

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GERONTOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE VELHOS E VELHICE PARA
CRIANÇAS: CONTATOS INTERGERACIONAIS
NO PROJETO *JARINU TEM MEMÓRIA*

EWELLYNE SUELY DE LIMA LOPES

ORIENTADORA: DR^a. MARGARETH BRANDINI PARK

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Representação social de velhos e velhice para crianças:
contatos intergeracionais no projeto *Jarinu Tem Memória***

Autora: Ewellyne Suely de Lima Lopes
Orientadora: Margareth Brandini Park

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Ewellyne Suely de Lima Lopes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2006

III

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Lopes, Ewellyne Suely de Lima Lopes
L881c Representação social de velhos e velhice para crianças : contatos
intergeracionais no Projeto Jarinu tem Memória / Ewellyne Suely de Lima
Lopes. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Margareth Brandini Park
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gerontologia.

1. Velhice. 2. Crianças. 3. Relações entre gerações. 4. Representação
social. I. Park, Margareth Brandini. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Título em inglês: Social representation of old people age for children : intergenerational contacts in the Jarinu Memory Project

Keywords: Old age; Children; Intergenerational relationships; Social representation

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação.

Titulação: Mestre em Gerontologia

Banca examinadora: Profa. Dra. Margareth Brandini Park
Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes
Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Data da defesa: 17/08/2006

Programa de pós-graduação :

e-mail : ewellyne@yahoo.com.br

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Neuza e Eurípedes. Confiança, educação, apoio, amizade, compreensão, exemplo, amor. Vocês estão sempre presentes, mesmo quando distantes.

Ao meu esposo Lásaro Jonas. Confiança, companhia, compreensão, apoio, amizade, dicas, caminho compartilhado, amor. Você me faz feliz.

Aos meus sobrinhos Henryque Augusto e João Augusto. Risadas, descontração, palavras de crianças, sorrisos, abraços, beijos, carinho, aprendizagem, amor. Vocês me fazem sorrir.

À minha orientadora Margareth Park. Confiança, apoio, compreensão, ensino, escuta, brilho nos olhos, amizade. Você me ajudou a crescer.

Às minhas amigas da pós-graduação Adriana, Arlete, Cristiane, Daisy, Denise Antunes, Denise Cuoghi, Fabiana Falcão, Fabiana Roda, Fernanda. Risadas, trocas, incentivo, disponibilidade, cooperação, afeto, amizade. Vocês estarão sempre comigo.

À minha amiga Dóris. Risadas, lágrimas, cinema, silêncios, apoio, ensino, paciência, histórias e tempo compartilhados, afeto, amizade. Você me ensinou muito.

À professora Edna Bêgo e à secretária Renata da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Helena Messias e aos funcionários do Decas – Jarinu-SP. Disponibilidade, cooperação, gentileza, acolhimento. Vocês contribuíram muito para a construção desse trabalho.

Às professoras Anete Abramowicz, Olga Rodrigues Moraes von Simson e Renata Sieiro Fernandes que ofereceram valiosa contribuição durante os momentos de qualificação e defesa dessa dissertação.

Às crianças da Pré-escola e da Turma mista de 2ª e 3ª séries da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Helena Messias do ano de 2004 e aos velhos entrevistados de Jarinu-SP. Palavras soltas, frases, diálogos, olhares, silêncios, sorrisos, disponibilidade, aprendizagem. Vocês são as vozes desse trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp. Esclarecimentos, disponibilidade, atenção, ajuda.

À Fapesp, pelo apoio financeiro.

À Vó Chica e ao Vô Lima,
à Vó Marcília e ao Vô Lopes,
que, sendo avós,
ensinaram-me a respeitar
e admirar os velhos.

LOPES, E. S. L. (2006). **Representação social de velhos e velhice para crianças: contatos intergeracionais no projeto Jarinu Tem Memória**. Campinas: Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

Crianças e velhos encontram-se num espaço próprio, destinado-lhes por não pertencerem ao círculo produtivo. Desse encontro podem resultar benefícios mútuos, o que motiva a existência programas que integrem essas duas gerações. O projeto de ressignificação da memória sócio-cultural e histórica *Jarinu Tem Memória*, desenvolvido durante sete anos no município de Jarinu-SP, possibilitou encontros entre crianças e velhos. O presente trabalho teve como objetivos: 1) investigar a representação social de dois grupos de crianças sobre a velhice e os velhos e a possível influência do encontro intergeracional no processo de formação dessa representação, utilizando-se dos aportes da Teoria da Representação Social proposta por Serge Moscovici; 2) investigar a percepção dos velhos sobre sua participação no projeto, inclusive nas atividades intergeracionais. Como metodologia, lançou-se mão do desenho aliado à entrevista semi-estruturada e a brincadeira tematizada para as investigações junto às crianças, sendo sete crianças com idades entre 8 e 10 anos e vinte crianças com idades entre 5 e 6 anos. A entrevista semi-estruturada foi utilizada nas conversas com seis mulheres e quatro homens com idades entre 60 e 81 anos. As crianças apresentam uma representação social diversificada acerca dos velhos e da velhice, na qual transitam conceitos como doença, morte, limitações físicas, trabalho, atividades e características físicas. O contato com os velhos em sala de aula surge como uma nova fonte de informação, especialmente se forem empreendidas conversações sobre o mesmo. Os velhos opinaram positivamente sobre sua participação no projeto, reconhecendo-o como um espaço para apresentarem seus saberes e compartilharem memórias. Mesmo considerando jovens e crianças pouco interessados por tradições, costumes e o passado da comunidade, depositam sobre os mesmos suas esperanças de continuidade e acreditam que o projeto é uma boa oportunidade para que tenham contato com tais assuntos.

PALAVRAS-CHAVE: Velhice, Criança, Relações entre gerações, Programas intergeracionais, Representação Social

LOPES, E. S L. (2006). **Representação social de velhos e velhice para crianças: contatos intergeracionais no projeto *Jarinu Tem Memória***. Campinas: Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brazil. (*Social representation of old people and old age for children; intergenerational contacts in the Jarinu Tem Memória project.*)

ABSTRACT

Children and elderly share the space of those not productive in the today's society. It has been seen that both parts may benefit from this encounter, what motivates programs to promote this integration. The historical, social and cultural re-signification project *Jarinu tem Memória* took place in the town of Jarinu-SP during seven years, and was one of these programs. The goals of the work presented here were twofold: 1) to investigate the children's social representation about the old people and the old age, and how the building of this representation is affected by the intergenerational encounter; this part of the work bases on the Social Representation Theory by Serge Moscovici. 2) to investigate the elders' perception of their own participation in the *Jarinu tem Memória* project, including the intergenerational activities. Two groups of children, aged between 8 and 10 years old and between 5 and 6 years old were researched using drawing and semi-structured interviews as well as oriented children play. As for the elderly, six women and four men aged between 60 and 81 years old, semi-structured interview was used. The children have a diversified social representation about old people and the old age, in which are present themes like illness, death, physical disabilities, employment and other activities, and physical characteristics. The contact they had in classroom is possibly a new information source to the children, especially if the topic is brought up in conversations. The elderly interviewed acknowledged their participation in the project as positive, recognizing it as space to present their knowledge and share their experiences. Even though they consider children and adolescents not interested in traditions and the community's history, they do believe that the project is a good opportunity to put them in contact with these subjects and that they will keep these traditions alive.

KEYWORDS: Old age, Child, Intergenerational relationships, Intergenerational programs, Social Representation

ÍNDICE

Introdução	1
1. A cidade de Jarinu-SP e o projeto <i>Jarinu Tem Memória</i>	7
1.1. A cidade de Jarinu-SP	7
1.2. O projeto <i>Jarinu Tem Memória</i>	13
2. Relações intergeracionais	29
2.1. Crianças e velhos coabitando o mesmo espaço social	35
2.2. Relações intergeracionais: crianças e velhos	38
2.3. Programas intergeracionais	43
3. Representações sociais.....	49
3.1. As origens da Teoria das Representações Sociais	50
3.2. Sociedade pensante e representações sociais	53
3.3. O estudo das representações sociais	57
3.4. Representação social da criança	61
4. O velho, a velhice e suas representações	67
4.1. Velhice: uma categoria socialmente produzida.....	69
4.2. Mudanças nas imagens e representações de velho e velhice: conteúdo e contexto	74
4.3. Estudos relacionados a atitudes e representações sociais acerca do velho, da velhice e do envelhecimento	88
5. Crianças: atores sociais e co-produtoras de cultura.....	95
5.1. Infância: uma categoria socialmente produzida	96
5.2. A criança: de destinatário de processos a ator social.....	98
5.3. A situação atual das crianças: um momento de ambivalência	107
6. Metodologia	113
6.1. Instrumentos utilizados	114
6.2. Conversando com crianças e velhos, os atores desse trabalho.....	121
6.2.1. Conversas com velhos.....	121
6.2.2. Desenhos, conversas e brincadeiras de crianças.....	128
6.3. Procedimentos para análise dos dados	134
7. Análise e discussão dos dados: conversando com crianças e velhos	135
7.1. Conversando com as crianças: a representação social dos velhos, da velhice e do envelhecimento	135
7.1.1. Como é uma pessoa velha	168
7.1.2. O envelhecer: porque uma pessoa é velha.....	200
7.1.3. Informações sobre os velhos	202
7.2. Conversando com os velhos: crianças, jovens e o projeto <i>Jarinu Tem Memória</i>	211
7.2.1. Significados da participação no projeto <i>Jarinu Tem Memória</i>	211
7.2.2. Sobre crianças e jovens	227
8. Considerações finais.....	239
Referências bibliográficas	249
Anexos.....	263

INTRODUÇÃO

*“Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.”*

Antônio Machado

Crianças e velhos, duas extremidades do ciclo da vida. A partir da observação de momentos compartilhados por bisavós e bisnetos, surgiu o interesse por estudar os mistérios da relação entre crianças e velhos. Muitos aspectos poderiam ser alvos de investigação, como têm sido dentro da Gerontologia, mas o foco recaiu sobre o que as crianças pensam sobre os velhos e a velhice. Não era uma simples questão de saber se as crianças têm atitudes positivas ou negativas em relação a esses objetos sociais, mas conhecer o que sabem sobre os mesmos, as informações que têm e quais as origens destas. Assim nasceu o presente estudo, cujo objetivo inicial era apenas investigar a representação social das crianças acerca dos velhos e da velhice.

Os rumos começaram a mudar após a orientadora desse trabalho propor a realização da coleta de dados na cidade de Jarinu-SP. Nesse município do interior paulista, foi desenvolvido durante sete anos, o projeto de ressignificação de memória sócio-cultural e histórica, *Jarinu Tem Memória*. Entre as várias atividades promovidas, o projeto propiciou o encontro entre gerações, inclusive velhos e crianças em sala de aula, tornando-se este um espaço privilegiado para a realização dessa pesquisa. Logo nas primeiras visitas da pesquisadora à cidade, foi possível conhecer e conversar com os velhos que participaram do projeto e a partir de discussões com a orientadora e com os participantes da banca no momento da qualificação, optou-se por ampliar o campo de pesquisa, incluindo os velhos como participantes do presente estudo. Assim sendo, os objetivos do trabalho passaram a ser os seguintes:

- investigar e analisar as representações sociais das crianças acerca dos velhos e da velhice;
- investigar e analisar a possível influência do contato com velhos em sala de aula sobre o processo de construção das representações sociais das crianças;
- investigar e analisar a percepção dos velhos sobre sua participação no projeto *Jarinu Tem Memória*, inclusive em atividades intergeracionais.

Considerando-se as alterações contemporâneas acerca da velhice, do envelhecimento e dos velhos, tais como o aumento da população de velhos, a maior visibilidade da velhice, bem como as novas e diversas imagens acerca dessa etapa da vida que têm circulado pela sociedade, é relevante voltar o olhar para as representações sociais acerca desses objetos. Pois, conforme assinala Duveen (2005), em locais de rupturas, conflitos e novidades na estrutura representacional de dada cultura, podem ocorrer a emergência de novas representações ou a reelaboração de representações já existentes.

Além disso, as representações sociais são teorias do senso comum, conhecimentos sociais sobre determinado objeto e têm como função organizar comportamentos e padronizar a comunicação entre os indivíduos, ou seja, as práticas sociais de dado grupo para com objetos sociais significantes. Segundo Moscovici (2005b), as pessoas não são tratadas em suas singularidades ou em seu si próprio, mas em relação às categorias e representações daquele que as representa. Desse modo, conhecer as representações sociais sobre dado objeto social e as possíveis influências sobre seu processo de construção pode contribuir para a compreensão das relações estabelecidas com esse objeto, bem como para o planejamento de ações que visem a oferecer espaços para a (re)construção de representações sociais pertinentes sobre o mesmo.

A escolha por ouvir crianças nesse trabalho deve-se a dois pontos principais. O primeiro refere-se à importância das relações estabelecidas entre velhos e crianças. Consideradas duas parcelas da população usualmente colocadas à margem porque julgadas improdutivas, estudiosos que se debruçam sobre o tema das relações intergeracionais defendem a ocorrência de entendimento e benefícios mútuos no encontro entre velhos e crianças. O segundo aspecto diz respeito ao fato de acreditar-se que a criança tem voz própria, é capaz de construir e compreender sua cultura e as representações do mundo em que vive. Sarmiento e Pinto (1997) defendem que estudar as crianças, ouvindo suas vozes, pode trazer a compreensão de uma realidade social interpretada sob o ponto de vista infantil, o que pode revelar fenômenos sociais

que o olhar dos adultos obscurecem. Desse modo, estudar as representações sociais das crianças pode permitir o acesso “às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

O projeto *Jarinu Tem Memória* oportunizou, aos velhos do município, escuta para suas vozes, considerando-os membros privilegiados da comunidade porque portadores de saberes, memórias e histórias, isto é, preciosidades do patrimônio cultural da comunidade. Para o alcance de seus objetivos, o projeto contou com o envolvimento desses velhos em várias atividades, o que, segundo a literatura especializada, tende a resultar em vários tipos de ganhos para os mesmos. Ouvir os velhos sobre os significados de sua participação nessas atividades pode possibilitar que, por meios de suas próprias vozes, indiquem os caminhos para ações que visem à promoção de seu bem-estar.

Vale ressaltar que nesse trabalho, optou-se pelo uso do termo velho e não idoso, ainda que este último seja mais comum na literatura gerontológica, na mídia e nas comunicações oficiais.

O termo velho é, na sociedade brasileira, permeado por conteúdos pejorativos, relacionados à idéia de antigo, inútil, inadequado. No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, algumas das definições encontradas para o termo velho são antigo, com muito tempo de existência, gasto pelo uso, muito usado, desusado, antiquado (BUENO, 1986). Peixoto (1998) indica que o termo velho era correntemente utilizado no Brasil para designar a pessoa envelhecida, inclusive em documentos oficiais. A entonação e o contexto em que era utilizado determinavam se o mesmo estava sendo empregado em tom afetivo ou pejorativo.

Na década de 60, a imagem da velhice começa a mudar na Europa devido à elevação das pensões e conseqüente aumento do prestígio dos aposentados. É no final da referida década que as influências dessas mudanças alcançam o solo brasileiro e o termo idoso passa a ser empregado com maior frequência no país, como uma forma de tratamento mais respeitosa. Quanto ao termo velho, este assume uma conotação negativa, passando a ser utilizado principalmente em referência “a pessoas de mais idade pertencentes às camadas populares e que apresentam mais nitidamente os traços do envelhecimento e do declínio” (PEIXOTO, 1998, p. 78). Assim, há uma tendência a substituir-se o termo velho por idoso, no intuito de afastar-se do aspecto negativo que acompanha o primeiro termo.

Sobre o assunto, o escritor Rubem Alves faz o seguinte relato:

No dia do meu aniversário escrevi uma crônica com o título “Fiquei velho...” Eu estava feliz quando escrevi. Mas minha crônica provocou cartas de protesto. Muitos velhos não gostam de ser chamados de “velhos”. Querem ser chamados de “idosos”. Não gostaram do título da crônica. Pediram que eu trocasse o “velho” por “idoso”. Mas a palavra “idoso” é boba. Não se presta para a poesia. “Idoso” é palavra que a gente encontra em guichês de supermercado e banco: fila dos idosos, atendimento preferencial. Recuso-me a ser definido por supermercados e bancos. “Velho”, ao contrário, é palavra poética, literária. Já imaginaram se o Hemingway tivesse dado ao seu livro o título de “O idoso e o mar”? Eu não compraria. E o poema das árvores, do Olavo Bilac: “Veja essas velhas árvores”... Que tal “Veja essas árvores idosas...” É ridículo. Eu jamais diria de uma casa que ela é “idosa”. A palavra “idosa” só diz que faz muitos anos que a casa foi construída. Mas a palavra “velha” nos transporta para o mundo da fantasia. O velho sobradão do meu avô, onde vivi minha infância. Meus livros velhos, folhas soltas de tanto uso. Estão assim porque viveram muito, fiz amor com eles, tão frequentemente e tantas vezes, que se gastaram. O Chico tem uma linda canção com o título: “O velho”. É triste. Se o título fosse “O idoso” seria ridícula. Já imaginaram? O casal vai fazer bodas de ouro: cabeças brancas. Eles se abraçam, se beijam, e ele diz para ela, carinhosamente: “Minha idosa” - ao que ela responde com um sorriso: “Meu idoso...” Não é nada disso. É “minha velha” e “meu velho”... (ALVES, s.d.).

O autor apresenta uma nova forma de significar a palavra “velho”. Utiliza-a para significar o que faz parte do passado, mas um passado repleto de memórias, sensações, sentimentos, enfim, de vida. Ao chamar a atenção para o fato de que as pessoas não gostam de ser chamadas de “velhas”, vai ao encontro dos achados de Debert (1988, apud PEIXOTO, 1999) de que usualmente, as pessoas usam o termo velho para se referirem ao outro, mas ao referirem-se a si mesmas empregam o termo idoso. Por trás do uso da palavra idoso percebe-se a tentativa de, por meio do discurso, retirar das pessoas as marcas da velhice, negando-a. Essa estratégia mostra-se muito adequada em uma sociedade que valoriza o novo e elege a juventude como estilo de vida.

Park (2000, 2003a) pontua que a substituição do termo velho por idoso, leva a um deslocamento da discussão sobre a velhice. O foco principal passa a ser a questão da longevidade, deixando-se de discutir a questão da função social do velho. Quando a longevidade é colocada em destaque, os discursos versam sobre fórmulas e práticas milagrosas que retardem o envelhecimento, e o velho passa a ser encarado como um mercado consumidor interessante, porque tende a negar a velhice mediante práticas consumistas que visam ao rejuvenescimento. Ao deixar de discutir o fato de que o velho tem uma função social – a qual, segundo Bosi (1994), usualmente lhe é negada – deixa-se de refletir sobre sua posição numa sociedade que enfatiza a capacidade de produção dos indivíduos para que sejam inseridos. É uma forma de manter o velho

afastado do reconhecimento social. Assim, opta-se nesse trabalho pela utilização do termo velho, tendo em vista a intenção de contemplar a função social que o velho desempenha na sociedade, a função de lembrar, de portar memórias e saberes apreendidos e (re)elaborados no transcorrer de sua vida.

O presente trabalho organiza-se em oito capítulos. No primeiro capítulo são apresentados a cidade de Jarinu-SP e o projeto *Jarinu Tem Memória*, que acolheram as propostas desse estudo. No segundo capítulo são tecidas considerações sobre as relações intergeracionais, destacando-se o espaço em que crianças e velhos se encontram e os programas intergeracionais. A Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici, que serviu de suporte teórico para o presente trabalho, é apresentada no terceiro capítulo. A forma como a velhice e os velhos têm sido representados, ressaltando-se a circulação das diferentes imagens e representações desses objetos na sociedade contemporânea são o objeto de discussão do quarto capítulo. O quinto capítulo versa sobre as crianças, discutindo sua posição como atores sociais que contribuem no processo de construção da cultura da infância e da sociedade como um todo, capazes de elaborar e comunicar suas representações do mundo em que vivem. A metodologia utilizada e os atores principais dessa pesquisa, velhos e crianças de Jarinu-SP, são apresentados no sexto capítulo. O capítulo sete apresenta e discute os dados coletados em um diálogo com crianças e posteriormente com os velhos, recorrendo-se à literatura existente sobre a velhice e suas representações. No capítulo final são tecidas considerações acerca das conclusões obtidas por meio das investigações empíricas, alinhavando-se subsídios para Políticas Públicas envolvendo relações intergeracionais.

1. A CIDADE DE JARINU-SP E O PROJETO *JARINU TEM MEMÓRIA*

*"De uma cidade, não aproveitamos
as suas sete ou setenta e sete maravilhas,
mas a resposta que dá às suas perguntas."*
Ítalo Calvino

Segundo Park e Iório (2004), habitar é mais que simplesmente morar. Habitar significa criar raízes e deixar-se tomar pelo espaço que se transforma em lugar. Assim, uma cidade é mais que o local de residência anterior, atual ou futuro de uma pessoa, é o local em que esta habita e ao qual pertence. E pertencer a uma cidade é mais uma questão de escolha e identificação que de endereço. Um indivíduo, após morar em várias cidades, pode pertencer ainda à cidade em que nasceu, mesmo não retornando a esta. O contrário também é possível, ou seja, a pessoa passa a pertencer à cidade na qual reside e não à cidade de origem. Desse modo, uma mesma cidade assume significado e importância diferentes para cada um de seus moradores.

A partir do significado que a cidade tem para o indivíduo, este estabelece um vínculo com a mesma. Tal vínculo guiará suas ações para com a cidade. Assim é, que muitos cidadãos podem envolver-se em ações para conservação de patrimônios históricos e culturais, enquanto outros podem envolver-se em ações de vandalismo e depredação.

Jarinu-SP é uma cidade do interior paulista, onde pessoas que lhe pertencem, apoiadas por outras que com ela se envolveram, empenharam-se na tarefa de investigar, relatar e documentar a sua história, num movimento de auto-preservação e ressignificação de suas origens, por meio do projeto *Jarinu Tem Memória*.

1.1. A CIDADE DE JARINU-SP

Jarinu-SP está localizada no interior do estado de São Paulo, entre os municípios de Jundiaí-SP e Atibaia-SP, distando cerca de 70 km da capital paulista. Uma cidade com população estimada pelo IBGE (2006), em julho de 2005, de 20.902 habitantes e área territorial de 208 km².

Jarinu é um município pequeno, ruas pouco movimentadas, pessoas se cumprimentando e num encontro casual pedindo que alguma autoridade

esteja presente num evento artístico. Muitas árvores. Na praça em que se localiza a igreja, um grupo de jovens e adolescentes reunidos sentam-se no encosto do banco com os pés sobre o assento. Num outro ponto da mesma praça, velhos e adultos jogam alguma coisa, conversam em pequenos grupos, riem. Talvez o tempo passe devagar. (Diário de campo, 17/08/2004)

A população jarinuense é parecida com a população brasileira, isto é, constituída por cores diversas, não somente no que se refere à tonalidade da pele, mas às cores culturais. São vários os matizes impressos pelas pessoas que chegaram à cidade de várias partes do mundo, trazendo seus hábitos alimentares, seus costumes, suas crenças, sua língua e a esperança de uma vida melhor. O livro *Travessias – memórias do povoamento e da imigração de uma cidade paulista: Jarinu*, organizado por Lígia C. L. Wild, conta a história das famílias que formaram a cidade. No início chegaram portugueses, africanos, italianos, alemães, espanhóis, suíços, poloneses, japoneses e americanos. Tempos depois, foi a vez de chegarem brasileiros de outras regiões, destacando-se mineiros, paranaenses e nordestinos.

Os portugueses se fizeram presentes na gênese de Jarinu-SP, como o fizeram na grande maioria dos municípios brasileiros, originados nos primeiros séculos da colonização do país. Conforme ressalta Dias (2004, p. 34), “não há falar-se na formação de nossa gente, sem a eles nos referirmos”. Assim, não diferindo da realidade brasileira, várias famílias jarinuenses têm ascendência portuguesa como os Soares do Amaral, os Silveira Bueno, os Moura, os Lopes de Camargo e os Amorim.

Do mesmo modo, a realidade da escravidão nas grandes fazendas brasileiras à época do Brasil colônia e imperial também esteve presente nos primeiros momentos da existência do povoado que deu origem à cidade. Segundo Wild (2004), ainda que na atualidade haja poucos remanescentes de escravos em Jarinu-SP, alguns ainda são encontrados para contar a história de seus antepassados.

Famílias de ascendência suíça, alemã, polonesa, japonesa, francesa e americana também estão presentes em Jarinu-SP, mas italianos e espanhóis são numericamente mais expressivos na formação da população da cidade e as marcas culturais desses dois povos são encontradas facilmente pela cidade.

Segundo Drogue (2004, p. 173), as famílias espanholas em Jarinu-SP “deram à cidade uma fisionomia peculiar, e um som também pitoresco à língua portuguesa falada nesse recanto do interior paulista”. Os Alonso, Balles, Gerez, Jaen e Quesada, entre outros, chegaram à cidade

nas primeiras décadas do século XX, envolvendo-se em atividades ligados à sua cultura de origem. Eram agricultores, comerciantes, mecânicos, fotógrafos, escritores e amantes do futebol, que em muito contribuíram ao desenvolvimento da cidade.

Em relação à presença dos italianos, esta é perceptível em diversos exemplos, como na existência das *trattorie* – estabelecimentos que na Itália se diferenciam dos restaurantes por serem menos formais que estes – oferecendo pratos tipicamente italianos e vinhos de fabricação artesanal. Além disso, ao conhecer várias pessoas da cidade e ouvir seus sobrenomes, não é difícil perceber que um grande número delas tem ascendência italiana como os Zambotto, os Zanoni e os Lorencini – figuras importantes na história política da cidade – e os Contesini – que formaram uma das bandas musicais da cidade – entre muitos outros. Outro exemplo da forte presença italiana na região está no fato de que o idioma italiano tornou-se disciplina obrigatória no currículo das escolas de ensino fundamental do município. Um último exemplo, que indica também a contribuição dos italianos para o desenvolvimento econômico da cidade, refere-se à forma de nomear propriedades rurais, como no depoimento do Sr. Otávio Alves Mendes¹: “Nos primeiros meses ficamos na casa de um cunhado, trabalhando também na plantação de uva num sítio vizinho ao [sítio] dos Pauletto.” Segundo Zani (2004), cinquenta famílias de imigrantes italianos contribuíram para a formação da população de Jarinu-SP. E sem dúvida, contribuíram também para a formação cultural do município.

O depoimento do Sr. Otávio abre espaço para que se fale sobre a vinda de pessoas oriundas de outros estados brasileiros para Jarinu-SP. Conforme pontua Park (2004), após o ano de 1959, várias famílias chegaram à cidade a fim de trabalhar nas plantações de uva, vindas principalmente de Minas Gerais e Paraná.

Mendes et al. (2000) relatam que na década de 60 houve grande expansão das videiras, porém havia escassez de mão-de-obra no município e os proprietários estimularam a vinda de famílias do sul de Minas para a cidade. Entre os anos de 1970 e 1989, a família Pauletto, maior produtora de uva do país à época, contou com cerca de 23 famílias de colonos mineiros em sua propriedade. Os mineiros vinham em busca de uma vida melhor, conforme exemplifica o

¹ Extraído do livro *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*, organizado por Margareth B. Park (2000, p. 220).

depoimento de seu Benedito Machado², que chegou na cidade em 1967: “A gente ganhava lá em Minas um conto, ou mil-réis, não sei. Aqui a gente ia ganhar dois!”.

A partir da década de 70 começam a chegar os paranaenses, que conforme pontuam Mendes et al. (2000), num levantamento realizado com 70 famílias de estudantes de uma das escolas da cidade, representavam 45% dos entrevistados. Os primeiros trabalhadores que chegavam à Jarinu-SP, vindos de outras partes do Brasil, animavam-se com a melhora das condições de vida e influenciavam a vinda de outros familiares, o que criou verdadeiras colônias de mineiros e paranaenses. Todavia, estes não são os únicos que vieram de outros estados brasileiros para a cidade. Há também baianos, cearenses, paraibanos, mato-grossenses, alagoanos, pernambucanos e capixabas.

Conversando com as crianças, a menção a parentes que ficaram nas cidades de origem de suas famílias, apresenta-se como indício de que a chegada de pessoas de outros lugares à Jarinu-SP ainda é uma realidade.

Ent - E onde eles moram? Onde a gente encontra velhinhos?
Jam - Em Minas encontra muito velhinho lá.
Ent - Muito velhinho? Você já foi lá?
Jam - Eu já.
Ent - É?
Jam - Já fui ver minha avó. (Pré-escolar)

Numa outra conversa, a criança parece sentir-se ainda ligada à cidade natal, onde os avós residem até então. A fala de Antônio (6 anos) também aponta para o fato de que a migração continua acontecendo, tendo em vista que dá indícios de que a criança, que apresenta sotaque característico dos moradores da região nordeste, mudou-se recentemente para Jarinu-SP.

Ant - Porque já morei numa... eu num moro aqui, eu moro em outro lugar.
Ent - Ah é... e onde você mora?
Ant - Lá em Alagoas, no Palmeiras.
Ent - É?
Ant - É.
Ent - E... o seu avô e sua vó moram lá?
Ant - Humhum (concordando). (Pré-escolar)

² Extraído do livro *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*, organizado por Margareth B. Park (2000, p. 219).

Assim, Jarinu-SP é uma cidade que, como muitas outras cidades brasileiras, construiu-se pela união de muitas mãos, cada qual com seu sotaque e sua cor. O resultado é uma cidade com características próprias e diversificadas.

Dois dos possíveis caminhos utilizados para chegar até a cidade dão indícios do que lá será encontrado. A paisagem que se vê, pela estrada que liga Campinas-SP a Jarinu-SP, apresenta muitas árvores, montanhas e mata verde ladeando a rodovia por ambos os lados. Se a viagem até Jarinu-SP se der pelo caminho que passa por Jundiaí-SP, as coisas mudam ligeiramente. Ainda que se vejam mata e árvores ladeando a estrada de terra, vêem-se também paisagens típicas da zona rural, o gado pastando tranqüilamente, as pessoas trabalhando no cultivo da terra e, principalmente as plantações de uva.

Mata e cerrado – paisagens típicas remanescentes da Mata Atlântica –, clima considerado um dos melhores do mundo pelo Conselho de Educação, Cultura e Ciência das Nações Unidas (Unesco), economia voltada para a produção agrícola de frutas (morango, uva e frutas cítricas), e proximidade com grandes centros urbanos colocam Jarinu como um local de grande potencial turístico (SPAZZIANI, 2003). Aliás, o município é considerado Pólo Turístico do Circuito das Frutas do Estado de São Paulo.

Um aspecto interessante sobre a organização da cidade é percebido na fala dos moradores do bairro onde ocorreu a coleta de dados, ouvido tanto durante as entrevistas quanto em conversas informais. A cidade parece diferenciar-se em duas partes: Jarinu e os bairros. Em entrevista com uma das crianças por exemplo, seu discurso indica que para ela, Jarinu é a região central da cidade, onde se localiza a área comercial e administrativa. O bairro em que reside representa uma localidade a parte, do qual é preciso se deslocar para chegar até Jarinu.

Ent – Quem já falou isso pra você?

And – Ah, muita gente. Outro dia eu fui na praça, né, num show. Daí tinha um mo... um velho que tava passando em frente, sabe no show que tinha lá em Jarinu esse dia? E tinha um velhinho passando, daí o pessoal empurrava ele, ruim pra caramba. Sabe, aquele vai-e-vem? Então. Mas muita gente já me falou isso, eu falava, eu não tenho vergonha não. (Turma de 2ª e 3ª séries)

A diferenciação entre Jarinu e o bairro, refletida na fala das crianças e outros moradores, indica que a vida urbana e a vida rural convivem num movimento de diferenciação, e ao mesmo tempo de proximidade. Conforme indicam Pereira e Mendes (2000), o município pode ser classificado como *rurbano*, isto é, possuidor de uma forte base agrícola juntamente com uma estrutura urbana.

Entre os bairros, há propriedades que podem ser consideradas sítios ou chácaras, onde pequenos agricultores cultivam a terra e criam alguns animais. Além disso, boa parte das pessoas que residem nesses bairros trabalha no campo. Desse modo, ainda que tenha um infra-estrutura considerada urbana, a vida nos bairros de Jarinu-SP em muito se aproxima da realidade rural. O centro da cidade, por sua vez, é onde se encontram o comércio, as agências bancárias, a Igreja Matriz, a prefeitura e demais órgãos públicos, todos representando a vida urbana, onde se vai às compras, aos negócios e às festas públicas. Assim, na fala das pessoas é desvelada a organização da cidade, que reflete a proximidade entre o urbano e o rural existente no cotidiano de seus moradores.

O fato de estar próxima a grandes centros e ser uma cidade que ainda apresenta características rurais, possibilita um fluxo considerável de pessoas indo e vindo dos grandes centros para Jarinu-SP e vice-versa. As festas religiosas³ que acontecem na cidade são ocasiões em que muitas pessoas a visitam, fato que tem se dado há tempos. Dona Diva (69 anos) conta que antes de casar-se, residia em São Paulo e na época das festas, sempre ia e trazia muitos amigos da capital para as festas jarinuenses. Para Dona Diva “o que é diferente atrai as pessoas. Para eles [os amigos da capital], tudo aquilo era diferente e chamava a atenção.” (Diário de campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva). Ainda hoje, os traços rurais da pequena cidade de Jarinu-SP, atraem as pessoas da “cidade grande”, que usualmente os consideram “exóticos”. Como exemplo, têm-se que na cidade, há propriedades de pessoas que residem e trabalham na capital paulista e vão a Jarinu apenas durante os finais de semana e feriados.

Jarinu-SP segue seu curso mantendo características rurais. Porém, não deixa de ser alvo de algumas mudanças, as quais chamam a atenção, especialmente das pessoas mais velhas, que nasceram e sempre viveram na cidade. É o caso de Dona Mercedes (76 anos), que expressa assim sua opinião: “Jarinu não foi até as cidades grandes, elas vieram para perto de Jarinu e trouxeram

³ Depoimentos e relatos de membros da comunidade sobre as festas religiosas de Jarinu estão no capítulo *As festas religiosas*, na parte II do livro *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*, organizado por Margareth Brandini Park (2000).

o progresso e muitas mudanças.” (Diário de campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita)

Algumas das mudanças trazem consequências indesejadas, como é o caso da problemática ambiental. Segundo Spazziani (2003), o município vivencia graves problemas ecológicos, tendo destaque a poluição do lençol freático. Mas, em conversa com moradoras mais velhas da cidade, a perda das árvores e a transformação da paisagem da cidade, que lhes são caras, têm um significado mais pungente, pois perdem-se as árvores e um pouco da história da cidade, tendo em vista que as árvores falam dessa história.

Próximo do centro da cidade, uma grande área verde, com árvores variadas. Fico sabendo que ali era o sítio de uma importante família da cidade. Será loteada e a área se transformará num condomínio. As árvores estão sendo derrubadas. Uma velha parece ter chorado diante da situação. Árvores frutíferas plantadas por seus pais e maridos. (Diário de campo, 17/08/2004)

Outra preocupação presente nas falas dessas moradoras, refere-se à não valorização do patrimônio público e cultural local por parte da maioria dos jovens, possivelmente devido ao maior interesse por novidades trazidas pelo progresso e pela falta de conhecimento sobre o passado da cidade. Conforme ressaltou Dona Diva: “As pessoas jovens não têm consciência da importância das coisas antigas, às vezes nem vêem a diferença entre uma madeira entalhada com esmero há tempos e uma madeira lisa.” (Diário de campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva).

Mudanças em valores, comportamentos e hábitos sociais, advindas especialmente da valorização do novo em detrimento do antigo, trazem preocupações acerca dos riscos que a história e a cultura da cidade correm de se esmaecerem com o passar do tempo. Estas preocupações estão entre os fatores que motivaram o surgimento e a existência do projeto *Jarinu Tem Memória*.

1.2. O PROJETO JARINU TEM MEMÓRIA

O projeto *Jarinu Tem Memória* foi desenvolvido por meio da parceria entre o Departamento de Educação, Cultura e Ação Social (Decas) da Prefeitura Municipal de Jarinu e o Centro de Memória da Unicamp (CMU).

Implantado em abril de 1998, o projeto aconteceu durante sete anos, encerrando-se em 2005. O objetivo principal era “realizar o levantamento sócio-histórico e cultural através da formação continuada dos professores envolvendo alunos, comunidade e meios de comunicação”, conforme aponta a coordenadora do projeto, Margareth B. Park (2000, p. 17).

A formação de professores deu-se baseada num processo de ressignificação do trabalho docente. Os artigos presentes nos livros⁴, que relatam os caminhos percorridos pelos atores do projeto, no que se refere às práticas pedagógicas, apresentam as ferramentas utilizadas e indicam a intenção de que por meio das mesmas, os professores se descobrissem capazes de atuar sobre o cotidiano escolar de modo efetivo e afetivo, construindo o conhecimento em parceria com seus alunos e a comunidade.

O depoimento da professora Edna Bêgo, participante do projeto desde seus primeiros momentos, indica a importância que atribui ao mesmo, revelada por certa preocupação com sua continuidade, bem como pela consciência do enraizamento dos princípios que foram disseminados.

Pedi à professora que falasse sobre o projeto, já que participa do mesmo desde o começo. Conta então, que o projeto operou muitas mudanças em sua forma de dar aulas e que houve um amadurecimento, pois aprendeu novas formas de ensinar, relacionando as atividades do projeto com as disciplinas. Algo que dificulta é a chegada de novos professores que não se envolvem da mesma maneira que aqueles que participam desde o início do projeto. Em seu ponto de vista, acredita que eles não sentem fazer parte dessa construção como aqueles que estão no projeto desde o início. Entretanto, todos passam por reuniões que tentam incorporá-los, mas nem sempre há um resultado positivo, com o envolvimento de todos. Acha que isso pode dificultar que o projeto atinja a todos, mas acredita que o projeto está muito bem enraizado e por isso não será esquecido ou deixado de lado. Como exemplo cita a si mesma, que não consegue ver-se deixando de lado tudo o que aprendeu. (Diário de campo, 17/08/2004).

Elementos variados como meio ambiente, alfabetização, ensino matemático e aproximação de recursos digitais e computacionais marcaram presença no projeto e revelaram-se de grande importância ao contexto educacional. Todavia, foram a abertura à participação da comunidade, a eleição da memória como tema e da História Oral como metodologia, os elementos que

⁴ *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias e Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*, ambos organizados por Margareth B. Park e *Arte, educação e projetos: “Tao Sigulda para crianças e educadores”* da autoria de Margareth B. Park e Suely A. Iório.

propiciaram a participação dos velhos no projeto *Jarinu Tem Memória* e seu encontro com as demais gerações, inclusive as crianças. Por isso, tais aspectos serão aqui destacados.

Ainda que o projeto visasse à formação continuada de professores, o mesmo não se limitou a atuar junto a essa parcela da população. Pelo contrário, envolveu vários membros da comunidade, num processo de formação de pesquisadores-trabalhadores da memória e do patrimônio histórico e cultural da comunidade. Park (2003b) ressalta que o caminho foi traçado em busca de formar educadores-pesquisadores, contemplando como educadores, os monitores, as merendeiras, os membros da comunidade, os velhos da cidade, os alunos, os professores e os administradores.

Conforme ressalta Zan (2003), a escola e o modelo de ensino praticado atualmente, ainda se vinculam ao paradigma racionalista que guia a ciência moderna desde o século XVI. Um dos pressupostos desse paradigma é a desconsideração e a desqualificação de outras formas de conhecimento que não se estruturam sobre seus princípios epistemológicos. Desse modo, saberes e práticas que têm origem e lugar no cotidiano da sociedade e não se enquadram nos moldes científicos apregoados como adequados, são usualmente desprezados e considerados inadequados ao cotidiano escolar, ainda que não deixem de fazer parte da vida de alunos, professores e demais envolvidos no processo de aprendizagem.

O projeto *Jarinu Tem Memória* afastou-se desses pressupostos, na medida em que traçou um outro caminho. Nesse caminho, uma de suas preocupações era aproximar o saber científico – presente no currículo oficial e guia da prática pedagógica – e o saber popular – construído no dia-a-dia da comunidade –, bem como promover a valorização desse último. Foi um trabalho em que a vida diária e a realidade vivenciada pelos alunos se entrelaçavam ao conteúdo pedagógico, resultando num aprendizado diferente. Nos dizeres de Park,

Um projeto como esse, que tem por eixo trabalhar com o resgate sócio-histórico e cultural, pretende-se alfabetizador. O conteúdo trabalhado é o próprio acervo coletado, as vozes ouvidas intermediadas de letras, virando escrita. Exercitar a terra, o plantio. Matematizar as frutas encaixotadas. Estudar a saúde nos riscos cotidianos centrados no trabalho. Ler a história, fazendo-a. (PARK, 2000, p. 34).

Para atingir o fim proposto, a participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar foi estimulada. E essa participação, dentro dos parâmetros que nortearam o projeto, significou a

apropriação do espaço escolar pelas famílias, bem como a apropriação do espaço circundante à escola e da própria cidade pelas crianças, pois tais espaços são geradores e produtores de conhecimento (PARK, 2003b). Assim, uma das primeiras atividades do projeto foi o estudo dos bairros. Crianças e professores saíram em busca de informações sobre o bairro em que residiam ou em que a escola se encontrava, por meio de entrevistas com moradores mais velhos e passeios pelas áreas circunvizinhas. Todavia, contar com a participação da comunidade na escola nem sempre é um empreendimento fácil.

um dos pontos fortes do programa foi abrir as portas da escola para a comunidade. [...] apesar de ver essa união comunidade-escola como positiva, [a professora] acha que esta foi uma das maiores dificuldades iniciais do projeto, pois os pais parecem não achar que devam participar do trabalho na escola. (Diário de campo, 17/08/2004)

Trazer a comunidade para a escola não é tarefa simples por razões variadas, dentre as quais Park (2000) exemplifica: disponibilidades de horários, inseguranças dos pais por não se considerarem aptos a estar diante de um público escolar, posto que nem todos têm estudo formal e dúvidas dos mesmos sobre o que podem oferecer ao meio escolar. A escola, ao longo de sua trajetória, foi dotada de um caráter sagrado, vista como local destinado à aquisição de um saber erudito e afastado do saber popular. Esses paradigmas estimulam o receio de pais e demais membros da comunidade em se fazerem presentes na escola. Por outro lado, os professores também sentem-se inseguros com a presença de outras pessoas em seu espaço de trabalho porque não estão acostumados com a situação e, na maioria dos casos, não aprenderam a lidar com a mesma. O projeto buscou então, trabalhar tais aspectos junto aos docentes, os quais por sua vez se familiarizaram com a situação, chegando a criar e adotar certas estratégias para obter sucesso nesse empreendimento.

Edna fala que geralmente conversa com os alunos a respeito de algum tema e pede que possam ver se alguém em casa tem algo a falar sobre o mesmo. Algumas vezes só obtém respostas quando envia a solicitação em formato de tarefa. (Diário de campo, 17/08/2004)

Tais estratégias alcançaram resultados. Alguns exemplos dessa aproximação de saberes são a busca dos alunos junto a familiares e conhecidos de receitas culinárias e remédios caseiros, histórias e causos sobre a vida de suas famílias e do município e o plantio de hortas nas escolas com a ajuda da comunidade, que sendo predominantemente formada por pessoas que têm contato com a vida rural, dispõe de amplo conhecimento a respeito (ZAN, 2003). Desse modo, foi possível valorizar tanto a presença da comunidade na escola, quanto seus saberes.

Quando se pensa em trazer a comunidade para a escola, a idéia que usualmente vem à mente é a busca pela presença dos pais. Todavia, conforme realçado anteriormente, o projeto *Jarinu Tem Memória* preocupou-se em envolver toda a comunidade do município e não apenas aquela ligada ao cotidiano escolar. As características e objetivos do projeto o levaram a esta inclusão ampla da comunidade, pois tendo em vista que seu objetivo era realizar um levantamento sócio-histórico e cultural, pressupôs a participação de todos aqueles envolvidos com a história e a cultura da cidade e não apenas professores e alunos. Assim sendo, os velhos, reconhecidos como membros da comunidade, desempenharam papel de suma importância no projeto, que privilegiou sua participação no cotidiano escolar e mais que isso, na construção de conhecimentos, especialmente porque os mesmos são portadores privilegiados de memória.

Conforme pontua Park (2000, p. 23), “com relação aos velhos da comunidade, pretende-se estabelecer uma parceria para a construção de conhecimentos no interior e também no exterior da escola.” Ressalta-se aqui, a intenção de estabelecer uma parceria. Este aspecto é revelador da posição que o velho assumiu dentro do projeto. Reconhecido como parceiro, considerou-se que o velho tem algo a oferecer ao mesmo tempo em que também pode ser beneficiado. Assim, não se estabelece uma relação de beneficência para com o velho, mas de trocas mútuas.

A forte ligação do projeto em questão com a temática da memória pode ser percebida pela presença do termo no nome do projeto, *Jarinu Tem Memória*, e também nos títulos de dois dos cinco livros que dele resultaram: *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias* e, *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*.

Memória é uma palavra que pode assumir diferentes significados, dos quais quatro serão aqui destacados. Memória pode ser entendida como uma faculdade de que se dispõe para recordar eventos passados. Num segundo sentido, as memórias são as próprias lembranças, isto é, aquilo do que se lembra. No sentido defendido por Bosi (1994), memória é trabalho, pois significa uma atividade de reconstrução do vivido, isto é, com imagens e idéias atuais são

reconstruídas as experiências passadas. E por fim, conforme Halbwachs (1990, apud PARK, 2005b), a memória pode também ser coletiva.

No projeto *Jarinu Tem Memória* circularam os quatro significados de memória acima pontuados. Para recordar o passado da cidade e torná-lo um patrimônio palpável recorreu-se à memória da comunidade, especialmente das pessoas mais velhas. Como diz Park (2000, p. 25) “Trabalhamos com a memória. Dos velhos, dos professores e das crianças.” Por outro lado, as memórias tornaram-se produtos a serem registrados, aquilo que foi lembrado, bem como ferramentas para construir conhecimento e provocar emoções. “Crianças e idosos brincaram, cantaram e escreveram suas memórias evocando cantigas de ninar e de roda que provocaram os presentes instigando-os ao canto, ao acompanhamento com palmas, aos comentários ao pé de ouvido” (PARK, 2000, p. 24).

A memória foi também trabalho no projeto *Jarinu Tem Memória*. Segundo Simson (2000), o ato de compartilhar a memória, estimulado pelo projeto, foi um trabalho que erigiu relacionamentos sólidos entre as pessoas envolvidas, as quais se descobriram compartilhando uma bagagem cultural comum. À medida que as pessoas compartiam suas memórias, construíam elos ao perceberem-se portadoras de memórias que as aproximavam e colocavam-nas num mesmo grupo, um grupo de pessoas que vivenciou as mesmas músicas e brincadeiras da infância, os mesmos hábitos da juventude, valores parecidos que tiveram força em um época específica, lembranças de um mesmo evento. Além disso, ressalta-se o trabalho dos velhos na busca por fotografias e documentos antigos, seus esforços para identificar as pessoas retratadas, para confeccionar objetos e guloseimas que remetiam ao tempo rememorado (doces, bonecas de espiga de milho, flores de papel). Um trabalho que colocou a memória em movimento, fazendo-a circular pela cidade por meio dos trabalhos realizados.

Por fim, a memória coletiva, partilhada pelos cidadãos de Jarinu-SP e participantes do projeto, embasou os resultados alcançados. O conceito de memória coletiva é defendido por Maurice Halbwachs, no sentido de que as relações sociais influenciam lembranças e esquecimentos dos indivíduos no processo de rememoração (PARK, 2005b). Assim, ainda que o indivíduo carregue dentro de si as lembranças, estas são construídas nas relações com os grupos e instituições a que se liga, enfim com a sociedade. Segundo Kessel (s.d.), Halbwachs considera que o a rememoração individual impregna-se das memórias do outro, de modo que a maneira de lembrar, perceber e ver o mundo se constitui das experiências coletivas. Desse modo, a memória

constrói-se a partir das várias lembranças que os membros do grupo oferecem para esse trabalho de rememoração. A memória de Jarinu-SP foi assim construída, por muitas mãos e lembranças, como um colcha de retalhos que se torna única e partilhada pelo grupo.

A velhice é usualmente relacionada ao ato de rememorar o passado. Segundo Ferreira (1998), em uma sociedade como a contemporânea, na qual boa parte da população de velhos é afastada de atividades intelectuais e produtivas, resta-lhe mais tempo para atividades reflexivas. Por outro lado, o ato de lembrar é de grande importância para o velho, pois conforme coloca Bosi (1994), após ser colocado à margem pela sociedade, a lembrança de tempos melhores – leia-se aqui de tempos passados – oferece alento ao velho, tornando-se um sucedâneo da vida. A oportunidade de falar sobre “sua” época, de mostrar o que suportou e compreendeu na vida e da vida proporcionam alegria ao velho, sendo também uma oportunidade de mostrar sua competência.

Dona Mercedes acha importante o projeto para que os outros possam ficar sabendo das coisas passadas e para que os mais antigos possam lembrar e reviver os tempos antigos. (Diário de campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita).

A fala de Dona Mercedes exemplifica a importância que o velho atribui ao ato de lembrar e relacionado a isso, a importância que a mesma atribuiu ao projeto como oportunidade para tal. Durante o projeto, conforme relata Park (2000), Dona Mercedes materializou os objetos de suas memórias ao confeccionar, como fazia antigamente, a roupa de festeiros de congada, licores que costumavam ser feitos para as festas, bem como flores⁵ de papel de seda, crepom ou lã que enfeitavam os andores. Mais que uma oportunidade para lembrar, Dona Mercedes ressalta a chance de reviver um tempo antigo, que já se foi, um tempo que lhe pertenceu.

A História Oral foi a metodologia utilizada no projeto *Jarinu Tem Memória* para a recolha das informações e memórias junto à comunidade. A definição de História Oral empregada no projeto é a de Lozano (1996, apud PARK, 2000, p. 22), que a entende como “possível junção de método e técnica, e indubitavelmente como encruzilhada de disciplinas.”

⁵ Segundo Park (2000), tais flores despertaram o interesse de uma estudante paulistana que aprendeu como fazê-las e socializou a técnica na escola onde estuda. Desse modo, a tradição de fazer flores foi reincorporada em um novo contexto, com finalidades diferentes.

Thompson (2000) ressalta que a História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Baseando-se na recolha de relatos de vida dos indivíduos, os quais se apóiam em suas memórias pessoais e coletivas para fazerem seus relatos, permite que a história resultante desse processo ultrapasse a visão dominante e revele outros heróis, vindos da parte desconhecida da população.

Relevante na utilização dessa metodologia, é a possibilidade de que a história da comunidade seja contada por seus membros e retorne para eles. Ou seja, extrai-se a história de dentro da comunidade e traz-se a história para dentro da comunidade. Esse movimento possibilita a valorização das memórias e do processo de lembrar, tendo em vista que a história produzida é resultado de memórias que são fruto do trabalho dos membros da comunidade. É uma história que nasceu das vozes de pessoas próximas, consideradas seus iguais. Ao mesmo tempo, devolvendo à comunidade as histórias que dali foram recolhidas, estas passam a ser compartilhadas, tornando-se um bem comum. Assim, a História Oral pode aproximar professores e alunos, jovens e velhos, instituições educacionais e comunidade, pois permite que aqueles que estão contando e compartilhando suas histórias, compartilhem também seus significados e adquiram um senso de pertencimento a um lugar (THOMPSON, 2000).

A História Oral oferece às pessoas que usualmente não seriam ouvidas por historiadores a oportunidade de terem voz. Os marginalizados, classes minoritárias e excluídos são ouvidos. Desse modo, permite que os mesmos conquistem dignidade e auto-confiança ao conferir-lhes uma posição central no relato da história. Os velhos fazem parte do grupo de excluídos e marginalizados, e a História Oral também lhes oferece a possibilidade de serem ouvidos e valorizados (THOMPSON, 2000).

Ao considerar os velhos como membros da comunidade e não uma parcela da população que precisa ser incluída e integrada à sociedade – concepção que permeia muitos programas direcionados à “terceira idade” – o projeto *Jarinu Tem Memória* (re)afirmou-lhes sua importância dentro da comunidade. Ao privilegiar a memória como temática, o projeto ofereceu ao velho a oportunidade de desempenhar sua função social, a de lembrar. Ao utilizar a História Oral como metodologia, deu voz aos que frequentemente não são ouvidos, dentre estes, os velhos.

Durante o projeto *Jarinu Tem Memória*, a memória se movimentou pelo município. E esse movimento, deu oportunidade para os velhos da cidade se movimentarem também, atuando

como colaboradores, pesquisadores e produtores de conhecimento, o qual foi partilhado com toda comunidade. Possibilitou ainda a valorização do processo de rememorar, além de tornar as memórias um bem público, pertencente não somente aos velhos que delas se fizeram porta-vozes, mas a todos os membros da comunidade, que têm essas memórias como suas também, como parte de sua história. O cotidiano foi alterado, a escola e a comunidade estiveram envolvidas num trabalho coletivo de (re)construção da história da cidade. Uma história feita por seus moradores, permeada por lembranças e esquecimentos constitutivos da memória. Essa história pode divergir da versão oficial, mas está carregada de significado e sentido para aqueles que a construíram (PARK, 2000).

Os sete anos de duração do projeto *Jarinu Tem Memória* deram lugar a várias atividades envolvendo a participação dos velhos em interação com crianças e jovens, que num movimento mais amplo estimularam novas oportunidades para interação entre gerações.

A primeira atividade desenvolvida no projeto envolveu o estudo dos bairros. Alunos e professores do Ensino Fundamental⁶ saíram pelo bairro em que a escola estava situada para levantar fatos, histórias, lendas, enfim toda sorte de informações sobre a origem e o desenvolvimento do bairro e da escola. Conforme relatos dos professores envolvidos nessa ação, os quais se encontram no livro *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*, os primeiros passos se deram em direção à busca pelo envolvimento da comunidade, que, de modo geral, acatou com entusiasmo o desafio proposto. Num segundo momento, professores e alunos saíram a campo, pelo bairro. Conversaram com os moradores, principalmente os mais antigos, a fim de ouvir as histórias que tinham para contar a respeito do surgimento e desenvolvimento do bairro e da escola. Moradores mais jovens também foram procurados e puderam falar sobre a história recente do bairro. Passeios pela região permitiram às crianças olhar ao redor e perceber as mudanças ocorridas no decorrer do tempo. As crianças recorreram aos pais, aos avós, aos vizinhos e todos se envolveram no projeto.

Nos depoimentos dos professores-escritores, as opiniões de alunos, de pessoas entrevistadas e deles mesmos.

Eu fiquei emocionada. [...] Eu me lembro que a professora falava que tudo aquilo que nós fazíamos não era brincadeira, era um documento e a gente

⁶ Todos os trabalhos foram desenvolvidos com turmas de 1ª a 4ª séries, exceto o que se refere à região central da cidade, desenvolvido por alunos da 8ª série.

nem ligava... (Juliane, aluna da 4ª série)⁷

As professoras da escola que foram entrevistar Dona Benedita e sua família, diante do seu carinho, emocionaram-se até as lágrimas – muitos anos de experiências, lutas e sonhos. As conversas eram pontuadas pelo seu comentário: “é gostoso conversar assim, né...?” (SORANZ; DIETZ, 2000, p. 252).

A pesquisa coletiva sobre a história do bairro e suas névoas ancestrais sobre a ocupação indígena despertou em parte da comunidade um sentido com relação o lugar que poderíamos chamar de “pertencimento”. (FERREIRA et al., 2000, p. 233).

As professoras da Educação Infantil também se empenharam num trabalho de aproximação com a comunidade e ressignificação de memória. Inicialmente, os pais foram convidados a estar na escola para lembrar histórias, causos, brincadeiras e músicas. Todavia, nem todos os pais puderam se fazer presentes e a existência dessas dificuldades, abriu espaço para a participação de outros familiares – tios, avós, primos, irmãos – e mesmo vizinhos. Os alunos da Suplência – jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam completar seus estudos no tempo destinado à escolarização e retornaram para a escola a fim de continuá-los no Ensino Fundamental ou Médio – também foram envolvidos nesse processo de contação de histórias, brincadeiras e canções.

Segundo os professores, o objetivo era trazer as vivências lúdicas, contos e causos presentes na memória dos mais velhos, para o cotidiano das crianças pequenas, a fim de que se mantivessem vivas. Quanto aos resultados, ressaltam que “tudo foi positivo, pois aprendemos com erros e acertos. E nossas crianças e nossos convidados adoraram a experiência (FERNANDES et al., 2000, p. 276).

Fora do contexto escolar, um grupo intergeracional composto por adultos jovens e velhos – o que expressa a preocupação em constituir-se grupos não-sectários e sim que propiciassem a convivência entre gerações – denominado Grupo da Comunidade, reuniu-se para lembrar, reconhecer e (re)construir a história de Jarinu-SP. Como tema de trabalho elegeram as festas religiosas, que ocorreram e ainda ocorrem na cidade. Depoimentos dos velhos sobre experiências vividas, histórias marcantes, preparativos para receber familiares e amigos, rituais e costumes, bem como de adultos jovens sobre o que ouviram de pais e avós foram coletados e

⁷ Extraído do livro *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*, organizado por Margareth B. Park (2000, p. 253).

documentados. Surgiram fotografias das festas que precisavam ser identificadas, pessoas a serem reconhecidas, e o grupo empenhou-se também nesse trabalho. Posteriormente, fotografias não relacionadas às festas religiosas surgiram, necessitando do mesmo cuidado por parte dos velhos, que atenderam prontamente à missão. Esse trabalho extrapolou o objetivo inicial de documentar as festas religiosas do município para abranger tudo que a comunidade desejava retratar. Mais que um trabalho resultante de seus esforços, têm-se um trabalho resultante de sua motivação e de seus desejos.

É fácil ver a emoção estampada no rosto de Dona Diva quando fala sobre os encontros em que as pessoas da comunidade se reuniam para falar das festas religiosas. Várias vezes menciona as reuniões, nas quais havia uma troca de informações ou um intercâmbio de lembranças em que cada um contava uma parte da história e acabava reavivando a memória do outro que complementava com suas lembranças. Foi impossível não imaginar uma colcha de retalhos sendo confeccionada por essas mãos/lembranças. Construção de uma memória coletiva a partir das memórias individuais. No final, Dona Diva se emociona: “Como foi bom ver aquelas fotos! Reconhecer as pessoas!” (Diário de campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva).

A atividade de reconhecimento do conteúdo das fotografias resultou na montagem de um acervo fotográfico da cidade de Jarinu-SP, o qual inclui fotos das festas religiosas, dos meios de transporte, dos imigrantes, dos bairros, das bandas, do lazer e do desenvolvimento econômico. Um resultado relevante, pois conforme Marcondes (2000), a fotografia possui valor inegável na ressignificação da memória de uma sociedade, revela algo da realidade, as marcas e pegadas de seu referente.

Várias pessoas da sociedade ofereceram as fotografias de que dispunham, relacionadas à história da cidade e os velhos fizeram o trabalho de reconhecimento das mesmas. Pessoas do município foram treinadas para desempenhar as funções necessárias à preservação e catalogação. Após o tratamento da coleção, por meio de catalogação, tratamento preventivo e restauro, elaborou-se um catálogo analítico, organizado por temas e datas, contendo a descrição sumária de cada foto. A coleção está na biblioteca municipal e foi publicada por meio do *Catálogo de coleções fotográficas da cidade de Jarinu*, organizado pela pesquisadora Marli Marcondes.

As informações coletadas se materializaram na exposição realizada ao final do primeiro ano de trabalho, em 1999, cujo objetivo principal, segundo Park (2000), era devolver às pessoas o

material coletado junto a elas, permitindo que se reconhecessem e se apropriassem do passado. Cerca de cinco mil pessoas puderam apreciar os trabalhos feitos pelos alunos, tais como letras de músicas, poesias, textos e maquetes, e ainda as fotografias, objetos antigos, quadros de artistas locais e mesmo uma sessão de cinema.

Além de espaço para socializar os resultados alcançados no primeiro ano de trabalho, a exposição desempenhou uma outra função, a de provocar memórias e desejos em outras pessoas na cidade. Vários grupos foram convidados para apresentações durante a exposição. Park (2000) conta que se apresentaram a congada do Terno Vermelho, a Escola de Samba Caprichosos de Jarinu, o Coral Canto e Riso, a Banda e a Dança de São Gonçalo de Jarinu. As apresentações deram fôlego novo para a Dança de São Gonçalo e para a Banda.

Os festeiros da Dança de São Gonçalo passaram a apresentar-se em diversos festejos pela região, inclusive eventos culturais pelo estado, comandados pelo senhor Benedito Machado que, aos 81 anos, anima-se com as novas oportunidades de apresentar a Dança.

A cidade começou a apresentar o que a cidade tem, né. Então eles me leva numa cidade, leva noutra. Vai lá na Água Branca, todo ano nós vai. Agora mesmo no dia 16 de setembro, não 16 não, 12, nós vamos lá em Aguai.

[...]

Aí me chamou lá e quis fazer essa apresentação na cidade, e então eu tô fazendo. Fazendo o gosto deles né, e o gosto meu (risos). O gosto dos dois, né? Dos dois lados. É. (Senhor Benedito)

Antigos membros das bandas da cidade, que estavam desativadas há algum tempo, motivados pelo reencontro durante a exposição, mobilizaram-se. Buscaram apoio de integrantes de bandas da região, convidaram alunos das escolas da cidade e reativaram a banda, agora denominada Banda Filarmônica 17 de Abril. Atualmente, a banda tem se apresentado em Jarinu-SP e cidades vizinhas e juntos, jovens e velhos, continuam a escrever a história dessa forma de expressão cultural da cidade. O senhor Sebastião Soares Ferreira, 68 anos, conhecido na cidade como Bodinho, foi um dos responsáveis pelo reencontro da banda.

No dia 10 de Jul... 10 de Abril de 99, então botei a banda lá, ali no ginásio. Tocou.

[...]

Se num formo aquela banda ali em 99 não tinha essa agora.

[...]

Ent – Sempre tem alguma coisa pra tocar?

SF – Tem, tem. Agora nós vamos em Nazaré. Ah, em Morato. Tinha uma aqui em Morro Azul, é que não deu. (Senhor Sebastião Ferreira)

Num outro momento do projeto, foi desenvolvido um projeto de arte-educação nas turmas de educação infantil. Conforme relatam Park e Iório (2004), no início de 2003, foi lançado um desafio às coordenadoras do projeto *Jarinu Tem Memória* cujo objetivo era sensibilizar os educadores para que incluíssem o artista Tao Sigulda, morador de Jarinu-SP, em seu projeto pedagógico.

Tao Sigulda tem 90 anos, nasceu na Letônia, mas está no Brasil desde o início dos anos 60. Na década de 80, passou a residir no interior paulista, na região limítrofe entre os municípios de Campo Limpo Paulista-SP e Jarinu-SP, porém ainda residindo nesta última, passando assim a fazer parte da história do município. Ou ainda, como afirmam Park e Iório (2004, p. 12) passando a fazer parte do patrimônio local, pois patrimônio “é muito mais que casas ou prédios velhos, é também o artista que compõe e costura uma identidade local”.

Através de oficinas pedagógicas, os educadores entraram em contato com o artista e sua obra. O Centro Cultural – criado pelo artista em 1985 no intuito de abrir espaço para novos talentos por meio de exposições conjuntas com artistas consagrados – conta com exposições permanentes de obras de Tao e de outros artistas e foi visitado, primeiro pelos educadores e depois pelas crianças. Esse trabalho, além de atingir os objetivos pedagógicos, oportunizou que o artista se tornasse conhecido pelas crianças e suas famílias, pois mesmo sendo reconhecido e premiado internacionalmente, era desconhecido para boa parte dos cidadãos de Jarinu-SP (PARK; IÓRIO, 2004). Ultrapassando as barreiras do município, o artista pôde ser conhecido por todo o país por meio da publicação do livro *Arte, Educação e Projetos: “Tao Sigulda para Crianças e Educadores”*, o qual conta a experiência em Jarinu-SP e teve 21 mil exemplares editados e comercializados, indicando a importância do tema e a relevância da iniciativa de trabalhar com as crianças elementos mais próximos de sua realidade, capazes de estimulá-las a apreciar a arte e o patrimônio cultural que têm em torno de si.

Outra forma de materialização, documentação e reconhecimento do trabalho realizado por tantas mãos em Jarinu-SP, são os livros publicados, frutos colhidos do empenho da comunidade no projeto.

O primeiro livro, *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*, publicado em 2000, conta os percursos iniciais do projeto, os primeiros resultados alcançados e alguns dos pontos norteadores do trabalho. Em capítulos produzidos por professores, pesquisadores, membros da comunidade, jovens e velhos desvela-se a história de Jarinu-SP (re)construída por eles, através de narrativas sobre as origens dos bairros, os imigrantes, os meios de transportes, as festas religiosas, as práticas de cura, a prática esportiva, o cinema e a segurança da comunidade.

Em 2003, vieram ao público o *Catálogo de coleções fotográficas da cidade de Jarinu* e o livro *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. O primeiro deles, como apontado anteriormente, reúne as fotografias trabalhadas pela comunidade e, tendo sido reproduzido, encontra-se disponível para consultas nas bibliotecas Municipal de Jarinu-SP e do CMU. O segundo, apresenta textos dos pesquisadores do CMU e de outras instituições que atuaram no projeto. São artigos, que trazem reflexões sobre as atividades desenvolvidas, disponibilizando informações que podem nortear projetos semelhantes.

Resultante do trabalho de arte-educação com professores da Educação Infantil, *Arte, Educação e Projetos: “Tao Sigulda para Crianças e Educadores”* foi publicado em 2004. O livro, além de contar sobre a vida do artista Tao Sigulda, destaca atividades que foram realizadas e podem estimular outras instituições a desenvolvê-las.

Por fim, um último livro foi publicado em 2004. *Travessias: memória do povoamento e da imigração de uma cidade paulista: Jarinu* representou mais que uma publicação. Segundo Park (2004), representou o alcance do objetivo de formar pessoas da comunidade para realizar trabalho de pesquisadores, pois o livro foi produzido pela própria comunidade, com apoio de profissionais que estiveram envolvidos no projeto, mas sem que estes tomassem as rédeas do processo. De modo autônomo, os cidadãos se mobilizaram para coletar informações das famílias de Jarinu-SP e contaram suas histórias de modo pessoal e envolvente.

O projeto não transcorreu somente sobre acertos, houve também erros, desencontros e dificuldades, tais como dificuldades em estabelecer diálogo com os meios de comunicação, dificuldades iniciais dos professores em lidar com as novas possibilidades pedagógica ou ainda, dificuldades para dar continuidade à estufa de pitangas, cujo início ocorreu por conta da descoberta de que o nome do bairro em que a escola estava situada devia-se à existência de um vasto pomar de pitangas há tempos atrás. Professores, alunos, pais e toda a comunidade se

mobilizaram para realizar uma espécie de reflorestamento de pitangueiras, todavia, durante o período das férias escolares a estufa de pitangas não recebeu os cuidados necessários, sendo encontrada em condições precárias no início do ano letivo seguinte. Entretanto, Park (2003b) pontua que erros e dificuldades também servem para construir o percurso e, após elaborados contribuem para o alcance das metas propostas.

Os resultados do projeto, ultrapassando os limites da satisfação manifesta pelos participantes, corroboraram o caráter de produtividade do trabalho realizado. Livros, hemeroteca, reativação da banda municipal, exposição cultural e participação em eventos culturais do estado são alguns dos produtos visíveis e indiscutíveis gerados por velhos, jovens, letrados, não-letrados, enfim cidadãos de Jarinu-SP.

O projeto *Jarinu Tem Memória* encerrou-se em 2005, após sete anos de parcerias entre universidade (CMU-Unicamp) e governo municipal (Decas-Jarinu), entre escola e comunidade, entre pessoas que se sentem pertencentes à cidade de Jarinu-SP.

2. RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

*“A qualidade de um povo é refletida no reconhecimento de que sua força consiste na habilidade para integrar a sabedoria de seus velhos com o espírito e a vitalidade de suas crianças e jovens.”*⁸

Margaret Mead

Relações intergeracionais é o termo utilizado para referir-se às relações que ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações (LOPES, 2005).

O tema da intergeracionalidade tem sido alvo do interesse de estudiosos, posto que os seres humanos, relacionais por natureza, vivem situações constantes de trocas, seja com indivíduos da mesma idade ou de idades diferentes. Recentemente, as relações intergeracionais ganharam um destaque maior, especialmente aquelas que envolvem velhos. Isto porque, a velhice, de modo geral, ganhou destaque no cenário científico e político devido às mudanças demográficas ocorridas em nível mundial, as quais resultaram num aumento considerável da população de velhos.

Segundo Uhlenberg (1995), mudanças demográficas alteram a estrutura das relações intergeracionais. Tendo em vista que há mais velhos na população, os quais tendem a ser mais longevos a cada dia, abrem-se possibilidades para que relações entre estes e indivíduos de outras gerações sejam mais comuns e estendam-se por mais tempo.

Mudanças na configuração familiar, devido ao declínio da taxa de fertilidade e ao aumento da expectativa de vida, também devem ser consideradas quando o assunto é relações intergeracionais. Para Schaie e Willis (1996), há uma tendência à verticalização da estrutura familiar, com maior convivência entre um maior número de gerações, cada qual com menos membros, isto se dá porque os velhos são mais longevos e têm-se menos filhos. Essa tendência todavia, precisa ser olhada com cautela pois, ainda que pareça óbvio tornar-se freqüente para as famílias ter quatro ou mesmo cinco gerações, segundo Uhlenberg (1995), as evidências empíricas

⁸ Livre tradução do original em inglês.

indicam que tal fato é raro, sendo o mais usual encontrar famílias com três gerações. De modo geral, extensas ou nucleares, as famílias são palco de relações entre gerações diferentes. Newman e Smith (1997) ressaltam que as raízes do conceito intergeracional estão nas relações estabelecidas entre membros de diferentes gerações dentro da família, sendo esta considerada uma espécie de matriz das relações intergeracionais.

O aspecto que mais chama a atenção nas relações entre gerações intrafamiliares refere-se ao suporte intergeracional, tendo em vista que as expectativas sociais em relação ao cuidado de seus membros – jovens ou velhos – recaem sobre a família. De modo geral, os mais velhos podem oferecer vários tipos de cuidado e repassar conhecimentos e valores aos mais jovens – sejam estes crianças, adolescentes ou mesmo adultos. Os mais jovens, por sua vez, podem oferecer suporte material, instrumental e afetivo aos mais velhos. Desse modo, usualmente há um intercâmbio de suporte entre as gerações, em que ambas dão e recebem benefícios.

A idéia de que o cuidado intergeracional é uma via de “mão dupla” nem sempre foi considerada. Usualmente, conferiu-se aos velhos um caráter de dependência, sendo os mesmos vistos somente como alvo de cuidado dos mais jovens. Contudo, essa visão de dependência tem sido revista devido às novas condições de vida e ao contexto sócio-econômico, os quais têm afetado a realidade das famílias. O caráter bidirecional do suporte familiar entre velhos e jovens tem sido reforçado por pesquisas recentes sobre a população de velhos, enfatizando-se um importante e crescente fluxo de apoio no sentido velho-família, o qual é muitas vezes equiparado em intensidade ao fluxo no sentido inverso, isto é família-velho (SAAD, 2003).

Conforme os resultados do censo demográfico de 2000 (IBGE, 2002), 84,4% dos velhos eram considerados chefes de domicílio, o que representa 20% do total de brasileiros responsáveis por domicílios. Há um grande número de domicílios unipessoais, porém mais da metade dos domicílios sob responsabilidade de velhos (54,5%) abriga filhos ou enteados com idade igual ou superior a 18 anos. Tais dados, no mesmo sentido que os dados analisados por Camarano (2002), indicam um aumento na taxa de co-residência entre velhos e jovens, com uma tendência a que os primeiros assumam a responsabilidade por boa parte, senão por todo orçamento familiar, o que contraria a idéia de que velhice e dependência são praticamente sinônimas.

Analisando especialmente o aspecto econômico, Camarano (2002; 2004) e Camarano e El Ghaouri (2003) ressaltam que nas famílias brasileiras, as trocas intergeracionais têm

apresentado uma tendência crescente à bidirecionalidade, resultado tanto das crises econômicas, que aumentam as taxas de desemprego e subemprego e atingem principalmente a população adulta jovem, quanto da universalização dos benefícios da seguridade social, os quais provêm os velhos com rendas advindas de aposentadorias e pensões. Desse modo, os salários recebidos pelos velhos constituem uma importante fonte de renda – e muitas vezes a única – para diversas famílias. Além disso, os filhos têm dependido economicamente dos pais por um período maior por causa da estabilidade do mercado, do maior tempo despendido na escola e da instabilidade das relações afetivas. Assim, a co-residência de jovens e velhos têm se tornado uma variável cada vez mais presente na realidade brasileira. No Nordeste brasileiro por exemplo, segundo Camarano (2004), há indícios de que a co-residência é uma importante estratégia familiar de suporte, provavelmente mais de apoio aos jovens que aos velhos.

Vale ressaltar contudo, que o suporte entre gerações no seio das famílias não se resume ao aspecto financeiro. Conforme destacam Morgan e Hiroshima (1983, apud CAMARANO e EL GHAOURI, 2003), no Japão, os velhos assumem importante papel como cuidadores das crianças e responsáveis pelo trabalho doméstico devido ao crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho. Larkin e Newman (2001) apontam que nos Estados Unidos, os avós têm se constituído aos pais que trabalham, um importante recurso familiar no cuidado das crianças. No Brasil, alguns trabalhos relatam a existência de uma espécie de “prestação de serviços” dos velhos aos filhos, seja no cuidado dos netos, seja na execução de tarefas domésticas (BARROS, 1987; OLIVEIRA, 1999).

A dependência dos velhos para com os jovens é, então, um conceito a ser revisto e relativizado. Conforme destaca Camarano (2002), esta relação entre velhice e dependência não é tão clara, e sim um fenômeno complexo sujeito à ação de vários fatores em interação. Assim, “pode-se dizer que parte do contingente idoso apresenta taxas elevadas de vulnerabilidade e dependência e parte está desempenhando um papel importante na família e na sociedade, ou seja pode-se dizer que é um segmento formado por “dependentes” e provedores” (CAMARANO, 2004, p. 4).

Ao lado dos argumentos e indícios de que a co-residência entre velhos e jovens tem se tornado mais freqüente, há estudiosos que afirmam o contrário, isto é, que existe uma tendência ao distanciamento entre gerações. Newman et al. (1997) afirmam que especialmente nos últimos anos, as mudanças culturais promoveram um hiato entre as gerações, restringindo inclusive a

troca de apoio intrafamiliar. Além das mudanças culturais, dois outros fatores são apontados para esse distanciamento: a separação geográfica – devido, usualmente, à busca de melhores condições de vida – e a segregação etária – crianças ficam em locais para crianças (escolas e jardins de infância), adultos em locais para adultos (o local de trabalho) e velhos em locais para velhos (clubes para a “terceira idade”). Assim, é preciso cautela se o assunto é velhice e relações intergeracionais dentro do contexto familiar, tendo em vista que há dados indicando situações opostas, o que retrata a heterogeneidade da experiência de envelhecer em contextos culturais, econômicos e sociais diferentes.

