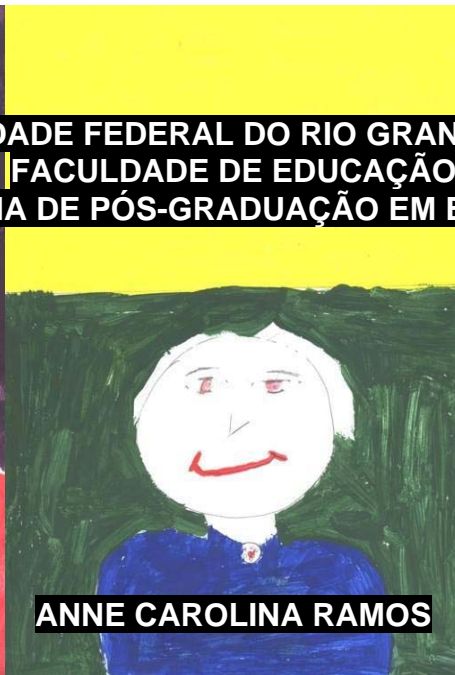
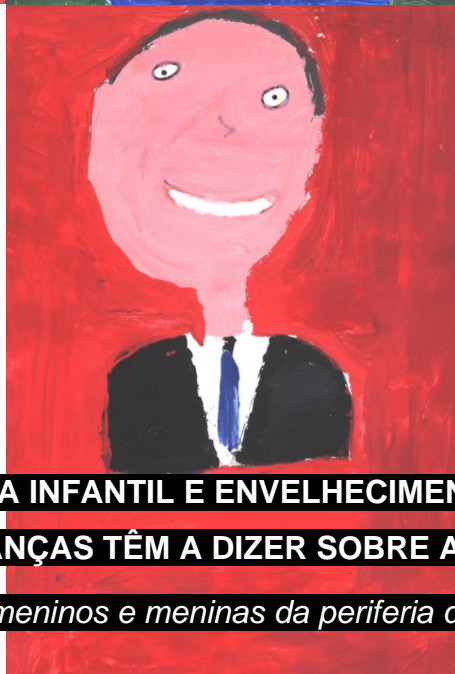
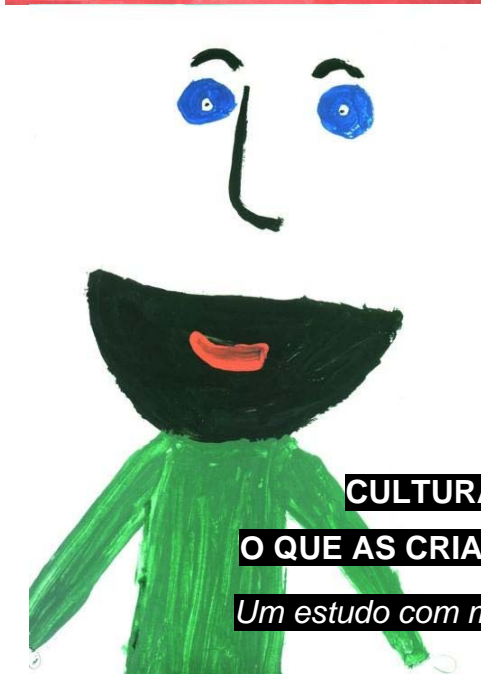


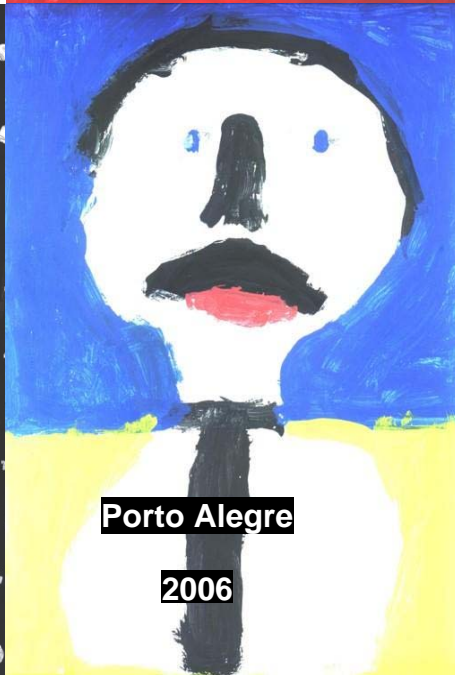
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



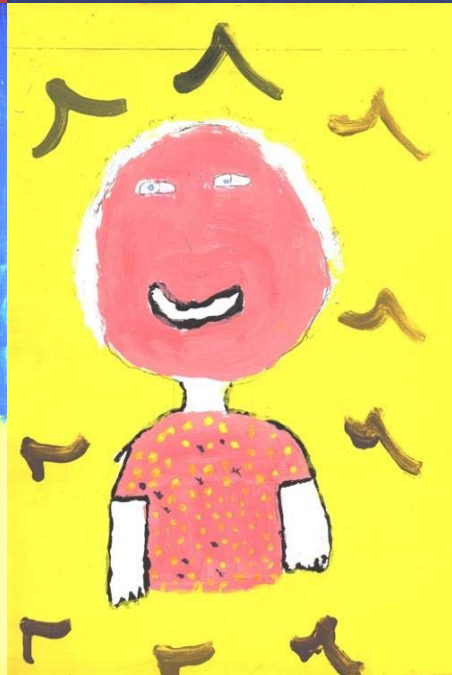
ANNE CAROLINA RAMOS



**CULTURA INFANTIL E ENVELHECIMENTO:
O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE A VELHICE?**
Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre



Porto Alegre
2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CULTURA INFANTIL E ENVELHECIMENTO:
O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE A VELHICE?**
Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre

Anne Carolina Ramos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Johannes Doll.

Porto Alegre

2006

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por terem me incentivado a estudar desde menina. Por terem me ensinado a não desistir dos meus sonhos, mesmo quando as dificuldades pareciam insuperáveis. Por terem abdicado de muitos momentos de suas vidas para que eu chegasse aqui. Por estarem presentes, mesmo distantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças que participaram desta pesquisa – Amanda, Antônio, Beatriz, Carlos, Clara, Daniela, Júlia, Laura, Marcos, Marina, Natália, Paula, Rafael, Sandra, Suzana e Uriel – pelas contribuições, comprometimento, afeto e aprendizagens que me proporcionaram.

À escola da vila, que abriu as portas para este trabalho, acolhendo-me, mais uma vez, com muito carinho.

Ao meu orientador, professor e amigo Johannes Doll, que sempre me recebeu com muita afeição, apresentado-me o mundo gerontológico.

Aos professores Alfredo Veiga-Neto, Agostinho Both, Insa Fooker, e Jane Felipe, pelas contribuições preciosas e fundamentais durante a qualificação e avaliação final desta dissertação. Agradeço os questionamentos, apontamentos e reflexões que me trouxeram.

Aos meus amigos, pelo incentivo, companheirismo, ajudas inúmeras e cafés filosóficos. Em especial, à Carol, por ter sido uma amiga tão amiga, e por ter-me ajudado nos momentos mais difíceis deste trabalho.

