

Brincadeira, autoridade e experiência

Todos estão aqui para brincar. E brincar significa, literalmente, colocar brincos, isto é, unir-se, suspender as fronteiras que individualizam e compartimentam grupos, categorias e pessoas

Roberto daMatta

O coreto do Museu da República provocava ainda outras tensões que exigiam atenção e cuidado no sentido de manter a brinquedoteca de acordo com seus princípios de valorizar o brinquedo e a brincadeira, sem perder de vista a qualidade das interações. Recebíamos mais esporadicamente crianças com idades acima de 7 anos. Mas, a partir de um determinado momento, aquelas associadas, que haviam começado a frequentá-la ainda bebês, estavam crescidas e ao completarem 7, 8 anos, começavam a mudar seus focos de interesse.

A primeira providência que tomei junto com a equipe foi a de recheiar o acervo com brinquedos e jogos que suprissem as necessidades apresentadas. Mas havia um complicador. A presença maciça de crianças bem pequenas dificultava a ação da equipe, pois, por mais que as mais “antigas” já tivessem autonomia na escolha e pudessem brincar ou jogar entre si, o laço conosco não se rompia e sentíamos que não queriam perder nossa atenção e companhia e nem nós a delas.

O recurso de oferecer atividades artísticas e contação de histórias de forma mais sistematizada foi o segundo a ser implementado. Eu, particularmente, adorava contar e ler histórias e me divertia apresentando aquelas que haviam marcado minha infância ou que descobria nos lançamentos mais recentes, mas as entradas de Rosa e Valeska foram fundamentais para intensificar essas ações. No início, essa decisão deu certo, mas aos poucos, os pequeninhos foram se interessando também e as atividades foram mudando de perfil.

7.1

Brincar e educar

Foi nesse momento, em 2004, que Edith Lacerda me procurou com o desejo de estender sua experiência. Junto com sua irmã Nathercia e Maria do Carmo Cardoso, ela esteve, desde 1995, à frente do Carretel de Folia, projeto que tinha o objetivo de levar para a escola pública uma proposta lúdica e prazerosa que aproximasse cultura popular e educação. O brinquedo passou a ser o eixo para a criação de um espaço de reflexão e pesquisa sobre o Brasil e suas raízes culturais. Em 1996, as três montaram uma brinquedoteca numa escola municipal, no Rio de Janeiro, cujo acervo foi todo construído pelos próprios alunos. A proposta foi encaminhada para outras instituições, assumindo perfil próprio de acordo com cada realidade.

Para as necessidades da Brinquedoteca Hapi, tentamos pensar numa intervenção de outra natureza. Combinamos que Edith passaria a ir aos sábados, de 9h às 12h, para desenvolver atividades lúdicas com as crianças mais velhas. Seria um adulto de referência para esse grupo, que não teria que dividir-se com as outras tarefas da equipe, como receber o público em geral, atender telefone, anotar entrada e saída, conferir brinquedos, etc. Sugerir que sentisse a dinâmica do espaço e buscasse um caminho apropriado.

Edith passou a registrar tudo o que acontecia entre ela e as crianças, durante aquelas manhãs, e me enviava por e-mail. Guardei toda essa correspondência que revelou-se um tesouro para a escrita da tese. Como não tínhamos muito tempo para conversar lá mesmo, como fazia com o resto da equipe, essas conversas virtuais eram fundamentais para ela e para mim.

Ao final de um ano, Edith fez uma compilação de algumas situações e as organizou num relatório que inicia com a seguinte frase:

“Tudo começou com um piquenique...” (Luiz Felipe – 4 anos)

E assim, Edith narra suas experiências naquele espaço enquanto vai deixando clara a especificidade e o rumo que sua atuação foi tomando junto às crianças.

A proposta inicial era oferecer um piquenique cujas iguarias seriam poemas, trava-línguas, histórias, cantigas, brincadeiras, danças, receitas culinárias e mais um sem-fim de elementos da cultura popular. Dentre o banquete oferecido, o prato mais apreciado foram histórias, principalmente as de encantamento.

Floresta encantada, caminhos perdidos, crocodilos ferozes, mapas, encantamentos, personagens e objetos mágicos... - teve um pouco de tudo! O gostoso é que o mesmo jogo imaginário durou de 10h ao meio-dia! Alguns elementos que eu levei (com outra finalidade) foram incorporados à nossa história e reinventados no nosso jogo; brinquedos do acervo também fizeram parte, bem como folhas secas e pedrinhas. Foi muito prazeroso!

Edith e as crianças mergulharam então nesse universo mágico repleto de princesas em perigo, dragões, sereias, feiticeiras, castelos, pássaros encantados, rios de ouro e de prata. Seguiram mapas de tesouros escondidos, escaparam de poços de crocodilos, enfrentaram navios de piratas, resistiram a feitiços e venceram a bruxa!

“E aí eu fui presa pelos piratas!” (Fernanda – 7 anos)

“Eu sou uma princesa e esse é o meu castelo!” (Gabriela – 5 anos)

“Estamos invisíveis!” (Luisa – 6 anos)

“Está vindo uma tempestade!” (Sofia – 3 anos)

“Vamos fazer ‘napa’ (mapa)?” (Carolina – 6 anos)

Edith destaca que:

Sabendo que existe um grupo que gosta bastante de aventuras, levei uma garrafa plástica com um mapa desenhado por criança dentro dela e também uma chave velha (de uma das portas da minha casa!). Foi um sucesso! Saímos em busca de uma ilha onde havia um tesouro (o baú de “jóias” do acervo foi perfeito!), cuja chave estava em nossas mãos. O jogo foi até meio-dia, recheado de perigos e ações de salvamento!

Ao longo dos meses, as crianças e ela foram tecendo fios de histórias, imprimindo marcas, experimentando linguagens, criando personagens, formando um repertório de referências, viajando em tapetes mágicos de palavras. O jogo

imaginário foi apelidado de “brincar de obstáculos”, numa referência à série de percalços enfrentados pelo caminho até se encontrar o tesouro desejado.

Ao reler e analisar todas as mensagens além do relatório inicial, pude perceber que, depois daquele início “mágico”, surgiram conflitos, despedidas, mudanças...

Vigotski (1998) já antecipava que o brincar nem sempre é prazeroso:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer é incorreto por duas razões: primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (p.121)

Um fato em particular merece ser destacado para reflexão. No início, Edith ficou feliz, quando uma das meninas, com cerca de 6 anos, disse para a mãe que ela era uma “garotinha”.

Adoro quando as crianças me vêem como parceira de brincadeiras e não como uma profissional trabalhando. Fico muito feliz!

Mas, nos encontros que se seguem, essa mesma menina começou a disputar a liderança com Edith e chegou a se afastar das brincadeiras, durante vários dias, quando percebeu que não conseguiria seduzir o grupo para suas propostas.

Carolina estava difícil: implicou com a chegada de Luisa (gostei porque Luisa não deu bola), dificultou a aproximação de Mariana (não quis ceder nenhum andar da casa de bonecas e nenhuma boneca!); queria monopolizar a atenção de Isadora... falaram de gatos tendo crias e comecei a contar sobre o parto de uma gata que eu tive. Carolina fez cara de enfado e se afastou, sem falar com as meninas. Vi que ela tentou que Creusa ou Regina dessem atenção exclusiva para ela, mas não deu certo...”

Edith demonstra ter se dado conta de que o adulto, mesmo que parceiro, ocupa um outro lugar na relação com a criança. E essa alteridade é necessária, pois mesmo que esteja ali para brincar, seu conhecimento de mundo é diferente. Em determinadas situações nas quais as crianças precisam aprender condutas,

práticas e valores, os adultos precisam agir, pois estas só os adquirem se forem iniciadas por eles.

Quando cheguei, Luisa me avisou que Débora estava de mau humor. E estava mesmo! Implicou bastante, principalmente com Luisa. Chegaram até a disputar uma roupa, cada uma puxando de um lado! Tive que intervir: ou se entendiam ou ninguém vestiria aquela roupa. Luisa acabou escolhendo outra e aí Débora não quis mais... E assim foram outras tantas implicâncias ao longo da manhã.

A dificuldade quanto ao exercício da autoridade na brinquedoteca é que, apesar de caracterizar-se por atitudes aparentemente informais, não deixa de envolver uma ação educativa e, segundo Madalena Freire (2008):

Toda a ação educativa tem o germe da intervenção, do encaminhamento, da devolução; pois esses são constitutivos do ato de aprender e ensinar. O que varia é como cada concepção de educação concebe o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer e, portanto, qual o exercício da intervenção, do encaminhamento e da devolução.

Para uma concepção que busca uma relação democrática, o ato de intervir fundamenta, prepara, aquece, instiga, provoca, impulsiona o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento. (Freire, p.87)

Edith destaca em seus registros várias situações de conflito entre as crianças que suscitaram reflexão, dúvidas e inseguranças mas também muitos acertos.

Certa vez, Luisa ficou doente e passou um tempo afastada. Sua avó contou para Edith que a menina precisou ser internada. A situação foi bem séria e enquanto estava no hospital, Luisa só pedia que chamassem a Carol para brincar com ela.

O rosto de Carol se iluminou e ela sorriu feliz ao ouvir isso. Estava com as duas bem junto de mim e falei que era assim mesmo, muitas vezes a pessoa de quem a gente mais gosta é justamente aquela com quem a gente mais implica... O mais lindo é que, de imediato, Carol falou para Luisa: “vamos brincar de irmãs?”

Luisa topou e eu seria a mãe. As duas foram se vestir e chegaram cobertas com véus, como se fossem fantasmas me assustando. Depois, prepararam camas para elas. Sugeriu que eu tentaria acordá-las pela manhã e, como elas não quisessem levantar, verificaria se estavam com febre. Assim fizemos. Demonstrei surpresa com as gargantas inflamadas e preparei remédios para elas. A cara que Luisa fez foi muito linda, revivendo um

pouco daquela situação difícil, de maneira lúdica, num espaço que ela gosta, onde se sente segura, com pessoas queridas...

Como não existem receitas prontas para enfrentar essas situações, precisávamos o tempo todo de aprender a trilhar um caminho próprio, tendo como base alguns princípios que não queríamos perder de vista.

7.2

Brincadeira e autoridade

A insegurança quanto ao papel a ser exercido pelo adulto na relação com as crianças é uma marca da sociedade contemporânea. Benjamin (1987) relaciona a crise de autoridade ao empobrecimento da experiência (*Verfall der Erfahrung*), e à diminuição da narrativa. Ele dedica-se a esse tema especialmente, em dois ensaios: Experiência e pobreza, de 1933 e O narrador, escrito entre 1928 e 1935. Partindo de reflexões semelhantes, como bem observa Gagnebin (2004), Benjamin chega a conclusões que parecem contraditórias: a experiência repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, mas, ao mesmo tempo é retomada a cada geração e se transforma. (p.56-57)

Se de um lado, os mais novos deixam de responder à palavra transmitida e de reconhecer em seus atos que algo passa de uma geração para outra, cria-se um fosso. De outro, se os adultos não reconhecem que algo novo possa surgir com os recém-chegados, o diálogo se perde. Esse seria o fim da arte de trocar experiências.

Para Hannah Arendt (1979), a educação entre os seres humanos exige dois tipos de responsabilidade: uma pela vida e desenvolvimento da criança e outra pela continuidade do mundo. E aí está um paradoxo:

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração. (p.235)

A responsabilidade da educação das crianças na sociedade contemporânea não se restringe mais à família; as escolas foram criadas e assumiram também esse

papel. As crianças foram reunidas, desde muito pequenas, em grandes grupos de pares sob a orientação de poucos adultos e esse é um ponto crucial para pensarmos em algumas tensões encontradas atualmente. A autora critica a tendência da educação moderna de estabelecer um mundo de crianças gerando uma autoridade tirânica:

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo o caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos. (Idem, p. 230-231)

Para Arendt (1979), a ideia de que as crianças devem ser tratadas como adultos em miniatura é tão absurda quanto aquela que defende que as crianças possuem um mundo próprio, que deve ser plenamente preservado sem a intervenção da autoridade e dos critérios dos adultos. Abandonar as crianças a um mundo lúdico ou a uma suposta capacidade de organização própria significa submetê-las às imposições da força de crianças mais velhas ou de uma maioria que nada tem a ver com persuasões democráticas. Ao abrir mão da autoridade, os adultos as estariam abandonando a própria sorte. Nas palavras de Arendt, é como se dissessem:

Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês. (p. 246)

Esse risco, a meu ver, é ainda maior nas brinquedotecas, espaços criados para a valorização de uma atividade que passou a ser vista como um saber e uma necessidade exclusivamente infantis.

