Velhice e infância: unindo as memórias pela literatura infantil[1]

Mara Matilde Chiaramonte Hermes[2]

Centro Universitário Ritter dos Reis -UniRitter

Resumo: Este texto apresenta uma experiência de leitura com crianças e idosos em processo de alfabetização, buscando compreender os modos como constroem significações. O trabalho procura analisar de que modo as histórias são compreendidas pelos sujeitos, considerando a singularidade dos mesmos e a relação que estabelecem com o espaço social de origem: comunidades carentes do entorno do UniRitter. O trabalho se vale de referencial teórico que provém do sóciointeracionismo de Vigotski e utiliza uma metodologia qualitativa, envolvendo instrumentos de coleta de dados, observação participante, entrevistas, produção gráfica e depoimentos orais. Procura-se investigar em que termos crianças e idosos apresentam desempenhos distintos, quando estimulados pela leitura de histórias infantis, particularmente os contos de fadas.

A ação da leitura deve incorporar o conhecido ao desconhecido. Usar histórias infantis para trabalhar com o público de idosos e crianças tem como objetivo tornar possível um retorno ou iniciação ao universo simbólico e aos valores humanos presentes na literatura. Pelas leituras, os participantes dos grupos passam a expressar em maior ou menor escala suas valorações, que se manifestam através da discussão de idéias, favorecendo o estabelecimento de relações entre o eu e o outro e com os novos universos que estes grupos estão descobrindo dia-a-dia no processo de alfabetização.

O grupo de 12 idosas, na faixa etária entre 50 a 70 anos, está buscando uma inserção no mundo da escrita e da leitura. Em sua maioria, vivem sozinhas, poucas desfrutam da companhia de suas famílias. Atuam como auxiliares na contribuição financeira para a manutenção dos núcleos familiares, o que não lhes garante o *status* de detentoras dos conhecimentos prévios adquiridos pelas experiências vividas. Toda esta realidade não pode garantir a cômoda situação de uma velhice tranqüila e feliz, diferentemente das avós ilustradas nos textos de leituras, em que geralmente aparecem como pessoas de vida tranqüila, sem problemas socioeconômicos.

---

[1] Este trabalho refere-se a uma experiência realizada no âmbito de atividades extensionistas desenvolvidas pelo UniRitter , ponto de partida do projeto de dissertação de mestrado que pretende investigar o processo de simbolização de crianças e idosos em fase de alfabetização, a partir do trabalho com a leitura de obras literárias infantis que aproximam os universos da infância e da velhice, unindo imaginação e memória. Orientada pela profª Dr. Rejane Pivetta de Oliveira.

[2] Mestranda em Letras, linha de pesquisa Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem pramillade-vi@bol.com.br

Os leitores infantis formam um grupo de 25 crianças, na faixa etária de seis a nove anos, que no contraturno escolar freqüentam o Núcleo São José como forma de estarem acolhidos, evitando os perigos das ruas no entorno da comunidade onde a maioria vive com seus familiares e/ou cuidadores. Neste espaço, o Núcleo, eles recebem alimentação, participam de atividades ludo-pedagógicas, têm auxílio às atividades escolares, e participam, quinzenalmente, de manhãs de leituras. Estas crianças são vistas como seres em processo de formação, cujo potencial é estimulado pelo conjunto de monitores e voluntários que valorizam suas realizações na escola e nas atividades que o Núcleo propõe, além das interações.

O comportamento dos seres vivos não é inato e nem resultado de condicionantes, mas constrói-se através da interação com o meio e os demais indivíduos. A interação dos grupos de ouvintes constrói-se a partir do confronto entre as realidades de suas comunidades e as histórias infantis. A teoria de Vygotsky sobre o processo de aprendizagem abre campo para além da psicologia do desenvolvimento, nos permitindo relações com a sociologia e a antropologia, fundamentais quando se trata de compreender o sujeito na interação com o seu espaço social e cultural. Também a psicanálise dos contos infantis, de Bruno Bettelheim (1985), fundamenta a reflexão sobre como os sujeitos poderão representar os aspectos do seu psiquismo em função de suas histórias pessoais, em confronto com as histórias lidas. Uma criança ou adulto que se sentem excluídos, rejeitados ou sozinhos têm a oportunidade de buscar nos contos infantis um modo de explorar as soluções possíveis.

