

## 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.

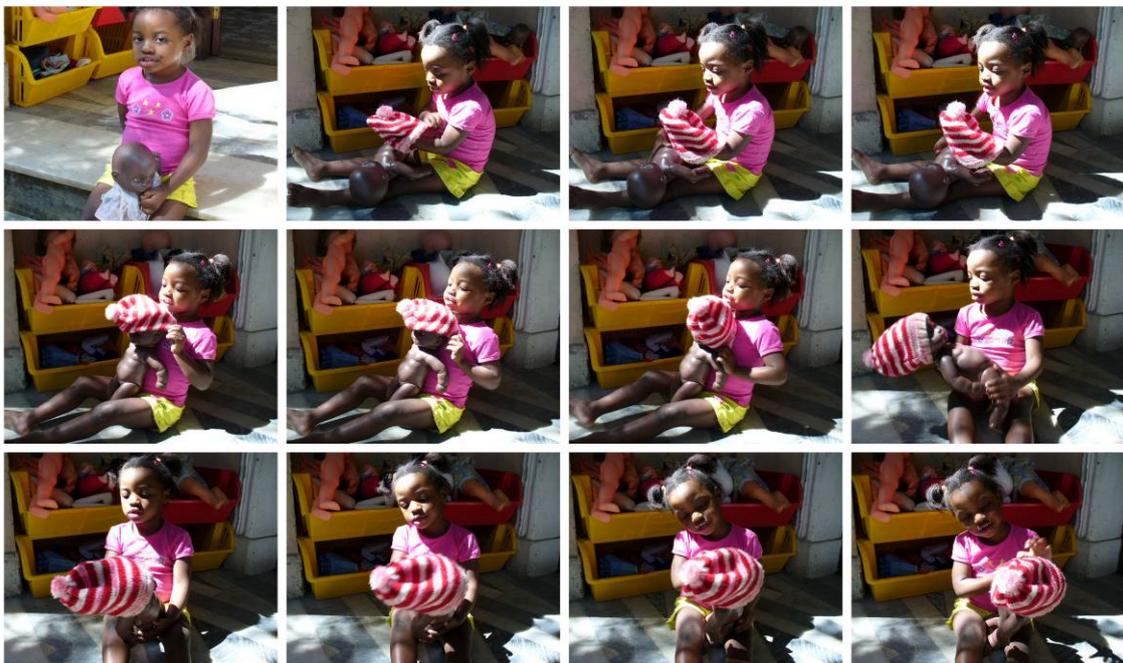


Figura 106: Carolina e a boneca negra

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 cercado, 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 “brrrrrrrrr” 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”.

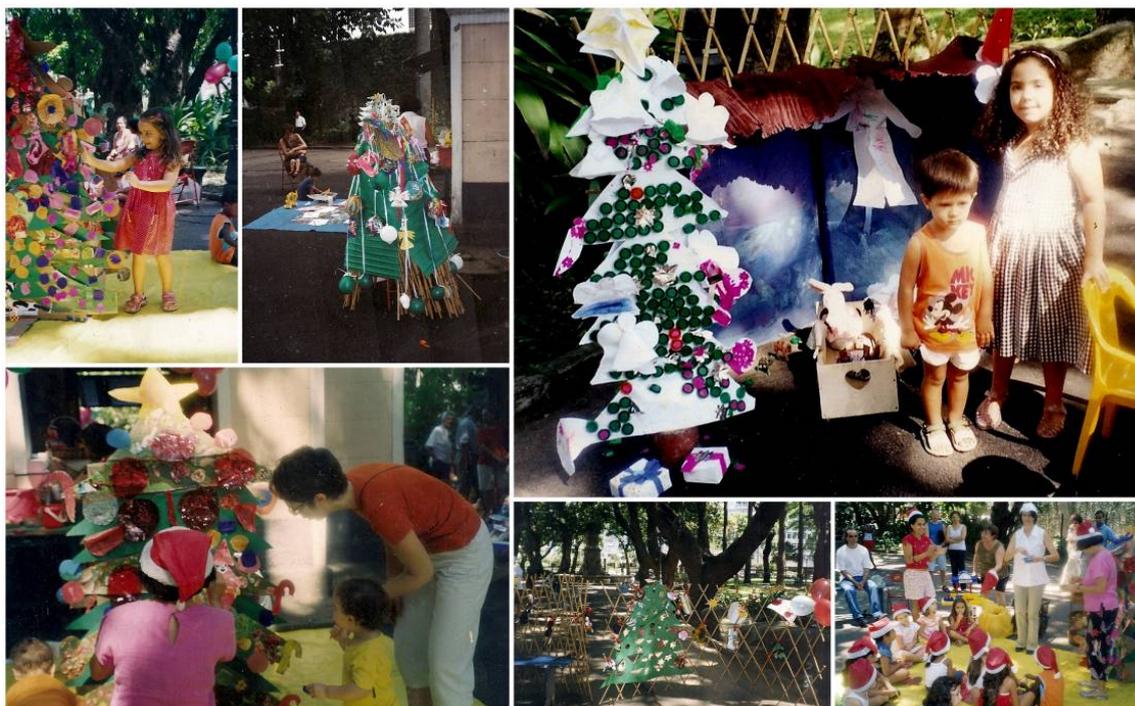


Figura 121: Natal na Brinquedoteca Hapi

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.