Esse domínio, no entanto, nem sempre se restringiu às crianças. Foi, justamente, no momento em que os laços entre as gerações começaram a se esgarçar que a maioria dos adultos deixou de brincar. Mas, a brincadeira entre os

seres humanos não é natural, é resultado de uma aprendizagem social e, portanto, um processo de cultura. Aprende-se a brincar.

É verdade que, a partir de um determinado momento, as crianças aprendem entre si ou mesmo sozinhas, mas de uma forma ou de outra, para saberem reconhecer as características essenciais do ato de brincar, ou seja, as estruturas que definem a atividade lúdica em geral e a brincadeira em particular, precisam ter sido introduzidas desde cedo por alguém mais experiente, em geral, pelos adultos que a cercam, quando ainda são bebês. Essas estruturas são o aspecto fictício; a inversão de papéis; a repetição e a necessidade de um acordo entre parceiros. (Brougère, 2002)

Se compreendemos que brincar é criar vínculos, percebemos que é possível acolher a experiência das crianças sem abrir mão da nossa autoridade face a elas. O propósito da Brinquedoteca Hapi era o de promover a brincadeira para todo o seu público, qualquer que fosse a idade. E os profissionais que nela trabalhavam tinham conhecimentos que nem as crianças nem seus responsáveis possuíam. Como indica Brougère (2004), na brinquedoteca, os profissionais dispõem de um “poder” ou um “contra-poder”, em relação às crianças; o que muda por completo as condições de negociação. (p.240)

Edith evidencia em outra passagem que ao reconhecer as particularidades de cada criança e perceber suas potencialidades e dificuldades, agia no sentido de orientá-las no aprendizado das relações humanas que emergem no ato de brincar.

O lindo dia de sol convidava a brincar. contei a história do “Bicho Manjaléu”, na versão de Monteiro Lobato, nas Histórias de Tia Nastácia. Nanda, Carolina, Luisa, Débora e Fernanda participaram da brincadeira de recontar a história. Negocieei as personagens porque havia uma princesa protagonista e as outras eram coadjuvantes. Valorizei o papel de todas e consegui que chegassem a um acordo. Débora e Carolina são sempre mais intransigentes. Foi interessante porque é uma história com muitos acontecimentos determinantes do curso da narrativa e muitos elementos mágicos.

É impossível negar que o trabalho contínuo com crianças e adultos e o mergulho profundo na cultura lúdica coloca o profissional numa posição bastante particular. O público reconhece a importância dessa sabedoria e se manifesta por olhares atentos e perguntas fora de hora:

Durante uma pausa na dramatização, contei a história da raposinha, versão também de Lobato: um príncipe que sai em busca de um remédio para a cegueira do rei e encontra uma raposa que lhe dá instruções de como consegui-lo. A história é envolvente e tenho uma relação afetiva com ela: era das que mais gostava, quando criança, juntamente com o Bicho Manjaléu. Débora chegou quase ao final e contei novamente a história. No meio da narrativa, percebi que uma mãe olhava atentamente acompanhando o desenrolar dos percalços do príncipe em busca da cura para o pai. Débora interrompeu a história na parte mais interessante e perguntou: “Edith, como você sabe tantas histórias?”

Para Benjamin (1985), a sabedoria está relacionada à arte de narrar. O senso prático é uma das características do verdadeiro narrador, mas essa dimensão utilitária nem sempre é evidente, pode estar apenas latente:

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe “dar conselhos”. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (p.200)

Cabe ressaltar que, ao longo dos escritos de Edith, as histórias que mais se repetiam, a pedido das crianças, eram aquelas identificadas por ela como fundamentais na sua própria infância.

7.3

Dilemas da coordenação

As questões acima levantadas me envolviam como profissional de brinquedoteca e como coordenadora. Em parte as vivia na minha relação com as crianças, pois nunca me afastei totalmente da prática com elas.

Ao dividi-las comigo, Edith provocou que eu compartilhasse com ela experiências semelhantes. Escrevi um e-mail falando de dúvidas que me tomavam, quando estava cercada pelas crianças. Dei como exemplo um dia em que as crianças brincavam com alguns brinquedos doados, quando cheguei:

Começaram tentando lançar os bumerangues e cada um passou a ensinar ao outro como fazer. Fiquei observando e apenas estabelecendo a regra de que jogassem em direção ao muro para não acertarem os passantes. Como o número de bumerangues era menor que o de crianças, achei que podia haver algum conflito, mas foi engraçado como eles mesmos se organizaram. Carol desajeitadamente experimentava várias formas de lançar o objeto. Caio e Luiz Felipe faziam revezamento. Ricardo lançava e Gabriela corria atrás. Sugerí aos dois que Ricardo lançasse e Gabriela pegasse e entregasse a ele. Aceitaram a proposta numa boa. Na verdade, Gabriela é encantada com o Ricardo e para ela bastava estar perto dele. Depois de certo tempo, quis aproveitar que estavam todos juntos para introduzir alguma brincadeira tradicional como cabra-cega, por exemplo. Não se interessaram e percebi que realmente a minha intervenção naquele momento acabaria por interromper uma relação que já estava estabelecida e dando certo. Estavam todos suados e felizes da vida! Esse debate interno entre intervir e não intervir é muito importante e saber abrir mão da intervenção é doloroso.

Aproveitava também para refletir sobre a influência das idades no nosso modo de participar das brincadeiras e de como algumas questões ligadas àquele momento em particular exigiam atenção:

Com as crianças menores, nossa presença nas brincadeiras é mais necessária e mais clara, já que as próprias crianças nos solicitam. Com as maiores é mais sutil. A entrada de muitas crianças pequenas ao mesmo tempo também tem representado um desafio. São crianças e adultos novos que ainda não estão bem afinados com a nossa proposta. Com o tempo, já estamos ficando mais à vontade e aos poucos vamos percebendo a especificidade de cada um e fazendo os laços. Mas no início tudo parece uma confusão só.

O contexto nunca era o mesmo e interferia no tipo de encaminhamentos necessários. Como coordenadora, tinha ainda o desafio de provocar na equipe todas essas reflexões. Embora não houvesse um cronograma previamente estabelecido, fazíamos reuniões com regularidade que podiam partir de uma solicitação minha ou da equipe. Senti, por exemplo, que a chegada de Edith havia provocado inseguranças e desconfortos, pois seu papel diferenciava-se um pouco dos outros. Marcamos um encontro, mas como ela não poderia estar presente, levei seu Relatório para lermos em conjunto e depois deixei uma cópia para cada uma da equipe.

Não queria perder a oportunidade de sublinhar a função e a importância do registro reflexivo que permitia, não só guardar na memória individual determinados acontecimentos, mas também compartilhá-los com os outros.

Ainda não estava trabalhando diretamente no Instituto Superior Pró-Saber (ISEPS) que tem a coordenação pedagógica de Madalena Freire, mas de modo assistemático, buscava formas de aperfeiçoar os instrumentos que favorecessem um estado contínuo de formação. Mediados por nossos registros, diz Freire (2008):

armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado. (...) O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros. Na concepção democrática, o processo educativo está sempre no grupo, pois ninguém conhece, aprende e reflete sozinho. (Idem, p.55-56)

Já exercitávamos intensamente a observação e a reflexão, mas não havíamos conquistado o hábito de escrever mais assiduamente sobre o cotidiano, como Edith fazia. Estava acostumada ao uso da escrita no meio acadêmico, em pesquisas ou em relatórios institucionais. Na pesquisa intitulada “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções políticas e modos de implementação”, coordenada por Sonia Kramer, fazíamos atas reflexivas de todas as reuniões. Outro momento, em que experimentei algo próximo ao que aponta Freire, foi durante um curso de formação de professores do município do Rio de Janeiro. Em 2001, uma equipe da PUC-Rio em convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME), com coordenação de Sonia Kramer e Patrícia Corsino, promoveu encontros temáticos para turmas compostas por profissionais de Educação Infantil das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Planejavamos cada aula coletivamente e passamos a trocar mensagens sobre o andamento do curso. Foi um processo interessante, pois cada um mostrava sua marca e alimentava os outros de ideias.

Apesar de tudo isso, vivia me cobrando o registro escrito sobre o dia a dia da Brinquedoteca, mas sempre acabava adiando, porque “escrever, registrar, não é fácil... dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento entre o produtor e o seu produto. Rompe com a anestesia do cotidiano alienante.” (Freire, Idem, p.57)

O registro fotográfico, eu fazia, mas o escrito...

Edith começava a quebrar essa resistência, pois logo depois, mandei-lhe novo e-mail contando sobre a reunião e procurando mostrar que caminhos costumava seguir para orientar a equipe, sinalizando para ela como fazíamos para estarmos sempre afinadas com o projeto.

Foi bom, porque a Valeska demonstrou muito interesse e pude deixar mais claro para Sueli, Creusa e Dadá o que significava a sua intervenção. É uma situação meio nova para nós, pois sempre nos colocamos o desafio de lidar com o grupo todo e dificilmente uma pessoa ficava responsável por um grupo pequeno de crianças.

Tentava também contextualizar seu trabalho na brinquedoteca e identificar semelhanças e diferenças entre os papéis exercidos por cada componente da equipe.

... no entanto, sei que crianças com essa idade limite de 6-7 anos acabavam se distanciando da brinquedoteca. Mesmo para jogar jogo de tabuleiro, é necessária uma certa orientação a princípio e um adulto para gerenciar a questão do espaço e da convivência com as crianças menores, como conversávamos no último sábado.

A entrada da Rosa já foi pensada em função disso. No início foi difícil, mas agora ela consegue dialogar com todos.

Fora isso, a conjuntura também nos força a mudar temporariamente as estratégias de atuação.

A Valeska também vinha se dedicando aos maiores com histórias mais longas, mas a entrada em massa de pequeninhos exigiu que fizéssemos alguns ajustes. Sugerir a ela que voltasse para algumas histórias mais curtas que agradam a todas as idades. Seleccionamos também alguns livros que ficam numa cestinha mais a mão e outros que nós adoramos e que estão numa cesta amarela na estante. Voltamos a explorar os CDs que atraem todas as idades, inclusive os adultos e que ajudam a criar o hábito das crianças se sentarem para assistir. Sinto que já começou a dar resultado, pois a rodinha em torno dela tem aumentado. Como os pequenos ficam menos tempo ligados, ela conta uma história para todos e depois fica com aqueles que querem dar continuidade com brincadeiras e dramatizações. Ontem eles encenaram a história do Pinóquio (o nariz dele, quando crescia, era representado por um desentupidor de pia) e apresentaram para outras que se divertiram fazendo interferências.

O cotidiano era dinâmico e o público que costumava ir aos sábados era diferente, misturando alguns sócios antigos, os sócios novos, os “não sócios” regulares e crianças que estavam indo pela primeira vez.

Por isso, tenho preferido que aos sábados a equipe seja formada por 4 pessoas. Quando você começou, eu estava mais presente e contávamos ainda com os estagiários que também atuavam em certa medida. Mas com esse movimento irregular, às vezes é gente de menos, em outras é demais.

Com isso, elas por conta própria, haviam voltado para a formação de 3, como era antigamente. Mas, quando fica muito cheio, só duas para lidar com as anotações, carteirinhas, crianças, adultos, telefone, informações, preparativos para o aniversário, etc. é pouco. Elas ficam sem saber se encaminham crianças para o grupo, ou não. Expliquei que mesmo que você fique com um grupo menor, não há problemas.

Buscava deixar claro que estava atenta para as dificuldades e que aos poucos, conseguiríamos integrar as ações:

Com o relatório, pude sinalizar melhor a natureza da sua atividade. De qualquer modo, acho que ainda precisamos dialogar mais para que essa movimentação aconteça de modo a favorecer o maior número de crianças. Sei que a permanência por pouco tempo de algumas delas é um complicador, pois em alguns casos, é só mesmo aquela vez. Em outros não, são crianças que não ficam necessariamente sócias, mas voltam regularmente. Como isso acontece muito aos sábados, a equipe precisa ir percebendo que crianças atendem mais ao perfil da atividade. Agora, com o relatório, elas estão mais por dentro e fica mais fácil estabelecer essa relação. O desafio é perceber essa movimentação e saber lidar.