Vygotsky (1984) diz que o processo de construção do conhecimento ocorre em uma complexa dinâmica interativa, com a participação de três elementos essenciais: o aluno, como sujeito do conhecimento; os conteúdos e os significados e o professor ou voluntário que atua como mediador. Essa concepção supõe um caminho em direção à identificação e análise dos mecanismos mediante os quais ocorre o conhecimento. O autor investiu na busca de uma síntese não entendida como justaposição ou soma, mas como o aparecimento de algo novo, anteriormente inexistente. O surgimento do novo supõe um processo de transformação, que gera novos fenômenos. A visão de Vygotsky busca uma síntese que integra, em uma mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Os instrumentos e a linguagem, sistema simbólico básico dos grupos humanos, constituem representações da realidade, que consistem numa espécie de filtro através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. O pensamento e a linguagem possuem origens distintas e desenvolvem-se de modo independente. Vygotsky trabalha com o desenvolvimento da espécie humana e com o desenvolvimento do indivíduo, buscando compreender e integrar tanto a origem, como o percurso desse processo.

Existe uma trajetória do pensamento desvinculada da linguagem, e existe uma trajetória da linguagem independentemente do pensamento. Em algum momento, entretanto, considerando o desenvolvimento filogenético, essas trajetórias se unem: o pensamento torna-se verbal e a linguagem torna-se racional (Vygotsky, 1988). Para este autor, as funções psicológicas superiores são simultaneamente apoiadas em características biológicas da espécie humana e construídas ao longo de sua história social. Para desenvolver-se, o ser humano necessita dos mecanismos do aprendizado, em um movimento dialético que integra desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira, 2001).

Um ambiente pobre em significados diminui as oportunidades de interação saudável com a realidade, faltando matéria-prima fundamental para a emergência de possibilidades de reconstrução das representações mentais, que caracterizam a vida saudável dos seres humanos, a partir de interações sócio-culturais. Pode-se afirmar que, quando falta o significado, a patologia da alienação mental se instala. Deixa de existir, então, a mediação entre o sujeito que aprende e o conhecimento (Vygotsky, 1987)

As concepções de Vygotsky sobre o conhecimento representam um marco na interação que existe simultaneamente entre aprendizado e desenvolvimento humano. As relações com um conhecimento anteriormente possuído dirigem a atenção e a memória do indivíduo, orientando sua percepção e facilitando a aprendizagem. Os mecanismos mediadores são internalizados e o indivíduo deixa de operar com signos externos, passando a usar as representações mentais, os conceitos, as imagens visuais, as palavras, realizando atividades mais complexas, nas quais é capaz de controlar deliberadamente suas ações, através de recursos internalizados. Trata-se então de uma trama complexa implícita no processo de construção do conhecimento dos seres humanos.

Na perspectiva do sociointeracionismo de Vygostky, a cultura fornece aos sujeitos os sistemas simbólicos de representação de suas realidades, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real, possibilitando a

(re)leitura de conceitos, informações e significações. Também buscamos em Vygostky a idéia de que o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. No trabalho de leitura realizado com os grupos, a troca observada entre os participantes permitia que os mesmos fossem internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, ao mesmo tempo que a formação de conhecimentos e da própria consciência pessoal, conforme descrevemos a seguir.

O trabalho partiu da leitura de imagens do livro *Chapeuzinho Vermelho*, por escolha do grupo de crianças, após a leitura do livro *Fadas que não estão nos contos*, (Kanton, 2005). Este conto traz um personagem que tem papel de destaque que é o personagem principal da Chapeuzinho Vermelho, porém um final inesperado pelo grupo, que solicitou para relembrar a "velha história" da Chapeuzinho Vermelho, uma idéia compartilhada por todos.

