei:

*Começaram tentando lançar os bumerangues e cada um passou a ensinar ao outro como fazer. Fiquei observando e apenas estabelecendo a regra de que jogassem em direção ao muro para não acertarem os passantes. Como o número de bumerangues era menor que o de crianças, achei que podia haver algum conflito, mas foi engraçado como eles mesmos se organizaram. Carol desajeitadamente experimentava várias formas de lançar o objeto. Caio e Luiz Felipe faziam revezamento. Ricardo lançava e Gabriela corria atrás. Sugeri aos dois que Ricardo lançasse e Gabriela pegasse e entregasse a ele. Aceitaram a proposta numa boa. Na verdade, Gabriela é encantada com o Ricardo e para ela bastava estar perto dele. Depois de certo tempo, quis aproveitar que estavam todos juntos para introduzir alguma brincadeira tradicional como cabra-cega, por exemplo. Não se interessaram e percebi que realmente a minha intervenção naquele momento acabaria por interromper uma relação que já estava estabelecida e dando certo. Estavam todos suados e felizes da vida! Esse debate interno entre intervir e não intervir é muito importante e saber abrir mão da intervenção é doloroso.*

Aproveitava também para refletir sobre a influência das idades no nosso modo de participar das brincadeiras e de como algumas questões ligadas àquele momento em particular exigiam atenção:

*Com as crianças menores, nossa presença nas brincadeiras é mais necessária e mais clara, já que as próprias crianças nos solicitam. Com as maiores é mais sutil. A entrada de muitas crianças pequenas ao mesmo tempo também tem representado um desafio. São crianças e adultos novos que ainda não estão bem afinados com a nossa proposta. Com o tempo, já estamos ficando mais à vontade e aos poucos vamos percebendo a especificidade de cada um e fazendo os laços. Mas no início tudo parece uma confusão só.*

O contexto nunca era o mesmo e interferia no tipo de encaminhamentos necessários. Como coordenadora, tinha ainda o desafio de provocar na equipe todas essas reflexões. Embora não houvesse um cronograma previamente estabelecido, fazíamos reuniões com regularidade que podiam partir de uma solicitação minha ou da equipe. Senti, por exemplo, que a chegada de Edith havia provocado inseguranças e desconfortos, pois seu papel diferenciava-se um pouco dos outros. Marcamos um encontro, mas como ela não poderia estar presente, levei seu Relatório para lermos em conjunto e depois deixei uma cópia para cada uma da equipe.

Não queria perder a oportunidade de sublinhar a função e a importância do registro reflexivo que permitia, não só guardar na memória individual determinados acontecimentos, mas também compartilhá-los com os outros.

Ainda não estava trabalhando diretamente no Instituto Superior Pró-Saber (ISEPS) que tem a coordenação pedagógica de Madalena Freire, mas de modo assistemático, buscava formas de aperfeiçoar os instrumentos que favorecessem um estado contínuo de formação. Mediados por nossos registros, diz Freire (2008):

armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado. (...) O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros. Na concepção democrática, o processo educativo está sempre no grupo, pois ninguém conhece, aprende e reflete sozinho. (Idem, p.55-56)

Já exercitávamos intensamente a observação e a reflexão, mas não havíamos conquistado o hábito de escrever mais assiduamente sobre o cotidiano, como Edith fazia. Estava acostumada ao uso da escrita no meio acadêmico, em pesquisas ou em relatórios institucionais. Na pesquisa intitulada “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções políticas e modos de implementação”, coordenada por Sonia Kramer, fazíamos atas reflexivas de todas as reuniões. Outro momento, em que experimentei algo próximo ao que aponta Freire, foi durante um curso de formação de professores do município do Rio de Janeiro. Em 2001, uma equipe da PUC-Rio em convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME), com coordenação de Sonia Kramer e Patrícia Corsino, promoveu encontros temáticos para turmas compostas por profissionais de Educação Infantil das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Planejavamos cada aula coletivamente e passamos a trocar mensagens sobre o andamento do curso. Foi um processo interessante, pois cada um mostrava sua marca e alimentava os outros de ideias.

Apesar de tudo isso, vivia me cobrando o registro escrito sobre o dia a dia da Brinquedoteca, mas sempre acabava adiando, porque “escrever, registrar, não é fácil... dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento entre o produtor e o seu produto. Rompe com a anestesia do cotidiano alienante.” (Freire, Idem, p.57)

O registro fotográfico, eu fazia, mas o escrito...

Edith começava a quebrar essa resistência, pois logo depois, mandei-lhe novo e-mail contando sobre a reunião e procurando mostrar que caminhos costumava seguir para orientar a equipe, sinalizando para ela como fazíamos para estarmos sempre afinadas com o projeto.

*Foi bom, porque a Valeska demonstrou muito interesse e pude deixar mais claro para Sueli, Creusa e Dadá o que significava a sua intervenção. É uma situação meio nova para nós, pois sempre nos colocamos o desafio de lidar com o grupo todo e dificilmente uma pessoa ficava responsável por um grupo pequeno de crianças.*

Tentava também contextualizar seu trabalho na brinquedoteca e identificar semelhanças e diferenças entre os papéis exercidos por cada componente da equipe.

*... no entanto, sei que crianças com essa idade limite de 6-7 anos acabavam se distanciando da brinquedoteca. Mesmo para jogar jogo de tabuleiro, é necessária uma certa orientação a princípio e um adulto para gerenciar a questão do espaço e da convivência com as crianças menores, como conversávamos no último sábado.*

*A entrada da Rosa já foi pensada em função disso. No início foi difícil, mas agora ela consegue dialogar com todos.*

*Fora isso, a conjuntura também nos força a mudar temporariamente as estratégias de atuação.*

*A Valeska também vinha se dedicando aos maiores com histórias mais longas, mas a entrada em massa de pequeninhos exigiu que fizéssemos alguns ajustes. Sugeri a ela que voltasse para algumas histórias mais curtas que agradam a todas as idades. Seleccionamos também alguns livros que ficam numa cestinha mais a mão e outros que nós adoramos e que estão numa cesta amarela na estante. Voltamos a explorar os CDs que atraem todas as idades, inclusive os adultos e que ajudam a criar o hábito das crianças se sentarem para assistir. Sinto que já começou a dar resultado, pois a rodinha em torno dela tem aumentado. Como os pequenos ficam menos tempo ligados, ela conta uma história para todos e depois fica com aqueles que querem dar continuidade com brincadeiras e dramatizações. Ontem eles encenaram a história do Pinóquio (o nariz dele, quando crescia, era representado por um desentupidor de pia) e apresentaram para outras que se divertiram fazendo interferências.*

O cotidiano era dinâmico e o público que costumava ir aos sábados era diferente, misturando alguns sócios antigos, os sócios novos, os “não sócios” regulares e crianças que estavam indo pela primeira vez.

*Por isso, tenho preferido que aos sábados a equipe seja formada por 4 pessoas. Quando você começou, eu estava mais presente e contávamos ainda com os estagiários que também atuavam em certa medida. Mas com esse movimento irregular, às vezes é gente de menos, em outras é demais.*

*Com isso, elas por conta própria, haviam voltado para a formação de 3, como era antigamente. Mas, quando fica muito cheio, só duas para lidar com as anotações, carteirinhas, crianças, adultos, telefone, informações, preparativos para o aniversário, etc. é pouco. Elas ficam sem saber se encaminham crianças para o grupo, ou não. Expliquei que mesmo que você fique com um grupo menor, não há problemas.*

Buscava deixar claro que estava atenta para as dificuldades e que aos poucos, conseguiríamos integrar as ações:

*Com o relatório, pude sinalizar melhor a natureza da sua atividade. De qualquer modo, acho que ainda precisamos dialogar mais para que essa movimentação aconteça de modo a favorecer o maior número de crianças. Sei que a permanência por pouco tempo de algumas delas é um complicador, pois em alguns casos, é só mesmo aquela vez. Em outros não, são crianças que não ficam necessariamente sócias, mas voltam regularmente. Como isso acontece muito aos sábados, a equipe precisa ir percebendo que crianças atendem mais ao perfil da atividade. Agora, com o relatório, elas estão mais por dentro e fica mais fácil estabelecer essa relação. O desafio é perceber essa movimentação e saber lidar.*

Alguns aspectos sazonais também costumavam se refletir na brinquedoteca. Nos meses de férias, o comportamento das crianças mudava. Ficavam mais tranquilas sem tantas obrigações e horários a serem cumpridos. Os responsáveis também ficavam mais calmos e aliviados por encontrarem um espaço que oferecia atividades identificadas por eles como apropriadas para o período. No resto do ano, tínhamos que convencê-los de que as crianças precisavam brincar todos os dias.

*Agora, por exemplo, nos meses de janeiro e fevereiro, vários fatores interferem no cotidiano.*

*As crianças têm brincado juntas também em outros lugares e se sentem mais livres para se relacionarem umas com as outras, o que nos deixa com*

*a sensação de que a interferência não é necessária. Mesmo a ida mais vezes à brinquedoteca vai mudando o comportamento. Durante as aulas, algumas só vão mesmo aos sábados. (...)*

O fato desses registros terem sido feitos individualmente, mas destinados a alguém, num dado momento, conferia aos sentidos que os habitavam, uma organização aberta, inacabada, inscrita na grande temporalidade e permitiam:

Voltar atrás, relembrar, atizar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas; possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. Voltar ao passado com olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos. Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que SOMOS hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, gestam o sonho que buscamos. (Freire, Idem, p. 54)

Edith, que tinha o dom da narrativa oral e o dom da escrita poética, resumiu isso muito bem:

*Fico feliz que o relatório cumpra esse papel esclarecedor junto à equipe. Esse era um dos meus objetivos, além de sistematizar para mim mesma esses meses de parceria. Mergulhei nos e-mails com esse olhar de buscar as pistas que fui deixando ao sabor dos acontecimentos. Por isso sinto tanta necessidade de registrar cada sábado; assim consigo mapear o percurso da proposta. Como João e Maria, que vão deixando pedrinhas no caminho, vou marcando os passos; às vezes deixo algumas migalhas de miolo de pão e os passarinhos da memória comem tudo... Mas alguma coisa sempre se perde, faz parte do jogo! A essência fica e é isso que importa. (...)*

Ao buscar fotografias que mostrassem Edith em ação, percebi que praticamente não existiam. Encontrei uma, tirada de longe, mas que dificilmente permite entrever a riqueza de trocas que aconteciam naqueles momentos.



Figura 122: Edith orienta a brincadeira de “obstáculos”

Essa ausência de registro fotográfico levou-me a duas conclusões distintas, mas não excludentes. De um lado, aquela atuação particular era difícil de ser transmitida ou mesmo observada por alguém que não a estivesse acompanhando de perto, pois a presença inesperada de um observador interferia na dinâmica e podia atrapalhar. De outro, o isolamento necessário de Edith com as crianças, que às vezes se afastava um pouco do coreto, onde o público se concentrava, desestabilizou, momentaneamente, o resto da equipe. Como coordenadora, precisava estar atenta aos dois movimentos para manter o projeto dentro do seu eixo condutor que era constituir-se num espaço privilegiado para a troca de experiências.

## 7.4

### Festas de aniversário

Certa vez, quando a Brinquedoteca Hapi ainda funcionava no Museu do Índio, a mãe de uma das crianças associadas pediu para que a deixássemos comemorar o aniversário do filho lá. Um bolo simples, muitas bolas de encher e os convidados ficaram numa alegria só. Parecia uma daquelas festas de minha infância. Aquela foi a primeira de muitas outras comemorações desse tipo.

Num pequeno texto, Boruchovitch (2003) lança uma pergunta aparentemente fácil de ser respondida: “O que é uma festa de aniversário? Uma

reunião de amigos e familiares para comemorar o bem maior de nós mortais, estar vivo com saúde e rodeado daqueles a quem amamos. Acho esta descrição simples e razoável.” (p.149)

No entanto, se nos detivermos na análise das festas infantis atuais, essa resposta não é suficiente.

O que são hoje estas festas? Decorações suntuosas, incluindo muitas mesas decoradas, painéis coloridos, algumas centenas de bolas coloridas, estátuas dos mais diversos personagens em tamanho natural, som muito alto, centenas de convidados. Sim, tudo no plural e no aumentativo. (p.149)

Via de regra, todas seguem um tema imposto pela mídia. O personagem do momento ocupa as paredes, a mesa e o bolo. Aliás, as mesas são verdadeiras instalações, com cascatas, balanços e carrocéis cheios de efeitos especiais e, por isso mesmo, intocáveis. Como a mesma decoração enfeita inúmeras festas, não se pode encostar, muito menos mexer. Às vezes, uma pessoa é especialmente destacada para tomar conta da mesa e não deixar que as crianças se aproximem, pois podem quebrar alguma coisa.

Esse é um modelo que não se restringe mais às casas de festa<sup>31</sup>, pois está presente em quase todos os lugares, mesmo nas mais modestas das residências. O equipamento de som é profissional e os *hits* do momento misturam-se às produções comerciais voltadas para o público infantil. A família entra como convidada, pois toda a produção é terceirizada. E o argumento mais forte que existe em sua defesa é a praticidade, pois não há mais tempo para cuidar de todos esses preparativos.

Para que os adultos possam tentar conversar tranquilamente, apesar do som altíssimo (parece que ainda há um desejo de se trocar algumas palavras entre si), são contratados alguns animadores que têm a função de entreter as crianças. Alguns precisam apenas se posicionar diante de um equipamento pronto para que a criança o escale, siga um percurso e escorregue. Como são extremamente altos, são protegidos por redes que impedem os acidentes mais graves. Os pais são proibidos de entrar, assim como as crianças bem pequenas.

A animação segue um roteiro estruturado de antemão e mesmo que o grupo de crianças seja pequeno, o chefe dos “tios” ou “tias” usa um microfone e

---

<sup>31</sup> Casas especializadas em realizar festas de aniversário.

impõe o que as crianças devem fazer, para poderem ganhar brindes. As músicas que embalam as atividades são sempre as mesmas. Algumas delas já incluem a brincadeira como é o caso da música da Xuxa para brincar de estátua. A graça da brincadeira é surpreender os participantes fazendo-se silêncio quando menos esperam. No entanto, essa música já inclui as paradas e diz o que deve ser imitado. Aos animadores cabe o papel de fazer o que a cantora manda. Como as crianças já conhecem a música e a proposta de cor, não há nenhuma negociação e nenhuma surpresa. Isso faz com que não exista a brincadeira, mas apenas uma coreografia, sempre a mesma.