Apesar de muitas famílias conseguirem manter a troca de apoio e afeto mesmo à distância, tendo em vista as facilidades tecnológicas e de locomoção na atualidade, esse distanciamento faz com que um número considerável de velhos e jovens tenham poucas oportunidades de vivenciarem contatos intergeracionais. Tais argumentos têm sido utilizados para promover relações intergeracionais num contexto extra-familiar (WARD, 1997).

Vale ressaltar aqui, que o próprio conceito de geração indica a amplitude das relações intergeracionais por apresentar diferentes conotações. Segundo Debert (1998), a conotação mais usual se restringe ao contexto familiar. Entretanto, na configuração em que se apresenta a sociedade moderna, a idéia de geração ultrapassa os limites da família e agrega os indivíduos que vivenciaram, num dado momento histórico e em conjunto, experiências definidoras de comportamentos e costumes que acabaram por caracterizar determinado grupo etário. Assim, ao pensar sobre relações intergeracionais deve-se ir além do contexto familiar, incorporando todo o campo social da vida dos indivíduos.

Desse modo, pesquisas sobre intergeracionalidade abrangem relações intra e extrafamiliares, sendo que, os dois principais campos de pesquisas sobre o tema, segundo Uhlenberg (2000), são: relações familiares e programas intergeracionais. Ainda que, conforme apontam Newman e Smith (1997), não haja uma teoria formal sobre intergeracionalidade, o interesse pelo tema é crescente e pesquisas realizadas indicam que as relações intergeracionais são palco tanto para troca de benefícios, como para conflitos.

Em relação aos benefícios, Birren (2001) defende que a transmissão de idéias, cuidado e afeto são benefícios transferidos a outras gerações pelos velhos, que por sua vez têm a oportunidade de serem produtivos através dessa ação.

Para França e Soares (1997), a importância da participação do velho em atividades intergeracionais não se restringe à oportunidade de ser doador e receptor de serviços, mas reside também na melhoria de sua auto-estima, na atualização e reciclagem e na valorização e reconhecimento de si mesmo como ser integrado, integrador e participativo na sociedade. Além disso, através de programas intergeracionais é possível modificar a percepção que crianças e adultos têm de que a velhice liga-se à doença, à tristeza e à morte.

Uhlenberg (2000) por sua vez ressalta como benefícios: o fato dos velhos poderem oferecer contribuições produtivas que vão ao encontro de necessidades dos jovens, tais como cuidado, treinamento, supervisão e transferência de recursos materiais; os jovens poderem canalizar seu potencial e sua energia para atender às necessidades dos velhos de informações e novas tecnologias, e assim terem oportunidade de aprender a serem úteis; e por fim, preconceitos e estereótipos existentes entre ambos os grupos, geralmente frutos de um ambiente altamente sectário, podem ser dissipados.

A possibilidade de minimizar ou melhor, romper preconceitos e estereótipos assume um caráter relevante ao considerar-se que, conforme argumenta Santos S. M. A. (2003), ao pensarem sobre a velhice, os adultos remetem-se às imagens de velhos que trazem dentro de si desde a infância. Essas imagens e outras informações recebidas nesse período da vida contribuem para a construção de posicionamentos positivos ou negativos frente a velhice e os velhos. Desse modo, experiências pessoais vivenciadas por crianças nas interações com velhos, as informações que recebem formal ou informalmente, e ainda os valores familiares e culturais de seu grupo social exercem forte influência para o posicionamento que assumirão diante da velhice. Consequentemente, criar condições para que tais preconceitos e estereótipos sejam dissipados, é um modo de promover relações sociais benéficas.

No que se refere às relações intergeracionais no âmbito familiar, há um intercâmbio de suporte, conforme ressaltado anteriormente.

Sobre os conflitos intergeracionais, Balandier (1976) defende a idéia de que a dicotomia das gerações, presente em todas as sociedades, é uma das bases para a construção das classes sociais e das relações de desigualdade e dominação. Para o autor, essa dicotomia rege a ordem das associações e das hierarquias e, ultrapassando o campo do parentesco e da filiação, funciona como modelo que governa os sistemas simbólicos e de inter-relações entre indivíduos e grupos, nas

relações sociais exteriores ao campo familiar. Exemplifica seus argumentos com a apresentação de etnografias de sociedades tribais africanas, nas quais está estampada a construção de uma relação de hierarquia e poder pelas classes de idade em que pais ou primogênitos, detentores de poder, são substituídos por filhos ou caçulas.

A luta por recursos econômicos escassos ou pelo poder são considerados originários de conflitos em diversos tipos de grupos sociais, inclusive nas relações intergeracionais. Nessas relações, os conflitos podem se dar nos contextos familiar, educacional, do trabalho, religioso e político (MORAGAS, 2003).

Barros (1987), ressalta a presença de conflitos entre as gerações devido às diferenças existentes entre velhos e jovens quanto a expectativas, valores e estilos de vida. A educação dos filhos, por exemplo, suscita muitas divergências no âmbito familiar motivadas principalmente por dois aspectos. O primeiro refere-se aos diferentes modos de educar as crianças, podendo os avós interferirem no modo que seus filhos educam os netos, por acharem que estes ou são permissivos demais, ou rígidos demais. O segundo aspecto, está na transferência de responsabilidades do cuidado dos netos, dos pais aos avós. Com a inserção da mulher no mundo de trabalho e o crescente número de divórcios, muitos filhos transferem aos pais o cuidado parcial ou integral dos netos. Todavia, muitos avós não estão dispostos a assumir tais responsabilidades por acreditarem estar em um momento de suas vidas que devem aproveitar com maior liberdade. Esse não querer ser “babá do neto” ou “avó tempo integral” detona conflitos e indicia a existência de uma luta pelo poder doméstico dentro da família.

Sommerhalder e Nogueira (2000) indicam que as diferenças entre os padrões culturais e sociais de cada geração são a principal fonte dos conflitos intergeracionais, especialmente na sociedade atual, onde as transformações acontecem em grande quantidade e em ritmo acelerado. Contudo, esse tipo de conflito sempre existiu na história da humanidade e pode ter um caráter positivo se resulta em transformação e crescimento.

Em suma, as relações intergeracionais envolvem vários aspectos: família, trocas, dependência, benefícios e conflitos. Podem dar-se entre indivíduos de quaisquer gerações, isto é, entre adultos jovens e bebês, adolescentes e adultos jovens, crianças e adolescentes. Todas essas diádes merecem atenção e estudos. Todavia, tendo em vista os propósitos deste trabalho, voltar-

se-á a atenção às relações intergeracionais estabelecidas entre crianças e velhos.

2.1. CRIANÇAS E VELHOS COABITANDO O MESMO ESPAÇO SOCIAL

A fim de entender a proximidade existente entre crianças e velhos, é preciso entender a posição que lhes é conferida pela sociedade.

O ideal da sociedade moderna e ocidental configura-se em um ser adulto jovem, autônomo, independente, capaz de se autocontrolar e produtivo. Sendo esse o modelo, os demais indivíduos são a ele comparados e, a partir daí, têm sua posição social estabelecida. Aquele que não se enquadra no modelo estabelecido é considerado *outro*, com o qual não se identifica. A criança e o velho são considerados *outros* (GUSMÃO, 2003). A criança é uma promessa, mas sua voz não é ouvida porque não alcançou a maturidade e os conhecimentos próprios do adulto. O velho é ultrapassado, já portou os conhecimentos do mundo do adulto, mas sua voz não é ouvida porque não acompanha a velocidade das transformações do mundo que o cerca.

Beauvoir (1990) afirma que o adulto não estabelece reciprocidade nem com o velho, nem com a criança, porque não se reconhece neles. Isso leva a que, não raramente, sejam vistos como “extraordinários” crianças ou velhos que, já fazem ou ainda fazem, atividades consideradas próprias do adulto, tendo em vista que estas não lhes são pertinentes. Referindo-se às relações entre crianças e velhos em comunidades menos complexas, a autora ressalta que em algumas destas, ambos fazem parte da mesma classe de idade. Tal proximidade pode ser conferida por ambos serem considerados impotentes, chegando a serem vistos como bocas inúteis ou bagagem incômoda em sociedades mais pobres. Num outro momento, a autora discorre sobre a obra de Victor Hugo que faz referências à relação entre a criança e o velho.

Socialmente, os dois estão numa situação marginal. Mas, o laço que os une, pensa, é mais profundo. [...] ninguém antes de Hugo, havia tão bem posto em evidência as afinidades entre infância e velhice. Segundo ele, há comunicação espiritual entre a criança, que ainda está aquém da condição humana, e o velho, que se eleva acima dela. (BEAUVOIR, 1990, p. 253)

Segundo Gusmão (2003), a criança representa o pretérito, que ainda não é; a velhice, o futuro, que não se deseja ser.

Em ambos, portanto, o presente, o hoje, a um só tempo, pretérito e futuro,

desafiam a realidade da condição humana e seu desejo milenar, a busca da juventude e da eternidade. A busca de se fazer e se manter jovem e adulto, capaz e produtivo, relegando a infância e a velhice a uma condição transitiva que em si nada representa. São ambas, no mínimo contingenciais e, como tal, fazem parte da natureza. (GUSMÃO, 2003, p. 19)

Por outro lado, a criança e o velho desafiam a ordem vigente porque são diferentes e acabam por despertar medo no adulto. Esse medo é proveniente da posição mais livre que eles ocupam na sociedade. A criança dispõe de uma liberdade de imaginação, que ainda não foi aprisionada pelas regras vigentes e portanto, abre-se plenamente à experiência e ao pensamento. O velho conta com uma capacidade maior de refletir e criticar o mundo que o rodeia devido à experiência vivida e impressa no corpo e na memória. Assim, lhes é negado o direito à fala, isto é, a sociedade se nega a ouvi-los e, aliando estereótipos e preconceitos, nega-se a aprender com eles, posto que não são vistos como atores sociais e produtores de cultura. Além disso, por serem diferentes e assustarem, precisam ser controlados e colocados sob a medida dos valores dominantes. Desse modo, em busca de manter a ordem instituída, a sociedade usa de procedimentos educativos para homogeneizar o diverso. A criança é submetida à escolarização e sua educação visa à preparação para o futuro. Para o velho não há futuro, por isso o método utilizado para contê-lo é reordenar o papel da velhice diante da ordem instituída. Para tanto, criam-se novas possibilidades de consumo e uma gama de serviços voltados para o “bem-estar” do velho, o que acaba por também beneficiar o capital (GUSMÃO, 2003).

A dependência, conferida tanto ao velho quanto à criança, também permeia o imaginário social e acaba por colocá-los num mesmo patamar. Pode-se ouvir que um velho em idade avançada volta a comportar-se como criança, tornando-se tão dependente quanto esta.

Almeida e Cunha (2003) defendem que essa visão resulta da apropriação popular de teorias científicas do desenvolvimento, as quais propõem que o desenvolvimento ocorreria na infância e na adolescência, culminaria na vida adulta e encontraria decadência na velhice. Incorporadas à cultura, as representações sociais elaboradas a partir dessas teorias assumem uma face moral que influencia as práticas sociais. No estudo empreendido pelas autoras, o resultado encontrado indicou que a face moral das representações sociais do grupo de educadores investigado segue as regras da sociedade neo-liberal: *“o homem é tanto melhor quanto maior for o seu mérito, o qual é definido pelas riquezas que acumula usando sua capacidade produtiva – o trabalho”* (ALMEIDA; CUNHA, 2003, p. 154, grifo das autoras). Assim, o parâmetro utilizado

para nortear o julgamento sobre os indivíduos se relaciona, de modo significativo, com sua capacidade de produzir riquezas. O adulto é ponto de referência do desenvolvimento – posto que produtivo –, enquanto o velho e a criança – considerados não produtivos – são dependentes deste.

Essa dependência acaba também por aproximar crianças e velhos. Um exemplo, está na existência de um Estatuto da Criança e do Adolescente e de um Estatuto do Idoso para assegurar-lhes proteção por parte da sociedade, bem como o respeito a seus direitos. Não há um estatuto do adulto, posto que este não é considerado frágil ou dependente. Caso não fossem considerados frágeis, dependentes e mais suscetíveis às mazelas sociais, velhos e crianças não precisariam dessa proteção por parte da sociedade adulta. Ainda sobre os dois Estatutos, vale ressaltar a colocação de um promotor de justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Para Ferreira (2003), a proximidade entre criança e velho extrapolou o senso comum para alcançar o terreno legislativo, tendo em vista que o Estatuto do Idoso, promulgado em 2004, parece uma cópia do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990. As semelhanças encontram-se tanto no conteúdo dos artigos quanto na estrutura dos referidos estatutos.

A improdutividade imposta a velhos e crianças, ainda que os aproxime, é passível de questionamento. Birren (2001) ressalta que a sociedade contemporânea avalia e destaca a produção de um indivíduo com base no resultado monetário, ou seja, no lucro que este pode oferecer como resultado de seu trabalho. Essa forma de avaliação desfavorece o velho quando se avaliam as atividades que podem ser desenvolvidas por ele. O mesmo se dá com a criança.

Segundo Birren (2001), vários fatores devem ser considerados no processo de avaliação da produtividade, extrapolando o aspecto financeiro. Dentre tais fatores, o autor destaca a legalidade e o bem-estar social gerados pela produção, bem como os efeitos longitudinais do trabalho sobre a saúde do indivíduo e o meio-ambiente. Assim, é questionável se um trabalho que gera muitos lucros, porém afeta a saúde do trabalhador ou o meio-ambiente, como por exemplo a extração vegetal ou a produção de cigarros, é mais produtivo que o trabalho de um velho que conta histórias a crianças em uma instituição escolar.

As contribuições que os velhos e crianças são capazes de oferecer podem representar alto valor se ampliado o espectro de avaliação das mesmas. No que se refere às crianças, muitas desempenham papel importante no funcionamento doméstico, seja executando tarefas domésticas ou cuidando de irmãos mais jovens. Além disso, há ainda no Brasil um alto índice de

crianças atuando no mercado de trabalho, contribuindo para a economia familiar de maneira substancial. Segundo o IBGE (2005), a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada em 2004 indicou que 11,8% das crianças brasileiras de 5 a 17 anos de idade ocupavam uma posição no mercado de trabalho, ainda que, para a maioria dessas crianças, não seja permitido trabalhar, segundo as leis de proteção à infância. O trabalho infantil, conforme Martins (1991), não é prejudicial somente à criança, mas à toda sociedade. A infância é o tempo da brincadeira, do exercício e desenvolvimento da criatividade, devendo ser resguardada, pois é a base para ter-se um adulto melhor. É interessante notar a contradição residente no fato de que ao mesmo tempo que a criança é colocada à margem por ser considerada improdutiva, o trabalho infantil seja legalmente proibido.

A condição dos velhos como provedores financeiros em lares multigeracionais, também é relevante, conforme ressaltado anteriormente. Por fim, vale destacar os argumentos de Birren (2001) sobre as contribuições do velho à família, à sociedade e às instituições. Para o autor, estas não são completamente avaliadas ao utilizarem-se para tal apenas índices monetários, pois tais contribuições têm relevância em termos de transmissão de idéias, cuidado, afeto e envolvem a qualidade da sabedoria alcançada durante a vida e que permeia as relações intergeracionais. Todavia, ainda que a improdutividade de velhos e crianças possa ser alvo de questionamentos, é uma idéia ainda pouco discutida, fazendo-se ainda presente como atributo de velhos e crianças.

O velho já foi – adulto jovem, capaz e produtivo – a criança ainda não é – adulto jovem, capaz e produtiva. Tal fato os colocam à margem do almejado pela sociedade, os destitui de um lugar social e os impele ao silêncio. Por outro lado, na condição de *outro*, no espaço do “não-ser”, a criança e o velho se encontram e se aproximam (GUSMÃO, 2003; OLIVEIRA, 1999; PARK, 2003a).

2.2. RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: CRIANÇAS E VELHOS

A proximidade entre crianças e velhos permite que ambos consigam entender-se com certa facilidade e estabelecer relações profícuas, calcadas em afeto e compreensão mútua. Conforme salienta Bosi (1994), o diálogo que se estabelece entre criança e velho é verdadeiro e permeado pelo sentimento de reciprocidade e pela liberdade de expressão conferida a ambas as partes. Acontece num tempo próprio, sem pressa, nem preocupação com desigualdades sociais ou educacionais.

As relações entre avós e netos, usualmente marcadas por um troca intensa de afeto e respeito mútuo, retratam a proximidade entre velho e criança. Balandier (1976), ao relatar etnografias de sociedades tribais africanas, aponta a existência de relações mais livres e igualitária entre classes etárias alternadas (avós e netos) e relações mais distantes e autoritárias entre classes contíguas (pais e filhos).

Os avós são figuras privilegiadas no imaginário dos indivíduos, sendo segundo Lopes, Neri e Park (2005), com algumas exceções, amados e recordados com carinho pelos netos. Estes, por sua vez, são tidos pelos avós como fonte de renovação de si mesmo e da família. Parece-lhes a confirmação de sua perpetuidade, especialmente se estão em idade avançada e percebem a proximidade da morte. Beauvoir (1990) destaca que os sentimentos que os avós destinam aos netos são os mais felizes e calorosos. Para a autora “junto à criança, o homem idoso reencontra sua infância. [...] Vimos que o único consolo dos velhos camponeses eram, muitas vezes, seus netos, até o dia em que estes começavam a brincar de adultos” (BEAUVOIR, 1990, p. 253).

Dias e Silva (2003) destacam que após os pais, os avós são usualmente os principais agentes socializadores dos netos e que o envolvimento entre avós e netos tende a ser mais expressivo na infância e na adolescência. Entrevistando jovens universitários, as autoras encontraram que os avós significam para estes sabedoria e experiência de vida, respeito, afeto/carinho, raiz e origem da família. Foi ressaltado ainda, que os avós são considerados como segundos pais por estes jovens.

Dois exemplos oriundos da mídia cinematográfica, remetem à cumplicidade entre essas duas gerações. *Cocoon* (COCOON, 1985), filme estadunidense dirigido por Ron Howard, apresenta a estreita e prazerosa relação entre um avô e seu neto. O avô vivia numa instituição para velhos com a esposa e periodicamente encontrava-se com o neto para passeios e conversas. Há entre os dois certa cumplicidade e o avô esmera-se em transmitir conselhos e experiências práticas para o neto, o qual por sua vez proporciona-lhe momentos lúdicos. Na comédia italiana *Parente é Serpente* (PARENTI SERPENTI, 1992), de Mario Monicelli, o neto narra as mazelas das festas de fim de ano de sua família, que se reúne na casa de seus avós. O filme é carregado de conflitos familiares, inclusive uma incompatibilidade entre os interesses dos filhos e a necessidade dos pais, entretanto vale ressaltar a facilidade com que o neto lida com o avô demenciado, o qual por sua vez parece sentir-se próximo da criança e compreendido pela mesma.

Bosi (1994) ressalta que avós e crianças encontram-se num tempo próprio em que o presente não assume grande importância, posto que ambos não atuam sobre o mesmo. Passa a ter relevância o passado, que os avós revivem ao contar aos netos, e o futuro que remonta o passado, no qual os netos poderão dar continuidade ao que os avós lhes transmitem.

Assim é a relação estabelecida entre Salvatore Roncone – o *nonno* Bruno – e Brunettino – o neto de treze meses que se torna seu último grande amor. Sampetro (1996) descreve a cumplicidade entre avô e neto, a capacidade da criança despertar no velho a vontade de viver mais um pouco, de lutar contra sua doença para vê-lo crescer, para ouvi-lo dizer *nonno*, para protegê-lo da solidão da noite escura à qual os pais lhe condenam. Os pensamentos do avô ao conhecer o neto dizem muito.

“Treze meses já!”, pensa o velho, ainda não refeito da surpresa... “Meu neto, meu sangue, aí, de repente... Como eu não soube antes?... Está lindo, agora acredito!... Mas por que me olha tão sério, por que gesticula? O que estará querendo me dizer?... (SAMPEDRO, 1996, p. 22)

O velho Roncone fala com a criança e aos poucos aprende a escutá-la num diálogo sem palavras. A criança o instiga a lembrar-se do passado, o faz mudar hábitos e crenças. Um homem que mesmo tendo três filhos, afirma que não os teve porque estes pertenciam às mães, conforme mandavam os costumes. Um homem que jamais havia tido o sentimento que o neto lhe despertara e que se entrega totalmente aos caprichos da criança, sua esperança de perpetuidade, seu novo amor, seu primeiro filho. Os últimos momentos entre avô e neto mostram a força dessa relação.

O menino, inquieto diante dessa noite tão diferente, engatinha pela cama até o velho. Agarra-se temeroso ao braço já paralisado e se põe em pé, seu rostinho junto ao do avô, esperando, esperando... De repente, seu instinto lhe revela o desarrimo do mundo, as trevas vazias. O golpe da solidão arranca-lhe a palavra tantas vezes ouvida:

– *Non-no* – pronuncia nitidamente, diante daquele rosto cujos olhos o buscam já sem o ver, mas cujos ouvidos ainda o ouvem, afogados em júbilo. E repete o conjuro, seu chamado de cão perdido. – *Nonno, nonno. Nonno!* Finalmente o cântico celeste!

Cores de além-mundo, lumes de mil estrelas incendeiam o velho coração e arrebatam a essa glória, a essa grandeza, esta palavra insondável:

NONNO!

A ela o velho se entrega para sempre, invocando o nome infantil que seus

lábios já não conseguem pronunciar. (SAMPEDRO, 1996, p. 362)

Ainda que, conforme assinalam Lopes, Neri e Park (2005), as relações entre avós e netos tenham estado sujeitas a transformações nas últimas décadas devido a causas variadas, resultando num crescente número de avós ocupando o papel de pais dos netos, as relações entre avós e netos, não deixam de ser significativas para ambos, apesar de assumirem novas feições e de os percalços enfrentados pela diáde serem maiores.

As trocas estabelecidas entre essas gerações acontecem em vários níveis: afetivo, instrumental, financeiro e educativo. De modo prático, os velhos, que já não se ocupam das mesmas funções dos adultos, têm tempo para se dedicar às crianças, que por não se ocuparem ainda das funções dos adultos, têm tempo para estar com os velhos e mesmo lhes prestar alguns serviços. Além da troca de favores, há espaço para o lúdico, tendo em vista que ambos, seres marginais que são, estão liberados da pressão social por seriedade que recai sobre os adultos (BEAUVOIR, 1990).

Mesmo podendo dar-se em níveis variados, ressalta-se o caráter co-educativo da relação velho-criança. Conforme assinala Beauvoir (1990), a criança, esperança do futuro, precisa aprender sobre as coisas da vida, e o velho, ancorado ao passado, é detentor de saber. A ligação entre eles, cimenta a unidade coletiva, possibilitando perpetuação e renovação da cultura.

Num estudo sobre o papel dos velhos entre os povos Kimbundu, residentes na Angola, André (2003) ressalta a importância dos avós na educação dos netos. Os avós ensinam aos netos tarefas da vida prática, transmitindo conhecimentos e saberes cotidianos relevantes para a vida diária. Nessa sociedade, os “avós são muito apegados aos netos; criando às vezes até ciúme por parte dos pais biológicos, os netos encontram neles grande proteção e carinho” (ANDRÉ, 2003, p. 154).

Oliveira (1999), em seu estudo sobre a convivência de avós e netos em famílias de baixa renda de Marília-SP, ressalta que o convívio com crianças traz “vida nova” para os velhos e cria perspectivas inusitadas para as crianças. Estas impelem aqueles a se transformar, buscando conhecimentos e memórias antigas e conhecendo as novidades que lhes apresentam. A criança aprende com os velhos, relacionando os conceitos culturais transmitidos à sua vivência cotidiana. O resultado é o estabelecimento de uma relação de co-educação.

Criança e velho, quando juntos, podem criar uma situação de aprendizado, de construção do conhecimento num processo co-educativo, isto é, em que ambas as partes são educadas reciprocamente. Os velhos transmitem informações culturais ressignificadas em suas memórias e conhecimentos adquiridos por meio de sua experiência. Às crianças cabem aproximá-los de novidades. A criança, dotada de agilidade e avidez por conhecer, impele o velho a movimentar-se para acompanhá-la, a revirar suas memórias e saberes para oferecer-lhe o que anseia.

O espaço de co-educação aberto nessas relações intergeracionais possibilita ao velho desempenhar uma função social, a função de lembrar. Bosi (1994), baseada em Halbwachs, argumenta que na velhice social “resta a função de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade” (BOSI, 1994, p. 63).

Segundo Park (2000), desempenhando a função de lembrar, o velho atua como portador e divulgador das memórias coletivas. “Um educador-pedagogo que conduz os outros membros do grupo pelas trilhas e memórias que fundamentam suas histórias” (PARK, 2000, p. 22). Além disso, também está sendo-lhe permitido realizar uma “função social produtiva” conforme esta é definida na sociedade capitalista. Isto porque, lembrar é uma forma de construir conhecimento no processo de construção e reconstrução de histórias. E esse lembrar pode e deve fazer parte do processo educativo.

Alvisi (1996) ressalta que por meio do relato de suas memórias, o velho contribui para a socialização da criança, que nesse contato aprende o que raramente encontraria num livro, posto que é resultado de vivências e experiências de vida.

O contato da criança com as memórias relatadas pelo velho permite seu contato com a essência da cultura, conforme pontua Bosi (1994), pois há conhecimentos e saberes práticos, manuais, cotidianos que são transmitidos somente pela via oral, ou seja no diálogo com os velhos, portadores da memória coletiva. A autora afirma ainda que nesse contato com o velho, a criança tem oportunidade de adquirir uma “memória” sobre os fatos passados e a história passa a fazer parte de sua vida.

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 1994, p. 73)

A memória do velho é uma fonte de informações e as histórias que traz podem muitas vezes não convergir com a história oficial (ALVISI, 1996). Todavia, isso não as desmerecem, porque são relatos de experiências e por isso também histórias reais, construídas e reconstruídas sempre que são relatadas. A matéria-prima para esse processo de construção e reconstrução é o fato em si e a experiência de quem o vivenciou de perto, muitas vezes como testemunha ocular, e que por meio dessa vivência própria e dos saberes adquiridos com o passar dos anos, é capaz de interpretar os fatos sob uma óptica própria, analisando o passado e o presente sob um outro prisma, possibilitando novas reflexões e questionamentos. A história entrelaça-se na história da criança, que mesmo não a tendo vivido, pode experienciá-la por meio do relato do velho.

As relações entre avós e netos foram destacadas por, sem dúvida, representarem um espaço privilegiado de encontros entre crianças e velhos. Todavia, não se pode deixar de lado, que tais encontros podem extrapolar o âmbito familiar, acontecendo num contexto mais amplo, em que os envolvidos não têm necessariamente um vínculo biológico. Aqui, abre-se espaço para os programas intergeracionais.

2.3. PROGRAMAS INTERGERACIONAIS

Programas intergeracionais são desenvolvidos de modo a promover o envolvimento de pessoas pertencentes a diferentes gerações, mas que não tenham necessariamente um vínculo biológico entre si. Por meio dessas interações, tem-se estímulo para o estabelecimento de ligações intergeracionais, as quais possibilitam trocas culturais e provêm sistemas de suporte positivo que auxiliam na manutenção do bem-estar e da segurança das gerações envolvidas (NEWMAN, 1997; UHLENBERG, 2000).

Newman e Smith (1997) apontam a inexistência de uma teoria específica e formal sobre as relações intergeracionais. Por esse motivo, as bases teóricas para o desenvolvimento de programas intergeracionais estão em teorias do desenvolvimento da criança e do velho. Os autores ressaltam que dentro do corpo teórico acerca do desenvolvimento infantil, há uma concordância entre os estudiosos de que a presença de um adulto para auxiliar no desenvolvimento da criança é uma necessidade. No outro corpo de conhecimentos utilizados, sobre o velho, são ressaltados os benefícios que as relações intergeracionais podem trazer para a qualidade de vida dos velhos. Por conseguinte, as bases teóricas utilizadas subsidiam os programas intergeracionais, considerando-os uma estratégia preciosa para que ambas as gerações

envolvidas sejam beneficiadas. Dentre os benefícios destacados pelos autores estão: cuidado, comunicação, colaboração, aprendizagem, contato com modelos positivos e construção de relações prazerosas.

Programas intergeracionais estruturados são uma novidade recente. Newman (1997) relata sobre o histórico dos programas intergeracionais nos Estados Unidos, onde uma gama variada e numerosa dos mesmos tem tido espaço e incentivo por parte do governo e da população. Segundo a autora, o principal fator motivador para o surgimento desses programas foi o aumento da separação geográfica das famílias promovido por uma maior mobilidade a partir da década de 50. Essa separação levou a que jovens e velhos experienciassem com menor frequência relações intergeracionais dentro do contexto familiar, onde usualmente tinham lugar e representavam uma fonte de benefícios mútuos. Resultante dessa menor convivência intergeracional, uma crescente onda de preconceitos, mitos, estereótipos, atitudes e comportamentos negativos ganhou espaço nas relações entre velhos e indivíduos de gerações mais jovens, especialmente crianças e adolescentes. Minimizar tais efeitos tornou-se o objetivo dos programas intergeracionais na primeira fase de seu desenvolvimento, que vai do momento em que surgiram, na década de 60, até os anos 70.

Nas décadas de 80 e 90, o foco dos programas se altera. Mudanças sociais, demográficas e culturais trouxeram como conseqüências, o agravamento de problemas sociais que acabaram por atingir especialmente velhos, crianças e adolescentes. Os principais problemas a que jovens e crianças estavam (e ainda estão) sujeitos são: gravidez precoce, envolvimento com entorpecentes e alcoolismo, baixa auto-estima, evasão escolar, baixo rendimento escolar, sistemas inadequados de suporte e cuidado. Para os velhos: solidão, isolamento, envolvimento com entorpecentes e alcoolismo, sistemas de apoio inadequados, baixa auto-estima e desemprego. Assim, os programas intergeracionais que tiveram lugar no contexto estadunidense, centraram seus esforços na promoção de estratégias que contribuíssem para melhorar a realidade dos envolvidos, combatendo tais problemas sociais (NEWMAN, 1997).

Sobre os programas intergeracionais realizados no Brasil foi realizado um levantamento que permitirá que alguns sejam relacionados. Há indícios de que os programas brasileiros tiveram origem numa época recente, motivados pela maior visibilidade dos velhos na sociedade, bem como por uma maior conscientização em relação à importância da preservação da memória social. Segundo Frochtengarten (2005), elementos da realidade contemporânea imprimem uma

lógica de descontinuidade sobre a experiência humana, sendo as vivências de ruptura características de um período em que “os imperativos econômicos passaram a mediar mesmo as relações interpessoais, em que a globalização emergiu como ameaça às tradições, em que o cotidiano se acelerou de forma inaudita e em que a identidade dos homens mais estreitamente vinculou-se a suas façanhas pessoais” (FROCHTENGARTEN, 2005, p. 370). Desse modo, o aumento do interesse pela preservação da memória decorre da necessidade do ser humano de enraizar-se, isto é, de sentir-se parte de uma coletividade com a qual compartilha lembranças passadas e pressentimentos futuros.

Dentre os programas levantados, dois grupos se diferenciam segundo seus objetivos. Há um grupo formado por programas que visam especificamente à integração entre gerações e à promoção do bem-estar de crianças e/ou adolescentes e velhos. Num outro grupo, os programas têm como principal objetivo da ressignificação de memória sócio-cultural de uma comunidade, e por isso acabam por envolver crianças e/ou adolescentes em idade escolar e velhos, estes últimos considerados portadores privilegiados da memória social de uma comunidade. Programas têm se desenvolvido em diversos pontos do país, e alguns serão destacados a seguir.

No Distrito Federal, em 1994, foi implantado o projeto *Reminiscências: Integrando Gerações*, que tem envolvido instituições públicas de saúde, educação e cultura, na promoção de integração intergeracional entre velhos e estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, das cidades satélites de Taguatinga e Ceilândia. Segundo Souza (1999, p. 69), o objetivo principal do projeto é “promover a integração entre gerações por meio do processo de reminiscências, e assim promover a saúde individual e coletiva”. São desenvolvidas atividades dentro e fora da sala de aula como oficinas de brinquedos e de teatro, caixas de memória (histórias são relatadas pelos participantes a partir de objetos e fotos colocados dentro de uma caixa de papelão), visitas ao museu, ao Jardim Botânico e a parques públicos, entrevistas domiciliares (adolescentes vão à casa de um velho, que more próximo a sua casa, para entrevistá-lo sobre um tema proposto pelo professor), exposição dos trabalhos e uma festa de confraternização no final do ano letivo. O programa tem recebido avaliações positivas dos participantes, chegando a ser reconhecido como referência pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

O SESC (Serviço Social do Comércio) – especialmente do estado de São Paulo – destaca-se pelos programas que visam a integrar gerações. Miranda (2003) arrola alguns aspectos que motivam a existência dos programas da instituição, sendo eles o crescente distanciamento

geográfico intrafamiliar, as mudanças de estilos de vida familiar – transição da tradicional família extensa, característica das sociedades agrárias, para famílias nucleares, comuns na sociedades industrializadas modernas –, a maior segregação das gerações em espaços específicos para cada uma delas, mudanças na imagem da velhice, que atualmente mostram um velho capaz de desenvolver atividades prazerosas e promotoras de realização social, e por fim, as metas da instituição para a promoção de bem-estar social. O objetivo principal dos programas desenvolvidos pelo SESC é promover a interação entre velhos e crianças que freqüentam a instituição, por meio de atividades variadas, tais como oficinas de brinquedo, de teatro e de música, grupos de contadores de histórias e corais. Dois exemplos podem ser citados, o projeto *Internet Livre*, no qual adolescentes ensinam velhos a lidar com computadores, e o *SESC Gerações*, um programa lançado em 2003 que estabelece parâmetros para as atividades de arte, lazer, cultura, esporte, turismo e voluntariado, no intuito de potencializar as interações e fomentar a co-educação intergeracional.

Na cidade de Santos, uma parceria entre a Secretaria de Esporte e Turismo e Secretaria de Ação Comunitária e Cidadania implantou, desde 1998, o projeto *Vovô Sabe Tudo*, o qual oferece trabalho a pessoas maiores de 60 anos com renda de até 5 salários mínimos. Os velhos realizam atividades como guias turísticos, instrutores especiais e contadores de histórias para alunos do Pré-escolar e do Ensino Fundamental da cidade. Diversas oficinas são conduzidas pelos velhos, que ensinam jardinagem, técnicas de artesanato e trabalhos manuais (bordados, crochê, tricô, tapeçaria, pintura em tecido, confecção de brinquedos e flores), preservação ambiental e hortas domiciliares e comunitárias. Pelo trabalho desenvolvido durante 16 horas de atividades semanais, os velhos recebem um salário mínimo (PROGRAMA, s.d.).

Speglich (2004) ressalta a importância de alguns projetos de ressignificação da memória sócio-cultural de comunidades, desenvolvidos por meio de parcerias entre instituições públicas e privadas e escolas, utilizando como metodologia a História Oral. Tais projetos, possibilitam às crianças e aos adolescentes ampliarem seus conhecimentos sobre a história dos locais onde vivem, em contato com pessoas – usualmente velhos – que trazem em suas memórias fatos e acontecimentos importantes para a comunidade.

Como exemplos desse tipo de projeto, citam-se os seguintes: *Jarinu Tem Memória* – sobre o qual se discorreu no capítulo anterior –, *Pão de Açúcar faz história* e *Histórias de nossa terra* – realizados por meio da parceria entre instituições locais e os institutos Museu da

Pessoa.Net e Avisa Lá – e os projetos desenvolvidos pelo Centro de Memória da Unicamp (CMU). Tais programas não têm como focos principais a intergeracionalidade, e sim a ressignificação da memória através da História Oral no contexto escolar. Entretanto, sendo o velho portador privilegiado da memória social, acaba por destacar-se como ator desses projetos juntamente com as crianças, promovendo-se assim a aproximação intergeracional.

Sobre os projetos de pesquisa-ação desenvolvidos pelo CMU, Simson (2004) relata que os mesmos tiveram início em 2000, por meio de parcerias com paróquias e instituições que realizam atividades de educação não-formal em três bairros da periferia da cidade de Campinas (Vila Costa e Silva, Vila Castelo Branco e Jardim Campineiro). Utilizando a metodologia da História Oral, repassada aos adolescentes participantes dos projetos através da educação não-formal, estes foram colocados em contato com a geração mais velha dos bairros em que residiam, no intuito de alcançar os vários objetivos estabelecidos para os projetos, dentre os quais destaca-se a promoção da proximidade entre gerações (adolescentes e velhos). Dentre os resultados alcançados, a autora ressalta o compartilhar de conhecimentos sobre a memória do bairro em que moram, a reconstrução da auto-estima e a construção de memórias compartilhadas pelas duas gerações.

O programa *Pão de Açúcar faz história*⁹ tem como objetivo resgatar a história de bairros e comunidades por meio do trabalho com a memória oral junto a alunos de escolas públicas, sendo apoiado pelo Instituto Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano. Iniciado em 2001, o projeto constitui-se por um módulo desenvolvido no bairro Vila Isabel da cidade do Rio de Janeiro e outro na cidade de Santos. No primeiro módulo, estudantes cariocas orientados por seus professores, pesquisaram lugares, festas, brincadeiras e entrevistaram moradores e familiares participantes da história do bairro. Além disso, velhos adentraram os portões das escolas para contar histórias e ensinar brincadeiras de antigamente. O segundo módulo teve início em 2002 na cidade paulista de Santos. As crianças, estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, realizaram como atividades: leitura, visitas a locais públicos determinados, mas foram valorizadas sobretudo, as entrevistas realizadas com velhos, considerados fontes básicas da ressignificação da memória oral da cidade.

⁹ <http://www.museudapessoa.com.br/escolas/hotsites/paodeacucar/santos2003/index.htm>

*Histórias da nossa terra*¹⁰, um projeto realizado pelo Instituto Algar de Responsabilidade Social, objetiva ressignificar a história de municípios por meio da lembrança dos moradores sobre a própria cidade, suas famílias, infância, trabalho, credo, tradições e origens. Desde 2000, o projeto vem sendo desenvolvido nas séries iniciais de escolas públicas. As primeiras cidades envolvidas, foram as mineiras Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia. Posteriormente, o projeto aconteceu também em Franca (SP), Ribeirão Preto (SP) e Belo Horizonte (MG). Além de colherem depoimentos através de entrevistas e verificar fotos, as crianças produzem desenhos, textos e caricaturas, com base nas descobertas de suas pesquisas. Tais produções são apresentadas, posteriormente, em uma exposição.

Conforme já pontuado, vários são os benefícios possíveis de serem atingidos através dos programas intergeracionais, pelos velhos, pelas crianças e pela comunidade de modo geral. Melhoria da auto-estima de ambas as partes, intercâmbio de informações, ressignificação da memória local, oportunidade para ambos sentirem-se úteis à comunidade e desenvolver o senso de cidadania e redução de visões preconceituosas entre os indivíduos são alguns dos benefícios que podem ser listados.

Apesar de todos os argumentos favoráveis à promoção de relações e programas intergeracionais, algumas observações precisam ser feitas. No desejo de alcançar os benefícios propalados, corre-se o risco de homogeneizar as categorias envolvidas, tomando-se por princípio que toda criança e todo velho deseja e se compraz em despender seu tempo um com o outro. Seguindo esse caminho, existe a possibilidade de criar-se um novo estereótipo por meio dos argumentos utilizados para a defesa da intergeracionalidade entre velhos e crianças. Há diferenças individuais a serem respeitadas a fim de que, não sejam promovidos distanciamentos e preconceitos ainda maiores ao invés de benefícios e aproximações.

¹⁰ <http://www.museudapessoa.com.br/ctbc/>

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“As representações [...] constituem as realidades de nossas vidas cotidianas.”

Gerard Duveen

O pensamento moderno funda-se sobre o paradigma da racionalidade. Confere-se a René Descartes o título de “o primeiro pensador moderno” e sua filosofia é considerada inaugural para os caminhos que a ciência e o pensamento modernos trilharam desde então. Segundo Jovchelovitch (2004), pode-se apontar como ponto inicial do pensamento moderno, a frase de Descartes: *Cogito ergo sum*. A busca pela razão tornou-se a força motriz do pensamento moderno e tudo aquilo que lhe fosse contrário ou não pudesse ser comprovado passou a ser considerado inferior e inadequado.

Jovchelovitch (2004) argumenta que, desde então, houve uma dissociação entre saber e cultura. Para a autora, “a “Idade da Razão” destronou o poder da autoridade e da religião e condenou-se a si mesma a livrar-se de sua conexão com sujeito, comunidade e cultura” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 20). Assim, um saber válido deveria estar desvinculado da emoção e da autoridade imposta pela cultura, assumindo uma forma plenamente racional. Saberes destoantes desses parâmetros não alcançavam reconhecimento, posto que o saber deveria distanciar-se daquele que o produz e de suas características humanas.

O paradigma do saber racional dominou o cenário das ciências por muito tempo, inclusive da Psicologia e das Ciências Sociais, marcando-as por dualismos como indivíduo *versus* social ou psicológico *versus* sociológico. Todavia, no início do século XX, estudiosos europeus deram início a um movimento de questionamento em torno da racionalidade do saber, gerando debates sobre a possível influência das condições sociais para o desenvolvimento do conhecimento. Tais debates produziram tentativas de estabelecer que cada conjunto específico de relações sociais geram diferentes formas de saber, e esse pensamento serviu como aporte para trabalhos diversos, como o de Piaget e o de Vygotsky, bem como para a Teoria das Representações Sociais (JOVCHELOVITCH, 2004).

3.1. AS ORIGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici em 1961 com a publicação do livro *La psychanalyse son image et son public* sobre a representação social da psicanálise na sociedade francesa, surge num contexto de questionamentos sobre o pensamento científico e a existência de outras formas de saber, como por exemplo o senso comum. Além de relacionar-se com o contexto no qual se insere, a teoria relaciona-se também com a biografia de seu idealizador.

Num diálogo com Ivana Marková, Moscovici (2005a) relata como o contexto sóciopolítico e científico em que vivia influenciou a gênese de sua teoria. Nascido na Romênia e filho de judeus, Moscovici testemunhou de perto o terror nazista à época da Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, pôde ter contato próximo com o marxismo, chegando a filiar-se ao partido comunista no início da guerra. Quanto ao ambiente científico e acadêmico pelo qual circulava, o autor conta que sua geração esteve preocupada em debater o problema da ciência, isto é, em compreender como a ciência impacta na mudança histórica, no pensamento e nas perspectivas sociais vigentes. Algo relacionado ao assunto chamou-lhe a atenção: dois pontos de vistas contraditórios – marxista e não-marxista – convergiam-se ao defender que o conhecimento científico prevalecia sobre o social, sendo este contaminado, deficiente e errado. Os marxistas acreditavam que o conhecimento espontâneo ou popular – o qual estava contaminado por irracionalidades, preconceitos e ignorância – deveria ser substituído pelo conhecimento científico. Os não-marxistas consideravam a difusão do conhecimento científico – o que o tornava uma espécie de ciência popular – uma forma de desvalorização do mesmo. A idéia subjacente a esta concepção do conhecimento popular era a de que os únicos capazes de pensar racionalmente são os intelectuais, não cabendo aos leigos essa habilidade. Foi a essa idéia que Moscovici reagiu ao propor sua teoria. Sua experiência de vida, marcada pelo contato com o regime fascista, indicava que ao contrário do que se propunha e defendia, os intelectuais são capazes de pensar irracionalmente, pois conforme argumenta, foram eles os produtores e legitimadores de teorias extremamente irracionais, como o nazismo e o racismo. Desse modo, Moscovici relata que ao iniciar seus estudos

tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum. Ainda mais, não os considerei como algo tradicional, ou primitivo,

como mero folclore, mas como algo muito moderno, originando-se parcialmente da ciência, como a configuração que assume quando se torna parte e parcela da cultura (MOSCOVICI, 2005a, p. 311).

Arruda (2002) ressalta que Moscovici realiza um trabalho de reabilitação do senso comum, do saber popular, enfim, do conhecimento cotidiano. Segundo Duveen (2005), Serge Moscovici está filiado a uma corrente de pensamento sociopsicológico que se opõe às correntes que dominaram a Psicologia Social nos últimos séculos – o comportamentalismo e o cognitivismo – e enfatizavam a individualidade em detrimento do social. A rejeição, dentro da Psicologia, ao que se relacionava com o social, como se este representasse “uma ameaça de poluição à pureza da psicologia científica” (DUVEEN, 2005, p. 12), é contraposta por Moscovici, defensor da Psicologia Social como ciência que deve preocupar-se tanto com os aspectos sociais quanto com os psicológicos das relações e dos indivíduos. Assim, a teoria floresce sob as marcas de seu pensamento, abrindo espaço para novas formas de conceber o conhecimento social e buscando conciliar o social com o psicológico dentro da Psicologia Social. Partindo dessas considerações, entende-se a posição mista que Moscovici (1978) conferiu às representações sociais, situando-as entre conceitos sociológicos e psicológicos.

Moscovici (2005a) afirma que o conceito durkheimiano de “representação coletiva” está na base do conceito de representação social. Todavia, ressalta que existem diferenças a serem consideradas.

Segundo Sá (1993), na proposta de Durkheim, as representações coletivas apresentam características de fato social – autonomia, exterioridade ao indivíduo e coercitividade – e são tidas como produtos da cooperação entre os indivíduos que as portam e utilizam, relacionando-se com experiências acumuladas através do tempo e do espaço por gerações. Logo, não podem ser reduzidas a representações individuais. Essas características aproximam as duas teorias, mas não minimizam suas diferenças.

Farr (2003) destaca que o conceito proposto por Durkheim se adequa melhor ao contexto das sociedades menos complexas, enquanto o proposto por Moscovici volta-se para as sociedades modernas, as quais se caracterizam pela rapidez das mudanças. Duveen (2005), por sua vez, afirma que a explicação pode estar no modo como Durkheim tratava sua sociologia, a qual se ateria ao que mantém a coesão das sociedades. Sendo assim, o que dá destaque ao conceito na teoria de Durkheim é sua capacidade de obrigar e conservar o todo social. A teoria

moscoviciana, por sua vez, tem seu enfoque sobre processos sociais que integram novidade e mudança na vida social. Desse modo, enquanto Durkheim se ocupava das representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici preocupou-se mais com a variação e a diversidade a que o senso comum está sujeito nas sociedades modernas.

Houve preocupação, também por parte de Moscovici (2005a), em indicar pontos divergentes entre as duas proposições teóricas. Para o autor, diferente do que acontecia até então na sociologia durkheimiana, em que as representações eram tidas como “artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior” (MOSCOVICI, 2005a, p. 45), as representações sociais devem ser consideradas não somente como conceito, mas como fenômeno, cujas estrutura e dinâmica devem ser estudadas.

Um outro ponto de diferenciação ressaltado por Moscovici (2005a), refere-se ao caráter estático das representações coletivas frente à dinamicidade das representações sociais, cujas estruturas podem surgir, sofrer modificações e desaparecer, assim como as relações e os comportamentos em que operam. Duveen (2005) reafirma o caráter dinâmico da representações sociais, argumentando que as mesmas estão sujeitas a mudanças, seja pela emergência de novas representações ou pela reelaboração de representações já existentes, estimuladas pela existência de pontos de conflito, falta de sentido ou algo não-familiar dentro das estruturas representacionais de cada cultura.

A razão para a preocupação em diferenciar os conceitos de representação coletiva e representação social foi dada por Moscovici (2005a), que afirma acentuar tais diferenças com a finalidade de esclarecer que o interesse na Teoria das Representações Sociais está sobre as representações da sociedade atual e não sobre as representações de sociedades nomeadas primitivas. As representações que interessam à Teoria, estão sujeitas a mudanças vertiginosas, em consonância com a velocidade da sociedade, na qual surgem, se adaptam e desaparecem. “Elas [as representações sociais] são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente, para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2005a, p. 48).

De modo geral, todos os esforços no sentido de distinguir os dois conceitos contribuíram para revelar e enfatizar as características do conceito moscoviciano, especialmente seu caráter dinâmico.

3.2. SOCIEDADE PENSAnte E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Entender a sociedade como pensante é um dos pontos de partida da teoria moscoviciana. Ao sugerir que as sociedades são pensantes, Moscovici (2005a) propõe que os grupos sociais pensam por si, produzindo e comunicando suas explicações, soluções e representações para questões que colocam a si mesmos. Por meio da conversação e em locais públicos variados – de bares a hospitais – os indivíduos analisam, debatem e formulam suas próprias “teorias”, que mesmo consideradas não-oficiais, nortearão suas relações e seus comportamentos.

Para Moscovici (1978), dentro de seu grupo social, os indivíduos atuam como “sábios amadores”. Utilizando essa expressão, Moscovici chama a atenção para aqueles indivíduos, que mesmo sem serem especialistas sobre determinado assunto, propõem-se a discuti-lo, na busca de um entendimento sobre o mesmo. Segundo o autor, todas as pessoas são “sábios amadores” em um domínio ou outro. Considera que tanto estes quanto os especialistas portam saberes e conhecimentos, porém usam ferramentas diferentes para construir suas teorias e explicações, assim como têm fins diversos.

Nada nos impõe a prudência do especialista, ou nos proíbe de reunir os elementos mais díspares que nos são transmitidos, de incluí-los ou excluí-los de uma classe “lógica”, de acordo com as regras sociais, científicas e práticas de que dispomos. A finalidade não é ampliar o conhecimento, é “estar ao corrente”, “não ser ignorante” nem ficar fora do circuito coletivo. (MOSCOVICI, 1978, p. 55)

Ao destacar a nova expressão, o autor reforça a existência de diferenças entre esses dois grupos de sábios, sem minimizar qualquer um deles. Esta ação harmoniza com sua teoria, que trata de revigorar e dar lugar ao senso comum, isto é, às teorias emergentes e circulantes no grupo de “sábios amadores”.

Esforçando-se para se manterem incorporados ao circuito coletivo, os “sábios amadores” empenham-se em transformar o conhecimento indireto, transmitido por especialistas, num conhecimento direto com o qual possam lidar. Para que essa transformação ocorra, esse conhecimento indireto adentra no “mundo da conversação”, onde os indivíduos trocam informações entre si, reafirmam os hábitos coletivos e assumem uma posição de conhecedores sobre o assunto por meio de “falatórios” variados. Assim, longe de serem sujeitos passivos que simplesmente obedecem, registram e reagem a estímulos externos, são ativos e imaginantes no

processo de dar sentido a seu mundo. Conforme Moscovici (1978, p. 56), “eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem.” Portanto, a Teoria das Representações Sociais devolve aos indivíduos sua posição de sujeitos ativos, na medida em que os considera capazes de pensar e elaborar as informações que lhe são apresentadas, gerando um conhecimento próprio.

Considerando os indivíduos como “sábios amadores”, interessa saber onde os mesmos se inserem dentro da sociedade pensante. Para tanto, considera-se a distinção entre dois universos de conhecimento próprios da cultura contemporânea: o universo reificado e o universo consensual. Conforme Arruda (2002), tais universos possuem propósitos distintos, sem que isso signifique isolamento ou hierarquia entre eles. Ao contrário, ambos são eficientes e necessários à vida humana.

Segundo Moscovici (2005a), no universo reificado, a sociedade é transformada em entidades sólidas e sem identidade e tudo é visto como objeto isolado. Desse modo, as coisas são a medida do ser humano. Existe uma atmosfera impessoal, hierarquicamente organizada em papéis e classes e os indivíduos são tidos como desiguais, sendo a competência adquirida o que os habilita a falar sobre dado assunto. Apenas os especialistas podem se pronunciar sobre suas especialidades. A finalidade do universo reificado é delinear a realidade que é independente de nossa consciência, encorajando a precisão intelectual e a evidência empírica.

No universo consensual, a sociedade é tida como palpável, com características humanas, sentido e finalidade. Aqui, o ser humano é a medida de todas as coisas. Os indivíduos buscam identificar-se e integrar-se com o grupo, sendo todos vistos como iguais, livres e capazes de expressar suas opiniões. Todos os indivíduos são considerados competentes para falar pelo grupo. Sua finalidade reside em restaurar e dar forma à consciência coletiva, ao tornar objetos e fatos acessíveis a todos os membros do grupo por meio das explicações que produz. Assim, as ciências encarnam o universo reificado, enquanto as representações sociais se constituem no universo consensual, e é neste que os “sábios amadores” se encontram, empenhando-se em seu trabalho de elaboração do conhecimento (MOSCOVICI, 2005a).

A definição de representação social mais frequentemente encontrada em estudos que a envolvem é a apresentada por Denise Jodelet, que a considera “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de

uma realidade comum a um conjunto social” (ARRUDA, 2002; GUARESCHI, 2003; MENIN, 2000; SÁ, 1993; SIMAN, 2005; SPINK, 1993a).

Segundo Moscovici

a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

A partir das definições propostas, algumas considerações podem ser feitas acerca da representação social. A primeira refere-se à estreita relação existente entre sujeito e sociedade. Contrariando a tendência de separar o individual do social dentro das Ciências Sociais e da Psicologia, a Teoria das Representações Sociais promove uma aproximação entre ambos. Coloque-se da seguinte forma: o sujeito – seja ele indivíduo ou grupo – a partir de informações oriundas da sociedade, elabora em suas interações sociais um conhecimento que norteará a comunicação e as condutas que ocorrerão dentro da sociedade. O sujeito é um agente de mudança na sociedade ao mesmo tempo em que é produto desta, ou seja, há uma inter-relação entre ambos (FARR, 2003).

A segunda consideração diz respeito à indissociabilidade entre sujeito e objeto. Conforme indica Mazzotti (2002, apud FRANCO, 2004), para Moscovici, objeto e sujeito são indissociáveis, posto que o objeto só existe na relação com o sujeito, que ao representá-lo concede-lhe uma forma em seu sistema cognitivo com a finalidade de adequá-lo a seu sistema de valores. Moscovici (1978) considera ainda, que existe uma reciprocidade nesse processo constitutivo, pois ao mesmo tempo em que constitui o objeto, o sujeito se constitui. Ao definir e representar o objeto, o sujeito acaba por definir-se e criar as bases para a construção de sua identidade, posto que conforme a organização que dê ou aceite do real, situa-se no universo social e material. Ou seja, existe uma relação de cumplicidade entre a sua própria definição e a definição do que não é. Nesse sentido, há uma influência mútua e concomitante entre ambos, isto é, enquanto o sujeito recria a realidade social por meio das representações, ele é também modificado.

Segundo Spink (1993a), três funções das representações sociais são usualmente destacadas: a função social, a afetiva e a cognitiva.

A primeira função, a função social, se traduz pela orientação das condutas e das comunicações. Nesse sentido, Moscovici (1978) ressalta que as representações tanto guiam o comportamento, quanto remodelam e reconstituem os elementos do ambiente em que ele terá lugar, dando também sentido ao comportamento. Por outro lado, sendo elaboradas e compartilhadas pelo grupo, as representações permitem o estabelecimento de uma linguagem comum e inteligível a todos, o que possibilita a comunicação.

A segunda função refere-se à função afetiva de proteção e legitimação de identidades sociais. Segundo Spink (1993a), essa função remete à dinâmica da interação social e à elaboração de estratégias por parte do grupo ou do indivíduo para a manutenção de identidades que sintam-se ameaçadas diante de um objeto que se configure como diferente ou estranho.

A função cognitiva diz respeito ao propósito de familiarizar a novidade, tendo em vista que, conforme destaca Moscovici (2005a), o estranho suscita o medo da perda de referenciais habituais, do senso de continuidade e da compreensão mútua.

Como ressaltado anteriormente, nas sociedades contemporâneas o novo é algo constante, pois tais sociedades caracterizam-se pela velocidade das mudanças que se engendram em seu interior. A responsabilidade de apresentar a novidade é atribuída ao universo reificado de pensamento. Quando a novidade passa a circular no universo consensual, gera certo desconforto, pois ainda não estão estabelecidos os códigos sociais para lidar com a mesma. Dessa forma, a novidade é como um estímulo para que os “sábios amadores” se mobilizem a fim de restabelecer a ordem perdida, por meio das atividades intelectuais em suas interações cotidianas, sob as marcas da tradição, da memória e do passado. De maneira mais específica, tem-se que a criação de uma representação social dá-se quando o novo, usualmente trazido por divulgadores científicos (professores, meios de comunicação de massa, profissionais de marketing), incorpora-se ao conhecimento que já é de posse dos indivíduos e do grupo. Pela “arte de conversação”, pensando juntos sobre os mesmos assuntos, os indivíduos elaboram as novidades e as representações sociais têm sua origem (SÁ, 1993).

A comunicação é, desse modo, a via de construção das representações sociais. Jovchelovitch (2004) ressalta que a representação se organiza por meio de um trabalho de ação comunicativa que liga os sujeitos tanto entre si, quanto com o objeto-mundo. A comunicação dá-se por meio da conversação, incluindo linguagem verbal e linguagem não-verbal, mas envolve também os meios de comunicação de massa e os divulgadores científicos. Todavia, é a “arte de

conversação” que permite por meio da interação – sua única finalidade – que todos os indivíduos, mesmo aqueles que não tenham acesso a informações por outras fontes, tenham contato com a novidade. A troca promovida nesses laboratórios sociais de interação e conversação permite a disseminação e a ampliação do conhecimento. “E é nesse laboratório da sociedade que as combinações intelectuais são naturalmente selecionadas, antes de se cristalizarem em símbolos ou em ferramentas sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 101).

Desse modo, as representações são constituídas e constitutivas da realidade social. Ao mesmo tempo que dão significado aos objetos e ao mundo social, retira dele as informações necessárias para se constituírem, num movimento de trocas mútuas. A partir daí, entende-se a necessidade ressaltada por Jodelet (2005), de que as representações sejam entendidas e estudadas conforme seu contexto de produção e circulação. As condições sócio-econômicas, o momento histórico, a cultura vigente em um grupo social, determinam as bases para a estruturação de suas representações.

3.3. O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Jodelet (2005), existem duas formas de estudar as representações sociais: globalmente e de modo focalizado.

Ao estudar as representações sociais de modo global, a atenção se volta às posições emitidas pelos sujeitos sociais a respeito de objetos sociais valorizados ou conflitantes. Desse modo, as representações serão tratadas como campos estruturados, podendo ser consideradas como conceitos, os quais têm suas dimensões coordenadas por um princípio organizador (JODELET, 2005). Nesse sentido, as representações sociais envolvem dimensões do nível simbólico e do nível social.

As dimensões do nível simbólico englobam:

- as informações: referem-se à qualidade e à quantidade de informações disponíveis sobre o objeto de representação;
- o campo de representação: diz respeito à organização das informações disponíveis sobre o objeto, isto é, à estrutura interna dos conteúdos referentes ao objeto de representação, sendo uma unidade de elementos ordenada, estruturada e hierarquizada;

- a atitude: indica as orientações a respeito do objeto, representando uma avaliação positiva, negativa ou neutra. Pode ser expressa mesmo quando há poucas informações ou o campo de representação não está totalmente organizado.

Em relação às dimensões do nível social, apresentam-se:

- a pressão à inferência: influência social exercida pelo meio no sentido de pressionar o indivíduo a utilizar informações dominantes do grupo;
- a dispersão de informação: diz respeito à forma como as informações são produzidas e encontram-se distribuídas pelo grupo;
- o engajamento do sujeito: o modo como o sujeito se envolve em ações para interagir com o grupo social e opinar sobre o objeto, esforçando-se para manter uma visão única e compartilhada sobre o mesmo (SIQUEIRA, 1995; SOUZA FILHO, 1993).

Segundo Souza Filho (1993), pode-se dar que estudos diferentes ocupem-se de dimensões diferentes, utilizando formas específicas de coleta e análise de dados. Muitos estudos, talvez a maior parte deles, ocupam-se das dimensões simbólicas – inclusive este –, atendo-se à explorar o conteúdo do conhecimento que um grupo social tem sobre determinado objeto, como por exemplo a loucura, a doença, a saúde, o velho, a velhice, a infância, o meio-ambiente, entre outros.

A segunda forma de estudar as representações sociais é de modo focalizado, quando a atenção recai sobre elas como modalidade de conhecimento. Aqui, são tratadas como núcleos estruturantes, ou seja, estruturas de saber que organizam os conteúdos relativos ao objeto. A partir desse enfoque, foi possível compreender e evidenciar os processos formadores da representação: objetivação e ancoragem (JODELET, 2005).

Objetivar significa transformar uma noção abstrata em algo concreto, tornando-a palpável e objetiva, dando uma forma específica ao conhecimento que se tem a seu respeito. Segundo Moscovici (2005a), a finalidade desse processo é transferir uma idéia que está na mente do indivíduo para algo que exista no mundo, isto é, reproduzir algo não-familiar entre o que pode ser visto, tocado e controlado. É um processo que permite aos indivíduos, materializar um conceito comparando-o a algo que lhes seja visível e concreto, como quando relacionam Deus à idéia de pai ou o inconsciente a um órgão do corpo humano.

O processo de objetivar implica em três etapas:

primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade (SPINK, 1993a, p. 306).

Sobre tais etapas, Arruda (2002) esclarece que na primeira delas ocorre uma espécie de enxugamento do excesso de informações sobre o objeto, baseado em informações anteriores, experiências e valores dos indivíduos, posto que seria impossível lidar com todas elas. Na segunda etapa, os fragmentos resultantes da primeira são costurados, resultando no núcleo figurativo da representação, isto é, sua quintessência. Por fim, o objeto que antes era misterioso, torna-se algo natural, com o qual os indivíduos podem lidar com maior facilidade no cotidiano.

Em relação à ancoragem, Moscovici (2005a) afirma que ancorar é incorporar algo estranho no sistema particular de categorias dos indivíduos e compará-lo a um paradigma de uma categoria que se acredita apropriada. A partir daí, o objeto, estranho até então, adquire características dessa categoria e sofre reajustes para enquadrar-se nela.

Sá (1993) dispõe que a ancoragem é o processo de integração do objeto novo a um sistema de pensamento social preexistente, por meio da classificação e nomeação dos objetos. Para classificar, os sujeitos escolhem um dos paradigmas ou protótipos existentes em sua memória, com o qual o objeto será comparado. Por fim, decidem se este pode ou não ser incluído na classe em questão. No processo de denominação, inclui-se o objeto num complexo de palavras específicas, localizando-o na matriz de identidade da cultura. Assim, o objeto deixa de ser estranho e pode ser descrito, distinguindo-se de outros objetos por características e tendências que lhe são atribuídas. Vale ressaltar que as representações que já existem podem acolher novas representações.

Os dois processos de formação das representações sociais, objetivação e ancoragem, conferem-lhes uma estrutura desdobrada em duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica, indicando que toda figura relaciona-se a um sentido e vice-versa. Assim, os processos em questão “têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto inteligível, isto é, interpretá-lo” (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

De modo geral, as duas formas de estudar as representações sociais, como campos estruturados ou como núcleos estruturantes, corroboram a idéia de que as mesmas podem ser tratadas como conceito ou como fenômeno. Desse modo, podem ser entendidas tanto como uma forma de conhecimento, quanto como o processo pelo qual esse conhecimento se estrutura.

Segundo Arruda (2002), ao estudarem-se as representações como núcleos estruturantes busca-se esmiuçar as estruturas elementares centrais e periféricas que as formam. O interesse por esse aspecto das representações levou ao surgimento de uma abordagem complementar desenvolvida por Jean-Claude Abric, a Teoria do Núcleo Central.

Franco (2004) ressalta que na Teoria do Núcleo Central, uma questão metodológica relevante se impõe, o estudo das representações sociais não deve limitar-se a seu conteúdo, mas ocupar-se principalmente em buscar os constituintes de seu núcleo central. Esse núcleo é constituído pela idéia objetivada, pois o que de fato fornece consistência e relevância a um conteúdo é sua organização, sua significação lógico-semântica e seu sentido, podendo mesmo dois conteúdos idênticos referirem-se a representações diferentes. Considerado essencial a uma representação por conferir-lhe estabilidade ao determinar seu significado e contribuir para sua organização interna, o núcleo central é determinado pela natureza do objeto representado, bem como pelas normas e valores que permeiam o grupo social.

Ainda referindo-se à Teoria do Núcleo Central, Franco (2004) considera que a ancoragem, a seu turno, resulta na constituição dos sistemas periféricos das representações, permitindo que conteúdos individuais possam também fazer parte da estrutura das mesmas. Dentre as funções dos sistemas periféricos destacam-se: concretizar o núcleo central em termos ancorados na realidade; permitir que a representação se adapte a transformações contextuais, integrando novos elementos ou modificando já existentes; determinar comportamentos, a partir do momento em que seus elementos são esquemas organizados pelo núcleo central e permitem que a representação funcione instantaneamente como grade de leitura de uma situação; proteger o núcleo central, porque absorve as informações novas que poderiam colocar em questão o mesmo; permitir as modulações individualizadas, isto é, a elaboração de representações relacionadas a história e experiências pessoais. Desse modo, o núcleo central e o sistema periférico se diferem por suas características, sendo rigidez, estabilidade e consensualidade características do primeiro e, flexibilidade, transformações e diferenças individuais características do último.

Arruda (2002) pontua que a abordagem proposta por Jean-Claude Abric contribuiu tanto teoricamente à Teoria das Representações Sociais, quanto ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central, o que serviu como resposta às críticas de que esta era alvo.

Há uma outra abordagem das representações – cujo principal desenvolvedor é Willem Doise – que partindo de uma perspectiva mais sociologizante, considera os determinantes sociais como fundamentais e busca encontrar o princípio organizador das representações. Vale ressaltar que essas abordagens psicossociológicas não se posicionam como antagônicas à Teoria das Representações Sociais, mas como seus frutos (ARRUDA, 2002).

Para Spink (1993b), o estudo das representações sociais, especialmente na Psicologia Social, objetiva a compreensão da participação destas na instituição de uma realidade consensual a determinado grupo e sua função sócio-cognitiva de incorporar a novidade e orientar comunicações e comportamentos. É um fenômeno complexo porque implica na compreensão de como o pensamento individual se enraíza no social e como se modificam mutuamente.

O estudo das representações sociais possibilitou que a estreita relação existente entre sociedade, indivíduo e objeto-mundo, bem como as influências mútuas que se engendram nas interações sociais adquiriram o espaço devido dentro das ciências psicológicas e sociais. Tornou possível ainda o reconhecimento dos sujeitos como produtores de saber, posto que as representações são assim consideradas dentro da teoria moscoviciana.

Como assinala Arruda

Em resumo, ao ser produção simbólica destinada a compreender e balizar o mundo, ela [representação social] provém de um sujeito ativo e criativo, tem um caráter cognitivo e autônomo e configura a construção social da realidade. A ação e a comunicação são seu berço e chão: delas provém e a elas retorna a representação social. (ARRUDA, 2002, p. 142).

3.4. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA

Ao nascer, a criança insere-se em um mundo repleto de significados, símbolos e conceitos, os quais lhe são apresentados pelos adultos. Como pontua Duveen (2003), o mundo que espera pela criança já se encontra estruturado pelas representações sociais de sua

comunidade, assim seu lugar está garantido em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais já estabelecidas.

Duveen e Lloyd (2005) ressaltam que a criança nasce em uma “sociedade pensante” – conforme as proposições de Moscovici – e as representações sociais compõem o “ambiente pensante” com o qual terá que lidar. Desenvolver competência para participar como ator nessa sociedade implica compartilhar às representações sociais da mesma. Assim, a criança se envolve no trabalho de estabelecer contato com as representações sociais que lhe são apresentadas, a fim de fazer também parte do grupo social.

Sobre a representação social da criança, diz Jovchelovitch (2004) que o objeto-mundo só se torna conhecido aos indivíduos após estes o terem representado, num trabalho de co-construção duro e longo que envolve a criança, seus cuidadores e o objeto-mundo. Por objeto-mundo, a autora designa tudo aquilo que existe para os seres humanos, seja o próprio Eu, o Outro, objetos físicos, artefatos culturais e saberes acumulados. Desse modo, é por meio do trabalho de representar, que o mundo – aqui significando tudo que diz respeito ao indivíduo, inclusive ele mesmo – passa a ser conhecido e significativo para o sujeito que representa.

Além do trabalho de conhecer e significar o mundo, as representações sociais contribuem para a construção de identidade dos sujeitos, um processo que se inicia na infância. Segundo Duveen (2003), há um entrelaçamento entre a internalização das representações sociais e os processos de construção de identidades, pois as representações constituem o mundo como ele é percebido pelos sujeitos e permitem a sustentação de identidades que posicionam o sujeito nesse mundo. Tendo uma idéia em relação ao mundo que o cerca, o sujeito pode localizar-se nele e ter parâmetros sobre como atuar – seja em relação ao mundo que o cerca, seja em relação aos objetos e sujeitos que dele também participam.

Assim, as representações sociais estão presentes na vida dos indivíduos desde a mais tenra infância, sendo a criança inserida em um mundo estruturado por estas. Conforme ressaltava Moscovici (2005a, p. 108), elas “influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o seu bebê”. Tal influência está estampada no modo como a criança percebe o mundo que a cerca e se posiciona no mesmo em consonância com os parâmetros da sociedade em que está inserida.

Quanto ao processo de aquisição das representações sociais pelas crianças, as formulações propostas por Jean Piaget e Levy Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, oferecem contribuições importantes, ainda que ambas as teorias apresentem diferenças relevantes em relação à Teoria das Representações Sociais.

Para Piaget (1994) há duas formas da criança adquirir conhecimento: através da transmissão social e da elaboração cognitiva. A primeira forma se dá em relações ditas heterônomas, ou seja, em que existe uma assimetria de poder. Aqui, a criança adquire conhecimento proveniente de uma figura dominante e com autoridade sobre ela, usualmente um adulto. A segunda forma se dá em um processo de reconstrução, em que as informações recebidas do ambiente são elaboradas por meio de debate e discussão em um grupo no qual predominam as relações autônomas, ou seja, em que os companheiros com os quais discute, usualmente outras crianças, encontram-se em igualdade de condições. Segundo Duveen (2003), os jogos de “faz-de-conta” entre crianças pequenas são um exemplo desse processo de reconstrução do conhecimento social, pois “o mundo social é literalmente reconstruído na medida em que a criança o entendeu” (DUVEEN, 2003, p. 273).

Molnár (2005), ao descrever a organização de um dos grupos de crianças protagonistas de seu livro, *Os meninos da rua Paulo*, exemplifica essa reconstrução do conhecimento social pela criança em seu “faz-de-conta”.

Podia-se imaginar lugar mais agradável para folguedos? Nós, meninos da cidade, não queríamos saber de outro. O *grund* da rua Paulo era chão e representava para nós as savanas americanas. Quanto ao terreno de trás, o da serraria, era para nós todo o resto: a cidade, a floresta, a serra, quer dizer, coisa diferente segundo a necessidade de cada dia. [...] Havia quatro ou cinco desses fortes em diferentes pontos do terreno, e cada um deles tinha o seu capitão, assim como o seu tenente e o seu alferes. Era essa a organização do exército. De soldados rasos, infelizmente, só havia um. Em todo o *grund*, os capitães e os tenentes davam ordens, mandavam fazer exercícios e impunham castigos a um único soldado. (MOLNÁR, 2005, p. 38)

As proposições de Vygotsky, se comparadas às de Piaget, referem-se apenas à primeira forma de aquisição de conhecimentos apontadas por este. Para Vygotsky (1993), o desenvolvimento do pensamento na criança vai do social para o individual. A criança internaliza de maneira progressiva, através do contato com adultos e crianças com mais conhecimentos, as práticas coletivas de sua comunidade. Assim, tem-se que os processos psicológicos constituem-

se socialmente, no contato com os membros do grupo a que a criança pertence. Por exemplo em relação à linguagem, o autor defende que é na comunicação verbal com os adultos que a criança adquire bases para desenvolver seus conceitos, pois é o adulto que mostra à criança o significado das palavras.

Ainda que os modelos propostos por esses autores – Piaget e Vygotsky – possibilitem amplo entendimento sobre a aquisição do conhecimento pela criança, nenhum dos dois oferece bases para uma análise da criança como um ator social em desenvolvimento, pois cada um deles direciona seu olhar para um sujeito específico, ainda que não negue a existência de um outro. O enfoque piagetiano, centrado no “sujeito epistêmico” acaba por atribuir apenas um reconhecimento parcial ao significado das representações sociais, estruturadoras do mundo social em que a criança se insere. Vygotsky, por sua vez, ainda que considerando a criança como “sujeito cultural”, atribui à cultura a idéia de um conjunto de signos com função cognitiva e exclui o sentido em que os signos expressam os valores de um grupo social (DUVEEN, 2003). Desse modo, ainda que contribuam para que se entenda a aquisição do conhecimento pela criança como um processo que sofre influência do meio social e da cultura, o que vai ao encontro das proposições da Teoria das Representações Sociais, os dois modelos se afastam da mesma por não reconhecerem a posição da criança como ator social.

Há vários estudos envolvendo representações sociais de crianças e adolescentes, por exemplo, Guareschi (1993); Rutland (1998); Menin (2000, 2003); Oliveira et al. (2001); Roazzi, Federicci e Wilson (2001); Souza Filho e Durandegui (2003); Martins, Trindade e Almeida (2003); Carbone e Menin (2004); Oliveira et al. (2005) e Siman (2005). Todavia, vale ressaltar que nesses estudos não foram apresentadas teorizações específicas sobre a representação social dos atores sociais dessas faixas etárias.

Segundo Rutland (1998), é usualmente questionado se ao estudar as representações sociais da criança, não se estaria simplesmente renomeando conceitos já estudados até então, tais como conhecimento ou estruturas cognitivas. O autor defende que há diferenças importantes a serem consideradas e destaca a ênfase dada, na Teoria das Representações Sociais, ao aspecto social do conhecimento, ou seja, à influência do contexto social. Além disso, resalta a existência de uma preocupação maior com o conteúdo do conhecimento e das crenças infantis que com as operações cognitivas universais e ainda, a preocupação com a linguagem, tendo em vista que este é o modo como as crianças representam o conteúdo de seu conhecimento.

De modo geral, o que não se pode perder de vista em estudos sobre a representação social da criança, é que esta é um ator social em interação com os demais e a sociedade de modo geral. Como tal, é também um “sábio amador”, que apreende as informações e as elabora nas interações sociais que vivencia, contribuindo para a construção da sociedade com suas representações sociais. Dessa forma, considera-se adequado o emprego da Teoria das Representações Sociais como base para o desenvolvimento do presente trabalho.

4. O VELHO, A VELHICE E SUAS REPRESENTAÇÕES

*"Nenhum homem que vive muito tempo escapa à velhice;
é um fenômeno inelutável e irreversível."*

Simone Beauvoir

O desejo de vencer a morte acompanha a humanidade há tempos. Possivelmente por representar a finitude, a idéia da morte é indesejada e afastada pelos homens de modos variados. Segundo Elias (2001), a busca pelo afastamento da morte é uma tendência muito antiga na história da humanidade, todavia, no decorrer de seu desenvolvimento, os modos usados para tal sofreram alterações. Antes, a idéia de continuidade da vida em outro lugar – muito difundida em diversas correntes religiosas – era mais forte e intensa entre as pessoas. Atualmente, os meios mais expressivos para esse afastamento da morte são a busca incessante e quase frenética pelo prolongamento da vida, utilizando os avanços científicos como meios, e o afastamento de velhos e moribundos por meio da institucionalização dos cuidados para com eles.