Foram apresentadas somente as imagens do livro *Chapeuzinho Vermelho*, disponível no sitedicas [3], e o grupo construiu o texto coletivamente, decidindo sobre o nome e papel dos personagens, a atitude do lobo (se entrar pela janela, ou fazer um túnel que iniciasse no jardim, terminando embaixo da cama da vovó), o tipo de chá apropriado para as dores de barriga da vovó e o calibre da arma do guarda, *pois se fosse uma 45 ia explodir com o lobo (*fala de uma das crianças). Mas o momento de maiores dúvidas foi a escolha da cor para roupa da nova personagem central, que acabou se transformando na menina do Bonezinho Azul (devido ao grupo de torcedores do Grêmio ser a maioria na sala).

Após a elaboração oral do texto pelas crianças, cujas idéias foram escritas no quadro verde pela monitora, foi solicitado que as mesmas ilustrassem a produção textual do grupo. Para ilustrar essa proposta de ação, transcrevo, abaixo, o texto produzido.

A menina do Bonezinho Azul

Era uma vez uma casa de uma menina chamada Bonezinho Azul.

[3] http://sitededicas.uol.com.br/hti_cv00.htm, imagens aquareladas com texto original dos irmão Grimm

> A mãe dela estava fazendo doces para ela levar para a tia Gislaine que estava doente. E ela tava decorando o bolo com frutas.
> Bonezinho Azul estava vestida com o abrigo da Nike azul, tênis da Nike, e o moleton era da UniRitter.
> A menina encontrou o lobo que estava faminto e escondido na árvore.
> O lobo pediu para a menina um pedaço de bolo. O lobo estava babando de fome. Ele seguiu as migalhas de bolo que caíram da cesta da Bonezinho Azul que tava furada.
> O lobo, conhecido como o Lobo do Rap, teve a idéia de seguir as migalhas para chegar na casa da tia Gislaine.
> A Bonezinho Azul colheu folhas de hortelã para levar para a tia Gislaine, que estava com dor de barriga.
> A Bonezinho Azul chegou na casa da tia Gislaine e ficou pensando como ela vai fazer o chá.
> O Lobo do Rap amarrou a tia Gislaine, colocou uma fita na boca e empurrou ela no buraco. Bonezinho perguntou ao Lobo do Rap como se faz chá de hortelã, pensando que ele era a tia Gislaine.
> O Lobo do Rap se escondeu debaixo da casa da tia Gislaine para chegar na cama onde ela estava deitada.
> Tio Márcio que era caçador ouviu os gemidos:
> - Hum, hum, hum!!!!
> Ele tinha uma espingarda 12 e foi até a casa de tia Gislaine e a libertou.
> Bonezinho Azul voltou para casa e contou para a mãe o que tinha acontecido. Ao mesmo tempo tio Márcio bateu na porta e pediu para a mãe a mão da tia Gislaine em casamento. Eles casaram e a tia Gislaine teve um bebê chamado Murilo.

Percebe-se que a produção mantém algumas características do texto original. Podemos aferir que o grupo mantém os fatos e personagens que são mais representativos. Além da identificação em relação à localização eles apresentaram uma família com características comportamentais que lhes são comuns. Como a presença dos monitores Márcio e Gislaine que estava grávida no período desta atividade e que daria o nome de Murilo caso o bebe fosse um menino. O uso das folhas de hortelã como calmante para uma dor de barriga. E a presença da arma um a espingarda 12 e não uma 45 que mataria o lobo.

Em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas,* Bettelheim (2004) escreve que o conto “Chapeuzinho Vermelho” vive alegre, com fartura que pode compartilha com a avó. O mundo que cerca Chapeuzinho não é *ameaçador,* além disso, é conhecido, como também a estrada pela qual deve seguir sem se desviar.

Estes ouvintes encontram nesse conto as possibilidades de reconhecer e pensar sobre questões pessoais. Na reelaboração que fazem do conto, percebemos as identifica-

ções estabelecidas com as personagens e a possibilidade de lidar com as dificuldades e resolvê-las de forma satisfatória, o que contribui para que eles aprendam a lidar com suas dificuldades existenciais reais, assim como encontrem caminhos para se relacionarem com o meio, como, por exemplo, a formação de uma nova família com o caçador (Márcio) e a tia Gislaine, que terão um filho e serão felizes para sempre.