Alguns aspectos sazonais também costumavam se refletir na brinquedoteca. Nos meses de férias, o comportamento das crianças mudava. Ficavam mais tranquilas sem tantas obrigações e horários a serem cumpridos. Os responsáveis também ficavam mais calmos e aliviados por encontrarem um espaço que oferecia atividades identificadas por eles como apropriadas para o período. No resto do ano, tínhamos que convencê-los de que as crianças precisavam brincar todos os dias.

Agora, por exemplo, nos meses de janeiro e fevereiro, vários fatores interferem no cotidiano.

As crianças têm brincado juntas também em outros lugares e se sentem mais livres para se relacionarem umas com as outras, o que nos deixa com

a sensação de que a interferência não é necessária. Mesmo a ida mais vezes à brinquedoteca vai mudando o comportamento. Durante as aulas, algumas só vão mesmo aos sábados. (...)

O fato desses registros terem sido feitos individualmente, mas destinados a alguém, num dado momento, conferia aos sentidos que os habitavam, uma organização aberta, inacabada, inscrita na grande temporalidade e permitiam:

Voltar atrás, lembrar, atizar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas; possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. Voltar ao passado com olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos. Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que SOMOS hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, gestam o sonho que buscamos. (Freire, Idem, p. 54)

Edith, que tinha o dom da narrativa oral e o dom da escrita poética, resumiu isso muito bem:

Fico feliz que o relatório cumpra esse papel esclarecedor junto à equipe. Esse era um dos meus objetivos, além de sistematizar para mim mesma esses meses de parceria. Mergulhei nos e-mails com esse olhar de buscar as pistas que fui deixando ao sabor dos acontecimentos. Por isso sinto tanta necessidade de registrar cada sábado; assim consigo mapear o percurso da proposta. Como João e Maria, que vão deixando pedrinhas no caminho, vou marcando os passos; às vezes deixo algumas migalhas de miolo de pão e os passarinhos da memória comem tudo... Mas alguma coisa sempre se perde, faz parte do jogo! A essência fica e é isso que importa. (...)

Ao buscar fotografias que mostrassem Edith em ação, percebi que praticamente não existiam. Encontrei uma, tirada de longe, mas que dificilmente permite entrever a riqueza de trocas que aconteciam naqueles momentos.



Figura 122: Edith orienta a brincadeira de “obstáculos”

Essa ausência de registro fotográfico levou-me a duas conclusões distintas, mas não excludentes. De um lado, aquela atuação particular era difícil de ser transmitida ou mesmo observada por alguém que não a estivesse acompanhando de perto, pois a presença inesperada de um observador interferia na dinâmica e podia atrapalhar. De outro, o isolamento necessário de Edith com as crianças, que às vezes se afastava um pouco do coreto, onde o público se concentrava, desestabilizou, momentaneamente, o resto da equipe. Como coordenadora, precisava estar atenta aos dois movimentos para manter o projeto dentro do seu eixo condutor que era constituir-se num espaço privilegiado para a troca de experiências.

7.4

Festas de aniversário

Certa vez, quando a Brinquedoteca Hapi ainda funcionava no Museu do Índio, a mãe de uma das crianças associadas pediu para que a deixássemos comemorar o aniversário do filho lá. Um bolo simples, muitas bolas de encher e os convidados ficaram numa alegria só. Parecia uma daquelas festas de minha infância. Aquela foi a primeira de muitas outras comemorações desse tipo.

Num pequeno texto, Boruchovitch (2003) lança uma pergunta aparentemente fácil de ser respondida: “O que é uma festa de aniversário? Uma

reunião de amigos e familiares para comemorar o bem maior de nós mortais, estar vivo com saúde e rodeado daqueles a quem amamos. Acho esta descrição simples e razoável.” (p.149)

No entanto, se nos detivermos na análise das festas infantis atuais, essa resposta não é suficiente.

O que são hoje estas festas? Decorações suntuosas, incluindo muitas mesas decoradas, painéis coloridos, algumas centenas de bolas coloridas, estátuas dos mais diversos personagens em tamanho natural, som muito alto, centenas de convidados. Sim, tudo no plural e no aumentativo. (p.149)

Via de regra, todas seguem um tema imposto pela mídia. O personagem do momento ocupa as paredes, a mesa e o bolo. Aliás, as mesas são verdadeiras instalações, com cascatas, balanços e carrocéis cheios de efeitos especiais e, por isso mesmo, intocáveis. Como a mesma decoração enfeita inúmeras festas, não se pode encostar, muito menos mexer. Às vezes, uma pessoa é especialmente destacada para tomar conta da mesa e não deixar que as crianças se aproximem, pois podem quebrar alguma coisa.

Esse é um modelo que não se restringe mais às casas de festa³¹, pois está presente em quase todos os lugares, mesmo nas mais modestas das residências. O equipamento de som é profissional e os *hits* do momento misturam-se às produções comerciais voltadas para o público infantil. A família entra como convidada, pois toda a produção é terceirizada. E o argumento mais forte que existe em sua defesa é a praticidade, pois não há mais tempo para cuidar de todos esses preparativos.

Para que os adultos possam tentar conversar tranquilamente, apesar do som altíssimo (parece que ainda há um desejo de se trocar algumas palavras entre si), são contratados alguns animadores que têm a função de entreter as crianças. Alguns precisam apenas se posicionar diante de um equipamento pronto para que a criança o escale, siga um percurso e escorregue. Como são extremamente altos, são protegidos por redes que impedem os acidentes mais graves. Os pais são proibidos de entrar, assim como as crianças bem pequenas.

A animação segue um roteiro estruturado de antemão e mesmo que o grupo de crianças seja pequeno, o chefe dos “tios” ou “tias” usa um microfone e

³¹ Casas especializadas em realizar festas de aniversário.

impõe o que as crianças devem fazer, para poderem ganhar brindes. As músicas que embalam as atividades são sempre as mesmas. Algumas delas já incluem a brincadeira como é o caso da música da Xuxa para brincar de estátua. A graça da brincadeira é surpreender os participantes fazendo-se silêncio quando menos esperam. No entanto, essa música já inclui as paradas e diz o que deve ser imitado. Aos animadores cabe o papel de fazer o que a cantora manda. Como as crianças já conhecem a música e a proposta de cor, não há nenhuma negociação e nenhuma surpresa. Isso faz com que não exista a brincadeira, mas apenas uma coreografia, sempre a mesma.

Os convidados chegam e, mesmo aqueles que se esmeraram em comprar um presente que atenda ao perfil do aniversariante e que não tenha feito sua escolha por que “está na moda” ou porque “todas as crianças gostam”, são praticamente obrigados a deixarem o embrulho numa grande caixa. Não se sabe depois se a criança de fato gostou ou se ficou sabendo quem deu. Aliás, para que sejam consideradas boas, essas festas exigem um número imenso de crianças, acompanhadas evidentemente por seus responsáveis, o que inviabiliza de fato a abertura de todos os presentes. Boruchovitch chama a atenção de que:

Quando a criança já tem 3 ou 4 anos, começa a gostar de receber seus amigos, seria um bom momento de confraternizar, mas não há tempo para receber o presente ou tocar no amigo, já é hora das fotos ou de uma nova brincadeira ou é o teatro que vai começar. Sofremos o que gosto de chamar de Síndrome do Coelho Maluco (personagem de Lewis Carroll, na obra *Alice no País das Maravilhas*): estamos sempre atrasados para tudo. E é esse ritmo que imputamos às nossas crianças. (p.151)

Nem na hora de cortar o bolo, o som alto dá uma trégua. Mesmo que os duzentos convidados saibam cantar o “Parabéns pra você”, o animador puxa a cantiga no microfone e emenda com o “parabéns da Xuxa”: “Hoje vai ser uma festa, bolo e guaraná, muito doce pra você. É o seu aniversário, vamos festejar e os amigos receber...” O que isso tudo significa?

Que valores estão embutidos nessas festinhas? O que prezamos mais: receber centenas de conhecidos e não conversar com nenhum deles ou um grupo menor de grandes amigos em datas especiais? Estamos ensinando a esses pequenos aniversariantes que nada é mais gostoso do que um abraço apertado de pessoas especiais em dias especiais? (p. 151)

Comemorar, ou seja, lembrar com os outros o nascimento, o tempo decorrido e as amizades construídas ao longo de nossa história, deixam de ser o motivo do encontro.

Ao abordar esse tema nos cursos de formação de professores, vemos que a maioria não havia parado para pensar sobre todos esses aspectos e que nos eventos que realizam na escola ou mesmo com os filhos, o modelo é, se não completamente, em parte reproduzido. Esse parece ter se tornado o parâmetro de qualidade das festas infantis.

Seria possível andar na contramão dessa tendência?



Ao ampliar as possibilidades de festejar aniversários na Brinquedoteca Hapi, uma série de cuidados eram exigidos para que esse modelo não dominasse o espaço. Procurávamos deixar claro que nossa proposta era diferente, e que o ritmo seria dado por nós, de acordo com nossa experiência na área do brincar.

Os pais levavam os comes e bebes e nós nos reponsabilizávamos pelo andamento da festa. Deixávamos isso bem claro nos folhetos distribuídos:

A equipe da Brinquedoteca Hapi tem grande experiência em desenvolver atividades lúdicas em festas de aniversário e eventos temáticos.

Em ambos os casos, um acervo composto de materiais diversos é selecionado de acordo com o perfil do grupo que estará presente ou o tema a ser trabalhado. Esse acervo fica organizado e arrumado de forma a favorecer que as crianças revelem seus interesses e preferências.

Sem música alta, microfone ou gritaria, a equipe se dedica às crianças orientando, enriquecendo e respeitando as brincadeiras. São proporcionados também, momentos em que as crianças são convidadas a ouvir histórias, participar de jogos e brincadeiras tradicionais, construir, desenhar ou se fantasiar.

Os adultos também podem, se quiserem, participar das brincadeiras; observar as escolhas e relembrar sua infância.

Aos sábados, na parte da tarde, entre 14h e 17h, o espaço ficava voltado para a realização das festas. Como a brinquedoteca funcionava até o meio dia, havia apenas o intervalo para que a arrumação fosse feita. Desde aí, alertávamos que a proposta era de que fosse tudo simples, sem grandes produções. Além disso, dependíamos do clima e em caso de chuva, erámos forçadas a adiar o

compromisso. Algumas vezes fomos surpreendidas durante a festa e por conta dos critérios estabelecidos, podíamos contornar a situação. Houve momentos que tivemos que acomodar todo mundo do jeito que era possível. Não eram situações fáceis para nós, mas cada obstáculo transposto era uma vitória.

É claro que não podíamos e não queríamos impor um único padrão. O resultado é que festas aconteceram com mesas super enfeitadas e uma certa produção que contou com a ajuda do clima. As crianças escolhiam suas princesas ou super-heróis preferidos, mas uma festa nunca era exatamente igual a outra. Tivemos também temas originais que contaram com a imaginação dos pais e das crianças para se concretizarem, pois não existiam enfeites à venda no comércio, com as características desejadas. As mães e a equipe atuavam juntas para encontrar a melhor saída. Até os pais esmeravam-se em suas criações. Tivemos festa do Tintim; do Mágico de Oz; de piratas; do Pingu; da Arca de Noé, entre tantas outras. Além disso, como a festa era ao ar livre, a convivência com a força e a beleza da natureza ao redor acabava se sobrepondo ao resto.



Figura 123: Festas de aniversário na Brinquedoteca Hapi

Nas conversas com as famílias que antecederam os eventos, buscávamos saber quem era a criança, suas preferências e particularidades. Ouvíamos as expectativas e dávamos ideias. Explicávamos nossos princípios e sublinhávamos

que o importante para nós era garantir o encontro e a troca. O espaço era arrumado em função da idade e do número de convidados que era estipulado por nós: máximo de 30 crianças. Não delimitávamos a quantidade de adultos, pois sabíamos que variava bastante em função da idade do aniversariante.

Crianças de até 5 anos costumavam ficar acompanhadas e, portanto, o que aumentava era a responsabilidade da família com a comida, a bebida e o conforto dos adultos. As maiores já iam apenas com mãe, pai ou avó e não acompanhadas da família inteira. Nossa preocupação maior era manter uma quantidade de crianças que permitisse que elas se encontrassem e descobrissem possibilidades de brincar ao longo daquelas três horas.



Figura 124: Festa de um ano na Brinquedoteca Hapi

A festa transcorria da seguinte forma: as crianças iam chegando e tal como as que frequentavam o dia a dia da brinquedoteca, escolhiam brinquedos do acervo e iniciavam suas brincadeiras. A equipe as recebia, apresentava-se e explicitava a organização do espaço: “Pode escolher o brinquedo e pode levar para fora se quiser”; “Se preferir, pode desenhar, fazer colagem ou se fantasiar”. Muitas crianças não moravam nas redondezas, vinham de bairros distantes, o que era muito interessante para a ampliação de nossa experiência.