Os convidados chegam e, mesmo aqueles que se esmeraram em comprar um presente que atenda ao perfil do aniversariante e que não tenha feito sua escolha por que “está na moda” ou porque “todas as crianças gostam”, são praticamente obrigados a deixarem o embrulho numa grande caixa. Não se sabe depois se a criança de fato gostou ou se ficou sabendo quem deu. Aliás, para que sejam consideradas boas, essas festas exigem um número imenso de crianças, acompanhadas evidentemente por seus responsáveis, o que inviabiliza de fato a abertura de todos os presentes. Boruchovitch chama a atenção de que:

Quando a criança já tem 3 ou 4 anos, começa a gostar de receber seus amigos, seria um bom momento de confraternizar, mas não há tempo para receber o presente ou tocar no amigo, já é hora das fotos ou de uma nova brincadeira ou é o teatro que vai começar. Sofremos o que gosto de chamar de Síndrome do Coelho Maluco (personagem de Lewis Carroll, na obra Alice no País das Maravilhas): estamos sempre atrasados para tudo. E é esse ritmo que imputamos às nossas crianças. (p.151)

Nem na hora de cortar o bolo, o som alto dá uma trégua. Mesmo que os duzentos convidados saibam cantar o “Parabéns pra você”, o animador puxa a cantiga no microfone e emenda com o “parabéns da Xuxa”: “Hoje vai ser uma festa, bolo e guaraná, muito doce pra você. É o seu aniversário, vamos festejar e os amigos receber...” O que isso tudo significa?

Que valores estão embutidos nessas festinhas? O que prezamos mais: receber centenas de conhecidos e não conversar com nenhum deles ou um grupo menor de grandes amigos em datas especiais? Estamos ensinando a esses pequenos aniversariantes que nada é mais gostoso do que um abraço apertado de pessoas especiais em dias especiais? (p. 151)

Comemorar, ou seja, lembrar com os outros o nascimento, o tempo decorrido e as amizades construídas ao longo de nossa história, deixam de ser o motivo do encontro.

Ao abordar esse tema nos cursos de formação de professores, vemos que a maioria não havia parado para pensar sobre todos esses aspectos e que nos eventos que realizam na escola ou mesmo com os filhos, o modelo é, se não completamente, em parte reproduzido. Esse parece ter se tornado o parâmetro de qualidade das festas infantis.

Seria possível andar na contramão dessa tendência?



Ao ampliar as possibilidades de festejar aniversários na Brinquedoteca Hapi, uma série de cuidados eram exigidos para que esse modelo não dominasse o espaço. Procurávamos deixar claro que nossa proposta era diferente, e que o ritmo seria dado por nós, de acordo com nossa experiência na área do brincar.

Os pais levavam os comes e bebes e nós nos reponsabilizávamos pelo andamento da festa. Deixávamos isso bem claro nos folhetos distribuídos:

*A equipe da Brinquedoteca Hapi tem grande experiência em desenvolver atividades lúdicas em festas de aniversário e eventos temáticos.*

*Em ambos os casos, um acervo composto de materiais diversos é selecionado de acordo com o perfil do grupo que estará presente ou o tema a ser trabalhado. Esse acervo fica organizado e arrumado de forma a favorecer que as crianças revelem seus interesses e preferências.*

*Sem música alta, microfone ou gritaria, a equipe se dedica às crianças orientando, enriquecendo e respeitando as brincadeiras. São proporcionados também, momentos em que as crianças são convidadas a ouvir histórias, participar de jogos e brincadeiras tradicionais, construir, desenhar ou se fantasiar.*

*Os adultos também podem, se quiserem, participar das brincadeiras; observar as escolhas e relembrar sua infância.*

Aos sábados, na parte da tarde, entre 14h e 17h, o espaço ficava voltado para a realização das festas. Como a brinquedoteca funcionava até o meio dia, havia apenas o intervalo para que a arrumação fosse feita. Desde aí, alertávamos que a proposta era de que fosse tudo simples, sem grandes produções. Além disso, dependíamos do clima e em caso de chuva, erámos forçadas a adiar o

compromisso. Algumas vezes fomos surpreendidas durante a festa e por conta dos critérios estabelecidos, podíamos contornar a situação. Houve momentos que tivemos que acomodar todo mundo do jeito que era possível. Não eram situações fáceis para nós, mas cada obstáculo transposto era uma vitória.

É claro que não podíamos e não queríamos impor um único padrão. O resultado é que festas aconteceram com mesas super enfeitadas e uma certa produção que contou com a ajuda do clima. As crianças escolhiam suas princesas ou super-heróis preferidos, mas uma festa nunca era exatamente igual a outra. Tivemos também temas originais que contaram com a imaginação dos pais e das crianças para se concretizarem, pois não existiam enfeites à venda no comércio, com as características desejadas. As mães e a equipe atuavam juntas para encontrar a melhor saída. Até os pais esmeravam-se em suas criações. Tivemos festa do Tintim; do Mágico de Oz; de piratas; do Pingu; da Arca de Noé, entre tantas outras. Além disso, como a festa era ao ar livre, a convivência com a força e a beleza da natureza ao redor acabava se sobrepondo ao resto.



Figura 123: Festas de aniversário na Brinquedoteca Hapi

Nas conversas com as famílias que antecediam os eventos, buscávamos saber quem era a criança, suas preferências e particularidades. Ouvíamos as expectativas e dávamos ideias. Explicávamos nossos princípios e sublinhávamos

que o importante para nós era garantir o encontro e a troca. O espaço era arrumado em função da idade e do número de convidados que era estipulado por nós: máximo de 30 crianças. Não delimitávamos a quantidade de adultos, pois sabíamos que variava bastante em função da idade do aniversariante.

Crianças de até 5 anos costumavam ficar acompanhadas e, portanto, o que aumentava era a responsabilidade da família com a comida, a bebida e o conforto dos adultos. As maiores já iam apenas com mãe, pai ou avó e não acompanhadas da família inteira. Nossa preocupação maior era manter uma quantidade de crianças que permitisse que elas se encontrassem e descobrissem possibilidades de brincar ao longo daquelas três horas.



Figura 124: Festa de um ano na Brinquedoteca Hapi

A festa transcorria da seguinte forma: as crianças iam chegando e tal como as que frequentavam o dia a dia da brinquedoteca, escolhiam brinquedos do acervo e iniciavam suas brincadeiras. A equipe as recebia, apresentava-se e explicitava a organização do espaço: “Pode escolher o brinquedo e pode levar para fora se quiser”; “Se preferir, pode desenhar, fazer colagem ou se fantasiar”. Muitas crianças não moravam nas redondezas, vinham de bairros distantes, o que era muito interessante para a ampliação de nossa experiência.

Durante a primeira hora, essa era a dinâmica básica. A diferença para os eventos, anteriormente descritos, é que, em geral, não conhecíamos o aniversariante ou seus convidados e os laços precisavam ser estabelecidos. Havia alguma semelhança com as visitas de escola, mas o grupo não chegava todo ao mesmo tempo e ia se formando paulatinamente.

Separávamos também brinquedos e jogos que pudessem ser atraentes para os adultos como perna de pau, bilboquê, diabolô, currupio, pião, etc. Sem precisar fazer muito estardalhaço, explorávamos esses brinquedos na frente de todos, assim, como “quem não quer nada”. Sempre havia alguém que sentia-se desafiado a experimentá-los. A diversidade do acervo permitia que atingíssemos o interesse de todas as idades.

Quando a maioria das crianças já havia chegado, as convidávamos para uma brincadeira coletiva, usando a saia ou paraquedas como recurso. Aquelas envolvidas com os brinquedos ou entre si, podiam continuar do mesmo jeito, pois ninguém era obrigado a participar. Numa grande roda, cantávamos, dançávamos e brincávamos, para depois nos sentarmos para ouvir uma história ou assistir a uma dramatização. Ao final, podia haver surpresas como um tesouro escondido para ser descoberto, seguindo-se pistas. Como o jardim era grande e havia gente circulando que nada tinha a ver com a festa, íamos lendo as charadas que iam levando aos esconderijos, percorrendo um certo caminho, combinando controle e liberdade.

Os adultos costumavam nos seguir e achar graça das pistas elaboradas, pois explorávamos trava-línguas, histórias sobre o palácio, trechos de narrativas conhecidas com finais surpreendentes, etc. Tínhamos algo preparado, mas o jogo era montado levando-se em conta o que havíamos percebido na relação com as crianças. O tesouro constituía-se de moedas de chocolate ou anéis e colares de plástico levados pelas mães. As demais brincadeiras não envolviam nenhuma recompensa, apenas a satisfação de brincar junto.

Na volta da Caça ao Tesouro, era hora de soprar as velas. Nesse momento, ficávamos por perto, mas quem comandava era a família. Com isso, surgiam rituais e músicas diferentes que complementavam o “parabéns” tradicional. Como afirma Boruchovitch:

Não se trata de optar ou não por festas grandiosas, ter ou não recursos para fazê-las, mas analisar que microcosmo é este das festas de aniversário, que valores estão embutidos nestas comemorações e que valores queremos que estejam. Ou seja, o que está em jogo não são as festas, mas aquilo a que elas nos remetem. (2003, p. 153)

Uma mãe de origem japonesa, por exemplo, adorava a possibilidade de inverter a ordem e poder cortar o bolo mais cedo. Assim, todos podiam se deliciar com os doces e permanecer na festa. Acabou fazendo mais de uma festa em comemoração aos aniversários da filha. No cardápio, iguarias típicas feitas por sua mãe. Entre as pessoas de origem francesa ou alemã, estimulávamos que brincadeiras e cantigas fossem lembradas. Quando identificávamos outras origens, destacávamos objetos, jogos ou músicas específicas que estavam no acervo. Havia troca de receitas de bolo, socialização de ideias e memórias compartilhadas. Algumas mesas eram decoradas com a ajuda do aniversariante que elaborava os enfeites para orgulho dos pais, avós e admiração dos demais convidados. As crianças tinham voz e vez e exerciam as negociações necessárias para que as brincadeiras acontecessem, com ajuda e não comando.

E assim, perdemos a conta de tantas festas realizadas. Adultos e crianças saíam encantados com as situações vivenciadas e percebiam que era possível comemorar essa data de maneira diferente.

Entre 1995 e 2000, mantivemos um núcleo da brinquedoteca em funcionamento na Casa de Rui Barbosa. A proximidade maior com o museu possibilitava desenvolver outras alternativas, como veremos no próximo item.

## 7.5

### **Portas abertas: Brinquedoteca Hapi na Casa de Rui Barbosa**

*“O museu faz parte, a seu modo, da casa de sonhos da coletividade.”*

*Walter Benjamin*

Em 1993, ainda durante o Mestrado em educação na PUC-Rio, conheci Magaly Cabral que era aluna da turma que havia ingressado logo após a minha. Logo que nos encontramos, numa das disciplinas que fizemos em comum, ela se

aproximou e disse que queria me fazer uma proposta. Magaly tinha assumido o cargo de chefe do Museu Casa de Rui Barbosa e gostaria de abrigar um núcleo da brinquedoteca, pois estava interessada em intensificar o atendimento ao público infantil na instituição e buscava parcerias para levar adiante algumas ideias. Sua dissertação de mestrado girava em torno das visitas de crianças pequenas em museus e sua pesquisa foi realizada no Museu Imperial de Petrópolis.



Figura 125: Magaly Cabral no centenário da Lichia, árvore plantada por Rui Barbosa

Como já disse no segundo capítulo, cresci no bairro de Botafogo e a Casa de Rui Barbosa era uma das extensões de minha casa e, além disso, quando era aluna da Faculdade de História, fiz estágio no Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), durante um ano, sob a coordenação de Roseli Cury e já conhecia boa parte dos funcionários. Ao ouvir o convite, nem titubiei, fiquei logo interessada em ampliar os horizontes de trabalho.

Magaly me apresentou aos outros profissionais que faziam trabalhos com crianças na instituição, como Domingo Gonzalez Cruz e Rosa Araujo Geszti. O primeiro era chefe da Biblioteca Infante Juvenil Maria Mazzetti (BIMM), poeta e exímio contador de histórias, como se vê na foto e a segunda, o leitor já conhece dos capítulos anteriores.



Figura 126: Domingo Cruz conta história na brinquedoteca

Rosa coordenava o “Atelier da Floresta”, voltado para a realização de atividades de arte-educação, realizando Colônias de Férias que tinham como eixo central favorecer a expressão das crianças por meio de modelagem, pintura, dobradura, desenho, reciclagem, reaproveitamento de sucata, brincadeiras ao ar livre e teatro. O Atelier já tinha uma longa história: foi criado em 1984, numa casa do Jardim Botânico; permaneceu, em seguida, durante um ano, na Fábrica de Ar do Horto Florestal e desde 1988, funcionava num dos porões da Casa de Rui Barbosa. Naquele momento, contava com as contribuições de Claudia Pimentel e Isabella Porto. O Atelier costumava funcionar apenas nos meses de julho, dezembro, janeiro e fevereiro, explorando, além do que já foi mencionado, literatura e temas relacionados ao museu. Posteriormente, a equipe mudou. Bernardo, filho de Domingo, trabalhou muitos anos no Atelier assim como Creusa que depois passou a integrar a equipe da brinquedoteca.

Magaly convidou também o grupo “Araweté” especializado em educação ambiental e comandado por Tania de Vasconcellos, sua colega de mestrado. Além de caminhadas ecológicas, o grupo desenvolvia um trabalho com jogos tradicionais e milenares. A ideia geral era começar promovendo alguns eventos temáticos para, então, sistematizar um tipo de atuação mais frequente.

Em 1994, participamos da organização de um primeiro evento. Nos reunimos com os diversos grupos e planejamos nossas ações de modo que tivessem uma continuidade entre si e que o público pudesse ter uma ideia do perfil de cada um. Rosa abriu o Atelier; Tania orientou caminhadas pelo jardim;

Domingo ficou à frente da BIMM e nós montamos uma mini-brinquedoteca, na varanda da frente da Casa.

Logo depois, Magaly, Tania e eu analisamos as possibilidades de montar núcleos permanentes e dentre os espaços disponíveis, optei por uma das partes do porão, que estava desocupada e sendo usada apenas como depósito. Magaly providenciou a retirada de alguns materiais que precisavam mesmo sair dali e Sueli, Dadá e eu pusemos mãos à obra para torná-lo aconchegante. Em 1995, trouxemos parte do acervo do Museu da República, pintamos estantes, que reaproveitamos de outros lugares e iniciamos a organização do espaço. Como internamente era bem maior que o coreto, foi interessante o exercício de acomodar brinquedos, jogos, fantasias e demais materiais dentro daquelas dimensões.

