

## 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, luas, 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:

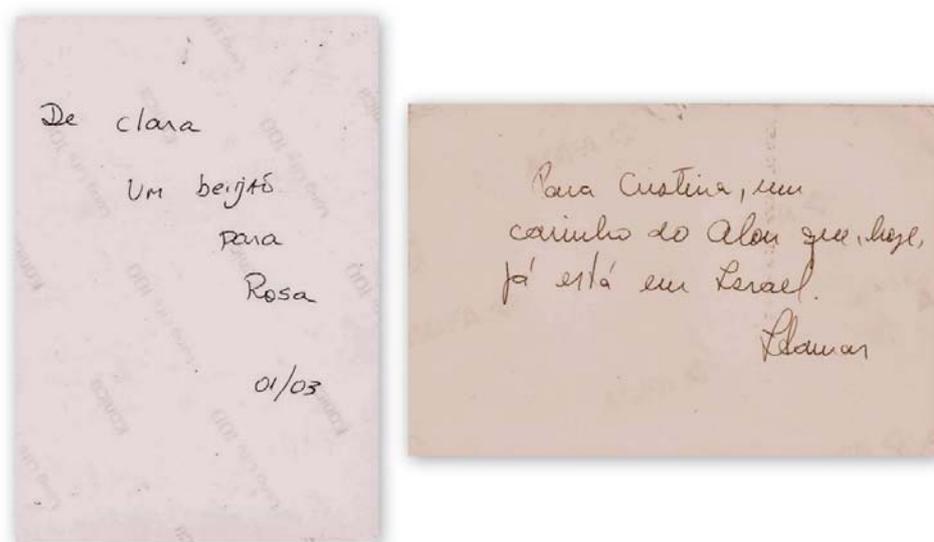


Figura 63: Fotografias apresentadas pelo público

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.

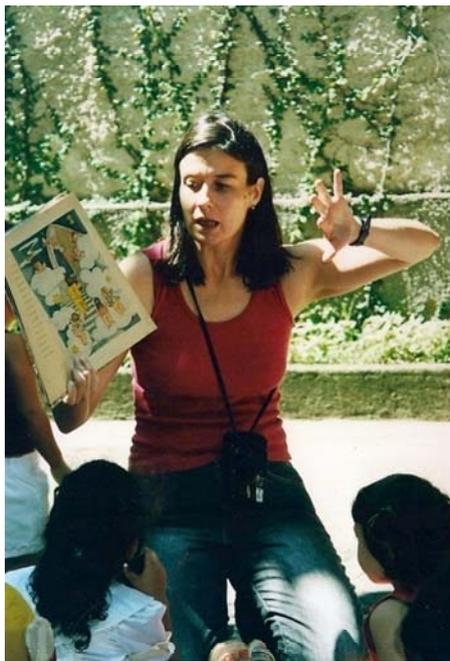


Figura 64: Lendo história com a máquina pendurada

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. Permitted 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 avós

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”.