Durante a primeira hora, essa era a dinâmica básica. A diferença para os eventos, anteriormente descritos, é que, em geral, não conhecíamos o aniversariante ou seus convidados e os laços precisavam ser estabelecidos. Havia alguma semelhança com as visitas de escola, mas o grupo não chegava todo ao mesmo tempo e ia se formando paulatinamente.

Separávamos também brinquedos e jogos que pudessem ser atraentes para os adultos como perna de pau, bilboquê, diabolô, currupio, pião, etc. Sem precisar fazer muito estardalhaço, explorávamos esses brinquedos na frente de todos, assim, como “quem não quer nada”. Sempre havia alguém que sentia-se desafiado a experimentá-los. A diversidade do acervo permitia que atingíssemos o interesse de todas as idades.

Quando a maioria das crianças já havia chegado, as convidávamos para uma brincadeira coletiva, usando a saia ou paraquedas como recurso. Aquelas envolvidas com os brinquedos ou entre si, podiam continuar do mesmo jeito, pois ninguém era obrigado a participar. Numa grande roda, cantávamos, dançávamos e brincávamos, para depois nos sentarmos para ouvir uma história ou assistir a uma dramatização. Ao final, podia haver surpresas como um tesouro escondido para ser descoberto, seguindo-se pistas. Como o jardim era grande e havia gente circulando que nada tinha a ver com a festa, íamos lendo as charadas que iam levando aos esconderijos, percorrendo um certo caminho, combinando controle e liberdade.

Os adultos costumavam nos seguir e achar graça das pistas elaboradas, pois explorávamos trava-línguas, histórias sobre o palácio, trechos de narrativas conhecidas com finais surpreendentes, etc. Tínhamos algo preparado, mas o jogo era montado levando-se em conta o que havíamos percebido na relação com as crianças. O tesouro constituía-se de moedas de chocolate ou anéis e colares de plástico levados pelas mães. As demais brincadeiras não envolviam nenhuma recompensa, apenas a satisfação de brincar junto.

Na volta da Caça ao Tesouro, era hora de soprar as velas. Nesse momento, ficávamos por perto, mas quem comandava era a família. Com isso, surgiam rituais e músicas diferentes que complementavam o “parabéns” tradicional. Como afirma Boruchovitch:

Não se trata de optar ou não por festas grandiosas, ter ou não recursos para fazê-las, mas analisar que microcosmo é este das festas de aniversário, que valores estão embutidos nestas comemorações e que valores queremos que estejam. Ou seja, o que está em jogo não são as festas, mas aquilo a que elas nos remetem. (2003, p. 153)

Uma mãe de origem japonesa, por exemplo, adorava a possibilidade de inverter a ordem e poder cortar o bolo mais cedo. Assim, todos podiam se deliciar com os doces e permanecer na festa. Acabou fazendo mais de uma festa em comemoração aos aniversários da filha. No cardápio, iguarias típicas feitas por sua mãe. Entre as pessoas de origem francesa ou alemã, estimulávamos que brincadeiras e cantigas fossem lembradas. Quando identificávamos outras origens, destacávamos objetos, jogos ou músicas específicas que estavam no acervo. Havia troca de receitas de bolo, socialização de ideias e memórias compartilhadas. Algumas mesas eram decoradas com a ajuda do aniversariante que elaborava os enfeites para orgulho dos pais, avós e admiração dos demais convidados. As crianças tinham voz e vez e exerciam as negociações necessárias para que as brincadeiras acontecessem, com ajuda e não comando.

E assim, perdemos a conta de tantas festas realizadas. Adultos e crianças saíam encantados com as situações vivenciadas e percebiam que era possível comemorar essa data de maneira diferente.

Entre 1995 e 2000, mantivemos um núcleo da brinquedoteca em funcionamento na Casa de Rui Barbosa. A proximidade maior com o museu possibilitava desenvolver outras alternativas, como veremos no próximo item.

7.5

Portas abertas: Brinquedoteca Hapi na Casa de Rui Barbosa

“O museu faz parte, a seu modo, da casa de sonhos da coletividade.”

Walter Benjamin

Em 1993, ainda durante o Mestrado em educação na PUC-Rio, conheci Magaly Cabral que era aluna da turma que havia ingressado logo após a minha. Logo que nos encontramos, numa das disciplinas que fizemos em comum, ela se

aproximou e disse que queria me fazer uma proposta. Magaly tinha assumido o cargo de chefe do Museu Casa de Rui Barbosa e gostaria de abrigar um núcleo da brinquedoteca, pois estava interessada em intensificar o atendimento ao público infantil na instituição e buscava parcerias para levar adiante algumas ideias. Sua dissertação de mestrado girava em torno das visitas de crianças pequenas em museus e sua pesquisa foi realizada no Museu Imperial de Petrópolis.



Figura 125: Magaly Cabral no centenário da Lichia, árvore plantada por Rui Barbosa

Como já disse no segundo capítulo, cresci no bairro de Botafogo e a Casa de Rui Barbosa era uma das extensões de minha casa e, além disso, quando era aluna da Faculdade de História, fiz estágio no Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), durante um ano, sob a coordenação de Roseli Cury e já conhecia boa parte dos funcionários. Ao ouvir o convite, nem titubiei, fiquei logo interessada em ampliar os horizontes de trabalho.

Magaly me apresentou aos outros profissionais que faziam trabalhos com crianças na instituição, como Domingo Gonzalez Cruz e Rosa Araujo Geszti. O primeiro era chefe da Biblioteca Infanto Juvenil Maria Mazzetti (BIMM), poeta e exímio contador de histórias, como se vê na foto e a segunda, o leitor já conhece dos capítulos anteriores.



Figura 126: Domingo Cruz conta história na brinquedoteca

Rosa coordenava o “Atelier da Floresta”, voltado para a realização de atividades de arte-educação, realizando Colônias de Férias que tinham como eixo central favorecer a expressão das crianças por meio de modelagem, pintura, dobradura, desenho, reciclagem, reaproveitamento de sucata, brincadeiras ao ar livre e teatro. O Atelier já tinha uma longa história: foi criado em 1984, numa casa do Jardim Botânico; permaneceu, em seguida, durante um ano, na Fábrica de Ar do Horto Florestal e desde 1988, funcionava num dos porões da Casa de Rui Barbosa. Naquele momento, contava com as contribuições de Claudia Pimentel e Isabella Porto. O Atelier costumava funcionar apenas nos meses de julho, dezembro, janeiro e fevereiro, explorando, além do que já foi mencionado, literatura e temas relacionados ao museu. Posteriormente, a equipe mudou. Bernardo, filho de Domingo, trabalhou muitos anos no Atelier assim como Creusa que depois passou a integrar a equipe da brinquedoteca.

Magaly convidou também o grupo “Araweté” especializado em educação ambiental e comandado por Tania de Vasconcellos, sua colega de mestrado. Além de caminhadas ecológicas, o grupo desenvolvia um trabalho com jogos tradicionais e milenares. A ideia geral era começar promovendo alguns eventos temáticos para, então, sistematizar um tipo de atuação mais frequente.

Em 1994, participamos da organização de um primeiro evento. Nos reunimos com os diversos grupos e planejamos nossas ações de modo que tivessem uma continuidade entre si e que o público pudesse ter uma ideia do perfil de cada um. Rosa abriu o Atelier; Tania orientou caminhadas pelo jardim;

Domingo ficou à frente da BIMM e nós montamos uma mini-brinquedoteca, na varanda da frente da Casa.

Logo depois, Magaly, Tania e eu analisamos as possibilidades de montar núcleos permanentes e dentre os espaços disponíveis, optei por uma das partes do porão, que estava desocupada e sendo usada apenas como depósito. Magaly providenciou a retirada de alguns materiais que precisavam mesmo sair dali e Sueli, Dadá e eu pusemos mãos à obra para torná-lo aconchegante. Em 1995, trouxemos parte do acervo do Museu da República, pintamos estantes, que reaproveitamos de outros lugares e iniciamos a organização do espaço. Como internamente era bem maior que o coreto, foi interessante o exercício de acomodar brinquedos, jogos, fantasias e demais materiais dentro daquelas dimensões.

Um dos propósitos, logo estabelecido como regra, foi o de que as crianças, que se associassem naquele núcleo, poderiam também frequentar o do Museu da República e vice-versa. Na figura 127, vemos esses passos sendo tomados. Alguns brinquedos, que estavam guardados e não dispunham de espaço apropriado no Catete, foram logo desempacotados e expostos. As meninas Luiza e Maria Eduarda, acompanhadas por Lucia (que prestou serviços em vários eventos nossos) e Donana, levaram a sério o nosso convite e aproveitaram bem os dois núcleos.



Figura 127: Instalação da Brinquedoteca Hapi no Museu Casa de Rui Barbosa; Lucia, Donana, Luiza e Maria Eduarda

A equipe se manteve a mesma: Sueli, Dadá, Lis e eu. Fizemos uma divisão dos horários de modo que todos participassem dos dois núcleos. Como coordenadora, via aí uma possibilidade interessante de refletir coletivamente sobre as influências dos espaços e do tipo de público na dinâmica do nosso trabalho. Os horários eram os seguintes: no Museu da República, a brinquedoteca abria de 3ª a 6ª de 9h às 12h e de 14h às 17h e, na Casa de Rui Barbosa, 2ª, 4ª e 6ª de 14h às 16h45 min e 3ª e 5ª de 9h às 12h. Os aniversários podiam ser feitos num ou noutro núcleo, alternadamente, pois só fazíamos uma festa por final de semana, já que a equipe envolvida era a mesma.

As parcerias começaram a se intensificar para além dos eventos: Rosa levava crianças da Colônia de Férias para brincar na brinquedoteca e nós duas buscávamos sempre incentivar a ida das crianças à BIMM. O “Araweté” concentrou-se nos jogos tradicionais e milenares, ocupando uma pequena sala e direcionou seu atendimento para as crianças com mais de 7 anos.

Foi também na mesma época que Celina Rondon inaugurou a Livraria Divulgação e Pesquisa naquele endereço, voltada para a venda de livros diversos, entre os quais alguns escritos por Rui Barbosa ou sobre ele, publicados pela

editora da Fundação Casa de Rui Barbosa. Como especialista em literatura infantil, integrante há muitos anos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), estava sempre em dia com o que havia de mais interessante na área, promovendo inclusive, vários lançamentos de livros infantis com a presença dos autores. Tornou-se um hábito gostoso sentar na livraria para tomar café, conversar e ouvi-la contar histórias.



Figura 128: Celina e Gilda Rondon

Na brinquedoteca, as regras para se associar e poder levar brinquedos emprestados mantiveram-se as mesmas. E, como sempre, algumas crianças eram bolsistas integrais ou parciais, como os filhos de funcionários.

As novas instalações representaram grandes desafios e proporcionaram incontáveis descobertas. Apesar do enorme jardim, a localização da brinquedoteca, próxima ao portão de entrada, nos levava a ficar mais dentro do que fora, ao contrário do que acontecia no Museu da República. Mas, o porão era um espaço amplo e coberto, o que permitia que brinquedos e jogos fossem explorados de maneiras diferentes. Tínhamos como armazenar melhor o material que podia ficar guardado, como peças de reposição; cópias das regras dos jogos; brinquedos para serem consertados; arquivos antigos de fichas; cadernos; etc. Tudo que parecia enorme dentro do coreto, como o armário vermelho e branco, que pode ser visto numa das fotografias, parecia menor no porão. O armário fazia parte do mobiliário que veio junto com o acervo do Criatibrincando, passou pelo Museu do Índio e ficou muito tempo no núcleo do Museu da República. Na Casa de Rui Barbosa, tudo era reaproveitado e até as vigas do teto e as bancadas das

janelas serviam de prateleira para brinquedos mais frágeis, como os indígenas; os do Círio de Nazaré, feitos de buriti (trazidos por Fernando Costa que era do Pará), ou os mais antigos, parcialmente quebrados. Ao redor de um tapete colorido, concentramos os brinquedos usados pelas crianças menores.