Vencer a morte, ou seja tornar o ser humano imortal, não é uma realidade e não parece ser um alvo fácil ou próximo de ser atingido, ao contrário da longevidade, que já é fato concreto. Como exemplo do aumento da longevidade, pode-se recorrer a dados demográficos brasileiros, que demonstram, conforme levantamentos feitos pelo IBGE, que em 1910 a expectativa de vida ao nascer, para o brasileiro, era de 33,4 anos, em 2000 alcançava 64,8 anos e em 2004, 71,7 anos (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2005). Assim, mesmo que não se viva eternamente, passou-se a viver por mais tempo.

O aumento da longevidade e do número de velhos contribuiu para que a velhice se tornasse mais presente, posto que mais visível, na sociedade contemporânea. A divulgação de dados demográficos indicando esse crescimento da população de velhos gerou um aumento do interesse científico, mercadológico e político em torno da velhice, que passou a ter mais espaço e visibilidade na mídia, no meio acadêmico – contando inclusive com o surgimento da Gerontologia, a ciência do envelhecimento – e mesmo no âmbito político. O chamado "fenômeno do

envelhecimento populacional" passou a ser utilizado como justificativa para pesquisas e preocupações em torno da velhice, do processo de envelhecimento e dos velhos. Todavia, a causa real desse interesse não está na simples divulgação desses números, mas na presença dos velhos na sociedade e conseqüentemente nas alterações sociais que o fato acarreta, seja nas configurações familiares, nas demandas por ampliações e mudanças nas políticas de saúde pública e previdência social, seja na criação de uma nova fatia de mercado consumidor.

Debert (1999) chama atenção para a importância de buscar compreender outras possíveis razões responsáveis por mudanças nas imagens e nas formas de gestão do envelhecimento, dirigindo os questionamentos e explicações para além da questão demográfica. Busca-se nessa parte do trabalho, compreender as mudanças nas formas pelas quais a velhice, o velho e o envelhecimento são representados pelos grupos sociais. Ganha relevância então, o ato de pensar sobre a(s) velhice(s) que têm sido alvo de estudo e pesquisa e para além disso, que representações de velho e velhice estão sendo construídas, reconstruídas e disseminadas a partir das imagens e informações vindas de estudos científicos e da mídia.

Entender como a velhice é percebida, definida e divulgada pela sociedade é um meio de compreender as ações, comportamentos e sentimentos para com a mesma por parte da sociedade ou por parte dos próprios velhos. Isso se dá porque a própria definição ou enquadramento de uma pessoa como membro de um grupo classificado como um “grupo de velhos” é um ato social, na medida em que esta pessoa se reconhece e é reconhecida como velha pela sociedade. Assim, estão em pauta crenças, explicações, definições, enfim o conhecimento que os grupos sociais elaboram e utilizam para compreender e lidar com a velhice como objeto social, portanto sua representação social.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o fato de que a velhice, como classe etária, não é simplesmente determinada pela idade cronológica, ainda que muitas vezes por razões práticas é a esta idade que se recorra para definir o velho, nesse caso, o indivíduo com idade superior a 60 anos em países em desenvolvimento e 65 anos em países desenvolvidos – apesar de que, para algumas questões legais, o limite é 65 anos também no Brasil.

Outros parâmetros considerados para enquadrar um indivíduo na velhice podem ser além da idade cronológica, a idade funcional, a psicológica, a social e a biológica. Por idade funcional,

entende-se o grau de conservação do nível de capacidade adaptativa comparada à idade cronológica. Quanto à idade psicológica, diz-se que é a relação entre a idade cronológica do indivíduo e as capacidades que prenunciam seu potencial de funcionamento futuro, tais como aprendizagem, percepção e memória. A idade social refere-se à avaliação da capacidade de adequação de um indivíduo ao desempenho de papéis e comportamentos esperados para pessoas de sua idade, num dado momento da história de cada sociedade. A idade biológica remete a aspectos biofisiológicos ou corporais, contudo mensurá-la não é tarefa fácil tendo em vista a inexistência de marcadores biofisiológicos seguros e eficazes do processo de envelhecimento. Há ainda que se levar em conta o senso subjetivo de idade, ou seja a avaliação que cada indivíduo faz de indicadores biológicos, sociais e psicológicos de seu envelhecimento em comparação a outros indivíduos de mesma idade (PAPALÉO NETTO, 2002).

Portanto, quando o assunto é definir ou pensar sobre o que é ser velho, vários parâmetros podem ser utilizados. Ainda que a idade cronológica seja relevante e habitualmente a mais utilizada, por de certo modo facilitar a padronização e a aplicação de normas sociais, tornar-se velho e ser considerado como tal, é um processo que envolve, além de aspectos biológicos, psicológicos e sociais, a maneira como as pessoas se vêem e são vistas, ou seja, se elas se identificam ou são identificadas com as características atribuídas ao que se denomina velho por seu grupo social. Os valores sociais, os conceitos e os padrões determinados pela sociedade para definir a velhice são fatores fundamentais para essa classificação, ou poderia ser dito, para a definição da identidade social de velho. Desse modo, a velhice não deve ser encarada simplesmente como um resultado natural do desenvolvimento humano, mas também como uma produção do grupo social que a define como tal.

4.1. VELHICE: UMA CATEGORIA SOCIALMENTE PRODUZIDA

O estabelecimento dos grupos etários simplesmente como categorias naturais da vida tem algumas de suas raízes no modo como a ciência os encarou durante um considerável período de tempo. Sob influências de moldes científicos dominantes, as ciências ocupadas em explicar o curso da vida humana apresentaram um processo linear de desenvolvimento a ser seguido pelos seres humanos fortemente atrelado a aspectos biológicos, conferindo-lhe um caráter natural e

universal. Vários teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, defenderam teorias baseadas em fases evolutivas. A idéia central nessas teorias era a de que o indivíduo, numa determinada faixa etária, deveria necessariamente passar pela fase evolutiva correspondente, devendo superá-la para alcançar a fase seguinte. E assim, cada fase evolutiva corresponderia a um grupo etário específico.

A idéia de que as idades estão unicamente ligadas ao desenvolvimento biológico perde força com a contribuição de estudos etnográficos empreendidos por antropólogos. Tais estudos fortaleceram a idéia de que cada sociedade utiliza-se de conceitos próprios para construir e elaborar seu sistema etário. De acordo com Debert (1998), a pesquisa antropológica demonstra que por meio de rituais, o processo biológico é elaborado simbolicamente da maneira própria de cada sociedade, demarcando os limites entre as idades pelos quais cada indivíduo passa. Através de etnografias e estudos relacionados, percebe-se que, apesar de haver grades de idades em todas as sociedades, cada uma tem sua maneira de elaborar seu sistema etário, atribuindo valores, comportamentos e costumes para cada idade conforme o momento histórico e cultural.

Featherstone (1998) também considera que o curso da vida é construído social e historicamente de diversos modos, conforme as sociedades. Mais que isso, aponta para a colonização do curso da vida, “um processo por meio do qual a duradoura fase da vida [...] é crescentemente diferenciada e demarcada em fases com conjuntos específicos de problemas e soluções” (FEATHERSTONE, 1998, p. 52). Em seu ponto de vista, há especialistas – como os psicólogos do desenvolvimento – que na tentativa de descobrir estágios universais do desenvolvimento humano, acabam por produzir ou inventar novas fases e problemas. Dentre os estágios criados na história recente cita a adolescência, as menopausas masculina e feminina e a crise de meia-idade.

Na mesma direção, Park (2005a) ressalta que a utilização da idade cronológica, medida em anos, é uma forma utilizada para orientar as ações do Estado e das instituições socializadoras. Citando Groppo (2005, apud PARK, 2005a), a autora pontua que instituições sociais, orfanatos, escolas, grupos juvenis, universidades, mídias eletrônicas e indústria cultural foram usadas pelo processo de modernização para moldar a juventude, que na pós-modernidade, passa a ser vista como um estilo de vida, sendo o consumismo o definidor do comportamento juvenil. Desse modo, as etapas da vida podem inserir-se num processo de reinvenção ou reconstrução e, por

consequência suas representações também.

Como exemplo, em relação à construção da infância como uma categoria etária, pode-se recorrer à obra de Philippe Ariés, *História Social da Criança e da Família* (1986). Ainda que haja críticas¹¹ ao trabalho de Ariés, o mesmo é considerado referência para a compreensão da construção social das etapas etárias e um marco na constituição da infância como objeto de estudos da História (NASCIMENTO, 2001; PINTO, 1997).

Utilizando-se da análise de produções artísticas de um longo período, o historiador francês indica a inexistência do conceito de infância até fins da Idade Média. Até então, a criança não tinha um espaço ou imagem próprias, sendo vista como um adulto em miniatura. Não haviam roupas ou mesmo jogos e brincadeiras que lhes fossem próprios, o que foi percebido pelo fato de que elas se vestiam como adultos e jogavam ou brincavam também como os adultos. Não havia diferença entre o mundo adulto e o mundo da criança, mais que isso, não havia um mundo da criança. É na transição entre os séculos XVII e XVIII que a infância passa a ser considerada um período de ingenuidade e fragilidade, no qual o ser humano precisa de cuidado, proteção e até mesmo "mimos", idéia que vigora até os dias atuais e direciona o comportamento da sociedade para com suas crianças.

Nesse processo de construção da idéia de infância, a escola desempenhou um papel importante, chegando mesmo a contribuir para o prolongamento da mesma. Até o século XVII, o ensino não tinha um caráter formal, e a escola surge como uma forma de "colocar a criança em seu devido lugar", tendo um caráter disciplinador. Posteriormente, no século XVIII, ocorre uma divisão do ensino em dois ciclos: a escola e o liceu, sendo o primeiro mais curto e o segundo mais longo. Esta divisão acentuou o reconhecimento das fases infantil e juvenil da vida. Todavia, o autor ressalta que a condição de criança e jovem relacionada ao prolongamento do período escolar esteve circunscrita à classe burguesa até a primeira metade do século XIX, tendo em vista que entre as crianças das classes pobres havia a necessidade de atuarem como mão-de-obra para o desenvolvimento da indústria têxtil, e tal fato as impelia a passar à vida adulta precocemente. Tais considerações indicam que as classes etárias não são construídas da mesma forma pelos diferentes grupos sociais, sendo influenciadas pelo contexto sócio-econômico e cultural.

¹¹ Essas críticas serão alvo de considerações no capítulo 5: Crianças: atores sociais e co-produtoras de cultura.

O autor faz ainda algumas pontuações sobre a adolescência, pontuando sua não-existência como a concebemos hoje. Essa etapa era confundida com a infância até o século XVIII, o que pode ser exemplificado pela utilização de vocábulos que designavam “crianças de 15 ou 18 anos”. É somente no século XX que a adolescência ganha um status de grupo etário distinguindo-se da infância. Em relação ao destaque que a adolescência recebe após a Primeira Guerra Mundial, Ariés (1986, p. 47) afirma que “passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita”. O comportamento de crianças e adolescentes e o modo como os mesmos são vistos e tratados na atualidade, começaram a ser delineados após o momento em que a infância e a adolescência receberam o status de grupos etários e todo um modo de ação em relação a ambos os grupos foi estabelecido como esperado e adequado.

A velhice, considerada uma categoria etária, também não é natural, mas como as demais, construída histórica e socialmente. Debert (1998) aponta para a distinção entre o fato natural que é o ciclo biológico, o qual envolve nascimento, crescimento e morte, e que se caracteriza como universal e aplicável a todos da espécie humana, e o fato social e histórico que é a velhice, concebida e vivenciada de formas diversas segundo o contexto histórico, social e cultural em que se dá.

Simone de Beauvoir, recorrendo ao trabalho de etnólogos em seu livro *A Velhice* (1990), apresenta exemplos vários da condição dos velhos em diferentes sociedades. Segundo a autora, a condição dos velhos nessas sociedades não pode ser simplificada, alimentando uma idéia exclusivamente idílica ou por outro lado, uma idéia totalmente negativa de seu destino. Na verdade, o comportamento para com os velhos, bem como seu destino e o status da velhice variavam entre essas sociedades, havendo abandono e mesmo assassinato em algumas e respeito e cuidado em outras.

A negligência e o abandono são apresentados como realidade entre os iacutos, um povo seminômade do nordeste siberiano, e os tongas, que vivem na costa leste da África do Sul. A morte, seja por meio de suicídio, seja consentida pelo velho e efetuada em rituais, ou ainda por abandono, constituía prática comum por exemplo entre os koriaks do norte da Sibéria e os esquimós de Angmassalik. Entre os hotentotes da África, os velhos eram reverenciados enquanto sua experiência servisse à comunidade, sendo negligenciados a partir do momento em que perdiam

suas faculdades e tornavam-se inúteis. Por outro lado, há relatos de sociedades que respeitavam e cuidavam de seus velhos, como os chuckchees, habitantes do interior da Sibéria, os aleútes das Ilhas Aléutas, os arandas da Austrália, os jivaros dos Andes, os kikuyus do Quênia, os mendes de Serra Leoa ou ainda os lepchas do Himalaia (BEAUVOIR, 1990).

Desse modo, Beauvoir (1990) conclui que a condição do velho, bem como sua representação na sociedade, depende não apenas de seu destino biológico, mas também do contexto social. O estatuto do velho e da própria velhice, que acabam por ser refletidos no modo como são tratados, resultam tanto das circunstâncias materiais em que cada sociedade vive, como de seu sistema de valores e crenças, por exemplo, o modo e o peso que atribuem à magia, à religião, à técnica e à memória, ou ainda a maneira como as relações familiares se estabelecem, especialmente entre pais e filhos. Essas são algumas das referências utilizadas por cada sociedade para a construção do seu conceito de velhice, ou ainda da velhice como uma categoria etária. Desse modo, "o estatuto do velho nunca é conquistado por ele, mas lhe é outorgado" (BEAUVOIR, 1990, p. 106).

Sobre o conceito de velhice a partir da Idade Moderna, Ariés (1986) cita três momentos distintos. Nos séculos XVI e XVII a velhice era o tempo dos anciões decrepitos e a expectativa que se tinha sobre o homem integral era de que ele pertencesse à juventude, classe etária compreendida entre a infância e a velhice. A velhice assumia um caráter pejorativo, mesmo porque devido ao alto índice de mortalidade na época, não era comum aos indivíduos alcançar essa etapa da vida. Posteriormente, ocorreram duas etapas no processo de mudanças das imagens de velhice. A primeira, que durou até o século XIX, tinha o conceito de velho como ancião respeitável. Na segunda etapa, o ancião desaparece para dar lugar ao "homem de certa idade" e aos "senhores e senhoras muito bem conservados", sendo as idéias biológica (ancião decrepito) e moral (ancião respeitável) da velhice substituídas pela idéia tecnológica da conservação.

Percebe-se que a velhice, tomada como um grupo etário, tem estado presente nas diversas sociedades ao longo da história da humanidade, isto é, não há indicações de sua não-existência num determinado momento e sua posterior criação, como se dá com a infância e a adolescência. Todavia, os contornos e atribuições que lhe são dados e por consequência o destino que lhe é conferido sofrem alterações no decorrer do tempo conforme as condições de vida e os valores

predominantes em cada sociedade.

Transcendendo os marcos etários e biológicos, as categorias de idade são então, primeiramente determinadas por instâncias políticas da sociedade. Estas estabelecem direitos, deveres e comportamentos esperados, definem relações e poderes para os membros de cada classe etária. Ou seja, cada grupo social cria e impõe o que é próprio a suas classes etárias, seja a velhice, a infância, a juventude, a adolescência ou a vida adulta. Segundo Debert (1998), através de categorias e grupos de idade impõe-se uma visão de mundo social direcionada para a manutenção ou transformação das posições dos indivíduos na sociedade. As determinações sobre cada grupo etário estabelecem um corpo de informações que o definem, e que compartilhado por todo o grupo social, integra a estrutura das representações sociais sobre os mesmos.

4.2. MUDANÇAS NAS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DE VELHO E VELHICE: CONTEÚDO E CONTEXTO

Sendo a velhice um conceito construído social e historicamente, propõe-se pensar sobre como a sociedade contemporânea está construindo e utilizando esse conceito, ou seja representando a velhice e os velhos, especialmente após as mudanças engendradas no curso de vida pós-moderno. Todavia, não se pretende esgotar o assunto, e sim levantar informações que permitam visualizar em que condições e de que forma a velhice e os velhos têm sido representados.

Durante um longo período de tempo, a velhice esteve exclusivamente associada a doenças e degenerescência. Considerava-se que o período de crescimento e desenvolvimento ocorreria até a idade adulta e a velhice seria um período de declínio ou estagnação. Um dos fatores que contribuiu para essa visão, reside no fato de que ainda que a velhice não deva ser reduzida a perdas biológicas que levam a doenças, dependência e incapacidades, sabe-se que o indivíduo velho está mais sujeito a elas e para ter o direito de ser reconhecido e tratado como uma pessoa valorizada e um cidadão independente, é preciso que o indivíduo mantenha o controle sobre o corpo e as emoções, bem como desempenhe adequadamente suas habilidades cognitivas. Na velhice, existe a ameaça da perda desses controles e habilidades, que se concretizando, pode causar aos velhos uma outra perda, a de seu valor como um adulto válido (FEATHERSTONE, 1998). As marcas desse modo de ver o processo de envelhecimento, são ainda percebidas em atribuições que circundam essa

etapa da vida, apesar de mudanças serem perceptíveis.

Segundo Debert (1999), existe uma tendência contemporânea para que os estereótipos associados à velhice sejam revistos. Para a autora, a idéia de perdas vive um processo de substituição, passando a ter lugar a idéia de que a velhice pode ser uma etapa de prazer, conquistas e realizações de sonhos que haviam sido postos de lado em outros momentos da vida. Featherstone (1998) aponta para uma desconstrução da categoria velhice, igualando-se os velhos aos adultos jovens, tanto no sentido de que estes podem ter doenças como aqueles, como no sentido de que os velhos podem ter uma imagem mais positiva no Ocidente. Barreto (1992), referindo-se à realidade brasileira, afirma que no século XIX o velho era considerado sábio, já no século XX, percebe-se uma pressão para que a velhice seja negada, valorizando aqueles que conseguem "disfarçá-la de jovem", tanto física quanto psicologicamente.

Essas afirmações parecem ser confirmadas por situações e imagens que têm se tornado comuns no cotidiano. Muitos velhos não se aposentam ou o fazem e continuam trabalhando. A aparência física distancia-se dos estereótipos ligados à velhice: os cabelos brancos são cobertos por tinturas e tratamentos variados, e as rugas são evitadas, têm seu aparecimento retardado ou são eliminadas por cosméticos e intervenções cirúrgicas. Empréstimos financeiros são oferecidos aos aposentados em condições facilitadas e sem consulta aos sistemas de proteção ao crédito. Os comportamentos também parecem diferentes do esperado: há velhos que dançam, praticam esportes – radicais ou não –, afirmam claramente que não querem ficar em casa cuidando dos netos e estudam.

Por outro lado, há situações relacionadas à velhice, que parecem contraditórias ou no mínimo conflituosas em relação às mencionadas anteriormente, e que também estão presentes no cotidiano. Há velhos nas filas dos hospitais públicos a espera de atendimento, acometidos de doenças variadas. Não raramente, são veiculadas reportagens sobre doenças degenerativas que acometem velhos tais como a doença de Alzheimer, o mal de Parkinson e outras demências. Aposentados se integram ao mercado informal de trabalho para complementar a renda e minimizar as dificuldades financeiras. Algumas reportagens mostram um alto índice de violência – doméstica ou não – contra velhos, outras apresentam o abandono a que os velhos são relegados, tanto em condições precárias de asilos quanto em situação de mendicância na ruas, solitário, doente,

sofrendo maus-tratos variados ou sendo assassinados.

Parecem haver então, diferentes imagens de velhos e velhice coexistindo. De um lado, há imagens de envelhecimento positivo ou, como tem sido usualmente chamado, envelhecimento bem-sucedido. Tais imagens apresentam velhos que procuram manter o controle sobre seus corpos e uma relativa juventude, são ativos e dispostos a realizar sonhos e satisfazer seus desejos. De outro lado, vêem-se imagens de uma velhice pobre, doente, solitária, assexuada e abandonada à sua sorte. São velhos que lutam com dificuldade para manter um nível de vida capaz de lhes assegurar a sobrevivência necessária entre remédios e alimentação. Ou ainda, velhos que não se sentem – ou não tiveram – em condições de lutar por uma velhice mais agradável ou menos sofrida.

A coexistência dessas imagens da velhice e dos velhos, no mínimo contraditórias, poderia ser atribuída ao que Debert (1999) chamou de duplo movimento de transformação da velhice em uma preocupação social. De um lado, a velhice é socializada e torna-se objeto de preocupação e intervenção por parte do Estado e de instituições privadas. Nessa perspectiva, a velhice é vista como uma etapa de vida relacionada à decadência física e à perda de papéis sociais. Do outro lado, está o processo de “reprivatização da velhice”, no qual a responsabilidade sobre o velho em que se transformará é totalmente atribuída ao indivíduo. Sob esta perspectiva, a velhice pode ser gratificante. Assim, ainda que existam mecanismos, programas e investimentos em novas ofertas àqueles que dispõem de potencial para tornarem-se velhos bem-sucedidos, há também dificuldades para oferecer mecanismos capazes de lidar com a velhice que traz dificuldades consigo, ou exacerba dificuldades já existentes.

Essa duplicidade de imagens, e conseqüentemente representações, relaciona-se também à criação de etapas intermediárias do envelhecimento que, conforme Debert (1999), têm se proliferado atualmente. Surgem, por exemplo, a "meia-idade", a "aposentadoria ativa" e a "terceira idade"¹², etapas construídas pela sociedade contemporânea.

A “terceira idade”, termo que se popularizou e tem sido utilizado para designar a velhice

¹² Os termos “meia-idade”, “aposentadoria ativa” e “terceira idade” são utilizados aspeados nesse trabalho a fim de indicar que ainda que sejam correntemente utilizados pela mídia e por muitos gerontólogos para denominar um período da velhice, isto é feito com intuits mercadológicos, o que não se adequa aos princípios desse trabalho.

de um modo menos depreciativo, constituiu-se, por meio de um processo resultante de transformações sociais e econômicas, como um período da vida que se coloca entre a vida adulta e a velhice. Sua criação é resultado de mudanças no processo produtivo que levaram à ampliação dos setores médios assalariados e trouxeram uma nova estrutura de aposentadoria, a qual passa a atingir velhos cada vez mais jovens e com melhores condições financeiras. A partir daí, novas alternativas, necessidades e todo um conjunto de profissionais e produtos é criado para atender à demanda dessa população, tais como a Gerontologia e os gerontólogos, as universidades abertas para a terceira idade, programas específicos de lazer, entre outros.

A Gerontologia emerge nesse contexto como uma área do saber com olhares direcionados especificamente para a velhice. Profissionais de diferentes áreas, ocupados em dar corpo a uma ciência multidisciplinar e interdisciplinar, devido ao caráter multifacetado de seu objeto de estudo, agregam-se para tentar dar conta da demanda de conhecimentos que envolve o envelhecimento. Procuram explicações e soluções biológicas para o envelhecimento do corpo, psicológicas e sociais para as alterações emocionais e comportamentais.

Interessante notar que, dentro da própria Gerontologia, é perceptível a convivência de diferentes modos de conceituar a velhice. Tome-se como exemplo, as teorias psicológicas do envelhecimento, que segundo Neri (2002), são sustentadas por três paradigmas diferentes. Um deles é o paradigma de mudança ordenada, cuja orientação é organicista. As teorias baseadas nesse paradigma defendem que o desenvolvimento se organiza por eventos de natureza ontogenética. Assim, o processo se dá por estágios na seguinte ordem: crescimento, estabilidade e declínio, estando a velhice relacionada ao último estágio. O paradigma contextualista fundamenta teorias que defendem a influência mútua entre o indivíduo e o ambiente social, sendo a velhice o resultado dessa influência. E por fim, o terceiro paradigma é conhecido como paradigma *life-span*, o qual abarca teorias que têm orientação dialética e abrangem considerações de ambas as perspectivas anteriores. Sob este paradigma, o envelhecimento é considerado resultante da interação entre o organismo e o ambiente, sendo que ambos são ativos.

As teorias do primeiro paradigma, cujos pressupostos têm como base a idéia de que desenvolvimento e crescimento acontecem apenas até a vida adulta, restando à velhice somente declínio e perdas, podem ter colaborado para a sustentação de uma percepção negativa sobre a

velhice e os velhos. Já as teorias do terceiro paradigma citado apresentam uma visão que pode conceder à velhice um caráter menos negativo. Por exemplo, o modelo de envelhecimento bem-sucedido proposto por Paul P. Baltes defende que o desenvolvimento ocorre em todas as fases da vida, inclusive na velhice. A diferença está na proporção entre ganhos e perdas. Na infância os primeiros são preponderantes, e na velhice acontece o inverso. Contudo, apesar de o equilíbrio entre ganhos e perdas na velhice ser menos positivo, não se deve descartar a possibilidade de desenvolvimento também nessa etapa de vida, conforme os limites da plasticidade individual (NERI, 2001; 2003). Assim, percebe-se que dentro da própria Gerontologia convivem diferentes imagens de velhice.

Holstein e Minkler (2003) questionaram não apenas as diferentes imagens da velhice, mas também possíveis realidades e a contribuição de um novo paradigma que surge dentro da Gerontologia, intitulado “*New Gerontology*”, para a criação de um modelo de envelhecimento bem-sucedido. O modelo apresentado por Rowe e Kahn, resultado de pesquisas realizadas durante dez anos, enfatiza a possibilidade de uma velhice saudável e ativa em oposição ao paradigma que a via como momento de perdas e declínios. É um modelo preventivo, cujos princípios defendem que comportamentos adequados e escolhas acertadas, que o indivíduo faz durante sua vida, são o segredo para envelhecer bem.

O modelo proposto por Rowe e Kahn alcançou grande repercussão, chamando a atenção da mídia e influenciando a agenda internacional sobre envelhecimento. Além disso, ganhou a aprovação popular e teve grande ressonância cultural, talvez pela repercussão na mídia, talvez pelos argumentos científicos utilizados. Desse modo, acabou por ditar os parâmetros de como deve ser a velhice ideal. Tais parâmetros espalharam-se e criaram novas imagens da velhice, que internalizadas pelas pessoas, tornaram-se o padrão perseguido por muitos velhos, que tentam adequar-se ao que os sinais culturais lhes indicam como desejáveis. Porém, esse modelo pode não estar ao alcance de todos os indivíduos (HOLSTEIN; MINKLER, 2003).

Para Holstein e Minkler (2003), o modelo proposto pode ser contestado por, de certo modo, não considerar as diferenças entre os contextos de vida dos indivíduos. A “*New Gerontology*” tem como pano de fundo uma situação social e econômica positiva, isto é, com menor pobreza, melhores condições de saúde e bem-estar. Tais fatores contribuíram para a

emergência de uma visão mais rica e aberta da velhice, ou seja, uma velhice que pode ser saudável e ativa. Todavia, nem todos os velhos foram beneficiados por essa situação sócio-econômica confortável e encontram dificuldades práticas para seguir os preceitos firmados pelo novo paradigma. Além disso, as diferenças individuais de personalidade e experiências de vida, também deveriam ser observadas, pois influenciam os recursos pessoais de tomada de decisão. Desse modo, há fatores estruturais inerentes ao contexto em que cada indivíduo se insere que têm peso considerável sobre suas escolhas, pois que moldam as possibilidades e determinam que suas escolhas recaiam sobre o que lhes é mais valioso. Percebe-se assim, que a velhice ideal não é possível para todos. O envelhecimento bem-sucedido, conforme proposto por Rowe e Kahn, acaba sendo seletivo, ou seja, pode ser mais facilmente alcançado por alguns que por outros.

Abre-se espaço aqui para a imagem da velhice que se aplica aos indivíduos que não conseguem alcançar a velhice bem-sucedida. Dentro desse paradigma, a velhice “normal”, isto é, que não se enquadra dentro dos parâmetros estabelecidos para a velhice bem-sucedida, recebe o significado de falência, posto que o ideal é o corpo jovem, cuidado, saudável. As normas estabelecidas consideram a fragilidade e a incapacidade como reflexos de falhas individuais e reforçam o medo do sofrimento corporal e da velhice, infligindo vergonha àqueles cujos corpos são considerados aquém do desejado. O medo generalizado de envelhecer é substituído pelo medo específico de envelhecer com incapacidade (HOLSTEIN; MINKLER, 2003). Percebe-se assim, que a própria Gerontologia pode contribuir para essa duplicidade de imagens da velhice na medida em que apresenta modelos ideais – passíveis de serem alcançados por alguns – que passam a coexistir com as velhices reais.

Especificamente sobre a situação brasileira, Debert (1999) considera que o discurso gerontológico acaba por construir uma imagem do velho como vítima, organizando-se em torno de quatro elementos: iminência de um crescimento demográfico da população de velhos em grandes proporções, o que demandaria uma oneração dos cofres públicos para atender às suas necessidades; crítica à lógica capitalista que rege o contexto brasileiro e gera desvalorização e abandono do velho pelo Estado e pela sociedade porque este não é considerado produtivo; crítica à cultura brasileira, cuja tendência é valorizar o novo e moderno em detrimento do velho e do tradicional; e por fim, a visão do Estado como incapaz de solucionar os problemas da população

de velhos, o que associado ao declínio da família extensa, acaba por deixar os velhos em uma situação de vulnerabilidade. Todavia, novas pesquisas e a mídia têm apresentado imagens diferentes, menos sofridas e mais relacionadas ao envelhecimento bem-sucedido, são velhos ativos, lúcidos e participantes, prontos para viver o momento mais feliz de suas vidas, tendo como principal dever a realização pessoal e a satisfação de desejos ainda não satisfeitos. Desse modo, os especialistas vêm-se diante da dificuldade de lidar com esse contraste e podem, diante da heterogeneidade das experiências do envelhecimento, negar a velhice ou tratá-la como “uma questão de autoconvencimento” (DEBERT, 1999, p. 204), tornando-se especialistas em divulgar receitas de como aqueles que não se sentem velhos devem comportar-se. Percebe-se assim, uma posição conflitante que indica o velho brasileiro como vítima do sistema social, entretanto capaz de ser um velho feliz caso siga as receitas milagrosas para transformar sua velhice numa etapa mais próxima à juventude.

A criação da “terceira idade” e a tendência a considerar que essa etapa da vida pode ser um momento de prazeres e conquistas acabaram por chamar a atenção da mídia sobre a velhice. Nesse contexto, os velhos são descobertos como um mercado consumidor potencial, transformando-se em alvo da mídia, principalmente aqueles cujos esforços se direcionam para que possam manter-se tão jovens quanto cosméticos, medicamentos, procedimentos cirúrgicos e programas de lazer permitam. O número de campanhas publicitárias tendo velhos como protagonistas ou coadjuvantes tem aumentado, anunciando produtos que vão de cosméticos (cremes para minimizar as marcas do envelhecimento para mulheres de todas as idades e tintas que cobrem totalmente os cabelos brancos), passam por pacotes turísticos desenvolvidos especialmente para garantir a diversão das pessoas da “terceira idade” e chegam aos “facilitados” empréstimos oferecidos pelos diversos bancos que não exigem avalistas, nem fazem consultas às instituições de proteção ao crédito. Os velhos passam a ser encontrados com maior frequência também nos veículos de informação – jornais e telejornais –, nas novelas e mesmo no cinema. Porém, a reflexão sobre as imagens da velhice e dos velhos nos meios de comunicação deve ir além do aspecto quantitativo, estendendo-se sobre a diversidade dessas imagens.

Usando duas revistas publicadas na Inglaterra, Featherstone (1998) exemplifica as

diferentes imagens de velhice que circulam na mídia daquele país ao comparar as duas revistas entre si, bem como uma única revista em momentos distintos. Considerando a revista “*Retirement Choice*”, o autor aponta que em edições anteriores, a aposentadoria era indicada como uma fase de monotonia, descanso e *hobbies* tradicionais. Após os anos 80, a revista adota uma nova postura, aproximando velhice, saúde, capacidade e atividade, além disso “a apresentação da aposentadoria torna-se mais positiva enfatizando oportunidades para realizar ou reacender sonhos de juventude, de viagem e criatividade” (FEATHERSTONE, 1998, p. 62). Por outro lado, a revista “*Dignity and Destiny*”, cujo público alvo são aposentados da classe trabalhadora – diferente da “*Retirement Choice*”, que se dirige às classes média e alta – enfatiza outras preocupações como por exemplo providenciar e pagar o próprio funeral. Segundo Featherstone (1998), os indivíduos das classes trabalhadoras têm menores chances de alcançar esse ideal de aposentadoria ativa e podem aceitar, mais facilmente, as imagens tradicionais do envelhecimento relacionadas a morte e incapacidades. Percebe-se assim, a mudança da imagem da velhice num eixo temporal para um público específico, e a convivência dessa nova imagem com outra já existente e que ainda é realidade para uma parte da população.

Num trabalho que objetiva levantar reflexões sobre o caráter das informações veiculadas pelos meios de comunicação que tratam da velhice e do processo de envelhecimento ao se referirem aos cuidados corporais, Pires (2003) analisa o material presente em duas revistas brasileiras – *Claudia* e *Playboy* – nas décadas de 80 e 90. O público de ambas as revistas possui bom nível de escolaridade e pertence às classes de renda intermediária e mais alta.

A revista *Claudia* é direcionada ao público feminino e, dentro do material analisado e classificado pelo autor em um grupo intitulado “Relações com o corpo”, apresenta artigos que indicam meios diversos para o combate à velhice, ou melhor para que os sinais indicativos do envelhecimento – especialmente as rugas – sejam eliminados. Um ponto interessante ressaltado pelo autor é a duplicidade de significados que as rugas assumem nessa revista. Em artigos sobre cuidados com o corpo e envelhecimento, o combate às rugas ocupa lugar de destaque. Consideradas sinais da passagem do tempo e portanto indesejadas, as rugas devem ser evitadas, combatidas e eliminadas. Todavia, as mesmas rugas assumem um significado diferente em artigos que se referem à vida de dois atores famosos de Hollywood, passando a significar charme e

beleza. Além disso, doenças como a osteoporose assumem um caráter de fracasso individual, na medida em que são consideradas resultado de hábitos de vida inadequados durante a juventude (PIRES, 2003).

A revista *Playboy*, direcionada ao público masculino, não apresentou artigos sobre envelhecimento. Pires (2003) conclui que os artigos analisados indicam o caráter individualizado que tem sido atribuído à velhice e ao envelhecimento. A velhice sem marcas corporais, como rugas e doenças, é possível desde que os cuidados necessários sejam tomados em tempo hábil. E a velhice “normal” é sinal de fracasso no cuidado de si mesmo.

Debert (2002) faz uma análise sobre a presença dos velhos em diferentes veículos da mídia brasileira e aponta que velhos e avós têm estado presentes, já há algum tempo, principalmente em novelas e programas humorísticos. As imagens dos velhos na mídia brasileira oscilaram, usualmente, entre dois pontos antagônicos: dependência/passividade X poder. Recentemente no entanto, o número de aparições de velhos em anúncios e telejornais têm crescido e essas imagens têm se diferenciado. Nos anúncios publicitários, chama a atenção o crescimento daqueles que colocam os velhos em situação de contestação ou subversão a valores tradicionais, especialmente em relação à família, à sexualidade e ao uso de novas tecnologias. A explicação para o uso dessas imagens, dada pelos publicitários, é que há uma intenção de chocar o público a partir do momento em que inverte o que é usual, ou então trabalha-se com a dimensão aspiracional, apresentando uma velhice que se quer alcançar.

Contrastes são encontrados também nas telenovelas, nas quais ainda são associados à velhice, o abandono e a solidão, ao mesmo tempo em que apresentam velhos ativos, revendo identidades anteriores, redefinindo relações, praticando novas formas de sociabilidade e lazer. Os noticiários mostram o abandono nos asilos e as filas enormes enfrentadas pelos velhos para receber ou atualizar informações sobre a aposentadoria. Em contrapartida, às vezes na mesma reportagem, são apresentados velhos que continuam ativos, seja desenvolvendo atividades artísticas, seja engajados em movimentos pela defesa de seus direitos. Segundo Debert (2002), há um compromisso em difundir uma imagem gratificante da velhice e do envelhecimento. Essa imagem separa os velhos em dois grupos, aqueles que rejeitam o envelhecimento, procurando formas de se manterem o mais jovem possível, e aqueles que se deixam envelhecer e são por isso

considerados culpados.

Um bom exemplo das colocações feitas por Debert e que ilustra as imagens da velhice veiculadas na mídia brasileira está numa das edições do programa Globo Repórter apresentado em agosto de 2005 pela Rede Globo de Televisão. O título do programa¹³ é *Mandamentos de uma velhice feliz*. É sobre esses mandamentos – sete ao todo – que, na primeira parte do programa, um renomado geriatra brasileiro explana, tendo sua fala intercalada por imagens e depoimentos de velhos felizes e ativos, que seguiram ou seguem cada um dos sete mandamentos. Chama a atenção que tais mandamentos fujam às receitas comuns de exercícios físicos e dieta adequada e digam respeito a comportamentos, sentimentos e posturas diante da vida, sendo eles: gratidão, solidariedade, perdão, casamento feliz, não se sentir doente (mesmo que esteja), reinvenção da aposentadoria (continuar ativo) e amor pela vida. Contudo, a questão física não deixa de ser abordada, quando na segunda parte do programa, é realizada uma espécie de competição de resistência física entre jovens e velhos, sendo que estes mostram-se em melhores condições que aqueles. A leitura que pode ser feita aqui é de que os velhos podem ser mais ativos que os jovens, indicando uma aproximação entre as duas faixas etárias, mas dando uma imagem mais positiva para a velhice.

O contraste com as imagens de uma “velhice bem-sucedida” surge no programa especialmente em duas ocasiões. Na primeira delas, Dona Anna (94 anos) dirige um Fusca e um asilo com 59 velhos, do qual é co-fundadora. Segundo o repórter, “alguns velhinhos são como bebês, dependentes e frágeis”, precisando de ajuda até para se alimentarem, tarefa esta desempenhada pelas firmes mãos de Dona Anna, mais velha que 90% dos velhos que vivem no asilo. A segunda ocasião está na terceira parte do programa, cujo tema é a “Inflação dos idosos”. Revela-se, à boa parte dos telespectadores, a existência de um índice criado para medir o reajuste de preços daquilo que é mais consumido pelos velhos e que tem indicado a perda do seu poder de compra. Alguns velhos que “fazem ginástica” para conseguir cobrir suas despesas com a aposentadoria e não ter que recorrer aos filhos, e outros que apesar de aposentados ainda trabalham para não verem cair seu padrão de vida, dão seus depoimentos.

¹³ Informações sobre o programa podem ser obtidas através do sítio <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,VGC0-2703-6494-4,00.html>

Por fim, uma outra imagem possível dos velhos é apresentada no programa, a dos velhos sábios, experientes, cujos conhecimentos podem efetuar transformações na vida de jovens. Um programa que promove o encontro entre adolescentes e velhos no Distrito Federal é apresentado, ressaltando-se os benefícios alcançados por velhos e adolescentes que dele participam. A troca de experiências permitiu que os velhos se sentissem valorizados e os adolescentes tiveram uma melhora comportamental em casa e na escola. A fala de um dos adolescentes ilustra essa representação, ao declarar ter aprendido com o velho que “ ser idoso não é ser velho, uma pessoa frágil. É ter sabedoria, falar um pouco de sua vida para a geração de hoje.”¹⁴

Nas telas de cinema, os velhos, como protagonistas ou coadjuvantes, têm também se tornado mais freqüentes. Segundo Debert (2005), refletir sobre essa presença é um pretexto para que se possa refletir sobre atitudes, valores e práticas sociais que perpassam as tramas dos filmes em questão e que se acredita servirem como estruturadores de suas narrativas. Vários filmes poderiam ser aqui citados¹⁵, todavia serão destacados dois filmes que realçam essa duplicidade de imagens que circundam os velhos na atualidade.

Alguém tem que ceder (*Something's Gotta Give*, 2003) é um filme estadunidense, com roteiro e direção de Nancy Meyers, cujos protagonistas têm idade superior a 60 anos. A trama do filme gira em torno do romance entre Harry Sanborn (Jack Nicholson) e Erica Barry (Diane Keaton).

No filme a velhice é apresentada sob duas perspectivas diferentes. Uma delas diz respeito a aspectos negativos da velhice, tais como as marcas corporais, a decadência biológica e a solidão. A expressão desse caráter negativo dado à velhice é encontrada no esforço empreendido por Harry para manter-se jovem, negando seu envelhecimento por ter dificuldade em aceitá-lo. Erica, por sua vez, parece mais disposta a aceitar seu envelhecimento, mas apresenta dificuldades para lidar com as marcas que esse processo deixa em seu corpo, escondendo-as atrás de roupas “próprias para alguém de sua idade”. Por outro lado, o filme mostra que as possibilidades de ser feliz e de continuar ativo na velhice existem, seja socialmente, seja sexualmente. Aqui, encontra-

¹⁴ Fala de Elmar, adolescente entrevistado pelo Globo Repórter, publicada em <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,VGC0-2703-6494-4-109232,00.html>

¹⁵ Para uma discussão aprofundada sobre a velhice no cinema, ver o livro *Cinema, Velhice e Cultura: Cinedebate*, organizado por Neusa Maria Mendes Gusmão.

se a outra perspectiva dada à velhice, esta mais condizente com as imagens que a circundam na contemporaneidade. Os dois personagens trabalham, apaixonam-se e são sexualmente ativos, ainda que precisem adequar-se às novas exigências e necessidades que a idade lhes impõe – o cuidado com a saúde e o uso de Viagra. Desse modo, num mesmo roteiro, vê-se a duplicidade que circunda a imagem dos velhos. Por um lado é preciso negar ou esconder a velhice e suas marcas porque são desagradáveis e indesejadas. Todavia, por outro lado – e vale ressaltar que é dada uma maior ênfase a este – é possível dar à velhice uma nova roupagem, transformando-a num momento de prazeres e atividades conforme seu comportamento.

O filme brasileiro *O outro lado da rua* (2004), dirigido por Marcos Bernstein, apresenta e coloca em pauta de discussão retratos da velhice vivida em Copacabana, um bairro carioca que se tornou famoso pelo *glamour* que o caracterizou entre as décadas de 30 e 50 e por ser um local com uma das maiores taxas de concentração de velhos (28% dos moradores têm mais de 60 anos). No decorrer do filme, são apresentadas imagens que remetem a aspectos negativos da velhice como: solidão, sentimento de inutilidade e busca por atividades que mascarem esse sentimento, segregação dos velhos em espaços de lazer, mau-humor e dificuldade para lidar com a própria sexualidade. Por outro lado, a possibilidade de ter uma velhice feliz e permeada por aspectos positivos é indicada quando os personagens velhos, Regina (Fernanda Montenegro) e Camargo (Raul Cortez), encontram-se numa relação que envolve romance e sexo.

Duas cenas desse filme são emblemáticas ao representar a duplicidade de imagens da velhice. Na primeira delas, Regina salva outra velha, a qual seria vítima de um assalto caso a primeira não interviesse, enquanto ambas estão na fila destinada a velhos num banco. Ambas são velhas, todavia uma é frágil, desprotegida, desatenta e precisa ser salva pela outra que é forte, ativa, atenta e esperta. A segunda cena, mostra a frustração de Regina diante de sua visão dos velhos que se contentam em gastar seu tempo com jogos e outras atividades consideradas próprias para velhos em bancos de praça. Regina não se conforma diante da imagem, não consegue imaginar-se na mesma condição, pois aqueles a seu ver, são velhos que se entregaram à velhice e estão mais próximos da morte que ela, que é ativa e procura ocupar-se e ser útil à sociedade. Por fim, vale ressaltar que a própria Regina carrega marcas diferentes da velhice, se por um lado parece solitária e mal-humorada, por outro é forte e ativa e ainda capaz de viver um novo amor na

velhice, mesmo que tenha que enfrentar as dificuldades para aceitar essa possibilidade. Como se pode perceber, o cinema, como uma forma de expressão de valores da cultura em que é produzido, é um outro exemplo da duplicidade de imagens que circundam a velhice na sociedade contemporânea.

As imagens dos velhos também foram discutidas por Park (2003a) num outro tipo de veículo de comunicação, os almanaques. São pequenos livros, produzidos por laboratórios farmacêuticos no intuito de promover seus produtos. Sua circulação se dá na maioria dos estados brasileiros e seu público abrange profissionais de diversas áreas (donas-de-casa, agricultores, pedagogos, entre outros), com grau de escolaridade variando do primeiro grau incompleto ao superior completo, e idades entre 20 e 70 anos. Tomando como referências, almanaques produzidos e publicados nas décadas de 50 e 60, Park (2003a) encontra os velhos usualmente em páginas humorísticas e raramente em propagandas. Em destaque, velhos ilustres, lembrados por seus feitos e não pelas marcas de seus corpos. Acompanhando a elaboração de uma almanaque para o ano de 1996, cuja temática era a longevidade, a autora indica o disfarce a que a velhice é submetida para que conste nessas páginas, exemplificado na capa do almanaque, onde um casal jovem foi maquiado para parecer mais velho e ainda nos textos, cujos temas giravam em torno da velhice e “terceira idade”. Retirando um trecho do editorial de abertura, Park exemplifica

Saúde não tem idade... O que conta é a juventude da alma, o estado de espírito que nos enche de alegria e vontade de viver... Com esta visão moderna de terceira idade, todos passam a viver melhor, na certeza de que a “velhice” não é coisa do outro mundo, sinônimo de doença e solidão. (ALMANAQUE RENASCIM SADO, 1996, apud PARK, 2003a, p. 73).

Contudo, ainda que a velhice precise ser reescrita conforme as regras ditadas pelo consumo e que privilegiam a juventude, há pistas indicadoras de outras formas de representar o modo de viver e de se relacionar do velho, por exemplo como conselheiro. Segundo Park (2003a, p. 75), esse fato pode dar-se porque “talvez, por abordar a vida, a tessitura do almanaque porte/desvele em suas páginas os contraditórios e paradoxais que dela fazem parte”.

Têm-se então, imagens da velhice e dos velhos, que podem se contradizer ou se

complementar, circulando em diversos meios da sociedade contemporânea. Distinguem-se três grupos principais de características conferidos aos velhos, os quais remetem às três principais imagens da velhice. O primeiro grupo traz características negativas como: doente, solitário, dependente, pobre, incapaz, passivo e marginalizado, indivíduo que precisa de cuidados da família, do governo ou da sociedade, tornando-se assim um estorvo, um problema a ser resolvido porque gera gastos públicos nos âmbitos da saúde e da previdência social e desgastes pessoais. Resulta desse grupo de caracteres uma imagem negativa da velhice, conferindo-lhe um caráter de indesejada, digna de pena, ou ainda dentro de uma tendência recente, digna de culpa, posto que os indivíduos têm sido culpabilizados por não alcançarem uma velhice “bem-sucedida”.

O segundo grupo de características resulta na nova imagem da velhice. Destaca-se o velho que consegue alcançá-la, vendo-o como um exemplo a ser seguido, posto que se mantém dentro dos padrões considerados ideais (leia-se relacionados ao modelo jovem), tem uma vida agitada, continua ativo, realizando atividades muitas vezes consideradas próprias da juventude como dançar, ajudar outros velhos em asilos, estudar, praticar atividades físicas e esportes. São velhos com boa saúde, engajados social e politicamente, que estudam, amam, enfim são felizes. Esta é a imagem de velhice propagada como ideal, almejada e possível, a “boa velhice”.

Por fim, têm-se no último grupo, características que não se relacionam diretamente com saúde e bem-estar, e sim com sabedoria e experiência. A imagem resultante é a do velho sábio, capaz de transmitir os conhecimentos acumulados durante sua vida aos jovens. Ainda que, segundo Beauvoir (1990), a sociedade tecnocrática atual não valorize o saber acumulado pela experiência e valorize mais a juventude, é perceptível ainda a existência da imagem do velho sábio, experiente e conselheiro.

Desse modo, há imagens diferentes de velhices e velhos – ou imagens de diferentes velhices – coexistindo e contribuindo para a (re)construção das representações sociais desses objetos sociais. Os meios de comunicação e a ciência participam, junto com a realidade social, de um movimento de trocas e influências mútuas e assim, tendo por base elementos dessa realidade, os meios de comunicação e a ciência estudam e divulgam dados e informações que, ao retornar reelaborados à realidade social, acabam por influenciá-la. São as contradições resultantes da realidade que figuram na mídia e na ciência e que dessas retornam para a realidade. Em relação à

velhice, essas contradições resultam da heterogeneidade que envolve a experiência de ser velho, em diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos, em diferentes classes sociais, em diferentes momentos da própria velhice.

Todavia, no intuito de facilitar a comunicação e os comportamentos, cada grupo social acaba por criar definições próprias para os objetos sociais com os quais se relaciona, representando-os sob influências diversas, dentre as quais as diferentes imagens do objeto que circulam em seu meio. Assim, há uma representação de velho própria de cada grupo social, que congrega conceitos, imagens e informações compartilhadas pelo grupo e que permite que os indivíduos em determinadas condições – pré-definidas pelo grupo social – possam ser enquadrados na classe definida como a classe dos velhos, sendo reconhecidos e reconhecendo-se como tal.

4.3. ESTUDOS RELACIONADOS A ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO VELHO, DA VELHICE E DO ENVELHECIMENTO

Segundo Pinquart, Wenzel e Sörensen (2000), as pesquisas intergeracionais têm freqüentemente como foco as atitudes e os comportamentos entre membros de diferentes grupos etários. Dentre tais pesquisas, há algumas que objetivam investigar as atitudes das crianças em relação aos velhos e ao envelhecimento, enquanto outras analisam a eficácia de programas desenvolvidos para integrar crianças e velhos em ambientes escolares com objetivo de promover mudança de atitudes das crianças para com os velhos. Em sua maioria, esses estudos são realizados nos Estados Unidos, país onde o conceito de atitude predomina na Psicologia Social em detrimento do conceito de representações sociais. Para Farr (2003) isso se dá porque, de forma geral, nesse país a Psicologia Social tem uma natureza individualizante que favorece o desenvolvimento do primeiro conceito e dificulta a inserção do segundo.

Como indicam Moliner e Tafani (1997), os conceitos de atitude e representação social apresentam discrepâncias, ainda que Moscovici tenha apresentado as atitudes como uma das dimensões das representações sociais. O primeiro conceito possui um caráter individual enquanto o segundo apresenta um caráter coletivo e interindividual. Entretanto, os autores acima mencionados apresentam uma possibilidade de integração entre ambos. Segundo os mesmos,

certos componentes das representações sociais pertencem a uma dimensão valorativa, com pólos positivos e negativos, os quais podem ser considerados pedaços de informação aos quais os indivíduos recorrem quando manifestam suas atitudes em relação ao objeto representado. Desse modo, os componentes valorativos da representação formam a estrutura básica da atitude. Por essa aproximação teórica e pela frequência de estudos envolvendo o tema da intergeracionalidade que tem como base o conceito de atitude, considerou-se oportuno apresentar tais estudos neste trabalho.

Lichtestein et al. (2003), com o propósito de apresentar um método para acessar as crenças e atitudes de crianças sobre a velhice e ainda de investigar as características que as crianças associam à esta, apresentaram um estudo em que dois grupos de crianças foram submetidos ao exercício de completar cinco sentenças, cujos conteúdos versavam sobre ser ou tornar-se velho. Através da análise de conteúdo, encontraram frequência considerável de respostas relacionadas a aspectos físicos e ausência de atividades caracterizando os velhos. Outros aspectos a serem destacados referem-se à visão que as crianças têm em relação a seu futuro e a relação entre doença e velhice. Os alunos investigados apresentaram uma visão mais positiva sobre seu envelhecimento que aquela referente às mudanças que observam no envelhecimento de seus pais e de outros velhos. Todavia, raramente associaram velhice com doenças e problemas de saúde.

Em busca de avaliar a eficiência de um procedimento desenvolvido com o intuito de melhorar a compreensão de crianças do ensino elementar sobre a velhice, Chowdary et al. (2000) realizaram seu trabalho. O procedimento consistia em um módulo com duração de uma semana, incluindo as seguintes atividades:

- 1º dia completar um questionário introdutório e discutir as experiências dos alunos com velhos;
- 2º dia confeccionar desenhos representando do nascimento à morte e ler sobre atividades intergeracionais;
- 3º dia escrever e analisar histórias, cujos conteúdos relacionavam-se a intergeracionalidade e assistir a um vídeo;
- 4º dia visitar um asilo a fim de vivenciar interações com velhos;
- 5º dia discutir sobre a visita ao asilo e preencher o questionário final.

O módulo foi aplicado a um grupo de 208 alunos, estudantes de cinco salas de 3ª série, com idades entre 8 e 10 anos. Os resultados indicaram que o módulo influenciou a percepção das crianças sobre a velhice, melhorando significativamente para um dos grupos, piorando para outro e melhorando para os três demais, contudo tais achados não foram consistentes.

Pinquart, Wenzel e Sörensen (2000) avaliaram a influência de intervenções promotoras de interação intergeracional sobre a melhoria de atitudes entre crianças e velhos e a estabilidade da mudança de atitude. Tal avaliação deu-se através de questionários aplicados, antes e após intervenção, a 32 crianças e 20 velhos divididos em dois grupos – um controle e um experimental. Discutindo os resultados, os autores ressaltaram a melhoria nas atitudes intergeracionais resultante da intervenção, ainda que inicialmente já houvesse predomínio de atitudes positivas e neutras entre crianças e velhos. Pontuaram ainda que as atitudes das crianças permaneceram estáveis após um período de sete semanas, enquanto as atitudes dos velhos não demonstraram a mesma estabilidade.

No estudo empreendido por Bales, Eklund e Siffin (2000), o programa intergeracional “*Learning and Growing Together*” (IG) foi desenvolvido com o objetivo de aproximar grupos de velhos e crianças e ajudar no desenvolvimento de relações e compreensão entre essas gerações. Participaram do programa 63 crianças com idades entre 7 e 12 anos da 2ª, 4ª e 5ª séries de uma escola privada e 23 velhos recrutados da comunidade, com idades entre 63 e 81 anos.

O programa desenvolveu-se da seguinte forma, na turma de 2ª série cada velho ficou com um grupo de crianças para troca de correspondências. Após 8 semanas em que cada criança escreveu e recebeu 4 cartas, aconteceu uma “sessão de apresentação” entre os correspondentes, na qual podiam conversar e brincar. Depois disso, durante 4 semanas, os velhos passaram a ir às salas de aula uma vez por semana para falar sobre suas experiências durante a Segunda Guerra Mundial e interagir com os alunos em pequenos grupos. Ao final do IG, houve um almoço de celebração em sala de aula. Na turma de 4ª série, também houve divisão de pares, ficando dois alunos para cada velho. Houve ainda a troca de cartas pelo mesmo período e uma sessão de apresentação. Nas 4 semanas seguintes, os velhos e os alunos encontraram-se e durante 20 minutos conversavam e realizavam atividades propostas pela professora e por mais 40 minutos juntavam-se num coral intergeracional. Para este grupo, o IG terminou com jantar e apresentação

do coral (“*Songfest*”). Na turma de 5ª série, trocaram uma carta e houve um encontro, no qual os velhos falaram sobre suas profissões e responderam a questões dos alunos.

Para avaliar se os objetivos foram alcançados, solicitou-se às crianças que fizessem duas atividades. Na primeira, descreveriam velhos com suas palavras, antes e depois da participação no programa. Na segunda, fariam relatos diários de seus pensamentos e sentimentos sobre os velhos que fizeram parte do programa. Os resultados revelaram que nas turmas de 2ª e 4ª séries encontrou-se, entre as descrições, aumento significativo de palavras positivas e declínio de palavras negativas após a interação com os velhos. Não houve mudança significativa na turma de 5ª série, provavelmente pela menor interação entre velhos e alunos.

Como o contato entre velhos e alunos da 4ª série foi mais intenso devido à natureza da atividade proposta, foi realizada uma análise cuidadosa dos relatos confeccionados pelos alunos. As crianças indicaram ter descoberto que havia muito em comum entre elas e os velhos e revelaram ter desenvolvido relações significativas com os mesmos. Afirmaram ter gostado de estar com eles, apontando desapontamento quando os velhos as deixavam e ansiedade para vê-los na semana seguinte. E ainda, revelaram que desejavam manter seus relacionamentos com os velhos procurando ativamente meios para continuar a contatá-los. Percebeu-se assim, que os programas intergeracionais podem diminuir a distância entre as gerações e encorajar o surgimento de relações positivas entre crianças e velhos. Além disso, os contatos entre estas gerações durante tais programas podem ajudar as crianças a desenvolver uma visão mais positiva sobre os velhos.

Newman, Faux e Larimer (1997) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era permitir que as crianças expressassem as percepções que têm sobre o envelhecimento e os velhos, e entender melhor qual valor atribuído por elas a essas percepções. Setenta e um estudantes das turmas de 4ª e 5ª séries, participaram de um programa que trouxe, semanalmente, velhos para as salas de aulas a fim de atuar prestando-lhes ajuda, e responderam ao instrumento “*Children’s Views of Aging*”, aplicado no formato de pré-teste e pós-teste. As crianças investigadas demonstraram que suas percepções e atitudes sobre a velhice são menos negativas que o esperado pelos adultos, são afetadas de maneira positiva pela interação com os velhos e descrevem os sinais físicos do envelhecimento sem julgá-los como negativos. Além disso, respondem de maneira negativa a condições desagradáveis apresentadas em associação com a velhice.

Há alguns estudos investigando a representação social sobre o velho, a velhice e/ou o envelhecimento, mas até recentemente este não era um tema predominante na literatura gerontológica. Santos S. M. A. (2003) afirma que estudos têm sido realizados por ciências ligadas à Gerontologia em busca de conhecer as atitudes para com os velhos, a imagem do velho e do envelhecimento e os preconceitos que os envolvem, os quais podem influenciar diretamente o envelhecimento bem-sucedido e a qualidade de vida. Contudo, no Brasil ainda são poucos os estudos direcionados para tal tema, especialmente envolvendo crianças.

Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999) realizaram um trabalho visando a investigar as representações sociais do envelhecimento em três grupos distintos, com pessoas de idades entre 52 e 92 anos, sendo um formado por professores aposentados da Universidade Federal de Santa Catarina, outro por participantes de um programa da Universidade da Terceira Idade e um terceiro por residentes de um centro de velhos. Os resultados da pesquisa apontaram para a existência de três tipos de representações sociais do envelhecimento. A primeira caracteriza-se como feminina e doméstica, na qual a perda de laços familiares e da identidade física são centrais. A segunda apresenta-se como tipicamente masculina e apóia-se na noção de atividade, representando o envelhecimento como perda do ritmo de trabalho. Por fim, a terceira representação apresenta um caráter utilitarista, sendo o envelhecimento considerado como desgaste da máquina humana.

Num outro estudo, Teixeira, Schulze e Camargo (2002) ocuparam-se da investigação sobre a representação social do velho saudável para cuidadores de velhos, profissionais da saúde e dois grupos de velhos (saudáveis e doentes). Os autores encontraram dois conteúdos nas representações sociais apresentadas, que puderam ser considerados estáveis, pois estiveram presentes em todos os grupos, sendo eles: autonomia e execução de atividades de forma independente. Entretanto, conteúdos diversos entre os grupos também foram relacionados como explicações para a condição de velho saudável. Entre os velhos, fatores mentais relacionados ao bem-estar emocional receberam maior ênfase. Para os profissionais da saúde, o acesso aos serviços de saúde e a qualidade desses são os aspectos mais valorizados. Por outro lado, os cuidadores ressaltam que o estilo de vida tem maior relevância para a saúde do velho.

No contexto específico de um curso de graduação em enfermagem, dois grupos foram

pesquisados, sendo que um deles havia tido no transcorrer do curso uma disciplina cujo conteúdo envolvia tópicos geriátricos e gerontológicos. Encontrou-se uma representação social da velhice vinculada a aspectos negativos e preconceituosos em ambos os grupos. Todavia, houve também associação da velhice a autonomia, independência e experiência de vida (NOVAES; DERNTL, 2002).

Almeida e Cunha (2003) desenvolveram um estudo para conhecer as representações sociais de educadores sobre o desenvolvimento humano em suas diferentes fases. Para tanto, aplicaram questionários a 180 educadores divididos em três grupos conforme a série em que lecionavam e a 30 profissionais envolvidos com a educação para velhos. Os grupos foram nomeados da seguinte forma: Grupo Infância, Grupo Adolescência, Grupo Adulto e Grupo Velhice. Os resultados indicaram uma visão do desenvolvimento como um processo de aquisição que culmina na vida adulta e encontra decadência na velhice. Cada fase do desenvolvimento tem uma representação social a que se associa. Crianças e adolescentes preparam-se para a vida adulta, sendo as primeiras associadas a brincadeira, inocência e dependência, e os segundos a transformações no corpo, crises existenciais e sexualidade. O adulto serve como ponto de referência para as outras fases da vida, associando-se a produtividade, trabalho e estabilidade. Por fim, o velho associa-se a sabedoria e experiência, pois é o que lhe resta para minimizar os efeitos do declínio imposto pelas perdas fisiológicas.

Araújo e Carvalho (2004) buscaram conhecer e comparar as representações sociais da velhice de dois grupos de convivência de velhos, um de baixa e outro de alta renda da cidade de João Pessoa-PB. De forma geral, encontraram predominantemente nos dois grupos, uma representação social negativa da velhice usualmente associada a doenças. Algumas questões destacadas pelos autores referem-se à negação da velhice detectada em ambos os grupos, à rejeição familiar explicitada pelo grupo de baixa renda e por último à segregação social intragrupal encontrada no grupo de alta renda.

Os estudos mencionados indicam a predominância de uma representação social dos velhos e da velhice carregada de aspectos negativos na sociedade atual. Os conteúdos mais frequentes relacionam-se principalmente a perdas, por exemplo biológicas, de laços familiares e do ritmo de trabalho. Há ainda uma associação com a presença de doenças e com o desgaste da máquina

humana. Por outro lado, surge a idéia de que o velho é portador de experiência e sabedoria, no entanto esses aspectos positivos parecem servir como compensação pelas perdas. Assim, tais conteúdos parecem impregnados de preconceitos que ressaltam o velho como improdutivo para o trabalho, dependente dos que o cercam, doente e solitário.

Em relação à representação social que crianças apresentam dos velhos e da velhice não foram encontrados estudos específicos. Como mencionado anteriormente, a maioria de estudos envolvendo as percepções entre esses dois grupos etários, utilizam como base teórica o conceito de atitude e não de representação social. Nos estudos apresentados anteriormente sobre atitudes das crianças em relação à velhice e aos velhos percebe-se uma tendência das crianças a relacionarem a velhice com aspectos físicos e ausência de atividades e a não apresentarem atitudes e percepções tão negativas quanto o esperado pelos adultos, sendo usualmente afetadas positivamente por interações com velhos.

Sommerhalder e Nogueira (2000), por sua vez, apontam que as histórias contadas às crianças e comentários feitos por adultos, caracterizando os velhos como feios, incômodos, rabugentos, doentes e que não merecem atenção, são meios de transmitir preconceitos e desvalorizar os velhos diante dessas crianças. Segundo as autoras, as crianças são freqüentemente educadas de maneira a encarar a velhice e os velhos de forma negativa. Tendo em vista esses argumentos e as pesquisas envolvendo crianças relatadas anteriormente, poder-se-ia afirmar a existência de uma contradição entre ambos, todavia faz-se necessário atentar para o fato de que tais pesquisas deram-se em uma sociedade diferente da brasileira, em cuja realidade as autoras mencionadas basearam-se para suas observações.

Diante das mudanças ocorridas em torno da velhice e suas imagens e da influência que estas exercem para a construção e reconstrução da representação social acerca dos velhos, bem como da escassez de trabalhos que investiguem a representação social de crianças acerca dos velhos e da velhice, considera-se importante empreender estudos nessa direção.

5. CRIANÇAS: ATORES SOCIAIS E CO-PRODUTORAS DE CULTURA

*“As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas,
e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.”*

Antoine de Saint-Exupéry

A criança, na sociedade contemporânea, tem ocupado uma posição de destaque como objeto de estudos científicos, como ser de direitos e como indivíduo privilegiado na esfera familiar. Todavia, esse sentimento dispensado à criança não esteve presente com tamanha ênfase em todos os momentos da história da humanidade. Além do processo de constituição da infância como etapa etária, outro ponto que merece destaque refere-se aos marcadores da infância, ou seja, os instrumentos utilizados para delimitar o fim da infância.

No capítulo anterior falou-se sobre os critérios passíveis de serem utilizados para definir se um indivíduo é ou não é velho, isto é, conforme sua idade cronológica, biológica, social ou psicológica. Para a criança, existem também limites pré-determinados, sendo o mais usual o que diz respeito à idade cronológica e jurídica. Todavia, enquanto sobre a velhice é notável o interesse e a preocupação em delimitar quando um indivíduo torna-se velho, na infância, a preocupação está em demarcar quando o indivíduo deixa de ser criança.

Sarmento e Pinto (1997) expõem diversos limites etários, baseados em características diferentes, que têm sido estabelecidos para marcar o fim da infância. Segundo os autores, juridicamente, o indivíduo deixa de ser criança ao completar 18 anos, atingindo aí sua maioridade e a plenitude de seus direitos e deveres cívicos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera como criança a pessoa com até 12 anos incompletos e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

Em algumas comunidades, a demarcação do fim da infância está no início da puberdade, quando o indivíduo tem em mãos a possibilidade de constituir sua própria família e mesmo de contribuir economicamente para a família de origem. Num outro aspecto, após os estudos de Piaget, os limites da infância ficaram relegados aos indivíduos, ou seja “ser ou não criança é

diferenciadamente vivido por cada um de modo distinto” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 15).

A entrada para o mercado de trabalho pode também ser um marco importante para o indivíduo deixar de ser criança, sendo 14 anos a idade mínima no Brasil para que se possa ingressar como aprendiz, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A escola pode contribuir para a determinação dos limites etários. Em Portugal, Sarmento e Pinto (1997) defendem que a escola primária seria considerada a escola das crianças, a escola básica pós-primária seria a escola dos adolescentes e por fim, a escola secundária seria a escola dos jovens. Traduzindo para a realidade brasileira, poderia ser feito um paralelo quanto a Educação Básica que compreende até a quarta série, o Ensino Fundamental, de quinta a oitava série, e o Ensino Médio.

Assim, é perceptível, através dos diversos exemplos citados, a variedade de possibilidades quanto à definição dos limites etários impostos à infância. Sarmento e Pinto (1997) destacam uma certa arbitrariedade nessa definição, a qual estaria subordinada a convenções sociais e políticas, aos contextos social e cultural, bem como ao momento histórico em que se dá. Desse modo, “ “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social.” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17). Reforça-se assim, a idéia de que a definição das etapas etárias seguem determinações históricas e culturais.

5.1. INFÂNCIA: UMA CATEGORIA SOCIALMENTE PRODUZIDA

Recorrendo à obra de Ariés (1986), havia sido exposto anteriormente, a instauração da infância como etapa etária por volta do século XVII. Inicialmente, o historiador francês defende a idéia de inexistência de um sentimento em relação à infância até a Idade Média. Todavia, o trabalho de Ariés foi alvo de críticas e objeções pelo método utilizado em seu trabalho¹⁶ e por afirmar a ausência desse sentimento para com a criança. Posteriormente, o autor reconhece não se tratar exatamente de não existir esse sentimento, mas de que o mesmo não se revestia das

¹⁶ Segundo Pinto (1997), o método de Ariés foi criticado por basear-se em fontes iconográficas, partindo do pressuposto de que seus temas e motivos expressavam atitudes e valores da época, sem atentar-se ao fato de que grande parte dessas obras atendiam aos interesses e orientações de quem as encomendava, possuindo objetivos moralizantes ou alegóricos.

características com as quais se apresenta nas sociedades modernas (NASCIMENTO, 2001).

Vale ressaltar, entretanto, que tais críticas não tiram o mérito do historiador francês por contribuir para que se compreenda as “idades da vida” como resultantes de uma construção social e histórica, tendo em vista que a idéia de infância como a concebemos hoje – alvo de proteção e cuidado – era mesmo inexistente, ainda que houvesse um outro tipo de sentimento relacionado à infância na época medieval, o qual não a distinguia do mundo adulto. Phillipe Ariés teve o mérito de proporcionar a consciência de que “aquilo que parecia um fenômeno¹⁷ natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea” (PINTO, 1997, p. 38).

Até o século XVIII, a criança não era tratada como um ser diferente do adulto. Como descreve a célebre expressão de Ariés (1986), a criança era considerada um “adulto em miniatura”, não tendo nada que lhe fosse próprio ou melhor dizendo, direcionado a suas especificidades. O autor defende que é a partir de então, que a indiferença pelas crianças é substituída por um sentimento que a concebe como um ser distinto, constituindo-lhes como seres que necessitam ser educados e disciplinados para manter sua inocência. O mundo infantil separa-se do mundo adulto.

Nascimento (2001) descreve as transformações que ocorreram na família e na sociedade, comparando os modelos medieval e burguês. A autora ressalta o histórico de mudanças ocorridas na família, a qual passa a centrar-se em torno da infância, ficando os pais, principalmente a mãe, responsável pela educação da criança. Na sociedade moderna, a burguesia começa a preocupar-se com suas crianças, as quais passam a ter o lar como local de atenção, cuidados e educação na esfera privada, enquanto na esfera pública, a escola se ocuparia dessas tarefas. Os pais e os educadores – preceptores, amas, governantas, entre outros – deviam dar-lhes a educação formal, ensiná-las quanto à higiene, ao cuidado corporal, aos bons modos, à discrição e à polidez. O objetivo dessa educação era por um lado preservar a inocência, que desde esse momento passa a ser concebida como uma característica inerente à infância, e de outro preparar o cidadão adulto de amanhã. Esse cuidado é acentuadamente observado na burguesia, mas paulatinamente se estende às camadas populares, ou seja, menos abastadas. Segundo a autora, “a criança não ocupava então o *lugar social* que detém no nosso tempo. Se a família antiga estava centrada em torno da

¹⁷ Manteve-se aqui a ortografia presente no texto original.

autoridade paterna e da gestão do patrimônio, a família moderna se organizará em função da criança e de seu futuro” (NASCIMENTO, 2001, p. 47, grifo da autora).

Na esfera pública, a escola passa a ocupar-se do cuidado e da educação da criança em nome do Estado, cabendo-lhe segundo Ariés (1986), a tarefa de moralização da infância por meio da disciplina e da racionalidade dos costumes. Conforme Nascimento (2001), a escola passa a ocupar o tempo da criança, enfatizando o conhecimento indireto em vez da experiência e “com primazia da disciplina sobre o afeto, a escola modelará o futuro cidadão, tarefa que a família é incapaz de desempenhar” (NASCIMENTO, 2001, p. 105). Assim, a escola complementar a família no desenvolvimento da criança.

Alterações no âmbito material, exemplificam as mudanças citadas, tanto na esfera pública quanto na privada. A escola é alvo de mudanças para se transformar em um espaço destinado à criança. Têm-se exemplos dessas mudanças na estrutura física, na introdução de matérias pedagógicas e livros específicos para crianças, bem como na formação e contratação de professores capacitados. Além disso, institui-se a obrigatoriedade da presença da criança na escola. Na esfera doméstica burguesa, a criança ganha espaços como o quarto e a sala de estudos, móveis próprios como o berço, a cadeira para alimentação e a cama com proteção. As brincadeiras assumem um caráter de atividade própria da infância, sendo que os brinquedos se diversificam, se aperfeiçoam e se especificam conforme o sexo e a idade das crianças. As vestes se tornam mais apropriadas, diferenciando-se das adultas. No âmbito cultural, surgem livros e o teatro voltado para o público infantil (NASCIMENTO, 2001).

Em suma, na sociedade moderna, a criança conquista um lugar de destaque na família e na sociedade de um modo geral. Deixa de ser uma simples forma de perpetuação da espécie e da família para tornar-se alvo de amor, cuja tradução seria cuidado, afeto e proteção.

5.2. A CRIANÇA: DE DESTINATÁRIO DE PROCESSOS A ATOR SOCIAL

A importância que passa a ser dispensada à criança é perceptível no modo como a mesma torna-se objeto de estudo de vários campos da ciência, destacando-se a Pedagogia, a Medicina e a Psicologia, que fundamentaram teoricamente as idiossincrasias infantis. Todavia, ainda que as crianças tenham se tornado referente e objeto de estudo para as ciências sociais, Sarmiento e Pinto

(1997) destacam que as mesmas eram usualmente consideradas como pretextos ou destinatárias de processos, os quais, em detrimento das crianças, acabavam por constituir-se como os reais objetos de interesse dos estudos, por exemplo seu desenvolvimento psicológico, sua saúde e constituição corporal, a escola e a atividade ensino-aprendizagem.

Esse comportamento das ciências para com a criança pode ser associado às definições de infância e criança, que nortearam por muito tempo grande parte de trabalhos científicos relacionados às mesmas. Tal definição, segundo Sirota (2001) voltava-se para a idéia de que a infância se constituía como um período de crescimento, propício para a incidência da educação e da instrução. A criança, por sua vez, era tida como um ser futuro, em devir, “uma pessoa em vias de formação”. Essas definições, segundo Sarmiento e Pinto (1997), advindas de uma linha de pensamento paternalista, colocaram a criança numa posição de ser imaturo e incapaz de agir por si próprio, e por conseqüência, conferiu-lhe a posição de destinatária de medidas protetoras por parte dos adultos, destituindo-lhe de sua condição de ator social.

Tomando como exemplo a Psicologia do Desenvolvimento, são perceptíveis traços dessas definições permeando seus estudos. O próprio nome incita a reflexões sobre o caráter de ser em evolução que foi dado à criança, um ser em desenvolvimento. Não há aqui, intenção de desmerecer o progresso científico em relação ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança e do ser humano de modo geral, proporcionado pelos estudos realizados sob a égide dessa linha de estudos. O que se coloca em relevo são os conceitos de criança e infância que subsidiaram os mesmos e acabaram por reforçar a imagem da criança como ser inacabado, em construção e, não raramente, incapaz.

Woodhead e Faulkner (2001) colocam que o modo como a criança foi tratada dentro das pesquisas nessa área, reflete o modo como a infância era teorizada, uma fase de desenvolvimento, de construção. Havia duas formas de encarar esse processo de desenvolvimento: uma positiva que considerava o processo como uma progressão e outra de cunho negativo, tomando a criança como um conjunto de possibilidades, mas não um ser pronto. E o que parece é que a segunda forma acabou por difundir-se em detrimento da primeira.

Salles (2005) pontua que as pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento direcionaram-se por duas vertentes: uma explicativa, cujo objetivo era entender as causas dos comportamentos

presentes na infância, e outra normativa, buscando descrever os padrões comportamentais das etapas da vida. A partir de então, apregooou-se o que é ou não é considerado normal para determinada faixa etária e vários estudiosos estabeleceram as conhecidas fases evolutivas, pelas quais cada criança deve passar em seu processo de desenvolvimento. Tais fases são hierarquizadas e as anteriores servem como pré-requisitos para as posteriores, isto é, faz-se necessário que a criança supere os desafios de uma fase para ter condições de enfrentar os desafios da fase seguinte. Percebem-se, nessa linha de raciocínio, as marcas de uma idéia evolucionista entrelaçada ao conceito de criança, considerada um ser em construção, que ainda não está pronto para a vida e que tem como objetivo tornar-se adulto após ter cumprido todas as etapas do processo de desenvolvimento. E por trás desse objetivo, subjaz a idéia de que o adulto é o ser pronto, o ideal da sociedade – autônomo, independente e portador de autocontrole – enquanto a criança ainda não o é, devendo ser preparada para tal.