À Bela, pelos lindos desenhos do caleidoscópio, contribuição graciosa a esta pesquisa.

Aos coordenadores e professores do Colégio Santa Inês, que sempre me incentivaram a estudar, possibilitando-me freqüentar congressos e outros eventos, ainda que isso significasse minha ausência na escola.

Aos meus avós, por terem semeado, de alguma forma, o meu desejo de estudar a velhice.

Aos meus pais, ao meu irmão Vagner e à Tia Vaneide, pelo carinho, amor e doação de todas as horas.

À minha irmã Sabrina, por ter me socorrido na busca de livros e artigos enquanto eu estava fora de Porto Alegre.

À minha irmã Paula, por ter lido cuidadosamente minha dissertação, dando-me dicas e sugestões importantes.

Ao Daniele, pela paciência, incentivo e dedicação constante a mim e a este trabalho.

Recordo ainda... E nada mais me importa...
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre, de lembrança,
Algum brinquedo novo à minha porta...

Mas veio um vento de Desesperança
Soprando cinzas pela noite morta!
E eu pendurei na galharia torta
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas, ai,
Embora idade e senso eu aparente,
Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero os meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino... acreditai...
Que envelheceu, um dia, de repente!...

Mário Quintana

RESUMO

A presente dissertação busca compreender os saberes que as crianças têm sobre a velhice. As crianças são entendidas aqui como sujeitos sociais comuns, que produzem cultura – ao mesmo tempo em que também são produzidas sócio-culturalmente – nas interações com os seus pares e com outros grupos culturais e etários. Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 16 meninos e meninas, moradores da periferia de Porto Alegre. Através da metodologia adaptada de Grupo Focal, as crianças desenharam, escreveram e discutiram sobre os marcadores identitários da velhice, evidenciando diferentes representações acerca dos idosos. Os dados coletados foram organizados em categorias analíticas de acordo com o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (1998). Sendo o corpo um produto histórico e cultural, as crianças nos permitem conhecer, por meio de seus saberes, os investimentos – sempre localizados, provisórios e situados – que fazemos sobre o corpo-velho, saberes que falam das relações desse corpo com outros corpos, das relações existentes entre os avós e os netos, os velhos e o amor, entre o idoso, o trabalho e a aposentadoria. As análises apontam para uma forte relação de diferenciação entre a juventude e a velhice, na qual a primeira é vista como a identidade – sempre desejável, posição não-problemática, central –, enquanto a segunda é concebida como a diferença. As vozes das crianças se instauram como polifônicas, trazendo fragmentos dos discursos dos avós, assim como de outras pedagogias culturais, como a televisão.

Palavras-chave: Infância, velhice, representação.

ABSTRACT

The present work aims at understanding the children's knowledge about aging. The children, in this context, are seen as ordinary social beings who produce culture – at the same time that they are also produced in social and cultural terms – in the interactions with their pairs as well as other cultural and generational groups. This research was developed with a group of sixteen boys and girls who live on the outskirts of Porto Alegre. Through the adopted methodology of the Focal Group, the children drew, wrote and discussed about the identity markers of aging, highlighting different representations of elderly people. The collected data were organized in analytic categories according to the hermeneutics dialectics method proposed by Minayo (1998). Being the body a historical and cultural product, children allow us to learn, through their knowledge, about the investments – always located, provisional and situated – we make about the old-body. This children's knowledge speaks about the relations of this body with other bodies, the existing relations between grandparents and grandchildren, between elderly people and love, and, between elderly people, work and retirement. The analyses point out a strong relation of differentiation between the youth and the old age, in which the first is seen as the identity – always desirable, non-problematic position, central – while the second one is conceived as the difference. The children's voices are established as polyphonic, bringing fragments of their grandparents' speeches, as well as other cultural pedagogies, such as television.

Key-words: childhood, old age, representation.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Taxas de fecundidade e mortalidade do Brasil

ANEXO B – Países e continentes com o maior número de pessoas acima de 60 anos de idade

ANEXO C – Percentagem da população mundial que vive abaixo da linha da pobreza

ANEXO D – Levantamento bibliográfico

ANEXO E – Unidades censitárias utilizadas no levantamento estatístico da Vila São Miguel

ANEXO F – Bilhete informativo convidando as crianças a comparecerem ao primeiro encontro

ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO H – Jogos de integração

ANEXO I – Descrição das agendas (planejamentos) do Grupo Focal

ANEXO J – Personagens da novela *Senhora do Destino*

ANEXO K – Personagens da novela *Mulheres Apaixonadas*

ANEXO L – Entrada da *Basilica di San Pietro*, no Vaticano

ANEXO M – Reportagem do jornal “O Globo”, Rio de Janeiro, 30 de julho de 2006

SUMÁRIO

SOBRE A VONTADE	11
1. SOBRE AS MARCAS DO TEMPO: A VIDA FRAGMENTADA EM ETAPAS	29
1.1 O CIRCUITO DA CULTURA: A REPRESENTAÇÃO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO	35
1.2 A INFÂNCIA EM DISCURSO	42
1.2.1 Um sujeito para infantilizar	43
1.2.2 Um mundo multicolorido para os infantis	51
1.2.3 Infâncias plurais: a criança <i>cyber, ninja, peste, busy, superpredadora</i>	54
1.3 A VELHICE EM DISCURSO	60
1.3.1 O <i>boom</i> demográfico e as <i>novas</i> denominações da velhice	60
1.3.2 Outros olhares: a velhice no viés da saúde, segurança e participação	69
2. SOBRE AS ESTRATÉGIAS: TRANSFORMANDO IDÉIAS EM UM CALEIDOSCÓPIO METODOLÓGICO	79
2.1 SOBRE A VILA VOLTA DA COBRA OU VILA SÃO MIGUEL	83
2.1.1 População	85
2.1.2 Domicílios	91
2.2 SOBRE O MÉTODO: ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE GRUPO FOCAL	94
2.3 DA ESCOLHA DO GRUPO FOCAL	97
2.4 DAS ATIVIDADES PROPOSTAS: UM CONVITE À INVESTIGAÇÃO	101
2.5 SOBRE AS TRANSCRIÇÕES	106
2.6 SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	107
3. O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE... ..	109
3.1 ...O CORPO-VELHO	121
3.1.1 Sobre bulas e bengalas: quando o corpo se torna dependente	123

3.1.2 O corpo sob o olhar do cuidado	133
3.1.3 O corpo-bagulho.....	144
3.2 ...OS RELACIONAMENTOS DOS IDOSOS	155
3.2.1 Ser avô, ser avó: as relações intergeracionais entre avós e netos	158
3.2.2 Meu avô de brincadeira, minha avó de verdade: sobre os (re)casamentos na velhice	174
3.3 ...VELHICE, TRABALHO E APOSENTADORIA.....	185
AINDA SOBRE A VONTADE.....	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	211
ANEXOS	229

SOBRE A VONTADE

Pode parecer estranho, à primeira vista, uma pesquisa que busca relacionar duas fases da vida aparentemente tão distantes. Quando comento que estou pesquisando representações de crianças sobre a velhice, sempre acabam me perguntando de onde surgiu o meu interesse pelo segundo tema, visto que minha curiosidade pelas crianças é tida como óbvia, já que trabalho com elas há bastante tempo. Algumas pessoas ficam bastante admiradas com a proposta do meu trabalho, muitas vezes vista como *excêntrica*.