Um dos propósitos, logo estabelecido como regra, foi o de que as crianças, que se associassem naquele núcleo, poderiam também frequentar o do Museu da República e vice-versa. Na figura 127, vemos esses passos sendo tomados. Alguns brinquedos, que estavam guardados e não dispunham de espaço apropriado no Catete, foram logo desempacotados e expostos. As meninas Luiza e Maria Eduarda, acompanhadas por Lucia (que prestou serviços em vários eventos nossos) e Donana, levaram a sério o nosso convite e aproveitaram bem os dois núcleos.



Figura 127: Instalação da Brinquedoteca Hapi no Museu Casa de Rui Barbosa; Lucia, Donana, Luiza e Maria Eduarda

A equipe se manteve a mesma: Sueli, Dadá, Lis e eu. Fizemos uma divisão dos horários de modo que todos participassem dos dois núcleos. Como coordenadora, via aí uma possibilidade interessante de refletir coletivamente sobre as influências dos espaços e do tipo de público na dinâmica do nosso trabalho. Os horários eram os seguintes: no Museu da República, a brinquedoteca abria de 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> de 9h às 12h e de 14h às 17h e, na Casa de Rui Barbosa, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> de 14h às 16h45 min e 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> de 9h às 12h. Os aniversários podiam ser feitos num ou noutro núcleo, alternadamente, pois só fazíamos uma festa por final de semana, já que a equipe envolvida era a mesma.

As parcerias começaram a se intensificar para além dos eventos: Rosa levava crianças da Colônia de Férias para brincar na brinquedoteca e nós duas buscávamos sempre incentivar a ida das crianças à BIMM. O “Araweté” concentrou-se nos jogos tradicionais e milenares, ocupando uma pequena sala e direcionou seu atendimento para as crianças com mais de 7 anos.

Foi também na mesma época que Celina Rondon inaugurou a Livraria Divulgação e Pesquisa naquele endereço, voltada para a venda de livros diversos, entre os quais alguns escritos por Rui Barbosa ou sobre ele, publicados pela

editora da Fundação Casa de Rui Barbosa. Como especialista em literatura infantil, integrante há muitos anos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), estava sempre em dia com o que havia de mais interessante na área, promovendo inclusive, vários lançamentos de livros infantis com a presença dos autores. Tornou-se um hábito gostoso sentar na livraria para tomar café, conversar e ouvi-la contar histórias.



Figura 128: Celina e Gilda Rondon

Na brinquedoteca, as regras para se associar e poder levar brinquedos emprestados mantiveram-se as mesmas. E, como sempre, algumas crianças eram bolsistas integrais ou parciais, como os filhos de funcionários.

As novas instalações representaram grandes desafios e proporcionaram incontáveis descobertas. Apesar do enorme jardim, a localização da brinquedoteca, próxima ao portão de entrada, nos levava a ficar mais dentro do que fora, ao contrário do que acontecia no Museu da República. Mas, o porão era um espaço amplo e coberto, o que permitia que brinquedos e jogos fossem explorados de maneiras diferentes. Tínhamos como armazenar melhor o material que podia ficar guardado, como peças de reposição; cópias das regras dos jogos; brinquedos para serem consertados; arquivos antigos de fichas; cadernos; etc. Tudo que parecia enorme dentro do coreto, como o armário vermelho e branco, que pode ser visto numa das fotografias, parecia menor no porão. O armário fazia parte do mobiliário que veio junto com o acervo do Criatibrincando, passou pelo Museu do Índio e ficou muito tempo no núcleo do Museu da República. Na Casa de Rui Barbosa, tudo era reaproveitado e até as vigas do teto e as bancadas das

janelas serviam de prateleira para brinquedos mais frágeis, como os indígenas; os do Círio de Nazaré, feitos de buriti (trazidos por Fernando Costa que era do Pará), ou os mais antigos, parcialmente quebrados. Ao redor de um tapete colorido, concentramos os brinquedos usados pelas crianças menores.



Figura 129: Localização e interior da Brinquedoteca Hapi

A organização em cantos era mais fácil e as próprias crianças nos davam muitas ideias. No vão de uma porta desativada, as camas e as bonecas cabiam direitinho. Era importante que os brinquedos pudessem ser organizados em função dos seus possíveis usos. Andrade (1995) alerta que “é preciso que haja uma certa organização do material pelos adultos para que as crianças possam criar a partir deles mas, se determinarmos tudo, o que vai sobrar para elas?” (p. 85)



Figura 130: “Os cantinhos” de brincadeiras

Entre a parte destinada às crianças menores e a outra, montamos uma barraca de feira para colocar as fantasias. Foi doada por meu primo Francisco Henrique, o Chiquinho, que foi meu braço direito em várias questões administrativas.



Figura 131: Local das fantasias

Além do espaço maior, tínhamos muitas paredes para explorar. Montávamos painéis com informações sobre Rui Barbosa e sua época; sobre brinquedos antigos; sobre crianças do mundo inteiro, sobre os temas abordados nas exposições temporárias, exercitando maneiras de aproximar as crianças das questões que nos interessavam problematizar. Na fotografia abaixo, várias caricaturas e charges sobre Rui Barbosa e o momento político que o envolvia.

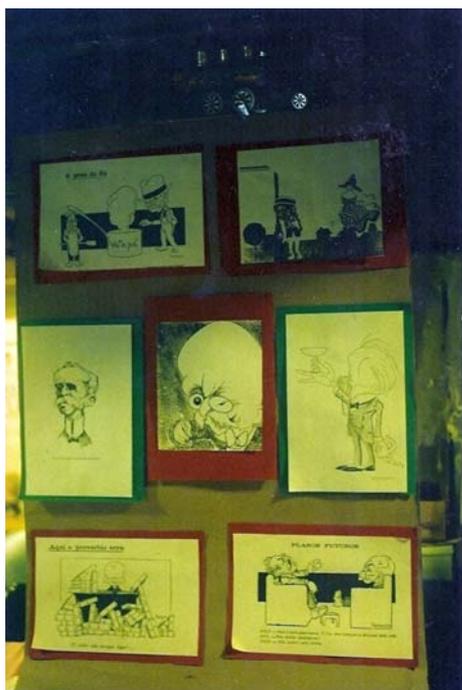


Figura 132: Caricaturas e charges sobre Rui Barbosa

Herdamos duas mesas com tampo de vidro que não estavam sendo usadas pelo museu e também recuperamos uma outra que estava parcialmente destruída e encostada no porão. Dentro delas apresentávamos diversos brinquedos, objetos curiosos e livros.

Ao fundo, uma grande mesa era perfeita para desenhar, montar quebra-cabeças de muitas peças, construir com LEGO ou bonecos de *Playmobil* e para os jogos de tabuleiro. A circulação era livre, mas a arrumação ajudava a acomodar as diversas idades mais tranquilamente. Numa das fotos do mosaico, podemos ver Viviane, filha da Sueli e o primo Julio Cesar, quando ainda eram adolescentes e aproveitavam as férias ou momentos de lazer na brinquedoteca.



Figura 133: Mesas e estantes organizam brinquedos e jogos

Nem sempre as fotografias tiradas no interior ficavam boas, por causa da iluminação. Muitas são assim, amareladas e mexidas, daí uma das explicações para não termos tantas imagens, como temos do Museu da República. As mais frequentes eram as tiradas nos eventos, pois minha avó Paulinha estava sempre presente com sua máquina em punho. A outra é o tempo de funcionamento num e noutro lugar.

## 7.6

### No museu mais uma vez

*Nem toda casa é edifício  
 Nem todo edifício é casa  
 Nem toda casa é museu  
 Nem toda casa é histórica  
 E nem tudo é museu-casa*

*Maria de Lourdes Parreira Horta*

A partir de 1996, após cinco anos fechado ao público nos finais de semana e feriados, o Museu Casa de Rui Barbosa voltou a abrir suas portas, oferecendo ao

público em geral, uma nova programação visual interna que permitia visitá-lo livremente e se propunha a dar continuidade ao atendimento voltado para as crianças. Esse período em que o museu ficou fechado coincide com a crise gerada pelo governo Collor. Também nesse contexto havia falta de funcionários e de recursos. Os diretores que assumiram os museus a partir de 1992 tinham que usar a criatividade para enfrentar esses problemas. Os estudos acadêmicos indicavam também que apenas algumas poucas instituições do Rio de Janeiro ofereciam um trabalho adequado para atender os pequenos. Mário Chagas (2001)<sup>32</sup> indicava que, muitas vezes, os museus:

... empolgados com o **modismo** do labor educativo, optam por um trabalho **qualquer**, não levando em consideração o seu poder de transformação da realidade, a orientação ideológica, a qualidade e as conseqüências das ações desenvolvidas. E aí a situação se complica. Esses museus tendem ao desenvolvimento da ação pela ação, de forma assistemática e sem objetivos claramente definidos \_ tendem à criação de fossos separando o público do acervo; e, finalmente, ao abandono do caminho que poderia levá-los a uma “pedagogia museológica”. (pág. 4)

Eu tinha vivido, no tempo em que Brinquedoteca Hapi permaneceu no Museu do Índio, oportunidades únicas de acompanhar um trabalho de qualidade e em consonância com a minha visão de infância, de museu e de educação, pelas mãos de Beatriz Muniz Freire.

No Museu da República, o projeto da brinquedoteca foi bem aceito, pois estava em sintonia com os objetivos de formação de público, mas as visitas ao interior do museu ficavam a cargo dos próprios funcionários. A nós cabia a tarefa de explorar ao máximo, a partir dos jardins, as histórias que por lá circulavam. Além disso, participávamos dos temas sugeridos por meio de atividades lúdicas realizadas na própria brinquedoteca. Depois de Helena Severo, Anelise Pacheco manteve esse propósito, durante os oito anos em que permaneceu na direção.

Na Casa de Rui Barbosa, a proximidade com Magaly, Domingo e Rosa foram me levando a fazer algumas ousadias. Além do funcionamento normal, as escolas que iam à brinquedoteca, assim como as crianças convidadas para as festas de aniversário, por exemplo, podiam usufruir de uma visita orientada ao

---

<sup>32</sup> Retirado dos textos de apoio elaborados por Mario de Souza Chagas para a Oficina Patrimônio, Memória social e Museu: estímulos para processos educativos, realizada na Fundação Casa de Rui Barbosa, em fevereiro de 2001, mimeo.

museu. Essas experiências ficaram cada vez mais ricas, a partir dos conhecimentos adquiridos nos eventos promovidos pelo museu.

Um dos projetos que ficou conhecido como “Domingo com Arte”, tinha patrocínio de uma grande empresa e combinava *shows* ao ar livre do músico Guinga e convidados e atividades lúdicas. Esse conjunto de fatores nos possibilitou a criação de várias propostas que tinham a intenção de mudar a relação do público infantil com o museu. Crianças e jovens, de maneira geral, chegavam a ele através das mãos dos familiares ou dos professores e não por livre escolha, muitas vezes com a ideia de que aquele tipo de programa não era para eles.

A grande tarefa, portanto, era incentivar a frequência de crianças, jovens e adultos com uma proposta que apresentasse outras possibilidades de estabelecer relações com aquelas instituições. Nosso objetivo era transformar o museu num local de encontro, de prazer e de informações. A qualidade da ação educativa deveria estar comprometida com a vida, com o humano, com a solidariedade e com a transformação, pois a habilidade de empreender diferentes leituras sobre o museu e seu acervo ampliava a capacidade de compreensão do mundo.

Passamos a nos dedicar à criação de oportunidades para o público participar de forma viva e intensa de atividades que exploravam diferentes leituras do acervo do museu e que favoreciam trocas de experiências. O público podia observar de maneira divertida objetos e fenômenos, formulando hipóteses, buscando descobrir sua função original e sua importância no modo de vida das pessoas que os criaram. Essa maneira de lidar com a cultura se aproximava da metodologia da Educação Patrimonial proposta por Maria de Lourdes Parreiras Horta (2003)<sup>33</sup>. A autora afirma que:

Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a “ler”, ou seja, a “decodificar”. Cada época, circunstância, ou contexto histórico são marcados por “códigos” de comportamento, de valores, de costumes, que regem a vida social e suas formas de expressão. [disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003>]

---

<sup>33</sup> Citação retirada do texto de apoio *O objeto Cultural: uma descoberta* – 2º programa da série sobre Educação Patrimonial *do Salto para o Futuro* da TVEscola. [disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003>]

Assim como é necessário saber escrever de forma clara, as palavras se ordenando em frases, da mesma forma, os objetos do museu devem articular-se uns aos outros e adquirir sentido no espaço das salas. O público poderia percorrê-las como se folheasse as páginas de um livro.

Ao longo do ano, os temas trabalhados foram: A Casa de Rui, o Museu-Casa (a casa que vira museu); O Museu Casa de Rui Barbosa e o bairro de Botafogo (o jardim e as chácaras); Rui Barbosa, o personagem histórico e o imaginário; Os jardins da casa de Rui Barbosa (comemoração ao Dia do Meio Ambiente); Hábitos de Higiene e toalete; As refeições (salas de jantar e almoço, copa, cozinha e quarto do forno); Rui e os livros (sala da Constituição, biblioteca e todas as que possuem livros); As crianças da Casa e as brincadeiras de então; Os meios de transporte (as viaturas de Rui – Vitória, Cupé, Landau e Benz 833); As diversões (saraus, festas e cinema).

Acreditávamos que toda relação educativa entre adultos e crianças tinha uma história e, nela, a nossa própria formação estava presente de maneira central, pois, nesse universo era essencial que, de um lado, recorrêssemos aos mais experientes, como os museólogos e historiadores e, de outro, que aprendêssemos com o público, principalmente o infanto-juvenil, valorizando a narrativa, para que pudéssemos viver, brincar e trabalhar com ele.

## 7.7

### **Aniversário na Casa de Rui**

Fora os dias de evento, o museu ainda era pouquíssimo frequentado e às vezes, não aparecia nenhum visitante nos finais de semana. Logo depois que nos instalamos no porão, um telefone fixo com ramal foi providenciado, o que nos permitiu ampliar e melhorar o atendimento às escolas e às famílias que queriam realizar festas de aniversário. Muitos pais nos procuravam, porque já tinham feito festas no Museu da República e descobriam a possibilidade de fazê-las na Casa de Rui Barbosa. Lá não ficávamos tão vulneráveis em relação ao tempo quanto no Catete.

A experiência adquirida nos museus foi sendo estendida também para esses momentos. Os aniversários, por exemplo, seguiam o mesmo ritmo empreendido no Museu da República: os adultos costumavam se acomodar do

lado de fora, em mesas que eram arrumadas no jardim, bem próximas à mesa grande onde ficavam o bolo e os doces, e as crianças iam chegando e explorando a brinquedoteca.