Segundo Tonucci (2002) a criança é considerada pelos adultos que a cercam como um sujeito que precisa de educação e tem valor pelo que será amanhã. A criança de agora é negada. O filho deve comer muito para ser grande e forte como os pais e o aluno deve estudar para ser um profissional de sucesso. São noções passadas à criança de modo indiferente a sua compreensão das mesmas e a seus desejos. O que importa é que as mesmas são educadas no sentido de fazê-las tornarem-se algo que ainda não são: adultos.

As representações da infância delineadas com traços do “não-ser” foram sublinhadas por Sarmiento (2005). O autor discorre sobre os diversos “nãos” relacionados à infância, os quais surgiram em diferentes momentos históricos e ainda a acompanham, tais como a idade da não-razão, a idade do não-trabalho, a idade da não-infância. Ressalta também a presença dessa negatividade já na origem etimológica da palavra latina que a designa: *in-fans*, aquele que não fala. Esses traços de negatividade passam a caracterizar a infância mais do que os conteúdos (biológicos ou simbólicos) que lhe são específicos. A criança não é a criança por si mesma, mas o “não-adulto”, e essa visão resultante de um olhar marcadamente “adultocêntrico”, destaca a ausência, a incompletude.

Essa visão “adultocêntrica” marcou estudos realizados com crianças, tanto no que se refere ao delineamento dos mesmos, quanto à metodologia e à análise de dados empregadas. Não

raramente, as crianças eram consideradas incapazes de se expressar adequadamente, porque instáveis ou por terem dificuldades de usar o vocabulário esperado pelos adultos. Por outro lado, ao analisar os dados, alguns pesquisadores acabavam lançando um olhar adulto sobre os mesmos, por terem dificuldades de aproximar-se da criança para compreender suas colocações no contexto de seu mundo, dentro de sua lógica infantil. Entretanto, ainda que sejam perceptíveis traços dessa visão adultocêntrica em estudos recentes, algumas mudanças podem ser visualizadas em diversas áreas do conhecimento ocupadas do estudo da infância.

Segundo Woodhead e Faulkner (2001), um movimento voltado para a revisão dos paradigmas aplicados até então tem sido engendrado pelos estudiosos em Psicologia do Desenvolvimento estimulado por críticas sobre a inadequação dos mesmos, advindas tanto de fora quanto de dentro da própria comunidade psicológica. Ainda que os paradigmas científicos tradicionais, os quais consideram a criança simplesmente como sujeito da pesquisa, não tenham sido totalmente revistos, novas linhas de pesquisa têm sido abertas, enfatizando a criança como ator social e cultural. Pesquisas que mesclam métodos quantitativos e métodos qualitativos, pesquisas etnográficas aliadas à observação estruturada, bem como análise do discurso aliada com escalas de atitude ganham cada vez mais espaço em estudos da área, exemplificando assim a abertura dos estudiosos às novas concepções da criança e da infância, que defendem a realização de estudos que dêem voz às crianças, estudando as realidades da infância a partir das mesmas.

Sirota (2001) aponta que a partir do final dos anos 80 houve uma mudança na paisagem científica de língua francesa, posto que profissionais e estudiosos da infância de diversas áreas do conhecimento passaram a trabalhar com a criança tomando-a como um novo objeto, um parceiro e ator social. Exemplificando como a nova forma de ver e estudar a infância estaria constituindo-se na França, a autora apresenta a fala de Mollo-Bouvier sobre o objetivo de “construir o novo objeto com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 1990 apud SIROTA, 2001, p. 10).

Conforme pontuam Christensen e James (2001), outras disciplinas como a História, a Fenomenologia, a Sociologia e a Antropologia – que junto com a Psicologia compõem o quadro das ciências sociais – também têm se ocupado desse processo de revisão de paradigmas em

relação a aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa com crianças. Para algumas dessas disciplinas, o reconhecimento da criança como ator social é algo já estabelecido e para outras ainda é um caminho que está sendo percorrido em meios a obstáculos e complexidades. Dentro da Sociologia por exemplo, surge um novo campo de estudos, a Sociologia da Infância, que segundo Montandon (2001), considera a infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que deve ser considerada por suas peculiaridades.

Destacam-se as seguintes proposições que subsidiam a Sociologia da Infância e indicam essa nova visão sobre a criança e a infância:

- a infância é uma construção social;
- a infância não é um fenômeno universal e único, havendo pesquisas em diferentes culturas revelando diferentes infâncias;
- as crianças não são seres em devir, passivos diante das estruturas e dos processos sociais.

Ao contrário, são atores sociais construindo a própria cultura e contribuindo para a construção dos referidos processos (DELGADO; MULLER, 2005; MONTANDON, 2001; PINTO, 1997; SIROTA, 2001).

O movimento realizado pelas ciências sociais, especialmente pela Sociologia, para chegar nesse ponto de revisão de paradigmas resultou, entre outras coisas, de questionamentos feitos em torno do processo de socialização. A socialização das crianças refere-se ao processo, por meio do qual, elas aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, por meio da interação com o meio, especialmente a família. O resultado desse processo seria a incorporação desse indivíduo como membro da sociedade.

Há duas perspectivas sob as quais o processo de socialização pode ser considerado: uma a partir da sociedade e seus agentes socializadores, enfocando como a sociedade transmite valores, crenças, normas e estilos de vida, a outra perspectiva, parte dos indivíduos e seus mundos sociais, voltando seu olhar para a atividade daqueles e os modos como apropriam, aprendem e interiorizam o que lhes é transmitido pela sociedade, tornando-se auto-conscientes, capazes de se integrar, se comunicar e participar da sociedade e da cultura. Grande parte dos modelos acerca do processo de socialização privilegia a vertente da sociedade e do mundo adulto, colocando a criança em uma posição de adaptação passiva (PINTO, 1997).

Montandon (2001) ressalta que os sociólogos que estudam a infância criticam essa visão do processo de socialização, porque a mesma direciona a uma abordagem enviesada das crianças, sendo estas “consideradas como objetos, ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura” (MONTANDON, 2001, p. 52). A Sociologia da Infância, questiona a posição passiva atribuída à criança, pois a considera um ser atuante nesse processo, contribuinte na produção do mundo social que a cerca.

Em oposição ao conceito tradicional de socialização, Corsaro (2003) apresenta a noção de “reprodução interpretativa”. Para compreender as idéias que subjazem seu conceito, o autor ressalta que com o termo “reprodução” pretendeu realçar que as crianças contribuem ativamente para a produção e mudança culturais, não se limitando a simplesmente interiorizar a cultura. Com o adjetivo “interpretativa” quis destacar os aspectos criativo e inovativo da participação social das crianças. Nessa perspectiva, a socialização não é simplesmente um processo de adaptação e interiorização, mas também de apropriação, de livre interpretação e de reprodução da sociedade. Segundo o autor,

a reprodução interpretativa implica em três tipos de ações coletivas: a) a apropriação criativa de informações e conhecimentos provenientes do mundo adulto por parte das crianças; b) a produção e a participação das crianças em uma série de culturas infantis, c) a sua contribuição à reprodução e à extensão da cultura adulta¹⁸. (CORSARO, 2003, p. 72)

Segundo Sarmento (2005), sob essa óptica, ao interagir com os adultos as crianças recebem informações, mas ao contrário de incorporá-las passivamente, transformam-nas em juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configurar e transformar a cultura da sociedade. Assim, nega-se a existência de uma via de mão única, pela qual só os adultos influiriam e interviriam junto às crianças, posto que estas também intervêm junto aos adultos. As crianças operam transformações na cultura, seja interpretando-a e dela fazendo parte, seja produzindo efeitos sobre a mesma a partir de suas próprias práticas.

Leite (2001) defende que em cada um de suas ações, a criança tece sua história e o modo

¹⁸ Livre tradução do original em italiano.

como percebe tanto a história da coletividade, quanto a si mesma dentro desta. Dialogando com a sociedade, encontra seu lugar, constituindo-se e sendo constituidora de cultura.

Os novos caminhos trilhados e em vias de construção pelas ciências sociais representam uma oposição à idéia dominante “adultocêntrica”. A infância deve ser vista como diferente, não por meio da negação, isto é, por não possuir características consideradas do ser humano adulto, e sim porque possui outras características, as quais lhe são próprias. Nas palavras de Faria

o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a *infância*. (FARIA, 1999, p. 77, grifos da autora)

As características da infância, ao mesmo tempo que diferenciam as crianças dos adultos, coloca todas elas sob a marca da infância, independente de diferenças de classe, etnia, gênero ou cultura de origem. A infância constitui-se então, por um grupo social de sujeitos ativos que interpretam e agem sobre o mundo. Tais ações resultam em padrões culturais, ou seja em culturas infantis, as quais mesmo estando relacionadas com a cultura dos adultos, dela diferem. Assim, “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2005, p. 25).

Por cultura infantil, Corsaro (2003, p. 142) entende “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses produzidos e compartilhados pelas crianças em interações com seus pares etários”. Segundo o autor, as crianças produzem várias culturas infantis, as quais se tornam parte e contribuem na formação de culturas mais amplas, dentro das quais se inscrevem.

Quanto à constituição das culturas da infância, Sarmento (2005) pontua que o processo ocorre num movimento oscilatório entre as representações infantis – estabelecidas nas interações entre as crianças por meio de jogos, brincadeiras, do uso de suas capacidades expressivas e nas condições biopsicológicas em que vivem – e a cultura dos adultos – que lhes chega através das instituições de veiculação e reprodução cultural sob a forma de produtos para a infância ou sob a

forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. Assim, as culturas infantis não têm sua origem no universo simbólico exclusivo da infância, posto que o mesmo está sujeito às influências do universo adulto.

Conforme Corsaro (2003), a produção das culturas infantis pressupõe a reconstrução criativa das informações provenientes do mundo adulto. As crianças transformam as informações advindas da realidade dos adultos para responder a preocupações próprias de seu mundo. Todavia, elas não elaboram sozinhas os estímulos vindos do mundo adulto, mas participam de uma rotina cultural em que informações são mediadas pelos adultos, os quais participam do processo de reprodução interpretativa e no desenvolvimento das culturas infantis. A participação da família é destacada pelo autor nesse processo, posto que é no contexto familiar que se estabelecem inicialmente essas rotinas culturais. No momento em que começam a conviver em outros grupos sociais, as crianças passam a participar de atividades com outras crianças e a produzir junto destas uma série de culturas, as quais por sua vez, tornam-se importantes nas interações com os adultos. Desse modo, alguns elementos da cultura infantil influem sobre a rotina adulto-criança na família e em outros contextos culturais. Por conseguinte, ambas as culturas – infantis e do adulto – se entrelaçam em um movimento de trocas, em uma relação de efeitos mútuos que resulta em um processo de construção e reconstrução das mesmas.

As considerações sobre a existência das culturas infantis associam-se às considerações de que as crianças são atores sociais. Admitidas como tal, as crianças são também reconhecidas como seres capazes de realizar sua própria produção simbólica, de atribuir sentido a suas ações e de constituir suas crenças e representações sociais em sistemas organizados, ou seja, em culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997).

Na visão de Corsaro (2003) as crianças são atores sociais criativos e ativos, em condições de produzir uma cultura própria e simultaneamente, contribuir para a construção da sociedade adulta. Corrobora-se assim, a contraposição à postura de que as crianças simplesmente incorporam e reproduzem de modo passivo, normas, crenças, valores, enfim, as informações culturais transmitidas pelos adultos. Elas constroem suas culturas e atuam como co-partícipes na construção da cultura da sociedade como um todo.

Em seu livro, *Os meninos da rua Paulo*, Ferenc Molnár apresenta magistralmente a

capacidade das crianças construírem seus mundos e suas culturas nas relações com seus pares etários e com os adultos. Relatando as aventuras vividas por um grupo de amigos, crianças que tinham em comum, entre outras coisas, um *grund* – local em que se encontravam para “jogar péla, brincar de clube, fingir de exército, arremedar eleições, sentirem-se importantes, viver num mundo que fosse só deles” (RÓNAI, 2005, p.8) – o autor apresenta a seus leitores um mundo em que as regras, as decisões, os atos de bravura ou vis, acontecem entre crianças. São perceptíveis os sinais do mundo dos adultos em suas colocações e ações, todavia revestidos com a roupagem que as próprias crianças dão, com o colorido que lhes imprimem após interpretarem regras e valores adultos para as situações que estão vivendo. Situações tipicamente infantis, que poderiam parecer insignificantes aos olhos dos adultos, mas estão carregadas de um significado marcadamente especial para essas crianças, o significado de suas vidas, de seu mundo.

O grupo dos meninos da rua Paulo formava uma sociedade com presidente e um exército com generais, capitães e soldado, com regras, punições, justiça e reconhecimento, chegando a viver uma guerra. Olhando de maneira pouco atenta pode parecer a simples reprodução da sociedade dos adultos. Todavia, as crianças não eram meras reprodutoras da sociedade dos adultos, mas interpretavam condições existentes nesta sociedade e as colocavam em prática, moldadas conforme as situações lhes surgiam e que eram pertinentes a seu mundo de crianças.

– Capitão, por favor, não é justo que eu seja o único soldado raso aqui... Desde que fundamos a sociedade todos foram promovidos; só eu fiquei como soldado raso... todos mandam em mim... Sou eu quem deve fazer tudo... e... e...

Aí ele se comoveu, e grossas lágrimas começaram a descer-lhe pelas faces.

Csele disse altivo:

– Está chorando! Deve ser expulso.

[...]

Boka disse tranqüilo:

– Se você não pára imediatamente de berrar, não poderá mais vir aqui. Não queremos negócio com fedelhos.

Essa palavra surtiu efeito. Nemecek assustou-se, coitadinho, e aos poucos cessou de chorar. Então o capitão deitou-lhe uma das mãos no ombro:

– Se você se comportar bem e se distinguir, até maio pode ser promovido a oficial. Por enquanto tem que continuar como soldado raso.

Os outros aprovaram, pois, se Nemecek fosse promovido imediatamente, o exército perdia toda a graça. Não haveria mais a quem dar ordens. (MOLNÁR, 2005, p. 50)

O livro de Ferenc Molnár pode ser lido somente como a história de um grupo de garotos que brigaram por um terreno abandonado que lhes servia de local para brincadeiras. Pode ainda ser compreendido como uma lição de preceitos éticos e morais, lealdade e amizade. Mas, pode também ser considerado uma forma de expressão do mundo infantil e da capacidade das crianças de agirem por si mesmas, de se organizarem, de construírem um mundo e uma cultura próprios.

5.3. A SITUAÇÃO ATUAL DAS CRIANÇAS: UM MOMENTO DE AMBIVALÊNCIA

As mudanças em torno dos conceitos de criança e infância que têm permeado os paradigmas científicos não surgiram em meio a um vazio social. Ao contrário, relacionam-se ao debate que se instaurou em torno dos direitos sociais da criança, aos questionamentos em torno do “adultocentrismo” e às mudanças nas relações entre crianças e adultos.

Segundo Salles (2005), atualmente vê-se uma tendência à promoção de relações menos díspares entre adultos e crianças. Ao contrário da diferença bem marcada estabelecida anteriormente entre os membros das duas faixas etárias, percebe-se hoje uma nova forma de reconhecimento social da infância que tende a aproximá-la da idade adulta, especialmente no que se refere a direitos sociais e de consumo. Segundo a autora, alguns estudos realizados a partir da década de 80 têm apontado transformações nas relações entre pais e filhos, as quais tendem a ser mais “abertas”. A autoridade exclusiva e inquestionável dos pais abre espaço ao diálogo e à igualdade, que juntamente com a afeição e a compreensão passam a fundamentar essas relações.

No que diz respeito ao direito de consumo, Salles (2005) cita Castro (1998), a qual aponta esse direito como um aspecto que também tende a promover a igualdade entre crianças, jovens e adultos. Conforme a autora, estando a sociedade impregnada pela cultura de consumo, a criança – consumidor potencial e real descoberto como valioso nicho de mercado – passa a ter direito a consumir, posto que a felicidade na sociedade consumista liga-se diretamente aos bens que se possui ou pode possuir. E, ainda que o consumo seja restrito, tendo em vista que depende da condição social e econômica, o referencial de felicidade como condições de consumo é o mesmo em toda sociedade, sendo diferente o que se consome nos diferentes grupos sociais. Assim, mesmo havendo diferenças quanto a preferências e objetos de consumo, crianças e adultos se

encontram no espaço consumista que a sociedade lhes oferece e do qual os estimula a fazer parte.

Conforme exposto na seção anterior, o “adultocentrismo” como ponto de referência em estudos envolvendo a criança e a infância tem sido questionado dentro de vários ramos das Ciências Sociais. Na sociedade, esse questionamento também tem tido lugar à medida que surge uma tendência a privilegiar o que é próprio da juventude em detrimento de outras etapas da vida, estabelecendo-se assim novos modelos sociais. Conforme assinala Debert (1999), na sociedade contemporânea ocorre um “embaçamento etário”, no qual o que antes parecia bem definido para cada etapa etária, tais como comportamentos, vestuário e expectativas, está se diluindo. Adultos e velhos têm procurado receitas de “como envelhecer sem parecer velho”, privilegiando produtos, conselhos e comportamentos que lhes permitam parecer o mais jovens possível. Crianças também desejam “crescer” mais rapidamente, adotando estilos, gírias, roupas, acessórios e comportamentos que lhes caracterizem como jovens, tendendo mesmo a se definir como pré-adolescentes em torno dos dez anos de idade. O culto à beleza, à aparência e à necessidade de manter-se jovem dissemina-se pela sociedade (SALLES, 2005). Vive-se um momento em que a juventude assume um lugar de destaque em detrimento das outras etapas da vida, questionando assim a hegemonia do adulto como modelo a ser atingido.

A constituição das crianças como sujeitos de direitos sociais é outro ponto de partida para a revisão dos conceitos de criança e infância no contexto social e científico. Conforme expõe Sirota (2001, p. 19), “esse momento simboliza o acesso da criança, ao final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa”.

Em 1959, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprova por unanimidade a Declaração dos Direitos da Criança. Vinte anos depois, essa organização declara 1979 o Ano Internacional da Criança e nesse contexto, concomitante a várias manifestações em torno das condições de vida e dos direitos das crianças, emergem as iniciativas que culminariam, dez anos mais tarde, na Convenção sobre os Direitos das Crianças – uma espécie de carta magna, que diferente da Declaração, estabelece-se como lei para os estados signatários. Atualmente, a Convenção é ratificada por quase todos os países do mundo, excetuando-se Somália e Estados Unidos (CASTELFRANCHI, 2005; PINTO, 1997).

Os países signatários têm como obrigação divulgar a Convenção e adequar suas leis e

serviços estatais às normas constantes da mesma. No Brasil, isso se deu através do Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado em 1990. O Estatuto estabelece direitos que se enquadram no que Sarmiento e Pinto (1997, p. 19) chamaram de “tradicional distinção entre direitos” de proteção, provisão e participação, e faz recair sobre a sociedade, a família, a comunidade e o poder público o dever de assegurá-los. Destaca-se o artigo 4º do Título I que dispõe

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Infelizmente, sabe-se que nem todas crianças brasileiras, ou mesmo do mundo, são assistidas integralmente pelas regulamentações desse Estatuto e da Convenção sobre os Direitos das Crianças, tendo em vista as condições de vida a que estão submetidas. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), a publicação de normas jurídicas não é suficiente para alterar as condições de vida desfavoráveis a que muitas crianças estão sujeitas, pois que as desigualdades e a discriminação se enraízam na estrutura social, sendo a inobservância dos direitos da infância baseada em condições econômicas, sociais e culturais. Desse modo, percebe-se que na verdade não há uma realidade infantil, mas realidades infantis coexistentes. Pode-se aqui destacar ao menos duas: uma que comporta crianças tuteladas e protegidas, que têm acesso ao consumo e se tornam mais próximas dos adultos no que se refere a ocupar uma posição de ser de direitos, contar com maior liberdade e um certo grau de autonomia, e outra que não acessa esses benefícios. No entanto, numa perspectiva ampla – ainda que sem ignorar as crianças não assistidas – a Convenção sobre os Direitos das Crianças colocou a criança numa posição de destaque como sujeito de direitos.

Os três pontos acima apresentados, seja a promoção de relações mais igualitárias entre crianças e adultos, o questionamento ao “adultocentrismo” e a assunção da criança a um posto de ser de direitos por meio da criação e implantação de leis, levam a criança a uma posição diferenciada, colocando-a como possuidora de características que até então não lhe eram atribuídas, tais como: autonomia, capacidade de expressão, de elaboração e de escolha. Contudo,

para Salles (2005), no que se refere a certas práticas sociais e políticas, as crianças ainda são de certa forma excluídas. Mesmo existindo maior liberdade e autonomia para elas, o poder do adulto permanece, e é ele quem dita o espaço que a criança pode ocupar.

Sarmiento e Pinto (1997) destacam a condição paradoxal que envolve a infância na contemporaneidade em diferentes aspectos. Os autores ressaltam que o principal fator para que se aumentasse a atenção dada às crianças na sociedade contemporânea é a redução de seu número relativo na população. Isto é, passou-se a olhar para as crianças porque existem menos crianças no mundo. A visibilidade que a criança adquire pode trazer efeitos contraditórios, posto que pode gerar denúncias sem oferecer soluções que exterminem o problema de fato. Nas escolas, esperam-se das crianças que ajam como tal, todavia, não raramente, criticam-se seus comportamentos infantis. No que diz respeito aos direitos das crianças, ainda que esses tenham sido proclamados, suas condições de vida não melhoraram substancialmente e a infância constitui-se no grupo etário mais vitimado pela pobreza e por situações de opressão e prejuízo às condições de vida.

Referindo-se ao estatuto social da infância, Pinto (1997) argumenta a existência de duas posições diferentes. Uma delas

considera a criança como um ser carente, não autónomo¹⁹, em devir, que se torna adulto mediante a interacção com os adultos. Outra que parte da assunção de que as crianças são atores sociais, dotados de competências, capazes de um certo limiar de iniciativa perante as circunstâncias em que vivem. Na primeira acepção, a infância é vista predominantemente como objecto dos projectos e iniciativas dos adultos e merecedora de protecção e educação. Na segunda, ela é entendida como possuidora de um certo grau de autonomia. (PINTO, 1997, p. 64)

Como assinala Salles (2005), nota-se a existência de certa ambivalência no que se refere à situação da criança. Ao mesmo tempo em que lhe é oferecida certa igualdade em relação ao adulto, a criança ainda é considerada um ser digno de tutela e proteção que vive um momento de preparação para tornar-se adulto, acentuando-se assim as diferenças etárias e a “superioridade” deste. A autora considera que essa ambivalência possa ser reflexo do processo de transição vivido

¹⁹ Manteve-se aqui a ortografia presente no texto original.

na atualidade, havendo uma sobreposição das duas tendências.

A criança tem trilhado um caminho para ocupar uma posição, na comunidade científica e na sociedade como um todo, que seja mais pertinente à sua real condição de ser humano completo. As aparências indicam que os adultos estão vendo e ouvindo a criança com outro olhos e outros ouvidos, que a percebem, ouvem e reconhecem como ela realmente é – ator social, capaz de pensar, opinar, participar. Nesse movimento, os adultos estão se capacitando para ver além do véu que eles mesmos haviam lançado sobre as crianças durante os longos anos de sua hegemonia, como ser pronto e ideal, responsável pela condução dos pequenos. Todavia, não é tarefa fácil deixar para trás os vieses que essa hegemonia adulta acarretou e por isso o momento atual é de transição, em que alguns já se permitem ver a criança como participante da construção social, enquanto outros ainda a consideram sob as antigas marcas e conceitos. O resultado final desse processo não está totalmente claro, mas vislumbra-se uma nova posição para as crianças, em que serão mais ouvidas, respeitadas como seres de direitos, atuantes e co-autoras do destino da sociedade.

É como ator social e produtora de cultura, capaz de construir e expressar suas opiniões e representações sociais, que a criança faz parte desse trabalho.

6. METODOLOGIA

*"Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não quere-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!"*

Mário Quintana

Conforme apontado na introdução, a proposta inicial dessa pesquisa era entrevistar somente crianças, as quais deveriam ter vivenciado ao menos um contato com velho(s) no ambiente escolar. Todavia, os planos de trabalho se alteraram após as primeiras visitas à cidade, quando foi possível o contato com velhos que haviam participado do projeto *Jarinu Tem Memória*.

Conversar com os velhos que haviam participado do projeto pareceu, num primeiro momento, apenas uma oportunidade para conhecer um pouco mais sobre o mesmo. Porém, após conversar com quatro senhoras, percebeu-se a riqueza das informações que poderiam trazer sobre a participação no projeto e o contato com crianças e jovens, sendo portanto interessante ouvir outros velhos. Assim, optou-se por realizar conversas com outros velhos que haviam participado do projeto.

Não houve um processo de escolha dos velhos com os quais se dariam essas conversas. Partindo do ponto básico de que deveriam ter participado do projeto, os mesmos foram indicados por coordenadores do projeto. Os coordenadores, ou ainda funcionários do Decas (Departamento de Educação, Cultura e Ação Social de Jarinu-SP), contataram os velhos a serem entrevistados, informando que uma pesquisadora de Campinas-SP gostaria de conversar com eles e indagando-os acerca de suas disponibilidades. Alguns declinaram o convite, enquanto outros foram bastante receptivos, acontecendo encontros com dez velhos, a maioria em suas residências.

A coleta de dados junto às crianças aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Helena Messias, situada no bairro Maracanã, na cidade de Jarinu-SP. A escola é uma construção simples com dois pavilhões, um maior onde se localizam as salas de aulas e banheiros para os alunos e outro menor, onde estão a secretaria, a sala de vídeo/biblioteca e a copa-cozinha, na qual os professores se reúnem nos intervalos e início das aulas. Os pavilhões são divididos por um pátio, onde estão dispostas grandes mesas ladeadas por bancos

para os alunos lancharem. Nesse pátio as crianças brincam durante o recreio e é onde, todas as sextas-feiras, alunos, professores e demais funcionários da escola reúnem-se para cantar o Hino Nacional. As salas de aula possuem colagens e trabalhos dos alunos dispostos nas paredes. Na sala do Pré-escolar, em que foi desenvolvido o trabalho de arte-educação com o pintor Tao Sigulda, há um cartaz atrás da porta referindo-se ao mesmo e ao Centro Cultural fundado por ele.

Frequêntada por alunos que residem no bairro, o qual até pouco tempo não tinha suas ruas asfaltadas, a escola fica distante da área central da cidade, algo típico em cidades com perfil rural que distribuem suas escolas pelos bairros e fazendas distantes. Professoras e outras funcionárias da escola afirmaram que a imensa maioria dos alunos é de família pertencente à classe sócio-econômica “baixa”, filhos de pessoas simples, que trabalham em atividades ligadas à zona rural.

A escolha por realizar a coleta de dados nessa escola, deu-se em função da presença da professora Edna Bêgo na mesma. A professora participa do projeto *Jarinu Tem Memória* desde seu início, tendo realizado atividades que envolviam a presença de velhos na sala de aula com quase todos seus alunos desde que o projeto iniciou-se. Inclusive no ano em que se deu a coleta de dados, a mesma havia desenvolvido duas dessas atividades com seus alunos do Pré-escolar.

6.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para conversar com os velhos, seguiu-se uma entrevista semi-estruturada que abordava três aspectos principais, a participação do velho no projeto *Jarinu Tem Memória*, o significado dessa participação e o contato com indivíduos de outras gerações, especialmente crianças, quando encontros com estas houvessem acontecido. As primeiras quatro conversas, por não terem sido preparadas como entrevistas, não foram gravadas, tendo seus conteúdos anotados no Diário de Campo. As demais foram gravadas para posteriores transcrições.

Em relação à coleta de dados junto às crianças, dentro da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, não há uma rigidez quanto à metodologia a ser utilizada para a recolha dos dados. Ao contrário, o autor propõe certa liberdade aos pesquisadores nesse aspecto. Segundo Arruda (2002), Moscovici afirma que essa fluidez metodológica é proposital, a fim de permitir que os pesquisadores desenvolvam a teoria e a criatividade, pois o interesse maior está em descobrir e não em comprovar.

Estudos que investigaram representações sociais de crianças utilizaram métodos variados, por exemplo, entrevista e fotografias (RUTLAND, 1998), desenho aliado à entrevista ou

redações sobre o mesmo (GUARESCHI, 1993; SIMAN, 2005; SOUZA FILHO; DURANDEGUI, 2003) e a técnica de associação livre (ROAZZI; FEDERICCI; WILSON, 2001).

No presente estudo, para a coleta de dados junto às crianças, optou-se pela utilização do desenho aliado à entrevista semi-estruturada e a brincadeira tematizada.

A utilização dos desenhos como metodologia de pesquisa com crianças pequenas, segundo Gobbi (2002), justifica-se por serem uma forma privilegiada da expressão da criança, constituindo-se em documentos que possibilitam conhecer as percepções de seus autores sobre a realidade por eles vivida. Segundo a autora, os desenhos

contêm em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor; são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados. (GOBBI, 2002, p. 79)

Santos, Y. R. S. (2003) diz que o desenho é resultado de uma atividade subjetiva que ocorre em um contexto social específico, decorrente de uma interação com o meio e seus interlocutores. Na mesma direção, Fernandes (2001) ressalta que o desenho é repleto de sentidos e significados, oferecendo pistas de como o indivíduo e seu grupo social se relacionam com o ambiente natural e sociocultural.

Usualmente, conforme destaca Silva (2002), o desenho infantil é considerado uma atividade natural e espontânea, uma produção individual sem relação com o contexto sócio-cultural em que é produzido. A autora defende, no entanto, que o mesmo deve ser encarado “como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais” (SILVA, 2002, p. 24). Ambos, criança e desenho, são produtos históricos sob o ponto de vista de que pertencem a uma cultura e se desenvolvem relacionados a esta.

O desenho é assim, tido como um modo singular de expressão de conteúdos pessoais e sociais. Portanto, revela-se como método útil para a coleta de dados sobre a representação social da criança acerca de dado objeto social, tendo em vista que pode trazer elementos que indiquem as informações de que a criança dispõe sobre tal objeto, bem como indícios de seu posicionamento diante do mesmo.

A confecção de um desenho que representasse um ou mais velhos, segundo aquilo que as crianças pensassem sobre estes quanto a aspectos como moradia, atividades que desenvolvem, características físicas e locais onde usualmente são encontrados, foi a primeira atividade proposta. A atividade desenvolveu-se dentro da sala de aula tendo duração de aproximadamente 30 minutos. Foram oferecidas folhas de papel brancas, giz de cera e lápis coloridos às crianças para a confecção do desenho.

Alguns autores apontam a importância de aliar a oralidade ao desenho, dando à criança a oportunidade de verbalizá-lo e significá-lo. Considerando que o desenho não é o campo da exatidão, mas das possibilidades, Fernandes (2001) recomenda que, sendo possível, conheça-se a intenção do autor através da verbalização.

Gobbi (2002) corrobora a importância de aliar-se desenho e oralidade em pesquisas com crianças. Ao apresentar seu trabalho de pesquisa sobre relações de gênero realizado com crianças de quatro anos, a autora afirma ter alcançado seus resultados devido à conjugação da fala ao desenho da criança.

Silva (2002) ressalta que a fala organiza e orienta o comportamento, servindo – juntamente com a interação com outras crianças e o professor, caso a criança desenhista esteja inserida no contexto da sala de aula – como mediadora do desenho. A criança fala enquanto desenha e, se está em grupo, interage com os demais, chegando mesmo a alterar seu desenho em função de alguma verbalização ou interação. Desse modo, atentar-se para o momento da construção do desenho infantil é um meio de melhor compreendê-lo. Por esse motivo, recorreu-se ao Diário de Campo para registrar observações de fatos que se deram durante a produção dos desenhos.

Quanto à entrevista, recorreu-se à mesma por acreditar que por meio dessa oportunidade de falar sobre seu desenho, a criança oferece ao outro a possibilidade de ter acesso ao sentido do mesmo, pois a fala garante-lhe que o significado que quis dar ao desenho seja explicitado.

A entrevista com crianças, segundo Carvalho et al. (2004), não tem sido muito utilizada como metodologia por acreditar-se que a criança é incapaz de expressar verbalmente suas preferências, concepções e avaliações. Porém, recentemente essa postura tem sido revista em decorrência do avanço de estudos sobre a criança, a qual passa a ser considerada como ator social e sujeito capaz de expressar-se. Assim, o uso da entrevista como metodologia em pesquisas com crianças tem crescido, sendo segundo Yates e Smith (1989, apud CARVALHO et

al., 2004), recomendado principalmente para obter dados sobre fenômenos de difícil observação direta ou para investigar concepções e percepções da criança.

Silveira (2005), em seu trabalho de pesquisa acerca da percepção das crianças sobre a escola que freqüentavam, objetivou desenvolver uma metodologia e procedimentos metodológicos que permitissem a aproximação de e com crianças de cinco anos de idade. Além de observações e fotografias feitas pelas crianças, utilizou também entrevistas e percebeu estas como oportunidades para a criança expressar sua opinião de um modo peculiar, nem melhor e nem pior que o dos adultos. A autora, baseada nas idéias de Michel Foucault, destaca ainda a importância de não falar pelo outro, o que seria um ato de indignidade, pois os indivíduos devem falar por si mesmos. A entrevista e o desenho são modos de expressão das crianças e ouvir ou ler tais entrevistas e ver ou ler tais desenhos são formas de ouvir as vozes das próprias crianças.

Optou-se por aliar desenho e entrevista nesse trabalho, pois conforme ressalta Souza Filho (1993), ao investigar-se representações sociais, utilizando o desenho como metodologia, este precisa ser acompanhado por verbalizações, a fim de apreender-se as intenções e os significados associados pelos sujeitos. As entrevistas permitem que a criança seja ouvida e as possibilidades que o desenho oferece sejam ampliadas.

As entrevistas foram semi-estruturadas, não seguindo um roteiro rígido. Algumas perguntas norteadoras (Anexo 2) foram utilizadas. Contudo, no transcorrer da entrevista, conforme o desenho, as informações trazidas pela criança e sua compreensão em relação às perguntas, outras questões foram feitas a fim de obter dados condizentes com o apresentado pela mesma. Contando com a permissão das crianças e dos responsáveis pelas mesmas, as entrevistas foram gravadas.

Vários estudos dentro da Psicologia e da Pedagogia têm investigado o brincar e a brincadeira por meio de observação ou mesmo por meio de entrevistas e conversas com as crianças. Estudos que utilizam a brincadeira como metodologia para acessar opiniões, percepções, enfim o pensamento das crianças, são encontrados com menor freqüência, podendo ser citados os trabalhos de Fernandes (2001), Leite (2002), Prado (2002) e Silveira (2005).

A utilização da brincadeira como forma de conhecer e compreender o pensamento infantil é corroborada pelo trabalho de Silveira (2005), a qual considera que ao lado da fala, dos gestos, dos comportamentos, dos desenhos e de outras atividades artísticas, a brincadeira se coloca como uma forma de expressão da criança.

Antes de apresentar-se como uma adequada metodologia de pesquisa, a brincadeira mostra-se como uma atividade importante para o desenvolvimento infantil no que se refere à aquisição e elaboração das habilidades sociais, à aprendizagem, à construção da própria identidade e à compreensão dos vários papéis sociais com os quais a criança convive.

Como atividade social, o ato de brincar permite às crianças lidar com regras de convivência e imaginárias, sendo estas últimas constantemente discutidas e negociadas. Além disso, a criança experimenta formas diferentes de ser e de pensar, além de poder manipular o sentido das palavras, dos sentimentos e da realidade, sabendo que é uma simulação (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

Leite (2002) ressalta que como sujeito social, enquanto brinca, a criança vai além da fantasia e trabalha suas contradições, ambigüidades e valores sociais. Além disso, a brincadeira que envolve o outro colabora na construção da identidade da criança, pois abre espaço para que ela possa experimentar sentimentos contraditórios, desempenhar papéis diversificados e posições de poder.

O brincar está ainda intimamente relacionado com a realidade social e cultural a qual a criança está vinculada. Segundo Prado (2002), as brincadeiras inseridas num sistema social são concebidas, pela Sociologia e pela Antropologia, como possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. Nos espaços de brincar, a imaginação ganha dimensões variadas, estabelecendo um terreno comum e balizado pelos padrões culturais que ganham e dão formas à inventividade infantil e adulta. Desse modo, há uma relação estreita entre o brincar e a cultura em que se desenrola.

A brincadeira não é uma atividade específica da infância, todavia costuma ser a ela mais freqüentemente associada porque se vincula com maior força ao imaginário que ao pensamento real e usualmente se considera que a criança utiliza mais o imaginário (FERNANDES, 2001).

Molnár (2005) mostra, em *Os meninos da rua Paulo*, a forma como dois grupos de crianças utilizam o imaginário na realização de uma guerra por um espaço que lhes era caro, o *grund*. As crianças imaginam situações e constroem seu mundo sobre as mesmas, baseando-se na realidade que os cerca. Segundo Ascher (2005), o livro tem como pano de fundo, um momento em que o patriotismo e os ecos de batalhas épicas circulavam pela sociedade húngara. Assim, tendo em mente o contexto no qual se desenrola, é fácil compreender as brincadeiras e a guerra

imaginada e levada a cabo pelas crianças e que se tornam o ponto central dos seus dias, significado-lhes muito, inclusive a própria vida.

A relação entre brincar e o imaginário ou o “faz-de-conta” foi encontrada na fala das próprias crianças por Silveira (2005).

Falando sobre o que seria brincar, Wesley num tom de voz como se explicasse e, ao mesmo tempo, fazendo alguns gestos, afirmou:

Brincar é uma coisa diferente assim. (ele faz uma certa pausa e abaixa para fazer alguns gestos como se estivesse brincando com um carrinho). Brincar é uma coisa que você quer brincar. A coisa é assim, você anda de carro? Você está brincando, você está fazendo de conta que você está com carro, isso se chama brincadeira. Ai você está pensando que tem um rasto aqui, é brincadeira. Ai você olha pro céu e eu to falando: olha o avião, é tudo brincadeira. (SILVEIRA, 2005, p. 85).

A fala da criança oferece indícios de que para ela há uma associação entre brincar e fantasiar ou “fazer-de-conta”, criar ou recriar algo ou uma situação que não é real, ainda que para a própria criança, o “fazer-de-conta” seja a sua realidade no momento da brincadeira.

Abramowicz e Wajskop (1999) ressaltam a importância da brincadeira de “faz-de-conta” como espaço educativo, atividade de experimentação social, imaginativa e interpretativa para a criança, sendo ainda considerada uma forma de penetrar no mundo do trabalho, da cultura e dos afetos. Isto é, a brincadeira de “faz-de-conta” apresenta-se como um modo de a criança aprender a lidar com o mundo que a cerca.

Vygotsky (1989), por sua vez, defende que o brincar de “faz-de-conta” é um modo de evolução da criança. Ao reproduzir ou imitar o comportamento de outrem, a criança alia tanto elementos imaginários seus, como regras de comportamento e conhecimentos advindos da vivência de situações reais. Ainda que não seja um jogo com regras formais, no “faz-de-conta” há regras pré-estabelecidas, as quais se referem às regras de comportamento estabelecidas para o papel que a criança desempenhará durante o jogo. Desse modo, quando a criança imagina-se como mãe e a boneca como filha, deve obedecer as regras do comportamento maternal, as quais conhece a partir da convivência com mães. Para o autor, ao brincar a criança reproduz uma situação real, sendo que o “brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação” (VYGOTSKY, 1989, p. 117).

Nesse sentido, utilizou-se a brincadeira de “faz-de-conta” por acreditar que ao solicitar às crianças que “fizessem-de-conta” que eram velhos, as mesmas utilizar-se-iam das regras que conhecem sobre o comportamento dos velhos para brincar, isto é usariam seus conhecimentos e percepções sobre o que é ser velho.

Antes de iniciar a brincadeira em si e em parceria com a professora, houve um momento de diálogo com as crianças, na qual falaram sobre velhos e foram retomadas as atividades de desenho e entrevista. Posteriormente, as crianças foram convidadas a brincar de “fazer-de-conta” que eram velhas.

Conforme a permissão prévia da professora, alunos e responsáveis, essa atividade foi filmada, não com o intuito de realizar uma análise baseada nos aportes da Antropologia Visual, mas para apreender aspectos expressivos, gestuais e verbais apresentados pelas crianças durante esse momento lúdico e que, porventura, pudessem escapar à observação da pesquisadora. Godói (2000) também utilizou a videogravação em seu trabalho, afirmando ter alcançado resultados positivos. Há ainda os trabalhos de Bufalo (1997), Nogueira (1997) e Pinto (1994) que se utilizaram dessa ferramenta em pesquisas na área de Educação e a consideraram valiosa, especialmente para que o pesquisador pudesse apreender detalhes que passassem despercebidos num primeiro momento e tivesse a oportunidade de rever as situações gravadas, o que facilitou a compreensão do fenômeno estudado.

O Diário de Campo também foi utilizado para anotações das observações feitas no momento da brincadeira.

Antes de passarmos à coleta de dados, foi enviado aos pais das crianças um Termo de Consentimento (Anexo 1) para que pudessem conhecer a pesquisa a ser realizada e, caso concordassem com a participação de seu filho ou filha formalizassem através da assinatura no termo citado. Todos os pais consentiram na participação de seus filhos.

Vale ressaltar por fim, que o projeto de pesquisa que deu origem a esse trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp para que fosse avaliada a intenção de resguardar e respeitar a integridade das crianças participantes desse trabalho, sendo aprovado sob o número de Parecer 640/2004.

6.2. CONVERSANDO COM CRIANÇAS E VELHOS, OS ATORES DESSE TRABALHO

6.2.1. CONVERSAS COM VELHOS

O grupo de velhos que participaram desse trabalho é formado por seis mulheres e quatro homens pertencentes a diferentes classes sócio-econômicas, com idades entre 60 e 81 anos, à época em que ocorreram as conversas.

As quatro primeiras conversas aconteceram de modo imprevisto. A visita à cidade, na ocasião, tinha como objetivo realizar o primeiro contato com a professora, cujos alunos participariam da pesquisa. Entretanto, por sugestão da orientadora desse estudo, foram agendados dois encontros com senhoras que haviam participado do projeto. Assim, a primeira conversa se daria com Dona Mercedes em sua casa e a segunda, com Dona Diva na sede do Decas.

Antes de chegar à casa de Dona Mercedes, deu-se na biblioteca municipal, o encontro com Dona Marly²⁰.

Dona Marly trabalha na biblioteca municipal desde 1998, sendo que até então havia trabalhado como merendeira numa escola municipal. Sua contribuição ao projeto deu-se especialmente na organização da hemeroteca e do arquivo fotográfico, implantados durante o mesmo e localizados na biblioteca municipal. Além de oferecer fotografias de sua família, recebeu treinamento para atuar como catalogadora e conservadora do acervo fotográfico e parece dar grande importância ao trabalho que realiza. Recentemente aposentou-se, mas ofereceu-se como voluntária para continuar trabalhando na hemeroteca, tendo sido recontratada.

Aos poucos pude perceber o cuidado e o carinho de Dona Marly por aquele trabalho. Ao mesmo tempo em que mostrava as fotos para mim, parecia que as mostrava para si mesma, revivendo uma vez mais os acontecimentos retratados e o trabalho realizado. Naqueles momentos, em que estava apresentando as fotos, parecia não querer ser importunada com outros afazeres, tanto que quando lhes solicitaram para encontrar um livro, pareceu-me que atendeu ao pedido meio a contra-gosto. (Diário de Campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Marly)

²⁰ Quando ocorreu a conversa com Dona Marly não foi questionada sua idade porque o encontro não se caracterizava como uma entrevista.

A contribuição de Dona Marly ao projeto é ressaltada pela pesquisadora Marli Marcondes (2000), responsável por coordenar a implantação do acervo fotográfico, no livro *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*.

Durante a conversa com Dona Marly, a mesma dispensou parte de seu tempo para apresentar o acervo fotográfico, do qual é uma das responsáveis. A conversa girou em torno do trabalho que a mesma desenvolveu e ainda desenvolve na implantação e manutenção do mesmo e sua opinião acerca do projeto.

Pergunto sobre o projeto e sua participação. Afirma que foi uma coisa ótima o que aconteceu e que se sente feliz por participar do reconhecimento de fotos e do cuidado delas. Dona Marly diz que, para pessoas como ela, nascida e criada em Jarinu, é muito bom ver a história da cidade sendo recordada, por exemplo quando os mais antigos fizeram o trabalho de reconhecer as fotos. Em sua opinião, o projeto não pode acabar. (Diário de Campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Marly)

A segunda conversa deu-se com Dona Mercedes (75 anos), uma senhora bastante simpática e receptiva, que convidou suas irmãs, Dona Benedita e Dona Maria José, também participantes do projeto, para a conversa.

Pertencendo a uma família de tradicional participação política no município de Jarinu-SP, essa dona-de-casa, que nasceu na cidade e viveu aí toda sua vida, sempre presenciou de perto vários acontecimentos sociais, culturais e políticos no município e com o projeto *Jarinu Tem Memória* não foi diferente.

Dona Mercedes participou ativamente do projeto, principalmente nas atividades sobre as festas religiosas e de doação e reconhecimento de fotografias. Recorreu a amigos e familiares para obter ajuda e participação. Também foi à escola conversar com as crianças e falou sobre como era viver em Jarinu quando era criança e mocinha. Recentemente, envolveu-se com a preservação da igreja que seria demolida por estar infestada de cupim e conseguiu juntamente com outras pessoas da comunidade que a mesma seja restaurada. (Diário de Campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita)

Ainda que tenha visitado escolas, Dona Mercedes parece ter se envolvido de maneira mais intensa com as atividades relacionadas ao reconhecimento de fotografias e os depoimentos sobre as festas religiosas, tendo participado do chamado Grupo da Comunidade²¹.

Dona Benedita (80 anos), enfermeira aposentada, participou do projeto por meio de depoimentos, especialmente sobre a área de saúde e as práticas de cura comuns no município. Dona Maria José (73 anos), dona-de-casa, além de depoimentos sobre as tradições da cidade, contribuiu confeccionando brinquedos antigos como bonecas de espiga de milho e de abóboras, bem como flores de papel juntamente com Dona Mercedes. Foi uma conversa leve e sem ares de entrevista porque essa não era a intenção inicial, não havendo nesse momento um roteiro pré-estabelecido.

Em certo momento me vi cercada por três senhoras que pareciam satisfeitas por poderem falar de suas memórias a alguém interessado em ouvi-las. Falaram das flores que confeccionavam e de bonecas de espigas de milho e de abóboras. Em alguns momentos, a fala de uma sobrepunha-se à fala da outra, parecendo que todas estavam ávidas por contribuir. (Diário de Campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita)

A conversa girou em torno da participação das senhoras em atividades do projeto e de suas opiniões sobre o contato com crianças e jovens. Dona Maria José não pôde permanecer por longo tempo porque tinha outro compromisso.

Dona Maria José falou bastante sobre as flores e contou entusiasmada como confeccionou a boneca de milho que enviou a Margareth. Não pôde ficar muito tempo porque ia ao médico. Dona Benedita pareceu mais calada. (Diário de Campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita)

No final da tarde do mesmo dia, o encontro foi com Dona Diva, na sede do Decas. Muito disponível, simpática e esclarecida, esta senhora precisou desmarcar outro compromisso para participar dessa conversa. Professora aposentada, Dona Diva (69 anos) fala sobre assuntos

²¹ Grupo formado por pessoas de várias idades, mas que agregou um número considerável de velhos, os quais por meio de depoimentos, trabalharam com o tema “festas religiosas”, no projeto *Jarinu Tem Memória*. (PARK, 2000)

variados, desde seus lapsos de memória, passando pelo recente nascimento de sua neta e o desejo de entrar em uma universidade da terceira idade, até sua participação no projeto.

Dona Diva fala de muitos assuntos, um puxa o outro. Pergunto sobre o projeto e ela de maneira empolgada fala de sua participação, ajudando a lembrar das festas religiosas e indo à escola ensinar as crianças a fazer pipa. Não quer deixar o projeto, pelo contrário, está sempre pronta quando a convidam. Aliás, aceitou falar comigo sem termos agendado antes. (Diário de Campo, 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Sobre sua participação no projeto, Dona Diva esteve presente em várias atividades. Visitou escolas para ensinar crianças a fazer pipa e acabou falando sobre a época em que era professora. Além disso, participou também do Grupo da Comunidade, lembrando das festas religiosas e reconhecendo fotografias. Por fim, como convidada, esteve em uma mesa-redonda na Unicamp, em que falou sobre a experiência de participar do projeto *Jarinu Tem Memória*. A conversa com Dona Diva versou sobre as atividades que desenvolveu e suas opiniões sobre a juventude de hoje e a importância do projeto *Jarinu Tem Memória*.

As demais conversas foram agendadas, conforme apontado anteriormente, tendo a primeira acontecido com o Senhor Benedito em sua residência.

Senhor Benedito (81 anos), também conhecido como Dito Machado, é lavrador aposentado e lidera um grupo de festeiros da Dança de São Gonçalo em Jarinu-SP, a qual se revigorou após a apresentação feita durante a exposição do projeto *Jarinu Tem Memória*, em 1999. As apresentações da Dança se intensificaram tanto na cidade quanto em cidades vizinhas, passando inclusive a participar de eventos como o “Revelando São Paulo”, um programa que reúne manifestações culturais diversas do estado de São Paulo e acontece anualmente no Parque da Água Branca na capital paulista. O Senhor Benedito também contribuiu para o projeto como depoente sobre a história de um dos bairros da cidade e da migração mineira para Jarinu-SP, posto que veio de Santa Rita do Sapucaí-MG em 1967 para trabalhar nas lavouras de uva.

A conversa esteve direcionada para a Dança de São Gonçalo, mas abordou ainda a forma de suas apresentações e possíveis mudanças na frequência destas após ter participado da exposição do projeto *Jarinu Tem Memória*. A esposa de Senhor Benedito esteve presente, todavia fez apenas algumas intervenções. Além da conversa, o Senhor Benedito cantou alguns versos que costuma apresentar durante a Dança.

BM – Óia Cida, o que eu conversei com ela aqui tá tudo gravado... (risos)
Ent – É porque a gente pôde... gravar a cantoria do senhor....
BM - Até cantei uns versinhos também.
Ent – É porque às vezes pra gente lembrar tudo depois fica difícil, né?
Então, o gravador ajuda.
BM – O som da viola também vai aqui, né?
Ent – Vai aqui... (Senhor Benedito)

Em outro dia pela manhã, a conversa foi com o Senhor Sebastião Moura (75 anos), em seu sítio, no bairro de Campo Largo, onde, além de trabalhar a terra, realiza alguns trabalhos em madeira como bancos, cadeiras, pilões e esculturas de aves.

Músico autodidata, o Senhor Sebastião Moura trabalhou em atividades variadas, tendo atuado como marceneiro, barbeiro, mecânico de máquinas de costura e vidraceiro. Mas, em meio a todas elas, encontrou tempo para dedicar-se ao estudo da música, podendo tocar vários instrumentos.

Após tocar um tango no violino, Senhor Sebastião comenta:
SM - Bão né? Eu toco muito. Qualquer instrumento. É que a gente trabaia muito e a gente tá com a mão meio grosso, num tá bem bão. Mas eu toco qualquer tipo de instrumento. (Senhor Sebastião Moura)

O Senhor Sebastião Moura coleciona vários objetos, dentre os quais, instrumentos musicais. São violões, violinos, sanfonas, cavaquinhos, bandolins entre outros. Foi sua habilidade e interesse pela música que levou uma das professoras envolvidas no projeto *Jarinu Tem Memória* a convidá-lo para ir semanalmente à escola a fim de falar sobre música e sua história, bem como tocar alguns instrumentos para uma turma de 4ª série.

Assim, a conversa com o Senhor Sebastião Moura foi sobre sua atividade como músico autodidata e suas apresentações em escolas do município. Além de conversar, ele fez questão de demonstrar um pouco de suas habilidades musicais, mostrou suas coleções e ao final da conversa, ofereceu como presentes à pesquisadora, um utensílio doméstico que havia feito em madeira, frutas e balas.

SM – Óia isso daqui é pra senhora ponhá o ferro lá ó.

Ent – Eu fico muito agradecida, porque eu não tenho.

(...)

SM – [...] Leva umas balinhas pra chupar também.

Ent – Obrigada Senhor Sebastião.

SM – E leva mais uma penquinha de banana maçã também.

Ent – Que bom! Olha, muito obrigada Senhor Sebastião.

SM – Eu é que agradeço a visita, eu gosto muito de receber uma visita.

Muito obrigado. (Senhor Sebastião Moura)

Na mesma manhã, o Senhor Sebastião Ferreira (68 anos), em sua residência no centro da cidade, falou sobre sua história em diversas bandas que já existiram e sua participação na reativação da atual Banda do município, decorrente da apresentação realizada na exposição relacionada ao projeto *Jarinu Tem Memória*. Funcionário público aposentado, há aproximadamente cinquenta anos toca em bandas musicais de Jarinu-SP e de cidades vizinhas. O gosto pela música, especialmente por bandas, vem desde a infância, mas foi aos 18 anos que iniciou sua carreira como músico tocando harmonia, depois bumbo e trompete. Atualmente, toca pratos.

Em 1999, a pedido da então diretora do Decas, Lígia C. Lorencini Wild, o Senhor Sebastião Ferreira empenhou-se para reunir antigos músicos da Banda Filarmônica de Jarinu a fim de realizar uma apresentação na exposição do projeto *Jarinu Tem Memória*. A partir de então, numa união de velhos músicos e jovens aprendizes, surge a Banda Filarmônica 17 de Abril, da qual o Senhor Sebastião Ferreira participa como membro da diretoria.

SF – Porque eu com o Basílio somos os testa-de-ferro aí.

Ent – Ah é? Por quê?

SF – É porque todas as coisas nós é que vamos atrás. Que nem agora, dia dez do mês que vem, nós vamos tocar em Francisco Morato. Eu com o Basílio já fomos lá pra ver o local. Porque esse maestro não põe a banda em qualquer lugar não. Ele ainda acompanha aquele sistema da militar, né? E tá certo ele. Então, vê o lugar, o lugar pra trocar de roupa, né?

[...]

Ent – É como se o senhor fosse o chefe da banda?

SF – Eu sou da diretoria, né? Um dos fundador... (Senhor Sebastião Ferreira)

Além de participar efetivamente da Banda Filarmônica, Senhor Sebastião Ferreira contribuiu com fotografias para o acervo da cidade e também com depoimentos a respeito da

história de sua família, relatada no livro *Travessias – memórias do povoamento e da imigração de uma cidade paulista: Jarinu*.

Ent – O senhor foi? O senhor participou também do reconhecimento de fotos? Porque foi um trabalho muito grande.

SF – Ah, eu levei até dos meus pais. Vai sair no livro. Agora achei uma da congada e levei pra Lígia. A Lígia falou: “Oh, pelo amor de Deus, dá aqui essa foto.”. (Senhor Sebastião Ferreira)

A última conversa aconteceu com o simpático casal formado por Senhor Alcides Bueno (79 anos) e Dona Nair Bueno²². Após o almoço, ainda no mesmo dia, o Senhor Sebastião Ferreira conduziu a pesquisadora à residência do casal, que falou sobre suas contribuições ao projeto e sua participação na vida política da cidade.

O Senhor Alcides esteve presente no cenário político de Jarinu-SP por vários anos, tendo sido vice-prefeito de 1961 a 1965 e vereador em dois períodos, de 1957 a 1961 e de 1977 a 1984. Além disso, atuou como delegado de polícia, comissário de menor, agente de saúde e taxista e, atualmente está aposentado. Conta que sempre escrevera poesias, mas por um longo período deixou de fazê-lo. Em 1997, começou novamente e foi convidado a publicá-las no jornal de circulação local, *Jarinu Em Foco*. Em sua opinião, a partir dessas publicações tornou-se mais conhecido e em 2001, foi convidado pela primeira vez, pela filha de um amigo, para visitar a escola em que esta era diretora. Desde então, sempre visita alguma escola a convite de professoras, declamando poesias para as crianças e ensinando a fazê-las.

AB – Ah sim, porque eu escrevo pro jornal há... desde noventa... noventa e... no fim de 97, praticamente 98 eu comecei a fazer poesia semanalmente no jornal Em Foco, né? Jarinu em foco. Então, de lá pra cá, o pessoal começou a notar que, né, poesia é muito interessante, muito bonito. E depois foi me convidando para dar essas lições de poesia na escola, o que eu achei muito bom, e esses professores e essas crianças acharam também muito bom isso aí. (Senhor Alcides)

Dona Nair, por sua vez, sempre cuidou da casa e dos filhos, tendo inclusive uma filha que faleceu aos 34 anos e exigia-lhe muitos cuidados por ter problemas de saúde. Atualmente,

²² Dona Nair prefere não revelar sua idade.

costuma acompanhar o Senhor Alcides nas visitas às escolas, mas contribuiu para o projeto também por meio de depoimentos, participando do Grupo da Comunidade junto com o esposo, e oferecendo objetos italianos antigos e quadros que pintou para a exposição. Além disso, o casal ofereceu fotografias e depoimentos sobre sua família para compor o livro *Travessias – memórias do povoamento e da imigração de uma cidade paulista: Jarinu*.

As conversas com velhos aconteceram de modo informal e agradável, sendo possível perceber certas diferenças se aconteciam individualmente ou não. Quando aconteceram em trios ou em dupla, os entrevistados recorriam um aos outros para reafirmar suas informações e recordar dados com maior precisão. Ainda que em certos momentos houvesse apoio entre os entrevistados para a atividade de lembrar, em outros instantes foi possível perceber que um interferia na recordação do outro, tentando ocultar certas lembranças que poderiam parecer embaraçosas. De modo geral, tanto individualmente quanto em duplas ou grupos, as entrevistas foram bem-sucedidas, sendo fundamental que o aporte entre os entrevistados e seu interlocutor, bem como a atenção deste às interferências e influências entre os entrevistados.

6.2.2. DESENHOS, CONVERSAS E BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS

Dois grupos de crianças participaram desse trabalho, sendo ambos compostos por alunos da mesma professora.

Antes de conhecer as crianças e iniciar a coleta de dados junto às mesmas, foi feito um contato com a professora a fim de conhecê-la, apresentar-lhe o projeto de pesquisa e a metodologia a ser utilizada, conhecer um pouco mais do projeto *Jarinu Tem Memória* e estabelecer uma relação de parceria. Edna Bêgo, a professora, foi bastante receptiva e mostrou-se disponível para participar da pesquisa. Esse primeiro encontro aconteceu na escola e como o único lugar disponível para a conversa era a sala de aula, foi possível ter um contato breve com as crianças da turma de 2ª e 3ª séries.

A conversa com a professora versou a respeito do projeto *Jarinu Tem Memória*, de informações sobre os alunos e das atividades intergeracionais desenvolvidas em sala de aula. Foi acordado com a mesma, que ela distribuiria o Termo de Consentimento para que as crianças levassem para casa e nessa ocasião, falar-lhes-ia sobre o trabalho a ser realizado. Seria então informado às crianças, que uma pesquisadora de Campinas-SP iria até a escola para conversar

com elas sobre as pessoas velhas e pediria que as mesmas fizessem um desenho e falassem sobre os mesmos e, ainda gravaria um vídeo, como na televisão.

Edna, ao final de nossa conversa, revelou-se interessada e pronta para envolver-se com nosso trabalho. Mostrou-se disponível a colaborar no que fosse necessário, afirmando que seria interessante a experiência porque pretende continuar seus estudos (atualmente cursa o 3º grau através de um programa de educação continuada do governo estadual) e fazer pós-graduação. Então, seria bom ter contato com um trabalho de pesquisa. (Diário de Campo, 17/08/2004)

Esse contato foi relevante para estabelecer um bom relacionamento com a professora, que muito contribuiu durante a coleta de dados. Além disso, poder contar com o apoio de uma mesma professora para realizar o trabalho nos dois grupos foi um fator facilitador, pois a mesma compreendeu o trabalho, especialmente após experienciar a coleta de dados com a primeira turma, fazendo contribuições valiosas. Durante a realização das brincadeiras com as crianças do Pré-escolar, por exemplo, uma das crianças questionou o que era brincar de “faz-de-conta” e a professora respondeu prontamente, auxiliando a criança a compreender o que essa expressão significava.

O contato com o primeiro grupo de crianças ocorreu, inicialmente, com o intuito de realizar um estudo piloto, a fim de avaliar a compatibilidade dos métodos a serem utilizados, bem como o vocabulário a ser empregado. Essa parte do trabalho desenvolveu-se com uma turma mista de 2ª e 3ª séries do turno matutino, composta por vinte e sete alunos com idades entre 8 e 10 anos. Segundo a professora, essas crianças têm baixo rendimento escolar e a maioria pertence a famílias de baixa renda. Participou ainda, a convite da professora, uma ex-aluna sua, que atualmente cursa a 4ª série, pois a mesma havia participado de atividades com velhos. Devido à riqueza de informações presentes no material coletado junto a esta turma, o mesmo integrou o corpo de dados a serem analisados.

Da turma de 2ª e 3ª séries, apenas onze crianças (quatro meninas e sete meninos) tiveram contato com velhos na escola há dois ou três anos. Em relação às atividades que envolveram crianças e velhos, a professora, que os acompanha desde o Pré-escolar, relata duas. Em uma delas, uma senhora preparou saquinhos de areia para ensinar às crianças a brincadeira de “jogar pedrinha”.

A professora relata que a senhora preparou-se por vários dias porque não queria usar simples pedrinhas na brincadeira. E as crianças gostaram, principalmente porque ela sentou-se no chão perto delas para ensinar-lhes a brincadeira e brincar junto. (Diário de Campo, 17/08/2004)

Num outro momento, uma avó, descendente de alemães, foi à sala de aula para ensinar uma canção folclórica alemã.

No início a senhora estava um pouco tímida, mas depois se sentiu mais à vontade. As crianças fizeram muitas perguntas sobre a Alemanha, sua língua e seus costumes e demonstraram muito interesse, o que facilitou a aprendizagem da canção, que ocorreu de forma rápida. (Diário de Campo, 17/08/2004)

Num primeiro momento da coleta de dados com essa turma, a professora apresentou a pesquisadora às crianças, as quais já haviam perguntado a esta se ela era a pessoa que falaria com elas sobre os velhos. A partir daí, foi explicado às crianças o interesse em conhecer o que elas sabiam e pensavam sobre as pessoas velhas e o que seria feito durante a pesquisa. Depois que essas informações haviam sido passadas, estabeleceu-se um diálogo em que as crianças, estimuladas por perguntas feitas pela professora e pela pesquisadora, falavam a respeito do que conheciam sobre os velhos e suas características. Questionou-se como os velhos são, o local em que moram, as atividades habituais, as condições de saúde e lazer.

Em seguida, solicitou-se às crianças que desenhassem uma ou mais pessoas velhas, da maneira como achavam que essas pessoas eram, no lugar em que costumavam ficar, fazendo o que usualmente fazem. Esta atividade foi acompanhada pela pesquisadora, que registrou observações sobre os comportamentos das crianças durante a produção dos desenhos no Diário de Campo. As crianças conversaram bastante, parecendo se sentirem bastante à vontade na situação. Ou conforme os dizeres da professora, “querem aparecer já que há alguém diferente na sala” (Diário de Campo, 14/09/2004).

Logo após o término dos desenhos, cada criança foi convidada para entrevistas individuais que aconteceram na sala de vídeo. Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, algumas informações foram passadas a criança no intuito de explicar-lhe a entrevista e deixá-la mais tranqüila.

Nessa nossa conversa, vamos falar um pouco sobre o seu desenho, porque às vezes a gente desenha, mas pode também falar um pouco sobre o que desenhou. Vou fazer algumas perguntas, mas não há resposta certa ou resposta errada. Você vai me dizer o que você pensa. Tudo bem? Também quero combinar com você outra coisa, pra eu poder lembrar do que nós vamos conversar, eu preciso gravar nesse gravadorzinho aqui. Pode ser? Então vamos lá. Qual o seu nome? Quantos anos você tem?” (Diário de campo, 14/09/2004)

Ainda que apenas doze crianças houvessem participado do projeto, sendo onze da turma de 2ª e 3ª séries e uma da 4ª série, foi solicitado a todas que fizessem o desenho. Contudo, apenas sete crianças foram entrevistadas, visando a atender aos objetivos do trabalho e tendo em vista que cinco não compareceram à aula nos dias das entrevistas. Dentre as crianças entrevistadas havia três meninas e quatro meninos. Algumas pareciam mais tímidas que outras durante as entrevistas, mas com exceção de dois meninos que se mostraram tímidos durante todo o tempo, os demais foram sentindo-se mais à vontade no decorrer da entrevista e se comportaram de modo falante e extrovertido.

A gravação da brincadeira de “faz-de-conta” aconteceu em outro dia, e foi necessário retomar as atividades de desenho e entrevista realizadas anteriormente. As crianças, durante esse diálogo, recordaram-se dos desenhos e entrevistas e fizeram novas colocações. Após esse breve diálogo e pontuando às crianças que as mesmas haviam falado sobre onde os velhos ficam, como são, o que costumam fazer, onde moram, como tratam as pessoas, foi-lhes sugerido que brincassem de “fazer-de-conta” que eram velhos. Assim, na brincadeira haveria velhos e velhas, fazendo aquilo que as crianças achassem que estes costumam fazer, do jeito que elas quisessem e pensassem que os velhos eram e agiam. Foi dito ainda, que as crianças poderiam brincar sozinhas ou em grupo, conforme achassem melhor.

As crianças, inicialmente, pareciam ansiosas por participar de uma gravação e a excitação provocada fez com que a professora precisasse intervir de modo firme para que a atividade pudesse ter início. Quando a câmera foi ligada, algumas se mostraram um pouco retraídas, mas aos poucos, a maioria sentiu-se mais à vontade, aderindo à brincadeira.

O segundo grupo de crianças, formado por alunos do Pré-escolar, para o qual a professora leciona no período vespertino, contou com a presença de vinte crianças com idades entre 5 e 6 anos, sendo sete meninas e treze meninos.

Segundo a professora, são crianças com uma situação financeira não muito ruim, visto que participam das atividades e sempre levam os materiais solicitados. Mas, como a própria professora observou, isso pode refletir a empolgação dos pais por terem os filhos pela primeira vez na escola. (Diário de Campo, 17/09/2004)

O contato dessas crianças com velhos, durante o ano escolar em curso, se deu em duas situações, conforme o relato da professora e das próprias crianças. O primeiro deles foi com o Senhor Alcides Bueno, que declamou poesias e conversou com as crianças sobre como fazê-las.

A professora pergunta às crianças se elas se lembram do dia em que o poeta veio à escola e eles ficaram na sala 08 porque era maior. A maioria diz que se lembra e alguns dizem que faltaram à aula naquele dia. A professora pergunta então, em tom mais afirmativo que inquisitivo, se o Senhor Alcides, o poeta, não era velho. As crianças disseram que sim. Uma ainda ressalta: “É velhinho o Senhor Alcides.” As crianças animam-se e falam das poesias que ele fez: “Tem a poesia da pipa.” Outra criança complementa: “E a do gatinho!”. (Diário de Campo, 17/09/2004)

O outro contato com velho se deu por meio da reprodução de um vídeo sobre a vida e a obra do artista Tao Sigulda (90 anos), bem como por meio de uma visita ao Centro Cultural mantido pelo mesmo. Tais ações estiveram vinculadas ao projeto de arte-educação desenvolvido com os educadores da Educação Infantil.

Edna conta que teve um outro velho que eles não conheceram porque no dia em que foram visitá-lo, ele estava doente. Mas, assistiram a um vídeo sobre ele e viram suas obras. Uma das crianças diz empolgada: “É o artista!” A professora confirma e complementa: “Vocês se lembram do Tao Sigulda?” Todas as crianças respondem que sim. Edna fala dos trabalhos que fizeram relacionados à obra dele e mostra um cartaz sobre a exposição, o qual está fixado atrás da porta da sala. (Diário de Campo, 17/09/2004)

A coleta de dados com essa turma seguiu os mesmos moldes da anterior, acontecendo primeiro a confecção dos desenhos e as entrevistas. Algumas diferenças são notadas: as crianças conversam muito pouco durante a confecção dos desenhos e parecem mais tímidas que as crianças maiores.

Logo após terminarem os desenhos, a professora convida os alunos para assistirem a um filme, deixando a sala de aula livre para que as entrevistas fossem realizadas. Como essa atividade aconteceu na sexta-feira, dia em que as crianças levam brinquedos para a escola e cantam o Hino Nacional no pátio após o recreio, no momento da entrevista, algumas pareciam um pouco dispersas e desejosas para participarem das demais atividades. Porém, de modo geral, todas participaram tranqüilamente das entrevistas, sendo que apenas um menino não quis que a entrevista fosse gravada.

A brincadeira de “faz-de-conta” também se deu de modo semelhante ao que tinha ocorrido na turma anterior. Primeiro, foi feito um círculo para uma conversa, na qual a professora diz às crianças que elas aparecerão na TV, o que parece excitar alguns e inibir outros. Começa então a conversar com eles sobre os velhos e as crianças parecem, gradativamente, sentir-se mais à vontade. No entanto, após serem convidadas a brincar, algumas crianças pareceram inibir-se novamente.

Achei que pudesse ser mais fácil motivar essas crianças a brincar de “faz-de-conta”, mas me enganei. Tentei explicar como seria a brincadeira e uma menina não entendeu. Então, a professora interveio e explicou que era como brincar de casinha. No começo, houve certo tumulto. As crianças se agrupavam e parecia não haver sentido no que faziam. Depois, algumas dela (principalmente meninas) desistiram de brincar. Achei melhor não insistir. (Diário de Campo, 29/10/2004)

Ainda que inicialmente, tenha parecido frustrante a proposição dessa atividade às crianças do Pré-escolar, após assistir às gravações foi possível apreender informações valiosas para alcançar os objetivos desse estudo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados junto às crianças mostraram-se adequados para acessar o conteúdo de suas representações sociais. Durante as entrevistas, algumas crianças comportaram-se de modo mais expressivo que outras, explicitando melhor suas idéias e opiniões e indicando que se sentiam à vontade nessa situação. Outras crianças apresentaram respostas monossilábicas durante boa parte da entrevista, sendo que uma das crianças da turma do pré-escolar não quis que a entrevista fosse gravada, o que foi respeitado. Essa situação trouxe certo desconforto à pesquisadora, que, inicialmente, desejava ouvir respostas mais elaboradas. Todavia, ao analisar o conteúdo das entrevistas

no final da coleta de dados, possibilitou perceber que as falas das crianças nas entrevistas eram expressivas e coerentes com o restante material coletado.

Em situações de grupo, as crianças conversaram e discutiram com a professora e a pesquisadora, bem como brincaram de “faz-de-conta”. A gravação desses momentos em vídeo pareceu inibir as crianças inicialmente, porém boa parte da turma participou da brincadeira, mostrando suas idéias e representações, mesmo que esta não tenha se desencadeado conforme pensado inicialmente. Algumas vezes era necessário fazer intervenções, todavia, este fato não parece ter influenciado de modo negativo no resultado final, porque mesmo sendo indagadas ou requisitadas a realizar determinada ação, as crianças não deixaram de expressar suas próprias idéias. As conversas com a professora e os colegas por sua vez, mesmo sendo gravadas deixaram as crianças mais à vontade, possivelmente por ser uma situação menos inusitada. Esses momentos de conversa foram de grande importância para apreender o modo como as idéias das crianças se desencadeavam e se alteravam durante as discussões com colegas e com a professora, clareando informações que haviam sido dadas durante as entrevistas.

A associação dos vários instrumentos utilizados – desenho, entrevista e brincadeira – permitiu apreender maior riqueza de informações e confirmar dados coletados num momento anterior.

6.3. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As gravações das conversas com os velhos foram transcritas e após várias leituras, algumas categorias foram encontradas conforme as perguntas que nortearam as mesmas.

Os desenhos e entrevistas das crianças foram analisados de modo conjunto, tendo em vista que aqueles foram usados como base para estas. As filmagens das brincadeiras foram descritas. Após várias leituras do material resultante, foi realizada uma análise do conteúdo das mesmas, sendo encontradas categorias recorrentes nas falas das crianças, as quais serão apresentadas a seguir.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONVERSANDO COM CRIANÇAS E VELHOS

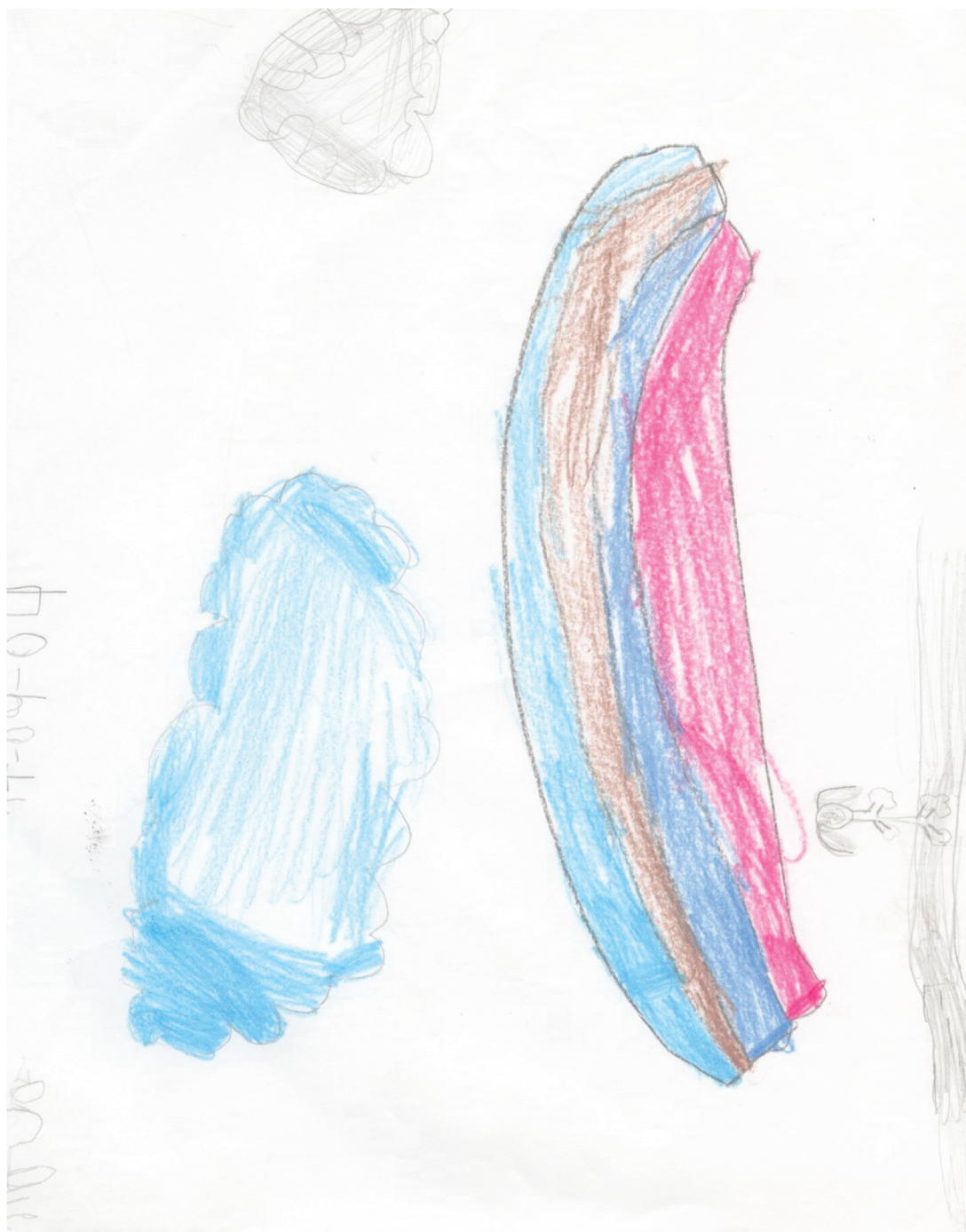
7.1. CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS VELHOS, DA VELHICE E DO ENVELHECIMENTO

Dos dados coletados junto às crianças emergiram três tópicos que serão discutidos a seguir: *Como é uma pessoa velha*, *O envelhecer: porque uma pessoa é velha* e *Informações sobre os velhos*.