Figura 129: Localização e interior da Brinquedoteca Hapi

A organização em cantos era mais fácil e as próprias crianças nos davam muitas ideias. No vão de uma porta desativada, as camas e as bonecas cabiam direitinho. Era importante que os brinquedos pudessem ser organizados em função dos seus possíveis usos. Andrade (1995) alerta que “é preciso que haja uma certa organização do material pelos adultos para que as crianças possam criar a partir deles mas, se determinarmos tudo, o que vai sobrar para elas?” (p. 85)



Figura 130: “Os cantinhos” de brincadeiras

Entre a parte destinada às crianças menores e a outra, montamos uma barraca de feira para colocar as fantasias. Foi doada por meu primo Francisco Henrique, o Chiquinho, que foi meu braço direito em várias questões administrativas.



Figura 131: Local das fantasias

Além do espaço maior, tínhamos muitas paredes para explorar. Montávamos painéis com informações sobre Rui Barbosa e sua época; sobre brinquedos antigos; sobre crianças do mundo inteiro, sobre os temas abordados nas exposições temporárias, exercitando maneiras de aproximar as crianças das questões que nos interessavam problematizar. Na fotografia abaixo, várias caricaturas e charges sobre Rui Barbosa e o momento político que o envolvia.

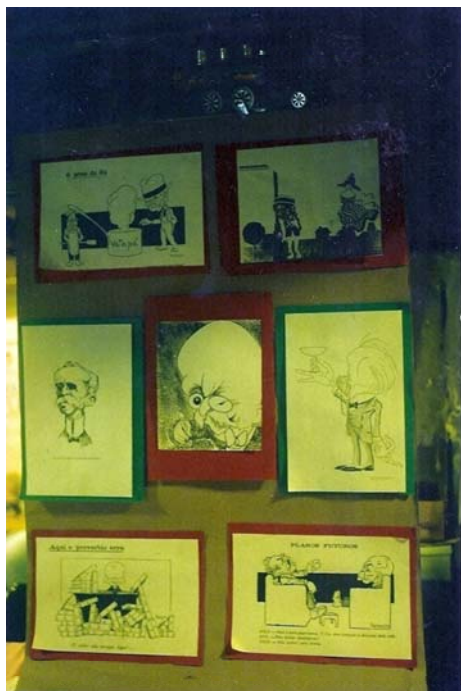


Figura 132: Caricaturas e charges sobre Rui Barbosa

Herdamos duas mesas com tampo de vidro que não estavam sendo usadas pelo museu e também recuperamos uma outra que estava parcialmente destruída e encostada no porão. Dentro delas apresentávamos diversos brinquedos, objetos curiosos e livros.

Ao fundo, uma grande mesa era perfeita para desenhar, montar quebra-cabeças de muitas peças, construir com LEGO ou bonecos de *Playmobil* e para os jogos de tabuleiro. A circulação era livre, mas a arrumação ajudava a acomodar as diversas idades mais tranquilamente. Numa das fotos do mosaico, podemos ver Viviane, filha da Sueli e o primo Julio Cesar, quando ainda eram adolescentes e aproveitavam as férias ou momentos de lazer na brinquedoteca.



Figura 133: Mesas e estantes organizam brinquedos e jogos

Nem sempre as fotografias tiradas no interior ficavam boas, por causa da iluminação. Muitas são assim, amareladas e mexidas, daí uma das explicações para não termos tantas imagens, como temos do Museu da República. As mais frequentes eram as tiradas nos eventos, pois minha avó Paulinha estava sempre presente com sua máquina em punho. A outra é o tempo de funcionamento num e noutro lugar.

7.6

No museu mais uma vez

*Nem toda casa é edifício
Nem todo edifício é casa
Nem toda casa é museu
Nem toda casa é histórica
E nem tudo é museu-casa*

Maria de Lourdes Parreira Horta

A partir de 1996, após cinco anos fechado ao público nos finais de semana e feriados, o Museu Casa de Rui Barbosa voltou a abrir suas portas, oferecendo ao

público em geral, uma nova programação visual interna que permitia visitá-lo livremente e se propunha a dar continuidade ao atendimento voltado para as crianças. Esse período em que o museu ficou fechado coincide com a crise gerada pelo governo Collor. Também nesse contexto havia falta de funcionários e de recursos. Os diretores que assumiram os museus a partir de 1992 tinham que usar a criatividade para enfrentar esses problemas. Os estudos acadêmicos indicavam também que apenas algumas poucas instituições do Rio de Janeiro ofereciam um trabalho adequado para atender os pequenos. Mário Chagas (2001)³² indicava que, muitas vezes, os museus:

... empolgados com o **modismo** do labor educativo, optam por um trabalho **qualquer**, não levando em consideração o seu poder de transformação da realidade, a orientação ideológica, a qualidade e as conseqüências das ações desenvolvidas. E aí a situação se complica. Esses museus tendem ao desenvolvimento da ação pela ação, de forma assistemática e sem objetivos claramente definidos _ tendem à criação de fossos separando o público do acervo; e, finalmente, ao abandono do caminho que poderia levá-los a uma “pedagogia museológica”. (pág. 4)

Eu tinha vivido, no tempo em que Brinquedoteca Hapi permaneceu no Museu do Índio, oportunidades únicas de acompanhar um trabalho de qualidade e em consonância com a minha visão de infância, de museu e de educação, pelas mãos de Beatriz Muniz Freire.

No Museu da República, o projeto da brinquedoteca foi bem aceito, pois estava em sintonia com os objetivos de formação de público, mas as visitas ao interior do museu ficavam a cargo dos próprios funcionários. A nós cabia a tarefa de explorar ao máximo, a partir dos jardins, as histórias que por lá circulavam. Além disso, participávamos dos temas sugeridos por meio de atividades lúdicas realizadas na própria brinquedoteca. Depois de Helena Severo, Anelise Pacheco manteve esse propósito, durante os oito anos em que permaneceu na direção.

Na Casa de Rui Barbosa, a proximidade com Magaly, Domingo e Rosa foram me levando a fazer algumas ousadias. Além do funcionamento normal, as escolas que iam à brinquedoteca, assim como as crianças convidadas para as festas de aniversário, por exemplo, podiam usufruir de uma visita orientada ao

³² Retirado dos textos de apoio elaborados por Mario de Souza Chagas para a Oficina Patrimônio, Memória social e Museu: estímulos para processos educativos, realizada na Fundação Casa de Rui Barbosa, em fevereiro de 2001, mimeo.

museu. Essas experiências ficaram cada vez mais ricas, a partir dos conhecimentos adquiridos nos eventos promovidos pelo museu.

Um dos projetos que ficou conhecido como “Domingo com Arte”, tinha patrocínio de uma grande empresa e combinava *shows* ao ar livre do músico Guinga e convidados e atividades lúdicas. Esse conjunto de fatores nos possibilitou a criação de várias propostas que tinham a intenção de mudar a relação do público infantil com o museu. Crianças e jovens, de maneira geral, chegavam a ele através das mãos dos familiares ou dos professores e não por livre escolha, muitas vezes com a ideia de que aquele tipo de programa não era para eles.

A grande tarefa, portanto, era incentivar a frequência de crianças, jovens e adultos com uma proposta que apresentasse outras possibilidades de estabelecer relações com aquelas instituições. Nosso objetivo era transformar o museu num local de encontro, de prazer e de informações. A qualidade da ação educativa deveria estar comprometida com a vida, com o humano, com a solidariedade e com a transformação, pois a habilidade de empreender diferentes leituras sobre o museu e seu acervo ampliava a capacidade de compreensão do mundo.

Passamos a nos dedicar à criação de oportunidades para o público participar de forma viva e intensa de atividades que exploravam diferentes leituras do acervo do museu e que favoreciam trocas de experiências. O público podia observar de maneira divertida objetos e fenômenos, formulando hipóteses, buscando descobrir sua função original e sua importância no modo de vida das pessoas que os criaram. Essa maneira de lidar com a cultura se aproximava da metodologia da Educação Patrimonial proposta por Maria de Lourdes Parreiras Horta (2003)³³. A autora afirma que:

Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a “ler”, ou seja, a “decodificar”. Cada época, circunstância, ou contexto histórico são marcados por “códigos” de comportamento, de valores, de costumes, que regem a vida social e suas formas de expressão. [disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003>]

³³ Citação retirada do texto de apoio *O objeto Cultural: uma descoberta* – 2º programa da série sobre Educação Patrimonial do Salto para o Futuro da TVEscola. [disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003>]

Assim como é necessário saber escrever de forma clara, as palavras se ordenando em frases, da mesma forma, os objetos do museu devem articular-se uns aos outros e adquirir sentido no espaço das salas. O público poderia percorrê-las como se folheasse as páginas de um livro.

Ao longo do ano, os temas trabalhados foram: A Casa de Rui, o Museu-Casa (a casa que vira museu); O Museu Casa de Rui Barbosa e o bairro de Botafogo (o jardim e as chácaras); Rui Barbosa, o personagem histórico e o imaginário; Os jardins da casa de Rui Barbosa (comemoração ao Dia do Meio Ambiente); Hábitos de Higiene e toalete; As refeições (salas de jantar e almoço, copa, cozinha e quarto do forno); Rui e os livros (sala da Constituição, biblioteca e todas as que possuem livros); As crianças da Casa e as brincadeiras de então; Os meios de transporte (as viaturas de Rui – Vitória, Cupé, Landau e Benz 833); As diversões (saraus, festas e cinema).

Acreditávamos que toda relação educativa entre adultos e crianças tinha uma história e, nela, a nossa própria formação estava presente de maneira central, pois, nesse universo era essencial que, de um lado, recorrêssemos aos mais experientes, como os museólogos e historiadores e, de outro, que aprendêssemos com o público, principalmente o infanto-juvenil, valorizando a narrativa, para que pudéssemos viver, brincar e trabalhar com ele.

7.7

Aniversário na Casa de Rui

Fora os dias de evento, o museu ainda era pouquíssimo frequentado e às vezes, não aparecia nenhum visitante nos finais de semana. Logo depois que nos instalamos no porão, um telefone fixo com ramal foi providenciado, o que nos permitiu ampliar e melhorar o atendimento às escolas e às famílias que queriam realizar festas de aniversário. Muitos pais nos procuravam, porque já tinham feito festas no Museu da República e descobriam a possibilidade de fazê-las na Casa de Rui Barbosa. Lá não ficávamos tão vulneráveis em relação ao tempo quanto no Catete.

A experiência adquirida nos museus foi sendo estendida também para esses momentos. Os aniversários, por exemplo, seguiam o mesmo ritmo empreendido no Museu da República: os adultos costumavam se acomodar do

lado de fora, em mesas que eram arrumadas no jardim, bem próximas à mesa grande onde ficavam o bolo e os doces, e as crianças iam chegando e explorando a brinquedoteca.



Figura 134: Festas de Aniversário na Casa de Rui Barbosa

Quando a maioria dos convidados já havia chegado, reuníamos aquelas que se interessassem para brincar de roda com o paraquedas ou a saia e ouvir histórias. A diferença é que explorávamos músicas como “A casa”, de Vinicius de Moraes e a poesia “Quem mora?” de Maria Mazzetti, cantadas pelo grupo “Olá”, para, em seguida, chamar atenção para o museu.

Havia um livro de imagens feito por alunos da PUC para a BIMM que era muito interessante e chamava-se “Cadê meu Pincenê?” A história era composta apenas de ilustrações coladas em placas de papelão bem grosso e dispostas dentro de uma grande caixa de madeira cor de rosa, com uma porta em arco pintada na tampa. Tratava, em resumo, do dia em que Rui Barbosa acordou sem saber por onde havia deixado seu pincenê. Ele começava a procurá-lo pela casa e em cada cena, como nos livros-brinquedo, havia um brincadeira: pensávamos que tínhamos encontrado o cabo da bengala, mas ao abrímos um biombo, que escondia a *retrete* no quarto de vestir, víamos que era um gato e assim por diante, até que Rui sentava-se em cima do pincenê. Gostava de explorar ao máximo o material sem dizer o que era o pincenê, do qual a maioria das crianças, e mesmo dos adultos, nunca ouvira falar. Quando por fim revelava que eram os óculos sem hastes que ficavam “pinçados no nariz”, achavam a maior graça!