Figura 134: Festas de Aniversário na Casa de Rui Barbosa

Quando a maioria dos convidados já havia chegado, reuníamos aquelas que se interessassem para brincar de roda com o paraquedas ou a saia e ouvir histórias. A diferença é que explorávamos músicas como “A casa”, de Vinicius de Moraes e a poesia “Quem mora?” de Maria Mazzetti, cantadas pelo grupo “Olá”, para, em seguida, chamar atenção para o museu.

Havia um livro de imagens feito por alunos da PUC para a BIMM que era muito interessante e chamava-se “Cadê meu Pincenê?” A história era composta apenas de ilustrações coladas em placas de papelão bem grosso e dispostas dentro de uma grande caixa de madeira cor de rosa, com uma porta em arco pintada na tampa. Tratava, em resumo, do dia em que Rui Barbosa acordou sem saber por onde havia deixado seu pincenê. Ele começava a procurá-lo pela casa e em cada cena, como nos livros-brinquedo, havia um brincadeira: pensávamos que tínhamos encontrado o cabo da bengala, mas ao abrímos um biombo, que escondia a *retrete* no quarto de vestir, víamos que era um gato e assim por diante, até que Rui sentava-se em cima do pincenê. Gostava de explorar ao máximo o material sem dizer o que era o pincenê, do qual a maioria das crianças, e mesmo dos adultos, nunca ouvira falar. Quando por fim revelava que eram os óculos sem hastes que ficavam “pinçados no nariz”, achavam a maior graça!

Em seguida, mostrava uma carta que me havia sido entregue e a cercava de enorme mistério. Era do dono da casa, convidando a todos para conhecê-la e tinha sido escrita em 1923, ano de sua morte. Mas primeiro, era necessário encontrar

outra caixa com pistas que os levariam a descobrir uma série de tesouros. Encontrada a caixa, que escondida por perto, eu a abria e ia tirando coisas de dentro. “Uma miniatura de leão, o que Rui falava sobre esse objeto?” Numa outra carta, enrolada como um pergaminho, ele contava que os netos adoravam brincar subindo nas estátuas que adornavam a frente da casa, mas que quase as haviam derrubado! “Uma pequena flor azul que grudava?” Rui explicava que as netas faziam brincos e broches com elas; outra que parecia carnívora era do Abricó-de-Macaco, que tem esse nome por causa do fruto que parece uma bola e com o qual os bichos gostam de brincar. Ao retirar esses elementos, eu não só os mostrava, mas estimulava que os pegassem e cheirassem. Outra pista era composta por uma flor de papel crepom e tinha a ver com uma história de princesa, bruxa e príncipe. Rui dizia que havia uma brincadeira de roda com esses personagens: “seria a Linda Rosa Juvenil?” Parávamos, onde estivéssemos, para brincar. Voltava para a caixa e tirava um calhambeque de brinquedo. “Para onde deveríamos ir?” A pista nos levava à garagem e revelava que o 833 tinha sido um dos primeiros carros a motor que circularam pelo Rio de Janeiro, no início do século, mas que Rui preferia os veículos puxados a cavalo. Ao final da trilha, havia um tesouro com moedas de chocolate ou outras coisas no gênero que as mães levavam, mas a parte mais preciosa estava por vir. Com todas essas senhas trocadas, convidava a todos para uma visita ao museu. “Querem conhecer a casa por dentro?” Não só as crianças ficavam empolgadíssimas, mas os adultos também.



Figura 135: “Cadê meu Pincenê” e “Caça ao Tesouro”

Mas não entrávamos no museu de qualquer maneira. Para conter a excitação, iniciávamos uma “conversa na roda”, para combinar como seria a visita. Nem toda casa é museu e nem todo museu é museu-casa e se nem todos os museus são iguais, quais seriam as especificidades daquele museu? Que cuidados exigiria? Numa casa comum, não circulam tantas pessoas como naquela. Se todos fossem pôr as mãos nos objetos que eram antigos e frágeis, será que resitiriam por tanto tempo? Sendo assim, por mais vontade que desse, não poderíamos ficar passando a mão em tudo, entrar na banheira ou deitar nas camas.

Ao subirmos a escada de acesso ao museu, o público era convidado a imaginar como estaria vestido se vivesse na época em que Rui e a família viviam ali. Chapéus, sombrinhas e bengalas deveriam ser colocados num móvel especial. Assim, a imaginação tomava conta e fazia com que as crianças ficassem cautelosas. Ao passarmos pelos cômodos, íamos falando sobre seus usos e também chamando a atenção para aspectos que não estavam tão evidentes. A casa enorme tinha apenas dois banheiros, um depois da copa e o outro ao lado do quarto do casal. A suíte era uma novidade para a época, encomendada pelo dono da casa; os tetos eram enfeitados; os espartilhos exigiam a ajuda de outras pessoas; Dona Maria Augusta não limpava a casa sozinha e Rui Barbosa não

dirigia o próprio carro. O tempo todo, antes, durante e depois da visita, os contrastes entre aquele tipo de vida e a vida das pessoas que trabalhavam como empregados ou moravam nos cortiços que existiam nas proximidades eram apontados. A escravidão e a desigualdade social e econômica que marcaram a história do Brasil estavam sempre presentes, pois a própria figura de Rui Barbosa era tratada na sua complexidade. Foi abolicionista, mas conservador nos costumes. Os adultos perguntavam se era verdade que tinha mandado queimar os arquivos sobre a escravidão, ou se tinha mandado o bonde passar por outra rua, porque não gostava de ver os pobres passando... Se tinha se manifestado contra a música de Chiquinha Gonzaga, etc. Para sabermos como responder, precisávamos estudar e estar em dia com as pesquisas feitas pelo setor de história da FCRB. E, como quem apenas narra uma história, íamos provocando as ideias dos ouvintes.

Ao voltarmos da visita, cantávamos o “parabéns” e era hora de acabar a festa e fechar tudo correndo, pois Seu Padilha, um dos porteiros do museu, não gostava de ficar esperando. Como dependíamos dele para entregar a chave, corríamos para cumprir o combinado.

## 7.8

### Outros Projetos

O projeto “Domingo com Arte” durou um ano e com o fim do patrocínio, outras alternativas foram sendo elaboradas. Em 1997, eventos como o Dia do Meio Ambiente, Dia da Criança e Dia da Cultura deram continuidade às experiências efetuadas no ano anterior.

Como são muitas as fotografias tiradas nessas ocasiões resolvi dar destaque ao evento realizado em junho, em comemoração ao Dia do Meio Ambiente, pelos motivos que se seguem: a brinquedoteca participou oferecendo brinquedos e desenvolvendo brincadeiras que tivessem a natureza como fonte de inspiração e que tinham a ver com a cultura lúdica da equipe. Fizemos panelinhas de barro para serem usadas no dia; reunimos folhas e sementes de todo tipo; separamos pequenos pedaços de madeira para serem de material de construção e disponibilizamos materiais como recipientes necessários para enriquecer a brincadeira e que constavam do acervo; cola e pincel para colagem de sementes e prego e martelo para a carpintaria.

Crianças e adultos ficaram concentrados em torno das possibilidades oferecidas. O porão ficou fechado e a equipe circulava dando apoio às ideias que surgiam.



Figura 136: Dia do Meio Ambiente

Lembro também que foi um dos eventos mais gostosos que fizemos e que contou com a colaboração de todos os grupos que foram mencionados. O número de pessoas foi maior do que nos outros eventos, mas tudo aconteceu como havíamos planejado. O dia estava lindo, os profissionais do museu (dos porteiros e guardas aos museólogos presentes) estavam inspirados e os grupos afinados com as propostas. O Atelier da Floresta organizou uma apresentação teatral baseada na poesia “O que eu descobro” de Maria Mazzetti:

*Pelo quintal do jardim,  
Parece tudo quietinho...  
Não se ouve um barulhinho...  
Mas embaixo das plantinhas,  
Um milhão de formiguinhas...  
Entre as flores, entre as telhas  
Passeiam muitas abelhas,  
No tronco, igual a uma lixa,  
Escorre a lagartixa.  
E debaixo de uma pedra,*

*Bem debaixo, escondidinha,  
Eu descubro a joaninha!*

O público foi convidado a reunir-se numa roda, para conversar sobre jardins e quintais e sobre árvores e flores plantadas por Rui Barbosa, como a lichia e as roseiras e depois, para confeccionar adereços e fantasias. O grupo do “Araweté” levou o público a fazer interpretações ecológicas do jardim e colocou várias Mancalas, sobre alguns panos de padronagem africana estendidos no chão. Os tabuleiros eram de madeira e jogava-se usando sementes. Ainda não conhecia o jogo e meu encantamento foi tanto que Tania me deu um tabuleiro de presente.

Em 1998, o “Atelier da Floresta” e a Brinquedoteca Hapi, na figura de suas coordenadoras, estreitaram ainda mais os laços com o museu, no que foi denominado Projeto Museu-Escola: mensalmente, turmas do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas eram recebidas em visitas ao museu, seguidas de atividades lúdicas. Magaly, Rosa e eu nos reunimos para sistematizar algumas das ideias já postas em prática anteriormente, para direcioná-las, mais especificamente, ao público escolar. O museu assumiu todas as despesas necessárias para a compra de materiais e para a remuneração de nosso trabalho.

O projeto, como um todo, foi muito interessante para o aprofundamento das relações entre Rosa e eu, pois unimos nossos conhecimentos e passamos a trabalhar em dupla. Em geral, eu assumia a visita ao museu e Rosa tomava a frente das atividades lúdicas no Atelier. Em alguns momentos, nos revezávamos nesses papéis para ampliarmos nossos saberes. Entre as fotografias reunidas, apenas uma foi tirada dentro do museu: estou segurando uma vela e Rosa está sentada num círculo dentro da sala de música.



Figura 137: Projeto Museu-Escola

Os temas eram semelhantes aos trabalhados nos projetos anteriores: O Museu-Casa; Os diferentes perfis de Rui Barbosa; O jardim; e Hábitos e Costumes. Partíamos do cotidiano das crianças para levá-las a imaginar o que permaneceu igual ao que acontecia no início do Século XX e o que mudou. Por exemplo, em relação àquele último assunto, perguntávamos: “o que vocês fazem todos os dias? Será que todo mundo faz tudo sempre igual? Como é que vocês gostam de se vestir, por quê?” Em seguida, cartões ilustrando objetos e espaços do museu eram distribuídos para serem identificados ao longo da visita. O objetivo era levantar e problematizar o modo como as crianças imaginavam o uso dos objetos e o desenrolar de situações vividas nos vários cômodos da casa. Uma das atividades que desdobravam a visita era a produção de uma história para ser exibida numa falsa televisão, feita de caixa de papelão. O enredo era formado pela união de cenas que mostrassem os hábitos e costumes dos moradores daquela casa.



Figura 138: Escolas no “Atelier da Floresta”

Nunca repetíamos o mesmo tipo de proposta; aproveitávamos para mostrar aos professores diversas possibilidades de desenvolver conteúdos ligados às disciplinas escolares, de maneira lúdica e significativa. Às vezes, algumas escolas marcavam mais de uma visita, para levar turmas diferentes e nós gostávamos de abordar os temas a partir de eixos diferenciados, de acordo com a idade e o interesse das crianças.

Um fato inédito aconteceu com essa turma que aparece na Figura 138. A professora confundiu-se com as datas e apareceu numa segunda-feira, dia em que o museu ficava fechado. Como eu estava na brinquedoteca, pude recebê-los e esclarecer o que tinha ocorrido. Para amenizar a decepção das crianças, fiz uma roda para antecipar o que faríamos no dia correto. Deixei que fizessem perguntas e que imaginassem o que descobririam ali. O menino que aparece na última foto da Figura 139, com o cabelo mais comprido, me fez uma pergunta, a princípio sem importância: “Havia animais nessa casa, na época do Rui Barbosa?” Respondi baseada no que sabia que havia cavalos usados para puxar os veículos, vacas e galinhas. Além disso, muitos passarinhos, insetos e outros bichos que povoavam o jardim.



Figura 139: Atividades lúdicas temáticas no “Atelier da Floresta”

O grupo foi embora e eu fui logo pesquisar. Fiquei sabendo que em determinados momentos existiram cachorros e que havia um papagaio, que viveu muitos anos, que falava com sotaque de Portugal, pois era tratado por Luciano, um português que tinha a função de cocheiro e também de motorista do Benz 833.

As poesias de Domingo Gonzales Cruz indicavam as inúmeras questões que podiam ser exploradas a partir de um desses fios condutores que emergiam do interesse das crianças:

**833**

*Aí vai o carro  
 Voando para o cinema  
 Aí vai o carro  
 carregando livros  
 Aí vai o carro subindo a serra  
 Aí vai o carro  
 levando orquídeas nas poltronas  
 Aí vai o carro  
 Ninando as crianças  
 Aí vai o carro  
 E o candidato a presidente  
 Aí vai o carro  
 Atropelando as injustiças  
 Aí vai o carro  
 Coroando a Paz*

*Aí vai o carro  
 Revendo as árvores  
 Aí vem o carro  
 Apostando corrida com a multidão  
 Aí vem o carro  
 depositando problemas  
 Aí vem o carro  
 todo perfumado  
 aí vem o carro  
 nervoso e polêmico  
 Aí vem o carro  
 agradecendo os aplausos  
 Aí vem o carro  
 buzinando contra as ditaduras  
 Aí vem o carro  
 amando a natureza  
 Aí vem o carro  
 entrando na garagem  
 Aqui está o carro  
 Olhando o jardim e nada mais.*

## 7.9

### “Jardineiros do Bairro”

Em 1998, a Fundação Casa de Rui Barbosa selou uma parceria com a Organização não Governamental VIVA Rio, para a execução de um projeto de formação histórica e cultural de jovens, com foco no bairro de Botafogo e na cidade do Rio de Janeiro. A participação da FCRB se deu através do trabalho conjunto entre os profissionais do museu, da BIMM e dos grupos conveniados, ou seja, “Araweté”, “Atelier da Floresta” e Brinquedoteca Hapi. Domingo Cruz já havia se aposentado e minha mãe, Regina Porto, que era bibliotecária da Fundação desde 1994, estava a frente da BIMM.



Figura 140: Regina Porto na BIMM

Os “Jardineiros do Bairro” era formado por estudantes da escola pública que estavam sendo preparados para atuar na manutenção das jardineiras que se espalhavam pelo bairro de Botafogo e o objetivo era promover uma formação ampla e não apenas profissionalizante.