Eu mesma fico um pouco surpresa com minha temática de estudo. Até bem pouco tempo eu não diria que, no futuro, estaria desenvolvendo alguma pesquisa vinculada à velhice. Posso dizer, então, que esse desejo é recente, tendo surgido quando me aproximei dos estudos sobre envelhecimento, ao longo do último semestre da graduação em Pedagogia, em 2002/02, e, ao me enamorar dele, resolvi tomá-lo como temática. Ao mesmo tempo, já tinha esta outra paixão antiga, as crianças, que não queria – pelas inúmeras descobertas que me proporciona – abandonar. Assim surgiu este “triângulo amoroso”: pesquisadora – infância – velhice.

A vontade de conhecer os saberes infantis me acompanha há tempos. Ainda em Caxias do Sul (RS), cidade onde nasci, resolvi cursar o Magistério durante o Ensino Médio. Naquela época (1995), não sabia se realmente queria ser professora. Tinha apenas 14 anos e havia sido monitora durante boa parte do meu Ensino Fundamental, o que me trazia alguma aproximação com o ofício de educar. Também devo ressaltar o fato de minha casa ter abrigado durante alguns anos a escola na qual estudei. Enquanto o prédio definitivo era construído, o Estado alugava o primeiro pavimento da casa dos meus pais, e foi ali que eu estudei durante alguns anos. Essa experiência me fez respirar “ares escolares” durante praticamente toda a minha infância: tendo ou não aula, estava, por outro lado, permanentemente em torno da escola, pois ali era a minha casa. Lembro-me bem de quando o edifício ficou pronto... Acabaram sendo deixados alguns móveis velhos, como cadeiras e um quadro negro, objetos que utilizava nas brincadeiras de “escolinha” com minhas amigas e irmãos.

Então, um pouco influenciada por essa trajetória, outro tanto pela minha mãe – que queria ter sido professora, e me incentivava muito para isso –, resolvi fazer o curso. O gosto por dar aula realmente ganhou força em 1998, quando fiz meu estágio docente com uma turma de 2ª série. Eram 38 alunos encantadores, que fizeram com que eu me apaixonasse pela Educação. Eu, que tinha a vontade de cursar Artes Plásticas depois do Magistério, acabei escolhendo Pedagogia, com o intuito de me aproximar mais do universo infantil.

Iniciei a graduação em 1999. Nesse mesmo ano, fiz um concurso para a rede estadual de ensino e comecei a lecionar em uma escola pública, localizada na

Vila Volta da Cobra, zona leste de Porto Alegre. A escola era pequena, tinha apenas oito salas de aula, uma biblioteca inutilizada e um pátio bastante íngreme, pois está localizada no alto de um morro. Foi ali que aprendi muito do ofício de ser professora... Trabalhava pela manhã com a 2ª série e cursava a graduação junto à UFRGS à tarde e à noite.

Quando estava no último semestre, fazendo o estágio, deparei-me com um cartaz que mencionava a seleção de bolsista de Iniciação Científica para uma pesquisa acerca de velhice e imigração japonesa. Fiquei muito curiosa pela segunda temática, visto que nutro uma grande simpatia pela cultura oriental. Entretanto, naquele momento, o meu interesse não estava voltado ao envelhecimento. Mesmo assim concorri à bolsa, tendo sido selecionada. Contudo, não pude assumi-la, pois iria me formar ainda naquele ano. Então, a convite do professor Johannes Doll, comecei a participar das reuniões de um grupo de pesquisa sobre envelhecimento, mesmo que tal temática não constituísse o meu interesse inicial, e mesmo que não tivesse qualquer intimidade com o assunto. O desenvolvimento dessa pesquisa incluía o ensino de informática para trabalhadores mais velhos da indústria metalúrgica da grande Porto Alegre. Aos sábados, depois de uma semana como professora de crianças, ia ao Laboratório de Informática da Faculdade de Educação da UFRGS assessorar, como monitora, esse grupo de trabalhadores. Junto às aprendizagens do *Windows*, *Internet* e uso de *e-mail*, fazíamos entrevistas para conhecermos um pouco da história de vida de nossos alunos. E, de repente, compreendi que estava vivenciando um momento especial para mim, percebi-me fascinada pelas memórias daqueles trabalhadores. Emocionava-me muito quando contavam sobre suas infâncias, como era a escola naquela época, as dificuldades

em continuar os estudos, a busca por um emprego, e os acontecimentos que mudaram suas vidas, como o casamento, os filhos, a perda dos pais... ritos de passagem que eram narrados de forma expressiva e contundente.

Através dessas vivências, fui desenvolvendo o gosto pela pesquisa e, também, por uma temática mais voltada ao envelhecimento humano. Assim, em parceria com colegas do grupo de pesquisa, fiz pequenos estudos paralelos àquele que desenvolvíamos conjuntamente¹, passeando por outros caminhos dentro da área do envelhecimento. Essas investigações, muito mais pautadas nas histórias de vida desses trabalhadores, acabaram gerando uma série de pequenos estudos, muitos dos quais apresentados em alguns congressos nacionais sobre Gerontologia e Educação, ao longo de 2003 e 2004².

Um dia, desenvolvendo um desses trabalhos com minha colega e amiga Caroline Buaes, comentei sobre meu fascínio com as histórias de vida “de nossos” trabalhadores, e ela acabou me indicando uma leitura fundamental, o livro *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*, da psicóloga Ecléa Bosi (2003). O livro trata das histórias de vida de oito idosos: Alice, Amadeu, Ariosto, Abel, Antônio, Jovina, Brites e Risoleta. Essa leitura me emocionou tanto que, à noite, enquanto saboreava o livro, parecia entrar na casa de cada uma dessas pessoas, sentar no sofá e ouvir-

¹ O estudo em questão se chama *Como aprendem trabalhadores mais velhos?*, e até hoje vem sendo desenvolvido na Faculdade de Educação da UFRGS.

²Tais como: *Aprendizagem de pessoas idosas: uma experiência diversificada* (IV Congresso Sulbrasileiro de Geriatria e Gerontologia, Porto Alegre, RS, 2003); *Lembranças do tempo da escola: histórias e memórias de trabalhadores mais velhos* (III Seminário Internacional da Região Sul, Pelotas, RS, 2003); *Mudanças na educação e no trabalho: perspectivas de trabalhadores mais velhos* (V ANPED SUL, Curitiba, PR, 2004); *Lembranças do tempo da escola: histórias e memórias de trabalhadores mais velhos e Trabalhadores mais velhos: testemunhos das mudanças no mundo do trabalho* (XIV Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia, Salvador, BA, 2004), entre outros.

lhes contar sobre suas lembranças, ler cartas e bilhetes da época, olhar fotografias antigas...