No primeiro tópico serão apresentadas as categorias temáticas provenientes das falas das crianças, que agregam as representações destas sobre os velhos e a velhice. No segundo tópico, estarão as explicações das crianças para o envelhecer. No terceiro tópico, serão apresentadas e discutidas as origens das informações disponíveis às crianças sobre os velhos, que são base e conteúdo de sua representação social.

Inicialmente, havia a intenção de apresentar os dados em blocos distintos, um composto pela produção do grupo de crianças maiores²³ da turma de 2ª e 3ª séries e, outro pela produção das crianças menores do Pré-escolar. Tal opção justificar-se-ia pelo fato de que a representação social é sempre de um grupo que compartilha idéias, informações e as utiliza para facilitar sua comunicação e guiar seu comportamento em relação a determinado objeto social. Entretanto, após as várias leituras realizadas do material, percebem-se convergências entre os dois grupos quanto a suas representações, bem como algumas particularidades. Desse modo, optou-se por uma apresentação concisa, em que os pontos compartilhados serão apresentados em conjunto, destacando-se as particularidades pertinentes à cada grupo. Antes de passar aos tópicos a serem discutidos são apresentados alguns desenhos e entrevistas de duas crianças de cada grupo, bem como a narração do momento da brincadeira de “faz-de-conta”.

²³ Os termos *grupo de crianças maiores* ou *crianças maiores* serão utilizados em referência às crianças da turma mista de 2ª e 3ª séries e o termo *grupo de crianças menores* ou *crianças menores* serão usados em referência às crianças do Pré-escolar.

Isabela, 5 anos, Pré-escolar

Ent – Fala o seu nome pra mim?

Isa – Isabela.

Ent – Quantos anos você tem?

Isa – Cinco.

Ent – Cinco? E vai demorar pra você fazer seis?

Isa – Vai. É...só falta dois dias.

Ent – Legal! Você conta um pouco do seu desenho pra mim?

Isa – Eu fiz o arco-íris aqui, e essa mão, aqui a nuvem, aqui o velhinho e aqui a calçada.

Ent – Conta um pouquinho desse velhinho pra mim?

Isa – É uma velhinha, ela *tava* andando pela rua, aí ficou à noite e ela ficou na rua e ela descansou numa área, aí *num* achou nunca mais a casinha dela.

Ent – Mesmo? E como é que ela é?

Isa – Ela é um pouquinho nova só que ela é velhinha.

Ent – Ela é um pouquinho nova mas ela é velhinha... Por que quê ela é velhinha?

Isa – Porque... porque... porque ela *tava* na rua e *tava* faltando... *tava* faltando um ano pra ela ficar bem velhinha.

Ent – Ah é? E como é que você sabe que ela é bem velhinha? Por que você acha que ela é bem velhinha?

Isa – Porque ela fez bastante... é... aniver...aniversário.

Ent – Ah ela fez bastante aniversário, então ela ficou bem velhinha... Hum... e se você olhar pra ela como você sabe que ela é velhinha?

Isa – Porque ela é velhinha.

Ent – Hum...

Isa – Por causa que ela... Por causa que ela... aí passou os anos, daí ela ficou velhinha.

Ent – E o que ela faz?

Isa – Ela só anda pela calçada e depois aí ela dorme pra procurar a casinha.

Ent – Ela não acha a casinha dela?

Diz que não com a cabeça.

Ent – Você conhece essa velhinha? Ou você já ouviu a história dela?

Isa – Não, não conheço.

Ent – Não... e ela trabalha?

Isa – Não.

Ent – Não... você conhece muitas pessoas velhas?

Isa – Conheço. Eu conheço o meu vô, minha vó, ela. E... ainda duas velhinhas. Que um dia eu fui no médico, aí... aí eu vi uma velhinha falando pro médico assim, é... “Atende ele logo, porque senão ele vai vomitar.”

Ent – É? Onde que foi isso?

Isa – Lá no meu médico de Campo Limpo.

Ent – É... e o que as pessoas velhinhas ficam fazendo?

Isa – Ela morre... ela mora na casa depois ela morre.

Ent – É... e elas moram onde?

Isa – Tem umas que mora na casa, tem outras na rua, tem outras que morreram.

Ent – É... você falou... e elas trabalham?

Diz que não com a cabeça.

Ent – Não?

Isa – Só as que *tão* na casa.

Ent – E o que elas fazem?

Isa – A minha avó trabalha.

Ent – O quê que ela faz?

Isa – A minha vó vende sapato, vende um monte de coisa.

Ent – É...

Isa – Ela vendia pipa.

Ent – Ela vendia pipa também?

Isa – Ela vendia só que acabou?

Ent – Acabou já? Quem faz a pipa?

Isa – O João Paulo que mora um pouquinho longe daqui. Mora lá em São Paulo.

Ent – Ah *tá*. E... então tem pessoa velha que trabalha e pessoa velha que não trabalha?

Confirma com a cabeça.

Ent – E o que elas gostam de fazer?

Isa – Ela... ela gosta de... as da rua gosta de ficar deitada pra achar a casinha dela quando chega à noite... e as de casa elas gosta de trabalhar.

Ent – Gostam de trabalhar... e quando é sábado e domingo que a gente não trabalha, o que elas fazem?

Isa – Elas só descansam, e lava um pouquinho de louça e lava a roupa. Mas as da rua não.

Ent – Não... e elas ficam doentes ou não? Elas vão muito ao médico? O que você acha?

Isa – Elas ficam doentes, mas um pouquinho elas vão no médico e depois melhora e depois fica doente.

Ent – É... ah *tá*. E você já conversou com pessoas velhas?

Isa – Não. Só com a minha vizinha e com meu vô.

Ent – É... e o que as pessoas velhas falam pra gente?

Isa – É...

Ent – Elas ensinam alguma coisa?

Isa – Não.

Ent – Não?

Isa – Elas só pedem um dinheiro.

Ent – Elas só pedem um dinheiro? É... e quantos anos você acha que uma pessoa tem que ter pra ela ser velha?

Isa – Hum.....Hum... Minha avó tem dezesseis.

Ent – Dezesseis? Tá. E como você acha então, que é uma pessoa velha?

Isa – Tem dezesseis, tem dezenove, tem... dezoito.

Ent – É? E você falou que os velhinhos que você conhece são essa daí, sua avó, seu avô, quem mais mesmo?

Isa – Os dois que eu achei no médico.

Ent – Dois no médico... por que eles são velhos?

Isa – Porque eles já fez muito anos.

Ent – Ah tá certo. É verdade. E na sua casa tem alguém que é velho?

Isa – Tem meu vô e minha vó.

Ent – Eles moram na sua casa?

Isa – Eles moram um aqui, outra aqui aí tem vó Diná com meu tio, tia Maria e o Reinaldo.

Ent – Tudo lá na sua casa?

Isa – É. Só que eu vou sair de lá e vou morar em outra casa.

Ent – Ah tá. E... o quê que você acha das pessoas velhas?

Isa – Eu acho que as pessoas velhas... elas morrem, elas fazem... elas podem pegar... e depois morrer e nunca mais poder viver ... só a alma dela ir pro céu e ela olha pra gente.

Ent – Ah tá. E você lembra do homem que veio aqui falar poesia?

Isa – Eu não tava. Eu tava em outro lugar.

Ent – E você lembra do Tao Sigulda?

Isa – Lembro.

Ent – Ele é velhinho?

Isa – É. Mas ele era novinho, novinho. Só a professora tem ali e dois quadros.

Ent – Legal! E tem mais alguma coisa que você queira me falar Isabela?

Isa – Não.

Jonatan, 6 anos, Pré-escolar



Ent – Como é que é seu nome?

Jon – Jonatan.

Ent – Quantos anos você tem?

Jon – Seis.

Ent – Você me conta do seu desenho Jonatan?

Jon – Humhum (concordando).

Ent – Então pode contar.

Jon – Eu fiz um velhinho no jardim com uma bengalinha.

Ent – É... Ah, e como é que é esse velhinho?

Jon – É... ele, ele mora nas ruas.

Ent – Nas ruas? Hum... fala pra mim.

Jon – Aí aqui ele, ele *tá* aqui no jardim... aí esqueci.

Ent – E o que ele faz?

Jon – Dorme na rua, é... anda pelas ruas. Às vezes ele vai ali no jardim e às vezes fica sentado.

Ent – Ele trabalha?

Nega com a cabeça.

Ent – Não? O que ele gosta de fazer?

Jon – O velhinho?

Ent – É.

Jon – *Num* sei.

Ent – O que ele faz?

Jon – Não sei. Esqueci também.

Ent – Onde a gente encontra pessoas velhas?

Jon – Às vezes na rua, é... às vezes na rua, ou às vezes dormindo na rua os velhinhos. O resto não sei.

Ent – E você conhece muitas pessoas velhas?

Jon – Não.

Ent – As pessoas velhas trabalham?

Nega com a cabeça.

Ent – Não... e onde elas moram?

Jon – Às vezes tem algumas que moram na rua.

Ent – É... e outras?

Jon – Às vezes elas *num* tem comida, *num* tem dinheiro, *num* tem nada pra comer.

Ent – É... e por que que elas não tem nada?

Jon – Porque elas não têm dinheiro pra comprar nada.

Ent – É... e aí como é que faz?

Jon – Aí tem que ajudar os velhinhos.

Ent – É... e fala uma coisa pra mim, como é que é uma pessoa velha?

Jon – *Num* sei.

Ent – Não... você já viu velhinhos?

Jon – Já.

Ent – Como é que eles são?

Jon – É... os cabelo branco, os velhinhos têm barbinha branca.

Ent – E... o que você acha que as pessoas velhinhas ficam fazendo durante o dia? Nessa hora que você *tá* aqui na escola, de manhã, o que que elas fazem?

Jon – Elas ficam andando no meio da rua.

Ent – É... e quando é sábado e domingo, que não tem trabalho, não tem escola, o que elas fazem?

Jon – Acho que elas ficam parada no meio da rua.

Ent – É... as pessoas velhas ficam sempre na rua?

Jon – Não sei.

Ent – É... e o que elas falam? Elas ensinam alguma coisa pra gente?

Jon – Não.

Ent – Não... ah... por que que essa pessoa que você desenhou ela é velha?

Jon – *Num* sei também, é que...

Ent – Hum...

Jon – Hum... esqueci tudo.

Ent – Quantos anos você acha que tem uma pessoa velha?

Jon – *Num* sei.

Ent – Você acha que eu sou velha?

Nega com a cabeça.

Ent – E a “pro”?

Nega com a cabeça.

Ent – E aqui na escola tem alguém que é velho?

Nega com a cabeça.

Ent – Não... você já viu alguém velho aqui na escola?

Nega com a cabeça.

Ent – Não... na sua casa mora alguém velho?

Nega com a cabeça.

Ent – Quem mora na sua casa?

Jon – Mora minha mãe e meu pai.

Ent – É... e você? Sua mãe e seu pai não são velhos?

Diz que não com a cabeça.

Ent – Não... ah... você tem vovô e vovó?

Jon – Humhum.

Ent – E onde eles moram?

Jon – Lá em Mairiporã.

Ent – É longe?

Jon – É um pouquinho perto.

Ent – Um pouquinho perto... você vê eles sempre ou só de vez em quando?

Jon – Eu vou lá é... de vez em quando lá na minha vó.

Ent – Você tem quantos vós? O pai do seu pai...

Acena que apenas um.

Ent – Só um? Um vô? Uma vó? Você tem vó?

Jon – Tem.

Ent – Tem... e vô também?

Confirma com a cabeça.

Ent – Eles moram juntos?

Jon – Humhum.

Ent – Onde eles moram? Numa casa?

Jon – Mora, eu acho que eles... eles têm uma filha, uma chama Vanessa, outra Valéria, outra Vitória, um chama... um chama Tales, que é menino e aí, tem uma rua, só que a casa dela tem... na casa dela tem um quarto, da minha tia que é a Valéria e a Vanessa, tem um quarto que é do Tales e a Vitória que é pequena dorme com eles.

Ent – É pai do seu pai ou do pai da sua mãe?

Jon – Do pai da minha mãe.

Ent – É...

Jon – E o pai, a mãe do meu pai mora lá em Arujá.

Ent – É... e o pai do seu pai?

Jon – Ele já morreu.

Ent – Já morreu...

Jon – Ele era velho.

Ent – É... e o seu outro avô que mora lá e Mairiporã mais a sua avó, eles são velhos?

Jon – Um pouquinho.

Ent – Um pouquinho... e a avó que mora, a mãe do seu pai, que mora onde que você falou, Arujá?

Jon – É.

Ent – Ela é velha?

Jon – O pai dele já morreu, porque ele já é velho o pai dele, só que ele já morreu.

Ent – É... ele já morreu... e como é que você sabe que eles são velhos?

Jon – É que ele... o meu pai tem uma foto dele que... ele levou lá daí minha mãe viu.

Ent – E como é que ele era?

Jon – Ele era velhinho.

Ent – E alguém já contou pra você alguma coisa de velhos, sobre pessoas velhas?

Nega com a cabeça.

Ent – Não... já falou alguma coisa, você já viu na TV?

Nega com a cabeça.

Ent – E aqui na escola já veio algum velho?

Nega com a cabeça.

Ent – A professora falou de um senhor, um homem que veio aqui e falou poesias, você lembra dele?

Jon – Lembro, é o Seu Alcides.

Ent – É.

Jon – Humhum. Foi ali do lado daquela sala, na sala oito que é a sala de brinquedos.

Ent – É...e ele falou poesias?

Jon – Falou, falou do... do pipa que o urubu enroscou na árvore, no pipa, aí levou ele pra junto das bonecas, do estilingue, do... e só.

Ent – E ele é velho ou não?

Jon – É.

Ent – Como é que você sabe que ele é velho? Por que que ele é velho?

Jon – É... por... *num* sei. Eu acho que é. Tem um homem que também é velho que é o Tao Sigulda, que ele faz esculturas, quadros.

Ent – É... e como a gente sabe que ele é velho?

Jon – É que nós já foi lá, aí o Tao Sigulda *num tava* lá, aí nós só olhou as esculturas e os quadros dele.

Ent – É... e...

Jon – Aqui ó, todas as esculturas deles. Essas daqui é tudo dele, todas essas esculturas é tudo ele que faz (vai até atrás da porta da sala, onde tem um cartaz afixado com obras do artista para mostrar-me enquanto fala).

Ent – Ah... e como é que a gente sabe, por que que o Tao Sigulda é velho?

Jon – É... *num* sei.

Ent – Como a gente olha pra ele e sabe que ele é velho?

Jon – É que tem... sabe aqui... aqui é ele. (vai novamente até o cartaz e mostra a figura de um auto-retrato feito pelo artista).

Ent – Ah *tá*. Esse retrato que *tá* aí é o quadro dele não é?

Jon – É.

Ent – Ele pintou ele mesmo?

Jon – É.

Ent – Ah, e por isso a gente sabe que ele é velho?

Jon – É.

Ent – E o que é que *tá* na mão desse velhinho que você desenhou?

Jon – Uma bengalinha.

Ent – Ele usa bengala?

Confirma com a cabeça.

Ent – Os velhos usam bengala? Todos?

Jon – É que quando eu venho pra escola eu vejo um... um velhinho com uma bengalinha.

Ent – Humhum... E você acha que as pessoas velhas costumam ficar doentes?

Acena que sim com a cabeça.

Ent – Muito ou pouco?

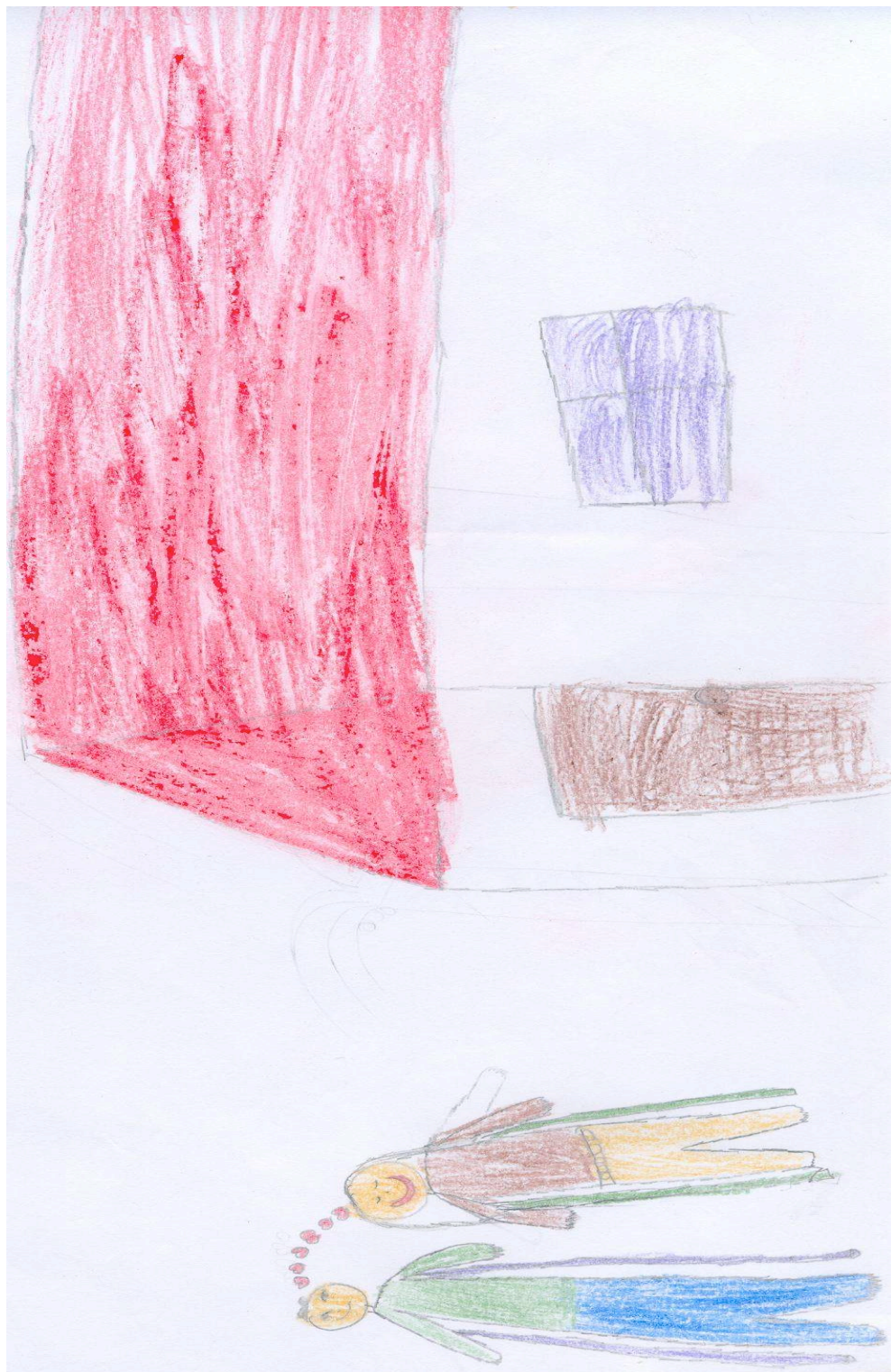
Jon – Muito.

Ent – É. Tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar Jonatan?

Jon – Não.

Ent – Então *tá* bom.

Ana Cláudia, 10 anos, Turma mista de 2ª e 3ª séries



Ent – Eu queria que você falasse um pouquinho do seu desenho pra mim. Quem você desenhou, quem são essas pessoas, o que elas estão fazendo... você conta pra mim?

AnC – É que eu... inventei, porque meus pais e meus avós eles morreram, então aí eu inventei.

Ent – E Ana Cláudia, quem são essas pessoas?

AnC – Ah, eu coloquei uma idosinha e um idosinho. Faz de conta que é a professora? (risos)

Ent – É a professora?

AnC – É.

Ent – Que professora?

AnC – A Edna.

Ent – A Edna? Ela já é idosa?

AnC – Um pouquinho.

Ent – Um pouquinho? E quantos anos você acha que uma pessoa idosa tem? Uma pessoa que você olha assim e diz: “Ah essa daí já é velha.” Quantos anos você acha que ela tem?

AnC – Hum... oitenta e três.

Ent – Oitenta e três? Aí ela é uma idosa?

Afirma com a cabeça.

Ent – E menos que isso, ela também é?

AnC – Humhum (confirmando).

Ent – Quanto que é o mínimo que você acha, assim, o mais baixo que a pessoa tem que ter pra ser idosa?

AnC – Hum... sessenta e três.

Ent – Sessenta e três? O que essas pessoas aí costumam fazer?

AnC – Ah! De cama, né?

Ent – Fica de cama? As pessoas velhas costumam ficar de cama?

AnC – Humhum (confirmando).

Ent – Você conhece muitas pessoas velhas?

AnC – Só meu patrão.

Ent – Seu patrão? Quantos anos ele tem?

AnC – Sessenta e três.

Ent – Sessenta e três? Hum... E como é uma pessoa velha? Como é que são essas pessoas aí do seu desenho?

AnC – Huuum...

Ent – Como é que você acha que é o jeito assim do corpo dela, do cabelo...

AnC – Ah, cabelo branco e... muleta.

Ent – De muleta? As pessoas velhas usam muleta?

Afirma com a cabeça.

Ent – Por que? Todas que você conhece usam?

Afirma com a cabeça.

Ent – É? E... elas costumam ir ao médico?

AnC – Ah, o meu patrão não.

Ent – Não? As pessoas velhas costumam ir ao médico?

AnC – Humhum (confirmando).

Ent – Você acha que elas costumam ficar doente?

AnC – Humhum (confirmando).

Ent – Toda pessoa velha fica doente?

AnC – Ah, eu acho que sim.

Ent – E o que elas costumam fazer assim, no dia-a-dia... o que você acha que elas costumam fazer?

AnC – Ah...

(Silêncio)

Ent – Por exemplo, ela acorda e aí o que ela faz no dia dela?

AnC – Ah, tem umas pessoas que eu conheço que eles... tem que ter babá... ãh... pra... pra pegar elas *pelaqui* (indica as axilas) pra lavar o rosto, pra almoçar, jantar, tomar café.

Ent – E o que você acha que a pessoa que é velha gosta de fazer?

(Silêncio)

Ent – Por exemplo se você fosse conversar com essas pessoas aqui, o que elas fariam pra você que elas gostam de fazer?

AnC – Hum... meu patrão tem um monte de apartamento, eu acho que ele fica no apartamento.

Ent – É? Você trabalha aqui em Jarinu com ele?

AnC – Não.

Ent – Não? Onde?

AnC – Eu fico... aqui mesmo.

Ent – Ah *tá*. Por que você acha que uma pessoa é velha? Por que você acha que essas pessoas que estão aí são velhas?

AnC – Tem cabelo branco.

Ent – Por que elas têm cabelo branco? E o que você... assim, quando você olha pra uma pessoa e você fala assim: “Ela é velha.” O que você vê nela que te fala que ela é velha?

AnC – Hum...

Ent – Assim, por exemplo, *tá* passando uma pessoa aí você olha e fala: “Aquela pessoa é velha.” Por que você acha que você fala que ela é velha? O quê que ela tem que faz você falar que ela é velha?

AnC – Ah, a aparência, *né*?

Ent – Aparência? Como é que é essa aparência?

AnC – É... o rosto é enrugado.

Ent – Ah, o rosto dela é enrugado? E o corpo dela, como você acha que é?

AnC – A pele fica meia assim... fica seca assim, meio...

Ent – Humhum... E onde costuma morar as pessoas velhas?

AnC – No caso do meu patrão, ele mora no apartamento.

Ent – Humhum...

AnC – E tem uma casa lá em São Paulo.

Ent – Humhum. E todas as pessoas velhas moram em apartamento, em casa?

AnC – Hum... às vezes não.

Ent – Não? Onde que elas moram?

AnC – Ah... tem umas que moram na rua, *né*? Assim, que eu vejo na televisão.

Ent – Humhum... E essas pessoas que você desenhou e que são velhas, suponhamos que elas saíssem do desenho e comessem a falar com você. O que você acha que elas fariam pra você?

AnC – Hum... Ah, sou velha... (risos) sei lá.

Ent – Você já conversou com pessoas velhas?

AnC – Só com meu patrão, *né*?

Ent – Humhum... E o que ele costuma falar?

AnC – Assim, quando eu vou lá, ele... ele fala que quando eu crescer vou ser... vou ser a secretária dele... fala umas coisas.

Ent – Humhum...

AnC – Ele é muito legal. Ele me dá... me dá muito brinquedo, fala que eu vou ajudar ele quando eu crescer, um monte de coisa.

Ent – Humhum... Você acha que todas as pessoas velhas então são iguais essas que você desenhou?

AnC – Humhum (confirmando).

Ent – São com a pele enrugada...que mais?

AnC – Usa muleta, cabelo branco. Como aqui no caso eu desenhei um coraçãozinho. (risos)

Ent – Por que?

AnC – Ah, eles se amam... (risos)

Ent – Eles se amam? É? Eles são um casal?

AnC – É.

Ent – Pessoas velhas são assim?

AnC – O meu patrão é.

Ent – O seu patrão tem uma esposa?

AnC – Tem.

Ent – E eles são assim?

AnC – Humhum (confirmando).

Ent – Ah, e os seus avós você falou que eles já morreram?

Confirma com a cabeça.

Ent – Todos os seus avós? Você não conhece nenhum?

Nega com a cabeça.

Ent – Não? Você mora com quem?

AnC – Moro com a minha tia...

Ent – Humhum...

AnC – E com meu tio.

Ent – E com seu tio? E quantos anos eles têm?

AnC – O meu pai tem quarenta e a minha mãe tem quarenta e oito.

Ent – Humhum... E você acha que eles são velhos ou não?

AnC – Humhum (negando).

Ent – Não? (risos) As pessoas costumam falar alguma coisa sobre velhos pra você?

AnC – Humhum (negando).

Ent – Não? Você nunca ouviu ninguém falar nada assim: “Aquela pessoa é velha...” é... alguma coisa das pessoas velhas?

AnC – Não.

Ent – Na sua casa, seu pai, sua mãe, seu tio, *né*, alguém falou alguma coisa pra você?

AnC – Não.

Ent – Bom... e como você acha que é uma pessoa velha?

AnC – Como eu falei, é... que no caso, cabelo branquinho, muletinha...

Ent – Humhum... E essa casa que você desenhou?

AnC – É casa normal.

Ent – É? E é a casa deles, ou não?

AnC – É.

Ent – E Ana Cláudia tem mais alguma coisa que você gostaria de me contar, ou então de falar sobre pessoas velhas? Alguma coisa que você gostaria de me falar?

AnC – Não.

Ent – Não? Então *tá* bom. Muito obrigada.

Alisson, 9 anos, Turma mista de 2ª e 3ª séries



Ent – Do que você vai falar pra mim Alisson, não tem resposta certa e não tem resposta errada,? É o que você acha, o que você sabe, o que você pensa. Você vai pensar assim: “Nossa, será que eu *tô* falando aqui pra professora alguma coisa errada?”. Não precisa ser assim. Eu só quero saber o que você acha, *tá* bom?

Ali – Humhum, *tá*.

Ent – Então *tá* bom. Então pra gente começar, eu queria que você me falasse um pouquinho desse desenho. O que você desenhou, quem são essas pessoas?

Ali – Essa aqui é minha vó.

Ent – Humhum...

Ali – A minha vó. E essa daqui é a outra minha vó.

Ent – As suas duas avós... e essa casa?

Ali – É a casa da minha vó também.

Ent – Humhum. A árvore...

Ali – É.

Ent – O que essas duas pessoas aí, são as suas avós, *né*? Ah... quantos anos que elas têm?

Breve silêncio.

Ent – Você sabe?

Breve silêncio.

Ali – *Num* sei.

Ent – Não tem problema não. Mas me conta uma coisa, pra uma pessoa ser velha, *né*, idosa, quantos anos você acha que ela tem que ter pelo menos?

Ali – Oito (Fala em voz baixa).

Ent – Quantos anos?

Ali – Oito.

Ent – Oito anos... Mais de oito anos já é velha?

Ali – Não. É nova.

Ent – Não... é nova?

Acena que sim com a cabeça.

Ent – Mais de quantos anos a pessoa tem que ter para ser velha?

Ali – É...

Silêncio.

Ent – Você conhece pessoas velhas?

Ali – Conheço.

Ent – É...você sabe quantos anos elas têm?

Ali – Não.

Ent – Não... como é que é uma pessoa velha?

Ali – Ela é... cabelo branco, usa bengala e... é... deita na cama pra... pra *** muito. Não é, é... lava roupa.

Ent – Ela lava roupa ou não lava?

Ali – Humhum (negando).

Ent – Não lava? Ela fica deitada na cama?

Ali – Fica. Só, às vezes, que ela, a minha vó faz um café e volta pra cama.

Ent – É... e por que ela faz um café e volta pra cama?

Ali – Parece que ela tem uma, uma queda aqui na... na... na bacia, e ela não consegue andar.

Ent – Humhum...

Ali – Um dia os meu tio *brigaro*, e o chão tava *moiado*, né? Aí, acho que ela caiu, bateu a cabeça aqui (aponta a própria cabeça), aí ela começou a desmaiar, aí levou na cama, aí ela não conseguia acordar, aí chamou a ambulância. É... tava internada, ficou... cinco dias no médico tomando soro.

Ent – Hum... e as pessoas que ficam velhas elas costuma ir pro médico?

Ali – Acho que sim.

Ent – Por que?

Ali – Hum... porque lá os médico cuida, né?

Ent – E... elas costumam ficar doentes? As pessoas velhas?

Ali – Fica. Tem meu vô, meu outro vô deu diabete, ele *num* fala...

Ent – Humhum... Como é que é essa sua avó?

Breve silêncio.

Ent – Como é que ela é, o jeito dela, o corpo, o jeito dela ser?

Ali – É... desse *tamanzinho* assim (gesticula demonstrando ser a avó de baixa estatura), é... cabelo *vêio*, já é *vêio*. É... ela *num* sabe fazer pão. Quando, quando a minha mãe vai lá, no Paraná, porque eu mudei lá de Goiânia aqui.

Ent – Humhum...

Ali – Aí quando, quando a minha mãe vai lá, ela faz é... bolo, pão, rosquinha pra minha vó.

Ent – Humhum... e como é que é o “cabelo *vêio*”? Que você falou que o cabelo dela é “*vêio*”?

Ali – É... (breve silêncio).

Ent – Como é que é o cabelo dela?

Ali – É... é cacheado assim...

Ent – É branco?

Ali – É.

Ent – E essa outra avó? Como é que ela é?

Ali – Cabelo loiro. Tudo... é... é... é, eu esqueço.

Ent – Como é o jeito dela?

Ali – Ela é... ela *trabaia*, ela tem, tem uma lanchonete. Ela tem uma mulher... uma na Elza. Ela tem uma *fio*, o Fernando. Ela é casada.

Ent – Humhum... é... essa avó daqui (aponto no desenho), é a Dona Elza, não é?

Ali – É. É... é... é... essa avó aqui é a mãe, é a mãe do meu pai.

Ent – Do seu pai?

Ali – É.

Ent – A mãe do seu pai e a mãe da sua mãe, elas são diferentes?

Ali – São.

Ent – E as duas são velhas?

Ali – É

Ent – É...

Ali – Essa daqui é nova, essa daqui é mais *véia*. (Faz essa afirmação apontando para o desenho, indicando que a avó mais nova é a que trabalha e a mais velha é a avó materna, doente).

Ent – Essa daqui é mais nova e essa daqui é mais velha?

Ali – É.

Ent – Então, a mãe do seu pai é mais nova?

Ali – É.

Ent – Por que ela é mais nova que a outra avó?

Ali – Hum...

Ent – O que te faz pensar que ela é mais nova do que... por que essa avó aqui é mais velhinha, é mais velha do que essa avó de cá?

Silêncio.

Ent – O que você acha que essa aqui tem que faz ela ser mais nova do que essa aqui?

Silêncio.

Ali – Porque essa aqui já tem muitos anos e essa daqui não.

Ent – É... Essa daqui tem mais anos?

Ali – É.

Ent – Ah *tá*... essa aqui tem menos?

Ali – É.

Ent – É. E ela não parece velha?

Ali – Não.

Ent – Você sabe quantos anos ela tem? Mais ou menos?

Ali – Não.

Ent – Tem hora que a gente não sabe, *né?* (risos) Não tem problema não. E essa avó aqui (indico no desenho a avó paterna) costuma ir ao médico?

Ali – Não. Só essa aqui (aponta avó materna).

Ent – E... essa daqui mora no Paraná?

Ali – Mora.

Ent – Na casa dela ou não?

Ali – Ela, ela mora na Cinco e essa mora lá pra lá.

Ent – As duas moram no Paraná?

Ali – É.

Ent – Cada uma *numa* casa?

Ali – É.

Ent – Hum... e as pessoas velhas costumam morar em casa mesmo ou elas costumam morar em outro lugar?

Ali – Em outro lugar.

Ent – Que lugar?

Ali – É... deixa eu ver...

Após período de silêncio demonstra expressão de não saber.

Ent – Bom, o que as pessoas velhas, por exemplo igual a sua avó, o que elas costumam falar pra você? Suponhamos que ela saísse do desenho e fosse conversar com você, o que ela te falaria?

Ali – Estudar muito.

Ent – É... ela costuma falar pra você estudar muito?

Ali – É.

Ent – Ela gosta de dar conselho?

Ali – Ela fala assim: “O meu filho, por favor, vai es... *num* brinca não, tem, tem, tem hora pra brincar. Pega *num*, *num carderno*, vai lá *num* cantinho, ler, escrever.”

Ent – Humhum... as pessoas velhas costumam falar isso?

Ali – É.

Ent – E você acha que todas as pessoas velhas são como?

Silêncio.

Ali – Novas.

Ent – Hum?

Ali – Nova.

Ent – As pessoas velhas são novas?

Ali – É. Eu acho.

Ent – Como é que é isso?

Ali – É...

Silêncio.

Ent – Quando você olha pra uma pessoa e fala assim: “Aquele pessoa ali é velha”, como é que você sabe que ela é velha? O que ela tem que faz você pensar que ela é velha?

Ali – O cabelo.

Ent – O cabelo... como é que é o cabelo dela?

Ali – É... branco.

Ent – E é isso que faz você pensar que ela é velha?

Concorda com a cabeça.

Ent – E... as pessoas já falaram alguma coisa pra você, qualquer pessoa: seu pai, professor, tio, qualquer pessoa que você conhece, já falou alguma coisa pra você sobre velhos?

Ali – Minha mãe.

Ent – O que ela costuma falar?

Ali – Fala assim que quando ficar velho, vai morrendo.

Ent – Vai morrendo...

Ali – É.

Ent – Hum... e o que você acha disso? Você acha que é isso mesmo?

Ali – Acho que é.

Ent – É... como é que é uma pessoa velha, então? É a pessoa que tem cabelo branco?

Ali – É.

Ent – Tem mais alguma coisa que você gostaria de me falar, Alisson, sobre pessoa velha?

Breve silêncio.

Ali – É... a mãe fala também que quando morre assim... a minha... a... é vai lá no céu.

Ent – Quem vai no céu?

Ali – A... a minha vó.

Ent – Você acha que sua avó vai morrer logo?

Ali – Acho que sim.

Ent – É... por que?

Ali – Ah... ela tem uns... *num* sei quantos anos ela tem.

Ent – É... Ela tem muitos anos?

Ali – Humhum (confirmando).

Ent – E daí sua mãe falou que quando ela morrer vai pro céu?

Ali – É.

Ent – E isso acontece com todas as pessoas velhas?

Ali – É.

Ent – *Tá* bom, Alisson. Tem mais alguma coisa que você queira me falar?

Ali – Não.

Narração da atividade de “faz-de-conta” com a turma do Pré-escolar

A professora faz a “roda” para conversar com as crianças e pergunta se elas lembram-se da outra visita da pesquisadora. Elas dizem que sim. Então, a professora questiona: “O que ela veio fazer aqui?” E um dos meninos responde: “Ela veio falar dos velhinhos.” A professora novamente: “E o que vocês fizeram?” Muitas crianças respondem: “Um desenho dos velhinhos.” A professora diz: “Fizeram um desenho e conversaram com a Ewellyne.” Isabela acrescenta: “E falamos...” “Então vamos lembrar mais um pouquinho...” As crianças começam a falar e a professora pede que fale um de cada vez para que sejam entendidos. “Vamos falar mais um pouco sobre os velhos?” “Vamos.”, respondem as crianças em coro.

A primeira pergunta da professora é onde as crianças já viram “os mais velhos, os mais idosos”. E as respostas são: no hospital, meu vô e minha vó, na casa da minha avó, de cadeira de rodas, na rua, o avô que estava doente, um velho na rua que estava dormindo e nem conseguia andar. Uma das crianças, diante da colocação da colega, retruca: “É pobre que dorme na rua!” Então a primeira defende sua idéia: “Num é. É velhinho.”

A professora pergunta onde os velhos moram. Alguns dizem que na rua. A professora assume uma postura de estranheza. Isabela diz: “Dentro da casa.” Percebendo a postura da professora Jonatan diz: “Às vezes numa casa... numa casa velha.” Outros acabam por concordar: “Na casa.” Então, a professora reafirma a última resposta.

“Com quem os velhos moram?”, pergunta a professora. As respostas: com a vovó, com a titia, com a mulher dele que é uma velhinha, com os filhos. Uma criança complementa: “Com os filhos maiores”.

Edna, a professora, pergunta então o que os velhos fazem, mas as crianças querem falar sobre os avós que moram com eles, então chamam a professora e voltam ao assunto anterior. “Meu vô e minha vó moram junto comigo.”, diz Isabela. “O Pro²⁴, a minha vó e meu vô também.”, completa Juan. Então a professora dirige-se a Juan perguntando o que seus avós fazem. Juan diz que os avós trabalham em outra casa. Antônio, que os avós moram em Palmeira com primos e tias, vivendo todos juntos. James conta que viu muitos velhinhos quando foi em Minas na casa dos avós. Eles viam TV e “trabalhavam de vaca”. A avó ajuda a tia em casa

²⁴ Modo como as crianças chamam a professora.

fazendo comida, diz Débora. Além de trabalhar, eles lavam roupa, ajudam os outros velhinhos. E para se divertir, compram comida, estudam, saem, saem para fazer compras. Bárbara diz que eles brincam com as crianças. Um menino conta que sua avó estuda. A avó vende um monte de coisa, conta Isabela.

Kauany conta que na casa da amiga de sua mãe tinha uma velhinha, a qual tinha um namorado que era velhinho também. A mulher morreu porque era velhinha e, depois o namorado dela ficou doente, de cama e teve um dia que ele não comeu nada e daí ele morreu. A professora pergunta então se os velhos também têm namorada. Débora fala sobre um velho que tem namorada.

Alifer diz que a avó também é velha e trabalha. Edna acrescenta: “Cuida de você...” Alifer concorda e acrescenta que avó cuida dos cachorros que a tia tem. José diz que a avó brinca com ele, anda a cavalo, quando vai à casa deles na Bahia.

Uma das crianças diz que a patroa do pai é velha.

Antônio conta que o avô trabalha de policial e tem quatro cães pastores-alemães. Edna pergunta se ele ainda trabalha e a criança diz que ele não trabalha mais. Então, a professora pergunta o que o avô faz agora. “Ele... ele brinca mais eu”, responde Antônio. Porém o avô não mora com a criança.

Vinícius conta de um passeio ao interior na casa da avó, “bem lonjão”, quando sua mãe precisou dormir no chão.

Juan conta que a mãe da avó morreu, mas que não a conhecia. Ela morava em São Paulo.

No domingo à tarde, que segundo a professora, é dia de descansar e não tem que trabalhar, os velhos dormem, descansam, passeiam na rua, vão a Jarinu, fazem compras.

Jonatan conta que o avô tem nove filhos e trabalha na Sabesp de pedreiro.

Débora e Isabela contam que não conheceram os bisavós porque já morreram. Após esta colocação, a professora pergunta: “Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês. Além de vó e de vô, vocês conhecem outros velhos?” Um menino diz: “Bisavô.” A professora insiste: “Além deles.” Um menino responde: “Eu não.” A professora insiste ainda: “Quem conhece? Outros velhos, além de avó, de avô...” Kauany repete a história que já havia contado na entrevista, de quando foi ao médico em São Paulo e encontrou um velho dormindo na rua. Algumas crianças falam de velhos que viram em Jarinu. Então a professora pergunta, por um velhinho que não tenha simplesmente sido visto pelas crianças, mas com o qual tenham um conhecimento maior. Três

crianças dizem que conhecem. Jonatan fala de um velho que abandonou a sua mãe e ele. Débora conta que conhece o avô da Bárbara.

A professora pergunta então por algum velho na TV: o Lula, o Tao Sigulda e o Sr. Alcides. Muitas crianças insistem em falar do Tao, então a professora pergunta por um artista. A resposta de um menino foi novamente o Tao. Então, ela pede um artista de televisão, que faça novela. Citam o Dr. Afonso, da novela *Da cor do pecado*. Kauany conta que viu um filme que tinha um velhinho que pediu para um moço comprar um negócio para ele, e tinha um menino com ele que começou a chorar. Então a professora pergunta onde está o velho na história. “Ele estava na rua”, responde Kauany, e é interrompida porque parece ter se esquecido do restante. Depois, acrescenta que ele ficou triste. Antônio acrescenta que conhece o Sr. Aurélio da novela *Alegrifes e Rabujos* exibida pelo SBT, o qual morreu na trama. Algumas crianças fazem algumas considerações sobre a novela.

A pesquisadora pergunta se as crianças gostam de brincar e se já brincaram de “faz-de-conta”. Muitas dizem que sim, então as convida a brincar. Kauany pergunta o que é “faz-de-conta”. A pesquisadora responde que é “fazer-de-conta” de ser alguém, fazer alguma coisa, então a professora intervém, exemplificando que é como quando se brinca de casinha, “fazendo-de-conta” que está cuidando da casa e que se pode brincar de “fazer-de-conta” que é uma pessoa.

As crianças se levantam e começam a brincar. Meninos se juntam com meninos e meninas com meninas. Algumas crianças se abraçam. Dois meninos se abraçam e simulam dificuldade para andar. Antônio simula, por breve momento, andar apoiado em uma bengala. As duas simulações são breves.

Felipe vai ao mercado comprar “umas coisinhas” e volta.

James vai pra escola, estudar. Outras crianças começam a se manifestar, vão para o trabalho carpir, lavar janela, escrevem. Algumas meninas estão passeando. Alguns meninos dirigem trator, outros o carro e um outro simula estar num carro de polícia fazendo o som de sirene. A pesquisadora intervém e os “meninos-velhos” contam que trabalham de caminhão e de trator, enquanto as “meninas-velhas” dizem trabalhar de fazer boneca, de limpeza e na casa.

Após a pesquisadora propor o fim do dia de trabalho, as crianças “fazem-de-conta” que tomam banho, descansam e dormem fingindo roncar. Um dos meninos continua trabalhando mesmo à noite mas, após ser questionado a respeito também simula dormir. Quando a

pesquisadora diz que é hora de acordar, as crianças voltam a trabalhar até o momento em que é proposto um domingo, dia que não tem trabalho.

No domingo, os “meninos-velhos” dormem, comem pipoca, assistem à televisão, os meninos vêem futebol com os amigos. José troca o canal da TV para o SBT. Jonatan diz que trabalha “de caminhão”, mesmo no domingo. As meninas limpam a casa, dormem, descansam, assistem à televisão (Domingão do Faustão), comem. Nesse dia, eles ficam com amigos, filhos ou sós. Quando acaba o domingo e começa a segunda-feira, eles voltam a trabalhar.

A brincadeira é encerrada e uma breve conversa tem início. Jonatan, que “fazia-de-conta” que trabalhava em um caminhão, conta que o pai do Felipe trabalha “de caminhão” e é velho porque já tem barba. A pesquisadora questiona se as crianças ficarão velhas um dia. Elas respondem que sim e que falta muito tempo para isso. Sobre o que acontecerá para ficarem velhos, dizem que precisam crescer, aí depois fica velho. Um das crianças menciona o fato de os velhos morrerem. Quando ficar velhos vão assistir à televisão, sair, comprar “coisa”, trabalhar para ganhar dinheiro. A pesquisadora questiona o que as crianças farão quando forem velhas. Uma delas diz: “Trabalhar...” Então, as demais começam a dizer em que irão trabalhar: de caminhão, de motorista de trem, de bombeiro, de limpeza e de polícia.

As crianças se dispersam e a brincadeira tem fim.

Narração da atividade de “faz-de-conta” com a turma mista de Segunda e Terceira séries

A professora começa a falar, retomando o que havia sido feito no encontro anterior – conversa sobre o que as crianças sabem sobre os velhos, onde os vêem, desenhos, entrevista – e pede que as crianças voltem a falar a respeito: que sabem sobre os velhos, onde convivem com eles, que imaginam ou pensam sobre eles, que contato têm com os mais velhos, com os mais idosos?

Uma criança responde que eles gostam de brincar com os pequenos, andar pela cidade, parque. A professora pergunta a esta criança sobre pessoas velhas que conhece, ao que responde que fora seus tios e outros parentes, tem velhos para os quais já passou informações sobre endereços. O que eles fazem, pergunta a professora? Quando eles vão à cidade, eles gostam de fazer compras e ver a cidade e parques. A professora dirige-se a Cristiano e pergunta o que seus avós-pais fazem. Cristiano responde que a avó-mãe faz limpeza na casa do tio e o avô-pai cuida

dos cavalos do tio. A professora pergunta o que eles fazem para se divertir e dirige-se a Tarcísio, o qual fala que sua avó que morreu. Ela diz que ele pode falar de outros velhos que conhece, mas ele se recusa. Dirige a pergunta a Jackson, que responde que fazem tricô e bolo. “E os homens?”, perguntou a professora. “Trabalham”, responde Cristiano.

“O que vocês desenharam? Vocês se lembram do desenho de vocês?”, pergunta a professora. As crianças respondem que sim e algumas descrevem seus desenhos, sendo que uma afirma que no desenho estava brincando com o avô.

A pesquisadora propõem a brincadeira de “faz-de-conta” e a maioria das crianças se levanta e começa a brincar.

Uma das crianças começa e várias outras a acompanham na caracterização: curvam-se sobre seus corpos e mancam ou andam de maneira débil, vagarosa e “fazem-de-conta” que usam bengalas. Um menino pede à professora para usar uma longa régua de madeira desta como bengala, ao que ela pergunta: “Mas todo velhinho usa bengala?”. A criança responde que nem todos, mas que gostaria de usar assim mesmo. Outro menino coloca a mão nas costas, pouco acima dos quadris, como se sentisse dor nessa região ao andar. Adailton posiciona os lábios de maneira a esconder os dentes (como se não tivesse dentes). As crianças juntam-se numa parte da sala e se cumprimentam, parecendo falar de um modo mais simples, semelhante à fala de pessoas do campo.

A pesquisadora intervém perguntando o que mais os velhos fazem além de andar de bengala, ao que uma criança responde que eles brincam de jogos. Então lhes é proposto que representem o que os velhos costumam fazer. As crianças procuram se organizar em grupos, mas demoram um pouco para tal. Então, a pesquisadora pergunta onde eles ficam. As respostas foram: no asilo, em casa, na cadeira de rodas, na praça, na praia. Foi proposto pela pesquisadora que metade do espaço seria um asilo e outra metade, uma praça.

Um menino pede à professora para usar, nesse momento, o baralho que havia trazido de casa para brincar durante o recreio e a mesma permite.

As meninas se juntam e ficam no asilo, simulam conversas entre si, cumprimentam-se, simulam tomar chá ou café e continuam a caracterizar corpos com limitações para se locomover. As conversas falam do cotidiano, da casa, da família. Há risinhos durante as conversas. Num dado momento parece que elas deixam o asilo e vão pra praça. A fala é: “Vamos sentar na praça e conversar.”

Os “meninos-velhos” estão na praça jogando cartas. Um dos meninos fala por duas vezes: “Vamos lá *homaiada*!”. Eles não jogam algo que seria mais comum aos velhos, como o truco mencionado pelos próprios, jogam Yu-gi-oh, um jogo infantil e da moda. Alguns jogam e outros ficam em volta observando. Há um silêncio entre eles. A pesquisadora pergunta se os velhos não falam nada enquanto jogam e o que falam quando estão na praça jogando e um dos meninos grita: “Truco!” Outro complementa: “Marreco²⁵!” A pesquisadora pergunta se quando os velhos estão na praça, ficam calados como os meninos estão. Eles respondem que não, mas continuam calados.

Meninos que não participam do jogo de cartas começa a jogar o jogo-da-velha, usando a lousa. A professora os lembra que na praça não tem lousa, ao que respondem: “Faz-de-conta que é o papel!”. As meninas também passam a jogar o jogo-da-velha entre si.

Em certo momento, a professora lembra às crianças: “Não se esqueçam de que vocês são velhos!” Duas meninas deixam de jogar o jogo-da-velha, sentam-se e começam a conversar. Uma delas conta que o cachorro entrou dentro de casa e fez muita bagunça, e depois teve que limpar toda a casa. A entonação colocada na conversa é muito interessante, representando a fala de uma mulher mais velha. Os demais continuam seus jogos e brincadeiras da mesma forma.

A pesquisadora intervém novamente, perguntando o que mais os velhos fazem. Uma menina responde que eles conversam, brincam, saem. E quando não estão só com outros velhos, mas com pessoas mais novas também, o que fazem?, pergunta a pesquisadora. A mesma menina, diz novamente que eles saem.

As meninas se juntam novamente, andando abraçadas e curvadas. Elas continuam juntas, um dos meninos tenta se aproximar e elas não gostam muito. Um dos meninos diz: “As velhas fofoqueiras estão passando.”

Dois meninos passam a brincar com papéis de loterias. Um deles diz que os velhos têm dinheiro.

As meninas, por sua vez pegam livros na estante e começam a ler. Mostram o que estão lendo umas para as outras e para a pesquisadora. E continuam andando curvadas.

Foi preciso intervir novamente, para que o jogo da praça terminasse e as crianças passassem a fazer outra coisa. Duas crianças dizem que vão nadar, porque uma outra havia

²⁵ Expressão comum no jogo de truco, um jogo de cartas comum no estado de São Paulo e outras regiões do Brasil.

mentionado sobre ir à praia. Os meninos que estavam jogando levantam-se e alguns andam de modo débil ou mancando. Uns se apóiam em outros nesse momento.

Depois da praça, alguns vão para o trabalho, outros para casa e outros para o bar do Tarcísio. Alguns meninos estão olhando livros. Jackson chama outro menino para ir ao bar do Tarcísio e ao chegar pergunta: “Tem Golé?”. A partir desse momento, Tarcísio parece oferecer bebidas a outros meninos que estavam por perto.

As “meninas-velhas” lavam roupa, a louça, arrumam a casa, trabalham na casa de outras pessoas. Depois do trabalho, as “meninas-velhas” vão para casa tomar banho.

Um dos meninos faz-se de bêbado e é ajudado pelo outro. Depois os dois continuam bebendo.

As meninas sempre trabalhando, lavam, passam. A professora pergunta-lhes o que os velhos fazem à noite, depois do banho. Uma delas responde que vai dormir, mas a professora diz que ainda não está na hora de dormir. Então, as respostas se diversificam: os velhos jantam, assistem à TV (jornal, novela). Comem enquanto vêem TV. Um dos meninos desenha um televisão na lousa. Uma das crianças fala que vai pegar sorvete, corrigindo em seguida: “Não. Fazer um chá.” Também comem bolo, pipoca, biscoito. Outros meninos continuam bebendo. Depois dormem. No outro dia, levantam-se e vão para o trabalho novamente. Alguns meninos simulam que trabalham de pintar a casa.

A pesquisadora propõe então que seria um domingo. Dois meninos apoiando-se um no outro, simulam estar bêbados. Alguns meninos fazem-de-conta que dirigem seus carros. É dia de passeio, segundo a maioria. As meninas vão ao cinema, e depois os meninos também. Assistem a filmes de romance, de amor, de fantasma e comem pipoca. Vão para São Paulo e depois viajam para a praia.

Ao propor o fim da brincadeira, a pesquisadora diz que os velhos irão pra onde moram, na carteira das crianças, a maioria senta-se e faz-de-conta que dorme.

Após a brincadeira, há um diálogo entre as crianças e a pesquisadora. Esta pergunta quando os velhos vão dormir, antes ou depois das crianças. As respostas são variadas quanto às horas em que os velhos vão dormir, mas a maioria afirma que eles vão antes delas para a cama.

Onde moram os velhos, é questionado. Em suas casas, dois mencionam o asilo. Jackson imagina um asilo como um condomínio para os velhos. Alguns acham que eles moram com

filhos, outros que moram só e outros com as esposas ou esposos. O velho têm namorada diz um menino. Jackson diz que não, mas que pode arranjar “um amor de primeira vista”.

Quando questiono sobre quem acha que os velhos moram com a família, as respostas passam a mencionar os avós. David diz que o avô morava em sua casa, mas quis ir morar sozinho. Cristiano diz: “Coitado!”. Então David complementa que a mãe disse que se o avô quiser pode voltar. Jackson mora com a avó, mas na verdade parece que moram próximos e não na mesma casa. Tarcísio mora com os avós e conta que a bisavó também morava na mesma casa, mas esta morrera naquela semana. Um outro menino também mora com a avó. Cristiano mora com os avós, sendo criado por eles.

Alguns velhos têm problemas na cabeça, usam bengala. Alguns, quando ficam bem velhinhos, acabam tendo um enfarte. O avô do Jackson teve um enfarte fulminante. Outro avô estava andando no meio da rua de bengala e foi atropelado por um motorista bêbado. A avó caiu dentro do banheiro e morreu.

Sobre velhos na TV dois meninos contam que suas avós já apareceram na televisão. Como personagens de novelas, Tarcísio cita a Lucrécia da novela Começar de Novo da rede Globo.

A pesquisadora pergunta se as crianças já viram alguma pessoa velha na escola. As crianças citam a diretora da escola, o que gera risos por parte de algumas crianças. Outros citam o Sr. Basílio, comissário de menores e funcionário do Departamento de Educação do município.

Afirmam ter gostado da brincadeira e que gostariam de brincar novamente.

“Vai demorar para vocês ficarem velhinhos?”, pergunta a pesquisadora. Para uma menina, não. Mas diante dos outros, que falam bastante e começam a explicar o ciclo para tornar-se velho, ela se cala, tímida. Os demais afirmam que demorará muito para eles ficarem velhos porque tem que casar, ter filhos. Para Cristiano, tem que crescer, ir pra faculdade e depois ficar velhinho. Outros afirmam que é preciso crescer, casar, depois ter filhos e quando estes ficam grandes, então fica-se velhinho. Outros mencionam o fato de ter netos. Por fim, concluem que demorará muito tempo para envelhecerem e Jackson diz que terá cabelo branco.

A pesquisadora pergunta se será bom ficar velhinho. Apenas um acha que sim, mas não parece muito seguro. Ao ser perguntando porque será bom, responde simplesmente: “Porque sim.”. Jackson diz que não será bom, porque ficará com o corpo trêmulo, demonstra com gestos. Os demais também disseram que não e as razões são muitas. A primeira é porque vai morrer.

Porque vai morrer logo. Porque é bom ser criança. Um dos meninos dizem que queria nascer velho e outro retruca: “É louco!” e ambos começam a rir. Segundo Jackson, têm alguns velhos que querem ser criança novamente, pois tem um monte de coisas que eles não podem fazer. As crianças citam como exemplos andar no escorregador, balançar , soltar pipa, nadar, brincar. Algumas dessas atividades, segundo um dos meninos, podem deixá-los doentes e até levá-los à morte.

Por fim, a pesquisadora indaga se há mais algo que as crianças gostariam de falar a respeito dos velhos. Como estas disseram que não, agradece-as pela participação.

7.1.1. COMO É UMA PESSOA VELHA

Ent – Como você acha que ela é?

Ana – Velha.

Ana Carolina, 6 anos

A representação social desses grupos de crianças acerca do velho foi dimensionada em seis categorias temáticas: *Rugas e cabelos brancos*, *Meu vô e minha vó*, *Adoecer e morrer*, *“Num monte de lugar”*, *“Fazem um monte de coisa”* e *“Tudo é diferente”*.

– RUGAS E CABELOS BRANCOS

As características físicas estiveram evidentes no discurso de ambos os grupos de crianças como forma de reconhecer os velhos, assumindo importante significado na representação social dessas acerca dos mesmos. Rugas, pele seca, cabelos, sobrancelha e barba brancos, ausência de dentes, voz enfraquecida e corpo encarquilhado são os sinais físicos mais frequentemente citados pelas crianças.

Muitas crianças dizem que os velhos têm rugas, cabelo branco, pele seca e andam de cadeira de rodas. (Diário de Campo, 14/09/2004 – Coleta de dados com a turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – ... O quê que ela tem, que faz você falar que ela é velha?

AnC – Ah, a aparência, né?

Ent – Aparência? Como é que é essa aparência?

AnC – É... o rosto é enrugado. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Jac – Cheio de ruga na mão, cabelo branco. Ela não consegue ficar levantada, não consegue ficar assim (mostra o corpo ereto). (Turma de 2ª e 3ª séries)

Faço algumas perguntas sobre onde encontramos pessoas velhas, onde moram, o que fazem e como são. As respostas são: “Têm cabelo branco, barba branca e sobrancelha branca.” Muitas crianças ressaltam que as pessoas velhas têm cabelo branco. (Diário de Campo, 17/09/2004 – Coleta de dados com a turma do Pré-escolar)

Ent – E como é que são as pessoas velhas? Como é que é o jeito deles?

Jam – Ah, é grande, cabelo branco, só... barba branca.

Ent – Humhum...

Jam – Bigode da barba branca também. (Pré-escolar)

Bar – Elas têm cabelo branco, tem barba e sombrancelha branca. (Pré-escolar)

Resultado semelhante foi encontrado por Lichtestein et al. (2003), num trabalho que investigou as características que crianças estadunidenses do ensino médio associavam à velhice. Dentre as características mais comuns associadas ao envelhecimento foram citadas a presença de rugas (21,1%) e ter cabelos grisalhos ou ser calvo (20,0%), perfazendo assim uma frequência alta de respostas relacionadas a caracteres físicos.

O corpo e a aparência física são formas que os seres humanos utilizam para se reconhecerem, estabelecer relações e comportamentos uns para com os outros. Não raramente, antes mesmo de falar com uma pessoa, já se forma sobre ela uma opinião, baseada em seus traços, trajes, seu comportamento e em seu corpo. Essa forma de agir não é própria apenas das crianças, mas também de adolescentes, adultos e velhos.

Featherstone (1998, p. 40) chama a atenção para “um aspecto universal da vida humana: o corpo humano é uma entidade visível e esta visibilidade tem um importante papel na comunicação entre pessoas e nos encontros da vida social”. Segundo o autor, a observação dos corpos é a base para julgamentos sobre o status e o valor dos outros.

Ao olhar para o corpo do outro e ver sua forma e suas marcas, um observador é capaz de atribuir ao observado, sua classe etária de pertença, bem como outras características como etnia, nacionalidade e até mesmo classe social. Mesmo que nem sempre tenha sucesso nessa classificação, é possível ao observador conseguir fazer as atribuições corretamente com certa frequência, porque os traços corporais e faciais do sujeito observado contam-lhe muito sobre este.

No que se refere especificamente à atribuição da classe etária, fazê-la de forma correta não é tarefa difícil, pois as mudanças fisiológicas que ocorrem com o passar do tempo durante o desenvolvimento humano, marcam os indivíduos de cada classe etária de modo muito particular. Segundo Beauvoir (1990), a aparência física de um indivíduo permite que a atribuição etária seja feita sem grande margem de erro, tendo maior poder de informação sobre a idade de alguém que os exames fisiológicos.

A estatura corporal específica, a pele suave e a ausência de caracteres sexuais secundários permitem que, com a um simples olhar, se reconheça uma criança. O adolescente é reconhecido

pela pele acneica e pelo tamanho de braços e pernas ligeiramente desproporcionais ao tronco, além dos caracteres sexuais em desenvolvimento, tais como incipientes pêlos no rosto dos garotos e seios das garotas. O velho, por sua vez, traz como marcas corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, as rugas e os cabelos grisalhos ou brancos. Tais marcas são facilmente observáveis e indicam diferenças entre os grupos etários, identificando-os.

As identidades etárias vão sendo construídas na relação entre os grupos de idade, em que os diferentes corpos se encontram e dialogam entre si pelas percepções de diferenças físicas e comportamentais. No encontro entre uma criança e um velho, as diferenças entre as imagens corpóreas e existenciais delimitam o grupo de idade a que um e outro pertencem, permitindo que cada um reconheça o outro como membro de dada classe etária. Desse modo, “o próprio corpo e os papéis sociais de uma pessoa já dizem ao outro a que grupo de idade ela pertence, delimitando os modos de este se relacionar com ela” (MAGRO, 2003, p. 37).

Ent – É... e como você ficou sabendo que ele era velho?
Wil – Eu vi o rosto dele. (Pré-escolar)

Atribuir rugas e cabelos brancos aos velhos, identificando-os a partir desses caracteres físicos e palpáveis é uma forma dessas crianças materializarem o conceito de pessoa velha, objetivando-o no processo de construção da representação social.

Todavia, ainda que os cabelos brancos tenham sido citados como característica marcante da velhice pelas crianças, algumas percebem que existem outras possibilidades para a cor dos cabelos dos velhos.

Ent – Se a pessoa não tem cabelo branco, ela não é velha ou ela é velha?
Del – Tem pessoas que é, tem pessoas que não. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – Como é que elas são?
Bar – Tem de cabelo branco, tem de cabelo preto. (Pré-escolar)

Kau – É porque ele tá jogado na rua, também tem cabelo branquinho.
Ent – Toda pessoa velha é assim?
Kau – Não.
Ent – Tem pessoa velha que é de outro jeito?
Kau – Tem.
Ent – É... como é que é?
Kau – É... tem pessoa velha que é... que é... que é... hum... que ela é... que tem cabelo vermelho, que tem cabelo preto... (Pré-escolar)

As considerações das crianças sobre a possibilidade de haver velhos com características físicas – especificamente a cor dos cabelos – diferente da imagem usual, indica que as mesmas têm percebido as mudanças estéticas que têm ganhado espaço na vida dos velhos, os quais, respondendo ao apelo social para manter sua aparência jovem, recorrem a métodos diversos, por exemplo alterando a cor dos cabelos.

Conforme dados coletados em diversos meios de comunicação e livros, Teixeira (2001) reforça que a sociedade tem feito uma associação entre beleza e juventude, chegando a velhice a ser associada à ausência de beleza ou feiúra. Assim, as marcas que o passar do tempo imprimem ao corpo e à imagem do velho, ou seja a sua aparência, tais como cabelos brancos e rugas passam a ser sinônimos de feiúra. Segundo a antropóloga Mirian Goldenberg (2006), no Brasil a beleza é um bem extremamente valorizado, principalmente para o universo feminino. O padrão de beleza feminino é o corpo magro, jovem, bronzeado, sensual e com curvas. Passa a ser proibido envelhecer no país.

Os próprios velhos incorporam essas concepções e em suas falas é perceptível a aversão ao envelhecimento, que passa a significar a perda da beleza. No trabalho de Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999) sobre as representações sociais de velhos acerca do envelhecimento, uma das representações encontradas relacionava-se com as perdas físicas, especialmente da beleza. É uma representação marcadamente feminina, em que as mulheres referem-se a si mesmas como bonitas no passado, sendo que o corpo envelhecido do presente é tido como desconhecido ou feio.

Aceitar a velhice é uma coisa muito cruel. Te olhas no espelho, enxergas que o cabelo está caindo, que a pele está ficando enrugada, a gente fica horrível. (entrevistada 14, residente no centro vivencial, 85 anos, apud VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999, p. 488)

Para Debert (2005), vive-se atualmente num contexto em que o rejuvenescimento torna-se um novo mercado de consumo, e a velhice perde espaço. Conforme indica Park (2003a, p. 74), “o velho para ser aceito, precisa parecer outro que não ele [...] sem ter rugas, sem ter cabelos brancos ou pele flácida.” Precisa parecer jovem.

As pessoas passam a ter como obrigação, empreender uma batalha contra o tempo, resistindo ao envelhecimento. Produtos e técnicas variadas surgem como colaboradores nessa batalha, sendo amplamente aceitos num mercado que consumirá tecnologias para a manutenção da aparência jovem ou o afastamento dos caracteres da velhice, antes mesmo que estes comecem a surgir. Assim, seguindo os ditames da beleza, os jovens tentam evitar a velhice e os velhos tentam disfarçá-la.

Porém, para as crianças, há outros sinais, além da cor dos cabelos, que indicam se uma pessoa é velha ou não.

Bar – A minha vó tem cabelo branco e preto. (Pré-escolar)

Ent – Tem outra coisa na pessoa que faz você pensar que ela é velha?

Afirma com a cabeça.

Ent – O quê?

Del – É porque um dia tinha uma mulher com cabelo tudo preto andando com uma bengala. Por isso que eu penso que ela é velha. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Há um saber permeando a sociedade de que o velho porta em seu corpo indicadores decorrentes do processo natural de envelhecimento, os quais revelam ao outro sua velhice. As crianças, inseridas numa sociedade que compartilha seus saberes e constrói suas representações por meio das relações sociais, entram em contato com tais saberes e apropriando-se dos mesmos, utilizam-nos para representar e reconhecer os velhos. Todavia, esse reconhecimento, essa representação não se circunscrevem à aparência física e ao corpo, englobando outros indicadores. Bárbara e Delma deram exemplo de que, mesmo tendo cabelos de outra cor, uma pessoa velha pode ser reconhecida pelo seu status de avó e por suas condições de mobilidade física. As crianças aprendem a reconhecer os velhos pelo que vêem e pelo que aprendem e elaboram de sua experiência. Elas sabem que os velhos são velhos.

Ent – E como você acha que é uma pessoa velha?

Luc – Eu sei que é velha. (Pré-escolar)

– MEU VÔ E MINHA VÓ

De grande destaque na fala das crianças, foram os avós como velhos e os velhos como avós. A maioria das crianças tem, como referência de velhos, seus avós e bisavós. A idéia de que estes são velhos parece ser a primeira que lhes ocorre quando questionadas sobre a velhice, tendo sido apresentada de modo espontâneo no diálogo que antecedeu a confecção dos desenhos.

As crianças começam a falar o que vão desenhar. Muitos dizem que vão desenhar os avós e começam a falar sobre eles, chamam a professora ou o colega para contar histórias a seu respeito. Uma criança diz que os avós morreram. O outro diz que a avó morreu e por isso não tem o que desenhar, mas começa assim mesmo. (Diário de campo, 14/09/2004 – Coleta de dados com a turma mista de 2ª e 3ª séries)

Pergunto se elas conhecem alguém que seja velho, algumas – tímidas – não respondem, outras acenam que sim com a cabeça e outras dizem que sim. Como essas pessoas são? – eu pergunto. Alguns falam que os avós são velhos. (Diário de campo, 17/09/2004 – Coleta de dados com a turma do Pré-escolar)

No grupo de crianças maiores, quatro desenhos tinham como modelos os avós, enquanto no grupo de crianças menores, foram cinco os desenhos que continham avós e bisavós.

Ent – E essas pessoas que estão aqui no desenho, você conhece elas? Quem elas são?

Luc – Minha vó, meu vô e a minha bisavó. (Pré-escolar)

Ent – Então tá bom. Então pra gente começar, eu queria que você me falasse um pouquinho desse desenho. O que você desenhou, quem são essas pessoas?

Ali – Essa aqui é minha vó.

Ent – Humhum...

Ali – A minha vó. E essa daqui é a outra minha vó. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – É... como é que são as pessoas velhas?

Ant – O...a minha... a minha avó e o meu vô. (Pré-escolar)

A relação estabelecida entre velhos e avós pelas crianças pode ser compreendida como um ponto de ancoragem da representação social de velho. As pistas oferecidas pelas falas das crianças indicam que as mesmas estabelecem uma relação de sentido duplo, isto é, os avós são

velhos – como demonstrado nas falas acima – e velhos são avós – quando dizem após a brincadeira que para ficarem velhos, além de crescer, casar e ter filhos, terão netos. Além disso, dão indícios de que os avós são os principais representantes da categoria velhos, com os quais têm contato. Essa relação é comum em algumas sociedades, conforme ressalta Souza (1999) sobre os iorubas, um povo negro do sudoeste da Nigéria, entre os quais a mulher recebe o status de velha a partir do momento em que se torna avó.

Apesar de ancorarem a representação de velhos à representação de avós, algumas exceções merecem ser consideradas, pois apontaram para a existência de um outro elemento influenciando esta relação: o papel exercido pelos avós.

Em artigo de revisão bibliográfica, Lopes, Neri e Park (2005) encontraram que têm se tornado comum na sociedade contemporânea, casos de avós que se tornam cuidadores dos netos, de modo parcial ou integral. Nessas situações há dois tipos de arranjos familiares possíveis: os lares caracterizados pela ausência de ambos os pais, cabendo aos avós todo o cuidado para com os netos, e os lares multigeracionais, em que ambos os pais ou ao menos um deles reside com avós e netos.

Andreza e Cristiano, do grupo de crianças maiores, vivem em lares em que os pais estão ausentes, sendo criados pelos avós. Ambas as crianças não consideram os “pais-avós” muito velhos.

Ent – Tá certo. E você mora com a sua vó, né? Quantos anos ela tem?

And – Ah, eu num sei muito bem. Eu acho que uns 47.

Ent – Você acha que ela é uma pessoa velha, ou não?

And – Né muito não. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – Hum... e por que você acha que o seu avô e a sua avó que você desenhou aí, são velhos?

Cri – Não é muito velho, né? Mas, eu... eu queria desenhar, assim memo.

Ent – É... eles não são muito velhos não?

Cri – Não. A minha mãe é mais ou menos, o meu pai também. (Turma de 2ª e 3ª séries)

No grupo de crianças pequenas, três meninos e três meninas vivem em lares multigeracionais e relatam cuidados recebidos dos avós. Ao contrário das crianças criadas pelos avós, tanto essas crianças quanto as que mantêm com seus avós contatos periódicos, os reconhecem como velhos. Essa diferenciação, demonstrada nesse grupo de crianças, indica que o

ato de considerar os avós como velhos relaciona-se com o papel que estes desempenham frente às crianças, sendo que os avós que atuam como pais não são considerados muito velhos pelas crianças – que fazem questão de enfatizar esta opinião – enquanto aqueles que atuam como avós o são.

Essa diferenciação feita pelas crianças reforça a idéia de que as mesmas ancoram a representação de velho ao modelo de avós definido por seu grupo social de pertença. Este modelo parece estar atrelado à demarcação apontada por Barros (1987), na qual amor, interesse e participação sem responsabilidade são atribuições dos avós e educação, responsabilidade e criação fazem parte da função dos pais. Vale ser reproduzido o depoimento de um avô, presente no trabalho dessa autora.

Como nós nos predispusemos a não educar e sim a ser avô e avisamos disto aos filhos, em tom de brincadeira, mas realmente os filhos perceberam que era uma decisão nossa de que na nossa casa não íamos fazer educação de crianças. A casa do avô era a casa do neto. Quem mandava era o avô, mas quem realmente mandava era o neto. [...] Pelo fato da gente assumir esta “avosice” com muita intensidade, ser profundamente avô, de gostar muito de abraçar crianças, comprar bala, fazer tudo que as crianças querem, não houve choque de disciplina. (LUÍS, apud BARROS, 1987, p. 122)

A “avosice” de que esse avô fala demonstra que há um papel próprio de avós, incorporado à representação de avós e diferente daquele atribuído aos pais. Então, ao se ocuparem das funções parentais, os avós passam a desempenhar um papel diferente diante das crianças. Deixam de ser avós para serem pais. Cristiano, ao falar sobre os avós, exemplifica essa diferença de papéis.

Cri – É. Eu tenho, eu tenho dois avó, que... eu tenho um pai que me criou desde pequeno. E que ele é meu avô, só que eu chamo ele de pai, né? Que me criou. E eu tenho mais um... pai. E eu tenho mais uma avó que é minha mãe só que eu chamo de... ô, é uma vó mas eu chamo de mãe.

Ent – Humhum...

Cri – Aí eu tenho mais uma avó, que é minha vó memo. Só que tá lá no Norte. E o meu pai tá aqui em São Paulo. Aí eu tenho uma outra mãe, que eu não vejo uns... quatro anos. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Assim, há avós que são pais e avós que são avós. Os primeiros não são considerados muito velhos, enquanto os segundos o são. Desse modo, percebe-se que a representação de velho

desse grupo de crianças ancora-se à representação que tem de avós, a qual não se define baseada apenas na posição geracional, mas no significado social e simbólico que assume para o grupo.

Um outro ponto a ser ressaltado, refere-se ao fato de as crianças não representarem o velho como sábio, mas lembrarem dos avós como conselheiros e educadores. Tal fato deu-se principalmente entre as crianças que recebem algum tipo de cuidado constante por parte dos avós.

And – Pra mim estudar bastante e fazer o que eu faço. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Deb – Elas, elas ensinam tudo, inducá. Minha mãe também ensina pra mim, que ser mal-educada é... é feio. (Pré-escolar)

Jua – Falam pra fazer a lição direito.

[...]

Jua – Vai ensinar escrever nosso nome. (Pré-escolar)

Ali – Ela fala assim: “O meu filho, por favor, vai es... num brinca não, tem, tem, tem hora pra brincar. Pega num, num caderno, vai lá num cantinho, ler, escrever.” (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ainda que, como Bosi (1994) assinala, na sociedade contemporânea a valorização da agilidade da informação e da opinião sobreponha-se à troca de experiências, à sabedoria e à arte de narrar, gerando uma desvalorização do velho como sábio e experiente, é possível encontrar, ainda que de modo esparso, algum resquício dessa imagem conferida ao velho. Entretanto, conforme as falas das crianças, essa imagem parece estar mais relacionada aos avós que aos velhos em si.

É compreensível esse posicionamento das crianças, posto que os avós são os velhos com quem mantêm contato mais direto, sendo sempre citados quando algum exemplo de velhice é solicitado. Especialmente, entre as que habitam com os avós, é possível que estes não se furtem de prestar aos netos um cuidado que vai além do material ou prático (banho, alimentação e supervisão), ofertando também um cuidado educacional, no sentido de mostrar-lhes o melhor caminho a ser seguido, posto que mais experientes e desejosos de que os netos sejam pessoas de bem e de sucesso. Oliveira (1999), ao estudar e descrever as relações entre avós e os netos de que cuidavam, destacou os conselhos que os avós davam aos netos em suas conversas, conselhos que

não são ordens, mas diretivas, procedimentos para que o caminho dos netos seja menos árido que o seu.