O grupo foi recebido em vários setores da Fundação para familiarizar-se com as várias facetas da instituição. A museóloga Claudia Reis, por exemplo, reconstituiu as diversas transformações ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, desde o início da colonização, por meio de fotografias antigas e o museólogo José Manoel tratou do processo de catalogação do acervo do museu. Na BIMM, ouviram a história “Chico e o avô do Chico”, livro infantil escrito pela historiadora Isabel Lustosa e que de maneira lúdica, também abordava as mudanças decorrentes do processo de urbanização. Em seguida, os jovens fizeram desenhos sobre o passado, o presente e o futuro da cidade.



Figura 141: “Jardineiros do Bairro” na BIMM

Num relatório sobre o desenrolar do projeto, escrito por mim, em 1998, apontei que, no início, o grupo estava inquieto e disperso, mas que mostrou-se bastante interessado, quando viu as fotografias antigas. Nos desenhos, revelaram-se visões diferentes de futuro e, em quase todos, o Morro Dona Marta foi retratado. A passagem do tempo foi representada pela substituição das casas por edifícios e da terra das ruas por asfalto. Um deles mostrava o presente marcado por um helicóptero sobrevoando o Pão de Açúcar e o futuro, por bondinhos sustentados por cabos que faziam a interligação de vários morros. Dois deles me chamaram a atenção, porque eram, aparentemente ingênuos, com macieiras e flores, entretanto, ao trazerem o passado repleto de árvores; o presente com carros circulando pelas ruas e o futuro, com o Cristo Redentor cercado novamente de flores e árvores, representavam a possibilidade de transformação da paisagem árida da cidade a partir do trabalho que começava a ser desenvolvido.

Nos dias que se seguiram, os jardineiros foram mais de uma vez ao Atelier e à brinquedoteca. Antes, porém, falaram de suas infâncias e conheceram histórias sobre jogos tradicionais como a “Amarelinha”. Quando lá chegaram, experimentaram brinquedos e fantasias e em meio a muitas negociações, revelaram seus interesses e particularidades. Fantasiados e com armas de brinquedo em punho, dançaram *funk* e desfilaram pelo jardim.



Figura 142: “Jardineiros do Bairro” na Brinquedoteca

Num dos encontros no Atelier, Rosa levou uma máquina de costura para fazer bonecas de pano e junto comigo preparou o ambiente para que brinquedos de sucata fossem construídos. O material foi disposto de modo que pudesse ser usado com autonomia. Foi uma grande confusão! Era purpurina para todo o lado...

Tive que interferir para contornar a situação e apelei para minha experiência, propondo e conduzindo jogos, com regras previamente estabelecidas, como “Tudo que seu mestre mandar” e “Escravos de Jó”. Consegui retomar a atenção e o respeito do grupo; mostramos pés de lata e bilboquês de garrafa pet e ensinamos a fazer os brinquedos passo a passo.



Figura 143: “Jardineiros do Bairro” construindo brinquedos e dramatizando

Ao avaliarmos a situação, percebemos que havíamos partido de um pressuposto equivocado. Pensamos que, por serem adolescentes, com 17, 18 anos, moradores de uma comunidade de baixa renda, conheciam e sabiam fazer brinquedos com esses materiais.

Entretanto, as reações que se seguiram permitiram compreender que esses brinquedos estavam presentes sim, mas eram pouco valorizados, pois o desejo maior era o de possuir brinquedos industrializados e veiculados pela mídia. Além disso, nem todos conheciam e sabiam construir aqueles objetos, porque ninguém os havia ensinado. Tivemos que nos abrir para o diálogo para que pudéssemos identificar o que estava acontecendo. Desse modo, ficamos felizes com o resultado e dispostos a transmitir o que aprenderam para crianças menores. As dramatizações, que propusemos em seguida, foram feitas com interesse e empenho e as bonecas de pano que foram por eles confeccionadas ganharam nomes e histórias em versos:

*A Belinha Maluquinha  
Lá na casa da Joaninha  
Comia farinha  
Fazendo bandeirinha*

*Pra brincar de amarelinha  
Na festa de São João*

Ao perceberem que os brinquedos eram vistos por nós como objetos de cultura, portadores de valores e histórias, tiveram a oportunidade de ressignificar vários deles, que passaram a ocupar outro lugar em suas vidas e em suas memórias.



No ano 2000, o núcleo da Brinquedoteca Hapi na Casa de Rui Barbosa foi desativado e a experiência se concentrou novamente apenas no Museu da República. O porão era encantador, mas trazia também muitos problemas como umidade e poeira. Nos meses de chuva forte, a água minava do chão e éramos obrigadas a colocar tudo no alto. Havia um rio canalizado - Banana Podre - que passava por baixo da casa. Nesse mesmo período, o museu passaria por uma descupinização que incluía as vigas de madeira do teto. Como dependíamos dos recursos provenientes dos pagamentos das mensalidades, não havia jeito de ficarmos fechados por tempo indeterminado.

Mesmo assim, nos anos que se seguiram, Rosa e eu fizemos vários eventos temáticos, nos finais de semana. Para o Dia das Crianças, inventamos mais um recurso lúdico que eternizasse algumas brincadeiras e as apresentasse àqueles que não as conheciam. Rosa tingiu um tecido com várias cores, eu fiz os desenhos e nós duas os pintamos juntas.



Figura 144: Tapete de brincadeiras

## 7.10

### Da fotografia ao cinema

Vimos pelos exemplos anteriores, que os conteúdos mais diversos podem desdobrar-se em projetos. No museu, os objetos, as histórias, os personagens, as rotinas, até barulhos e cheiros podem servir de fios condutores. Ao partir das crianças, envolvendo sua memória e sua cultura lúdica, os temas tornam-se significativos e passam a interessá-las.

Alguns dos temas que atravessam essa tese também foram discutidos com as crianças, de maneira diversa e não apenas como recurso. Memória, história, arte, literatura, museu, fotografia e cinema eram tratados no cotidiano da brinquedoteca ou em eventos temáticos. E para tornar mais claros os encaminhamentos possíveis para a construção de uma *pedagogia da imagem* que tenha como ponto de partida a brincadeira, escolhi dois exemplos distintos e complementares.

O primeiro trata de atividades lúdicas criadas para abordar de maneira crítica a linguagem do cinema e direcionadas para grupos escolares. Partia-se de

uma atitude lúdica, mas o conhecimento específico a ser transmitido para o público era a história e a especificidade da linguagem cinematográfica.

Em 2005, fizemos uma parceria com o cinema que funciona no Museu da República e que pertence atualmente ao grupo que administra o complexo de cinemas Arteplex. A responsável pela sala, Eliane Monteiro, sempre coordenou eventos voltados para o público infantil e a partir do momento em que nos conhecemos, passamos a fazer vários trabalhos juntas como, por exemplo: ‘Saci’; ‘Ikatena, vamos brincar?’; ‘Linéia nos jardins de Monet’.

O último projeto que fizemos antes da brinquedoteca fechar chamou-se “E das sombras... o cinema!” Tenho muitas fotografias e dentre elas, algumas feitas por Denise Gusmão, citada no início desta tese. Seu olhar sobre mim e sobre a reação das crianças trouxe-me, assim como os outros que me fotografaram, uma outra dimensão sobre o trabalho realizado. Nessa relação dialógica e alteritária, foi possível reconhecer diversos pontos de vista em jogo; rever conceitos e ações para poder planejar novas intervenções.

Entre os dias 18 a 28 de abril daquele ano, buscamos mostrar como a impressão da realidade e a tentativa de captar a imagem em movimento encantaram o homem, até que surgisse o cinema. Para também encantar as crianças e aguçar a curiosidade em torno do aparecimento da chamada “sétima arte”, aparelhos ópticos que permitiram ao homem realizar suas pesquisas e inventar o cinema foram recriados e alguns deles reunidos numa sala de exposição. Os participantes eram levados a conhecer o zootrópio, o fenacitoscópio e o praxinoscópio, assim como outros dispositivos que provocavam ilusões de ótica como o teatro de sombras e o *flipbook*. O objetivo dessas experiências era levá-los a descobrir por si mesmos o mistério e a magia que vêm das sombras, pois, como diz o poeta Francisco Marques:

### ***Sombra***

*Cada coisa é uma sombra,  
Mas a sombra é diferente.  
Cada coisa imita a coisa,  
Mas a sombra engana a gente*

*Sombra sobe na parede,  
Sombra se arrasta no espinho.  
Pode virar gavião*

*A sombra de um passarinho.*

*Dá sapituca na sombra  
Quando o sol lambe o terreiro:  
A sombra do bambuzal  
Vai dançar no galinheiro.*

*Quando as sombras se misturam,  
Vira aquele bafuá:  
Mistura a sombra do sabre  
Com a sombra do samburá.*

*Mistura a sombra do remo  
Com a sombra do remador  
Mistura a sombra da rima  
Com a sombra do trovador.*

*Não é o caso de assombrar,  
Nem casa de assombração.  
Misturando muitas sombras,  
novas sombras sobrarão.*

*Da vida de qualquer sombra,  
Qualquer história seduz.  
A planta nasce da terra,  
A sombra nasce da luz.*

A inspiração para recriar a atmosfera em torno do cinema veio do filme “Príncipes e Princesas”, do cineasta francês Michel Ocelot. Foram selecionados quatro dos seis contos de animação artesanal, em silhuetas e inspirados no Teatro de Sombras, e que trazem com simplicidade na técnica e riqueza de conteúdo, muita beleza plástica. Estas características estão presentes em sua obra composta de filmes como “Kiriku e a Feiticeira” e “As Aventuras de Azur e Asmar”.

Além do interessante jogo entre o claro e o escuro (contraste feito entre os personagens e seus cenários), o filme mostra, entre um conto e outro, parte do processo de criação de um animador, usando basicamente três personagens. Dois jovens e um homem mais velho estão numa espécie de estúdio e, para cada história, discutem desde o enredo até o figurino, pesquisando sobre roupas da Idade Média, acessórios do Egito Antigo, armas de guerra e escritas orientais.

Para participar do evento, as escolas deveriam marcar data e horário e pagar uma taxa. Havia sessões pela manhã e à tarde. A soma do público escolar oriundo de escolas públicas e particulares e aquele que encheu o cinema no final

de semana e no feriado de Semana Santa resultou num total de 638 pessoas entre adultos e crianças.

Toda a equipe da brinquedoteca participou do projeto, além de outras profissionais especialmente convidadas. Juntas fizemos uma pequena formação com Renata, indicada pelo cinema, e que nos apresentou as experiências vividas pelo núcleo do Arteplex de São Paulo. Discutimos sobre os pontos fundamentais ligados à história do cinema e fizemos coletivamente o taumatrópio, o monóculo e o *flipbook*, que seriam ensinados às crianças.

O projeto teve início com a chegada de um grupo de crianças de uma escola particular, que assistiu ao filme e se dirigiu à sala de exposições. Em seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada monitor se responsabilizou por uma atividade. Esse primeiro encontro nos fez perceber o quanto as crianças ficavam eufóricas, querendo mexer em tudo e pondo em risco os delicados aparelhos.

Fizemos o que havíamos planejado, mas não ficamos satisfeitas com o resultado e, a partir dessa avaliação, decidimos mudar algumas estratégias. Na parte da tarde, a atividade de construir o taumatrópio foi feita ao ar livre e Regina teve a ideia de contar uma história a partir dos desenhos feitos pelas crianças, dando um sentido coletivo para a produção de cada uma e revelando para nós um eixo condutor. Passamos a dividir os grupos de acordo com o número e idade para seguirmos uma trilha que começava bem antes do filme começar.

As turmas eram recebidas na entrada e nós nos apresentávamos e aproveitávamos para estabelecer um vínculo com as crianças. Ainda no cinema, conversávamos sobre a época em que o cinema, a televisão, o rádio, o computador, o telefone, o avião e a luz elétrica não existiam. Uma das crianças concluiu pensativamente que: “então, naquela época não tinha nada...”

Esse tipo de constatação gerava a oportunidade de problematizar a relação entre passado e presente e de apontar que, se por um lado, não existia a enorme variedade de recursos que temos atualmente, por outro, as pessoas encontravam maneiras diferentes e calorosas de viver experiências coletivas, como contar histórias, por exemplo. As crianças manifestavam logo seu interesse por essas alternativas e nós frisávamos que com a correria da vida nas grandes cidades, estas tendiam ao desaparecimento. Mas, para não as deixarmos desconsoladas, lançávamos logo a seguinte questão: “o cinema não teria surgido dessa

necessidade que nós temos de contar histórias para um número cada vez maior de pessoas?”

Falávamos um pouco do filme, deixando crianças e adultos curiosos para assisti-lo e esclarecíamos que, em seguida, poderiam conhecer os aparelhos em exposição e realizar atividades lúdicas.

Na sala de exposição, estabelecemos um pequeno circuito: primeiro, todos se sentavam em frente ao cartaz que mostrava uma lanterna mágica: lá pelo século XVII, há 400 anos atrás, as pessoas viviam em pequenas comunidades e costumavam ouvir histórias, de outros tempos e outros lugares, contadas por anciãos, ambulantes e viajantes. A partir de um certo momento, alguns mascates e ilusionistas passaram a utilizar um lençol branco e um estranho aparelho. A lanterna mágica funcionava com uma vela acesa internamente que iluminava cenas pintadas numa chapa de vidro. A luz iluminava a cena que era projetada no lençol branco por meio de uma lente. As pessoas que não estavam acostumadas com esse tipo de novidade ficavam espantadas e emocionadas, riam, se assustavam ou choravam. O cartaz mostrava um homem de costas manipulando uma lanterna mágica e era possível ter uma idéia de como a imagem ampliada se apresentava ao público. Ressaltávamos que, apesar das imagens aparecerem sucessivamente, não tinham movimento.

Pesquisas continuaram a ser feitas em várias partes do mundo e deram origem a brinquedos, como o taumatópio que dava a ilusão de que um passarinho desenhado de um lado estava dentro da gaiola desenhada do outro.

As crianças podiam apreciar, em monóculos pendurados, os delicados desenhos de Lotte Reiniger que, nascida em Berlim, foi pioneira do cinema de animação feito com silhuetas de papel, trabalhando com temas relacionados aos contos de fada, óperas e outras histórias como a Bela Adormecida, o Papageno (1935), Arlequim (1931), etc. Ela trabalhava junto com o marido Carl Koch.