A leitura de *Memória e Sociedade*, a participação junto a esse grupo de pesquisa, e a discussão em torno do envelhecimento, foram desenvolvendo em mim um olhar mais cuidadoso para com as questões da velhice. Esses fatos não mudaram apenas a minha forma de pensar a *terceira idade*, mas também o modo como me relaciono com ela, especialmente com as minhas avós, ambas viúvas, Isolina e Catarina. Visitá-las deixou de ser um simples encontro e se transformou em um momento de ouvi-las com mais atenção, de querer conhecer seus saberes, suas particularidades, histórias, queixas advindas com a idade, lembranças.

Aos poucos, mais e mais foi se desenvolvendo o meu gosto pelo tema. Ainda em 2003, cursei, como aluna PEC (Projeto de Educação Continuada oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS), uma disciplina sobre envelhecimento, tentando me aproximar das discussões desse campo de estudo. Quando fiz a seleção para o Mestrado, em outubro de 2003, pensava em estudar o processo de finitude junto a idosos centenários. Enquanto amadurecia minhas idéias, percebia que também não queria abandonar a infância do meu foco de pesquisa. No início de 2004, enquanto reformulava minha temática de estudo, desenvolvi um trabalho junto à escola na qual lecionava³, vinculando infância e velhice. Essa atividade me deu subsídios para começar a estruturar a dissertação que agora apresento.

³ Escola da rede privada de Porto Alegre.

Trabalhava com uma turma de 3ª série que tinha, como conteúdo curricular de Estudos Sociais, a cidade de Porto Alegre. Enquanto fazíamos relações entre a cidade de hoje e a de antigamente, as crianças comentavam sobre o que ouviam da época em que seus avós eram crianças ou adolescentes. Diziam: “Meu avô me disse que o táxi era chamado de carro de praça”; “Minha avó comentou que os meninos não podiam estudar com as meninas”; “A minha falou que só tinha luz na Protásio Alves, e que ela era asfaltada só até um pedaço”. Observei que os comentários foram tomando corpo com o passar das aulas e que as crianças começaram a falar mais com seus avós para poderem trazer outras informações aos colegas. Alguns avós resolveram me perguntar se poderiam participar das aulas, expondo fotografias, livros da época em que estudavam, objetos domésticos que não são mais utilizados atualmente. Assim, começamos um trabalho que foi envolvendo não só os avós das crianças, mas também outras pessoas velhas que eles conheciam e que tinham algo importante para contar.

Fiquei fascinada com o envolvimento que surgiu. Algumas crianças passaram a telefonar para seus avós e a restabelecer um contato que há algum tempo não tinham. Esse processo também se passou comigo; era como se alguns fiozinhos entre velhice e infância estivessem se entrelaçando dentro de mim. Até pouco tempo, antes de ingressar no grupo de pesquisa sobre envelhecimento, não parava para refletir sobre assuntos congêneres. A pergunta “Quem é idoso?” sempre foi respondida por mim com muita facilidade: “Ora, é alguém com mais de 60 anos”. Fazendo outras leituras (BOURDIEU, 1983; PLACER, 2001; LLORET, 1998; VEIGANETO, 2000), fui percebendo que as divisões por idade são categorias arbitrárias, constituídas histórica e socialmente, e que aquilo que penso sobre a velhice está

relacionado com a forma como aprendo culturalmente o que é ser velho. Então, perguntei-me:

- Por que nossa vida é fragmentada em idades?
- Que relações se estabelecem entre as gerações?
- O que pensam as crianças sobre a velhice?
- Que características as crianças relacionam aos idosos?
- Crianças que têm um convívio mais próximo com idosos têm percepções diferenciadas daquelas que não o têm? Se existem, que diferenças são essas?
- Que vozes polifônicas operam nos discursos infantis, quando as crianças falam da *terceira idade*?

A partir dessas indagações, fui delineando os interesses do meu estudo e mapeando autores, livros e artigos que poderiam ser interessantes para minha pesquisa. Ao lê-los, também anotava as bibliografias que haviam sido utilizadas por esses autores, criando assim, uma rede de leituras e possibilidades interpretativas que me levaram, por exemplo, ao campo dos Estudos Culturais, linha de pensamento a qual procuro me aproximar e utilizar nesta dissertação.

Esbocei, então, como poderia desenvolver o estudo de campo e escolhi o local para realizar a pesquisa, o que não foi uma tarefa difícil⁴. Poderia ter optado por trabalhar com alunos da escola em que lecionava na época; porém, movida por dois grandes motivos, decidi desenvolvê-la na vila Volta da Cobra. O primeiro remete

⁴ Explico essa escolha com maiores detalhes no capítulo relacionado à metodologia.

a uma questão pessoal, do cunho da saudade. Resolvi voltar àquela escola que tanto havia me ensinado sobre o “ser professora”. Escola essa que foi minha primeira em Porto Alegre, local de lembranças significativas, da qual guardo um carinho mais do que especial. O segundo é pela possibilidade de desenvolver um trabalho de pesquisa com crianças que raramente são incluídas nesse tipo de atividade, principalmente por morarem em um lugar em que o acesso é restringido pelos moradores da vila.



Figura 1: Localização de Porto Alegre

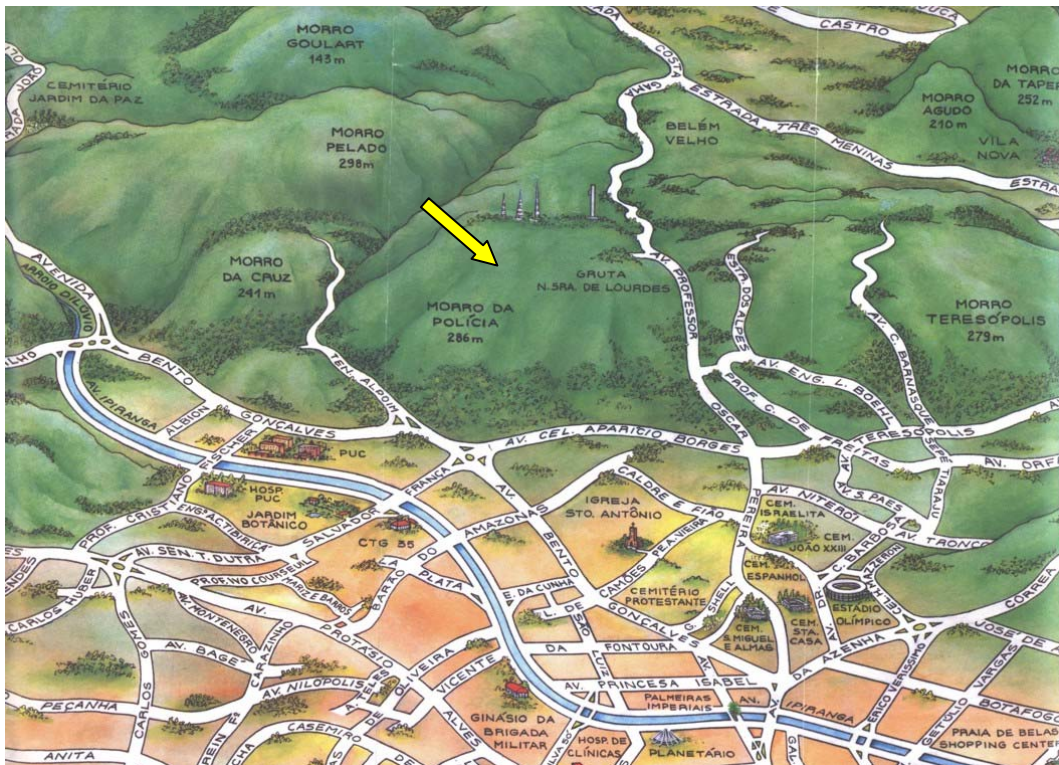


Figura 2: Localização da Vila Volta da Cobra, no Bairro Partenon, em Porto Alegre
FONTE: Mapa panorâmico de Porto Alegre, Prefeitura de Porto Alegre, s.d.