O que pode ser observado neste exemplo é um desenrolar bem diferente para uma mesma história. Ainda que se conservem características do conto tradicional, inserem-se no texto muitos dados da realidade das crianças. Para começar, os personagens recebem os nomes próprios dos monitores e do bebê, filho deste casal que estava para nascer. A característica marcante do conto recriado é a preocupação com a segurança e a preservação da vida. A Tia Gislaine não foi devorada pelo lobo mas escondida em um buraco feito na terra abaixo de sua casa. Houve a preservação da vida de todos.

Estas crianças foram capazes de adiar seus desejos de brincar para se preocuparem com os perigos da realidade. É comum, atualmente, em nossa sociedade, vermos crianças que não podem mais brincar, diante da insegurança oferecida pelo contexto social em que vivem. Como diz Bettelheim (2004, p. 214) "É da justiça dos obras de literatura infantilque o lobo morra por causa daquilo que tentou fazer - a voracidade oral foi o seu erro". Na produção do grupo percebemos como é importante, para eles, crescerem e resolverem seus problemas.

Outra característica apresentada na produção coletiva é a referência de que o Lobo "esconde" a tia Gislaine. Em momento algum se menciona que ele quer devorá-la, como na versão tradicional, como recusa à ação da violência. Mais uma vez, o vínculo com fatos reais é reforçado – na vida real, pessoas não são devoradas, no sentido literal da palavra. Mas são devoradas pelo modelo econômico, político e social que se impõe à elas sem terem, ainda, consciência sobre esta realidade.

Temos então um exemplo de uma mesma história, a partir da qual podem ser extraídas interpretações bem diferentes. Os sujeitos dão a seus contos significados condizentes com fatos de suas realidades vivenciais. Apesar de buscarem manter a estrutura do conto, inserem novos signos e significados. Expressam através deles suas inseguranças e maneiras de pensar e lidar com as dificuldades individuais. Características pessoais e problemas sociais são por eles vivenciados de maneira segura, com uma linguagem acessível e num cenário que os preservam da exposição, permitindo-os extrair suas pró-

prias conclusões, quando e como desejarem. Trabalham com o medo de uma forma sutil, como assinala Corso (2006):

> As crianças continuam interessadas no mistério; se ele se empobrece, elas o reinventam. Da mesma forma, são fascinadas por tudo o que desperte nelas a vasta gama de sentimentos de medo. O medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado. O medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância diante do Universo, da fugacidade da vida, das vastas zonas sombrias do desconhecido. É um sentimento vital que nos protege dos riscos da morte. Em função dele, desenvolvemos também o sentido da curiosidade e a disposição à coragem, que superam a mera função de defesa da sobrevivência, pois possibilitam a expansão das pulsões de vida. (CORSO, 2006, p 17):

Com essa breve análise temos um exemplo de como a ficção estabelece uma relação significativa com o real objetivo, com características realísticas. Através dos contos, as crianças fazem projeções, identificações e interpretam o mundo.É preciso dizer que, muito provavelmente, num outro momento de suas vidas, essas mesmas crianças podem voltar a esse conto e ampliar seus significados, ou ainda substituí-los por novos. Afinal, o que buscam e encontram nos contos é uma maneira representativa de lidar com as dificuldades do mundo real.

Com o grupo de idosas, procedemos à leitura do conto *O Gato de Botas*, de Charles Perrault, também foi sugerido após a leitura do livro *Fadas que não estão nos contos.* A história foi reescrita pelas alunas do programa Tecendo Redes que estão em processo de alfabetização. A partir da mesma proposta de reescrita da história, transcrevemos abaixo o resultado produzido:

> *O GATO*
>
> O Gato de Botas foi um gato muito especial, quando viu o amo dele na pior tratou de ajudar, porque ele não reclamou de ficar sem nada quando o pai deu pros outros irmãos mais coisas do que a ele. O amo nem se deu conta da inteligência deste gato que queria as botas pra ficar correndo muito de um lado pro outro. E no fim deixou o amo e ele também com conforto e comida pra toda a vida. Mas que gato esperto, ele não fez nada por mal, só queria ajudar o amo. Até conseguiu trapacear com um ogro.

Bettelheim (2004, p.19) considera o conto *O Gato de Botas* como amoral, “por isto estas histórias amorais servem a um propósito inteiramente outro, mostrando figuras típicas como o Gato de Botas, que arranja o sucesso através de trapaças.”