Além dos conselhos, as avós possuem um saber especial, o de encantar pelo paladar, cozinhando o que os netos gostam ou lhes ensinando alguma receita.

Ent – É... e o que eles fazem no sábado e no domingo, as pessoas velhas?
GaB – Hum... é... faz comida, né? Pros netos comer, né? É... a comida da minha vó é bem gostosa.
Ent – É... você gosta? Nossa! Que gostoso! O que ela faz de bom?
GaB – Ela faz um monte de coisa.
Ent – É... e sua vó já é velha?
GaB – É, só que ela faz feijão bem fresquinho. (Pré-escolar)

Jac – Ensinaram fazer bolo. (Turma de 2ª e 3ª séries)

A expressão “comida de avó” adquiriu um significado que vai além de designar o alimento preparado pela avó. Significa comida saborosa, preparada com carinho, lembrada com saudade por aqueles que estão longe das avós. Pode significar ainda casa aconchegante, família, satisfação e afeto.

Segundo Leite (2004), a comida é um dos significados atribuídos pelos netos à casa da avó. Nos depoimentos de avós colhidos pela autora, estas ressaltam a satisfação ao serem solicitadas pelos netos a fazer um prato especial e poder atendê-los. Oliveira (1999), por sua vez, encontrou outros netos ressaltando o apreço pela comida preparada pelas avós. Para os netos, a comida da avó é satisfação. Para a avó, o preparo dos alimentos é uma habilidade de que lança mão para aproximar familiares e impor respeito, porque demonstra que detém os códigos culinários (LEITE, 2004).

Esses códigos e saberes serão transmitidos pelas avós, primeiro aos filhos e depois aos netos, numa ação de duplo significado. O primeiro, utilitário, posto que poderão servir como habilidades para o cotidiano. O segundo, de perpetuidade, pois nos cheiros e sabores dos pratos aprendidos e reproduzidos pelos netos, as avós estarão sempre presentes.

Relações entre avós e netos são usualmente marcadas pelo afeto e pela proximidade. Um espaço em que velhos e crianças ensinam, aprendem, se ajudam e sonham juntos.

Ent – Quem te ensinou brincar de esconde-esconde?

Jam – Minha vó. (Pré-escolar)

Jos – Aqui é o meu vô. Ele mora na Bahia.

Ent – Hum...

Jos – Ai ele me ajudava, eu ia com ele buscar água no rio, ajudava ele dar comida à vaca e buscava leite. (Pré-escolar)

Ent – O que ele fala pra você?

Vin – Fala que quando ele tiver bão, ele vai comprar uma bicicleta pra mim. (Pré-escolar)

Nesse espaço, as crianças adquirem informações que lhes possibilitam ancorar a representação de velhos à representação de avós. Os avós que eram pais, mas com o passar do tempo, envelheceram e tornaram-se avós.

Tal – Porque quando meu pai cresce, eles ficam velhinhos. (Pré-escolar)

Os pais da criança crescem, tornam-se pais. Os pais do pais, tornam-se avós. É o ciclo da vida representado no cotidiano da criança, que compreende o envelhecimento e constrói sua representação de velho e velhice na experiência vivida nas relações com os avós. Velhos que, segundo Santos, S. M. A. (2003), acompanham as pessoas desde a infância e que sempre lhes virá à memória quando pensarem sobre a velhice.

– ADOECER E MORRER

Doenças, limitações e dependência físicas foram conceitos que as crianças também utilizaram para ancorar sua representação de velhos. Objetos de apoio tais como bengalas, muletas, cadeiras de rodas e óculos também serviram para materializar o conceito de velhos.

As conversas com o grupo de crianças maiores revela a existência de uma representação social do velho estreitamente relacionada a doenças, limitações, fragilidade e morte. No que se refere a seus desenhos, dos setes analisados, dois continham bengalas, um apresentava bengala e cadeira de rodas e outro, muletas. Nas entrevistas com os autores desses desenhos, os mesmos voltaram a mencionar a necessidade dos velhos usarem tais objetos. As justificativas foram a velhice e a experiência de ter visto velhos utilizando bengalas.

Ent – Por que você desenhou ele com uma bengala?

Ada – Porque já faz é... vai fazer dez anos.

Ent – Que você não vê o seu avô?

Ada – É.

Ent – Aí você acha que agora ele usa bengala?

Ada – É.

Ent – Por que?

Ada – Num sei porque.

Ent – Por que você acha que agora ela tá usando bengala?

Ada – Porque ele tá velho. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Cri – E aí a minha avó, ela é da minha cor. Aí ela, ela num usa bengala, mas eu desenhei.

Ent – Ela com bengala?

Cri – É. E o meu pai²⁶.

Ent – Por que você desenhou eles com bengala?

Cri – Ah porque... porque eu acho bonito, né? A minha outra avó usa bengala. (Turma de 2ª e 3ª séries)

No grupo de crianças menores, a associação dos velhos com tais atributos aconteceu com menor frequência. Dos vinte desenhos apresentados, sete continham bengala e nenhum outro trouxe indícios de limitações físicas ou necessidade de objetos de apoio. Durante as entrevistas, algumas crianças justificaram a necessidade da bengala pela dificuldade de locomoção dos velhos, e também pela experiência de ter visto velhos com bengalas.

Ent – Ah tá. E que é isso que está na mão dela?

Luc – O pauzinho que eles fica usando.

Ent – Ah é? Ela precisa desse pauzinho?

Luc – Humhum (concordando).

Ent – Pra que ela precisa desse pauzinho? Pra ela andar?

Luc – Humhum (concordando).

Ent – Por que ela precisa desse pauzinho pra ela andar?

Luc – É porque dói a perna. (Pré-escolar)

Ent – E o que esse negócio aqui na mão dele?

Jam – Aqueles negócio que os velhos segura. Aí se eles cai num consegue levantar, aí tem que usar isso. (Pré-escolar)

Ent – E o que é que tá na mão desse velhinho que você desenhou?

Jon – Uma bengalinha.

Ent – Ele usa bengala?

Confirma com a cabeça.

Ent – Os velhos usam bengala? Todos?

Jon – É que quando eu venho pra escola eu vejo um... um velhinho com uma bengalinha. (Pré-escolar)

²⁶ Como mencionado anteriormente, por ser criado pelos avós, Cristiano os chama de pai e mãe.

Durante a brincadeira, a simulação de velhos utilizando bengala ou com dificuldades para andar foi freqüente no grupo de crianças maiores. Já no grupo de crianças menores, esse tipo de caracterização dos velhos deu-se apenas em dois momentos breves, não se estendendo durante a brincadeira e não sendo utilizado como forma de caracterizar os velhos como o foi no grupo de crianças maiores.

Uma das crianças começa e várias outras a acompanham na caracterização: curvam-se sobre seus corpos e mancam ou andam de maneira débil, vagarosa e “fazem-de-conta” que usam bengalas. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Dois meninos se abraçam e simulam dificuldade para andar. Antônio simula, por breve momento, andar apoiado em uma bengala. As duas simulações são breves. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

As referências ao uso de bengalas no grupo de crianças maiores parece mais consistente com as simulações que estas fizeram durante a brincadeira, indicando que a idéia de limitações e dificuldades físicas ocupa papel importante na representação que têm acerca dos velhos.

Como no grupo de crianças menores, a menção ao velho como portador de limitações físicas foi menos constante, tanto nas entrevistas como durante a brincadeira, a quantidade de desenhos com bengalas pode estar relacionada ao que Silva (2002) chamou de possível coautoria entre as crianças. Segundo a autora, durante o processo de confecção de desenhos, pode ocorrer uma cooperação entre as crianças, ou mesmo o desenho de uma servir como modelo para o desenho de outra. Considerando a disposição das crianças durante a produção do desenho (cada quatro crianças compartilham uma única mesa), pode-se supor que tenha ocorrido um intercâmbio de informações, sendo uma criança influenciada pelo desenho da outra, no qual a bengala se fazia presente. Desse modo, os indícios levam a crer que para o grupo de crianças menores, a idéia de limitação física se faz presente de maneira menos marcante que para as crianças maiores.

Quanto às relações velhice-doença e velhice-dependência, no grupo de crianças maiores, estas fizeram-se constantes, sendo que apenas uma das crianças entrevistadas afirmou que os velhos não costumam ficar doentes. As crianças expressaram essa idéia de dependência tanto ao

mencionar a possibilidade de os velhos ficarem acamados, quanto ao afirmarem que eles precisam de cuidados.

And – Eu acho que velho tem muita doença, né. Começa a ficar velha, começa a ir pro hospital, né. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – O que elas têm? Como é que elas são, que fazem elas serem velhas?
Jac – Doença. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – Toda pessoa velha fica doente?
AnC – Ah, eu acho que sim.
Ent – E o que elas costumam fazer assim, no dia-a-dia... o que você acha que elas costumam fazer?
AnC – Ah...
(Silêncio)

Ent – Por exemplo, ela acorda e aí o que ela faz no dia dela?
AnC – Ah, tem umas pessoas que eu conheço que eles... têm que ter babá... ãh... pra... pra pegar elas pel'aquí (indica as axilas) pra lavar o rosto, pra almoçar, jantar, tomar café. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Jac – Eu quero ter um asilo.
Ent – Você quer ter um asilo? Ah é?
Confirma com a cabeça.
Ent – Por que?
Jac – Porque é legal.
Ent – É... o que tem de legal?
Jac – Ficar cuidando das pessoas. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Vale ressaltar, a fala de Alisson, do grupo de crianças maiores, o qual diferencia as duas avós e atribui doenças apenas à avó materna, que considera mais velha.

Ent – A mãe do seu pai e a mãe da sua mãe, elas são diferentes?
Ali – São.
Ent – E as duas são velhas?
Ali – É
Ent – É...
Ali – Essa daqui é nova, essa daqui é mais vêia. (Faz essa afirmação apontando para o desenho, indicando que a avó mais velha é a avó materna, doente).
[...]
Ent – E essa avó aqui (indico no desenho a avó paterna) costuma ir ao médico?
Ali – Não. Só essa aqui (aponta no desenho a avó materna). (Turma de 2ª e 3ª séries)

Das vinte crianças entrevistadas no grupo de crianças menores, dez afirmaram que os velhos costumam ficar doentes e ir ao médico com frequência. Quanto à relação velhice-dependência nesse grupo, apenas um menino fala da possibilidade do velho ficar acamado, e no decorrer da entrevista relata que o avô fica na cama porque sente dores na coluna, indicando que por isso fez a primeira afirmação. Nenhuma outra criança se refere a situações de dependência física nesse grupo.

Isa – Elas ficam doentes, mas um pouquinho elas vão no médico e depois melhora e depois fica doente. (Pré-escolar)

Ent – Como é que são as pessoas velhas?
Ali – Fica doente... (Pré-escolar)

Ana – É... tem uns que arrumam emprego aí fica é... fica velho, aí fica doente e aí num trabalha mais. (Pré-escolar)

Ent – É? E como é esse velhinho?
Vin – Ficava numa casa.
Ent – Numa casa? A...
Vin – Numa cama.
Ent – Numa cama? É? E como é que ele era assim, o jeito dele, o corpo dele?
Vin – O corpo dele é igual o do meu vô.
[...]
Ent – É seu avô? Você falou que ele fica na cama?
Confirma com a cabeça.
Ent – Por que ele fica na cama?
Vin – Porque ele é doente.
Ent – É? E o que ele tem?
Vin – Tem dor na coluna. (Pré-escolar)

A associação da velhice com doença, perdas e limitações tem sido feita desde que a vida foi periodizada sob influência de um modelo baseado em premissas biológicas, que estigmatizou a velhice como um período de decadência e perdas. Esse modelo tem influenciado o posicionamento das pessoas diante da velhice, desde então.

Segundo Harber (1986, apud GROISMAN, 2002), no século XVIII e início do XIX, os médicos consideravam a debilidade da saúde como uma qualidade intrínseca e irremediável do envelhecimento, não sendo possível amenizá-la ou curá-la. Com o avanço de estudos na medicina, a ênfase recaiu sobre o modelo baseado na degeneração tissular, passando o

envelhecimento a ser considerado uma espécie de doença progressiva, que traz como conseqüências múltiplas alterações morfofisiológicas.

Atualmente, estudiosos do envelhecimento envidam esforços para desvincular a velhice da idéia exclusiva de doença. Todavia, sob o ponto de vista biológico, o processo de envelhecer inclui alterações morfológicas e funcionais do organismo no decorrer do tempo (JECKEL-NETO, 2001). E partindo dessa perspectiva médico-biológica, parece lógico inferir que tais alterações conduzem a um estado de maior fragilidade física, podendo o velho apresentar, com maior freqüência que indivíduos de outras faixas etárias, comorbidades e problemas orgânicos de natureza diversa. As pesquisas realizadas junto à população brasileira por Ramos et al. (1993), Garrido e Menezes (2002) e Lima-Costa, Barreto e Giatti (2003) indicam que os velhos apresentam mais problemas de saúde que a população geral, corroborando a idéia de que o velho está mais sujeito a doenças.

A veiculação das conclusões dessas pesquisas não se restringe aos meios científicos, sendo divulgada para a população por meio dos diversos meios de comunicação e de outros agentes encarregados de apresentar as informações provenientes do universo reificado ao universo consensual, onde se dará a construção das representações sociais. Exemplo dessa disseminação de informações, é o fato de alguns meninos do grupo de crianças maiores ressaltarem como doenças que costumam acometer os velhos: o diabetes, o câncer, problemas na cabeça e o infarto. Assim, a informação de que o velho é mais doente que indivíduos de outros grupos etários dissemina-se, e elaborada pelos grupos sociais, agrega-se às outras informações que participarão da representação social do velho.

Santos (2002), num estudo sobre os conceitos de saúde e doença na representação social da velhice com indivíduos com idades entre 40 e 80 anos, encontrou que 25% da população pesquisada consideravam doença e envelhecimento como sinônimos. Num outro momento do mesmo estudo, em situações de reflexões sobre o envelhecimento com dez grupos de velhos, constatou que a primeira idéia que lhes ocorria ao levantar o tema velhice relacionava-se à doença.

Investigando as representações sociais sobre a velhice de dois grupos de convivência, cujos participantes tinham idade média de 65 anos, Araújo e Carvalho (2004) encontraram uma representação social negativa da velhice, usualmente associada a doenças.

Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999) afirmam que em pesquisas realizadas no Brasil acerca das representações sociais sobre o velho, este é ainda desvalorizado, sendo freqüente associações com perdas, incapacidades e doenças. No trabalho que realizaram, os autores encontraram entre os três tipos de representação social sobre o envelhecimento, um que se referia ao desgaste da máquina humana, o que resultaria em doenças, limitações e na morte.

Os estudos acima citados indicam que em diversos grupos sociais, a representação social sobre o velho, a velhice e o envelhecimento ancora-se no conceito de limitações físicas e principalmente doença, assim como se deu no grupo de crianças participantes desse estudo.

De modo geral, a representação social acerca dos velhos com conteúdos relacionados a doenças, limitações e morte parece circular pela sociedade, tendo sido construída e reconstruída fortemente atrelada a um modelo de desenvolvimento humano, que associa a velhice a perdas biológicas, psicológicas e sociais. Almeida e Cunha (2003) também encontraram, na representação social de educadores sobre o desenvolvimento humano, a influência desse modelo, o qual definiu o desenvolvimento em etapas de aquisição até a vida adulta e declínio na velhice.

No grupo de crianças maiores, estas relacionaram velhice e morte, afirmando que as doenças e a proximidade da morte faz com que ser velho seja desagradável e indesejado.

Ent – Você acha que sua avó vai morrer logo?

Ali – Acho que sim.

Ent – É... por que?

Ali – Ah... ela tem uns... num sei quantos anos ela tem.

Ent – É... Ela tem muitos anos?

Ali – Humhum (confirmando). (Turma de 2ª e 3ª séries)

A pesquisadora pergunta se será bom ficar velhinho. Apenas um menino acha que sim, mas não parece muito seguro. Ao ser perguntando porque será bom, responde simplesmente: “Porque sim”. Jackson diz que não será bom, porque ficará com o corpo trêmulo, o que demonstra com gestos. Os demais também disseram que não e as razões são muitas. A primeira é porque vai morrer. Porque vai morrer logo. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Um menino dirige-se à professora: “Professora, você conhece a mulher que morreu?” Edna responde: “Conheci muitas.” Então, um outro colega completa em tom jocoso: “Uma *véia*.” (Diário de Campo, 14/09/2004 – Coleta de dados com a turma de 2ª e 3ª séries)

No grupo de crianças menores, apenas Isabela estabelece uma relação direta entre velhice e morte durante as entrevistas e uma outra criança o faz durante a brincadeira. As demais crianças que se referiram à morte, o fizeram relatando o fato de avós e/ou bisavós terem morrido, chegando algumas a classificar os avós que morreram como velhos, enquanto os que estão vivos ou não são velhos ou são apenas um pouco velhos.

Ent – É... e o que as pessoas velhinhas ficam fazendo?

Isa – Ela morre... ela mora na casa depois ela morre.

[...]

Ent – Ah tá. E... o que você acha das pessoas velhas?

Isa – Eu acho que as pessoas velhas... elas morrem, elas fazem... elas podem pegar... e depois morrer e nunca mais poder viver ... só a alma dela ir pro céu e ela olha pra gente.
(Pré-escolar)

Ent – Não... e eles [os avós] são velhos ou não?

Kau – Não. Mas... mas minha vó ela era... o nome dela era vó Izinha, né? E daí, ela tinha cabelo branco e ela era velhinha e daí... foi e daí ela morreu.

Ent – É... e...

Kau – E o meu vó, ele chama Luiz e ele, ele tá doente e eu tenho medo que ele morra também.
(Pré-escolar)

Ent – É... e o pai do seu pai?

Jon – Ele já morreu.

Ent – Já morreu...

Jon – Ele era velho.

Ent – É... e o seu outro avô que mora lá e Mairiporã mais a sua avó, eles são velhos?

Jon – Um pouquinho.
(Pré-escolar)

A pesquisadora questiona se as crianças ficarão velhas um dia. Elas respondem que sim e que falta muito tempo para isso. Sobre o que acontecerá para ficarem velhos, dizem que precisam crescer, aí depois fica velho. Um das crianças menciona o fato de os velhos morrerem. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

Além da relação entre velhice e doenças, existe também circulando pela sociedade a relação estabelecida entre velhice e morte. Ainda que haja um considerável número de mortes em outras faixas etárias, especialmente entre jovens – por estarem mais expostos à violência e acidentes de trânsito, por exemplo – sabe-se que a morte, como parte do processo natural da vida do ser humano e consequência da falência dos órgãos, ocorre usualmente na velhice. Assim, a velhice representa a proximidade da morte. Tal idéia foi discutida pelo sociólogo alemão Norbert Elias em

seu livro *A solidão dos moribundos seguido de “Envelhecer e morrer”*.

Segundo Elias (2001), o fato biológico de morrer é parte inevitável da vida biológica, algo corriqueiro para todas as espécies vivas e não é o que mais preocupa os seres humanos. O que realmente faz diferença, entre as sociedades e no decorrer do tempo, é a consciência que os indivíduos têm da morte e da finitude, isto é, o significado que a mesma assume.

Nas sociedades industrializadas, a morte apresenta-se como uma ameaça, uma forte oposição ao desejo humano da imortalidade. Para defender-se do desconforto causado pela idéia de morte e finitude, os indivíduos buscam afastar-se de tudo aquilo que possa remeter às mesmas. Foi esse movimento de afastamento da morte que, segundo Elias (2001), levou à segregação do velho nas sociedades modernas, porque considerado como representante da proximidade da finitude e da morte. A ligação entre velhice e morte é tida como um fato natural, associação da última etapa da vida com o fim da vida. Como afirma Beauvoir (1990, p. 46), “a velhice desemboca sempre na morte”. Porém, não se deve perder de vista, que esta ligação é marcada por nuances socioculturais, que lhe imprimem, dentro do contexto das sociedades contemporâneas, um caráter negativo, posto que a morte é indesejada. Desse modo, a idéia de que o velho está mais próximo da morte é constatação de um fato natural, porém elaborado pelos grupos sociais que o utilizam como uma forma de representar o velho.

As crianças participantes desse estudo têm construído sua representação social acerca do velho com base em informações que já circulam na sociedade em que estão inseridas, acabando por perpetuar as idéias de velhice como sinônimo de doenças e proximidade com a morte.

– “NUM MONTE DE LUGAR”

As crianças de ambos os grupos pesquisados trouxeram indicações de que o velho não está segregado na cidade ou do restante da população. Para elas, o velho circula pela cidade, sendo encontrado em suas casas e pelas ruas em atividades diversas.

Num dado momento parece que elas deixam o asilo e vão pra praça. A fala é: “Vamos sentar na praça e conversar.”
Os “meninos-velhos” estão na praça jogando cartas. (Brincadeira 2ª e 3ª séries)

And – Outro dia eu fui na praça, né, num show. Daí tinha um mo... um velho que tava passando em frente, sabe, no show que tinha lá em Jarinu esse dia? (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – Quem é essa aqui? (Pergunto apontando para o desenho)

Jac – É um senhor que passa todo dia lá perto do bar. (Turma de 2ª e 3ª séries)

A primeira pergunta da professora é onde as crianças já viram “os mais velhos, os mais idosos”. E as respostas são: no hospital, meu vô e minha vó, na casa da minha avó, de cadeira de rodas, na rua, o avô que estava doente, um velho na rua que estava dormindo e nem conseguia andar. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

Ent – E esses velhinhos aí que você desenhou, onde que eles costumam ficar?

Jam – Ué, em casa.

Ent – Tem algum outro lugar que a gente encontra pessoas velhas?

Jam – Tem.

Ent – Onde?

Jam – Ué, na rua.

Ent – É...

Jam – Encontra muito.

Ent – Muito... é, na praça...

Jam – Na praça, num monte de lugar. (Pré-escolar)

Ana – Porque a gente, quando a gente anda na rua a gente vê pessoa velha. (Pré-escolar)

Ant – Essa velhinha tá ino... tá vindo pra cá, pra Maracanã. E ela tá... Ela vai pegar o carro pra ir... pra ocupa esse táxi. (Pré-escolar)

Para essas crianças, os velhos moram em suas casas e circulam pela cidade, sendo encontrados nas praças, nas ruas, nas festas públicas, nas casas de amigos e familiares. O fato de viverem em uma cidade pequena pode servir como elemento facilitador para a circulação e integração dos velhos à comunidade.

Em cidades como Jarinu-SP, é possível manter costumes que nas cidades maiores foram reprimidos pela violência, pela pressa constante e pelas distâncias físicas que parecem aumentar a cada dia, à medida que as cidades se expandem. As pessoas ainda se sentam na calçada em frente suas casas para conversar com os vizinhos e ver o tempo passar, vão à praça jogar cartas ou damas e conversar, vão à pé às casas de amigos e familiares ou fazer suas compras e pagamentos. Poder-se-ia dizer que a cidade pequena oferece certa liberdade para que seus

cidadãos se movimentem e circulem. Como exemplo, James reafirma a presença de “um monte de gente velha” quando ele passa na rua.

Jam – Ah, tem um monte de gente velha quando eu vou... passo na rua pra comprar coisa, eu vou lá no mercado, eu vi um monte de gente velha.

(...)

Jam – É... eu vejo um monte de gente velha quando eu passo na rua. Quando eu vou subir o morro, desço o morro, eu vejo um monte de gente velha passando. (Pré-escolar)

Além de circular pela cidade, não estando circunscritos a um espaço exclusivo e/ou excludente, os velhos moram em suas próprias casas, sozinhos, com cônjuge ou com os filhos. Apenas duas crianças do grupo de crianças maiores apontam o asilo como uma opção de moradia para os velhos.

Onde moram os velhos, é questionado. Em suas casas, dois mencionam o asilo. Jackson imagina um asilo como um condomínio para os velhos. Alguns acham que eles moram com filhos, outros que moram só e outros com as esposas ou esposos. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Cri – As pessoas velhas? Onde elas pode morar? Numa casinha. Numa casinha que num seja grande pra uma pessoa só ou duas, né? Aí eles pode morar numa casinha pequena, alugada. Não tanto velhinha. Aí eles podem morar lá. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – E onde costuma morar pessoas velhas?

Del – Em casa.

Ent – Na casa delas?

Del – Ahã (confirmando). (Turma de 2ª e 3ª séries)

A professora pergunta onde os velhos moram. Alguns dizem que na rua. A professora assume uma postura de estranheza. Isabela diz: “Dentro da casa.” Percebendo a postura da professora Jonatan diz: “Às vezes numa casa... numa casa velha.” Outros acabam por concordar: “Na casa.” Então, a professora reafirma a última resposta. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

Ent – Elas moram nas casas delas? Na casa de outra pessoa? Onde elas moram?

Luc – Na casa delas. (Pré-escolar)

Ent – É... e onde ela mora?

Ana – Ai, na casa dela. (Pré-escolar)

A possibilidade dos velhos morarem em asilos foi mencionada especificamente por duas crianças durante as entrevistas, sendo que uma delas reafirmou a idéia durante a brincadeira. Essa reafirmação culminou em algumas crianças “fazendo-de-conta” que moravam em um asilo, entretanto, essa simulação não durou por muito tempo, tendo as próprias crianças mencionado posteriormente que iriam para suas casas. Assim, a idéia de que os velhos moram em asilos não parece muito forte na representação das crianças, sendo mais marcante o conceito de que os velhos vivem em suas próprias casas sozinhos, com os filhos ou com cônjuges.

A institucionalização dos velhos é uma possibilidade discriminada pela sociedade brasileira, cuja expectativa é de que os filhos responsabilizem-se pelos pais velhos, caso estes tornem-se dependentes. O estudo de Alcântara (2004) relata o conflito, cercado de remorsos e dúvidas, ao qual filhos estiveram submetidos ao terem que decidir pela institucionalização de seus pais, tendo mesmo que enfrentar a reprovação de familiares e amigos. Numa cidade como Jarinu-SP, em que a circulação das pessoas é facilitada pelas distâncias mais curtas e os valores tradicionais são mais presentes, é de se esperar que a experiência de ver velhos morando em casas e não em asilos seja mais comum para essas crianças, o que subsidia a construção de sua representação social acerca do velho.

Do grupo de crianças menores, vale ressaltar que três crianças mencionaram a possibilidade dos velhos morarem nas ruas, sem contudo desconsiderar que há velhos que moram em suas casas.

Ent – É... e elas moram onde?

Isa – Tem umas que mora na casa, tem outras na rua, tem outras que morreram. (Pré-escolar)

Ent – ... e onde elas moram?

Jon – Às vezes tem algumas que moram na rua. (Pré-escolar)

Ent – Onde ela mora?

Kau – Na casa dela.

[...]

Kau – Ela vive na rua, dorme na rua... (Pré-escolar)

Durante as entrevistas, foi possível verificar que o fato de as crianças indicarem que os velhos podem morar nas ruas relaciona-se com experiências que as mesmas vivenciaram ao visitar cidades maiores onde é mais comum a presença de mendigos morando nas ruas. Além

disso, liga-se também às referências que algumas fizeram aos velhos como pobres ou mendigos, sem dinheiro, nem comida.

Ent – E o que elas falam? O que as pessoas velhas falam pra gente?

Ana – Que num têm dinheiro, num têm comida. (Pré-escolar)

Jon – Às vezes elas num têm comida, num têm dinheiro, num têm nada pra comer. (Pré-escolar)

Wil – Eles pede dinheiro pras pessoas porque ele não tem.

[...]

Ent – Dinheiro? É. E onde você viu essa pessoa?

Wil – Um na calçada e o outro sentado na outra calçada. (Pré-escolar)

Segundo Camarano (2004), até pouco tempo o envelhecimento significava empobrecimento. Muitos velhos, considerados inadequados ao mercado de trabalho, eram dele banidos, sem garantias de aposentadoria ou qualquer outra forma de subsistência que não a ajuda da sociedade. Todavia, essa situação tem mudado nos últimos vinte anos e, estudos demográficos têm demonstrado que muitos velhos encontram-se em melhores condições econômicas que os jovens, tornando-se provedores de lares multigeracionais. Talvez por ser uma realidade recente, a condição de velhos não-pobres ainda não tenha sido incorporada pelos grupos sociais. Desse modo, a vinculação entre velhice e pobreza e/ou mendicância seja ainda uma realidade.

Outra possível explicação para essa associação feita por algumas das crianças, pode estar relacionada não à pobreza da velhice, mas ao envelhecimento precoce dos pobres e mendigos. Silva (2003) afirma que os corpos dos excluídos carregam as marcas da exploração e da exclusão impostas pelo universo capitalista. O autor investigou prioritariamente o envelhecimento precoce das crianças trabalhadoras da zona canavieira pernambucana, porém relata que pôde encontrar as marcas do envelhecimento precoce também na população de rua da zona metropolitana do Recife.

A indicação dos velhos como pobres ou mendigos parece pontual, não sendo compartilhada pelo grupo, mas apenas por algumas crianças que tiveram contato com imagens de velhos mendigos ou mendigos envelhecidos nas ruas ou mesmo através da televisão, conforme a fala de Ana Carolina.

Ana – Que eu sei. Que a minha, que tem vez que eu vejo é no Gugu, na

minha... na televisão, que eu vejo pessoa velha pegando é... roupa rasgada no meio do lixo. (Pré-escolar)

Vale ressaltar a observação que uma das crianças fez ao ser mencionado por outra que os velhos dormiam na rua, indicando a não concordância do grupo sobre a relação velhice e pobreza ou mendicância.

[...] um velho na rua que estava dormindo e nem conseguia andar. Uma das crianças, diante da colocação da colega, retruca: “É pobre que dorme na rua!” Então a primeira defende sua idéia: “Num é. É velhinho.” (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

– “FAZEM UM MONTE DE COISA”

Outro ponto a ser destacado no discurso das crianças, como constituinte de sua representação social do velho, diz respeito às indicações de que os velhos são ativos, podem trabalhar e realizam atividades variadas, laborais ou não.

Depois da praça, alguns vão para o trabalho, outros para casa e outros para o bar do Tarcísio.

As meninas lavam roupa, a louça, arrumam a casa, trabalham na casa de outras pessoas. Depois do trabalho, as “meninas-velhas” vão para casa tomar banho.

[...] No outro dia, levantam-se e vão para o trabalho novamente. Alguns meninos simulam que trabalham de pintar a casa.

[...]

A pesquisadora propõe então que seria um domingo. Dois meninos apoiando-se um no outro, simulam estar bêbados. Alguns meninos “fazem-de-conta” que dirigem seus carros. É dia de passeio, segundo a maioria. As meninas vão ao cinema, e depois os meninos também. Assistem a filmes de romance, de amor, de fantasma e comem pipoca. Vão para São Paulo e depois viajam para a praia. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Ent – E o que ele tá fazendo?

Jac – Assistindo televisão.

Ent – É... ele costuma assistir à TV?

Jac – Humhum (confirmando).

Ent – O que você acha que uma pessoa velha, é... que ela costuma fazer assim no dia dela? Depois que ela acorda, o que ela costuma fazer o dia inteiro?

Jac – Fica fazendo tricô. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Além de trabalhar, eles lavam roupa, ajudam os outros velhinhos. E para se divertir, compram comida, estudam, saem, fazem compras. Bárbara diz que eles brincam com as crianças. Um menino conta que sua avó estuda. A avó vende um monte de coisa, conta Isabela.

No domingo à tarde, que segundo a professora, é dia de descansar e não tem que trabalhar, os velhos dormem, descansam, passeiam na rua, vão a Jarinu, fazem compras.

[...]

James “faz-de-conta” que vai pra escola, estudar. Outras crianças começam a se manifestar, vão para o trabalho carpir, lavar janela, escrevem. Algumas meninas estão passeando. Alguns meninos dirigem trator, outros o carro e um outro simula estar num carro de polícia fazendo o som de sirene. A pesquisadora pergunta o que estão fazendo e os “meninos-velhos” contam que trabalham de caminhão e de trator, enquanto as “meninas-velhas” dizem trabalhar de fazer boneca, de limpeza e na casa. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

Ent – E elas trabalham?

Afirma com a cabeça.

Ent – Trabalham? E onde elas trabalham? O que elas fazem?

Luc – Fazer pão.

Ent – Como que é? Eu não ouvi.

Luc – Fazer pão.

Ent – Ah tá. Fazer pão. E o que mais elas fazem?

Luc – Arrumar a casa.

Ent – Arrumar a casa... e esse aqui é um velho, não é? E o que ele faz?

Luc – Trabalha.

Ent – Trabalha onde?

Luc – De carregar madeira. (Pré-escolar)

Ent – Gostam de trabalhar... e quando é sábado e domingo que a gente não trabalha, o que elas fazem?

Isa – Elas só descansam, e lava um pouquinho de louça e lava a roupa. Mas as da rua não. (Pré-escolar)

Ent – O que eles fazem? O que as pessoas velhas fazem?

Jam – Um monte de coisa. Trabalha...

Ent – Eles trabalham de que?

Jam – Hum?

Ent – De que eles trabalham?

Jam – Tem alguns que trabalha na roça. (Pré-escolar)

As crianças, especialmente as menores, consideram o trabalho uma atividade do velho. Nesse grupo, tanto nas entrevistas quanto na brincadeira, a presença do velho trabalhando foi constante. Já para as crianças maiores, essa menção deu-se com maior ênfase apenas durante a brincadeira, principalmente pelas meninas.

As atividades que os velhos exercem, mencionadas pelas crianças, estiveram relacionadas à realidade que vivenciam. Os exemplos giraram em torno de tarefas domésticas para as

mulheres e de atividades rurais para os homens, tais como carpir, dirigir trator, cuidar do gado e colher frutas.

Um fato corrente na sociedade é a ligação estabelecida entre velhice e aposentadoria, representando o velho como indivíduo que não trabalha. Segundo Pacheco (2005), a aposentadoria pode ser considerada um rito de passagem para a velhice e usualmente, aos velhos e aposentados é imposto pela sociedade o estigma de inativos, sendo freqüente a idéia de que os velhos não trabalham. Todavia, para as crianças desse estudo, essa parece ser uma situação menos comum.

Tal fato pode associar-se ao contexto social em que vivem, mais próximo de uma realidade rural. Nesse contexto o desligamento do trabalho devido à idade, ou mesmo devido à aposentadoria não é uma regra. Usualmente, os velhos continuam a trabalhar em suas pequenas propriedades ou mesmo como empregados, na medida em que se sentem aptos para tal. As mulheres também não se desvinculam das atividades domésticas, que apresentam um significado de dever feminino. Albuquerque, Lôbo e Raimundo (1999), encontraram que 51,5% dos aposentados rurais que constituíam a amostra de seu estudo continuaram trabalhando após a aposentadoria. Segundo os autores, a ausência de mão-de-obra jovem nas regiões rurais, que usualmente migra para centros maiores em busca de novas oportunidades, pode contribuir para que a realidade nessas regiões seja diferente daquela encontrada para o aposentado das áreas urbanas.

Assim, a realidade vivenciada por essas crianças, pertencentes a um grupo social de menor poder aquisitivo e vinculado às atividades rurais, mostra-lhes que os velhos são trabalhadores, contrariando o estigma de inativos que, conforme ressaltado por Pacheco (2005), costuma circular pela sociedade.

Outro aspecto que vale colocar em relevo é o significado do trabalho para essas crianças. Algumas delas enumeraram as atividades realizadas pelas mulheres velhas, tais como lavar roupa, limpar a casa, cozinhar, enfim atividades ligadas ao cotidiano doméstico e feminino, sem considerá-las como trabalho.

Del – Ela faz muitas coisas.

Ent – É? O que ela costuma fazer?

Del – Ela fica na cadeira sentada fazendo roupa.

Ent – E ela trabalha?

Del – Não.

Ent – Não trabalha?

Del – Não.

Ent – Hum... o que ela costuma fazer durante o dia?

*Del – Ela limpa casa. À tarde ela fica sentada na área costurando roupa.
(Turma de 2ª e 3ª séries)*

Ent – Não? Você acha que ela trabalha?

Diz que não com a cabeça.

Ent – Não? O que ela faz?

Silêncio.

Ale – Ela só faz comida... (Pré-escolar)

Ent – E o que ela faz?

*Ali – Hum... nada! Fica em casa, faz comida, depois meu pai chega.
(Pré-escolar)*

O que eles fazem, pergunta a professora? [...] Dirige a pergunta a Jackson, que responde que fazem tricô e bolo. “E os homens?”, perguntou a professora. “Trabalham”, responde Cristiano. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

As falas destacadas acima indicam que, para essas crianças, nem sempre as atividades domésticas, usualmente delimitadas como próprias do universo feminino, são consideradas como trabalho. Essa visão, ainda presente na sociedade, resulta de um modelo social, no qual a esfera pública era predominantemente masculina e a esfera privada, feminina. Desse modelo, que imperou no país durante longo período, ainda são encontrados traços, especialmente em comunidades menores e mais voltadas à realidade rural, em que valores tradicionais são mantidos por mais tempo. É comum ver nessas comunidades, as atividades relacionadas ao cotidiano doméstico (lavar e passar roupas, cozinhar, limpar a casa, cuidar dos filhos) serem consideradas obrigações das mulheres, uma atribuição natural que não precisa ser remunerada ou reconhecida. Conforme pontua Alborn (1986), no mundo capitalista, trabalho significa produção de lucro, valor monetário e desse modo, o trabalho doméstico realizado na esfera privada do lar, não sendo remunerado e nem produzindo valor monetário de maneira direta, é subestimado e considerado “não-trabalho”.

Albuquerque, Lôbo e Raimundo (1999), num estudo realizado com velhos aposentados em área rural nordestina, encontraram que as mulheres, exceto aquelas em idade muito avançada, continuavam se dedicando às tarefas domésticas. Para elas, essas atividades eram percebidas como uma "obrigação", inerente a seu gênero, e não um trabalho, posto que não é remunerado.

Tal percepção também subjaz o posicionamento das crianças participantes desse trabalho, possivelmente refletindo uma postura comum à sociedade em que se inserem.

Chamou a atenção nas atividades que as crianças atribuíram aos velhos, com destaque para o grupo de crianças maiores durante a brincadeira, a existência de uma separação de atividades próprias e permitidas aos velhos e usualmente interditas às crianças. Os velhos podem ir ao bar consumir bebidas alcoólicas e embriagar-se, ir ao cinema, dirigir, namorar, trabalhar, ter dinheiro e fazer compras.

A pesquisadora propõe então que seria um domingo. Dois meninos apoiando-se um no outro, simulam estar bêbados. Alguns meninos “fazem-de-conta” que dirigem seus carros. É dia de passeio, segundo a maioria. As meninas vão ao cinema, e depois os meninos também. Assistem a filmes de romance, de amor, de fantasma e comem pipoca. Vão para São Paulo e depois viajam para a praia. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Enquanto “faziam-de-conta” que eram velhos, as crianças permitiam-se fazer coisas que usualmente lhes são interditas, mas que são permitidas aos velhos. Conforme Abramowicz e Wajskop (1999), no momento da brincadeira a criança permite-se experimentar situações novas. Tais situações podem ter sido vivenciadas pela criança na posição de expectadora, e no momento da brincadeira ela protagoniza papéis que até então lhes tinham sido impedidos. Nesse processo, segundo Vygotsky (1989), além de a criança poder experimentar novas situações, pode também elaborar e resolver situações conflitantes de seu cotidiano, como por exemplo, as interdições etárias impostas pela sociedade.

Na tentativa de resolver esse conflito, além de representar tais atividades durante as brincadeiras, as crianças lançaram mão de outra estratégia: apresentar o que é interdito aos velhos e permitido a elas.

Uma das crianças fala que vai pegar sorvete, corrigindo em seguida: “Não. Fazer um chá.”

[...]

Segundo Jackson, têm alguns velhos que querem ser criança novamente, pois tem um monte de coisas que eles não podem fazer. As crianças citam como exemplos andar no escorregador, balançar, soltar pipa, nadar e brincar. Algumas dessas atividades, segundo um dos meninos, podem deixá-los doentes e até levá-los à morte. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Existem expectativas sociais que se transformam em regras de comportamento para os indivíduos de cada faixa etária. Assim, há regras pré-estabelecidas em relação a como velhos e crianças devem comportar-se, o que podem e não podem fazer, que espaços podem ou não podem frequentar. Conforme ressalta Tonucci (1998), a sociedade capitalista, em busca de mercados consumidores, separa as gerações, criando espaços e produtos próprios a cada uma. As crianças conhecem tais regras e separações, apreendidas e elaboradas do e no convívio social, e as explicitaram em suas falas. Todavia, nesse movimento de segregação de crianças e velhos, a sociedade os diferencia, mas também os aproxima ao relegá-los a um espaço de interdições.

Nesse espaço, velhos e crianças se encontram. Geralmente, excluídos do mercado de trabalho, dispõem de um tempo livre que os adultos jovens não têm. Tonucci (2002) acredita que velhos e crianças, procuram por liberdade e diversão nesse tempo livre. Por isso, as crianças apreciam a companhia dos avós em detrimento dos pais nos momentos de irem à praça, por exemplo. Os pais, adultos jovens, vão à praça cumprir sua obrigação de levar e observar as crianças brincarem, para evitar que se machuquem, que se envolvam em brigas, que se libertem, enfim que brinquem. Os velhos vão à praça para se divertir, conversar com os amigos e jogar, assim como as crianças. Tendo o mesmo propósito, velhos e crianças se entendem e fazem companhia um para o outro, ajudam-se e são solidários contra o poder dos adultos. O autor ressalta ainda que os velhos podem atuar como importantes aliados das crianças para garantir sua autonomia, porque ao estarem nas praças e parques para atender também a seus desejos, garantem uma vigilância discreta sobre as crianças, que se sentem livres e seguras para brincar com seus amigos.

Desse modo, velhos e crianças – com destaque para avós e netos – unem-se para burlar interdições e regras. Essa transgressão é revelada quando as crianças contam que os velhos brincam com seus netos, quando um dos meninos relata que já sabe fazer bolo, pois a avó lhe ensinou, quando outras crianças relatam que ajudaram os avós em atividades da lida diária no campo, ou ainda quando “fazem de conta” que são velhos jogando cartas na praça e utilizam o momento para jogar o seu jogo de cartas (Yu-Gi-Oh), indicando que, ainda que com jogos diferentes, ambos jogam e brincam em busca da diversão. Nos dizeres de Park (2003a, p. 75), velhos e crianças se encontram “nas pontas da temporalidade imersa nos ciclos imemoriais”.

Vale tecer algumas considerações sobre a menção de uma das crianças maiores ao fato dos velhos embriagarem-se. Em relação ao número de alcoólatras entre a população de velhos, dados estadunidenses, do Centro de Tratamento para Abuso de Substâncias, mostram que 17% de pessoas com mais de 60 anos abusam do álcool. Segundo a revista *Psychiatric News* 15% dos homens alcoólatras, adquiriram o hábito entre 60-69 anos e 14% entre 70-79 anos. Entre as mulheres, a proporção sobe para 24% e 28%, respectivamente. As causas para o alcoolismo nesse momento da vida relacionam-se à perda do cônjuge, à aposentadoria, aos divórcios e outras grandes mudanças (PREBOTH; RICHARDS; WRIGHT, 1998). Sobre a realidade brasileira, um estudo realizado no Rio Grande do Sul indicou que entre os homens, o consumo abusivo de álcool associa-se diretamente com a idade – isto é, aumenta-se o consumo de álcool com o aumento da idade –, o que não se dá entre as mulheres (COSTA et al., 2004). Entretanto, ainda que haja um número considerável de velhos às voltas com esse tipo de problema, Duthie e Katz (2002, apud BISOTTO, s.d.) afirmam que há um número menor de alcoólatras entre velhos, que entre jovens. Essa menor incidência do alcoolismo entre os velhos, pode justificar porque a idéia de velhos embriagados ou alcoólatras aparece na fala de apenas uma criança, não sendo compartilhada pelo grupo de modo geral. Possivelmente, sua afirmação seja resultado de uma experiência pessoal.

Por fim, digno de consideração é o fato de, mesmo quando diziam que os velhos não trabalhavam, as crianças não os classificavam como inativos ou ociosos, conferindo-lhes sempre alguma atividade. Ou seja, os velhos são representados como ativos e não ociosos, participantes da vida comunitária, do cotidiano da cidade e das crianças e algumas vezes, seus aliados.

– “TUDO É DIFERENTE”

Na representação dessas crianças sobre o velho não há apenas um tipo de velho. Para elas, os velhos não são iguais. Assim, mesmo que sobre alguns pontos exista uma conformidade, as crianças, em entrelinhas ou mesmo de maneira explícita, indicam que sabem da existência de outras possibilidades.

And – Eu acho que ela deve ser legal pra ela ser sorridente e dar comida pros pássaros. Acho que ela é muito legal.

Ent – Ah é? E você acha que todas as pessoas velhas são assim?

And – As maiores delas são.

Ent – É? Mas tem umas que não?

And – Tem. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Ent – Se a pessoa não tem cabelo branco ela não é velha ou ela é velha?

Del – Tem pessoas que é, tem pessoas que não.

[...]

Ent – Pessoa velha trabalha?

Del – Tem umas que sim, tem umas que não. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Isa – Tem umas que mora na casa, tem outras na rua, tem outras que morreram.

[...]

Ent – Ah tá. E... então tem pessoa velha que trabalha e pessoa velha que não trabalha?

Confirma com a cabeça.

Ent – E o que elas gostam de fazer?

Isa – Ela... ela gosta de... as da rua gosta de ficar deitada pra achar a casinha dela quando chega à noite... e as de casa elas gosta de trabalhar. (Pré-escolar)

Jam – Tem alguns com cabelo branco, um cabelo preto, barba branca, tudo é diferente. (Pré-escolar)

Ent – É... e como é que a gente sabe que uma pessoa é velha?

Kau – É porque ele tá jogado na rua, também tem cabelo branquinho.

Ent – Toda pessoa velha é assim?

Kau – Não.

Ent – Tem pessoa velha que é de outro jeito?

Kau – Tem.

Ent – É... como é que é?

Kau – É... tem pessoa velha que é... que é... que é... hum... que ela é... que tem cabelo vermelho, que tem cabelo preto... (Pré-escolar)

O momento da brincadeira junto às crianças maiores trouxe indícios dessa variedade de idéias acerca dos velhos. Num primeiro momento, eles são representados como debilitados, com limitações para se locomover. Depois, trabalham, dirigem, circulam pela cidade, viajam.

As falas das crianças permeadas por diferentes informações podem, inicialmente, parecer contraditórias. Todavia, as informações oferecidas pelas mesmas levam à suposição de que as crianças apreendem, elaboram e incorporam às suas representações acerca dos velhos, as diferentes imagens que a sociedade tem apresentado destes.

Essas crianças representam os velhos como ativos, que ainda trabalham, não têm cabelos brancos, moram em suas próprias casas, podem viajar, estudar, ir ao cinema e namorar. Tais atributos podem ser encontrados na imagem de “velhice bem-sucedida” ou “terceira idade ativa” propagada pela mídia, com o objetivo de criar um novo mercado consumidor. Por outro lado,

representam os velhos como pobres, doentes, acamados, enrugados e com cabelos brancos, que passam seus dias sentados assistindo à televisão ou fazendo crochê. Estas características fazem-se presente em outra imagem propagada da velhice, uma imagem relacionada à dependência, perdas e improdutividade, a qual já circula pela sociedade há tempos, tendo sido encontrada como parte da construção social do conhecimento acerca do velho em diversos momentos da história da humanidade. Beauvoir (1990) apresenta o primeiro texto encontrado sobre a velhice, escrito em 2.500 a.C. pelos egípcios, o qual ressaltava apenas dificuldades e declínio físico para os velhos. Exemplos de vários momentos da história da sociedade ocidental são citados pela autora, indicando como a associação entre velhice e atributos negativos têm se feito presente através dos tempos, chegando aos dias atuais. Almeida (1999, apud ALMEIDA; CUNHA, 2003) afirma que o velho tem sido representado como uma pessoa doente, debilitada, cansada e improdutiva.

A imagem de velhice bem-sucedida, por sua vez, pertence a um período recente da história da sociedade, em que passaram a fazer parte da realidade da velhice o que Debert (1999) assinala como as etapas intermediárias de envelhecimento, isto é a “terceira idade”, a “meia-idade” ou a “aposentadoria ativa”. Essa forma de perceber e definir a velhice, com velhos ativos e saudáveis, é portanto uma novidade para os grupos sociais. Uma novidade que precisa ser elaborada e incorporada ao seu corpo de conhecimentos sobre os velhos, dando novo formato às suas representações sociais acerca desse objeto.

As representações sociais são construídas pelos sujeitos a partir de informações que circulam na sociedade e que lhe causam certa estranheza, numa tentativa de incorporar o conflitante e torná-lo familiar (MOSCOVICI, 2005a). As crianças, como membros de um grupo de atores sociais e sábios amadores, participam também desse processo de construção e reconstrução da representação social acerca do velho que tem tido lugar na sociedade contemporânea, como resultado da coexistência de imagens que parecem conflitantes acerca desse objeto social.

Esse momento de (re)construção da representação social acerca do velho pode constituir-se em uma oportunidade para minimizar os preconceitos e estereótipos negativos que circundam o velho, dando espaço para a presença, no conhecimento social, da heterogeneidade como característica própria da velhice. Existe uma tendência a homogeneizar a velhice, como se todos os velhos fossem iguais, independente de fatores como história de vida, classe social, etnia,

coorte²⁷ ou sexo. Sabe-se, no entanto, que o processo de envelhecer é marcado pelas diferenças individuais, resultando em um quadro composto por múltiplas velhices. Não existem apenas velhos doentes e dependentes, assim como não existem apenas velhos saudáveis e ativos. Neri (2001) ressalta que o envelhecimento é uma experiência heterogênea, pois indivíduos e coortes que vivem em diferentes contextos históricos e sociais envelhecerão de modos distintos, sob a influência de circunstâncias histórico-culturais, de fatores intelectuais e de personalidade, bem como da incidência de doenças durante o envelhecimento normal.

Sendo assim, agregar informações a respeito das várias possibilidades de ser velho à representação social acerca desse objeto pode contribuir para a compreensão da heterogeneidade da velhice. É preciso cautela para não se incorrer no erro de “glamourizar” a velhice e os velhos, tomando a velhice bem-sucedida como um modelo único, por ser positivo e mais agradável aos indivíduos, perpetuando assim a culpabilização dos velhos que não a alcançaram, conforme assinala Debert (1999). Faz-se necessário promover uma idéia realista da velhice, não distorcida por estereótipos e preconceitos, positivos ou negativos.

7.1.2. O ENVELHECER: PORQUE UMA PESSOA É VELHA

Porque ela cresceu depois ela ficou sem ser velha e depois ela ficou velha.
Alessandra – 6 anos

Ainda que o objetivo desse estudo fosse investigar a representação social dos velhos e da velhice, as crianças, ao responderem sobre o porquê de alguém ser velho, apresentaram sua representação sobre o envelhecer, que segundo as mesmas, é um processo relacionado à passagem do tempo, a um ciclo natural pelo qual todos passam.

Ent – O que você acha que essa aqui tem que faz ela ser mais nova do que essa aqui?

Silêncio.

Ali – Porque essa aqui já tem muitos anos e essa daqui não. (Turma de 2ª e 3ª séries)

“Vai demorar para vocês ficarem velhinhos?”, pergunta a pesquisadora. Para uma menina, não. Mas diante dos outros, que falam bastante e começam a

²⁷ Segundo Neri (2001, p. 18), coorte “consiste num conjunto de pessoas nascidas na mesma época, que entram e saem juntas de seus sistemas ou instituições – como, por exemplo, a escola e o trabalho –, que tendem a experienciar os mesmos eventos históricos, nas mesmas épocas de suas vidas. Assim, os efeitos de tais vivências se fazem sentir sobre a trajetória de todo aquele grupo etário”.

explicar o ciclo para tornar-se velho, ela se cala, tímida. Os demais afirmam que demorará muito para eles ficarem velhos porque têm que casar, ter filhos. Para Cristiano, tem que crescer, ir pra faculdade e depois ficar velhinho. Outros afirmam que é preciso crescer, casar, depois ter filhos e quando estes ficam grandes, então fica-se velhinho. Outros mencionam o fato de ter netos. Por fim, concluem que demorará muito tempo para envelhecerem e Jackson diz que terá cabelo branco. (Video, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Ent – Por que eles são velhos?

Jos – Não, é que eles já ficaram. (Pré-escolar)

Vin – Porque... porque ele já tá... ele já tem muitos anos. (Pré-escolar)

Isa – Porque ela fez bastante... é... aniver...aniversário. (Pré-escolar)

Jam – Ah, com... porque tá muito velho, vai ficando velho e depois fica velhinho. (Pré-escolar)

Ana – Porque, é... porque, quando a gente é nova a gente também fica velha. (Pré-escolar)

A pesquisadora questiona se as crianças ficarão velhas um dia. Elas respondem que sim e que falta muito tempo para isso. Sobre o que acontecerá para ficarem velhos, dizem que precisam crescer, aí depois fica velho. (Video, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

A passagem do tempo indica o envelhecimento para as crianças. Elas sabem que com o passar do tempo, todo mundo envelhece, inclusive elas mesmas. E com o passar do tempo as pessoas fazem aniversários, acumulam anos de idade e passam pelas diferentes etapas da vida, completando o ciclo vital. É preciso crescer, cumprir os deveres sociais (estudar, trabalhar, casar), procriar e ver os filhos crescerem, então a velhice terá chegado.

As crianças incorporaram a idéia do ciclo da vida. O ser humano, como os demais seres vivos: nascem, crescem, reproduzem-se e morrem. As crianças sabem disso, pois apreenderam da vivência diária. Na escola, os livros de ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental ensinam que todos os seres vivos vivem esse ciclo, e por isso diferenciam-se dos seres não-vivos. No cotidiano, as crianças assistem ao processo de nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer. As pistas estão nos relatos dos bebês novinhos que moram em sua casa, do aniversário próximo, dos muitos filhos que a avó tem, do pai que é um pouco velho, da bisavó que morreu. No contato com os avós, a lição sobre o ciclo de vida é explícita.

Através dos avós, as crianças aprendem todo o ciclo de vida – o que é ter filhos criados, ter vivido uma vida inteira, ter completado as tarefas que cada um impôs a si mesmo e ter envelhecido.

[...]

Da voz e das mãos de uma avó o fim da vida é conhecido em seu início. (MEAD e HEYMAN, apud BARROS, 1987, p. 118,119).

As crianças menores assistiram à reprodução de um vídeo sobre a vida e a obra do artista Tao Sigulda. Conhecedoras que são do ciclo da vida, perceberam e pontuam que mesmo sendo hoje um velho, o artista já foi criança também.

Ent – E você lembra do Tao Sigulda?

Isa – Lembro.

Ent – Ele é velhinho?

Isa – É. Mas ele era novinho, novinho. Só a professora tem ali e dois quadros. (Pré-escolar)

O conhecimento sobre o ciclo da vida, definido como um sucedâneo de etapas a serem cumpridas, circula pela sociedade baseado na experiência do viver cotidiano e na elaboração de teorias científicas acerca do desenvolvimento humano, as quais se incorporam nas representações sociais a respeito do tema. Almeida e Cunha (2003), em seu estudo acerca da representação social do desenvolvimento humano, encontraram evidências de que o conhecimento social sobre o tema está calcado em bases científicas, havendo uma seqüência de fases de caráter universal e irreversível que seguem um processo evolutivo, conforme as propagadas pela Psicologia do Desenvolvimento.

As falas das crianças demonstraram que as mesmas apreenderam o ciclo da vida, elaboraram as informações que obtiveram e passaram a representar o envelhecer como um processo que acontece no decorrer da vida. O tempo passa, as pessoas vão envelhecendo, ficam velhas como se estivessem percorrendo um caminho. Estão indo. Assim, envelhecer não é um processo exclusivo dos velhos, é próprio do ser humano, da vida.

7.1.3. INFORMAÇÕES SOBRE OS VELHOS

*Um monte de gente fica falando que a outra pessoa é velha e...
num pode ficar andando porque senão ela morre logo.*

Jackson, 9 anos

As representações sociais constituem-se no interior dos grupos por meio da “conversação” entre seus membros a respeito do objeto a ser representado. A comunicação empreendida nos grupos sociais, possibilita a troca de informações sobre o objeto e a construção e ampliação do conhecimento sobre o mesmo. As experiências cotidianas, as informações recebidas, elaboradas e trocadas com o grupo e as relações sociais são influências na construção desse conhecimento, que mesmo sendo empreendida por um sujeito (individual ou coletivo) é marcada pelo social (MOSCOVICI, 2005a).

Conhecer as fontes das informações que os indivíduos utilizaram para construir sua representação social sobre dado objeto, pode auxiliar na compreensão da mesma. As crianças participantes desse estudo indicaram que recebem informações sobre os velhos, principalmente das seguintes fontes: *Televisão, Grupos sociais: família e escola e Velhos na escola*.

– TELEVISÃO

A televisão foi citada pelas crianças como fonte de informação sobre os velhos. A força desse meio de comunicação de massa entre a população brasileira pode ser expressa pelo número de domicílios do país que contam com ao menos um aparelho televisor: 90,9%, conforme a PNAD do ano de 2004 (IBGE, 2005).

A influência das programações televisivas sobre a representação social da população é de fácil percepção, pois a televisão tornou-se no Brasil uma forma de produção e reprodução de conceitos, opiniões e ideologias que acabam por contribuir na construção da realidade do país. Nesse poderoso veículo de comunicação, as imagens do velho têm circulado com maior frequência, seja em anúncios publicitários, telejornais, programas de variedades ou telenovelas.

Foi questionado às crianças se as mesmas se lembravam de algum velho da televisão, as respostas estiveram relacionadas principalmente a personagens de telenovelas.

Então, ela pede um artista de televisão, que faça novela. Citam o Dr. Afonso, da novela *Da cor do pecado*. [...] Antônio acrescenta que conhece o Sr. Aurélio da novela *Alegrifes e Rabujos* exibida pelo SBT, o qual morreu na trama. Algumas crianças fazem algumas considerações sobre a novela. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

Como personagens de novelas, Tarcísio cita a Lucrécia da novela *Começar de Novo* da rede Globo. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

Nos últimos anos, tem crescido a participação de personagens infantis em telenovelas, o que parece ser uma tentativa de capturar a atenção do público infantil, seduzindo-o pela identificação com os personagens. Algumas telenovelas, inclusive, foram produzidas especificamente para as crianças como Carrossel e Alegrijes e Rabujos, veiculadas pela rede de televisão Sbt. Na Rede Globo, que detém a maior porcentagem de audiência do público brasileiro, as novelas também têm tido personagens infantis, especialmente aquelas apresentadas no horário das dezenove horas, ao qual o público infantil tem maior acesso. Da época em que foi conduzida esta pesquisa, dois exemplos podem ser citados: as telenovelas *Da cor do pecado* (janeiro a agosto/2004) e *Começar de novo* (de agosto/2004 a abril/2005). Ambas as novelas tinham em suas tramas personagens velhos e crianças.

As estratégias adotadas pelas emissoras de televisão parecem estar funcionando, pois neste trabalho, algumas crianças mencionaram essas telenovelas e, alguns traços das tramas televisivas podem ser percebidos nas falas das crianças, como é o caso das relações amorosas entre velhos. Há citações das crianças de que os velhos podem namorar, desenhos de corações entre os casais de velhos e confirmação durante a entrevista de que eles se amam.

AnC – Usa muleta, cabelo branco. Como aqui no caso eu desenhei um coraçãozinho. (risos)

Ent – Por que?

AnC – Ah, eles se amam... (risos)

(Turma de 2ª e 3ª séries)

Usualmente, a apresentação da sexualidade dos velhos na televisão, era feita de maneira caricaturada em programas humorísticos. Beauvoir (1990) cita vários exemplos da repulsa dos jovens para com a sexualidade do velho ao longo da história. Tal repulsa pode dar-se porque o velho é ainda capaz de realizar o intercuro sexual e por isso representa um rival ao adulto jovem, ou porque não é mais capaz, representando sua condição futura. A utilização da caricatura é uma forma de distanciar-se desse futuro, pois o (tele)espectador não se identifica com aquele do qual ri.

A possibilidade de os velhos namorarem ou ter uma vida sexual ativa é um assunto abordado de modo sério, isto é, sem ridicularização, recentemente. É após o advento da “terceira idade” e dos medicamentos para tratar disfunções sexuais – como o propalado Viagra – que a

sexualidade na velhice passa a ser veiculada como uma possibilidade real. Nas telenovelas citadas como exemplos, os personagens velhos viviam relações amorosas, chegando mesmo a se casar.

Além das relações afetivas, a pobreza como atributo da velhice foi mencionada como uma imagem acessada por meio da televisão.

Ent – Humhum... quem falou isso pra você?

Ana – Que eu sei. Que a minha, que tem vez que eu vejo é no Gugu, na minha... na televisão, que eu vejo pessoa velha pegando é... roupa rasgada no meio do lixo. (Pré-escolar)

AnC – Ah... tem umas que moram na rua, né? Assim, que eu vejo na televisão. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Existem programas de variedades na televisão brasileira que, na busca de altos índices de audiência apelam à exploração de imagens de alto impacto como doenças, dramas pessoais, violência e pobreza extremada. As crianças têm acesso a tais programas e as imagens veiculadas influenciam as representações que constroem dos velhos e de outros grupos sociais.

As pontuações das crianças sobre o conteúdo televisivo a que tiveram acesso e as referências, mesmo que sutis, a personagens ou situações vividas por estes, corroboram a idéia de que a televisão contribui para divulgar imagens que podem servir como informações a serem elaboradas na construção das representações sociais acerca dos velhos. São imagens às quais as crianças têm acesso fácil e que apresentam diferentes tipos de velhos (ricos e pobres, doentes e saudáveis, dependentes e ativos, solitários e enamorados). Desse modo, é preciso atenção às imagens que estão sendo veiculadas, para que possam ser utilizadas como estímulos de discussões e debates acerca do velho, a fim de permitir que a representação social elaborada seja condizente com o real e não enviesada por imagens distorcidas ou parciais.

– GRUPOS SOCIAIS: FAMÍLIA E ESCOLA

Conforme Guareschi (1993), as relações sociais vivenciadas pela criança, seja no contexto familiar ou escolar, com coetâneos ou não, são bases importantes para a construção de

suas representações sociais. As crianças citaram membros da família como pessoas que lhes falam sobre os velhos.

Ent – E... as pessoas já falaram alguma coisa pra você, qualquer pessoa: seu pai, professor, tio, qualquer pessoa que você conhece, já falou alguma coisa pra você sobre velhos?

Ali – Minha mãe.

Ent – O que ela costuma falar?

Ali – Fala assim que quando ficar velho, vai morrendo. (Turma de 2ª e 3ª séries)

Cri – O único que fala é minha tia.

Ent – O que ela fala?

Cri – Ela fala que os velhinho, os velhinho quando fica velhinho memo eles num... morrem. Não agüenta mais sobreviver e que quando eu ficar velhinho, né, aí eu fico velhinho igual os outros. (Turma de 2ª e 3ª séries)

A família é o primeiro universo de relações sociais da criança, sendo considerada como o primeiro grupo social de pertença, no qual a criança dá seus primeiros passos em direção à socialização. Kreppner (2000) define a família como uma instituição onde se produzem significados, ocorre a transmissão da cultura e das habilidades para o estabelecimento e a manutenção das relações e da arte da comunicação.

A influência da família na formação da representação social da criança é de grande relevância, pois no bojo das relações familiares, entre pares etários ou não, têm lugar a troca de informações e significados e as transmissões culturais.

Por sua vez, a escola é tida como a instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico e formal às crianças. Mas é também um espaço propício para o estabelecimento de interações sociais com pares etários e com figuras de autoridade, por meio das quais a troca de informações e o debate se dão, contribuindo para a formação das representações sociais das crianças.

Especialmente junto ao grupo de crianças menores, durante a coleta de dados, foi possível perceber a influência da professora, não apenas em palavras pronunciadas, mas também no estranhamento ou na concordância diante de respostas das crianças, na entonação de sua voz ao fazer perguntas ou oferecer respostas.

A professora pergunta onde os velhos moram. Alguns dizem que na rua. A professora assume uma postura de estranheza. Isabela diz: “Dentro da casa.” Percebendo a postura da professora Jonatan diz: “Às vezes numa casa... numa casa velha.” Outros acabam por concordar: “Na casa.” Então, a professora reafirma a última resposta. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

Um menino pede à professora para usar uma longa régua de madeira desta como bengala ao que ela pergunta: “Mas todo velhinho usa bengala?”. A criança responde que nem todos, mas que gostaria de usar assim mesmo. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

A professora lembra que as crianças já encontraram alguns velhos, inclusive na escola. Algumas crianças olham para a professora com expressão de espanto ou estranhamento. Edna pergunta às crianças se elas lembram-se do dia em que o poeta veio à escola, que eles ficaram na sala oito, que era maior. A maioria diz que lembra, alguns falam que faltaram naquele dia. A professora pergunta então, em tom mais afirmativo que interrogativo, se o Senhor Alcides, o poeta, era velho. (Parece ter havido certa indução por parte da professora nesse momento). “O Senhor Alcides, o poeta, é velho, não é?” As crianças responderam que sim. Uma ainda ressalta: “É velhinho o Senhor Alcides”. As crianças animam-se e falam das poesias que ele fez: “Tem a poesia da pipa.” “E a do gatinho!”

Edna conta que teve um outro velho que eles não conheceram, porque no dia em que foram visitá-lo ele estava doente, mas assistiram a um vídeo e viram suas obras. Uma das crianças diz: “É o artista!” A professora confirma e pergunta: “Vocês se lembram do Tao Sigulda?” Todas as crianças dizem que sim. (Diário de Campo, 17/09/2004 – Coleta de dados com a turma do Pré-escolar)

Durante as entrevistas, surgiram indícios sobre o papel da professora como contribuinte e fonte de informações. Muitas crianças usaram as informações passadas pela professora para referir-se aos velhos que haviam estado em sala de aula. Mas, foi a fala de Gabriel Brussolo, a mais emblemática dessa influência.

GaB – E... eu... eu sei que ele [Tao Sigulda] é velho.

Ent – Por que?

GaB – Porque a pro²⁸ contou pra gente. (Pré-escolar)

Nos diálogos ocorridos antes e depois da confecção dos desenhos e da brincadeira, as crianças debateram entre si, buscando consonâncias entre as diversas informações que traziam a fim de chegar a um acordo sobre o velho a que estavam se referindo. Assim aconteceu quando

²⁸ Modo como as crianças se referem à professora.

alguns começaram a falar dos avós e outros juntaram-se a estes num movimento de reafirmação de que avós são pessoas velhas. Ou ainda, quando uma criança manifestou uma opinião contrária a da maioria, mas calou-se diante das colocações dos demais.

Uma das crianças, diante da colocação da colega, retruca: “É pobre que dorme na rua!” Então a primeira defende sua idéia: “Num é. É velhinho.”
[...]

Edna, a professora, pergunta então o que os velhos fazem, mas as crianças querem falar sobre os avós que moram com eles, então chamam a professora e voltam ao assunto anterior. (Vídeo, 29/10/2004 - Brincadeira Pré-escolar)

“Vai demorar para vocês ficarem velhinhos?”, pergunta a pesquisadora. Para uma menina, não. Mas diante dos outros, que falam bastante e começam a explicar o ciclo para tornar-se velho, ela se cala, tímida.
[...]

Um dos meninos diz que queria nascer velho e outro retruca: “É louco!” e ambos começam a rir. (Vídeo, 25/10/2004 - Brincadeira 2ª e 3ª séries)

A professora é vista como uma figura de autoridade perante as crianças, e ao posicionar-se diante de um objeto social, seja verbalmente ou por meio de um olhar ou outra expressão corporal, influencia as crianças e conseqüentemente o processo de construção de suas representações sociais. Ao repreender ou aprovar o comportamento da criança frente a dado objeto, a professora baseia-se em sua própria representação daquele objeto, e apresenta à criança informações e valores do grupo social em que estão inseridos.

Na interação criança-criança não é diferente. Ao discutirem sobre um determinado aspecto, as crianças usam como subsídios informações que trazem de outros grupos a que pertencem. Mesmo apresentando informações que possam ser divergentes, elas buscam um ponto de encontro, moldando tais informações, descartando algumas, agregando outras, com o objetivo de construir um conhecimento comum ao grupo. Segundo Moscovici (1978), é durante a conversação que ocorre a interação entre os indivíduos e seus saberes e, a troca possibilitada por esses encontros permite que o conhecimento seja ampliado, disseminado, estruturando-se assim as representações sociais.

Rutland (1998), ao encontrar diferenças e semelhanças nas representações sociais de um grupo de crianças inglesas sobre a Europa, sugere que as primeiras podem ser explicadas pela diversidade de grupos extra-escolares a que as crianças pertencem, enquanto as segundas poderiam ser justificadas pelas experiências em comum que as mesmas vivenciaram, por meio da

mídia e da escola. Assim, as interações que têm espaço no contexto escolar, seja professor-aluno ou criança-criança, propiciam espaço para o desenvolvimento de representações sociais baseadas tanto no que trazem de sua vida extra-escolar, quanto nas experiências que compartilham.

– OS VELHOS NA ESCOLA

O contato com velhos na escola foi uma experiência partilhada pelas crianças, mas discutida apenas no grupo de crianças menores, sob influência da intervenção da professora que as lembrou dos encontros com velhos. As entrevistas ocorreram após essa intervenção, entretanto, boa parte das crianças ao ser questionada sobre a presença de velhos na escola respondia que esta não havia acontecido. As mesmas mencionavam o Senhor Alcides e/ou o Tao Sigulda somente após a pesquisadora lembrá-las novamente. Tal fato pareceu intrigante. Como as crianças reconheciam estes senhores como velhos, mas não se lembravam dos mesmos com espontaneidade, tendo em conta que essa experiência e a referência à mesma eram relativamente recentes?

A resposta à essa pergunta veio do modo como as crianças se referiam ao Senhor Alcides e ao Tao Sigulda, respectivamente “o poeta” e “o artista”, bem como da relevância que as mesmas colocavam nas atividades exercidas por eles.

Jam – Tem dois velho.

Ent – Ah...

Jam – Eu conheço o outro?

Ent – Qual é o outro?

Jam – Aquele, é o que tá... É o Tao Sigulda, ele é velho também.

Ent – Ele é velho? Como você sabe que ele é velho? Por que ele é velho?

Jam – Porque eu já fui na chácara dele.

Ent – É...

Jam – É. Ele é o artista.

(Pré-escolar)

Ent – Ah... é o Tao Sigulda que você desenhou? É... que legal! E como que ele é?

GaB – Ele...

Ent – Como é o jeito dele?

GaB – Cê quer saber o quê que ele faz?

Ent – O quê que ele faz? Quero. Quero saber o que você sabe dele pra você me contar?

GaB – Eu sei que ele faz poesia... ô, poesia não, escultura. (Pré-escolar)

Tal – Até... aquele que a professora trouxe, que pinta.

(Pré-escolar)

Kau – Ele é velhinho, mas só... que ele é... o Seu Alcides, ele é o velho que veio aqui. E também ele era velhinho e contava um monte de poesia. (Pré-escolar)

No trabalho envolvendo velhos realizado em sala de aula, o foco incidiu sobre as atividades que estes realizavam e não sobre a condição de velhos dos mesmos. O Senhor Alcides foi convidado a ir à escola para falar poesias para as crianças e foi-lhes apresentado como um senhor que fala e faz poesia. Já o trabalho com o Tao Sigulda relacionou-se com o acesso às suas obras de arte e posterior desenvolvimento de trabalhos de arte-educação com as crianças, que confeccionaram suas próprias obras de arte a partir do contato com a vida e a obra do artista.

Moscovici (2005a) esclarece que as pessoas, assim como os objetos e idéias, são classificadas e nomeadas no processo de ancoragem do estranho ao sistema particular de categorias dos indivíduos. Os indivíduos comparam as características e informações a que têm acesso e lhes pareçam mais relevantes sobre a pessoa a ser classificada com informações de categorias de que já dispõem, incluindo-a na categoria que acreditam mais adequada. Partindo dessas considerações, entende-se que as crianças classificaram os dois velhos com base em suas atividades, dado que para elas foi mais significativo naquele momento. Senhor Alcides e Tao Sigulda foram classificados como poeta e artista e não como velhos, num primeiro momento. Foi a partir da fala da professora, questionando as crianças sobre a presença do “artista” e do “poeta” na sala de aula e ao mesmo tempo afirmando que estes eram velhos, que as crianças passaram a visualizar essa nova possibilidade de classificação.

Esse movimento de revisão da classificação influencia não apenas a representação do Senhor Alcides e do Tao Sigulda para as crianças, mas também sua representação social de velhos. Assim, ao afirmarem que os velhos têm cabelo, barba e sobrancelhas brancos e utilizar tais características para justificar que o Senhor Alcides e o Tao Sigulda sejam considerados velhos, percebe-se que as crianças buscaram e encontraram elementos comuns à representação de velho que construíram e às pessoas a serem classificadas como tal, fazendo-o. Ao mesmo tempo, ao perceber que “o poeta” e “o artista” também tinham tais características e eram velhos, as crianças justificam a manutenção das mesmas como parte da representação social de velhos.

Essa situação de classificação e reclassificação presenciada junto a esse grupo de crianças, remete ao caráter dinâmico das representações sociais, ressaltado por Moscovici (2005a) e

Duveen (2005). As representações estão sujeitas a transformações a partir do momento em que o grupo está exposto ao contato com novas informações e representações sociais diferentes oriundas de outros grupos. É essa dinamicidade que abre espaço para que possam ser realizadas intervenções junto a determinado grupo social com a finalidade de oferecer informações realistas sobre dado objeto social.

Quanto ao grupo de crianças maiores, vale ressaltar que inicialmente, a coleta de dados junto a este foi considerada uma fase piloto da pesquisa, e naquele momento julgou-se adequado verificar se as crianças trariam de forma espontânea o relato da presença dos velhos na escola, o que não aconteceu.

7.2. CONVERSANDO COM OS VELHOS: CRIANÇAS, JOVENS E O PROJETO *JARINU TEM MEMÓRIA*

Conversar com os velhos que participaram do projeto *Jarinu Tem Memória* foi uma oportunidade para conhecer mais sobre o projeto a partir do ponto de vista de seus participantes, bem como para conhecer a opinião desses velhos sobre as crianças e jovens de hoje. Assim, dois tópicos serão destacados dessas conversas. O primeiro versará sobre o significado da participação no projeto e o segundo, sobre a visão que os velhos têm sobre crianças e jovens e a oportunidade de ter estado com eles.

7.2.1. SIGNIFICADOS DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO *JARINU TEM MEMÓRIA*

O projeto não pode acabar.

Dona Diva

As conversas com os velhos participantes do projeto *Jarinu Tem Memória* mostraram a diversidade de significados que o mesmo assumiu para os envolvidos. Significados condizentes com suas realidades, motivações e personalidades. Os mesmos foram agrupados em quatro categorias: *Reconhecimentos*, *Papéis e funções sociais*, *Transmissão de saberes e cuidado com as novas gerações* e *Satisfação pessoal*.

– RECONHECIMENTOS

Durante as conversas, especialmente aquelas que foram agendadas com certa antecedência, os velhos faziam questão de mostrar e comprovar suas habilidades – as quais haviam sido também apresentadas no projeto – tocando instrumentos, declamando poesias, materializando lembranças ou mostrando documentos e fotografias.