E por que escolher crianças, e não outro grupo etário para falar sobre a velhice? Além das questões mais pessoais, relacionadas à minha história como professora primária, destaco também, a necessidade de pesquisas que dêem “voz” aos saberes infantis, abrindo espaço para o registro de suas vivências, relacionamentos e vontades.

Pesquisas mostram (ALANEN, 2001; FELIPE & GUIZZO, 2004; QVORTRUP, 1999; SARMENTO & PINTO, 1997; STEINBERG & KINCHELOE, 2001) que, embora nos últimos anos, o universo infantil tenha ganhado visibilidade em diversos campos, como na política (com a implementação de leis de proteção à infância), na economia (com a “descoberta” da criança consumidora e uma série de produtos e serviços voltados a ela, como brinquedos, calçados, filmes, desenhos,

programas de televisão...) e na educação (com o desenvolvimento de estudos sobre formação de professores, currículo e melhorias no ensino público e privado), no campo das pesquisas científicas, os estudos que buscam focar as culturas infantis a partir da própria experiência da criança ainda são escassos.

Até o final do século XX, as pesquisas relacionadas à infância estavam fortemente alicerçadas aos campos investigativos da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia. É a partir da década de 90 que se começa a considerar a infância como um fenômeno social, “concebida como uma categoria social autônoma [e] analisável nas suas relações” (PINTO & SARMENTO 1997, p. 10). Alanen (2001) nos mostra que o projeto de se construir uma sociologia da infância surgiu nos anos 80, mas foi somente em 1990 (QVORTUP, 1999) que os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez para debater em torno desse tema, durante o Congresso Mundial de Sociologia, em Madri.

Apesar do pouco tempo de inserção da Sociologia nos estudos sobre a infância, Sarmiento (1997) destaca que já existe uma relativa quantidade de pesquisas dentro desse campo que se dedicam às questões infantis, juntamente com outras áreas de estudo. Contudo, grande parte dessas investigações ainda está alicerçada em uma visão adultocêntrica do universo infantil, não dando a ênfase merecida aos relatos das crianças. Sirota (2001, p. 15), ao escrever sobre a emergência de uma sociologia da infância na produção francesa, exemplifica essa dificuldade através de uma entrevista dada pelo sociólogo francês Isambert-Jamati, em 1993, quando este fazia uma retrospectiva de suas pesquisas na Sociologia da Educação:

[...] quando comecei, costumávamos dizer que fazer perguntas a crianças e jovens era sociologicamente muito difícil, porque eles eram muito cambiantes, instáveis, o que poderia ser interessante para a Psicologia, mas impedia que formassem sociologicamente uma verdadeira população.

Tal visão, muito presente nas pesquisas sobre a infância, principalmente até a década de 90, mostra uma tendência bastante comum e resistente “em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (QUINTEIRO, 2002, p.21). A criança era vista como um objeto passivo, e não como um “ator social”. Tal tendência foi minimizada com a (re)descoberta da sociologia interacionista, da fenomenologia e das abordagens construcionistas (SIROTA, 2001), que impulsionaram estudos que passaram a conceber a infância como uma construção social, e as crianças como sujeitos atuantes na construção de suas vidas sociais e da vida daqueles que as cercam.

[...] abriu-se um espaço para pesquisas que se iniciam com a suposição de que as crianças estão ativamente presentes na vida social, e seguem então para estudar suas vidas cotidianas, seus relacionamentos, suas vivências, suas identidades, seu saber e sua cultura (ALANEN, 2001, p.75).

Apesar dessas modificações, ainda acontece o que Alanen (Idem) chama de pseudo-inclusão. As crianças aparecem nas pesquisas: são incluídas nas relações escola-criança, alfabetização-criança, lúdico-criança, (in)disciplina-criança..., mas com o intuito de atingir a melhoria do ensino, dos “métodos” de alfabetização e do currículo escolar, sem focar merecidamente os meninos e as meninas “que vivem e atuam dentro desses regimes” (Idem, p.70). As crianças movimentam-se e relacionam-se com o mundo de diferentes maneiras e em diferentes instâncias, não só dentro “dos limitados mundos da brincadeira, do cuidado e da aprendizagem que têm sido especialmente ‘indicados’ a elas” (Idem, p. 75) [grifo da autora]. Essa *pseudo-inclusão* faz com que a criança apareça a partir de uma visão

“adultocêntrica”, que só busca focar o ponto de vista e os interesses dos adultos. Além disso, muitas pesquisas incorrem numa perspectiva “futurista”, pois enxergam as crianças naquilo que elas “virão a ser”, não as compreendendo como constituintes de uma categoria social.

As pesquisas que buscam focar as culturas infantis percebem a criança como um ser social comum, que produz cultura nas interações com os seus pares e com outros grupos culturais, como os adultos. Entretanto, o modo como as crianças experimentam a *cultura societal* na qual se inserem é diferente dos adultos, pois “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, s.d., p.9). Essas formas, que marcamos como “infantis”, não podem deixar de ser vistas como construções sociais, inseridas num contexto muito mais amplo, no qual se aprende a ser criança no mundo onde aquela criança está posicionada como tal (ALANEN, 2001).

As crianças são seres humanos e não meros seres em potência. Não podem ser vistas como ‘pessoas que serão’ e que devem ser integradas na sociedade. Se a infância é, então, parte integrante da sociedade, deveria ser, do mesmo modo elementar que é qualquer outro fenômeno social, tema, legítimo e desejável, de inquéritos científico-sociais (QVORTRUP, 1999, p. 12) [grifos do autor].

Qvortrup (Idem) ainda ressalta que adotar o ponto de vista das crianças também significa ter uma preocupação metodológica e analítica. Elas pertencem ao único grupo etário que não realiza pesquisas e, por isso, têm que deixar que os adultos – grupo cujos interesses não são potencialmente iguais aos delas – interpretem suas falas, desenhos, jogos e brincadeiras. Contudo, não significa que os adultos devam desenvolver suas pesquisas como se fossem crianças, simplesmente porque não o são. Por isso, discordo de Corsaro (s.d., p.2) quando

ele relata uma pesquisa etnográfica que desenvolveu na Educação Infantil com crianças americanas e italianas. Disse ele: “Estou convencido de que as crianças têm as suas próprias culturas e eu sempre quis tornar-me parte e documentá-las. Para fazer isso eu precisei entrar nas vidas quotidianas das crianças – *para ser uma das crianças o melhor que pudesse*” [grifos meus]. Tal problemática, de adultos desenvolverem pesquisas com crianças – e de suas posições perante elas –, ainda está para ser investigada. Segundo Alanen (Apud QVORTRUP, 1999, p.5),

[...] ficou por resolver a contradição epistemológica fundamentada entre uma Sociologia do ponto de vista das crianças e o fato de os seus produtores terem necessariamente um modo diferente de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo.