Em seguida, mostrava uma carta que me havia sido entregue e a cercava de enorme mistério. Era do dono da casa, convidando a todos para conhecê-la e tinha sido escrita em 1923, ano de sua morte. Mas primeiro, era necessário encontrar

outra caixa com pistas que os levariam a descobrir uma série de tesouros. Encontrada a caixa, que escondida por perto, eu a abria e ia tirando coisas de dentro. “Uma miniatura de leão, o que Rui falava sobre esse objeto?” Numa outra carta, enrolada como um pergaminho, ele contava que os netos adoravam brincar subindo nas estátuas que adornavam a frente da casa, mas que quase as haviam derrubado! “Uma pequena flor azul que grudava?” Rui explicava que as netas faziam brincos e broches com elas; outra que parecia carnívora era do Abricó-de-Macaco, que tem esse nome por causa do fruto que parece uma bola e com o qual os bichos gostam de brincar. Ao retirar esses elementos, eu não só os mostrava, mas estimulava que os pegassem e cheirassem. Outra pista era composta por uma flor de papel crepom e tinha a ver com uma história de princesa, bruxa e príncipe. Rui dizia que havia uma brincadeira de roda com esses personagens: “seria a Linda Rosa Juvenil?” Parávamos, onde estivéssemos, para brincar. Voltava para a caixa e tirava um calhambeque de brinquedo. “Para onde deveríamos ir?” A pista nos levava à garagem e revelava que o 833 tinha sido um dos primeiros carros a motor que circularam pelo Rio de Janeiro, no início do século, mas que Rui preferia os veículos puxados a cavalo. Ao final da trilha, havia um tesouro com moedas de chocolate ou outras coisas no gênero que as mães levavam, mas a parte mais preciosa estava por vir. Com todas essas senhas trocadas, convidava a todos para uma visita ao museu. “Querem conhecer a casa por dentro?” Não só as crianças ficavam empolgadíssimas, mas os adultos também.



Figura 135: “Cadê meu Pincenê” e “Caça ao Tesouro”

Mas não entrávamos no museu de qualquer maneira. Para conter a excitação, iniciávamos uma “conversa na roda”, para combinar como seria a visita. Nem toda casa é museu e nem todo museu é museu-casa e se nem todos os museus são iguais, quais seriam as especificidades daquele museu? Que cuidados exigiria? Numa casa comum, não circulam tantas pessoas como naquela. Se todos fossem pôr as mãos nos objetos que eram antigos e frágeis, será que resitiriam por tanto tempo? Sendo assim, por mais vontade que desse, não poderíamos ficar passando a mão em tudo, entrar na banheira ou deitar nas camas.

Ao subirmos a escada de acesso ao museu, o público era convidado a imaginar como estaria vestido se vivesse na época em que Rui e a família viviam ali. Chapéus, sombrinhas e bengalas deveriam ser colocados num móvel especial. Assim, a imaginação tomava conta e fazia com que as crianças ficassem cautelosas. Ao passarmos pelos cômodos, íamos falando sobre seus usos e também chamando a atenção para aspectos que não estavam tão evidentes. A casa enorme tinha apenas dois banheiros, um depois da copa e o outro ao lado do quarto do casal. A suíte era uma novidade para a época, encomendada pelo dono da casa; os tetos eram enfeitados; os espartilhos exigiam a ajuda de outras pessoas; Dona Maria Augusta não limpava a casa sozinha e Rui Barbosa não

dirigia o próprio carro. O tempo todo, antes, durante e depois da visita, os contrastes entre aquele tipo de vida e a vida das pessoas que trabalhavam como empregados ou moravam nos cortiços que existiam nas proximidades eram apontados. A escravidão e a desigualdade social e econômica que marcaram a história do Brasil estavam sempre presentes, pois a própria figura de Rui Barbosa era tratada na sua complexidade. Foi abolicionista, mas conservador nos costumes. Os adultos perguntavam se era verdade que tinha mandado queimar os arquivos sobre a escravidão, ou se tinha mandado o bonde passar por outra rua, porque não gostava de ver os pobres passando... Se tinha se manifestado contra a música de Chiquinha Gonzaga, etc. Para sabermos como responder, precisávamos estudar e estar em dia com as pesquisas feitas pelo setor de história da FCRB. E, como quem apenas narra uma história, íamos provocando as ideias dos ouvintes.

Ao voltarmos da visita, cantávamos o “parabéns” e era hora de acabar a festa e fechar tudo correndo, pois Seu Padilha, um dos porteiros do museu, não gostava de ficar esperando. Como dependíamos dele para entregar a chave, corríamos para cumprir o combinado.

7.8

Outros Projetos

O projeto “Domingo com Arte” durou um ano e com o fim do patrocínio, outras alternativas foram sendo elaboradas. Em 1997, eventos como o Dia do Meio Ambiente, Dia da Criança e Dia da Cultura deram continuidade às experiências efetuadas no ano anterior.

Como são muitas as fotografias tiradas nessas ocasiões resolvi dar destaque ao evento realizado em junho, em comemoração ao Dia do Meio Ambiente, pelos motivos que se seguem: a brinquedoteca participou oferecendo brinquedos e desenvolvendo brincadeiras que tivessem a natureza como fonte de inspiração e que tinham a ver com a cultura lúdica da equipe. Fizemos panelinhas de barro para serem usadas no dia; reunimos folhas e sementes de todo tipo; separamos pequenos pedaços de madeira para serem de material de construção e disponibilizamos materiais como recipientes necessários para enriquecer a brincadeira e que constavam do acervo; cola e pincel para colagem de sementes e prego e martelo para a carpintaria.

Crianças e adultos ficaram concentrados em torno das possibilidades oferecidas. O porão ficou fechado e a equipe circulava dando apoio às ideias que surgiam.



Figura 136: Dia do Meio Ambiente

Lembro também que foi um dos eventos mais gostosos que fizemos e que contou com a colaboração de todos os grupos que foram mencionados. O número de pessoas foi maior do que nos outros eventos, mas tudo aconteceu como havíamos planejado. O dia estava lindo, os profissionais do museu (dos porteiros e guardas aos museólogos presentes) estavam inspirados e os grupos afinados com as propostas. O Atelier da Floresta organizou uma apresentação teatral baseada na poesia “O que eu descubro” de Maria Mazzetti:

*Pelo quintal do jardim,
Parece tudo quietinho...
Não se ouve um barulhinho...
Mas embaixo das plantinhas,
Um milhão de formiguinhas...
Entre as flores, entre as telhas
Passeiam muitas abelhas,
No tronco, igual a uma lixa,
Escorrega a lagartixa.
E debaixo de uma pedra,*

*Bem debaixo, escondidinha,
Eu descubro a joaninha!*

O público foi convidado a reunir-se numa roda, para conversar sobre jardins e quintais e sobre árvores e flores plantadas por Rui Barbosa, como a lichia e as roseiras e depois, para confeccionar adereços e fantasias. O grupo do “Araweté” levou o público a fazer interpretações ecológicas do jardim e colocou várias Mancalas, sobre alguns panos de padronagem africana estendidos no chão. Os tabuleiros eram de madeira e jogava-se usando sementes. Ainda não conhecia o jogo e meu encantamento foi tanto que Tania me deu um tabuleiro de presente.

Em 1998, o “Atelier da Floresta” e a Brinquedoteca Hapi, na figura de suas coordenadoras, estreitaram ainda mais os laços com o museu, no que foi denominado Projeto Museu-Escola: mensalmente, turmas do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas eram recebidas em visitas ao museu, seguidas de atividades lúdicas. Magaly, Rosa e eu nos reunimos para sistematizar algumas das ideias já postas em prática anteriormente, para direcioná-las, mais especificamente, ao público escolar. O museu assumiu todas as despesas necessárias para a compra de materiais e para a remuneração de nosso trabalho.

O projeto, como um todo, foi muito interessante para o aprofundamento das relações entre Rosa e eu, pois unimos nossos conhecimentos e passamos a trabalhar em dupla. Em geral, eu assumia a visita ao museu e Rosa tomava a frente das atividades lúdicas no Atelier. Em alguns momentos, nos revezávamos nesses papéis para ampliarmos nossos saberes. Entre as fotografias reunidas, apenas uma foi tirada dentro do museu: estou segurando uma vela e Rosa está sentada num círculo dentro da sala de música.



Figura 137: Projeto Museu-Escola

Os temas eram semelhantes aos trabalhados nos projetos anteriores: O Museu-Casa; Os diferentes perfis de Rui Barbosa; O jardim; e Hábitos e Costumes. Partíamos do cotidiano das crianças para levá-las a imaginar o que permaneceu igual ao que acontecia no início do Século XX e o que mudou. Por exemplo, em relação àquele último assunto, perguntávamos: “o que vocês fazem todos os dias? Será que todo mundo faz tudo sempre igual? Como é que vocês gostam de se vestir, por quê?” Em seguida, cartões ilustrando objetos e espaços do museu eram distribuídos para serem identificados ao longo da visita. O objetivo era levantar e problematizar o modo como as crianças imaginavam o uso dos objetos e o desenrolar de situações vividas nos vários cômodos da casa. Uma das atividades que desdobravam a visita era a produção de uma história para ser exibida numa falsa televisão, feita de caixa de papelão. O enredo era formado pela união de cenas que mostrassem os hábitos e costumes dos moradores daquela casa.



Figura 138: Escolas no “Atelier da Floresta”

Nunca repetíamos o mesmo tipo de proposta; aproveitávamos para mostrar aos professores diversas possibilidades de desenvolver conteúdos ligados às disciplinas escolares, de maneira lúdica e significativa. Às vezes, algumas escolas marcavam mais de uma visita, para levar turmas diferentes e nós gostávamos de abordar os temas a partir de eixos diferenciados, de acordo com a idade e o interesse das crianças.

Um fato inédito aconteceu com essa turma que aparece na Figura 138. A professora confundiu-se com as datas e apareceu numa segunda-feira, dia em que o museu ficava fechado. Como eu estava na brinquedoteca, pude recebê-los e esclarecer o que tinha ocorrido. Para amenizar a decepção das crianças, fiz uma roda para antecipar o que faríamos no dia correto. Deixei que fizessem perguntas e que imaginassem o que descobririam ali. O menino que aparece na última foto da Figura 139, com o cabelo mais comprido, me fez uma pergunta, a princípio sem importância: “Havia animais nessa casa, na época do Rui Barbosa?” Respondi baseada no que sabia que havia cavalos usados para puxar os veículos, vacas e galinhas. Além disso, muitos passarinhos, insetos e outros bichos que povoavam o jardim.



Figura 139: Atividades lúdicas temáticas no “Atelier da Floresta”

O grupo foi embora e eu fui logo pesquisar. Fiquei sabendo que em determinados momentos existiram cachorros e que havia um papagaio, que viveu muitos anos, que falava com sotaque de Portugal, pois era tratado por Luciano, um português que tinha a função de cocheiro e também de motorista do Benz 833.

As poesias de Domingo Gonzales Cruz indicavam as inúmeras questões que podiam ser exploradas a partir de um desses fios condutores que emergiam do interesse das crianças:

833

*Aí vai o carro
Voando para o cinema
Aí vai o carro
carregando livros
Aí vai o carro subindo a serra
Aí vai o carro
levando orquídeas nas poltronas
Aí vai o carro
Ninando as crianças
Aí vai o carro
E o candidato a presidente
Aí vai o carro
Atropelando as injustiças
Aí vai o carro
Coroando a Paz*

*Aí vai o carro
 Revendo as árvores
 Aí vem o carro
 Apostando corrida com a multidão
 Aí vem o carro
 depositando problemas
 Aí vem o carro
 todo perfumado
 aí vem o carro
 nervoso e polêmico
 Aí vem o carro
 agradecendo os aplausos
 Aí vem o carro
 buzinando contra as ditaduras
 Aí vem o carro
 amando a natureza
 Aí vem o carro
 entrando na garagem
 Aqui está o carro
 Olhando o jardim e nada mais.*

7.9

“Jardineiros do Bairro”

Em 1998, a Fundação Casa de Rui Barbosa selou uma parceria com a Organização não Governamental VIVA Rio, para a execução de um projeto de formação histórica e cultural de jovens, com foco no bairro de Botafogo e na cidade do Rio de Janeiro. A participação da FCRB se deu através do trabalho conjunto entre os profissionais do museu, da BIMM e dos grupos conveniados, ou seja, “Araweté”, “Atelier da Floresta” e Brinquedoteca Hapi. Domingo Cruz já havia se aposentado e minha mãe, Regina Porto, que era bibliotecária da Fundação desde 1994, estava a frente da BIMM.



Figura 140: Regina Porto na BIMM

Os “Jardineiros do Bairro” era formado por estudantes da escola pública que estavam sendo preparados para atuar na manutenção das jardineiras que se espalhavam pelo bairro de Botafogo e o objetivo era promover uma formação ampla e não apenas profissionalizante.