SF – ...Eu tocava prato nessa banda aqui. (Mostra outra fotografia que havia tirado da parede.) Acho que... (Olha a fotografia procurando por si)... aqui tá outro, mas depois esse camarada aqui ficou doente, num tocou mais, então eu peguei bumbo e prato junto. (Senhor Sebastião Ferreira)

NB – Mostra pra ela os títulos, leva ela lá.

AB – Vem aqui.

Dirigimo-nos pelo corredor até um quarto em que havia diplomas de reconhecimento público na parede, placas e fotografias em uma estante. Aí, estava também uma caixa com cadernos de poesias e recortes de jornal com poesias publicadas, além de um violão. (Senhor Alcides e Dona Nair)

Senhor Sebastião Moura toca várias músicas durante nossa conversa, primeiro com violino, depois com bandolim. Algumas vezes precisei ser rápida para poder fazer-lhe perguntas, pois ele queria tocar várias músicas seguidas. Parecia muito interessado em mostrar suas habilidades como músico. (Diário de Campo – 01/10/2004, Entrevista com Senhor Sebastião Moura)

BM - Essa aqui é minha violinha. Eu pus nome nela de Bernardina. (Concentra-se na afinação da viola, o que faz com cuidado por cerca de 3 a 5 minutos. Então começa a cantar.)

BM – “Ai bendito, louvado seja,

Ai bendito, seja louvado,

Vamo cumprir essa promessa,

Ao meu louvado São Gonçalo.” (Senhor Benedito)

Esse movimento de materialização de lembranças e demonstração de habilidades durante as entrevistas apresentou-se como uma continuidade do que havia acontecido durante o projeto, o qual havia aberto espaço para os velhos mostrarem o que podiam oferecer para a construção de conhecimentos. Foram estas habilidades – a poesia, a música, o dom da dança religiosa, a memória – que os levaram a participar do projeto, conferindo-lhes reconhecimento diante da sociedade, da família e de si mesmos. Diante da pesquisadora, tinham uma nova oportunidade de mostrá-las,

reafirmando a importância de suas habilidades e conseqüentemente de si mesmos. Ressignificando suas vidas.

A valorização que a sociedade contemporânea atribui à capacidade de produzir, seja um bem material ou um serviço, impregna-se nos indivíduos, fazendo-lhes acreditar que vale mais aquele que produz. Esse é um dos grandes debates em torno da velhice, pois usualmente o velho é considerado improdutivo – por não estar inserido no mercado de trabalho – e em conseqüência disso, é desvalorizado. Gerontólogos e outros estudiosos do envelhecimento envidam esforços para alterar essa concepção negativa de improdutividade que rodeia o envelhecimento. Birren (2001) discute o tema, ressaltando que os velhos são capazes de ser produtivos ao transmitirem idéias, cuidado e afeto às gerações mais jovens, porém tais bens não possuem valor monetário, ao qual é dado maior destaque na sociedade capitalista.

Apesar dos esforços empreendidos pelos envolvidos com a temática do envelhecimento, as mudanças ainda não encontraram total ressonância na sociedade, e os próprios velhos procuram uma forma de mostrar-se produtivos, habilidosos, capazes de fazer algo, na busca pelo afastamento do rótulo de improdutivos e pelo reconhecimento de seu valor como alguém que fez e ainda é capaz de fazer algo pelo grupo social.

Mas não basta que os velhos apresentem aquilo que têm a oferecer. É preciso que as informações, habilidades e lembranças de que dispõem sejam avaliadas como úteis e atrativas pelo grupo a que pertencem. Conforme ressaltam Simson e Giglio

Do ponto de vista psíquico, afetivo, emocional, a pessoa que envelhece só poderá ter noção de que as informações de que dispõe são preciosas, e não um fardo inútil, se seu meio social se interessar por elas, ou seja, se as acolher como interessantes ou úteis; só terá noção de que suas informações são únicas porque têm sido guardadas na sua memória individual, original, se tiver a oportunidade de partilhá-las com outros detentores de lembranças dos mesmos fatos e épocas. Assim, as pessoas de mais idade dentro de um grupo sociocultural podem afirmar a sua própria identidade, expandir as fronteiras de seu valor, reconhecerem-se como participantes da vida atual do grupo, por meio da memória compartilhada, porque a identidade individual é uma instância que depende do outro. (SIMSON; GIGLIO, 2001, p. 144)

Desse modo, foi relevante não apenas abrir espaço para que os velhos pudessem apresentar-se, mas valorizar o que tinham a oferecer como patrimônio sociocultural e dar-lhes visibilidade diante da sociedade.

AB – Ah sim. Mudou de uma forma de tratamento, né? A gente foi muito mais bem, vamos dizer, acolhido, respeitado, né?

[...]

AB – Ah sim. Inclusive quando a gente às vezes passa pela escola, por um motivo ou por outro, o pessoal: “Ah o Senhor Alcides aí, o homem das poesias.” Então, eles gostam né? (Senhor Alcides)

BM - Minha família, eles num toca, num canta, mas sente feliz de ter o pai que eles têm. Porque... Num é ocê que veio falar comigo aqui não, né? Foi?

Ent - Outra vez?

BM - É anteontem.

Ent - Não senhor.

BM - Foi uma outra menina.

Ent - Talvez a Alessandra...

BM - Ai tem um ali que abriu a asa, ô... mas o papai tem um... um valor... (risos). O Roberto. (Senhor Benedito)

Simson e Giglio (2001) chamam a atenção para o fato de que quando um membro mais velho da comunidade é convidado para contar sua história a um pesquisador, seu status é reforçado na família e na comunidade local. Portelli (2004) também pontua o status conferido ao velho entrevistado, afirmando que o narrador é reconhecido nesse momento. As falas do Senhor Benedito e do Senhor Alcides revelam a satisfação diante do prestígio que alcançaram na comunidade e na própria família, por terem sido eleitos para, por meio de suas lembranças e habilidades, falarem sobre a cidade, suas tradições e histórias.

Os livros produzidos durante o projeto *Jarinu Tem Memória* também foram um modo de dar visibilidade aos velhos, bem como de documentar suas contribuições. Essa documentação foi de grande relevância para aqueles que tiveram seus nomes e rostos impressos nas páginas de um livro.

Ent – O senhor tem o livro então?

SF – Tenho. Tá guardadinho. (Senhor Sebastião Ferreira)

Em seguida, pergunta-me se conheço o livro e mostra *Memória em Movimento na Formação de Professores* para mim. (Diário de Campo –

17/08/2004, Entrevista com Dona Marly)

AB – Ah, eu tenho. Eu tenho esse livro.

NB – Eu tô na capa desse livro.

Ent – Ah é?

AB – A Nair está aqui.

NB – Eu colaborei com algumas coisas.

AB – Eu estou por aí...

NB – Eu arrumei algumas coisas que eu ganhei da Itália. (Senhor Alcides e Dona Nair)

Para o senhor Benedito, que até o momento não tinha tido contato com o livro, é preciso confirmar, ainda que de modo sutil, que seu nome estava realmente impresso ali.

Ent - ... Então eu queria saber um pouco mais e me falaram e eu li o livro. Esse daqui. Não sei se vocês chegaram a ver. Esse daqui?

BM - Num cheguei.

Ent - Tem até o nome do senhor Benedito aqui.

BM – Tem, né?

Ent - Tem, falando da dança de São Gonçalo, falando do que o senhor contou sobre o bairro da Água Preta, né?

BM - É como de fato quando eu vim eu entrei lá.

[...]

BM - Esse livro aí tem algum verso de São Gonçalo aí?

Ent - Aqui. Deixa eu mostrar pro senhor. (Senhor Benedito)

Enquanto eram lidos alguns trechos do livro, o Senhor Benedito avaliava as informações, confirmando e complementando o que estava escrito. No final, não oferece uma opinião direta sobre fazer parte do livro, mas procura comprovar seus conhecimentos, como que a justificar a importância de estar ali.

Ent - Então, aqui fala um pouco da dança. E o que o senhor acha de ter num livro um pouco dessa história, o nome do senhor?

Be - Do São Gonçalo, o que eu sei ele é fio de família nobre, família nobre que eu falo é família rica, né? Família nobre... Pra provar quer ver (canta alguns versos sobre São Gonçalo). Se a pessoa presta bem atenção, é bonito o negócio. Agora... A inteligência da pessoa é que num é tudo igual, né? Eu pra São Gonçalo... num sei que dom que ele me deu que vai, que vai... (risos) (Senhor Benedito)

Por considerar-se portador de um dom conferido por seu santo de devoção, é possível que esse senhor sinta-se na obrigação de não se vangloriar por seus feitos, mas destacar a importância daquele que o agraciou.

Também o Senhor Sebastião Moura não havia tido contato anterior com o livro. Ao ver-se ali, não fala explicitamente sobre a importância do fato para si, porém a entonação de sua voz ao enfatizar suas habilidades indica o mesmo movimento de justificar sua presença no livro por seus dons. Talvez não seja preciso falar sobre estar no livro, porque é fato consumado, que fala por si só.

Ent - E o que o senhor acha, ter a foto do senhor aqui no livro? Tem até uma parte que fala do senhor de quantas músicas...

SM – Tem, tem... Ih eu tocava muito... (Senhor Sebastião Moura)

A importância de participar de um livro, como produtor ou sendo representado em suas páginas, pode ser entendida a partir da relevância que lhe é conferida pela sociedade. No Brasil, os livros são privilégios de classes mais abastadas ou produtoras de conhecimento. Nas classes menos favorecidas, o livro usualmente representa a fonte de conhecimentos onde se desvendou os mistérios das letras, dos números, das ciências. Poucos têm contato com os livros após deixarem a escola. O livro torna-se um objeto *glamourizado*: fonte de saber, objeto-símbolo de pessoas cultas, cientistas e doutores. Aqueles que lêem muitos livros ganham destaque como pessoas instruídas, “estudadas”, detentoras de saber. Desse modo, compreende-se que sendo o livro representado dessa forma, aqueles que escrevem um livro ou mesmo têm seus nomes impressos nas páginas de um são alvos de grande consideração.

Além do *glamour* que circunda o livro, sua importância relaciona-se também ao fato de ser um meio de documentação legitimado pela sociedade. Nele, a história é registrada e poderá ser acessada por todos, inclusive por aqueles que ainda virão. Portelli (2004) chama a atenção para a importância do registro, ao permitir que o narrador recupere-se do tempo e movimente-se para frente no tempo.

Por essas razões, o livro está *guardadinho*, como um objeto pelo qual se tem apreço. Por isso, vale destacar que sua imagem está retratada na capa do livro. Por isso, vale mostrá-lo ao interlocutor. Um documento que registra, para agora e para depois, as provas e o reconhecimento de sua importante participação na vida.

– PAPÉIS E FUNÇÕES SOCIAIS

Alguns entrevistados falam dos papéis assumidos devido à participação no projeto.

SM - É. Eu dava aula ali na escola da Água Preta.

Ent - O senhor foi até lá ensinar algumas coisas para as crianças?

SM - Foi. (Sebastião Moura)

SF – Eu com o Basílio saímos atrás. Sabia tudo aonde os músicos morava. Eu fui atrás. Fui atrás. No dia 10 de Jul... 10 de Abril de 99, então botei a banda lá, ali no ginásio. Tocou...

[...]

SF – Eu sou da diretoria, né? Um dos fundador... (Senhor Sebastião Moura)

BM - Hoje eu... a cidade começou a apresentar o que a cidade tem, né. Então eles me leva numa cidade, leva noutra. Vai lá na Água Branca mesmo, todo ano nós vai. Agora mesmo no dia dezesseis de setembro... não, dezesseis não, doze, nós vamos lá em Aguai. (Senhor Benedito)

As atividades iniciadas ou reavivadas pela participação no projeto significaram voltar ao trabalho para o Senhor Sebastião Franco e para a Dona Marly.

Ent – A banda é quase um trabalho...

SF – É trabalho, é um trabalho...

[...]

SF – É, tem que dar uma mão, né? Tem que dar uma mão, porque sempre tem um cabeça e o cabeça ali somos eu e o Basílio. Precisa ver como eu trabalho. (Senhor Sebastião Ferreira)

Dona Marly aposentou-se, mas ofereceu-se como voluntária para trabalhar na hemeroteca, tendo sido contratada depois. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Marly)

A perda de papéis sociais tem sido vista como uma característica inerente à velhice. As perdas mais comuns na velhice, segundo Erbolato (2002), decorrem da aposentadoria (perda do papel de trabalhador), da viuvez (perda do papel de cônjuge) e da morte de irmãos. Todas essas perdas impactam sobre a vida do velho, porém a perda do papel de trabalhador tem recebido grande atenção de estudiosos pela influência que exerce sobre o bem-estar dos velhos,

especialmente do sexo masculino, que culturalmente sempre tiveram sua identidade associada à identidade profissional.

Por necessitar de mão-de-obra, a sociedade industrializada atribuiu valores ao trabalho de modo que o mesmo alcançasse um status de único meio para que um indivíduo fosse valorizado e reconhecido como cidadão. Nas décadas de 60 e 70, período da ditadura militar no Brasil, vadiagem era crime e a carteira de trabalho assinada era considerada prova da honestidade e retidão. Esses valores são inculcados nos indivíduos durante toda a vida e o velho aposentado, que já não trabalha, passa a ser considerado inferior porque deixou de ser produtivo. Assim, a perda do papel de trabalhador pode impactar de maneira expressiva sobre a auto-imagem do velho, que não raramente tende a sentir-se imprestável, desqualificado e diminuído diante dos mais jovens e do que foi (PACHECO, 2005).

Reconhecer-se e ser reconhecido novamente no papel de trabalhador ou em novos papéis, também valorizados pelo grupo a que pertencem, possibilita a esses velhos minimizar o impacto da perda de outros papéis que lhes eram significativos, o que contribui para reforçar uma auto-imagem positiva. O Senhor Sebastião Moura percebe-se como educador, o Senhor Sebastião Ferreira como líder e trabalhador, o Senhor Benedito como representante da cidade e Dona Marly como guardiã da memória fotográfica da cidade. São papéis importantes, que permitem a esses velhos reconhecerem-se como produtivos, participantes ativos e colaboradores em seu grupo social.

Uma função desempenhada pelos velhos ganhou destaque em suas falas: a função de lembrar. Conforme ressaltam Dona Diva e Dona Mercedes.

“Como foi bom ver aquelas fotos! Reconhecer as pessoas!” (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Dona Diva acha importante o projeto [...] para que os mais antigos da cidade possam lembrar e reviver tempos antigos. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Dona Mercedes disse ter se sentido muito satisfeita porque pôde relembrar coisas de seu passado e a história de Jarinu. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes)

A velhice é o momento do lembrar. A criança brinca, o jovem descobre, o adulto produz, o velho lembra. Por dispor de mais tempo ou por ser o que lhe resta, ao velho cabe lembrar. Nas palavras de Bosi

Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância. (BOSI, 1994, p. 82)

Lembrar torna-se uma função muito significativa para o velho. Ao falar do passado, o velho recorda sua vida e os momentos em que se destacou e tem oportunidade para mostrar suas competências. Pode ainda oferecer à sociedade algo que lhe é precioso, suas lembranças. Além disso, ao encontrar-se consigo mesmo nesse processo de rememoração, repensa a identidade que construiu para si nas experiências vividas. Ao ter a oportunidade de narrar suas histórias o narrador reconstrói sua identidade, porque conforme o momento em que se dá seu relato e os estímulos que recebe por parte de seu interlocutor, a história segue rumos diferentes, ganhando realce os elementos que corroborem a imagem que deseja apresentar. Pois, “uma história de vida é sempre algo vivo. Sempre é um trabalho em evolução, no qual os narradores examinam a imagem do seu próprio passado enquanto caminham” (PORTELLI, 2004, p. 298). Por fim, lembrar e falar de suas lembranças é uma oportunidade para deixar um pouco de si para a posteridade, transcendendo.

Segundo Portelli (2004, p. 296), “contar uma estória preserva o narrador do esquecimento; a estória constrói a identidade do narrador e o legado que ela ou ele deixa para o futuro”. A afirmação desse autor ressoa nas palavras de duas entrevistadas. Dona Nair deseja falar sobre sua história para deixar o registro de sua vida. Dona Diva começa a falar de seus esquecimentos, mas permeia toda a conversa com lembranças de fatos vividos, contrapondo-as aos esquecimentos.

NB – Pra nós é uma importância grande pôr pra fora, se não a gente morre e ninguém sabe quem foi a gente, né? Num fomos grande coisa, mas tem muita coisa pra contar. (Dona Nair)

Começa nossa conversa falando de sua memória, que não está muito boa.

Com frequência, esquece onde colocou alguma coisa, por exemplo. Diz que precisa ir ao geriatra; mais pra frente volta ao assunto falando que vai procurar uma universidade do idoso pra aprender (ou recordar) português e ensinar a neta; e quando digo que lapsos de memória são comuns a muitas pessoas, sorri e diz que não quer ficar “gagá”. [...] Nesse momento, faz um aparte e me conta que sabe como fazer pipa porque o irmão ensinou-lhe na infância. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Citando Izquierdo (2004), Fernandes e Park (2006) pontuam que os mecanismos ligados aos processos de esquecimento permitirão as possíveis emersões da memória, bem como a análise das lembranças e a constituição do eu, posto que o indivíduo não é só aquilo que lembra, mas também aquilo que decidiu esquecer. As autoras declaram que entre memória e esquecimento não existe uma relação de contraposição e sim que o esquecimento é constitutivo da memória. Desse modo, os esquecimentos pontuados por Dona Diva podem ser vistos como espaços abertos para que as memórias das quais escolheu lembrar-se tenham lugar. Pois, segundo Fernandes e Park (2006, p. 53), “esquecer é o meio de não naufragar no mar de recordações”.

Entretanto, não basta ao velho ter as memórias e o desejo de falar sobre elas. É preciso que tenha a sua volta, ressonância, ouvidos de ouvir. Ferreira (1998) destaca que, em alguns momentos, os velhos silenciam-se sobre suas memórias para não serem vistos como “caducos” pelos mais jovens. O silêncio é usado como uma estratégia de preservação da dignidade. Afinal, na sociedade da velocidade, do hoje e das preocupações não há espaço para o passado e, os que se voltam a esse tempo da vida são postos à margem, lhes restando o silêncio.

AB – Eu acho que é muita, muita preocupação, né. Muito afazer e tal. Não fica... Antigamente, ia na casa de um amigo, um parente, então eles faziam sala, então a gente sentava, ficava conversando: Nhém-nhém-nhém... Hoje não. Hoje a gente nem vai pra parente porque não quer atrapalhar o parente. A gente também não quer ser atrapalhado. Então fica por isso mesmo. E nisso, a gente vai esquecendo. Porque tem muitos afazeres na vida, né? (Senhor Alcides)

Senhor Alcides conta da falta de tempo para a conversação que a correria do mundo moderno imprime à vida das pessoas. Essas conversas impedidas seriam possíveis espaços para a contação de histórias e memórias. Não existindo, aumentam o risco do esquecimento. Para Bosi (2003, p. 200) “a memória rema contra a maré; o meio urbano afasta as pessoas que já não se

visitam, faltam os companheiros que sustentavam as lembranças e já se dispersaram. Daí a importância da coletividade no suporte da memória”.

Além de poderem falar e serem ouvidos, os velhos que se reuniram para lembrar das festas religiosas da cidade encontraram-se com iguais, pessoas com quem podiam compartilhar suas memórias.

É fácil ver a emoção estampada no rosto de Dona Diva quando fala sobre os encontros em que as pessoas da comunidade se reuniam para falar das festas religiosas. Várias vezes menciona as reuniões, nas quais havia uma troca de informações ou um intercâmbio de lembranças, em que cada um contava uma parte da história e acabava reavivando a memória do outro que complementava com suas lembranças. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Simson e Giglio (2001) ressaltam que a memória compartilhada com pessoas que têm as mesmas lembranças permite que os velhos afirmem sua identidade, valorizem-se e reconheçam-se como membros do grupo social. Assim, encontrar espaços para falar sobre o passado, compartilhar e socializar memórias e, principalmente ouvidos disponíveis e atentos é para os velhos motivo de grande satisfação.

A importância de oferecer a esses velhos um espaço para a circulação de suas memórias justifica-se por diversos fatores. Pode-se argumentar que tais memórias contribuem na construção da história do grupo ou que possibilitam reflexões sobre o passado, contribuindo para a construção do presente e do futuro. Ambos os argumentos são justos. Porém, para esses velhos, a importância de falar de suas memórias está no que elas representam para si. As memórias são um bem valioso, algo que lhes proporciona alegria e ajuda a viver. Afinal, não são quaisquer memórias, são as memórias de suas vidas.

AB – ... Cê sabe que tudo isso pra gente hoje é... é alegria. É satisfação.

Ent – Sim...

AB – Parece que essas coisas ajuda a gente a viver. No meu caso é... são coisas que a gente passou é... entre amigos, rindo e aquela coisa bonita. Essas coisas traz... traz saudades pra gente, então recorda... a gente vive com isso daí.

[...]

AB – É bastante história. Nossa! História da vida, né? (Senhor Alcides)

– TRANSMISSÃO DE SABERES E CUIDADO COM AS NOVAS GERAÇÕES

Na fala do Senhor Sebastião Ferreira, o destaque ao projeto como uma forma de oferecer aos jovens novas oportunidades.

SF – Ah, é... é uma boa coisa, né? Porque, cê vê só, tem essas crian... essas meninas que entraro, elas num tinha nada que fazer lá em Campo Largo, então veio aí, aprendeu, é um futuro pra eles. Pode entrar numa orquestra grande, né? E, ensinar música... eles vão ganhar dinheiro com isso. Eles já aprendero, sabe? E era bão que a molecada fosse, pelo menos tira um pouquinho da rua, né? (Senhor Sebastião Ferreira)

A maioria dos entrevistados viu a oportunidade de falar do passado como uma forma de transmissão de saberes e conhecimentos para os mais jovens. A validade deste ato estava na possibilidade de preservação da memória sociocultural da cidade.

Ent – E o que o senhor acha desse projeto e coisas assim?

SF – Bão. Muito bão. É que nem eu falei, a turma tem... a criançada agora vai saber o que tinha, né? O que tinha antigamente. Porque agora a turma nem pensa mais nessas coisas, só... (Senhor Sebastião Ferreira)

Acha que as pessoas jovens não têm consciência da importância das coisas antigas [...] Se as pessoas mais velhas contam essas histórias para as jovens, então há uma troca e essas últimas poderão compreender melhor. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Para pessoas como ela, nascida e criada em Jarinu, Dona Marly diz que é muito bom ver a história da cidade sendo recordada, quando os mais antigos fizeram o trabalho de reconhecer as fotos, por exemplo. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Marly)

Dona Mercedes acha importante o projeto para que os mais jovens possam ficar sabendo das coisas passadas e para que os mais antigos da cidade possam lembrar e viver tempos antigos. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita)

NB – [...] A gente tinha que pôr o que a gente sabe, o que a gente já viu nesse mundo, pela idade que a gente tem... (Dona Nair)

Esse desejo de transmitir conhecimentos sobre o passado aos mais jovens, no intuito de que tanto a história da cidade quanto a sua própria sejam preservadas, bem como na tentativa de que

esses jovens aprendam a valorizar e a cuidar do patrimônio da comunidade, é um indicativo do sentimento de geratividade desses velhos. A preocupação com os jovens tanto em termos de futuro (ter uma profissão e ganhar dinheiro), quanto em termos de presente (ter uma ocupação para que não fiquem *na rua*, sinônimo de vadiagem) é também uma expressão de geratividade.

Segundo Queroz e Neri (2005), o teórico Erik Erikson considera a geratividade uma tarefa evolutiva presente em todas as fases da vida, porém mais intensa na chamada “meia-idade”. Ser gerativo significa contribuir para as gerações futuras por meio da produção, do cuidado e da manutenção de seres, produtos e idéias. As autoras ressaltam o fato de que, recentemente, alguns estudiosos ampliaram o conceito eriksoniano, desenvolvendo um modelo de geratividade com base em dois elementos: o primeiro é interno e relaciona-se à propensão ontogenética dos indivíduos buscarem simbolicamente a própria imortalidade; e, o segundo é cultural, refletindo as expectativas dos grupos humanos em relação à transmissão e à continuidade cultural.

Desse modo, percebe-se que o movimento desses velhos em afirmar a importância de transmitir aos mais jovens *as coisas de antigamente* tem suas bases no desejo de continuidade e preservação do patrimônio histórico e cultural da comunidade, bem como de si mesmos. Esta é sua forma de cuidarem do grupo social. Além disso, esses velhos compreendem que não basta falar sobre a memória da cidade, é preciso mantê-la viva através das gerações, circulando entre as pessoas, para que ela não se perca em algum recanto do caminho. É por isso que manifestam claramente o desejo de que o projeto tenha continuidade, para que outras crianças e jovens tenham a oportunidade de terem contato com esses conhecimentos.

AB –... E eu até espero que agora no próximo ano, a gente torne a repassar nas escolas com ensinamentos, que daí vem novos alunos, aquela coisa, é importante. (Senhor Alcides)

– SATISFAÇÃO PESSOAL

Para os entrevistados, que não se ocupam mais de uma atividade formal, as atividades desenvolvidas durante o projeto representam uma de suas únicas ocupações atualmente.

*SF – Tá quase na hora de parar, né? (Risos).
Ent – O senhor acha?*

SF – Não, não. Eu gosto. Eu adoro a banda. É a única coisa que a gente faz agora né? (Senhor Sebastião Ferreira)

AB –... Eu tô aí meio à toa, como diz o meu povo, então a gente aproveita pra escrever, né? Vem a inspiração a gente escreve. (Senhor Alcides)

Muito tem se defendido sobre a importância de ter-se uma atividade na velhice. Deps (2003) pontua que a prática de atividades resulta em vários benefícios, dos quais ressalta os seguintes: satisfação pessoal, tendo em vista que empresta significado à existência; criação de oportunidades para interações sociais significativas; prevenção e cura do estresse; contribuição para a prevenção de doenças e para a promoção de saúde física e mental.

O presente estudo não investigou todos esses benefícios, porém as falas e a empolgação nas vozes dos velhos entrevistados corroboram a idéia de que a realização de atividades traz benefícios para os mesmos, pois todos se mostraram satisfeitos pelas participações nas atividades em que se envolveram. Todavia, foi também possível apreender de suas falas, que não basta ter algo para fazer, algo que seja uma simples forma de ocupar o tempo de que dispõem agora. É importante que essa atividade lhes seja significativa, no sentido de que deve relacionar-se com aquilo que têm para oferecer, com suas habilidades, crenças, dons e desejos pessoais. Atendendo a esses requisitos, as atividades poderão alcançar mais facilmente o objetivo de trazer satisfação pessoal aos velhos.

O Senhor Sebastião Ferreira deseja continuar na banda. Uma paixão que começou na infância, o acompanhou por toda a sua vida e à qual deseja dar continuidade até quando for possível. Além disso, há a oportunidade de trabalhar e receber por isso. A criação de oportunidades para geração de recursos financeiros por meio da ressignificação de práticas culturais remete à idéia de sustentabilidade local, que segundo Oliveira (2003) é um conceito que envolve os aspectos social, econômico, político, ambiental e cultural. Desse modo, além de gerar satisfação pessoal baseada em elementos afetivos, reativar a banda trouxe ainda benefícios financeiros.

SF – Então, desde criança eu morava ali onde é que é a farmácia... era um... era... num tinha esse movimento agora, né? Eu tinha o quê? Eu mudei ali tinha cinco anos. E com dez anos eu saía de lá cedo e tinha uma banda que é a Banda XV de Novembro, e eu gostava muito daquela banda lá. Só que assim, era menino, né? Então, arvorada... Eu saía de casa cinco horas lá com escuro e ia lá porque eles iam tocar na arvorada. E ficava

sentado, aquele frio que tava e eu lá sentado, né? Esperando, só pra sair pro monte de parque, no meio da banda já! (Risos) E toda vida eu gostei, desde criança.

[...]

SF – Também... Eu tinha esquecido. Ah, formaro a banda lá e nossa banda tinha parado, aí eu fui lá. Fui lá no comecinho dela. Toquei acho que uns três, quatro anos. Dai, formamo aqui de novo, voltei pra cá de novo. Então, São João, faço parte... quando eles precisa eu vou na Banda de Atibaia, toquei na Banda de Campo Limpo, toquei na Banda Nossa Senhora do Carmo, toquei na Contesini, toquei na Dezesesseis de Julho. (risos)

Ent – O senhor é profissional de banda, não?

SF – Agora tô na Dezesete de Abril.

[...]

SF – Ah, eu vou continuar (Responde rapidamente entre risos). Até dar pra dar uns passos eu vou continuar.

[...]

SF – E eles ficam contente porque em cada serviço que faz, assim num recebe na hora, né? Mas sem a gente esperar, chega lá, eles pagam pra gente, né? Quarenta pau pra cada um já serve, né? (Senhor Sebastião Ferreira)

Para Senhor Alcides e Dona Nair, o projeto é uma oportunidade de apresentarem-se e alcançarem o reconhecimento que julgam merecer pelo que fizeram e ainda fazem pela cidade.

NB – Você vê, a gente é daqui, nasceu por aqui, tudo, mas ninguém conhece bem, né? Muita gente não sabe que ele é poeta. Que nem foi ou o que ele foi, né Bodinho?

[...]

NB – O que ainda é muito pouco, né? Porque tem... Eles deviam buscar mais, né? Eu acho tão pouco viu? É? Ele mesmo, um homem que trabalhou a vida inteira pelo município...

AB – A vida inteira...

NB - ... gratuito porque naquele tempo não recebia, né?

SF – Não.

AB – E, naquele tempo, o camarada trabalhava porque gostava mesmo do município.

NB – Hoje não é reconhecido. Ele não é reconhecido. (Senhor Alcides e Dona Nair)

O Senhor Benedito deseja continuar a satisfazer seu gosto, cumprindo sua missão de homem religioso, posto que, conforme sua crença, foi-lhe conferido o dom de cantar para seu santo de devoção.

BM - Ah, é São Gonçalo memo. Eu fui sertanejo, eu cantei. Cantei. Mas

como aconteceu aquele negócio pra mim, que eu falei pra senhora (refere-se ao acidente com a família), aí eu parei. Mas essa como é uma dança religiosa, né? E eu sou religioso, eu num faio uma missa. (ênfase)

[...]

BM - ... Aí me chamou lá e quis fazer essa apresentação na cidade, e então eu tô fazendo. Fazendo o gosto deles né, e o gosto meu (risos). O gosto dos dois, né? Dos dois lados. É.

[...]

BM - ...

Eu peço pra São Gonçalo

Ele vai me ajudar

Todo tempo que eu viver

Eu quero cantar no seu altar. (Senhor Benedito)

Ainda que Dona Diva diga ter gostado de voltar à escola, posto que foi professora, ela mostra maior empolgação ao falar dos momentos de rememorações, assim como Dona Mercedes.

Sobre o encontro com as crianças, diz ter gostado muito. [...] Dona Diva mostra-se muito disposta a continuar no projeto. Aliás, diz que ele não pode acabar. Se pudesse gostaria que tivessem mais reuniões em que as pessoas falassem de suas lembranças, participaria de todas. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Para ela, é sempre bom falar do passado e reviver o que aconteceu. Pergunto se faria novamente as visitas às escolas, Dona Mercedes responde que sim, mas o tempo todo me pareceu mais interessada em relembrar e falar dos fatos vividos que contam a sua história e a história de Jarinu. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes, Dona Maria José e Dona Benedita)

Para Dona Marly a satisfação veio da volta ao trabalho em uma atividade que lhe permitiu aprender novas técnicas e manter contato com o passado.

Aos poucos pude perceber o cuidado e o carinho de Dona Marly por aquele trabalho. Diz querer continuar ali enquanto deixarem. [...] Pergunto sobre o projeto e sua participação. Afirma que foi uma coisa ótima o que aconteceu e que se sente feliz por participar no reconhecimento de fotos e no cuidado delas. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Marly)

Já ao Senhor Sebastião Moura interessa ter ouvidos para suas músicas e para suas conversas.

Senhor Sebastião Moura toca várias músicas durante nossa conversa, primeiro com violino, depois com bandolim. [...] Parecia muito interessado em mostrar suas habilidades como músico. (Diário de Campo – 01/10/2004, Entrevista com Senhor Sebastião Moura)

Ent – Muito obrigada. Obrigada pelos presentes. E desculpa incomodar o senhor.

SM – Eu fico contente com a visita. (Senhor Sebastião Moura)

Ao contrário do que se dá em muitos projetos e programas destinados aos velhos, que inclusive utilizam como mote a (re)integração do velho à sociedade, o projeto *Jarinu Tem Memória* foi construído visando à participação da comunidade, sendo os velhos convidados para o mesmo por serem parte da comunidade. Desse modo, tendo sido procurados por suas habilidades e por serem considerados portadores de memória e tradições que se desejava preservar ou reavivar, o projeto ofereceu aos velhos a possibilidade de atuarem conforme seus desejos e disponibilidades, o que facilitava o alcance da satisfação pessoal.

Os discursos desses velhos não deixaram dúvida quanto à importância de considerar-se a singularidade do que cada indivíduo pode oferecer como “insumo produtivo”, dando-lhe liberdade para que possa produzir com suas próprias ferramentas, que são reflexos e resultados de sua história de vida. Esse tipo de ação reforça a compreensão da velhice como heterogênea, tendo em vista o respeito por cada indivíduo como sujeito único.

7.2.2. SOBRE CRIANÇAS E JOVENS

As criança de hoje são muito diferentes das de seu tempo.

Dona Mercedes, Dona Maria José
e Dona Benedita

Nesse tópico serão discutidas as opiniões dos velhos entrevistados sobre jovens e crianças de hoje, bem como sobre o encontro com estes durante o projeto *Jarinu Tem Memória*.

– AS CRIANÇAS E OS JOVENS DE HOJE

Para os entrevistados, crianças e jovens de hoje são muito diferentes das crianças e jovens de antigamente.

SF – Ah foi, porque eles viram o que tinha aqui. Que... cê vê que entrou cinco. Já têm cinco que era da escola e já tá na banda. Tocando e toca bem pra caramba.

Ent – Olha que coisa boa, né?

SF – Pôs eu pra trás... (Risos)

Ent – Isso deve ter sido difícil Senhor Sebastião. Não é fácil pôr o senhor pra trás com esse tempo todo de experiência que o senhor tem...

SF – Mas é... eles agora aprende mais, né? Vai cada vez mais aprofundando nas músicas. Que a música não tem um fim, né? (Senhor Sebastião Ferreira)

AB – Ah, eu acho muito bom. Muito importante ensinar as crianças de hoje. As crianças de hoje são muito inteligente, viu? Na minha época... nossa! Por exemplo, ah... era uma burrice! Hoje as crianças são muito inteligente. Criança, cê vê, de cinco anos sabe conversar, sabe falar com a gente. (Senhor Alcides)

Porém, se em termos de inteligência e capacidade de aprendizagem, as crianças estão além das expectativas dos velhos, no que se refere ao comportamento e à educação elas estão aquém.

Hoje as coisas têm mudado, as crianças não têm a mesma educação de sua época, o respeito para com os mais velhos era maior. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

Falamos sobre crianças e para as irmãs, as criança de hoje são muito diferentes das de seu tempo. Não são tão bem educadas e não respeitam os idosos ou as pessoas mais velhas, como elas faziam quando eram crianças. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes Zanoni, Dona Maria José e Dona Benedita)

NB – Tinha que os pais incentivar, né? Olha, a minha filha é professora. Ela deu aula dez anos. Ela deixou de dar aula. Ela não agüentava mais os alunos. Eles não têm educação. Ela diz que eles vêm sem educação, a gente tem que ensinar e educar e num dá. Ele são grande, né? Se revoltam contra a professora. Então ela deixou de ser professora. (Dona Nair)

Valores sociais e comportamentos alteram-se com o passar do tempo. Os velhos entrevistados cresceram dentro de um modelo familiar tradicional, hierarquizado e centrado na figura patriarcal. Tempos depois, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a liberação sexual, a redução no número de filhos, a transformação nas relações de parentesco e nos papéis feminino e masculino, o divórcio e tantas outras mudanças sócio-econômicas moldaram novos modelos familiares e, conseqüentemente, educacionais.

Segundo Barbero (2002), na debilidade social dos controles familiares promovida pela crise do modelo familiar tradicional insere-se um desordenamento cultural, que é reforçado pela televisão – e poder-se-ia acrescentar, pela internet.

O que há de verdadeiramente revolucionário na televisão é que ela permite, aos mais jovens estarem presentes nas interações com os adultos [...] É como se a sociedade inteira tomasse a decisão de autorizar as crianças a assistirem às guerras, aos enterros, aos jogos de sedução eróticos, aos interlúdios sexuais, às intrigas criminais. A pequena tela expõem-lhes aos temas que os adultos se esforçaram por ocultar-lhes durante séculos.²⁹ (MEYROWITZ, 1992, apud BARBERO, 2002)

Assim, as mudanças nos comportamentos infantis contemporâneos, que tanto incomodam os velhos, estão sob influência da mídia e da abertura que esta possibilitou para que crianças e jovens tivessem acesso a uma gama de informações que até então lhes eram interditadas. O próprio processo de aprendizagem se altera, perdendo sua hierarquia. Os saberes são deslocalizados e “a televisão rompe as fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, trabalho e jogo”³⁰ (BARBERO, 2002).

As crianças aproximam-se dos adultos pelo acesso fácil a informações que lhes permitem ter contato com a realidade dos adultos. As diferenças tendem a se atenuar e as relações entre gerações ganham contornos menos hierarquizados, o que causa estranheza aos velhos, já que os padrões de comportamentos dentro dos quais foram educados prescreviam total reverência e submissão dos jovens para com os mais velhos. Essas diferenças causam conflitos intergeracionais segundo Sommerhalder e Nogueira (2000), pois os jovens têm dificuldades em aceitar os padrões culturais e os valores dos velhos e vice-versa.

É Dona Mercedes quem apresenta uma solução possível para minimizar as diferenças entre velhos e jovens.

Dona Mercedes acha que jovens e velhos têm cabeças e opiniões diferentes e um não deve tentar mudar o outro, mas devem se respeitar. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes Zanoni, Dona Maria José e Dona Benedita)

²⁹ Livre tradução de Margareth Brandini Park.

³⁰ Idem.

Algo que traz certo desalento para os velhos é o desinteresse dos jovens pelas coisas antigas, pelas tradições e costumes, que lhes são muito caros.

BM - ...Porque hoje a mocidade num tá muito ligada nessas coisas, né? Num é memo? Tão mais ligada nessas coisas mais erradas, forró, essas coisas assim, meio bagunçada. Agora, se depender da religião... esses de hoje são meio desligado, né? (Senhor Benedito)

SF - ... Porque agora a turma nem pensa mais nessas coisas, só... Eu num sei, cada um pensa de um jeito mas eu gosto muito de Congada, tudo que é divertimento assim, sem bagunça, né? Congada, a reza de São Gonçalo eu vou.

Ent - O senhor acha que hoje é muito diferente?

SF - É. Agora é muito diferente. Assim, não liga muito mais, né?

Ent - O que o senhor acha que as pessoas mais jovens gostam mais?

SF - Ah, gostam mais... de bola, né? Pelo menos os moleques gosta muito mais de bola. Não ligam mais pra essas coisas. (Senhor Sebastião Ferreira)

Acha que as pessoas jovens não têm consciência da importância das coisas antigas, às vezes nem vêem a diferença entre uma madeira entalhada com esmero há tempos e uma madeira lisa. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

O velho dá muita importância ao passado e às tradições, porque foi nesse tempo que concebeu e executou seus projetos. O passado “é o tempo que lhe pertenceu, no qual se considerava um indivíduo que goza de todos os seus direitos, um ser vivo” (BEAUVOIR, 1990, p. 534). Seguindo a tendência da sociedade contemporânea em valorizar a novidade, os jovens se apegam mais ao moderno, especialmente ao que está em evidência.

Sampedro (1996) narra a luta que o velho Salvatore Roncone trava com a nora para oferecer, ao pequeno neto Brunettino, o contato com as tradições natalinas.

– E isso? – pergunta ela de súbito, secamente, apontando o canto onde, sobre a mesinha auxiliar, o velho instalou na véspera um presepinho de Belém.

– Não está vendo? – responde o avô, com firmeza. – O presépio do menino.

– Eu tinha decidido, de acordo com Renato, é claro, montar uma árvore de Natal. É mais prático, mais racional.

O velho não abre a boca. “Racional!... O que significa uma árvore dessas para uma criança, em comparação com o Jesus e as figuras tão naturais, e o burro e o boi de verdade? Ela que monte o que quiser; esse presépio não vai sair daí. E vou explicá-lo ao Brunettino.” (SAMPEDRO, 1996, p. 156)

Porém, o avô decepçiona-se com o maior interesse do neto pela árvore que pelo presépio.

– Hoje o senhor está aborrecido, não negue – afirma a senhora Maddalena, com um sorriso incitador.
O velho o admite, resmungando. Mais do que tudo está magoado; sente-se um pouco traído pelo menino, a quem a árvore de Natal atrai mais do que o presépio. (SAMPEDRO, 1996, p. 159)

A falta de interesse e de conhecimento dos jovens pelo que se relaciona com o passado, os costumes e as tradições representam uma ameaça tanto à continuidade dessas tradições quanto à continuidade dos próprios velhos, que com elas se identificam. Para eles, uma forma de perpetuação de si mesmos estaria na perpetuação dessas tradições que fazem parte de sua história e contribuem para a constituição de suas identidades. Porém, crianças e jovens estão sob influência do culto ao moderno e à novidade que perpassa a sociedade contemporânea, valorizando o que está na moda ou é considerado *fashion*. Essas novidades, muitas vezes, são vistas como inadequadas ou *bagunçadas* pelos velhos, pois envolvem padrões de comportamento que se confrontam com seus valores. Além disso, segundo Preti (1991, apud ALCÂNTARA, 2004), o ataque ao presente e a defesa do passado podem ser compreendidos como um mecanismo de compensação pelos estigmas que são impostos aos velhos pelos jovens.

Outro desinteresse dos jovens que incomoda os velhos entrevistados, refere-se à religião. De modo geral, a configuração religiosa no Brasil tem mudado nos últimos tempos, especialmente entre os mais jovens. Segundo pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais vinculado ao Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, no período de 1940 a 2000 houve grande migração de católicos para religiões alternativas ou para o ateísmo em todas as faixas etárias. O dado é relevante porque o catolicismo foi e ainda é – mesmo que em menor proporção – a religião com maior número de adeptos no Brasil.

Um aspecto interessante destacado por Neri (2005), é de que os dados demográficos de 2000 indicam que a composição religiosa pode ser afetada sobremaneira pela idade do indivíduo. Ainda que as pessoas de uma mesma geração venham se tornando menos religiosas³¹, em comparação com os mais jovens os velhos continuam sendo mais adeptos de alguma religião. Como exemplo, o autor chama a atenção para o fato de que aqueles que não tinham religião entre

³¹ Segundo Neri (2005), a taxa dos não religiosos com 50 anos de idade em 2000 era de 5%; em 1980, quando esta geração contava com idade entre 30 e 39 anos era de 1,99% e em 1950, quando tinha entre 0 e 9 anos era de 0,37%.

20 e 29 anos no censo de 2000 representavam 9% contra 3,8% dos que tinham mais de 60 anos. Tal fato pode ser interpretado com base no pressuposto de que à medida que o indivíduo aproxima-se do fim da vida, volta-se para questões existenciais, às quais as religiões tentam responder.

Em relação às causas para a redução do número de jovens em comunidades religiosas destaca-se a mudança de valores da sociedade e a estrutura e os valores das próprias religiões. Os principais pontos de conflito relacionam-se a temas ainda tido como tabus como a sexualidade, práticas contraceptivas, emancipação feminina e aborto. Algumas religiões, especialmente tradicionais, estão ainda “congeladas” em relação a tais assuntos, adotando uma postura repressiva. Outro aspecto a ser destacado, refere-se à busca por respostas e alívio para problemas e sofrimentos como doenças, pobreza, injustiça social, uso de entorpecentes e desemprego. As pessoas, numa sociedade que estimula o imediatismo e o prazer, estão a procura de um alívio rápido, de algo que possa oferecer-lhes uma resposta mais imediata e não a possibilidade de alcançar a felicidade num futuro que lhes parece distante. Tais respostas são encontradas mais facilmente em seitas esotéricas ou alternativas que em religiões tradicionais, que pregam o Paraíso ou o Reino dos Céus para aqueles que souberem suportar seus sofrimentos. Além disso, escândalos relacionados à corrupção, à pedofilia e a outros abusos sexuais envolvendo líderes religiosos têm minado a imagem das igrejas como mantenedoras da ordem e da guarida espiritual de seus fiéis. As pessoas afastam-se da religião porque não acreditam mais em sua capacidade de oferecer-lhes proteção ou salvação, bem como porque ser religioso pode tornar-se conflitante com as exigências da sociedade contemporânea, especialmente para os mais jovens.

Mesmo havendo certa desilusão devido à falta de interesse que os mais jovens demonstram pelas *coisas antigas* e pela religião, ela convive com a esperança de que essas crianças e jovens dêem continuidade às tradições, pois representam o futuro e são eles que permanecerão quando os velhos não mais estiverem.

BM - Quem sabe? Eu tenho um netinho aí, que se eu alcançasse uma idade duns dez, onze anos, eu tenho vontade de pôr ele junto. Mas num sei eu tô com oitenta e um, né... Será que vai mais dez?

[...]

Ent - E o senhor acha que as pessoas que estão vindo, mais novas, o senhor acha que elas vão aprender e passar pra frente? A dança vai continuar?

BM - Eu num tenho muita fé não. É... ah... hummm... a molecada de hoje

tá muito desligada, né? Principalmente da religião, né? Mas a gente nos versos que a gente canta lá, a gente faz algum pedido, né? Pra mode a criançada habituá e gostá e... aprender. Porque um dia Deus chama a gente... aquela criança fica no lugar da gente, né mesmo? É. Que eu tô com oitenta e um. Eu... num é, eu num tô pedindo a morte, a gente num deve pedir, né? Eu quero cantar bastante pra São Gonçalo ainda, né? Mas sei lá, uma hora acontece qualquer coisa e a gente deixa o mundo e precisava ficar argum, né? Algum novo aí... (Senhor Benedito)

– O ENCONTRO COM CRIANÇAS E JOVENS DURANTE O PROJETO

Aspectos diferentes, sobre os encontros com crianças e jovens durante o projeto, foram ressaltados por cada entrevistado.

Para o Senhor Alcides, a experiência o emocionou na medida em que, por meio de agradecimentos, as crianças conseguiram ir ao encontro de suas expectativas de reconhecimento.

Ent – E o senhor sente que as crianças recebem bem quando o senhor vai lá?

AB – Oh, muito bem. Inclusive a Nair já foi comigo, já me acompanhou, né, na escola. E ela vê, as crianças gostam, né? Fazem até versinho. Hum, se eu achasse aquele...

NB – Olha, que retribuíram para ele, que ele até chorou. Um caderno cheio de bilhetinho, alguma poesia sem rima mesmo, agradecendo a ele. Muita coisa maravilhosa.

AB – Que as crianças fizeram. Nossa, foi lindo! (Senhor Alcides e Dona Nair)

Além disso, o Senhor Alcides acredita que o encontro trouxe satisfação mútua.

AB – E depois foi me convidando para dar essas lições de poesia na escola, o que eu achei muito bom, e esses professores e essas crianças inclusive acharam também muito bom isso aí. (Senhor Alcides e Dona Nair)

Dona Diva também declara ter encontrado contentamento na experiência de voltar à sala de aula. Um lugar que conhece bem, posto que é professora aposentada.

Sobre o encontro com as crianças, diz ter gostado muito. [...] acha que foi bem recebida na escola, a maioria das crianças se envolveu na atividade de confecção de pipas e fez perguntas sobre a época em que era professora. [...]

Continua a conversa, ressaltando a importância de levar à criança algo que lhe interesse para que se motive. Em sua opinião, a chance de falar com as crianças sobre o passado, faz com que elas possam saber e compreender que houve pessoas responsáveis pelo que elas têm hoje, ou seja, as crianças precisam, e aí podem, tomar conhecimento de quem ou do que está na base de seu presente, até mesmo para valorizar as pessoas e conquistas. Acredita que oportunidades como estas precisam acontecer sempre e tornarem-se freqüentes nas escolas. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Diva)

O conhecimento adquirido da experiência de ter sido professora permite à Dona Diva preparar-se para o encontro com as crianças. A escolha de ensinar as crianças a fazerem pipas coaduna com sua afirmação de que é necessário motivá-las para que o encontro seja proveitoso. O interesse das crianças por suas histórias como professora parece ter agradado Dona Diva, que valoriza a oportunidade como forma de fazer com que o passado seja conhecido.

Para o Senhor Sebastião Ferreira, a maior importância do encontro entre velhos e jovens é a possibilidade destes adquirirem um saber que só a experiência dos mais velhos pode oferecer.

SF – Não, a molecada tem que tá junto que eles acaba aprendendo mais, né? Que essa molecada, vê só, eles entra agora mas não tem malícia nenhuma negócio de banda, essas coisas. Você toca numa orquestra assim e tocar numa banda são coisas muito diferentes. Isso daí é...

[...]

SF – É. Essa molecada tem que tá no meio porque aprende né? Pega jeito. Sozinho não vai. (Senhor Sebastião Ferreira)

Há saberes que não estão nos livros, enciclopédias, manuais ou partituras. Estão na memória dos velhos. São saberes adquiridos com o tempo, resultados da experiência, de erros e acertos. Uma “malícia” e um saber viver adquiridos no suceder dos dias vividos. Para adquiri-los, jovens e crianças podem priorizar o encontro com os velhos, portadores dessas memórias e saberes. Nesse encontro, construirão um conhecimento por meio da partilha de memórias e experiências de vida. Pelas mãos dos velhos, marcadas pelas experiências vividas, os jovens podem descobrir segredos, curvas e atalhos do caminho que ainda têm pela frente. É essa transmissão de saberes que permite que as sociedades avancem, dando continuidade aos acertos e tentando não cometer erros anteriores.

Dona Mercedes, por sua vez, não fala com muito entusiasmo sobre a experiência de ter ido à escola. Pontua a existência de benefícios para as crianças, sem ressaltar claramente algum

proveito para si. Posteriormente, quando afirma seu prazer por falar do passado é que esta senhora oferece uma pista de que esta experiência pode ter lhe trazido alguma compensação.

Quanto ir à escola conversar com as crianças, das três irmãs, somente Dona Mercedes o fez. Falou para as crianças como as coisas eram quando era criança e mocinha. Acha que algumas crianças se interessaram e outras não, mas foi bom para elas conhecerem um pouco sobre as coisas antigas. Para ela, é sempre bom falar do passado e reviver o que aconteceu. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes Zanoni, Dona Maria José e Dona Benedita)

O baixo entusiasmo de Dona Mercedes em relação ao encontro com as crianças é melhor compreendido quando ela conta da pouca paciência de que dispõem para estar com crianças.

Dona Mercedes conta que já não tem muita paciência com crianças, talvez porque durante a infância e a adolescência, a mãe sempre lhe mandava cuidar dos irmãos mais jovens ou dos filhos dos conhecidos. (Diário de Campo – 17/08/2004, Entrevista com Dona Mercedes Zanoni, Dona Maria José e Dona Benedita)

A história pessoal de Dona Mercedes esclarece seu posicionamento acerca do encontro com as crianças. Seu relato de experiências anteriores com crianças, aparentemente contrárias a sua vontade, revelam motivos que a levaram a não sentir a oportunidade do encontro com as crianças como um momento totalmente prazeroso. O desejo e a satisfação de falar sobre o passado, bem como de envolver-se em projetos que permitam que a lembrança desse passado permaneça circulando pela comunidade podem ser melhor compreendidos ao saber-se que Dona Mercedes faz parte das famílias tradicionalmente engajadas em ações políticas e sociais da cidade. Desse modo, suas ações permitem que dê continuidade a tradições familiares. Lopes, Neri e Park (2005) ressaltam a importância de respeitarem-se as decisões do velho de não querer estar com crianças, que em vez de serem julgadas devem ser compreendidas como expressões de individualidade e da heterogeneidade que cerca o processo de envelhecimento.

Apesar de afirmar ter sido bom ir à escola, o que mais chamou a atenção na fala do Senhor Sebastião Moura foi o desapontamento proveniente do desinteresse das novas professoras pelas suas habilidades.

Ent - E a gente estava falando do senhor ir na escola com a professora conversar com as crianças. O que o senhor achou de ir lá? O senhor gostou?

SM - É bom, tava muito bonito só que ela saiu de lá, daí mudou outras professoras, daí elas num interessava mais. (Senhor Sebastião Moura)

A mudança de professores gerou mudança de planos e o Senhor Sebastião Moura perdeu a oportunidade de mostrar suas habilidades e atender a seu desejo, o que lhe causou evidente frustração. Esse movimento exemplifica o risco ressaltado por Park (2003b), de que projetos que não são apropriados como coletivos pela comunidade envolvida sejam descontinuados. Se os envolvidos percebem determinado projeto como exclusivo daquele que o originou e não da comunidade como um todo, é possível que não compreendam os benefícios coletivos que poderiam resultar e não se interessarem pela continuidade do mesmo.

Compreender melhor o posicionamento do Senhor Sebastião Moura foi possível quando ele fez a seguinte colocação

Ent - E... dá vontade senhor Sebastião de ensinar pras crianças, de passar pra elas informações pra que elas possam de repente aprender e ficar tão boas quanto o senhor?

SM - É. A gente pode fazer força né? É muito cansativo pra mim. Agora, eu tenho muita coisa pra resolver aqui também, mas a gente faz uma força, né? Faço e não cobro nenhum tostão de ninguém, nada. Posso fazer força sim. (Senhor Sebastião Moura)

No início do presente trabalho, antes de conversar com os velhos, havia uma expectativa de que todos aqueles que haviam tido contato com as crianças afirmariam ter encontrado satisfação nessa atividade. Essa expectativa provinha de um olhar enviesado pela tendência de homogeneizar a velhice e pelo desejo de encontrar indicadores que reforçassem a idéia de que do encontro entre crianças e velhos sempre resultam benefícios e satisfações mútuas. Mas, tal expectativa não se concretizou, como exemplificaram as falas de Dona Mercedes e do Senhor Sebastião Moura. Para ambos, não foi o contato com as crianças que lhes proporcionou satisfação, mas o que o encontro permitiu, isto é, tocar seus instrumentos para o Senhor Sebastião Moura e falar sobre o passado para Dona Mercedes.

Cada um dos entrevistados posicionou-se em relação ao encontro com as crianças e jovens conforme seus interesses pessoais, todavia pode ser percebida uma tendência, por parte dos

velhos, a enfatizar a importância de utilizar-se desse momento para que os mais jovens aprendam sobre o passado e adquiram experiências de que os mais velhos já dispõem e lhes podem oferecer. Tal tendência pode ser reflexo do desejo desses velhos pela continuidade do grupo social e de si mesmos e, portanto, um indicativo de geratividade conforme discutido anteriormente.

Ainda que se possam encontrar semelhanças entre esses velhos no que se refere a seus posicionamentos diante dos mais jovens ou de sua participação no projeto *Jarinu Tem Memória*, ganham destaque as diferenças de opiniões que apresentaram. Estas diferenças chamam a atenção para a heterogeneidade que circunda a velhice, conforme destacado por Neri (2001), e que resulta, entre outras coisas, das experiências e diferenças individuais dos sujeitos que envelhecem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura que elege as duas pontas do ciclo da vida, infância e velhice, tem indicado que crianças e velhos encontram-se num espaço próprio, que lhes é destinado por não pertencerem ao círculo produtivo tão caro à sociedade contemporânea. Tal pressuposto tem fomentado a criação e o desenvolvimento de programas que integram crianças e velhos, sobre os quais têm sido empreendidos estudos para avaliar seus resultados.

O presente trabalho teve como objetivos avaliar alguns dos resultados obtidos pelo projeto de ressignificação de memória sócio-histórica *Jarinu Tem Memória*, desenvolvido no município de Jarinu-SP. O projeto teve caráter amplo, e ainda que não tivesse como principal finalidade a integração intergeracional, propiciou o encontro entre velhos, jovens e crianças, ao considerar todos como membros da comunidade, capazes de contribuir para a construção de conhecimentos sobre a mesma.

Sobre os encontros intergeracionais ocorridos durante o projeto poderiam ser feitas várias investigações e conseqüentes descobertas, mas atendo-se à necessidade metodológica de restringir o olhar para melhor compreensão de determinado aspecto, os objetivos desse trabalho centraram-se em investigar a representação social das crianças sobre o velho e a velhice e a possível influência do encontro intergeracional no processo de construção dessa representação, e ainda, a percepção dos velhos sobre sua participação no projeto, inclusive nas atividades intergeracionais.

Encontrou-se na representação social do grupo de crianças que participaram desse estudo sobre a velhice e os velhos, a convivência de diferentes conceitos. Os velhos são doentes, têm limitações físicas e estão próximos da morte, mas também são ativos, podem trabalhar e circulam pela comunidade, num espaço que também pertence a eles. São reconhecidos principalmente por suas rugas e cabelos embranquecidos, mas não somente, pois há velhos que não têm cabelos brancos.

As aparentes contradições encontradas no discurso das crianças poderiam levar a pensar na existência de incoerências. Todavia, relacionando o conteúdo das representações das crianças com as fontes de informações de que dispõem sobre os velhos e a velhice e o contexto social em que vivem, percebe-se que as representações são coerentes com sua realidade. E é dessa

realidade, que esses pequenos atores sociais retiram a substância formadora de suas representações.

Os avós receberam posição de destaque quando as crianças exemplificavam e relatavam seus contatos com pessoas velhas, o que indica que para elas, os avós são figuras de grande expressividade na formação de suas representação social acerca dos velhos. Houveram relatos diversificados sobre os avós. Alguns doentes, outros que morreram; avós que brincam com os netos e ensinam-lhes a brincar, que trabalham, que ajudam a cuidar das crianças ou que assumem o papel de pais e por isso não são vistos como velhos. Avós que têm cabelos brancos e andam apoiados em bengalas e avós que têm cabelos pretos ou amarelos. Percebe-se que a representação de velho desse grupo de crianças, ancora-se à representação que tem de avós. Todavia, esta última define-se não apenas na posição geracional, mas no significado social e simbólico que assume para o grupo.

As experiências pessoais de terem visto velhos circulando pela cidade, fazendo compras, nos hospitais ou mendigando pelas ruas também foram mencionadas pelas crianças. Especificamente sobre o fato de considerarem os velhos como membros da comunidade, vale ressaltar o contexto em que vivem esses grupos de atores sociais: uma cidade de pequeno porte com características rurais. Em cidades como Jarinu-SP, alguns costumes, praticamente inviáveis em cidades maiores, podem ser ainda cultivados. As pessoas têm maior facilidade para circular pela cidade, mesmo sem dispor de um meio de transporte motorizado, e manter relações estreitas com vizinhos e amigos. De certo modo, a cidade pequena ainda oferece certa liberdade para que seus cidadãos se movimentem e circulem.

A mídia, principalmente televisiva, aparece na fala das crianças como uma fonte de informação que tem apresentado nas novelas, velhos que se apaixonam e se casam, que são amigos dos netos e de outras as crianças, que brincam, trabalham e se divertem. Por outro lado, os programas sensacionalistas mostram velhos doentes, mendigos e moradores de rua. As relações familiares, com professores e colegas, bem como as experiências diárias oferecem muitas informações sobre os velhos. No que se refere ao trabalho, por exemplo, para as crianças os velhos podem trabalhar, ainda que algumas neguem essa possibilidade principalmente às mulheres, pois as atividades a elas conferidas, relacionadas com o cotidiano doméstico, não são consideradas trabalho. Esse posicionamento parece refletir as diferenças de gênero que podem ainda circular pelo contexto social em que essas crianças se inserem, posto que uma sociedade

com características rurais e que por isso pode ainda cultivar costumes relacionados a um modo de vida tradicional.

Diante de informações tão diversificadas, oriundas de fontes variadas, as crianças expressam a diversidade da velhice, afirmando que “tudo é diferente”.

As representações sociais são construídas com base nas informações que circulam pela sociedade, nas relações sociais e no movimento do grupo no qual nascem, transformam-se e podem se extinguir. Segundo Jodelet (2005), conhecer o contexto em que as representações sociais são produzidas é importante para que as mesmas sejam compreendidas. Considerando-se então, a diversidade de informações sobre a velhice e os velhos que tem circulando pela sociedade em que esses pequenos atores sociais estão inseridos, torna-se fácil compreender as diferenças que convivem em sua representação social sobre a velhice e os velhos.

Usualmente, a imagem da velhice esteve associada a aspectos considerados negativos, tais como perdas, doenças, morte, rabugice, solidão, decadência. Mas, atendendo a interesses de abrir-se um novo mercado consumidor, surge a “terceira idade”, um momento em que se é velho, porém “de alma jovem”. Surgem, a partir de então, novas imagens da velhice relacionadas à prática de atividades prazerosas e à busca pela manutenção da juventude. Ganham destaque os velhos que ainda se movimentam, fazem coisas que muitos jovens não conseguem, que estudam, dançam, namoram, divertem-se, buscam a beleza, viajam, são felizes. Atualmente, todas essas imagens convivem na sociedade e é a partir delas que as representações sociais são construídas. Desse modo, é compreensível que as mesmas estejam permeadas por tantas diferenças.

A convivência de tantas informações sobre a velhice pode indicar um momento de transição, do qual se sobressairá apenas uma das tantas imagens propagadas. Mas, esse momento pode ser visto como uma oportunidade para que seja reforçada a heterogeneidade que circunda a velhice, contribuindo para que esse aspecto passe a configurar como um dos elementos da representação social dessa etapa da vida.

Compreender que ser velho não acontece do mesmo modo para todos, mas resulta de experiências pessoais e influências sócio-ambientais vividas de modo específico por cada indivíduo, pode ser um passo importante para que a força de estereótipos e preconceitos seja minimizada. Além disso, minaria também as forças empenhadas em criar uma imagem de velhos que alcançam saúde, prazer e felicidade como resultado exclusivo de aquisições mercadológicas e de esforços pessoais.

Construir uma representação social da velhice ancorada no conceito de heterogeneidade seria um avanço que resultaria em benefícios para as relações intergeracionais, bem como na construção de uma imagem mais realista, ou seja, menos enviesada da velhice.

Para alcançar esse intento, faz-se necessário mostrar que a velhice é resultado da história de vida dos indivíduos. História esta, vivida em um contexto específico, marcada por aspectos biológicos e psicológicos, influenciada pelas condições ambientais, sócio-econômicas e culturais em que foi vivida. Os encontros intergeracionais podem atender ao propósito da divulgação dessa heterogeneidade, posto que são espaços que podem ser aproveitados para os velhos contarem suas histórias e experiências vividas, oferecendo às crianças oportunidades de conviver com velhos em diferentes situações, agregando novas e diversificadas informações sobre a velhice.

No projeto *Jarinu Tem Memória*, os velhos estiveram presentes em sala de aula para mostrar suas habilidades e, ao serem apresentados ao grupo de crianças pesquisado foram estas habilidades que os caracterizaram. O fato de as crianças terem se lembrado desses velhos como velhos somente após a intervenção da professora indica a necessidade de abrir espaços para conversas a respeito dos velhos antes e depois desses encontros. Esses espaços permitiriam a conversação sobre os velhos, sua presença na escola e as habilidades que têm a oferecer. A necessidade dessas conversas justifica-se porque, conforme destaca Moscovici (2005a), é por meio da conversação que as representações sociais se edificam e se transformam.

As investigações empreendidas no presente trabalho permitiram concluir que oportunidades de encontros intergeracionais como as oferecidas pelo projeto são valiosas, no sentido de que oferecem informações sobre os velhos como indivíduos produtores, criativos, participantes da vida da comunidade e da construção do conhecimento. Porém, faz-se necessário que tais informações sejam conversadas pelas crianças, tanto com os professores quanto com outros membros do grupo social. São essas conversações que possibilitam que as novas informações venham a fazer parte da representação social das crianças sobre os velhos e a velhice.

Considerando a afirmação de Moscovici (2005a) de que os preconceitos baseiam-se em representações sociais e podem ser transformados a partir de alterações dessas representações, propiciar encontros com velhos e conversações sobre os mesmos é uma oportunidade para que as informações originadas nesses momentos possam contribuir para mudanças nas representações sociais de velho e velhice. Considerando ainda que as crianças são atores sociais, produtoras de

sua cultura, e co-produtoras da cultura da sociedade em que se inserem, abrir espaço para mudanças em suas representações sociais pode ser o início de mudanças nas representações sociais do velho e da velhice da sociedade como um todo.

A realização de atividades é apontada como promotora de diversos benefícios aos velhos pela literatura gerontológica, inclusive as atividades intergeracionais. Sentir-se produtivo, melhorar a auto-estima, atualizar-se, sentir-se membro da comunidade, alcançar satisfação pessoal, vivenciar interações sociais significativas e melhorar a saúde física e mental estão entre os benefícios ressaltados.

O presente trabalho não objetivou investigar se os velhos participantes do projeto *Jarinu Tem Memória* alcançaram tais benefícios, e sim os significados que a participação no projeto adquiriu para os mesmos. Contudo, ao falarem desses significados, percebe-se que alguns se relacionam com os benefícios citados.

Destacaram-se no discurso dos entrevistados: o reconhecimento social que receberam após a participação no projeto, o que pode contribuir para o aumento da auto-estima; a oportunidade de desempenharem papéis e funções sociais significativos e por isso sentirem-se produtivos e úteis à comunidade; a oportunidade de transmitirem saberes aos mais jovens, na expectativa de que as tradições e costumes, que lhes são caros, perpetuem-se, indicando o sentimento de geratividade; e, a satisfação pessoal por poderem realizar atividades significativas para si. Para além disso, esteve enredada no discurso desses velhos, a idéia de que não basta oferecer-lhes oportunidades para serem ativos, mas é de fundamental importância que as atividades propostas sejam consoantes com seus desejos de realização pessoal, bem como com aquilo que têm a oferecer.

O primeiro passo do projeto *Jarinu Tem Memória* na direção de propiciar satisfação aos velhos, foi que não houve o intuito de integrá-los à comunidade, posto que não fossem concebidos como uma parte a ser reintegrada, mas como membros privilegiados da comunidade por serem portadores de memória cultural e histórica, resultado de seus muitos anos de vida. Assim, o projeto ofereceu espaço para que as vozes desses velhos ecoassem pela comunidade, fossem ouvidas e encontrassem materialidade e meios de perpetuidade nas produções que dele resultaram, isto é livros, exposições, hemeroteca, arquivo fotográfico, reativação da banda municipal, participação em eventos culturais do estado. Além disso, a partir da participação no projeto, muitos velhos passaram a desempenhar papéis e funções sociais importantes – dentro as

quais ganhou relevo em suas falas a função de lembrar – e que lhes deram destaque diante da comunidade. Todo esse movimento permitiu que os velhos envolvidos alcançassem reconhecimento social, o que lhes foi significativo.

Outro aspecto importante do projeto residiu no fato de que, na busca pela ressignificação da memória histórica e cultural do município, foi solicitado aos velhos que dessem de si, aquilo de que dispunham, o que tinham aprendido e vivido no decorrer de suas vidas. Esse movimento permitiu que os mesmos se sentissem valorizados, pois, além de estarem envolvidos em algo que os impelia a movimentar-se, isso era feito sem exigir-lhes nada além do que tinham a oferecer. Mais que isso, o que tinham a oferecer era valorizado pela comunidade.

As entrevistas com os velhos permitiram compreender que não lhes basta fazer aquilo que sabem fazer. É necessário que as atividades respeitem as diferenças individuais e propiciem resultados que venham ao encontro dos desejos de satisfação pessoais de cada envolvido, que pode ser reconhecimento social, ter ouvidos para suas lembranças, valorização de suas habilidades, poderem retornar ao trabalho, entre outras coisas. Esse aspecto é especialmente relevante ao pensar-se sobre o encontro entre crianças e velhos.

No início do presente trabalho, havia a expectativa de encontrar entre os velhos a serem entrevistados, informações de que haviam obtido grande satisfação originada exclusivamente do fato de poderem estar com os mais jovens, principalmente as crianças em sala de aula. Porém, as colocações de alguns dos velhos entrevistados não foram ao encontro dessa expectativa e fizeram com que o olhar se voltasse para a questão das preferências individuais, fazendo lembrar que há pessoas que não se comprazem em estar com crianças ou outros jovens, fato que não muda simplesmente porque envelhecem. Tais constatações, contudo, não minimizam o fato de que as atividades intergeracionais podem resultar em benefícios para velhos e crianças. Sua relevância está ao chamarem a atenção para o respeito que se deve ter para com o posicionamento do velho, que não deve ser condenado por não desejar participar de atividades intergeracionais, mas ter seu posicionamento compreendido como expressão de sua individualidade.

Há outras possibilidades de levar experiências, saberes e memórias dos velhos às crianças, que não através do contato intergeracional direto, isto é, face-a-face. A exposição realizada em Jarinu-SP, resultante do trabalho da comunidade, é um exemplo de como o trabalho de rememoração dos velhos pode ser acessado pelas crianças por outros meios que não o contato pessoal. Nesse tipo de proposta é importante ter o cuidado de mostrá-los como resultado do

trabalho dos velhos da cidade, identificando-os para que seu trabalho, seus esforços e sua arte sejam reconhecidos.

Não se pretende com essa proposta, diminuir a importância dos contatos intergeracionais. Ao contrário, conforme afirmado anteriormente, acredita-se que tais contatos possam assumir grande relevância na construção de representações sociais mais realistas acerca dos velhos e da velhice, reduzindo preconceitos e estereótipos. Para além disso, acredita-se que a convivência entre velhos e crianças pode propiciar um encontro que atenda a anseios de ambos. Concordando com Tonucci (2002), acredita-se que as experiências que os velhos viveram, em um mundo tão diferente da realidade de hoje, constituem-se em um tipo de fábulas que podem contar às crianças, as quais são curiosas e têm vontade de ouvir. Assim, o encontro entre crianças e velhos pode ser natural e satisfatório, havendo necessidade de que essas gerações não sejam segregadas em espaços próprios para crianças ou para velhos .

Porém, no intuito de respeitar as individualidades, propõem-se alternativas para que os velhos que não desejem estar em contato direto com as crianças possam oferecer sua contribuição para a construção do conhecimento e ainda, para que as próprias crianças, mesmo que de um modo indireto, conheçam e reconheçam a importância da participação dos velhos na comunidade.

Para os velhos que vivenciaram encontros intergeracionais durante o projeto *Jarinu Tem Memória*, estes apresentaram-se principalmente como uma oportunidade para que os mais jovens pudessem ter contato com tradições, costumes e histórias do passado da comunidade, bem como para que pudessem adquirir experiências alcançadas pelos velhos ao longo de suas vidas. Essa transmissão de saberes e informações reveste-se de grande importância para os velhos, na medida em que proporciona uma chance de os jovens conhecerem o passado e mesmo valorizá-lo, o que segundo os velhos não tem tido lugar na sociedade atual.

Ao estimular a movimentação de toda a comunidade (pais, alunos, professores, vizinhos, amigos, familiares, crianças, adultos e velhos) em torno da busca de elementos de seu passado, o projeto realçou a importância da memória, da história e das tradições como marcas identitárias daquela comunidade. Esse despertar de consciência da população local para o valor da memória, do passado e dos saberes cotidianos representa um ganho valioso, no sentido de impelir a própria comunidade a se reconhecer em sua história.

Acredita-se que o presente estudo atendeu a seus propósitos, tendo descrito as representações sociais dos grupos de crianças entrevistados acerca do velho e da velhice e acessado os significados da participação dos velhos no projeto *Jarinu Tem Memória*. Estudos futuros, que investiguem encontros intergeracionais semelhantes aos aqui focalizados enquanto estes ocorrem, avaliando as interações e seus resultados tanto sobre os velhos quanto sobre as crianças, podem possibilitar novas reflexões sobre esse espaço de integração e construção de conhecimentos.

Com base nas análises empreendidas, pode-se concluir que a realização de projetos semelhantes ao *Jarinu Tem Memória*, que promovam a participação dos velhos em atividades variadas, inclusive de integração intergeracional, são formas privilegiadas para que se alcancem benefícios para todos os envolvidos: velhos, crianças, jovens e o grupo social como um todo. Crianças e jovens podem acessar conhecimentos valiosos que só o contato com velhos lhes permite. Velhos podem ser ouvidos, reconhecidos e valorizados pelo que podem oferecer ao grupo social, o que pode lhes trazer satisfação pessoal. Novas informações acerca da velhice e dos velhos podem ser apreendidas pelas crianças por meio dos contatos intergeracionais, possibilitando a construção de representações sociais mais realistas sobre esses objetos. A memória e a história do grupo passam a ser valorizadas como um patrimônio comum.

Vale ressaltar por fim, a importância do contexto em que o projeto foi desenvolvido. Uma cidade pequena, em que os espaços ainda são aproveitados pela comunidade, permitindo que velhos e crianças circulem e convivam com maior liberdade. Tonucci (1998) defende a existência de um espaço que seja acessível a todos, pois segundo o autor, as cidades modernas têm sido projetadas tendo como parâmetro o ser humano considerado padrão, isto é, o adulto do sexo masculino e trabalhador. Uma cidade pequena e com características rurais como Jarinu-SP pode oferecer mais possibilidades de encontro para aqueles usualmente excluídos e abrir espaço para que atuem juntos em situações como as oferecidas pelo projeto *Jarinu Tem Memória*. Todavia, isto não significa que nas cidades maiores, esse tipo de projetos não serão bem sucedidos, se envolverem pessoas e instituições empenhadas na promoção do bem-estar social.

Mediante tais constatações, acredita-se que a realização de projetos semelhantes possam ser incluídos em programas de políticas públicas relacionadas a temas como educação, cultura, memória local e velhice. Colocar velhos e crianças juntos, respeitando individualidades e abrindo espaço para que se encontrem em ambientes promotores da construção do conhecimento

sobre a velhice e o passado da comunidade a que pertencem, é um passo importante em direção a uma sociedade mais justa para todas as idades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- ALBORN, S. *O que é trabalho?* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- ALBUQUERQUE, F. J.; LÔBO, A. L.; RAYMUNDO, J. S. Análise das repercussões psicossociais decorrentes da concessão de benefícios rurais. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 503-519, 1999.
- ALCÂNTARA, A. O. *Velhos institucionalizados e família; entre abafos e desabafos*. Campinas: Átomo e Alínea, 2004.
- ALGUÉM TEM QUE CEDER. Direção: Nancy Meyers. Roteiro: Nancy Meyers. DVD, 2003, 128 min., color, legendado, (Tradução de Something's gotta give).
- ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003.
- ALVES, R. Velhice. In: *A casa de Rubem Alves – Quarto de badulaques II*. [s.d.] Disponível em: www.rubemalves.com.br/quartodebadulaquesII.htm. Acesso em: 08/05/2006.
- ALVISI, L. C. *Memórias de infância(s) em tempos da velhice: vivências infantis em Poços de Calas durante a primeira metade do século XX*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- ANDRÉ, A. M. A voz de um saber: o papel do velho entre os povos Kimbundu – Angola ontem e hoje. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003, p. 139-154.
- ARAÚJO, L. F.; CARVALHO, V. A. M. L. Velhices: estudo comparativo das representações sociais entre velhos de grupos de convivência. In: *Textos sobre Envelhecimento*, v. 7, n. 1, 2004. Disponível em: www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151759282004000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03/06/2005.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ARRUDA, A. Teorias das Representações Sociais e teorias de gênero. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- ASCHER, N. Uma questão de honra. In: MOLNÁR, F. *Os meninos da rua Paulo*. Trad. Paulo Rónai. São Paulo: Cosac Naify, 2005, p. 251-256.
- BALANDIER, G. Pais e filhos primogênitos e caçulas. In: BALANDIER, G. *Antropológicas*. São Paulo: Editora Cultrix/EDUSP, 1976.
- BALES, S. S., EKLUND, S. J.; SIFFIN, C. F. Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. In: *Educational Gerontology*, v. 26, p. 677-689, 2000.
- BARBERO, J. M. Jóvenes: comunicación e identidad. In: *Pensar Iberoamérica*, n. 0, Feb 2002. Disponível em: www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm. Acesso em: 20/06/2006.