Ainda que tal situação não esteja resolvida, cabe ao pesquisador criar esforços para equilibrar ao máximo possível as relações de poder entre crianças e adultos pesquisadores, no que concerne à produção desses saberes. O cuidado ético, a metodologia de pesquisa e a análise são meios de se procurar manter tal equilíbrio. As culturas infantis devem ser conhecidas “a partir do que as próprias crianças dizem, pensam, sentem e fazem” (FELIPE, 2004, p.4). Talvez, pouco se saiba sobre elas, porque “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (QUINTEIRO, 2002, p.21).

Entretanto, é ingênuo acreditar que “dando voz” às crianças estaremos revelando o que elas realmente pensam. A infância também é um artefato social e histórico, constituída “por questões sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela” (STEINBERG & KINCHELOE, 2001, p. 11), estando “sujeita a mudanças sempre que ocorrem importantes transformações sociais” (STEINBERG, 1997, p.99). Suas vozes são polifônicas (SILVEIRA, 2002), são atravessadas pelas

vozes de outros personagens e enunciados discursivos – família, amigos, colegas de escola, professores, televisão, livros, etc. – que, fazendo parte de um currículo cultural, produzem e legitimam saberes. Mas a “presença do outro no discurso do sujeito, ou de outro discurso no discurso de um sujeito” (POSSENTI, 2002-a, p.63) é um pouco mais complexa do que isso, cabendo ser retomada no decorrer desta pesquisa.

Esta dissertação, portanto, busca desenvolver um estudo que acontece na intersecção entre infância e velhice, entre a Gerontologia e a Pedagogia. Não com o objetivo de ensinar às crianças questões relativas ao envelhecimento⁵, mas com a intenção de conhecer um pouco de seus saberes acerca dos velhos, de ouvir o que elas têm a dizer sobre suas experiências com os idosos. E aqui me defronto com um novo desafio. Se já são poucos os trabalhos sobre as culturas infantis, e relativamente novos os estudos gerontológicos, mais escassas ainda são as pesquisas que buscam relacionar culturas infantis e velhice. No levantamento bibliográfico que fiz (ANEXO D), foram encontrados pouquíssimos estudos brasileiros que relacionam velhos e crianças. Rastreamento o sistema de bibliotecas digitais de seis universidades⁶, bem como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, não encontrei qualquer referência a esse tema. A pesquisa também foi realizada em duas revistas de Educação (com nenhum artigo registrado) e em seis de Gerontologia, nas quais localizei quatro artigos que relacionam infância e velhice, sendo que três deles não trabalham especificamente com o que as crianças pensam sobre os velhos, e o último traz falas e desenhos de crianças não

⁵ É claro que esta pesquisa poderá ser utilizada futuramente para pensar questões pedagógicas. Entretanto, seu principal objetivo é, por hora, compreender quais representações as crianças têm em relação à velhice e quais vozes polifônicas operam em seus discursos quando representam a velhice.

⁶ Essas universidades não foram escolhidas diretamente. Constam por serem aquelas que possuíam bibliotecas digitais disponíveis.

teorizados ou problematizados, fazendo uma pseudo-inclusão de seus saberes. Quinteiro (2002, p.21) já trazia essa questão quando apontava a escassez de trabalhos sobre as culturas infantis, mostrando que, mesmo quando se perguntava às crianças, muitas pesquisas ainda deixavam suas “fala[s] [...] solta[s] no texto, intacta[s], à margem das interpretações e análises dos pesquisadores”.

No *site* do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, foram encontrados registros de três grupos de pesquisa que procuram estabelecer algum tipo de relação entre velhos e crianças. O primeiro, da Faculdade de Educação da FURG (Fundação Universidade do Rio Grande), parece focar mais as relações intergeracionais; o segundo, da Faculdade de Antropologia da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), é direcionado aos estudos de gênero durante o curso de vida; e o terceiro, da USP (Universidade de São Paulo), trabalha com uma abordagem *winnicottiana* do desenvolvimento humano. Dentre os pesquisadores cadastrados no *currículo lattes*, destaco a Dissertação de Mestrado de Artur Costa Neto, *No olhar da criança o ‘retrato velado’ da discriminação do idoso*, único registro também encontrado pelo banco de teses da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dois trabalhos de Iniciação Científica acerca da perspectiva das crianças sobre seus avós.

Neto (2004) realizou sua pesquisa com crianças entre 10 e 13 anos de idade, alunos da quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública e de outra privada, buscando verificar a imagem que essas crianças tinham dos idosos. Assim, solicitou que elas se imaginassem com 65 anos e escrevessem como se vêem, como são vistas, o que fazem, o que pensam, e que expectativas têm da vida.

Suas análises mostram que essas crianças apresentavam uma posição bastante discriminativa em relação ao idoso, consequência da realidade e da sociedade em que vivem.

O SABI, catálogo *on-line* do sistema de bibliotecas da UFRGS, registrou apenas a obra organizada por Neusa Maria Mendes Gusmão, *Infância e velhice: pesquisa de idéias*, que traz artigos sobre o convívio intergeracional entre velhos e crianças e problematiza a divisão arbitrária das idades da vida. Entre os textos, destaco o de Silvia Maria Azevedo dos Santos, *Infância e velhice: o convívio que abre caminhos*, no qual a autora, ao falar da questão de geração, tece breves comentários sobre pesquisas que relacionam crianças e velhos.

É em nível internacional que as pesquisas que relacionam idosos e crianças ganham corpo, ainda que muitos desses estudos tenham como principal objetivo a melhoria da relação intergeracional entre velhos e crianças em programas de convivência, o que não é direta e especificamente o que esta dissertação se propõe. De qualquer modo, destaquei algumas dessas pesquisas – Carstensen et al. (1980; 1982), Aday et al. (1996), Wenzel & Rensen (2000), Bales et al. (2000), Middlecamp & Gross (2002), entre outras –, por trazerem dados importantes acerca do que as crianças pensam sobre os velhos. Para fazer esse levantamento, utilizei seis dos mais importantes jornais e revistas da área de Gerontologia, além do *Education Resources Information Center*, que faz o levantamento, dentro da área de Educação, dos periódicos registrados pela CAPES.

Dos estudos não vinculados a programas intergeracionais (portanto, diretamente relacionados a esta dissertação), destaco o de Click & Powell (1976), Dows & Walz (1981), Rosenwasser et al. (1983), Coats (1984), e Davidson et al. (1995), sobre as percepções de crianças da Educação Infantil em relação aos idosos e as pesquisas desenvolvidas por Page et al. (1981), Nishi-Strattner & Myers (1983), Filmer (1984), Seefeldt & Keawkungwal (1986), Mitchell & Mathews (1987) e Haught et al. (1999) com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, enfocando seus saberes sobre os idosos em pesquisas que se desdobram para analisar relações de gênero, geração e etnia, e a influência da mídia nas representações construídas por eles.