As idosas consideraram o Gato de Botas como um bicho muito inteligente, amoroso com seu amo, que ficou praticamente na miséria, já que na partilha lhe coube somente um gato. Durante a elaboração do texto, foram relembradas situações vivenciadas no passado, quando as famílias faziam uso de moinho girado por animais e a vida no campo era mais saudável que na cidade grande.

Os desejos para a obtenção de *"coisas sem muito trabalho*" foi mencionado por uma das ouvintes, *afinal se trabalha tanto e não se junta nada, ter um gato assim foi bom pro amo.* O conceito de justiça foi mencionado, mas visto como uma conquista do gato para o amo. Chamaram atenção para o fato de que as *pessoas e o ogro acreditaram na lábia do gato.*

Durante a leitura, as idosas ressaltaram que, graças ao Gato, o amo teve a oportunidade de casar com uma princesa e ter um final feliz, *sim, eles podem ser felizes para sempre. São príncipe e princesa.* Ressalta-se também que a presença na história de palavras como moleiro, ogro, monjolo, tafona, chamou atenção das idosas, permitindo a troca de informações e o enriquecimento do vocabulário.

Um dado interessante de ser observado é que, diferentemente do que acontece com a recriação das crianças, a dos idosos limita-se a repetir a história. De acordo com Bettelheim (2004),

> Muitos adultos hoje em dia tendem a tomar literalmente o que é dito nos contos de fadas, quando estes deveriam ser encarados como relatos simbólicos de experiências de vida cruciais. A criança o compreende intuitivamente, embora não o "saiba" explicitamente. (BETTELHEIM, 2004, p. 215)

As idosas optam em explicar o comportamento do Gato, reprimindo sua fantasia, limitando assim a recriação e a possibilidade de apontar novas soluções e alternativas para sua produção coletiva. Estes ouvintes demonstram, em princípio, maior dificuldade em inovar, em arriscarem-se e se perceberem participantes na história, preferindo afastarem-se de riscos. A postura para poder recriar requer uma imaginação talvez mais liberta de condicionamentos, o que estes idosos parecem não apresentar.

Contudo, não é possível deixar de notar que, em lugar da fantasia (não de todo rejeitada, na medida em que houve o pacto com o universo ficcional), a história do Gato de Botas ativou a memória de experiências passadas. Se as crianças, de um lado, permitiram-se inventar mais, trazendo a história para próximo da sua realidade presente, as

idosas, ao contrário, mantiveram-se mais fiéis aos fatos da história, relacionando-os às lembranças do passado.

De um modo geral, tomando por base a produção e as falas durante as atividades, conclui-se que os valores apresentados pela literatura infantil refletem-se na formação de representações com conotações positivas. Como lembra Nunes et al.(2003), a leitura não é uma atividade-fim, e sim uma atividade-meio para que se possa efetivar outras atividades, tais como a comunicação , o acesso a informações, a fruição, o devaneio, entre tantas outras que a leitura pode desempenhar no mundo contemporâneo

Não pretendo aqui encerrar essa discussão. Trata-se apenas de pontuar as possibilidades que essa forma literária dá às crianças e idosos de se relacionarem com suas mais angustiantes exigências existenciais. Dessa forma, cremos ter contribuído para demonstrar a possibilidade da utilização da literatura infantil como instrumento de formação crítica e de autoconhecimento em diferentes fases da vida, cada qual com seus mecanismos de simbolização, cuja compreensão pretendemos aprofundar em trabalho de pesquisa posterior.

Referências

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fada**. Trad Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2004.

CANTON, Kátia. **Fadas que não estão nos contos**: Uma confusão de contos clássicos. São Paulo: DCL. 2000. 23p

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, analise (das origens orientais ao Brasil de hoje) 2 ed. São Paulo: Quiron,1982. 418p.

CORSO, D. e M. 2006. **Fadas no Divã***:* Psicanálise nas Histórias Infantis. Porto Alegre: Artmed, 236 p.

NOSELLA, Maria de L, C.D. **As belas mentiras***:* A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes. 1981.

NUNES, Teresinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e pratica. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 1998

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.