BARRETO, M. L. *Admirável mundo velho: velhice, fantasia e realidade social*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BARROS, M. L. *Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BEAUVOIR, S. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Martins. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

BIRREN, J. Psychological implications of productive aging. In: MORROW-HOWELL, N.; HINTERLONG, J.; SHERRADEN, M. (Orgs.) *Productive aging*. Concepts and challenges. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001, p. 102-119.

BISOTTO, C. R. *Alcoolismo em idosos – Influências e conseqüências do álcool no paciente idoso*. [s.d.] Disponível em: www.pucrs.br/igg/espec/catia.htm. Acesso em: 07/06/2006.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In: *Estudos avançados*, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L8069Compilado.htm. Acesso em 06/02/2006.

BUENO, F. S. *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. 11ª ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BUFALO, J. M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARANO, A. A. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: *Texto para discussão n. 858*. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 25/10/2005.

_____. Jovens e idosos nordestinos: exemplos de trocas intergeracionais? In: *Texto para discussão n. 1031*. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 25/10/2005.

CAMARANO, A. A.; EL GHAOURI, S. K. Família com idosos: ninhos vazios? In: *Texto para discussão n. 950*. Rio de Janeiro: IPEA, 2003. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 25/10/2005.

CARBONE, R. A. e MENIN, M. S. de S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. In: *Educação e Pesquisa*. v.30, n. 2, p. 251-270 maio/ago 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/03/2006.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso da entrevista em estudos com crianças. In: *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 9, n. 2, p. 291-300, 2004.

CASTELFRANCHI, Y. Estatuto da Criança e do Adolescente: um marco na luta pelos direitos. In: *ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico*, n. 72, 2005. Disponível In: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8eeducacao=5eid=70>.) Acesso em 20/02/2006.

CHOWDARY, U. et al. Intergenerating activities and aging appreciation of elementary school children. In: *Educational Gerontology*, v. 26, p. 541-564, 2000.

COCOON. Direção: Ron Howard. Roteiro: Tom Benedek e David Saperstein. Vídeo, 1985, 117 min., color, legendado.

CORSARO, W. *Le culture dei bambini*. Trad. Giovanni Guido Stella. Bologna: Il Mulino, 2003.

COSTA, J. S. D et al. Consumo abusivo de álcool e fatores associados: estudo de base populacional. In: *Revista de Saúde Pública*. v. 38, n. 2, 2004, p. 284-291.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Introduction. researching children and childhood: cultures of communication. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). *Research with children: perspectives and practices*. 2ª ed. New York: Routledge/Falmer, 2001, p. 1-8.

DEBERT, G. G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: DEBERT, G. G. (Org.) *Antropologia e Velhice*. Textos Didáticos, n.13, 2ª ed. Campinas: IFCH/ UNICAMP, 1998, p. 7-27.

_____. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 1999.

_____. O idoso na mídia. In: *ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico*, n. 35, 2002. Disponível em: www.comciencia.com.br/reportagens/envelhecimento/texto/env12.htm Acesso em: 10/01/2006.

_____. A vida adulta e a velhice no cinema. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Cinedebate: cinema, velhice e cultura*. Campinas: Alínea, 2005, p. 23-44.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago 2005.

DEPS, V. L. Atividade e bem-estar psicológica na maturidade. In: NERI, A. L. (Org.) *Qualidade de vida e idade madura*, 5ª ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 57-82.

DIAS, C. M. S. B.; SILVA, M. A. S. Os avós na perspectiva de jovens universitários. In: *Psicologia em estudo*, v. 8, n. especial, p.55-62, 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07/04/ 2006.

DIAS, R. A. C. Raízes de Jarinu. A presença luso-brasileira: memórias de sua gente. In: WILD, L. (Org.) *Travessias: memórias do povoamento de imigração de uma cidade paulista: Jarinu*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 25-71.

DROGUETT, J. Memórias da imigração espanhola. In: WILD, L. (Org.) *Travessias: memórias do povoamento de imigração de uma cidade paulista: Jarinu*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 163-196.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 261-293.

_____. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-28.

DUVEEN, G; LLOYD, B. Introduction. In: DUVEEN, G; LLOYD, B (Orgs.) *Social representations and the development of knowledge*. 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 1-10.

ELIAS, N. *A solidão dos moribundos seguido de Envelhecer e morrer*. Trad. Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ERBOLATO, R. Relações sociais na velhice. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.) *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002, p. 957-964.

FARIA, A. L. G. A constituição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia infantil. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez/1999.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 31-59.

FEATHERSTONE, M. O curso de vida: corpo, cultura e imagens do processo de envelhecimento. Trad. Deborah Stucchi. In: DEBERT, G. G. (Org.) *Antropologia e Velhice*. Textos Didáticos, n.13, 2ª ed. Campinas: IFCH/ UNICAMP, 1998 , p. 45-64.

FERNANDES, C. et al. Integrando gerações: causos e histórias circulando entre a suplência e a educação infantil. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: : prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 273-287.

FERNANDES, R. S. *Entre nós, o Sol*: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2001.

FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. Lembrar-esquecer: trabalhando com memórias infantis. In: *Caderno CEDES*, v. 26, n. 68, p. 39-59, 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 16/06/2006.

FERREIRA, A. G. et al. Maracanã. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: : prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 229-233.

FERREIRA, L. A. M. *O Estatuto da criança, do adolescente e do idoso*. Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/dirhum/doutrina/id243.htm. Acesso em: 20/03/2006.

FERREIRA, M. L. M. Memória e velhice: do lugar da lembrança. In: BARROS, M. M. L. (Org.) *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 207-222.

FRANÇA, L. H.; SOARES, N. E. A importância das relações intergeracionais na quebra de preconceitos sobre a velhice. In: VERAS, R. (Org.) *Terceira Idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará – Unati/UERJ, 1997, p. 143-170.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.169-186, jan/abr 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/03/2006.

FROCHTENGARTEN, F. A memória oral no mundo contemporâneo. In: *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, p. 367-376, 2005.

GARRIDO, R.; MENEZES, P. R. O Brasil está envelhecendo: boas e más notícias por uma perspectiva epidemiológica. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 24 (supl. I), p. 3-6, 2002.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.69-92.

GODÓI, E. G. *Educação infantil: avaliação escolar antecipada?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GOLDENBERG, M. *Entrevista com a antropóloga Mirian Goldenberg*. In: Revista Época, edição 417, de 15/05/2006, 2006. Disponível em: revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT1194790-16655,00.html. Acesso em: 17/05/2006.

GROISMAN, D. A velhice entre o normal e o patológico. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 9, n. 1, p. 61-78, 2002.

GUARESCHI, M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 212-233.

GUARESCHI, P. A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 191-225.

GUSMÃO, N. M. M. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003, p. 15-32.

_____. (Org.) *Cinedebate: cinema, velhice e cultura*. Campinas: Editora Alínea, 2005.

HOLSTEIN, M. B.; MINKLER, M. Self, society and the “New Gerontology”. In: *The Gerontologist*. v. 43, n. 6, 2003, p. 787-796.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000. In: *Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 9, 2002. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 02/01/2005.

_____. *PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2004*. 2005. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 01/04/2006.

_____. *Cidades@*. 2006. Apresenta informações sobre todos os municípios do Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em: 15/04/2006.

JECKEL-NETO, E. A. Tornar-se velho ou ganhar idade: o envelhecimento biológico revisitado. In: NERI, A. L. (Org.) *Desenvolvimento e envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001, p. 39-52. Coleção Vivacidade.

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. In: *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago 2004.

KESSEL, Z. *Memória e memória coletiva*. [s.d.]. Disponível em: www.museudapessoa.com.br/escolas/textos_apoio.htm#. Acesso em: 25/04/2006.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. In: *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

LARKIN, E.; NEWMAN, S. Benefits of intergenerational staffing in preschools. In: *Educational Gerontology*, n. 27, p- 373-385, 2001.

LEITE, I. L. *Gênero, família e representação social da velhice*. Londrina: Eduel, 2004.

LEITE, M. I. F. P. *O que e como desenham as crianças?* Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. In: *Caderno CEDES*, ano XXII, n. 56, p. 63-80, 2002.

LICHTSTEIN, M. J. et al. Sentence completion to assess children's views about aging. In: *The Gerontologist*. v. 43, n. 6, p. 839-848, 2003.

LIMA-COSTA, M. F.; BARRETO, S. M.; GIATTI, L. Condições de saúde, capacidade funcional, uso de serviços de saúde e gastos com medicamentos da população idosa brasileira: um estudo descritivo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. In: *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, n. 3, p. 735-743, 2003.

LOPES, E. S. L. Relações intergeracionais. In: NERI, A. L. (Org.). *Palavras-chave em Gerontologia*, 2ª ed., Campinas: Alínea & Átomo, 2005, p. 175-178.

LOPES, E. S. L.; NERI, A. L.; PARK, M. B. Ser avós ou ser pais: os papéis dos avós na sociedade contemporânea. In: *Textos sobre Envelhecimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 239-253, 2005.

MACHADO, A. *Poesias completas*. Madrid: Espasa Calpe, 1973.

MAGRO, V. M. M. Espelho em negativo: a idade do outro e a identidade etária. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003, p. 33-46.

MARCONDES, M. A coleção fotográfica “Jarinu Tem Memória”. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: : prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 67-72.

_____. (Org.) *Catálogo de coleções fotográficas da cidade de Jarinu*. Jarinu: Editora CMU, 2003.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, J. S. (Org.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 51-80.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p.555-568, 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/03/2006.

MEAD, M. *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow, 1971.

MENDES, C. S. et al. Água Preta. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 217-223.

MENIN, M. S. de S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.13, n.1, p.59-71, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21/03/ 2006.

_____. Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.16, n.1, p.125-135, 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21/03/2006.

MIRANDA, D. S. O encontro das gerações no SESC São Paulo: a história de um processo de inclusão social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, SESC São Paulo, 2003, São Paulo. *Textos*. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/subindex.cfm?Referencia=3174&ID=198&ParamEnd=6&autor=2827>. Acesso em: 09/04/2006.

MOLINER, P.; TAFANI, E. Attitudes and social representation: a theoretical and experimental approach. In: *European Journal of Social Psychology*. v. 27, p. 687-702, 1997.

MOLNÁR, F. *Os meninos da rua Paulo*. Trad. Paulo Rónai. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: *Cadernos de pesquisa*. n. 112, p. 33-60, mar/2001.

MORAGAS, R. M. Relações intergerações nas sociedades contemporâneas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, SESC São Paulo, 2003, São paulo. *Textos*. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/subindex.cfm?Referencia=2929&ID=86&ParamEnd=9>. Acesso em 09/04/2006.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em Psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. Prefácio. In: JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005b.

NASCIMENTO, M. E. P. *Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NERI, A. L. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano em Psicologia e Sociologia. In: NERI, A. L. (Org.) *Desenvolvimento e envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papyrus, 2001. Coleção Vivacidade, p. 11-37.

_____. Teorias psicológicas do envelhecimento. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.) *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002, p. 32-45.

_____. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, A. L. (Org.) *Qualidade de vida e idade madura*. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2003. Coleção Vivacidade, pp. 9-55.

NERI, M. A ética pentecostal e o declínio católico. In: *Conjuntura Econômica*, p. 58-59, maio 2005. Disponível em: www.fgv.br/cps. Acesso em: 23/06/2006.

NEWMAN, S. History and evolution of intergenerational programs, In: NEWMAN, S. et al. (Orgs.) *Intergenerational programs: past, present and future*. Bristol: Taylor & Francis, 1997, p. 55-79.

NEWMAN, S.; FAUX, R.; LARIMER, B. Children's views on aging: Their attitudes and values. In: *The Gerontologist*, v. 37, n. 3, p. 412-417, 1997.

NEWMAN, S. et al. Preface. In: NEWMAN, S. et al. (Orgs.) *Intergenerational programs: past, present and future*. Bristol: Taylor & Francis, 1997, p. XI-XV.

NEWMAN, S.; SMITH, T. B. Developmental theories as the basis for intergenerational programs. In: NEWMAN, S. et al. (Orgs.) *Intergenerational programs: past, present and future*. Bristol: Taylor & Francis, 1997, p. 3-19.

NOGUEIRA, D. C. *A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

NOVAES, M. R. V.; DERNTL, A. M. As imagens da velhice: o discurso do sujeito coletivo (DSC) como método de investigação. In: *Mundo Saúde*. v. 26, n. 4, p. 503-508, 2002.

O OUTRO LADO DA RUA. Direção: Marcos Bernstein. Roteiro: Marcos Bernstein e Melanie Dimantas. DVD, 2004, 97 min., color.

OLIVEIRA, J. A. Memória e participação social: suportes da sustentabilidade. In: PARK, M. B. (Org.) *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 77-83.

OLIVEIRA, D. C. et al. Future and freedom: the work and the school institution in the social representations of adolescents. In: *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 6, n. 2, p. 245-258, jul/dez 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2001000200012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20/03/2006.

OLIVEIRA, D. C. et al. A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol.18, no.1 p.125-133, jan/abr 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722005000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21/03/2006.

OLIVEIRA, J. C.; ALBUQUERQUE, F. R. P. C. *A mortalidade no Brasil no período 1980-2004: desafios e oportunidades para os próximos anos*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 03/01/2006.

OLIVEIRA, P. S. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec Fapesp, 1999. Coleção Linguagem e Cultura.

PACHECO, J. L. Sobre aposentadoria e envelhecimento. In: PACHECO, J. L. et al. (Orgs.) *Tempo: rio que arrebatou*. Holambra: Setembro, 2005, p. 59-73. Coleção Conversas em tempo de envelhecer.

PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice no século XX: Histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.) *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002, p. 2-12.

PARENTE é serpente. Direção: Mario Monicelli. Roteiro: Carmine Amoroso, Suso Cecchi d'Amico, Piero De Bernardi e Mario Monicelli. DVD, 1992, 105 min., color, legendado (Tradução de Parenti Serpenti).

PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Comunidade, memória e formação de professores. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 17-38.

_____. (Org.) *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. O ciclo de vida representado nas páginas dos almanaques de farmácia brasileiros. In: SIMSON, O. R. M.; NERI, A. L.; CACHIONI M. (Orgs.) *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas: Editora Átomo e Alínea, 2003a, p. 55-75.

_____. Tempos dissonantes: formação, cotidiano e ambiente. In: PARK, M. B. (Org.) *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p. 31-53.

_____. Prefácio. In: WILD, L. (Org.) *Travessias: memórias do povoamento de imigração de uma cidade paulista*. Jarinu. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 9-19.

_____. *Juventudes, educação não-formal e culturas*: Parcerias conjunturais. Texto digitado, 2005a.

_____. Memória coletiva. In: NERI, A. L. (Org.) *Palavras-chave em Gerontologia*. 2ª ed. Campinas: Alínea e Átomo, 2005b, p. 133-135.

PARK, M. B.; ÍÓRIO, S. A. (Org.) *Arte, educação e projetos – Tao Sigulda para crianças e educadores*. Campinas: Árvore do Saber, 2004.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, M. M. L. (Org.) *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 69-84.

PEREIRA, M. C.; MENDES, C. S. Bela Vista. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 225-227.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2ª ed., São Paulo: Summus, 1994.

PINQUART, M.; WENZEL, S.; SÖRENSEN, S. Changes in attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work. In: *Educational Gerontology*. v. 26, p. 523-540, 2000.

PINTO, A. L. G. *A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 33-73.

PIRES, A. A batalha contra o tempo: relações com o corpo tendo em vista o processo de envelhecimento em Cláudia e Playboy (anos 80 e 90). In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003, p. 59-75.

PORTELLI, A. “O momento da minha vida”: funções do tempo na História Oral. In: FENELON, D. R. et al. (Orgs.) *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d’água, 2004, p. 296-313.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 93-111.

PREBOTH, M. A., RICHARDS, R e WRIGHT, S. Quantum sufficit. Just Enough. In: *American Family Physician*, v. 58, n. 4, 1998. Disponível em: www.aafp.org/afp/980915ap/quantum.html. Acesso em 18/06/2006.

PROGRAMA de valorização da pessoa idosa: Projeto Vovô Sabe Tudo. Belo Horizonte: Banco de leis de idosos. Experiência inovadoras. [s.d.]. Disponível em: www.pbh.gov.br/leisdeidosos/experiencias.htm. Acesso em: 18/03/2006.

QUEROZ, N. C.; NERI, A. L. Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 2, p. 292-299, 2005.

QUINTANA, M. *Espelho mágico*. São Paulo: Globo, 2005.

RAMOS, L. R. et al. Perfil do idoso em área metropolitana na região sudeste do Brasil: resultados de inquérito familiar. In: *Revista de Saúde Pública*, v. 27, n. 2, p. 87-94, 1993.

ROAZZY, A.; FEDERICCI, F. C. B; WILSON, M. A estrutura primitiva da representação social do medo. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 1, p. 57-72, 2001.

RÓNAI, P. Prefácio. In: MOLNÁR, F. *Os meninos da rua Paulo*. Trad. Paulo Rónai. São Paulo: Cosac Naify, 2005, p. 7-13.

RUTLAND, A. Social representations of Europe amongst 10-16 year old British children. In: *Papers on social representations*, v. 7, n. 1-2, p. 61-75, 1998.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 19-45.

SAAD, P. M. Arranjos domiciliares e transferências de apoio formal. In: LEBRÃO, M. L.; DUARTE, Y. A. O. (Orgs.) *SABE – Saúde, Bem-estar e Envelhecimento – O Projeto Sabe no município de São Paulo: uma abordagem inicial*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2003, p. 203-224.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno príncipe*. São Paulo: Agir, 2002.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. In: *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 22, n.1, p. 33-41, mar/2005.

SAMPEDRO, J. L. *O sorriso etrusco*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, G. A. Os conceitos de saúde e doença na representação social da velhice. In: *Revista virtual Textos e Contextos*, n. 1, 2002. Disponível em: www.pucrs.br/textos. Acesso em: 25/05/2006.

SANTOS, S. M. A. Infância e velhice: o convívio que nos abre caminhos. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Infância e velhice: Pesquisa de idéias*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003, p. 47-56.

SANTOS, Y. R. S. *O ato do desenho: o quê e como desenha a criança*. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: *Perspectiva*, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan/jul 2005.

SCHAE, K. W. e WILLIS, S. L. *Adult development and aging*. 4ª ed. Nova York: Harper Collins, 1996.

SILVA, M. R. As máculas do envelhecimento precoce das crianças trabalhadoras nos canaviais doce-amargos da Zona da Mata açucareira pernambucana. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.) *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas: Átomo e Alínea, 2003, p. 79-114.

SILVA, S. M. C. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SILVEIRA, D. B. *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SIMAN, L. M. de C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. In: *Caderno CEDES*. v. 25, n. 67, p. 348-364, set/dez 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622005000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/03/ 2006.

SIMSON, O. R. M. Apresentação: Construindo a história recente de Jarinu através da memória compartilhada. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 9-12.

_____. O direito à memória familiar: História Oral e educação não-formal na periferia das grandes cidades. In: *ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico*, n. 52, 2004. Disponível em: www.comciencia.br/reportagens/memoria/10.shtml. Acesso em 07/04/2006.

SIMSON, O. R. M.; GIGLIO, Z. G. A arte de recriar o passado: História Oral e velhice bem-sucedida. In: NERI, A. L. (Org.) *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001, p. 141-160. Coleção Vivacidade.

SIQUEIRA, M. M. .M. *Representação Social: teoria, pesquisa e relevância para a Psicologia Social*, Texto mimeografado, 1995.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: *Cadernos de pesquisa*. n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOMMERDHALDER, C.; NOGUEIRA, E. J. As relações entre gerações. In: FREIRE, S. A.; NERI, A. L. (Orgs.) *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2000, p. 101-112. Coleção Vivacidade.

SORANZ, M. S.; DIETZ, M. E. G. Fazenda Primavera. In: PARK, M. B. (Org.) *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 249-255.

SOUZA, E. M. *Reminiscências integrando gerações: a arte de compartilhar memórias*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 109-145.

SOUZA FILHO, E. A. ; DURANDEGUI, A. B. . Representações sociais da sala de aula a partir de desenhos e textos. In: *Educação On Line*, v. 1, 2003. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/representacoes_sociais_da_sala.asp?f_id_artigo=318. Acesso em 19/03/2006.

SPAZZIANI, M. L. Ambiente e comunidade: educação ambiental na escola. In: PARK, M. B. (Org.) *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 65-75.

SPEGLICH, E. Escolas recuperam memória da comunidade. In: *ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico*, n. 52, 2004. Disponível em: www.comciencia.br/reportagens/memoria/03.shtml. Acesso em: 07/04/2006.

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. In: *Caderno de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul/set 1993a. Disponível em: www.scielo.br/

scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-311X1993000300017&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/03/2006.

_____. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1993b, p. 85-108.

TEIXEIRA, S. A. Produção e consumo social da beleza. In: *Horizontes Antropológicos*, ano 7, n. 16, p. 189-220, 2001.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHULZE, C. M. N.; CAMARGO, B. V. Representações sociais sobre a saúde na velhice: um diagnóstico psicossocial na Rede Básica de saúde. In: *Estudos de Psicologia*. v. 7, n. 2, p. 351-359, 2002.

THOMPSON, P. The voice of the past: Oral History. In: PERKS, R.; THOMSON, A. (Orgs.) *The oral history reader*. New York: Routledge, 2000, p. 21-28.

TONUCCI, F. *La città dei bambini: un modo nuovo di pensar la città*. 4ª ed. Roma: Editori Laterza, 1998.

_____. *Se i bambini dicono: adesso basta!* Roma: Editori Laterza, 2002.

UHLENBERG, P. Commentary: demographic influences on intergenerational relationships. In: BENGSTON, V. L.; SCHAE, K. W.; BURTON, L. M. (Orgs.) *Adult intergenerational relationships*. New York: Springer Publishing Company, 1995, p. 19-25.

_____. Integration of old and young. In: *The Gerontologist*, v. 40, n. 3, p. 276-279, 2000.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*. v. 12, n. 2, p. 479-501, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WARD, C. R. The context of intergenerational programs. In: NEWMAN, S. et al. (Orgs.) *Intergenerational programs: past, present and future*. Bristol: Taylor & Francis, 1997, p. 21-35.

WILD, L. (Org.) *Travessias: memórias do povoamento de imigração de uma cidade paulista*: Jarinu. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Do continente africano, os imigrantes forçados. In: WILD, L. (Org.) *Travessias: memórias do povoamento de imigração de uma cidade paulista*: Jarinu. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 73-98.

WOODHEAD, M. e FAULKNER, D. Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In: CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. (Orgs.) *Research with children: perspectives and practices*. 2ª ed. New York: Routledge/Falmer, 2001, p. 9-35.

ZAN, D. D. P. Currículo por projetos: avanços e possibilidades. In: PARK, M. B. (Org.) *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-28.

ZANI, A. Imigração italiana em São Paulo. In: Wild, L. (Org.) *Travessias: memórias do povoamento de imigração de uma cidade paulista*. Jarinu. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 99-162.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento

Prezados pais,

Sou psicóloga e aluna do Mestrado em Gerontologia da Faculdade de Educação da Unicamp.

Estou fazendo uma pesquisa sobre a representação social de crianças (o que as crianças pensam) sobre a velhice. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração, autorizando seu filho a participar desta pesquisa.

A participação do seu filho na pesquisa será para:

1. Confeccionar um desenho.
2. Responder a uma entrevista sobre o desenho, a qual será gravada.
3. Brincar conforme a orientação da professora, o que também será gravado em fita VHS.

Todas as atividades serão realizadas na própria escola e no horário mais conveniente a escola, inclusive com o acompanhamento da professora.

Vale ressaltar que tais gravações serão utilizadas e reproduzidas exclusivamente com finalidade acadêmica para a pesquisa em questão. É importante lembrar que sua participação é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não deseje participar.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para esclarecimentos de dúvidas.

Campinas, setembro de 2004.
Ewellyne Suely de Lima Lopes
Mestranda em Gerontologia
Faculdade de Educação – Unicamp
(19) 3256-4604 / 9113-1118

Você autoriza a participação de seu filho nesta pesquisa?

Sim () Não ()

Consciente dos objetivos e procedimentos utilizados nesta pesquisa autorizo meu filho (a) _____ a participar da pesquisa.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável: _____

Anexo 2

Perguntas norteadoras das entrevistas com as crianças

- Você fala um pouco do seu desenho para mim?
- Quem é a(s) pessoa(s) que você desenhou?
- Como essa(s) pessoa(s) é(são)?
- Quantos anos tem? Quantos anos uma pessoa deve ter para ser velha?
- O que costuma(m) fazer?
- Pessoa(s) velha(s) trabalha(m)?
- O que gosta(m) de fazer?
- Onde costuma(m) ficar?
- Onde mora(m)?
- Pessoa(s) velha(s) costuma(m) ir ao médico? Muitas vezes ou poucas vezes?
- Costuma(m) tomar remédios? Muito ou pouco?
- Se esse/essa velho/velha do desenho falasse, o que falaria para você? Você já conversou com pessoas velhas?
- Você conhece alguma pessoa velha?
- Na sua casa mora alguém que é velho? Quem?
- Já veio alguma pessoa velha na escola?
- Alguém já falou alguma coisa sobre pessoas velhas para você?

Anexo 3

Entrevista com Senhor Alcides Bueno e Dona Nair Bueno

AB – Senhor Alcides Bueno

NB – Dona Nair Bueno

SF – Senhor Sebastião Franco (Banda)

Ent – Entrevistadora

*** - palavras não identificadas durante a transcrição

* - as poesias não seguiram a formatação dada pelo autor por serem transcritas de apresentação oral e não escrita.

Ent – Teve um projeto aqui em Jarinu em que o senhor, o Sr. Sebastião e outras pessoas idosas foram a escola conversar com as crianças, ensinar algo a elas. A minha pesquisa é para saber como foi esse encontro para o senhor e para as crianças. Já fui na escola e conversei um pouco com as crianças. Agora quero saber um pouco como foi para o senhor. Ainda hoje o senhor vai a escola, não é mesmo? Faz muito tempo que o senhor vai a escola conversar com as crianças?

AB – Acho que faz... o ano retrasado eu fui, o ano passado eu fui também, né? Escola de Campo Largo, Escola Maracanã, e uma escola de... da Trieste, né?

Ent – Três anos então.

AB – É, três anos.

Ent – Eu queria saber como é que é para o senhor. O que o senhor acha de ir à escola, estar com essas crianças?

AB – Ah, eu acho muito bom. Muito importante ensinar as crianças de hoje. As crianças de hoje são muito inteligente, viu? Na minha época, nossa por exemplo, ah... era uma burrice! Hoje as crianças são muito inteligente. Criança, *cê* vê, de 5 anos sabe conversar, sabe falar com a gente. Então, eu notei que as crianças, precisa que ela cresça, sabendo sobre... sobre a poesia por exemplo. Porque a poesia é... bonito porque a gente vai buscar... buscar, vamos dizer, o infinito, o céu, a terra, as matas, né?

Ent – Sim.

AB – Tudo o que é bonito sobre nós, né? A gente vai buscar no pensamento e faz a poesia, né? Faz as rimas, certinho, como eu faço, né?

Ent – Sim.

AB – Então, a gente quer que as crianças do dia de amanhã sejam poetas, meninas poetisas e falem coisas lindas do... do... do... do nosso planeta, né? É o que a gente busca. Então, eu acho importante ensinar as crianças sobre isso.

Ent – E o senhor sente que as crianças recebem bem quando o senhor vai lá?

AB – Oh, muito bem. Inclusive a Nair já foi comigo, já me acompanhou, né, na escola. E ela vê, as crianças gostam, né? Fazem até versinho. Hum, se eu achasse aquele...

NB – Olha, que retribuíram para ele, que ele até chorou. Um caderno cheio de bilhetinho, alguma poesia sem rima mesmo, agradecendo a ele. Muita coisa maravilhosa.

AB – Que as crianças fizeram. Nossa, foi lindo!

NB – Ele até chorou.

AB – *Tá* tudo guardado.

NB – Ele achou tão lindo. Falei, põe esses aí num cofre que é muito bonito demais.

AB – Então, eles *agradecero* fazendo os versinhos deles, quer dizer... um... eu acho que mais ou menos assim, cheio de coisas lindas dedicando a gente. Olha, foi maravilhoso! Maravilhoso! As crianças gostam mesmo de poesia.

Ent – E o senhor acha que é difícil... porque começou a pouco tempo o projeto, né? Envolvendo...

AB – Ah sim, porque eu escrevo pro jornal há... desde noventa... noventa e... no fim de 97, praticamente 98 eu comecei a fazer poesia semanalmente no jornal Em Foco nosso, né? Jarinu em foco. Então, de lá pra cá, o pessoal começou a notar que, né, poesia é muito interessante, muito bonito. E depois foi me convidando para dar essas lições de poesia na escola, o que eu achei muito bom, e esses professores e essas crianças inclusive acharam também muito bom isso aí.

Ent – Que bom! E o senhor acha que mudou alguma coisa, na vida do senhor de maneira geral, depois que o senhor começou a ir às escolas e ter esse contato, ou não?

AB – Ah sim. Mudou de uma forma de tratamento, né? A gente foi muito mais bem, vamos dizer, acolhido, respeitado, né?

NB – Você, a gente é daqui, nasceu por aqui, tudo, mas ninguém conhece bem, né? Muita gente não sabe que ele é poeta. Que nem foi ou o que ele foi, né Bodinho?

AB – É, inclusive politicamente a gente exerceu bons cargos, né? Por exemplo como vice-prefeito de 61 a 65, depois vereador de 57 a 61 e depois de... outra de vereador de 77 a 84 e... delegado de polícia. Comissário de menor eu fui 20 anos, comissário de menor, né? Tomei parte em tudo quanto foi evento em Jarinu. Sempre convidado, fui convidado, então tomando parte. Então, eu tenho uma vida assim social, política inclusive, muito boa, ótima. Gostei de ter feito tudo isso por Jarinu.

Ent – Humhum... E aí o senhor acha que depois que o senhor voltou a ir pra escola, as crianças começaram a conhecer isso também? Esse trabalho que o senhor fez na política?

AB – Ah sim. Inclusive quando a gente às vezes passa pela escola, por um motivo ou por outro, o pessoal: “Ah o Sr. Alcides aí, o homem das poesias.” Então, eles gostam né? E eu até espero que agora no próximo ano, a gente torne a repassar nas escolas com ensinamentos, que daí vem novos alunos, aquela coisa, é importante.

Ent – Ah sim. E por exemplo, na sala da professora Edna – não sei se o senhor se lembra – mas são crianças bem pequenininhas, são crianças do pré, elas devem ter de 5 a 6 anos.

AB – Exatamente.

Ent – E às vezes a gente pensa que essas crianças nem vão dar tanta atenção porque são tão pequenas. Mas o senhor acha que dão, né?

AB – Não, pois é, a escola da Edna, a Nair foi também na escola da Edna.

Ent – É...

AB – Então, e depois a gente pergunta, né? Sabe fazer poesia? E faz uma rima, por exemplo. Então, eles gostam. Então a gente vai ensinando eles rimar, fazer uma rima, né? Que tem que ser certinho. Gostam muito mesmo.

Ent – Então, esse projeto que envolveu a participação do senhor na escola, teve também a exposição no ginásio, né – há alguns anos atrás – sobre a cidade; teve até um livro – esse aqui – não sei se o senhor tem...

AB – Ah, eu tenho. Eu tenho esse livro.

NB – Eu tô na capa desse livro.

Ent – Ah é?

AB – A Nair esta aqui.

NB – Eu colaborei com algumas coisas.

AB – Eu estou por aí...

NB – Eu arrumei algumas coisas que eu ganhei da Itália.

Ent – Mesmo? E o que vocês acham desse projeto? De como aconteceu e...

NB – Nós gostamos muito, que... ainda foi muito pouco. Pelo que a gente tem, pela bagagem que a gente tem guardada, né? Foi muito pouco o que pusemos em nós. Então, eu gostei muito e acho que devia fazer mais livro, né? A gente falar mais da vida da gente, das coisas que a gente faz. Seria muito bom. E eles parecem que estão fazendo outro livro, né?

Ent – Então, parece que sobre as famílias, né?

NB – Sobre as famílias. Veio uma moça aqui, né Alcides? De Campinas.

AB – Sim.

NB – Qual era o nome dela?

Ent – Acho que é Márcia.

NB – Márcia. E a gente também falou muitas coisas pra ela, né? A gente tinha que pôr o que a gente sabe, o que a gente já viu nesse mundo, pela idade que a gente tem – que a minha é tao pouca... (Gesticula com os lábios a idade, depois ri.) Ah, me arrependi de falar para a Márcia que eu tinha essa idade. Eu vou mandar ela... (faz gesto de riscar/apagar).

Ent – Eu não vou contar pra ninguém...

NB – Ah tá gravado aí minha filha. (Risos)

Ent – E qual vocês acham que é a importância de contar tudo o que vocês viveram?

NB – Pra nós é uma importância grande pôr pra fora, se não a gente morre e ninguém sabe quem foi a gente, né? Num fomos grande coisa, mas tem muita coisa pra contar.

AB – Não, porque a gente tomou parte da... do crescimento da... desde a passagem de Jarinu distrital para Jarinu municipal.

Ent – Sim...

AB – Em 1949 então, tivemos o primeiro prefeito, né, que foi Guilherme Zanoni e aquela coisa toda. Então, desde aí a gente... acompanhou em Jarinu. Nós acompanhamos, na época nós tínhamos aí 3000 habitantes por aí, né? Hoje estamos com quase 20000. Então, a gente cresceu com o progresso de Jarinu. Então, isso é gratificante pra gente. Fizemos o trabalho que Jarinu até merecia, no início... Jarinu não tinha esgoto, Jarinu não tinha água. Água, vamos dizer, tratada. A água nossa vinha aí de uma barroca, né Bodinho? Suja, aquela coisa toda. A eletricidade nossa, nós tínhamos na rua aí de Jarinu, a rua principal que hoje é uma beleza, a rua Independência, né?

Ent – Humhum...

AB – Tem o comércio. Eram postes de trilho de trem, com aquela, vamos dizer, aquela bandeja em cima da lâmpada, né? Que dizer, era um negócio, né? Então, o crescimento inclusive, desenvolvimento de Jarinu...

NB – Não era asfaltado...

AB - ... começou com o prefeito Edgar Máximo Zambotto, que hoje tem a rodovia em nome dele.

NB – E ele foi vice nessa época.

AB – Eu fui vice dele, naquele trabalho, aquela luta, e vai com o governo, né? Ah, pedindo ajuda pro governo, aquela coisa toda. Então, o início foi nessa época, porque o Guilherme Zanoni ficou quatro anos, de 49 a 53, o Zé Bernucci de 53 a 57, aí depois voltou o Guilherme Zanoni outra vez de 57 a 61, mas parece que não havia uma ajuda do governo naquela época, então o prefeito, a prefeitura era muito pobrezinha, né? Inclusive a moto-niveladora – *Cê* é daquela época né? (a pergunta é para o Sr. Sebastião).

SF – É.

AB – Parecia uma moto-niveladora – inclusive ele foi motorista da moto-niveladora – era um trator de lavoura, vamos dizer assim, pra fazer 200... uma média de 100 a 200 quilômetros de estrada de terra, não era possível...

Ent – Essa moto, ela levava...

SF – Ah não. Essa moto era de fazer estrada. Moto-niveladora agora são seis pés nela, né? A direção fica durinha, tudo mecânico. Então *ocê* pra baixar a faca no chão precisava puxar uma correia e fazer força no barranco pra virar a faca pra lá e pra cá, né? Mas era muito leve demais. Então pra cortar uma estrada, tinha que pegar o bico primeiro, cortar primeiro pra depois... Era um serviço miserável! E tinha que dar conta de mais de 250 quilômetros de estrada.

Ent – Nossa!

AB – É, então. E nós conseguimos na época uma moto-niveladora com 50... Um maquinão! Jarinu ficou – Nossa! – foi uma festa, né? Então, foi o início, o início do progresso que nós estamos hoje, que Jarinu ainda vai crescer muito, é... foi de 61 pra cá.

Ent – E agora as pessoas podem conhecer um pouco sobre isso, através dessa exposição, de fotos que foram feitas. Hoje tem um arquivo de fotos, de quase todas as administrações...

AB – Isso.

NB – O que ainda é muito pouco, né? Porque tem... Eles deviam buscar mais, né? Eu acho tão pouco viu? É? Ele mesmo, um homem que trabalhou a vida inteira pelo município...

AB – A vida inteira...

NB - ... gratuito porque naquele tempo não recebia, né?

SF – Não.

AB – E, naquele tempo, o camarada trabalhava porque gostava mesmo do município.

NB – Hoje não é reconhecido. Ele não é reconhecido.

AB – Fui vice-prefeito gratuito, duas vezes vereador gratuito, delegado de polícia gratuito, comissário de menor, vinte anos gratuito e outros eventos. Pega o currículo pra mim. (Pede a Dona Nair.)

NB – Aonde é que tá?

AB – Em cima da cama lá. Faça o favor. Então, é... tudo isso eu fiz de vontade.

Ent – Na época não se pagava nada por esse trabalho?

AB – Nada. Só ganhava o prefeito.

SF – O vereador lá do Breu, do Pinhal, de Campo Largo vinha, quem tinha condução vinha, quem não tinha, vinha a pé.

AB – É verdade.

SF – Pra vir na sessão da câmara.

AB – Hoje o vereador para ter duas sessões, como antigamente também tinha duas sessões de câmara por mês, recebe seus dois, três mil né? E naquele tempo era gratuito. Então, *cê* veja meu currículo. Se diz aqui: 1951, membro fundador do Campo Largo Futebol Clube – começa por aí. Em 53, candidato a vereador, membro fundador do Jarinu Futebol Clube, que até tenho aí a placa de prata que eu recebi agora em...

NB – Mostra pra ela os títulos, leva ela lá.

AB – Vem aqui.

Nos dirigimos pelo corredor até um quarto em que haviam diplomas de reconhecimento público na parede, placas e fotografias em uma estante. Aí, estava também uma caixa com cadernos de poesia e recortes de jornal com poesias publicadas, além de um violão.

AB – Quer ver, então a gente trabalhou bastante por Jarinu, construindo escola, posto de saúde... eu recebi muitos títulos. Olha. Os meus filhos estão aqui. (Mostra uma fotografia) Nessa época, nessa época nós fomos candidatos, Edgar e eu. Aqui os vereadores que foram candidatos eleitos. Aqui nós temos aqui eleitos: Flávio, Hélio, Jairo, Zé Ferrara – esses foram eleitos – e Pedro Lorencini. Esses foram tudo eleito na época, né? Esses aqui são títulos da saúde pública, que eu trabalhei 25 anos na saúde pública também. Então, eu acumulava serviço. Eu, por exemplo na saúde pública trabalhava das sete a uma. Mas ninguém,... nunca fazia aquelas horas toda. Quando eram onze horas, a gente já saía, eu ia pro táxi. Pegava o táxi, eu trabalhei 28 anos com táxi também. Em 1975 eu comprei o táxi do Ermínio, ah... 75, então eu fazia esse horário na saúde e depois fazia o horário com o táxi do meio-dia, uma hora até onze horas, meia-noite, né? Isso foi assim.

Ent – Humhum...

AB – Então eu recebi esses títulos aqui... (Passa a ler o nome das pessoas que assinaram os títulos) Ademir Ramazoli é... eu tenho até Adib Jatene.

Ent – Ah sim...

AB – Adib Jatene, isso lá do governo. Grandes pessoas, João Yunes, todos eles foram respeitados na saúde em São Paulo. Então, é... esse aqui é um benemérito que eu recebi da prefeitura pelos serviços prestados, né? “Conferido cidadão benemérito”. Esse aqui foi do vice-prefeito, então esse daqui eu recebi faz... foi o mês passado esse daqui, né?

NB – Foi.

AB – Então, vice-prefeito 63. Olha, vereador de 77 a 83. Olha, vereador de 57 a 61, e esse aqui eu era vereador, uma coisa que ganhamos de Campinas. Esse aqui foi... eu fui... agente correspondente dos Diários Associados. Dos Diários no tempo do Assis Chateaubriand, né?

Ent – Ah é?

AB – É. Tudo... fui agente que depois foi... também a... essa aqui é a carteirinha do agente do Diário de São Paulo, né?

Ent – Era um jornal e o senhor era agente, escrevia alguma...

AB – É, então, agente correspondente. Depois, esse aqui é do...

NB – Ele é formado também em Contabilidade, né?

AB – É. Contabilidade. Então...

NB – Foi músico, num vou esquecer não... (Risos) Foi músico, e eu tinha uns ciúmes que morria... ele era muito lindo!

AB – Eu...

NB – Agora não tá mais não.

Ent – Não tá mais lindo não, Dona Nair?

NB – Não. E daí eu morria de ciúmes...

AB – Eu batia caixa.

Ent – Vocês eram namorados ou já eram casados?

NB – Casado minha filha. Eu casei em 50.

AB – E eu batia caixinha e batia caixão.

NB – Eu ia formar professora naquele ano, abandonei tudo.

Ent – Pra poder casar?

NB – É. Assim, no fim do ano. Eu viajava todo dia pra Bragança, que tinha trem ainda, né? Eu morava em Campo Largo quando era solteira. Eu nasci lá, meu pai era ferroviário. Então, eu viajava naquela Bragantina quando era menina. Em 1950, no fim do ano eu ia formar. Olha, ele resolveu, porque ele já tinha crescido, foi pra São Paulo, né? E logo que ele veio de lá, eu comecei a namorar.

Ent – Humhum...

NB – Daí resolveu que queria casar porque tava gastando muito em viagem, porque não tinha onde pousar, porque na casa da noiva minha filha...

Ent – Não podia.

NB – Meu pai não deixava. E daí, aí eu preferi ele do que o meu diploma. Hoje eu arrependo, porque busca, não tem arquivo. Cinquenta anos não tem mais arquivo. Vinte anos ainda tem arquivo, mas cinquenta anos... Eu digo: Ai meu Deus! Falei com as diretoras, falaram: “Venha pelo menos um ano, né, fazer mais um ano que eu dou.” Mas eu digo: “Ai, de noite e pagar, cento e pouco, né?” Então disse: “Num vou.” Mas eu hei de achar ainda um que me dê...

Ent – Humhum.

AB – Inspetor de quarteirão. Olha lá.

NB – Esse homem foi útil e incompreendido. (Risos)

Ent – E como era esse trabalho de inspetor de quarteirão Sr. Alcides?

AB – Era, era como é um polícia hoje na rua.

SF – Um delegado.

Ent – Ah é?

AB – É. Então, 53. Tem cinquenta, fez cinquenta anos, né?

Ent – Humhum. Cinquenta anos. O senhor trabalhou muito tempo nessa atividade?

AB – Trabalhei bastante tempo, depois passei a comissário de menor também. Quase vinte anos né, de comissário de menor. Depois quando entrou o Marcos ali...

SF – Foi.

AB – Daí, a gente saiu porque exigia muito da gente. Daí eu pedi a demissão. Mas olha, assinado pelo Dr. Rui. Lembra? (Pergunta ao Sr. Sebastião)

SF – Ah...

AB – Dr. Rui Martins Soldes. Grande delegado, né? Até ele tem um filho delegado. De vez em quando eu vejo ele na televisão.

NB – Pena que você não trouxe um foto, pra tirar foto de tudo.

Ent – Não trouxe.

AB – Mas eu tenho aí.

NB – Uma máquina? Tem?

AB – Tem, a máquina tá aí com foto. Ó, as poesias.

NB – Então pode tirar foto.

AB – Olha... (Mostra-me uma caixa com cadernos e recortes de jornal com suas poesias)

Ent – São as que o senhor escreveu?

AB – Então, ah... essa aqui de 03, de 2003, 2004, 98, dezembro de 98, né?

Ent – Humhum...

AB – Então, essa é de 2000... 2002. 99, 2001.

Ent – E o senhor sempre escreve e publica no jornal?

AB – É sim.

NB – Mostra o caderno pra ela.

Ent – Eu vou querer que o senhor declame uma poesia, né? Pra gente poder ouvir.

NB – Viu, a que ocê vai declamar é O Príncipe e a princesa, que você fez pra mim.

AB – Ó, esse aqui é o índice, né? Pois é. Então... depois eu vou passar... arrumar uma pessoa aí pra passar pro computador.

Ent – Sim.

AB – Que a gente vai ver se consegue depois é... fazer um livro, né? Eu já estou com duzentas... aliás, com cento... cento e cinquenta e três.

Ent – Sim...

AB – Essas daqui eu fiz agora, na semana passada, essa semana, né, pra cá. Lembranças, saudades, velhas cartas de amor são poesias... Eu tô aí meio à toa como diz o meu povo, então a gente aproveita pra escrever, né? Vem a inspiração a gente escreve. Por exemplo: Flor da Bragantina, Jardim de Campo Largo, né?

NB – Quem é essa flor?

AB – Ela tá ainda rabiscada, né? (Passa a declamar uma das poesias*)

“Todos os dias de manhã e a tardinha, Linda jovem passava pela linha em Campo Largo rumo à estação, calçava sapatos com fivela, saia xadrez e blusa amarela, com uma bolsinha na mão.” Então é... “ Esperava o trem de passageiro, para ver o seu amor primeiro, descer da plataforma da embarcação. Vindo da capital para o interior, com saudades do primeiro amor” É... “transbordando de alegria no coração” Então, tá rascunhada ainda. “Os chefes promoveram um...”

NB – Os chefes eram quem?

AB – Da estação.

Ent – Ah tá.

AB - “promoveram uma eleição para eleger a moça mais linda da estação, a Flor da Bragantina. Do na... é... Foi eleita. Do namorado ela se esqueceu, após o concurso ela desapareceu, até o amor a fama contamina.”

Ent – Olha só...

AB – É verdade. A fama sobe na cabeça.

NB – Contamina não.

AB – É. “Os anos passaram lentamente, a Flor convencida ficou diferente, mudou-se para a grande cidade. Lá encontrou seu ex-namorado, com filho no colo e a esposa do lado, com dor no coração desejou mil felicidades.”

Ent – Olha só...

(Risos)

NB – Leia O príncipe e a princesa.

AB – É. O príncipe e a princesa... quatro... então isso depois vai ser passado tudo, né?

Ent – Humhum.

AB – Aqui. “Nasci no interior, criado na grande cidade, e os anos se passaram fiquei maior de idade. Um dia planejei satisfazer minha vontade, visitar meus parentes, fazer novas amizades. Arrumei as malas e despedi com emoção, embarquei no trem com um só intenção. De chegar ao destino, que é uma estação do querido Campo Largo, povo hospitaleiro e bom. Ao desembarcar do trem Maria Fumaça Bragantina, olhei para os lados vi uma linda menina. Naquele feliz momento que uma luz divina nos uniu e abençoou, Deus marcou nossa sina. Me apaixonei loucamente por aquela rara beleza. E namoramos algum tempo e casamos no civil e na igreja. Éramos de família plebéia, não tínhamos riqueza. Eu sou para ela o príncipe, ela é para mim a princesa.”

Ent – Que lindo!(Risos) E o senhor sempre escreveu ou foi de uns tempos pra cá que o senhor começou a escrever?

AB – Não, eu sempre escrevi, mas houve uma época que eu abandonei... até na vez que o Emídio, nós estávamos aí, fazendo aquelas serenatas de antigamente aí em 1946 , por aí, a gente... a gente fazia música. Eu tenho uma poesia aqui que eu fiz com o Emídio, naquela época, em 46. Em São Paulo – eu morava em São Paulo, né?

Ent – Humhum...

AB – Fui embora daqui já com quase nove anos. Fui embora pra São Paulo, vivi lá até os vinte... vinte e três, vinte e quatro anos, então a gente... fazia, fazia poesia sim lá em São Paulo. Fiz uns dois ou três cadernos, mas sabe como é, muda pra cá, muda pra lá, mudanças, perdi tudo... perdi tudo e parei. Mas agora, quando foi em 97, começou... puxa vida! Vinha na cabeça as rimas, né? Porque as rimas... é o mais... as mais difícil que tem é fazer as rimas, né? Então, comecei a fazer, fazer, fazer, daí apareceu o Fausto com o jornal, né? Foi indo, comecei a publicar.

Ent – Como é que o senhor começou a publicar no jornal? Ele convidou o senhor?

AB – Sim, ele soube. O Norival é...

SF – Sogro dele.

AB – É sogro dele, né?

SF – É sogro dele.

AB – O Norival – pessoa até muito boa pra gente – disse pra ele que tinha um poeta meio escondido assim, né... ele falou: “Fala pra ele então, mandar as poesias pra mim.” Foi, foi quando eu comecei. Levei umas três ou quatro poesias pra ele. Falava: “Ô, mas tá ótimo! Cê vai mandar toda semana uma poesia.” E aí eu comecei.

Ent – E aí toda semana o senhor manda?

AB – É. Até agora. Toda... uma por semana... até agora na eleição, ele parou de publicar poesia porque tinha muito... não tinha espaço, né? Então, ele me avisou: “Alcides, eu num vou publicar suas poesias porque não tem espaço agora na política. Mas depois você recomeça.” Eu falei: Ótimo, enquanto isso vou fazendo mais poesia, porque...

Ent – Humhum. E a primeira pessoa que chamou o senhor pra ir na escola ensinar um pouco de poesia pras crianças, quem foi?

AB – Quem foi a primeira vez?

NB – Eu acho que foi a Vânia, né? Diretora Vânia de Campo Largo, da escola Júlio Schizatto.

AB – Ah, eu acho que foi sim.

NB – Só que ela já foi transferida.

AB – A Vânia que era filha daquele colega nosso, músico...

SF – Ah, o Abel.

AB – Abel. Então, foi mesmo, foi a Vânia. De lá então a gente começou, né?

Ent – Ela conhecia o senhor já? Sabia que o senhor fazia poesia ou ela viu no jornal?

AB – Não, não. Ela conhecia a gente, mas não sabia. Mas, vai ver por intermédio dos outros ela ficou sabendo que a gente fazia poesia, então convidou uma...

NB – Muita gente ainda não sabe viu? Não sabe porque não lê o jornalzinho, nada.

AB – É muita gente não lê o jornal.

NB – Então, as pessoas deviam conhecer, né? Lugar pequeno, tem um poeta, tem um evento qualquer, chama ele pra declamar ou... Agora, dia 7 de setembro a Lígia declamou de uma poesia dele, até agradeceu. Foi bonito. É?

AB – É... sobre a droga. Isso é muito importante. Eu tinha uma porção de poesia aí contra a droga, fala... “ O meu apelido é Mestrinho, na mansão onde eu vivo sozinho, a cabeça é um rodaminho, de tanto pensar na vida. Passo as noites bebendo e fumando pelos cômodos da casa, andando sem paz, excitado e me lamentando, não tenho mais carinho e guarida. O vício me roubou e destruiu, tudo o que eu tinha de bom sumiu, a família de mim desistiu, não pode mais me aturar. Dias e noites vivo drogado, pela mulher e filhos sou renegado, não deu mais, fui desprezado. Pela paz soube procurar, internei-me numa recuperação, o drogado não tem solução, no meu caso não tem solução, dinheiro não tenho para me tratar. A família vendeu a mansão, os bens que eu tinha em mãos, dos parentes não quero união, a droga me adotou, com ela vou ficar.”

Ent – Nossa!

AB – Quer dizer... eh... realmente é o que acontece. O drogado ou é cadeia ou é cemitério, então né...

Ent – E o senhor acha que hoje, não só as crianças mas jovens também, eles dão a mesma atenção, o mesmo valor pra poesia Sr. Alcides?

AB – Eu, eu acho, na escola, quando a gente tá na escola fazendo... um apanhado das poesias pra eles, até que eles dão. Mas eu acho que fora disso daí, num deixa. Eu acho que eles não tão ligando muito pra isso não.

NB – Eu acho que o jovem não dá mais atenção. O jovem não lê, né? Não tem o hábito de ler.

Ent – E será porque? Será que existe esperança de que isso mude?

NB – Tinha que os pais incentivar, né? Olha, a minha filha é professora. Ela deu aula dez anos. Ela deixou de dar aula. Ela não aguentava mais os alunos. Eles não têm educação. Ela diz que eles vêm sem educação, a gente tem que ensinar e educar e num dá. Ele são grande, né? Se revoltam contra a professora,. Então ela deixou de ser professora.

AB – É.

NB – Ela abriu uma loja.

AB – É. É uma pena né?

Ent – E os netinhos, eles gostam de poesia também? Os netos?

AB – Não. Não liga.

Ent – Não?

NB – O neto mais novo tem 24 anos, o mais velho 32.

AB – O Nando e o Zé não querem nem saber.

NB – Mas eles não querem saber. Eu tenho uma neta só que gosta de pintura, de poesia, mas uma só. As outras não...

AB – As bodas de ouro ó...

Mostra-me o caderno novamente.

Ent – Estou vendo uma aqui... Uma mulher, nome Nair.

AB – Ah! Isso aí eu recebi telefonema sobre essa poesia.

NB – É mesmo? Por que não contou pra mim?

AB - “Viu, ô Seu Alcides, o senhor fez uma poesia muito bonita.” Ah, por que? “Puxa vida! É inédita uma poesia dessa.”

NB – Essa daí?

AB – Digo, então essa daqui... a da mulher, o nome é Nair.

Ent – Olha só que bonito!

NB – Ele gosta muito de mim ainda. (Risos)

AB – Mas falando dela contra mim.

NB – Ela deve tá pensando: essa velha, viu...

AB – Falando que eu não parava em casa, aquela coisa toda...

NB – Ele era político...

AB – E ela...

NB – Eu tinha uma filha doente. A terceira filha veio deficiente, sabe?

AB – E era essa filha, a Marcinha. Cê conheceu, né Bodinho?

Sr. Sebastião confirma.

NB – Então, eu me ocupei 34 anos só com aquela menina. E ele saia, a mulher não podia acompanhar.

AB – Sabe política, né?

NB – Eu sentia mas eu num falava, né?

Ent – Humhum...

NB – Mas agora ele me reconheceu.

AB – Político, sabe, é convidado pra reuniões, convidado pra ir em governo, convidado pra ir em Brasília. Hoje, e... ia pra tudo que é lugar, então não podia parar em casa e ela... tinha que ficar com a menina. Coitada, né?

Ent – Humhum...

AB – E a menina gostava muito de colo, aquela coisa toda. Então...

NB – Eu tinha um ciúme daquela menina... meu Deus! Era minha boneca.

AB – Então, isso aqui é as bodas de ouro: “Chegamos no ano 2000, festejamos as bodas de ouro, com missa cantada em coro, no dia 30 de Abril. Meio século de união conjugal, muitas coisas aconteceram, alegria, tristeza e desespero, lutamos até aqui de igual para igual. Deus nos fez a vida um tesouro, pelo nosso respeito e dignidade, nos deu um mundo de felicidade, para chegarmos às bodas de ouro. Obrigado Meu Senhor, obrigado, pela vossa caridosa proteção, nos abençoe com vossa sagrada mão, coberto pelo milagroso manto sagrado. Aos nossos irmãos peço, sejam fortes, esta mensagem de carinho e amor, para sermos felizes não guardemos rancor, somos iguais na vida e muito mais na morte.”

Ent – Olha só...

AB – Não é verdade?

Ent – É verdade.

AB – E é mesmo.

Ent – Nossa! Mas o senhor tem bastante coisa escrita, né?

AB – Ah tenho. Cinquenta e... cento e cinquenta e seis poesias

Ent – É bastante. Muito bom.

AB – Ah, então a gente vai, vai levando... e esse é o currículo, né? O que a gente fez por Jarinu. Inclusive tomei parte em muitos eventos, né? Inclusive até em recenseamentos, recenseamento de 70. Fui recenseador, né? E... tomei parte de comissões de polícia e aquela coisa toda. E ultimamente então... é isso daqui né? Tem um cartão de prata que eu recebi do Jarinu Futebol Clube. Ah, tá aqui. Fui fundador do Jarinu Futebol Clube. Um dos fundadores...

Ent – Então além de tudo o senhor também foi atleta?

AB – Hum?

Ent – O senhor também foi atleta?

AB – Atleta também. Joguei no Jarinu em 53, né? Tem até foto aí.

NB – Ó das bodas de ouro. Saiu na revista Viva. (Mostra-me uma revista com foto do casal e algumas palavras escritas pelo Sr. Alcides)

Ent – Ah sim. Que lindo!

NB – Olha o que ele escreveu. Veja se ele não gosta de mim. (Risos)

AB – Ó aqui... 53. É. Semana... faz uns quinze dias morreu mais um dali. O Lourenço. (Sr. Alcides aponta para a foto e passa a falar com Sr. Sebastião sobre a pessoa que morreu)

Ent – A senhora apagou a idade aqui, né?

NB – Mas depois menina, pra ele... eles me entrevistaram e eu falei sério. Isso num fui eu, foi uma neta que sabe que eu não gosto. Mas muita gente viu minha idade aqui. Ó, e aqui é um quadro que eu pinteí. (Mostra outra revista com uma foto sua segurando um quadro).

Ent – Sim? Que bonito D. Nair!

NB – Esse quadro eu vendi numa loja.

Ent – Muito bonito. A senhora tem quadros aqui?

NB – Tem alguns meus. O resto são fotos. Que eu vendo, dô. Dei tantos que só vendo.

Ent – É? Deixa eu ver um, a senhora deixa?

NB – Se tiver um meu dentro aqui. Porque minha filha pinta... *Cê* conhece Campo Largo?

Ent – Ah, eu passei por lá.

NB – Minha filha é pintora e fez... aquele eu pinteí.

Ent – Esse aqui da cama? (Estamos no quarto do casal)

NB – É cola e camurça.

Ent – Muito bonito.

NB – Até fui por o meu nome e não deu, sabe? Vem ver... aquele lá eu era menina quando eu fiz. Eu tenho muitos, mas eu dei, alguns eu consegui vender... mas é porque não vende, sabe?

Ent – Humhum.

Sr Alcides e Sr. Sebastião começam a tocar violão no outro quarto.

NB – Aquele eu fiz aquele ó... aquele tem muitos anos. Foi feito a ponto-cruz.

Ent – Nossa! Deve ter dado um trabalho!

NB – E esse aqui é que foi na exposição essa vez aí embaixo.

Ent – A senhora ainda pinta?

NB – Pinto. Quero ver se essa semana se eu vou começar outra vez. Foi muita mudança sabe? Essa semana eu vou começar.

Ent – Ah que bom!

NB – É uma distração, sabe? Morreu meu filhos faz... vai fazer 3 anos. Meu filho mais velho. Sempre morou com nós, era divorciado.

Ent – Sim...

NB – Então, me deu uma depressão. Fiquei com as mãos meio trêmula.

Ent – Hum...

NB – E comecei voltar na pintura, sabe? Melhorei bem.

Ent – Ah que bom!

NB – Já saiu né? Ainda tem ainda um nervoso, sabe? Mas tô tratando pra ver se fico boa.

Ent – Ainda bem que a pintura faz com que um pouco dos sentimentos da gente saia, né?

NB – Sai, e nossa nem me diga! Eu risco, sempre que eu risco é uma casa, um rio, umas árvores. Daí minha filha: “Mas mãe, a senhora só faz casa, só faz flor, num sei o quê.” Eu falei, mas é o que eu quero fazer.

Ent – Então deixa fazer, né D. Nair?!

NB – Deixa eu fazer o que eu quero. Ali eu mudei um pouco.

Ent – Ficaram bonitos também.

NB – Tão bons, né?

Ent – Ah sim.

Entram os dois senhores no quarto.

Ent – O senhor tava tocando também?

AB – É. Eu toco uma viola um pouco.

Ent – Um pouco? E na época o senhor era músico com o sr. Sebastião?

AB – É. (Risos)

NB – Tocava e tocava bem. Ele toca bem. (Risos) E nós *tamos* aqui cheia de mistério...

AB – Eu tocava caixinha, tocava caixão, só que embaixo da cama tinha...

SF - *** (Sr. Sebastião faz uma brincadeira – Risos). Você batia caixinha na banda.

Ent – A o senhor também era da banda?

AB – É da banda.

Ent – Olha só...

AB – Como era o nome da banda? Contesini?

SF – Não. Nossa Senhora do Carmo.

AB – Ah! Nossa Senhora do Carmo. Isso faz tempo.

Ent – Sim...

SF – Nossa Senhora do Carmo ou 16 de Julho. Uma coisa assim.

AB – Tempo do padre Jacó, né?

SF – Então é a Nossa Senhora do Carmo.

AB – Agora hoje tá uma banda... Grande banda. Hoje é filarmônica.

Ent – É?

AB – É.

SF – É a 17 de Abril.

NB – Ele toca ali muito tempo. Né, Bodinho?

SF – Quero levar ele de novo, mas ele não quer ir.

Ent – Não quer ir Sr. Alcides? Agora o senhor não vai pra banda não?

AB – Não, não.

Ent – A Dona Nair é que não vai deixar?

AB – Não. Não deixa não.

Ent – Brincadeira D. Nair. (Risos)

NB – Quando eu tinha ciúmes, eu não podia com ele. Agora... agora não tenho não.

Ent – Agora a senhora não tem mais ciúme e ele não quer ir?

NB – Ele não quer ir e não quer deixar eu ir. (Risos)

Ent – Tá certo..

AB – Ó, esse quadro aqui foi eu que fiz.

Ent – Ah é?

AB – Esse aqui é o Campo Largo antigo. *Cê* conhece Campo Largo?

Ent – Eu passei...

SF – Ela foi lá hoje.

Ent – É, eu passei por lá.

NB – Mas quando...

AB – Pois que eu já vi, né, eu já vi esse prédio, não tem mais. A linha férrea da Bragantina não tem mais. E esse bar que tem aqui, esse bar tá modificado.

Ent – Humhum...

AB – Então, esse aqui é o Campo Largo antigo né? De 60 mais ou menos, por aí.

SF – Os “vagãozim”... Ó os vagãozim...

Ent – É, ficou bem detalhado, né? Bonito.

NB – Quem pinta bem é minha filha. É uma família de...

Ent - ... artistas.

NB – Ela faz tudo que é artesanato. Tudo que você pensa, ela faz.

Ent – Que coisa boa! Muita coisa bonita. É uma família de artistas mesmo.

NB – É.

SF – Aquele lá é a fábrica de pinga.

Ent – Ah é?

AB – É. Lambideira. A roda d'água.

NB – Que tinha, né, antigamente.

Ent – Aqui em Jarinu também?

SF – Campo Largo.

AB – Campo Largo.

Ent – Tá. E o senhor gosta de pintar ainda senhor Alcides? (Parece não ter compreendido ou ouvido a pergunta.) O senhor pinta ainda?

AB – Não.

Nb – Ele gosta, ele gosta mais que eu, viu? Eu vejo às vezes, ele pegar no lápis, sabe?

AB – Eu, eu dei uma parada aí esses tempos. Mas vou começar a pintar outra vez.

NB – Nós mudamos aqui, né? Faz quanto tempo que nós mudamos aqui? Cinco meses, por aí.

AB – Ah, faz quatro meses.

NB – E até arrumar, então a gente perdeu um pouco aquela vontade, né? Mas eu vou começar agora a semana que vem. (Risos). *Cê* viu dois quadros meus foi na exposição. Ganhei um certificado em Hortolândia.

SF – Foi.

NB – Na exposição lá eu vendi esse quadro, sabe? E daí eu fiquei tão feliz.

Ent – Claro! Muito bom. Reconhecimento do trabalho, né?

NB – Nem me diga.

SF – Tocas aquele?

Sr. Sebastião e Sr. Alcides começam a rir.

AB – Se morrer vai tocar. Vai tocar aqui. Quanto tempo isso aí?

SF – Nossa!

NB – Ele é afilhado de casamento.

AB – Era uma turma que não tinha tamanho. Eu, ele e... então fiquei doente. Nossa! Mas uma dor na barriga, né? Eu acho...

NB – Ele tem costume de não querer ir em médico.

Ent – Isso porque trabalhou com saúde, né?

AB – (Risos) Trabalhava com saúde. É verdade. Mas só que a gente vai mexendo nas amostras grátis e só achando remédio que curava fígado.

Ent – Ah?

AB – Era remédio pro fígado, achava e... mandava ver.

Ent – O senhor tomava?

AB – Sim. Então, eu muito doente falei com o Tião. O Tião olhou bem pra mim: “Ocê tá ruim mesmo, heim?” Falei: “Tião, se eu morrer a banda toca?. Ele falou: “Toca sim.” Eu falei: “Toca o quê...”

Risos

AB – Ai, quanta risada!

SF – Tem que conhecer os amigos.

NB – É.

AB – Porque cada músico que morria, a banda tocava aquela marcha fúnebre, né? Muito, muito...

Ent – Triste, né?

AB – Triste. A banda toca? Ele: “Toca, toca sim.” (Risos)

Ent – Tá vendo. Era pro senhor ficar bom viu Sr. Alcides, e chegar aos 80 anos firme igual o senhor está.

AB – É. Mas graças a Deus sarou, né? Estamos aí.

Ent – Bem, acho que vocês iam almoçar, né? A gente chegou na hora do almoço.

AB – Ih não. Nós levantamos eram dez horas.

Nb – Tem tempo pra isso. A gente levantou tarde sabe?

AB – Dez horas.

NB – Cês almoçaram?

Ent – Já almocei sim. Obrigada.

AB – Então... é piadinha, só...

Ent – Sim...

AB – Nós, né, já começam lá pelas nove em meia, comecei no bar. Dá mais uma, dá mais uma, dá mais uma... e eu com uma galinha embaixo do braço. Aquela galinha, não sei se eu comprei, uma pessoa que ia passando ali...

NB – Ela tá gravando. (Sussurra)

AB – Heim?

NB – Ela tá gravando.

AB – Num faz mal. É piada.

SF – Piada nada! Isso foi verdade mesmo.

AB – Então... - É verdade – Comprei uma galinha e botei embaixo do braço. E nós lá, no barcão. Ô lá – aquele papo de pingueira – e a galinha, de repente a galinha começou assim (Faz gestos com a cabeça para frente e para trás) Eu falei: O que será que a galinha tem?

Aí: “Ah, num sei.” Pois eu peguei a galinha e digo: Oh, coitada! Botei em cima do balcão, a galinha, pip, botou um ovo. Ah meu Deus!

Risos.

Ent – Eu não acredito!

SF – É verdade.

AB – Se ela ficasse embaixo do braço, o ovo ia espatifar no chão, viu? Ave Maria!

Ent – Que sorte que o senhor colocou em cima do balcão.

Risos.

AB – Ai, quanta risada!

Ent – Ainda deu pra aproveitar o ovo também, né?

SF – Eu e ele, né? Nós era companheiro. Saia do serviço e ia lá pro bar, né?

AB – É.

SF – E tinha um homem vendendo um papagaio.

AB – He he. O papagaio. Conta.

SF – Se esse homem aí... muito barato demais e tudo meio ruim lá. Comprei o papagaio. *Óia, fartô* só dá pinga com limão pro papagaio. (Risos) Em cima do *barcão* assim, era liso e o papagaio ia escorregando, escorregando, caia, pluft, no chão. Um fazia: “Qual é?” Outro falava: “Caiu quando tentou falar.” E depois vai catar, ele fazia: Qué... qué... (Imita o papagaio – Risos) O papagaio acho que durou, acho que uns 30 anos aquele papagaio lá.

AB – É verdade.

SF – Faz pouco tempo que ele morreu.

AB – É ele *tava c'ocê*, né? *Cê* sabe que tudo isso pra gente hoje é... é alegria. É satisfação.

Ent – Sim...

AB – Parece que essas coisas ajuda a gente a viver. No meu caso é... são coisas que a gente passou é... entre amigos, rindo e aquela coisa bonita. Essas coisas traz... traz saudades pra gente, então recorda... a gente vive com isso daí.

Ent – Ah sim.

AB – Entende?

Risos

Ent – Ah, eu imagino. Eu estava conversando com a Dona Nair, eu quero chegar bem longe pra ter muita história pra contar.

NB – História. É verdade.

AB – É bastante história. Nossa! História da vida, né? Agora em março eu vou fazer 80 anos, né? Dia 27 de março. Mas tô desafiando o tempo. Eu quero ver se chego aos 90.

Ent – É?

AB – Com 90 anos, mas com a idéia que eu tenho, com a cabeça que eu tenho, né? E com saúde. Porque se as coisas mudar, né, não adianta não. (Risos) Né, Bodinho?

NB – Ah, mas ainda tem viu?

Ent – Mas olha só. Pra 90 faltam só 10 anos..

AB – Pois é. Então, 10 anos. Do jeito que os anos estão passando depressa!

Ent – Ah, o senhor também acha? Todo mundo acha, né?

NB – Nossa Senhora! Começa uma semana, é segunda-feira, quando cê vê já tá na sexta.

AB – Já tá chegando. Passa rápido os anos agora, né?

Ent – É.

NB – É muito a viver.

AB – Eu acho que é muita, muita preocupação, né. Muito afazer e tal. Não fica... Antigamente, ia na casa de um amigo, um parente, então eles faziam sala, então a gente sentava, ficava conversando: Hiem-hiem-hiem... Hoje não. Hoje a gente nem vai pra parente porque não quer atrapalhar o parente. A gente também não quer ser atrapalhado. Então fica por isso mesmo. E nisso, a gente vai esquecendo porque tem muitos afazeres na vida, né?

Ent – Humhum.

AB – Muitos afazeres.

Ent – Tempo desses, a gente estava comentando que antigamente, quando eu era criança, a gente pensava: Nossa! Até chegar o Natal! Porque o Natal é que era a festa, né? Hoje em dia, a gente piscou já mudou o ano.

AB – É verdade.

NB – É. É bom isso, né? Vai passando...

Ent – Bom que o senhor chega aos 90 rapidinho.

AB – É, você quer... vai levar esse currículo ou não?

Ent – Se o senhor puder me dar...

NB – Você tem mais?

AB –Tenho.

Ent – O senhor tem muitos?

AB – Tenho.

Ent – O senhor me dá esse daqui?

AB – Tá. Pode levar sim.

Ent – Ah, sim. Ótimo!

AB – Pode levar. Então aí, pode aproveitar muitas coisas daí.

Ent – Muito bom sr. Alcides. Foi muito bom conhecer o senhor e a Dona Nair, viu?

NB – E foi muito bom conhecer você.

Ent – Eu ainda tive o prazer de conhecer o sr. Sebastião. Olha só, foi um dia produtivo hoje. Então, eu vou levar. E vamos realizar nosso trabalho, tendo alguma produção a gente fala pra vocês.

NB – A gente quer ver.

Ent – Porque o plano é fazer um trabalho sobre o que conversamos e mandar pra um congresso.

NB – Cuidado com a minha idade, heim?

Ent – Pode deixar Dona Nair. Porque o meu trabalho na Unicamp é sobre Gerontologia, que é uma área que trabalha com idosos, que estuda sobre a velhice, o envelhecimento. E o meu trabalho, a minha pesquisa, o que eu estou tentando entender é o que as crianças pensam a respeito das pessoas idosas, a respeito dos velhos. Porque às vezes, algumas pessoas pensam: “Ah, criança não dá moral.” Outras pensam: “Ah, dá sim.” Então, eu *tô* querendo entender como é que funciona. Porque eu acho que é muito bom para as crianças terem oportunidade de conversar com as pessoas idosas e eu acho que pode ser também pra elas contar um pouco dessas histórias.

NB – É pra gente também, né? Como é as crianças agora, né? O que eles pensam.

Ent – E até compartilhar um pouco dessa história. Como o Sr. Alcides e a senhora vão até a escola e contam um punhado de coisas e aprendem. O Sr. Sebastião *tá* aí na banda, que tem crianças e jovens que aprendem também.

AB – É. É importante isso aí.

Ent – É uma troca, não?

AB – As crianças precisam aprender a música, a poesia, as coisas bonitas, as coisas lindas, são músicas, são poesias, são sobre flores, jardins. Também são muito importantes. Deixar dessas coisas que andam por aí. Porcaria, né? Então, procurar essas coisas. Isso traz benefícios... aos idosos porque eu como idoso, eu chego num... num pátio de igreja, num jardim, o que a gente vai ver? Vou ver se o jardim é bonito, se tem flores lindas, tal e tal. É isso que eu vou ver. A gente vai ver se tem uma placa de um fundador e coisa e tal, escrito poesias na placa como aqui no... Vale do Paraíba. E tem outras cidades que têm placas com poesias. É Monteiro Lobato, né? Veio de Taubaté, Monteiro Lobato.

Ent – Sim.

AB – Assim...

NB – Quando *tá*... quando *tão* comentando de poesia na televisão – que *tão* comentando muito...

AB – Tão comentando muito agora.

NB – Eu chamo ele e digo: “Ó eles *tão* valorizando a poesia.” Eu chamo ele pra ver.

Ent – Humhum.

AB – Então, um dia, que jornal que nós tínhamos quando o Pêndulo... aquela, aquela... acho que ela era poetisa de Jundiaí, escreveu que: “Que que adianta? Poesia, poesia não dá lucro nenhum.”

NB - “Não é vendida. Ninguém compra, ninguém gosta mais.” Uma mulher tão culta falar isso!

AB - “Ninguém compra, ninguém gosta.” Mas desse jeito! Uma hora, mas não sei... Ah...(Mostra desapontamento)

NB – Depois, sabe o que o juiz de direito fez? Foi fazer uma visita pra ela e presenteou ela com um livro de poesia.

AB – E eu nessa, né? Ali no salão da banda, onde a banda ensaiava, foi feito um coral. Estive lá. Aquela coisa, o juiz de direito e essa poetisa teve lá também. Eu tinha feito uma poesia contra ela.

Ent – Humhum...

AB – Pega o caderno ali pra mim Nair, faz o favor. Eu fiz a poesia. Ela falou: “Poesia não tem valor porque ninguém compra. Fala de mata, de passarinho.” Mas *cê* tinha que ver o que essa mulher falou. Então, o que que eu fiz? Eu fiz uma poesia, digo – essa aqui – nessa reunião eu vou declamar essa poesia. E realmente, o juiz declamou uma, ela declamou outra e eu declamei

outra. Então o nome da poesia é: Sou poeta caipira do Brasil. Que ver? Eu faço assim, mas não decoro nenhuma.

Ent – Mas também são muitas, né?

AB – Tá aqui. Pra rebater o que ela disse, né? Então eu fiz pra combater o que ela disse. Eu declamei, ela... ela ficou... “No meu rancho coberto de sapé, de pau-a-pique todo barroado, com cipó todo amarrado do jeito do meu bem querer. Construído às margens do ribeirão, pertinho de uma cachoeira, para escutar a noite inteira a queda...”

(A entrevista terminou com o Sr Alcides declamando essa poesia que, infelizmente, não foi totalmente gravada.)