Feitos os comentários acerca do meu campo de pesquisa, de seus fascínios e dificuldades, apresento a estrutura desta dissertação. No primeiro capítulo, *Sobre as Marcas do Tempo: A Vida Fragmentada em Etapas*, discuto questões mais teóricas sobre o conceito de representação dentro do campo dos Estudos Culturais. Problematizo a fragmentação da vida em idades, as relações entre as gerações, e aprofundo questões mais pertinentes à infância e à velhice, tendo em vista que este trabalho se dá empiricamente com crianças e busca conhecer seus saberes sobre os velhos.

No segundo capítulo, *Sobre as Estratégias: Transformando Idéias em um Caleidoscópio Metodológico*, enfoque para a metodologia desenvolvida. Discorro sobre o processo de escolha do local de pesquisa e das crianças que compõem o Grupo Focal, as atividades desenvolvidas durante os encontros, os cuidados

metodológicos que tive ao trabalhar com elas, assim como as dúvidas que foram surgindo e o modo como escolhi para analisar os dados.

No terceiro e último capítulo, *O que as Crianças têm a dizer sobre...*, apresento ao leitor as categorias analíticas que foram criadas a partir das falas e das produções das crianças, lembrando sempre que tais categorias representam possibilidades interpretativas. Parto do pressuposto de que, ao se trabalhar com enunciados lingüísticos, as análises acabam sendo construções de “relações entre hipóteses e descrições, e não [têm a pretensão] de revelar a verdadeira significação das expressões analisadas” (DUCROT, 1980, apud SILVA, 1991), até porque isso não seria possível. Ao final, teço alguns comentários – que prefiro não chamar de conclusões – sobre a pesquisa desenvolvida. Dei o título de *Ainda sobre a Vontade...*

1. SOBRE AS MARCAS DO TEMPO: A VIDA FRAGMENTADA EM ETAPAS

Nós, os humanos, não podemos crescer, viver e envelhecer sem instituir *um tempo*, sem *fragmentar*, pautar e contabilizar seu devir e seu passar; não sabemos deixar transcorrer nossa vida sem nomear, seqüenciar, ordenar e esclarecer o sentido do que passa e do que existe, do que permanece e do que se desvanece; não desejamos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos une e o que nos separa, o que nos diferencia e o que nos iguala (PLACER, 2001, p. 82) [grifos meus].

O artista plástico austríaco Gustav Klimt (1862-1918) tem uma série grande de pinturas e material gráfico na qual trabalha, de forma simbólica e alegórica, questões relacionadas aos ciclos de vida do ser humano, bem como importantes ritos de passagem. Klimt, imbuído do espírito de *fin-de-siècle*, influenciado pelas idéias de seu conterrâneo Sigmund Freud, e motivado a descobrir a *verdade* e o íntimo do humano por meio de sua produção plástica, é o autor de uma imagem emblemática para mim, *As Três Idades da Mulher*. Nessa pintura, de 1905, Klimt mostra a representação de uma mulher em três momentos fundamentais de sua vida: como criança, como adulta e como velha.

Observando a imagem (Figura 3), percebemos que Klimt deu à criança e à mulher adulta um tom branco e levemente pálido, enquanto que, à mulher idosa, deu cores mais amareladas e envelhecidas. Suas veias são representadas de forma a parecerem salientes, e sua pele é enrugada e levemente manchada. Os músculos já não são rígidos como antes, a coluna é curva, e o semblante sereno – percebido nas representações da criança e da mulher jovem –, já não acompanha a terceira personagem, distanciada do fraterno abraço existente entre aquelas. Nota-se que, nessa composição, Klimt deixou de um lado a figura mais velha, e do outro as

figuras mais jovens, o que nos incita a refletir sobre o distanciamento entre essas gerações. Sou levada a pensar nas marcas inscritas nas figuras desses corpos, nas relações estabelecidas entre esses três momentos de uma trajetória. Muitas das questões que essa obra me instiga foram sensibilizadas pelas leituras e reflexões que me acompanham desde o início desta pesquisa, que me fizeram e que me fazem refletir sobre aquilo que se nomeia *infância*, *fase adulta* e *velhice*, e outras tantas fases que criamos entre ou depois dessas, como a adolescência e a quarta idade, para nomear o tempo vivido pelo corpo. Mais do que isso, comecei a me indagar sobre as inúmeras formas de ser criança e de ser velho, e de como aquilo que entendemos por “ser criança” e “ser velho” se consolidou e vem se constituindo ultimamente.



Figura 3: Óleo sobre tela, 178 x 198 cm, 1905. Museu Nacional de Arte Moderna, Roma, Itália.

Abrindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, Art. 2º), encontramos como definição de criança “a pessoa [de] até doze anos de idade incompletos”, e de velho, de acordo com o Estatuto do Idoso (2003, Art. 1º), “a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos”. Mas será que podemos delimitar limites tão estáveis? De um ano para outro, deixamos de ser crianças e passamos a ser adolescentes? Ao completarmos 60 anos, deixamos de ser chamados de adultos para pertencermos à “categoria velhice”? O que nos faz pertencer a uma idade? O que é ter uma idade? Possuímos uma idade ou é ela que nos possui?

Talvez nossa necessidade de delimitar, contabilizar e fragmentar *o tempo* (horas, dias, meses, anos...) e nossa passagem *no tempo* (infância, adolescência, idade adulta, velhice...) esteja relacionada com a consciência da nossa própria finitude. Vivemos sabendo que estamos aqui de passagem e que, em um determinado momento, deixaremos de estar, “transmutaremos”. Vivemos procurando deixar marcas de nossa existência, buscando uma lógica que explique de onde viemos e para onde vamos (PLACER, 2001), e isso nos difere profundamente das demais espécies de seres vivos.

Ainda que os animais identifiquem a “morte-perigo” – o olhar de caça de outro ser, um barulho diferenciado em seu *habitat*, ou um cheiro peculiar –, sabendo o momento em que precisam se defender para “salvarem suas vidas”, eles vivem sem a consciência da própria morte. Essa proteção à “morte-perigo” – ou o isolamento do animal prestes a morrer – acontece pelo instinto da espécie, que faz com que o indivíduo manifeste uma certa inteligência *espec(ie)ífica* – mas não individual – na busca da sua conservação (MORIN, 1988). Já o ser humano, além de

nascer fracamente dotado de instinto de sobrevivência, vive consciente da sua própria finitude, e esse conhecimento não é inato ou instintivo da espécie, ele é aprendido. “É somente por experiência que o homem sabe que tem de morrer”, afirma Morin (1988, p. 58). Só que a experiência da morte é um “assombro sempre renovado, provocado pela consciência da [nossa] inelutabilidade” (Idem, p.59) perante ela.