O grupo foi recebido em vários setores da Fundação para familiarizar-se com as várias facetas da instituição. A museóloga Claudia Reis, por exemplo, reconstituiu as diversas transformações ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, desde o início da colonização, por meio de fotografias antigas e o museólogo José Manoel tratou do processo de catalogação do acervo do museu. Na BIMM, ouviram a história “Chico e o avô do Chico”, livro infantil escrito pela historiadora Isabel Lustosa e que de maneira lúdica, também abordava as mudanças decorrentes do processo de urbanização. Em seguida, os jovens fizeram desenhos sobre o passado, o presente e o futuro da cidade.



Figura 141: “Jardineiros do Bairro” na BIMM

Num relatório sobre o desenrolar do projeto, escrito por mim, em 1998, apontei que, no início, o grupo estava inquieto e disperso, mas que mostrou-se bastante interessado, quando viu as fotografias antigas. Nos desenhos, revelaram-se visões diferentes de futuro e, em quase todos, o Morro Dona Marta foi retratado. A passagem do tempo foi representada pela substituição das casas por edifícios e da terra das ruas por asfalto. Um deles mostrava o presente marcado por um helicóptero sobrevoando o Pão de Açúcar e o futuro, por bondinhos sustentados por cabos que faziam a interligação de vários morros. Dois deles me chamaram a atenção, porque eram, aparentemente ingênuos, com macieiras e flores, entretanto, ao trazerem o passado repleto de árvores; o presente com carros circulando pelas ruas e o futuro, com o Cristo Redentor cercado novamente de flores e árvores, representavam a possibilidade de transformação da paisagem árida da cidade a partir do trabalho que começava a ser desenvolvido.

Nos dias que se seguiram, os jardineiros foram mais de uma vez ao Atelier e à brinquedoteca. Antes, porém, falaram de suas infâncias e conheceram histórias sobre jogos tradicionais como a “Amarelinha”. Quando lá chegaram, experimentaram brinquedos e fantasias e em meio a muitas negociações, revelaram seus interesses e particularidades. Fantasiados e com armas de brinquedo em punho, dançaram *funk* e desfilaram pelo jardim.



Figura 142: “Jardineiros do Bairro” na Brinquedoteca

Num dos encontros no Atelier, Rosa levou uma máquina de costura para fazer bonecas de pano e junto comigo preparou o ambiente para que brinquedos de sucata fossem construídos. O material foi disposto de modo que pudesse ser usado com autonomia. Foi uma grande confusão! Era purpurina para todo o lado...

Tive que interferir para contornar a situação e apelei para minha experiência, propondo e conduzindo jogos, com regras previamente estabelecidas, como “Tudo que seu mestre mandar” e “Escravos de Jó”. Consegui retomar a atenção e o respeito do grupo; mostramos pés de lata e bilboquês de garrafa pet e ensinamos a fazer os brinquedos passo a passo.



Figura 143: “Jardineiros do Bairro” construindo brinquedos e dramatizando

Ao avaliarmos a situação, percebemos que havíamos partido de um pressuposto equivocado. Pensamos que, por serem adolescentes, com 17, 18 anos, moradores de uma comunidade de baixa renda, conheciam e sabiam fazer brinquedos com esses materiais.

Entretanto, as reações que se seguiram permitiram compreender que esses brinquedos estavam presentes sim, mas eram pouco valorizados, pois o desejo maior era o de possuir brinquedos industrializados e veiculados pela mídia. Além disso, nem todos conheciam e sabiam construir aqueles objetos, porque ninguém os havia ensinado. Tivemos que nos abrir para o diálogo para que pudéssemos identificar o que estava acontecendo. Desse modo, ficaram felizes com o resultado e dispostos a transmitir o que aprenderam para crianças menores. As dramatizações, que propusemos em seguida, foram feitas com interesse e empenho e as bonecas de pano que foram por eles confeccionadas ganharam nomes e histórias em versos:

*A Belinha Maluquinha
Lá na casa da Joaninha
Comia farinha
Fazendo bandeirinha*

*Pra brincar de amarelinha
Na festa de São João*

Ao perceberem que os brinquedos eram vistos por nós como objetos de cultura, portadores de valores e histórias, tiveram a oportunidade de ressignificar vários deles, que passaram a ocupar outro lugar em suas vidas e em suas memórias.



No ano 2000, o núcleo da Brinquedoteca Hapi na Casa de Rui Barbosa foi desativado e a experiência se concentrou novamente apenas no Museu da República. O porão era encantador, mas trazia também muitos problemas como umidade e poeira. Nos meses de chuva forte, a água minava do chão e éramos obrigadas a colocar tudo no alto. Havia um rio canalizado - Banana Podre - que passava por baixo da casa. Nesse mesmo período, o museu passaria por uma descupinização que incluía as vigas de madeira do teto. Como dependíamos dos recursos provenientes dos pagamentos das mensalidades, não havia jeito de ficarmos fechados por tempo indeterminado.

Mesmo assim, nos anos que se seguiram, Rosa e eu fizemos vários eventos temáticos, nos finais de semana. Para o Dia das Crianças, inventamos mais um recurso lúdico que eternizasse algumas brincadeiras e as apresentasse àqueles que não as conheciam. Rosa tingiu um tecido com várias cores, eu fiz os desenhos e nós duas os pintamos juntas.



Figura 144: Tapete de brincadeiras

7.10

Da fotografia ao cinema

Vimos pelos exemplos anteriores, que os conteúdos mais diversos podem desdobrar-se em projetos. No museu, os objetos, as histórias, os personagens, as rotinas, até barulhos e cheiros podem servir de fios condutores. Ao partir das crianças, envolvendo sua memória e sua cultura lúdica, os temas tornam-se significativos e passam a interessá-las.

Alguns dos temas que atravessam essa tese também foram discutidos com as crianças, de maneira diversa e não apenas como recurso. Memória, história, arte, literatura, museu, fotografia e cinema eram tratados no cotidiano da brinquedoteca ou em eventos temáticos. E para tornar mais claros os encaminhamentos possíveis para a construção de uma *pedagogia da imagem* que tenha como ponto de partida a brincadeira, escolhi dois exemplos distintos e complementares.

O primeiro trata de atividades lúdicas criadas para abordar de maneira crítica a linguagem do cinema e direcionadas para grupos escolares. Partia-se de

uma atitude lúdica, mas o conhecimento específico a ser transmitido para o público era a história e a especificidade da linguagem cinematográfica.

Em 2005, fizemos uma parceria com o cinema que funciona no Museu da República e que pertence atualmente ao grupo que administra o complexo de cinemas Arteplex. A responsável pela sala, Eliane Monteiro, sempre coordenou eventos voltados para o público infantil e a partir do momento em que nos conhecemos, passamos a fazer vários trabalhos juntas como, por exemplo: ‘Saci’; “Ikatena, vamos brincar?”; “Linéia nos jardins de Monet”.

O último projeto que fizemos antes da brinquedoteca fechar chamou-se “E das sombras... o cinema!” Tenho muitas fotografias e dentre elas, algumas feitas por Denise Gusmão, citada no início desta tese. Seu olhar sobre mim e sobre a reação das crianças trouxe-me, assim como os outros que me fotografaram, uma outra dimensão sobre o trabalho realizado. Nessa relação dialógica e alteritária, foi possível reconhecer diversos pontos de vista em jogo; rever conceitos e ações para poder planejar novas intervenções.

Entre os dias 18 a 28 de abril daquele ano, buscamos mostrar como a impressão da realidade e a tentativa de captar a imagem em movimento encantaram o homem, até que surgisse o cinema. Para também encantar as crianças e aguçar a curiosidade em torno do aparecimento da chamada “sétima arte”, aparelhos ópticos que permitiram ao homem realizar suas pesquisas e inventar o cinema foram recriados e alguns deles reunidos numa sala de exposição. Os participantes eram levados a conhecer o zootrópio, o fenacitoscópio e o praxinoscópio, assim como outros dispositivos que provocavam ilusões de ótica como o teatro de sombras e o *flipbook*. O objetivo dessas experiências era levá-los a descobrir por si mesmos o mistério e a magia que vêm das sombras, pois, como diz o poeta Francisco Marques:

Sombra

*Cada coisa é uma sombra,
Mas a sombra é diferente.
Cada coisa imita a coisa,
Mas a sombra engana a gente*

*Sombra sobe na parede,
Sombra se arrasta no espinho.
Pode virar gavião*

A sombra de um passarinho.

*Dá sapituca na sombra
Quando o sol lambe o terreiro:
A sombra do bambuzal
Vai dançar no galinheiro.*

*Quando as sombras se misturam,
Vira aquele bafuá:
Mistura a sombra do sabre
Com a sombra do samburá.*

*Mistura a sombra do remo
Com a sombra do remador
Mistura a sombra da rima
Com a sombra do trovador.*

*Não é o caso de assombrar,
Nem casa de assombração.
Misturando muitas sombras,
novas sombras sobrarão.*

*Da vida de qualquer sombra,
Qualquer história seduz.
A planta nasce da terra,
A sombra nasce da luz.*

A inspiração para recriar a atmosfera em torno do cinema veio do filme “Príncipes e Princesas”, do cineasta francês Michel Ocelot. Foram selecionados quatro dos seis contos de animação artesanal, em silhuetas e inspirados no Teatro de Sombras, e que trazem com simplicidade na técnica e riqueza de conteúdo, muita beleza plástica. Estas características estão presentes em sua obra composta de filmes como “Kiriku e a Feiticeira” e “As Aventuras de Azur e Asmar”.

Além do interessante jogo entre o claro e o escuro (contraste feito entre os personagens e seus cenários), o filme mostra, entre um conto e outro, parte do processo de criação de um animador, usando basicamente três personagens. Dois jovens e um homem mais velho estão numa espécie de estúdio e, para cada história, discutem desde o enredo até o figurino, pesquisando sobre roupas da Idade Média, acessórios do Egito Antigo, armas de guerra e escritas orientais.

Para participar do evento, as escolas deveriam marcar data e horário e pagar uma taxa. Havia sessões pela manhã e à tarde. A soma do público escolar oriundo de escolas públicas e particulares e aquele que encheu o cinema no final

de semana e no feriado de Semana Santa resultou num total de 638 pessoas entre adultos e crianças.

Toda a equipe da brinquedoteca participou do projeto, além de outras profissionais especialmente convidadas. Juntas fizemos uma pequena formação com Renata, indicada pelo cinema, e que nos apresentou as experiências vividas pelo núcleo do Arteplex de São Paulo. Discutimos sobre os pontos fundamentais ligados à história do cinema e fizemos coletivamente o taumatrópio, o monóculo e o *flipbook*, que seriam ensinados às crianças.

O projeto teve início com a chegada de um grupo de crianças de uma escola particular, que assistiu ao filme e se dirigiu à sala de exposições. Em seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada monitor se responsabilizou por uma atividade. Esse primeiro encontro nos fez perceber o quanto as crianças ficavam eufóricas, querendo mexer em tudo e pondo em risco os delicados aparelhos.

Fizemos o que havíamos planejado, mas não ficamos satisfeitas com o resultado e, a partir dessa avaliação, decidimos mudar algumas estratégias. Na parte da tarde, a atividade de construir o taumatrópio foi feita ao ar livre e Regina teve a ideia de contar uma história a partir dos desenhos feitos pelas crianças, dando um sentido coletivo para a produção de cada uma e revelando para nós um eixo condutor. Passamos a dividir os grupos de acordo com o número e idade para seguirmos uma trilha que começava bem antes do filme começar.

As turmas eram recebidas na entrada e nós nos apresentávamos e aproveitávamos para estabelecer um vínculo com as crianças. Ainda no cinema, conversávamos sobre a época em que o cinema, a televisão, o rádio, o computador, o telefone, o avião e a luz elétrica não existiam. Uma das crianças concluiu pensativamente que: “então, naquela época não tinha nada...”

Esse tipo de constatação gerava a oportunidade de problematizar a relação entre passado e presente e de apontar que, se por um lado, não existia a enorme variedade de recursos que temos atualmente, por outro, as pessoas encontravam maneiras diferentes e calorosas de viver experiências coletivas, como contar histórias, por exemplo. As crianças manifestavam logo seu interesse por essas alternativas e nós frisávamos que com a correria da vida nas grandes cidades, estas tendiam ao desaparecimento. Mas, para não as deixarmos desconsoladas, lançávamos logo a seguinte questão: “o cinema não teria surgido dessa

necessidade que nós temos de contar histórias para um número cada vez maior de pessoas?”

Falávamos um pouco do filme, deixando crianças e adultos curiosos para assisti-lo e esclarecíamos que, em seguida, poderiam conhecer os aparelhos em exposição e realizar atividades lúdicas.