Figura 145: Escolas no cinema e na exposição

O grupo seguia para conhecer o zootrópio e podia observar uma sucessão de desenhos de um trabalhador segurando uma picareta. Fazíamos o aparelho girar e sugeríamos que primeiro olhassem por cima. Com o disco em movimento, a sensação de tonteira prevalecia. Em seguida, ensinávamos a olhar pelos furos contidos nas laterais do disco e a cena revelava-se clara e divertida e aproveitávamos para falar da descoberta proporcionada por esse tipo de aparelho: tanto o zootrópio quanto o praxinoscópio e o fenacitoscópio, criados no século XIX, utilizavam a capacidade do olho humano de guardar uma imagem na memória, por um tempo muito curto (um décimo de segundo).



Figura 146: Zootrópio e Fenacitoscópio (Fotografias de Denise Gusmão)

Depois que todos haviam visto os aparelhos, num teatro de sombras de vara, encenávamos uma pequena história: “O nome da fruta”.



Figura 147: Teatro de Sombras (Fotografia de Denise Gusmão)

Inspirada na versão contada por Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, no CD “Histórias Gudórias de Gurrunfórias de Maracutórias Xiringabutórias” e no livro “Galeio”, a narrativa desenrolava-se numa floresta chamada Breja Uva em que havia uma árvore com frutos suculentos e gostosos, que dependiam de uma senha para serem colhidos. Diziam os animais (que nessa época podiam falar com a gente), que esses frutos davam saúde e felicidade. Entretanto, o único animal que conhecia a senha era a raposa que vivia do outro lado da floresta. Os animais costumavam atravessar a floresta, ir até a casa da raposa que lhes contava a senha. Como a senha era muito longa e difícil, enquanto retornavam para o local, onde os outros animais esperavam ansiosos, tinham-na esquecido completamente. Assim fez o macaco, o jacaré, o tatu, a gambá, o tamanduá, etc. Certo dia, a tartaruga resolveu também tentar a sorte; guardou seu violão no casco e foi andando lentamente, tartarugamente, até chegar, seis meses depois, na casa da raposa. Esta, por sua vez, já cansada de dizer tantas vezes a senha, ficou com pena e a repetiu pela última vez. A tartaruga ficou um pouco espantada e atônita, mas teve uma idéia mirabolante, impressionante, brilhante, fenomenal, musical! Ela pegou o violão e começou a dedilhar uma melodia que acompanhava, pausadamente, a senha:

- ocajádajucaojucadocajáocajádajujúeocajudocacá.

Assim, seis meses depois, a tartaruga voltou e ensinou a música a todos. Aplausos gerais para a tartaruga!

Ao ar livre, de frente para os belos jardins do museu, as crianças confeccionavam taumatrópios, fazendo desenhos em dois círculos de papel e os colavam, um de costas para outro, num palito que, ao ser rodado com as mãos, colocava as imagens em movimento e então... meninas entravam e saíam das casas; peixes mergulhavam em aquários; nuvens choviam; navios navegavam no mar; cavalos viravam zebras, etc.

Ainda neste cenário, as crianças podiam desenhar uma cena num pequenino papel manteiga que era colocado num monóculo de plástico e, pelo efeito da lente, se admirar com seus desenhos ampliados. Com adereços feitos com material emborrachado preto, as crianças podiam também se transformar em personagens e fazer parte de histórias criadas na hora: “Era uma vez uma bruxa que com a ajuda de uma vassoura, um morcego e uma aranha transformava reis, rainhas e soldados em porco, cachorro, gato e galinha. Ou um príncipe e uma

princesa que se beijavam, como no filme, e se transformavam em bichos. Ou ainda, os personagens transformados eram salvos por fadas...”



Figura 148: “Flipbook”; Taumatrópio e Teatro

Em função do número de crianças ou do tempo, a ordem das atividades era alterada. Com um grupo de crianças e adultos com necessidades especiais, por exemplo, privilegiamos o teatro, do qual todos participaram, em detrimento do taumatrópio (que exigia uma coordenação motora fina que nem todos podiam realizar) e propusemos desenhar em papel grande com caneta preta. Os monóculos foram distribuídos e incentivamos que as professoras ou os colegas fizessem desenhos para aqueles que não tinham como fazê-los sozinhos. Com um grupo de 12, 14 anos de idade, foi feito o *flipbook* (bloco em que as cenas são desenhadas

com pequenas variações em cada página, e que, com um movimento rápido das folhas, dão a impressão de que estão em movimento).

Esse foi um exemplo de atividades dirigidas que levavam as crianças a refletirem criticamente sobre a produção das imagens cinematográficas. As atividades lúdicas temáticas deixavam evidentes que existia um começo, um meio e um fim. Pelo registro fotográfico, pelas reações e materiais produzidos, podíamos avaliar mais claramente os resultados que queríamos atingir.

Mas exercitávamos outras maneiras, decerto mais tortuosas e menos visíveis, de chegar ao mesmo lugar.



O projeto “Linéia no Jardim de Monet” foi desenvolvido com as escolas nos mesmos moldes que o anterior, mas também fizemos alguns desdobramentos na própria brinquedoteca com as crianças associadas. O livro e o filme são muito interessantes; foram criados pela autora sueca Christina Björk, com ilustrações de Lena Anderson. Foi publicado no Brasil em 1992 e o filme lançado algum tempo depois. Por meio de uma menina chamada Linéia e de um senhor de idade, Seu Silvestre, história, arte, museu e fotografia são abordados por meio de uma narrativa que se aproxima das crianças de tal forma que, já com cerca de 3 anos, elas aprendem o que é o Impressionismo. O resumo da história é o seguinte: Linéia gostava de visitar o Senhor Silvestre e adorava seus livros de arte. O seu preferido era sobre o pintor impressionista Claude Monet, pois adorava flores, até seu nome, Linéia, era de flor. Ficava tão fascinada por suas obras, que Seu Silvestre sugere uma ida a Paris para apreciarem de perto seus quadros e para conhecerem sua casa em Giverny. As ilustrações misturam desenhos, reproduções de quadros, fotografias antigas e atuais. O filme se mantém fiel, mas coloca as imagens em movimento.

Quando fizemos o evento para as escolas, em 2002, algumas crianças associadas à Brinquedoteca Hapi, viram o filme, outras não. Para que pudessem também desfrutar das atividades temáticas que havíamos criado, levei o livro para deixar lá e junto com ele, um quebra-cabeças com obras de vários outros pintores impressionistas.

Rosa passou a explorá-los de muitas maneiras: ensinando a fazer casinhas de dobradura que viravam a casa de Monet; flores de diversos tipos para encher o jardim, bonecas de papel e pinturas impressionistas.

O livro de Björk (1992) mostra as mais variadas tentativas feitas por Monet de pintar sua verdadeira impressão sobre a luz e o que essa busca provocou:

- Este é um quadro muito importante da História da Arte – explicou Seu Silvestre. – Chama-se *Impressão – Sol Nascente*. Monet pintou sua *impressão* da luz do sol refletida na água. Depois disso, os críticos de arte, que escreviam nos jornais, começaram a chamar Monet de Impressionista. E não era para elogiar, mas para implicar com ele. Achavam que pintar impressões de um momento era perda de tempo, que as pinturas deviam ser exatas e feitas com muito cuidado. E também um pouco cinzentas e escuras.

Naquele tempo, quase ninguém gostava da pintura de Monet. Achavam que era um monte de borrões. Que parecia uma coisa confusa, suja, mal acabada. E com cores tão berrantes!!! (p.12)

As transformações ocorridas na História da Arte passaram a ser tema de nossas conversas informais com as crianças e com os adultos. Na figura 147, vemos duas babás participando das atividades

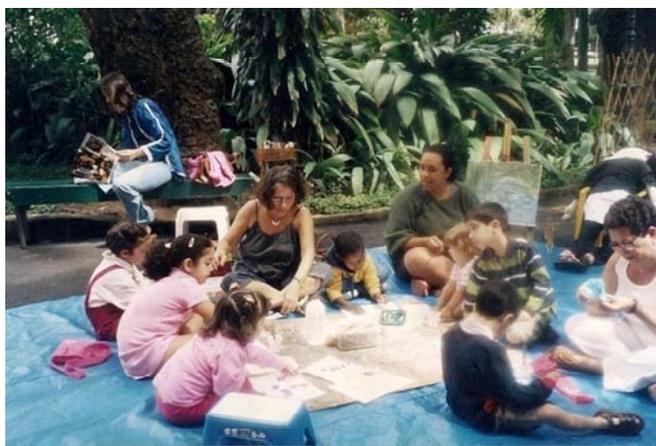


Figura 149: Atividades em torno do livro “Linéia no Jardim de Monet”

Linéia passou a fazer parte de brincadeiras, pois Rosa fez uma boneca gigantesca representando a personagem e a deixou no acervo durante alguns dias. Linéia passou a ser disputada pelas crianças que a carregavam de lá pra cá como mais uma de suas companheiras.

Carolina, uma de nossas frequentadoras assíduas, participou de todo esse processo e considerei interessante destacar o seu caso, em particular, porque Linéia marcou sua vida de modo especial. Seu pai era francês e morava na França, mas Carol não falava sua língua e por conta de algumas experiências mal sucedidas, não queria nem aprender mais. Para tentar quebrar o bloqueio, ouvíamos juntas cantigas de roda francesas e dançávamos ao som do CD de Adriana Partimpim que continha uma música que dizia: “un, deux, s’il vous plait, montre ma chérie que vous savez danser...”

Resultado: Carolina foi se envolvendo e se interessando novamente pela língua e pelo país. Gostou tanto da história da Linéia que, em seu aniversário, transformou-se nela!



Figura 150: Boneca Linéia e Carolina no seu aniversário

Em 2005, mudou-se com a mãe para Paris, levando consigo um caderno feito especialmente para ela, por sugestão de Edith. Na capa havia uma ilustração da brinquedoteca, produzida por Valeska e dentro, muitos desenhos dos amigos, textos carinhosos da equipe e fotografias. Sua mãe disse para Creusa, de quem ficou amiga, que a adaptação foi muito mais fácil do que imaginava e que nossa ajuda havia sido preciosa. Assim que possível nos mandou um postal, com uma foto grampeada:

*“Para os amigos da brinquedoteca, beijos e nossos votos de muita paz para 2006. Eliane, Philippe e Carolina.”*

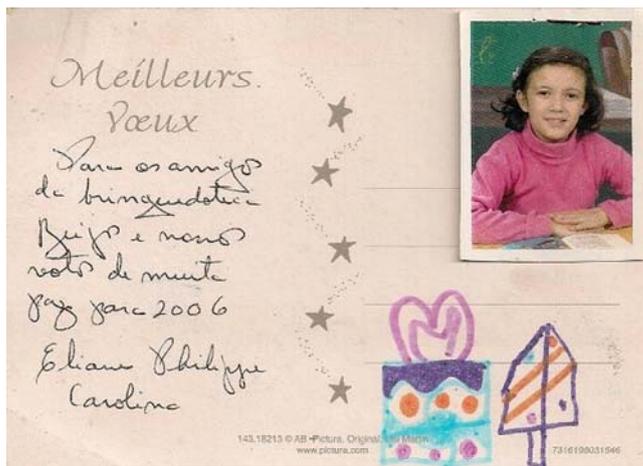


Figura 151: Postal de Carolina

Nesse caso, a intervenção não foi planejada pontualmente como num projeto com data marcada, para um público específico. Por ser interessante, a história foi contada, o jogo foi explorado, a brincadeira simbólica ganhou uma nova referência e as atividades de arte-educação permitiram que as crianças não só se apropriassem dos temas, como aprendessem novas formas de se expressar sobre eles, tornando-os seus. Linéia, personagem criada pela ficção uniu-se à história para se entrelaçar na subjetividade de Carolina e tornar-se parte de sua identidade.

## Considerações Finais

*(...) Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta.*

*Ecléa Bosi*

Um dos maiores desafios dessa tese foi mostrar como o diálogo com as mais diversas linguagens que me formaram foi transformado no cotidiano da Brinquedoteca Hapi, em práticas que buscavam re-apresentar aspectos que foram fundamentais na constituição de minha subjetividade e que deram contorno a uma certa visão de mundo.

A imagem fotográfica mostrou guardar em si muitos segredos, levantando uma série de reflexões que levaram à constatação de que o uso desse tipo de registro era uma forma especial de interpretar e narrar os acontecimentos.

Como meio, a fotografia dialoga com a realidade que pretende representar, com o contexto sócio-cultural e com os sujeitos envolvidos no ato fotográfico. Ao mesmo tempo, a mediação propiciada por este meio favorece a revelação de subjetividades, a explicitação das diferentes formas de ver o mundo e a percepção das influências históricas e culturais implícitas na construção do olhar. (Lopes, p. 235)

Ao longo da pesquisa, identifiquei que a fotografia fez parte de minha vida desde cedo e que a apropriação do ato fotográfico marcou minha relação com outras linguagens e favoreceu o exercício de buscar a construção de sentidos, a rememoração e o diálogo.

Pasolini (1990) chamou a atenção para a existência de uma “linguagem pedagógica das coisas”, ou seja, para a capacidade dos objetos de, como signos linguísticos, expressarem outra dimensão da realidade.

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo lingüístico comunica ou expressa alguma coisa. (...) Mas se nos objetos e nas coisas cujas imagens ficam gravadas na minha lembrança, como as de um sonho indelével, se condensa e se concentra todo um mundo de “memórias” que essas imagens evocam num só instante, se, noutras palavras, esses objetos e essas coisas são continentes dentro dos quais se abriga um universo que deles posso extrair e observar, ao mesmo tempo, esses objetos e essas coisas são também algo mais que um continente. (p. 125-126)

Para o autor, o conteúdo ideológico da realidade está expresso não só nas palavras, mas também nos próprios objetos, no corpo e nos gestos. E nesse sentido, Bosi (2003a) tem razão ao lembrar que, para nos apropriarmos criticamente deste conteúdo, precisamos estar atentos, pois:

A costureira deixa cair retalhos de tecidos de todas as cores no chão. O marceneiro, pedacinhos de madeira. A cozinheira faz um desenho com os grãos de feijão que escolhe na mesa, e quem varre a casa pode dançar com a vassoura. É do cotidiano que brota a magia, a brincadeira que vai transformando uma coisa em outra... Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção. (...) Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história. (p. 10).

Como coordenadora da Brinquedoteca Hapi, tentava re-apresentar alguns caminhos que percorri ao longo da vida, oferecendo oportunidades para que o público entrasse em contato com inúmeras experiências lúdicas. Meu objetivo era favorecer a construção de um olhar mais dialógico e foi nesse sentido que, junto com a equipe, foi criada uma pedagogia com contornos próprios que manteve-se sempre fiel ao objetivo de valorizar a brincadeira, uma *pedagogia da ludicidade* mas também, porque não afirmar, uma *pedagogia da imagem*.