Na sala de exposição, estabelecemos um pequeno circuito: primeiro, todos se sentavam em frente ao cartaz que mostrava uma lanterna mágica: lá pelo século XVII, há 400 anos atrás, as pessoas viviam em pequenas comunidades e costumavam ouvir histórias, de outros tempos e outros lugares, contadas por anciãos, ambulantes e viajantes. A partir de um certo momento, alguns mascates e ilusionistas passaram a utilizar um lençol branco e um estranho aparelho. A lanterna mágica funcionava com uma vela acesa internamente que iluminava cenas pintadas numa chapa de vidro. A luz iluminava a cena que era projetada no lençol branco por meio de uma lente. As pessoas que não estavam acostumadas com esse tipo de novidade ficavam espantadas e emocionadas, riam, se assustavam ou choravam. O cartaz mostrava um homem de costas manipulando uma lanterna mágica e era possível ter uma idéia de como a imagem ampliada se apresentava ao público. Ressaltávamos que, apesar das imagens aparecerem sucessivamente, não tinham movimento.

Pesquisas continuaram a ser feitas em várias partes do mundo e deram origem a brinquedos, como o taumatópio que dava a ilusão de que um passarinho desenhado de um lado estava dentro da gaiola desenhada do outro.

As crianças podiam apreciar, em monóculos pendurados, os delicados desenhos de Lotte Reiniger que, nascida em Berlim, foi pioneira do cinema de animação feito com silhuetas de papel, trabalhando com temas relacionados aos contos de fada, óperas e outras histórias como a Bela Adormecida, o Papageno (1935), Arlequim (1931), etc. Ela trabalhava junto com o marido Carl Koch.



Figura 145: Escolas no cinema e na exposição

O grupo seguia para conhecer o zootrópio e podia observar uma sucessão de desenhos de um trabalhador segurando uma picareta. Fazíamos o aparelho girar e sugeríamos que primeiro olhassem por cima. Com o disco em movimento, a sensação de tonteira prevalecia. Em seguida, ensinávamos a olhar pelos furos contidos nas laterais do disco e a cena revelava-se clara e divertida e aproveitávamos para falar da descoberta proporcionada por esse tipo de aparelho: tanto o zootrópio quanto o praxinoscópio e o fenacitoscópio, criados no século XIX, utilizavam a capacidade do olho humano de guardar uma imagem na memória, por um tempo muito curto (um décimo de segundo).



Figura 146: Zootrópio e Fenacitoscópio (Fotografias de Denise Gusmão)

Depois que todos haviam visto os aparelhos, num teatro de sombras de vara, encenávamos uma pequena história: “O nome da fruta”.



Figura 147: Teatro de Sombras (Fotografia de Denise Gusmão)

Inspirada na versão contada por Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, no CD “Histórias Gudórias de Gurrurfórias de Maracutórias Xiringabutórias” e no livro “Galeio”, a narrativa desenrolava-se numa floresta chamada Breja Uva em que havia uma árvore com frutos suculentos e gostosos, que dependiam de uma senha para serem colhidos. Diziam os animais (que nessa época podiam falar com a gente), que esses frutos davam saúde e felicidade. Entretanto, o único animal que conhecia a senha era a raposa que vivia do outro lado da floresta. Os animais costumavam atravessar a floresta, ir até a casa da raposa que lhes contava a senha. Como a senha era muito longa e difícil, enquanto retornavam para o local, onde os outros animais esperavam ansiosos, tinham-na esquecido completamente. Assim fez o macaco, o jacaré, o tatu, a gambá, o tamanduá, etc. Certo dia, a tartaruga resolveu também tentar a sorte; guardou seu violão no casco e foi andando lentamente, tartarugamente, até chegar, seis meses depois, na casa da raposa. Esta, por sua vez, já cansada de dizer tantas vezes a senha, ficou com pena e a repetiu pela última vez. A tartaruga ficou um pouco espantada e atônita, mas teve uma idéia mirabolante, impressionante, brilhante, fenomenal, musical! Ela pegou o violão e começou a dedilhar uma melodia que acompanhava, pausadamente, a senha:

- ocajádojucaojucadocajáocajádajujúeocajudocacá.

Assim, seis meses depois, a tartaruga voltou e ensinou a música a todos. Aplausos gerais para a tartaruga!

Ao ar livre, de frente para os belos jardins do museu, as crianças confeccionavam taumatótrópios, fazendo desenhos em dois círculos de papel e os colavam, um de costas para outro, num palito que, ao ser rodado com as mãos, colocava as imagens em movimento e então... meninas entravam e saíam das casas; peixes mergulhavam em aquários; nuvens choviam; navios navegavam no mar; cavalos viravam zebras, etc.

Ainda neste cenário, as crianças podiam desenhar uma cena num pequenino papel manteiga que era colocado num monóculo de plástico e, pelo efeito da lente, se admirar com seus desenhos ampliados. Com adereços feitos com material emborrachado preto, as crianças podiam também se transformar em personagens e fazer parte de histórias criadas na hora: “Era uma vez uma bruxa que com a ajuda de uma vassoura, um morcego e uma aranha transformava reis, rainhas e soldados em porco, cachorro, gato e galinha. Ou um príncipe e uma

princesa que se beijavam, como no filme, e se transformavam em bichos. Ou ainda, os personagens transformados eram salvos por fadas...”



Figura 148: “Flipbook”; Taumatrópio e Teatro

Em função do número de crianças ou do tempo, a ordem das atividades era alterada. Com um grupo de crianças e adultos com necessidades especiais, por exemplo, privilegiamos o teatro, do qual todos participaram, em detrimento do taumatrópio (que exigia uma coordenação motora fina que nem todos podiam realizar) e propusemos desenhar em papel grande com caneta preta. Os monóculos foram distribuídos e incentivamos que as professoras ou os colegas fizessem desenhos para aqueles que não tinham como fazê-los sozinhos. Com um grupo de 12, 14 anos de idade, foi feito o *flipbook* (bloco em que as cenas são desenhadas

com pequenas variações em cada página, e que, com um movimento rápido das folhas, dão a impressão de que estão em movimento).

Esse foi um exemplo de atividades dirigidas que levavam as crianças a refletirem criticamente sobre a produção das imagens cinematográficas. As atividades lúdicas temáticas deixavam evidentes que existia um começo, um meio e um fim. Pelo registro fotográfico, pelas reações e materiais produzidos, podíamos avaliar mais claramente os resultados que queríamos atingir.

Mas exercitávamos outras maneiras, decerto mais tortuosas e menos visíveis, de chegar ao mesmo lugar.



O projeto “Linéia no Jardim de Monet” foi desenvolvido com as escolas nos mesmos moldes que o anterior, mas também fizemos alguns desdobramentos na própria brinquedoteca com as crianças associadas. O livro e o filme são muito interessantes; foram criados pela autora sueca Christina Björk, com ilustrações de Lena Anderson. Foi publicado no Brasil em 1992 e o filme lançado algum tempo depois. Por meio de uma menina chamada Linéia e de um senhor de idade, Seu Silvestre, história, arte, museu e fotografia são abordados por meio de uma narrativa que se aproxima das crianças de tal forma que, já com cerca de 3 anos, elas aprendem o que é o Impressionismo. O resumo da história é o seguinte: Linéia gostava de visitar o Senhor Silvestre e adorava seus livros de arte. O seu preferido era sobre o pintor impressionista Claude Monet, pois adorava flores, até seu nome, Linéia, era de flor. Ficava tão fascinada por suas obras, que Seu Silvestre sugere uma ida a Paris para apreciarem de perto seus quadros e para conhecerem sua casa em Giverny. As ilustrações misturam desenhos, reproduções de quadros, fotografias antigas e atuais. O filme se mantém fiel, mas coloca as imagens em movimento.

Quando fizemos o evento para as escolas, em 2002, algumas crianças associadas à Brinquedoteca Hapi, viram o filme, outras não. Para que pudessem também desfrutar das atividades temáticas que havíamos criado, levei o livro para deixar lá e junto com ele, um quebra-cabeças com obras de vários outros pintores impressionistas.

Rosa passou a explorá-los de muitas maneiras: ensinando a fazer casinhas de dobradura que viravam a casa de Monet; flores de diversos tipos para encher o jardim, bonecas de papel e pinturas impressionistas.

O livro de Björk (1992) mostra as mais variadas tentativas feitas por Monet de pintar sua verdadeira impressão sobre a luz e o que essa busca provocou:

- Este é um quadro muito importante da História da Arte – explicou Seu Silvestre. – Chama-se *Impressão – Sol Nascente*. Monet pintou sua *impressão* da luz do sol refletida na água. Depois disso, os críticos de arte, que escreviam nos jornais, começaram a chamar Monet de Impressionista. E não era para elogiar, mas para implicar com ele. Achavam que pintar impressões de um momento era perda de tempo, que as pinturas deviam ser exatas e feitas com muito cuidado. E também um pouco cinzentas e escuras.

Naquele tempo, quase ninguém gostava da pintura de Monet. Achavam que era um monte de borrões. Que parecia uma coisa confusa, suja, mal acabada. E com cores tão berrantes!!! (p.12)

As transformações ocorridas na História da Arte passaram a ser tema de nossas conversas informais com as crianças e com os adultos. Na figura 147, vemos duas babás participando das atividades



Figura 149: Atividades em torno do livro “Linéia no Jardim de Monet”

Linéia passou a fazer parte de brincadeiras, pois Rosa fez uma boneca gigantesca representando a personagem e a deixou no acervo durante alguns dias. Linéia passou a ser disputada pelas crianças que a carregavam de lá pra cá como mais uma de suas companheiras.

Carolina, uma de nossas frequentadoras assíduas, participou de todo esse processo e considerei interessante destacar o seu caso, em particular, porque Linéia marcou sua vida de modo especial. Seu pai era francês e morava na França, mas Carol não falava sua língua e por conta de algumas experiências mal sucedidas, não queria nem aprender mais. Para tentar quebrar o bloqueio, ouvíamos juntas cantigas de roda francesas e dançávamos ao som do CD de Adriana Partimpim que continha uma música que dizia: “un, deux, s’il vous plait, montre ma chérie que vous savez danser...”

Resultado: Carolina foi se envolvendo e se interessando novamente pela língua e pelo país. Gostou tanto da história da Linéia que, em seu aniversário, transformou-se nela!



Figura 150: Boneca Linéia e Carolina no seu aniversário

Em 2005, mudou-se com a mãe para Paris, levando consigo um caderno feito especialmente para ela, por sugestão de Edith. Na capa havia uma ilustração da brinquedoteca, produzida por Valeska e dentro, muitos desenhos dos amigos, textos carinhosos da equipe e fotografias. Sua mãe disse para Creusa, de quem ficou amiga, que a adaptação foi muito mais fácil do que imaginava e que nossa ajuda havia sido preciosa. Assim que possível nos mandou um postal, com uma foto grampeada:

“Para os amigos da brinquedoteca, beijos e nossos votos de muita paz para 2006. Eliane, Philippe e Carolina.”

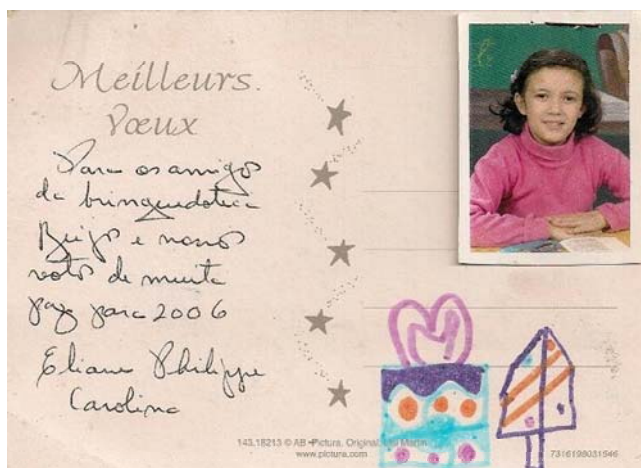


Figura 151: Postal de Carolina

Nesse caso, a intervenção não foi planejada pontualmente como num projeto com data marcada, para um público específico. Por ser interessante, a história foi contada, o jogo foi explorado, a brincadeira simbólica ganhou uma nova referência e as atividades de arte-educação permitiram que as crianças não só se apropriassem dos temas, como aprendessem novas formas de se expressar sobre eles, tornando-os seus. Linéia, personagem criada pela ficção uniu-se à história para se entrelaçar na subjetividade de Carolina e tornar-se parte de sua identidade.