No entanto, não foi fácil fundamentar essa afirmação, pois o ato de brincar é, em si, um mundo aberto e incerto. Como afirma Brougère (1995):

Não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso ou a indeterminação, resultantes da complexidade das causas que estão em ação. É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz surgir a brincadeira... toda coação externa arrisca-se a destruí-la. (p.103)

Mas as fotos, e as memórias por elas evocadas, permitiram-me percorrer vários fios entrecruzados, que levaram-me a identificar pelo menos

quatro formas diferentes e complementares de agir: o favorecimento das brincadeiras simbólicas; a transmissão de brincadeiras tradicionais; o incentivo aos jogos e a proposição de várias atividades lúdicas temáticas.

São ações que têm como eixo o brincar e a brincadeira, mas que são marcadas por desdobramentos distintos. As brincadeiras simbólicas partem da escolha e da decisão das crianças e supõem um acordo sobre papéis e atitudes a serem assumidos. Envolvem códigos verbais e não-verbais que sinalizam que a situação imaginária vai começar. As regras não estão, portanto, pré-estabelecidas, mas são construídas no seu desenrolar; só têm valor, se forem aceitas por aqueles que brincam e só podem ser transformadas mediante negociações entre os parceiros. Não há como prever aonde vão chegar nem que tipos de aprendizagens serão proporcionadas, pois depende da interação dos sujeitos que brincam.

As chamadas brincadeiras tradicionais aproximam-se mais dos jogos do que das brincadeiras simbólicas, mas também envolvem situações imaginárias que se entrelaçam e se misturam. Exigem regras pré-estabelecidas que precisam ser conhecidas por todos os que delas vão participar. Algumas percorreram séculos e mantiveram a mesma estrutura; outras sofreram mudanças e se atualizaram. Os jogos partem desses mesmos princípios e se manifestam de várias maneiras. Podem exigir suportes externos como um tabuleiro, por exemplo, ou apenas uma regra que organize o seu desdobramento.

As atividades lúdicas temáticas quase sempre são propostas pelos adultos com o objetivo de abordar um conteúdo específico. Podem partir de um brinquedo ou da linguagem lúdica, mas a decisão já foi tomada de antemão. Admitem algumas transformações sugeridas pelos participantes, mas procuram manter-se num eixo condutor.

Em todas essas experiências lúdicas é possível “provocar as ideias” e ampliar o olhar para o mundo, mas, nesse sentido, a escolha do acervo é fundamental, pois os objetos são carregados de história e sua diversidade garante que vários pontos de vista sejam postos em jogo. No entanto, para que isso de fato aconteça, a organização do espaço é igualmente importante. Como vimos, a maneira como os brinquedos ficam dispostos no ambiente favorece ou não a apropriação de crianças e adultos, pois como sinaliza Bosi (2009), “um objeto vai ganhando concreção à medida que outras pessoas dele têm conhecimento e se comunicam com a criança, reafirmando sua presença.” (p.406) A autora nos ajuda

ainda a refletir sobre o que vem a ser um ambiente acolhedor: “Será ele construído por um gosto refinado na decoração ou será uma reminiscência das regiões de nossa casa ou de nossa infância banhadas por uma luz de outro tempo?” (p.74)

Para Benjamin (2006), o colecionador pode tornar a história presente por meio de objetos. Os brinquedos e outros suportes podem assumir também esse papel na brinquedoteca:

O verdadeiro método de tornar as coisas presentes é representá-las em nosso espaço (e não nos representar no espaço delas). (Assim procede o colecionador e também a anedota). As coisas, assim representadas, não admitem uma construção mediadora a partir de “grandes contextos”. Também a contemplação de grandes coisas do passado – a catedral de Chartres, o templo de Paestum – (caso ela seja bem sucedida) consiste, na verdade, em acolhê-las em nosso espaço. Não somos nós que nos transportamos para dentro delas, elas é que adentram nossa vida. (p.240)

No entanto, não basta que uma coleção de objetos esteja presente, temos que conhecer suas histórias e este é um dos problemas que aproximam as brinquedotecas dos museus, pois “os objetos estão lá como palavras em estado de dicionário, mas a língua não é o dicionário. A articulação das palavras num conjunto pleno de significado vai além do dicionário, assim como a articulação dos objetos num discurso próprio e pleno de sentido vai além das coleções, dos inventários e das reservas técnicas.” (Chagas, 2001, p. 36)

O desafio das brinquedotecas e dos museus é o de se consolidarem como espaços de relação que operam “a favor da humanidade e da vida pela via do não-tangível” sem cair na armadilha de tornarem-se “arcas de acumulação de bugingangas que se cristalizam nos sobejos de morte.” (p.31) Os brinquedos na brinquedoteca são como os acervos dos museus:

Os museus e as coleções não cabem mais nas molduras douradas ou no cabide dos manuais técnicos, cabem na entrelinha da canção da vida. Os museus e as coleções cabem nas molduras e cabem nos cabides, quando os próprios cabides e molduras são revisitados e ganham novas dimensões, novos significados, novas possibilidades de resistência e de luta. Os museus e as coleções transitam entre o abstrato e o concreto, entre o material e o espiritual, entre o virtual e o não-virtual, entre o real e a ficção, ente a poesia e a embalagem de bom-bril. (Chagas, 2001, p. 27)

Ao analisar o acervo, as atividades proporcionadas e os espaços que abrigaram a Brinquedoteca Hapi ao longo de sua história, pude identificar que a direção daquele projeto estava organicamente ligada à intenção de trocar com

outras pessoas as memórias positivas que tinha de minha infância, mas não só isso. A consciência de saber que nem todas as infâncias desenrolam-se da mesma maneira, e a vontade de que algumas dessas experiências narradas pudessem ser compartilhadas, eram as bases que inspiravam minha prática como coordenadora. Havia, portanto, uma intenção política muito clara.

As crianças que a frequentavam, seus pais, avós, professores e babás, assim como os outros adultos que encontrei nos cursos de formação, fizeram com que estivesse sempre disposta a descobrir signos perdidos, caminhos e labirintos que pudessem ser retomados e histórias que pediam para ser continuadas. Minhas intervenções tinham como desafio recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as pistas abandonadas, as trilhas não percorridas. Recusava-me a me render a um futuro inexorável e pensava constantemente naquilo que poderia ser lembrado, revigorando a tradição sem perder de vista o que o novo me trazia.

Ao mergulhar no cotidiano da brinquedoteca, ficou claro que minha própria história se constitui por elementos que estão presentes na vida e na memória de outras pessoas e, nesse sentido:

não só a memória é uma prática social como a identidade é construída nas relações entre sujeitos. Cada história individual está inevitavelmente enredada em várias histórias, formando a dimensão coletiva de cada experiência pessoal. (Jobim e Souza, 1998, p. 40)

Minha narrativa escrita funcionou como legenda para as fotografias e permitiu pensar sobre a trajetória de consolidação das relações afetivas estabelecidas no meio familiar e na brinquedoteca. Na busca pela valorização da infância e do ato de brincar, a brinquedoteca foi construída coletivamente como um espaço de pesquisa, diálogo e interação entre pessoas de várias idades e origens sociais cujos resultados eram compartilhados por meio da linguagem fotográfica. A integração da brincadeira com a linguagem visual, oral e escrita permitiu que potencialidades fossem descobertas, desejos instigados e outras maneiras de olhar para si reveladas. Desta forma, foram criadas modalidades de um trabalho pedagógico onde o diálogo com o público e a troca de experiências eram fundamentais para a formação permanente da equipe.

Parti do bordado formado por aqueles novelos que revelavam minha própria história, e, com certo receio, lancei-me na aventura de revisita-la. O

desafio foi registrar minhas memórias para compreendê-las e apresentá-las mais sistematicamente. E assim como fazia minha avó Fridy com os babadores, precisei virar, de “cabeça para baixo”, o desenho que se formou a partir de minhas lembranças. Para compreender esse percurso, tive, portanto que escovar minha própria história a contrapelo. (Benjamin, 1985, p.225)

E se, no início, duvidei da importância desse caminho, ao longo da pesquisa, ficou evidente o quanto a reflexão sobre minhas ações fazia emergir ideias capazes de inspirar outros projetos e outras brinquedotecas.

Ao refletir sobre todos esses fragmentos que emergiram das fotos, mas que as ultrapassaram, sinto certa frustração ao pensar em vários outros que não foram registrados ou que, em função dos objetivos desse trabalho acadêmico, não vem ao caso mencionar.

A sequência que vem a seguir retoma o mosaico do Balão Vermelho para mostrar que, ao contrário do filme, que mostra adultos que negam e rejeitam o brinquedo encontrado por Pascal e meninos que o invejam e o atacam, destruindo-o; nas brinquedotecas, é possível favorecer escolhas e provocar que os adultos olhem, respeitem e compreendam o que essas preferências significam para que o direito à brincadeira seja garantido e valorizado por todos.



Figura 152: Caio escolhe e brinca com seu Balão Lilás

O reconhecimento do público para esse tipo de trabalho foi demonstrado na manifestação organizada contra o fechamento da Brinquedoteca Hapi, em frente ao Palácio do Catete, que já foi palco de muitas outras reivindicações políticas<sup>34</sup>, no dia 12 de outubro de 2005, Dia das Crianças.



Figura 153: Manifestação contra o fechamento da Brinquedoteca Hapi

A reportagem feita por Carolina Freitas para o Portal Cidadania<sup>35</sup> resume bem a reação e participação de crianças e adultos que estavam presentes:

*O 12 de Outubro das crianças do bairro do Catete, na Zona Sul do Rio, teve um ar de protesto este ano, quando os pequenos uniram suas vozes a cerca de 100 pais e educadores para pedir a permanência da Brinquedoteca Hapi no Museu da República. (...) O resultado foi uma passeata colorida por bandeiras, fantasias e cartazes escritos pelas próprias crianças. O grupo percorreu o pátio até a frente do Museu da República, entoando cantigas infantis e pedindo o não fechamento da brinquedoteca, que hoje atende a 80 sócios, além de receber visitas de escolas, creches e pesquisadores da área de Educação.*

<sup>34</sup> O Palácio do Catete foi durante 63 anos, o coração do Poder Executivo no Brasil. O Museu da República foi inaugurado em 15 de novembro de 1960, após a transferência da capital para Brasília.

<sup>35</sup> Site [www.cidadania.org.br](http://www.cidadania.org.br)

Como resultado imediato deste protesto, conseguimos estender por mais um ano nossa permanência no coreto e, nesse intervalo, várias decisões importantes e encaminhamentos práticos puderam ser tomadas, como já havia mencionado antes.

Entretanto, quando resolvi que não guardaria comigo a angústia que estávamos vivendo com aquela situação, não previa que toda essa mobilização aconteceria. Uma verdadeira rede de solidariedade foi criada por pessoas direta ou indiretamente ligadas ao espaço e passei a receber mensagens as mais diversas que me “abriram os olhos” para a importância do que havíamos construído e para a necessidade de narrar, no sentido benjaminiano, essa experiência. Para ele, “esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila.” (1989, p.107)

Ao percorrer todo esse caminho que agora chega ao fim, posso mostrar que, em função de minha infância, dos atalhos pelos quais me enveredei pela vida afora, da formação em história, da passagem por alguns preceitos da antropologia, da imersão na educação e na psicologia e do contato com todos aqueles que participaram de alguma forma da Brinquedoteca Hapi, este projeto ganhou um contorno específico. Ao longo do tempo, foi assumindo cada vez mais uma proposta que se articulava com o que pode ser entendido como preservação do patrimônio não-tangível. O jogo das pedrinhas, ou Cinco Marias – popular no Brasil e em Portugal, nas antigas Roma e Grécia – traduz com ludicidade o argumento apresentado por Mário Chagas (2005), um especialista na área dos museus:

Pela presença ou pela ausência, pela preservação ou pela destruição importa que o patrimônio cultural – corpo portal imaginário – seja atravessado por múltiplas linhas de força e poder, por tradições, contradições, conflitos e resistências; nada nele é natural, mesmo se chamado de natural; tudo é mediação cultural. (...) Esse jogo milenar pode ter, como tem no meu caso, enorme potência evocativa de lembranças. Guardar cinco pedrinhas (elementos de natureza), contudo, não é guardar o jogo. O jogo, que envolve tensão, atenção, movimentos e habilidades, só se guarda jogando em sociedade com outros jogadores (imaginários ou não). Sua preservação como jogo (bem intangível) está na inteira dependência do saber-fazer, rolar, subir e descer o corpo das pedras. (p. 127)

O percurso pelo Museu do Índio, Museu da República e Museu Casa de Rui Barbosa aproximou a Brinquedoteca Hapi das questões enfrentadas no âmbito dessas instituições. Mario Chagas (2001) aponta que:

O museu pode ser tanta coisa... mas, entre as tantas coisas que ele pode ser interessa pensá-lo como espaço do encontro, de convivência, de cantoria, de cidadania, de resistência, de lazer e de luta, tendo como pano de fundo a memória e o esquecimento, a preservação e a destruição. Interessa compreender, de mãos dadas com os poetas, que o problema dos museus não está nas coisas e sim naquilo que lhes confere sentido, que o não-tangível é capaz de alimentar o tangível com vida e movimento e que a experiência poética no canto museu pode subverter a ordem museológica estabelecida, criar novas possibilidades de leitura e gerar admiração, estupefação e assombro e com isso produzir conhecimento ali mesmo, no coração do inesperado. (p. 36)

As características específicas da Brinquedoteca Hapi poderiam levar o leitor à conclusão de que essa experiência foi única e que, portanto, não poderia ser tomada como modelo para a criação de outras brinquedotecas. E, talvez por isso, eu mesma tenha ficado tão surpresa com a repercussão que a sua extinção provocou e tão motivada a escrever esse trabalho. Ainda na matéria de Carolina Freitas, encontramos depoimentos dos mais variados sujeitos, desde as crianças aos adultos que as representam juridicamente, como era o caso da responsável pelo Conselho Tutelar:

*Quem mais sentirá falta da Hapi, no entanto, são aqueles que fizeram do passeio à brinquedoteca um hábito, como as amigas Maria Helena Drumond, de 11 anos, desde os 2 frequentadora do espaço, e Ana Luiza da Silva, 12, que vai ao coreto desde os primeiros meses de vida. A amizade das meninas começou na Hapi e se mantém até hoje em meio a jogos educativos e conversas no pátio do museu. Ana, fantasiada de noiva para a manifestação, explicou o porquê de seu pedido: “Seria muito triste não ter a brinquedoteca. Quando eu soube que ia fechar, não acreditei. Até que peguei uma carta da Hapi explicando tudo, levei para a casa e li para a minha vó em voz alta. Quando entendemos, choramos juntas. (...) A conselheira da Zona Sul Priscila de Melo Basílio acompanhou a manifestação e falou sobre a função da Hapi: “Sabemos que eles recebem, além dos sócios, alunos de escolas públicas e de creches comunitárias, então, fechar esse espaço é tirar das crianças o direito de brincar. Essa é uma das poucas brinquedotecas abertas e acessíveis à comunidade na região e mesmo na cidade”.*

Recebi por meio do correio eletrônico, mensagens de amigos, parentes e colegas que atuam como professores em várias universidades. Essas últimas, em

particular, faziam questão de afirmar a importância da brinquedoteca para a formação de “estudantes/professores, que com frequência visitam, observam, enfim, fazem muito bom uso desse espaço” nas palavras de Rita Ribes, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Ou como aparece na fala carinhosa de Patrícia Corsino, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

*Tenha a certeza de que as portas da brinquedoteca tornaram-se maiores do que as do coreto do Museu da República.*

*Claro que vamos perder um espaço importante para brincar e para pensar a brincadeira. Eu particularmente vou sentir muita falta da oportunidade de mostrar às alunas da Pedagogia, da UFRJ, a importância do brincar brincando na brinquedoteca. Sem dúvida, nas visitas a Brinquedoteca, sempre tão acolhedoras e competentes, passaram a ver o brincar e os brinquedos de outra forma. Muitas janelas e portas se abriram para elas e as crianças – filhos e alunos - é que vão agradecer. Se o acervo será usado por muitas outras crianças, o que você plantou, continua dando frutos. Vejo este fechamento como uma nova abertura. Não faltam projetos para uma pessoa especial como você e que construiu uma história tão bonita nestes 16 anos de brinquedoteca.*

*Feliz sim, porque tudo valeu a pena, já que sempre teve a alma grande e generosa*

Ou como está expresso na força recebida de Claudia Pimentel com quem havia trabalhado na Casa de Rui Barbosa, quando fazia parte do “Atelier da Floresta” e que posteriormente tornou-se colega no doutorado e parceira em outros projetos:

*Vejo você como uma profissional madura, que saberá fazer a partilha da experiência da Hapi para que sua história se multiplique. (...) Parabéns pelo trabalho realizado no Museu da República. Essa bagagem é sua e nenhuma política vai te tirar. Seria bom que no Brasil as iniciativas tivessem uma permanência maior, mas 14 anos, por outro lado, significam uma trajetória muito longa. Nesse percurso você amadureceu e continua no caminho! Isso é que é bacana.*

Tudo isso, sem falar dos conselhos, orientações e cuidados que recebi de Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes no encaminhamento das reivindicações, propondo a elaboração de um abaixo-assinado, amparando minhas ações e mobilizando profissionais de educação de vários lugares.

Patrícia Corsino, em sua mensagem, remete-se a portas e janelas abertas pela brinquedoteca, e Chagas (2005) chama a atenção para o uso da retórica que se constrói em torno da porta que “não é isso ou aquilo, ela é isso e aquilo e mais aquilo outro”.

A retórica da porta tem seu eixo, portanto, em um deslocamento brutal e veloz de sentidos. Como porta e como corpo concreto, ela condensa valores diferentes, ancora significados distintos e múltiplos adjetivos, e encarna diferentes funções, inclusive de ser porta. (p. 125)

Essa retórica é forte e associa-se para mim àquela fotografia feita por minha avó Paulinha na Figura 59. Outra mensagem que me emocionou bastante, naquele momento de fragilidade, foi a de Maria Luiza Oswald, da UERJ, em resposta à carta que escrevi ao público explicando nossa situação:

*li sua carta com emoção e tudo nela foi me levando à "Fábula de um arquiteto" de João Cabral de Mello Neto, principalmente a primeira parte que mando pra você como homenagem a sua prática tão bonita de "abrir portas por-onde, jamais portas-contra".*

### **Fábula de um arquiteto<sup>36</sup>**

*A arquitetura como construir portas,  
de abrir; ou como construir o aberto;  
construir, não como ilhar e prender,  
nem construir como fechar secretos;  
construir portas abertas, em portas;  
casas exclusivamente portas e tecto.  
O arquiteto: o que abre para o homem  
(tudo se sanearia desde casas abertas)  
portas por-onde, jamais portas-contra;  
por onde, livres: ar luz razão certa.*

Como não conhecia o poema, fui buscá-lo na íntegra e na segunda parte, encontrei o seguinte:

*Até que, tantos livres o amedrontando,  
renegou dar a viver no claro e aberto.  
Onde vãos de abrir, ele foi amurando*

---

<sup>36</sup> **Fonte:** [www.academia.org.br](http://www.academia.org.br)

*opacos de fechar; onde vidro, concreto;  
até fechar o homem: na capela útero,  
com confortos de matriz, outra vez feto.*

De certa forma, esse foi o movimento empreendido nessa pesquisa. Para não ficar fechada em mim mesma, *amurando os vão de abrir com concreto* e deixar que, com o tempo, esse projeto caísse no esquecimento ou ficasse restrito àqueles que puderam desfrutá-lo, tive que tornar-me *outra vez feto* e refazer toda uma história.

Hapi quer dizer *passagem, entrada*. A brinquedoteca, ao assumir esse nome, tinha como propósito, ser uma porta aberta para os museus. Mas seu projeto revelou-se mais amplo ao criar uma *pedagogia da imagem* e uma pedagogia própria voltada para o trabalho com crianças e adultos na preservação de um patrimônio não-tangível que é o *brincar*.

Defendo aqui a ideia de que, como lugar de encontro por excelência, as brinquedotecas deveriam ser públicas e gratuitas. Vimos que os museus são espaços privilegiados para abrigar esse tipo de proposta, que, no entanto, poderia se espalhar também para outros cantos da cidade. Em Portugal, por exemplo, essa ideia expandiu-se e as brinquedotecas vêm sendo transformadas em Centros Lúdicos que são mantidos pelas prefeituras.

Como afirma Chagas (2005) mais uma vez, “o interesse no patrimônio não se justifica apenas pelo seu vínculo com o passado, seja ele qual for, mas também com a conexão com os problemas fragmentados da atualidade, com a vida dos seres em relação com outros seres, coisas, palavras, sentimentos e ideias.” (p.132)

Para que as brinquedotecas possam ampliar suas possibilidades de articular “memória, esquecimento, resistência e poder, perigo e valor, múltiplos significados e funções, silêncio e fala, destruição e preservação”, há que se desenvolver políticas públicas que fundamentem-se na valorização da infância e do direito de brincar.

## Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDRADE, Cyrce. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar. In: OLIVEIRA, Zilma (org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1995.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

ASSOCIATION DES LUDOTHÈQUES FRANÇAISES; GROUPE DE RECHERCHE SUR LES RESSOURCES EDUCATIVES ET CULTURELLES. **Ludotheque et Assistantes Maternelles: une démarche de professionnalition, rapport de recherche 1997-2000.** Paris: Association des Ludothèques Françaises, [2000].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Silvia Neli. “*Corre, vai, vai mais uma vez!*”. Um estudo exploratório sobre o tempo e o espaço da brincadeira de crianças em um shopping. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED.** GT Educação da criança de 0 a 6 anos; Poços de Caldas: outubro de 2003.

BARRO, João de. **O Macaco e a velha.** COLEÇÃO CLÁSSICOS INFANTIS. São Paulo: Moderna: 1996.

BARROS, Manoel. **Exercício de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BJÖRK, Christina. **Linéia no Jardim de Monet**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia.(org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORUCHOVITCH, Monica Costa. Festinhas infantis. In: JOBIM E SOUZA, Solange (org.). **Educação e Pós-Modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.

BOSI, Ecléa. **Velhos Amigos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. Les ludothèques face a l'objet jouet. In: Association des Ludothèques Françaises. **Actes des universités d'été de L' Association des Ludothèques Françaises**. Paris: Association des Ludothèques Françaises, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tisuko (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BROUGÈRE, Gilles & ROUCOUS, Nathalie. (org.) **Le métier de ludothécaire, Rapport de Recherche...** Paris: l'Association des Ludothèques Françaises, septembre, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004,

BUCCI, Eugenio. Álbum de Família: meu pai, meus irmãos e o tempo. In: Mammi Lorenzo & Schwarcz Lilia Moritz (orgs.): **8 X fotografia: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CABRAL. Magaly. Lições das coisas (ou Canteiro de Obras) através de uma Metodologia baseada na Educação Patrimonial. 1997. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CASTRO, Lucia & JOBIM E SOUZA, Solange. **Desenvolvimento Humano e Questões para um Final de Século: tempo, história e memória**. Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, vol. 6, 1994.

CASTRO, Lucia Rabello & JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica**, v.9, nº 9, p. 83-115,.1998

CHAGAS, Mario de Souza. Museu, literatura, memória e coleção. In: LEMOS, Maria Teresa Toríbio Brittes & MORAES, Nilson Alves de (Orgs.). **Memória e Construções de Identidades**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

CHAGAS, Mario de Souza. Casas e portas da memória e do patrimônio. In: GONDAR, Jô & DODEBEI, Vera (Orgs.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

CHAGAS, Mario de Souza. Memória e política e política da memória. In: ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Brinquedos infantis. Série infantil nº 1; Ministério da Agricultura, 19 de abril de 1958.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, Patrícia.(org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COSTA, Fernando de Souza Bentes da. **Brincando e aprendendo: a relação entre o jogo e a construção do conhecimento em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1993. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto**. São Paulo: Ática, 1994.

CRUZ, Domingo Gonzales. **A Casa de Rui cheia de encantos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1995.

DEBORTOLI, José Alfredo. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte**. 2004. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DEBORTOLI, José Alfredo. Educação Infantil e conhecimento escolar. In: Carvalho, A. [et al] (orgs.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005.

ECO, Humberto. Carta ao meu filho. In: **Diário Mínimo**. São Paulo: Diffel, 1985.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Beatriz Muniz. **O encontro Museu/Escola: o que se diz e o que se fala.** 1992. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Professora **sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOULART, Cecília. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura escrita sem antagonismos. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n.98, p.271-278, jan./abr.2007

GUSMÃO, Denise Sampaio & JOBIM E SOUZA, Solange. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 20, edição especial, 2008. p.24-31.

GUSMÃO, Denise Sampaio. **Narrativa, Testemunho e Delicadeza: a Casa de Memória e Cultura do Córrego dos Januários.** 2009. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **O objeto Cultural: uma descoberta.** [disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003>]

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange & PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e Produção Cultural.** Campinas: Papirus, 1998.

JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). **Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e com a cultura. In: JOBIM E SOUZA, Solange (org.) **Mosaico: imagens do conhecimento.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). **Educação e Pós-Modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidade e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.) **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/ Editora Senac, 2005.

KRAMER, Sonia. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Neli & Silva, J. P. Questões metodológicas da pesquisa com crianças. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, jan-jul 2005, p. 41-64.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: Larrosa, Jorge & DE LARA, Nuria (Orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEVY, Tatiana. **A chave de casa**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LISSOVSKY, Maurício. O inconsciente ótico e a fotografia do invisível. In: JOBIM E SOUZA, Solange (org.) **Mosaico: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

LISSOVSKY, Maurício. Guia Prático das fotografias sem pressa. In: HEYNEMANN, Claudia Beatriz, RAINHO, Maria do Carmo Teixeira & LISSOVSKY, Mauricio. **Retratos Modernos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

LISSOVSKY, Maurício. **A máquina de esperar: origem e estética da fotografia moderna**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- LOPES, Ana Elisabete. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. 2005. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- LOPES, Ana Elisabete. Artes visuais e os diferentes modos de ver. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Educação @ Pós-Modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- LOWENTHAL, David. O passado é um país estrangeiro.(Tradução parcial na Revista **Projeto História**. Nº 17 *Trabalhos da Memória*. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-Graduação em História, novembro de 1998. Pp. 63 a 201.)
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: um aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história.”** São Paulo: Boitempo, 2007.
- LUSTOSA, Isabel. **O Chico e o avô do Chico**. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Divisão de editoração (Rio de Janeiro, RJ), 1996.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.
- MANINI, Miriam. Imagem, imagem, imagem...: o fotográfico no fotorromance. SAMAIN, Etienne (org.) **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/ Editora Senac, 2005.
- MARQUES, Francisco. **Galeio**. São Paulo: Multiplicadeira e espalhadeira um dia atrás do outro: piloto, 2000.
- MELLO, Roger. **Bumba Meu Boi Bumbá**/ilustrações do autor. Editora: Agir, 1999.
- MOREIRA LEITE, Miriam. **Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- MOREIRA LEITE, Miriam. Retratos de família: imagem paradigmática no passado e presente. In: SAMAIN, Etienne (org.) **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/ Editora Senac, 2005.
- MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.
- MÜLLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.98, p.271-278, jan/abr.2007.
- NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Os Jovens Infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade.** 2003. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PINTO, Alexina Magalhães. **Biblioteca Infantil.** Coleção Ics, série C. RJ:J. Ribeiro dos santos, 1907.

PINTO, Alexina Magalhães. **Os nossos brinquedos.** Coleção Icks, série B. Lisboa: Tipografia A editora, 1909.

PINTO, Alexina Magalhães. **Cantigas das Crenças e do Povo e Danças Populares.** Coleção Icks, série <sup>a</sup> RJ: Livraria Francisco Alves, 1916.

PORTO, Cristina Laclette. **Do brinquedo à brincadeira: práticas e representações sobre o brinquedo e a brincadeira na brinquedoteca Brincando com Arte.** 1996. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ciganos.** Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1997.

RABELLO DE CASTRO, Claudia. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAMAIN, Etienne. Um retorno à *Câmara Clara*: Roland Barthes e a Antropologia Visual. In: SAMAIN, Etienne (org.) **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec/ Editora Senac, 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados.** 2005. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. **Ler o Livro do Mundo.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

SELIGMANN-SILVA, Marcio (Org.). **História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

TURAZZI, Maria Ignez. **Poses e trejeitos: a fotografia e as exposições da era do espetáculo (1839-1889).** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

URANI, Lidia. **Il laboratorio di Lidia Urani a Rio de Janeiro.** Zanichelli, 1992.

VASCONCELLOS, Tânia. **Trilhas da Natureza: jogo de percurso e reencantamento**. 1998. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VASQUEZ, Pedro. **D. Pedro II e a fotografia no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Internacional Seguros. [Rio de Janeiro: Index], [198\_]**

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. In: VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y El arte em La infância: Ensayo psicológico**. Madrid: AKAI, 2007.

VIGOTSKI. L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.