O poeta italiano Giacomo Leopardi (1798-1837), em seu poema *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*, mostra-nos os devaneios de um pastor que, ao anoitecer, conversa com a lua sobre o curso da vida. Ele diz: *Dimmi, o luna: a che vale al pastore la sua vita, la vostra vita a voi? Dimmi: ove tende questo vagar mio breve, il tuo corso immortale?*⁷. Então admira suas ovelhas que, deitadas na relva, nada sabem sobre o amanhã, nada sabem sobre a morte e, por isso, conseguem viver sem esse “vazio existencial”, sem tédio e sem angústias perante o futuro. Ele exclama: *O greggia mia che posi, oh te beata, che la miseria tua, credo, non sai! Quanta invidia ti porto!*⁸. Seu grande infortúnio é justamente aquilo que mais admira nas ovelhas. Ele as vê e sabe que elas, e todos os seres vivos que as cercam, inclusive ele próprio, irão morrer, e isso o inquieta profundamente.

Elias (2001) nos lembra que não é a morte que cria problemas ao ser humano, mas o seu conhecimento. Frente a ela, condição “natural, universal e inevitável” (TORRES, 1999) de todos os seres vivos, só nos resta a adaptação. E

⁷ Dize-me oh, lua: que vale ao pastor, como a ti mesma, a própria vida? Dize-me para que rumos caminha esta minha vida e para onde vai a tua rota eterna?

⁸ Oh! minha ovelha que descansas, oh tu feliz que nada sabes, por certo, da tua miséria. Quanto te invejo!

talvez seja na busca dessa *adaptação relativa*⁹ que o ser humano crie explicações transcendentais – não estou dizendo com isso que não exista um mundo transcendental – para a sua existência. Penso que seria “muito duro” acreditarmos que a nossa vida termina aqui, que nunca mais encontraremos as pessoas que amamos, e que tudo aquilo que vivemos é finito e fugaz. Fica difícil pensarmos que somos só um corpo que habita a Terra sob a velha definição biológica do ser vivo: “nasce, cresce, se reproduz e morre”. É com essa “fantasia transcendente de um além-do-mundo” que, segundo Nietzsche, o ser humano “entorpece a dor de sua finitude, tragédia de sua existência” (Apud JUNIOR, 2000, p. 59).

Talvez seja essa busca pelo sentido do *tempo* e da *vida* que faça com que o ser humano tenha uma forma tão peculiar de ordená-los e organizá-los. Possuímos um corpo que, desde sua primeira formação, ainda zigoto, envelhece rumo a uma futura morte, limite da existência de qualquer ser vivo. O modo como delimitamos o tempo vivido, subdividindo-o em idades e grupos geracionais, é uma fragmentação arbitrária “fundamentada” nesse acontecimento universal, o ciclo nascimento-crescimento-morte. Mas a marcação etária não se limita apenas a atribuir uma idade cronológica ao indivíduo. Fazemos um constante investimento simbólico e, portanto, cultural, sobre esse corpo que envelhece (DEBERT, 1998, p. 10). Segundo Lévi-Strauss, “tudo quanto é universal no homem depende da ordem da natureza”, ao passo que “tudo que está ligado a uma norma, pertence à cultura, e apresenta os atributos do relativo e do particular” (Apud MERCADANTE, 1996, p. 73).

⁹ Chamo de adaptação relativa porque o ser humano acaba aceitando o fato que tem que morrer, mas está sempre buscando respostas para a sua existência, tentando prolongar ao máximo a vida terrena, por isso é relativa. Tem que adaptar-se porque não há outra alternativa.

Entretanto, esse processo não é simples e neutro. Mais do que termos uma idade, nós *pertencemos* a ela. Isto significa que somos representados e interpelados a termos certos tipos de comportamentos, sentimentos, modos de ser e estar que nos situam e nos definem socialmente como pertencentes ou não a um determinado grupo etário. “Os anos nos têm e nos fazem”, nos diz Lloret (1998, p.14). Pertencer a um grupo de idade significa seguir as normas desse grupo: saber o que se pode ou não fazer, reconhecer o que os outros esperam que façamos, que comportamentos são aceitáveis ou não.

Além disso, alguns marcadores identitários – como o vestuário, os adereços (na roupa ou diretamente no corpo), as marcas físicas (cor, textura e corte dos cabelos, cor da pele, maquiagens, etc.) a gesticulação, o modo de falar, etc. – acabam funcionando não só para representar um determinado grupo étnico (ou uma tribo), como, ao mesmo tempo, para representar esse ou aquele grupo etário (VEIGA-NETO, 2000, p.217).

A idade passa a ser então, não só uma marcação cronológica, mas um meio de nos definir, delimitar e descrever. Ela também desempenha um papel de controle das relações sociais, pois é “um mecanismo básico de atribuição de *status* (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho) e de formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria)” (DEBERT, 1999-a, p. 46). O que o sujeito consegue ou não fazer é cobrado socialmente de acordo com sua idade. “Viver a idade, acarreta, assim, a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela” (Lloret, 1998, p.16). Contudo, a idade não opera sozinha, estando relacionada às demais categorias identitárias (VEIGA-NETO, 2000). Ser homem ou mulher, negro ou branco, de classe mais ou menos favorecida, influencia diretamente o modo como a idade que temos é significada e vivida culturalmente. De acordo com Sarmiento (2005, p.363),

[...] a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos.

À medida que esta pesquisa busca discutir algumas questões referentes às marcações etárias, torna-se central a discussão das relações de poder existentes na imposição dos significados culturais que constituem nossas identidades e diferenças geracionais, assim como a articulação dessas com outras identidades. Portanto, gostaria de primeiramente situar essa “temática” dentro do campo dos Estudos Culturais para problematizar, logo em seguida, os discursos¹⁰ que permeiam a infância e a velhice, campos que estão em intersecção neste estudo.

1.1 O CIRCUITO DA CULTURA: A REPRESENTAÇÃO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO

[...] talvez essa nossa *luta com o sentido do tempo*, do mundo, da vida e do que somos seja aquilo que nos permite, a nós, humanos, dispor de *identidades e diferenças* tão errantes quanto incertas, existir de formas tão efêmeras quanto perseverantes e viver cotidianamente nesse eterno *vai-vem* entre o medo e a morte e o amor à vida [...] (PLACER, 2001, p.83) [grifos meus].

Os Estudos Culturais passaram a se constituir como campo de estudo e pesquisa a partir da década de 1960¹¹, na Grã-Bretanha. Nessa época, o panorama político pós-guerra era caracterizado pelas revoluções libertadoras do Terceiro Mundo e pelos movimentos de massa, como o dos Direitos Civis nos Estados Unidos e a Campanha de Desarmamento Nuclear na Europa. Houve, também, o

¹⁰ Nessa dissertação a palavra discurso é compreendida como “um conjunto de enunciados apoiados numa formação discursiva, ou seja, num sistema de relações que funciona como a regra, prescrevendo o que deve ser dito numa determinada prática discursiva” (FISCHER, 1997, p. 64).

¹¹ Há discordâncias e polêmicas em relação à origem do campo dos Estudos Culturais. Segundo Cevasco (2003, p.60) “quase todas as definições ressaltam a dificuldade de se restringir a um aspecto definidor de um campo novo, ainda em expansão”.

início de uma intensa produção cultural e a expansão dos meios de comunicação, que propiciaram a criação de um ambiente global de circulação de informações através das novas tecnologias (CEVASCO, 2003). É nesse contexto que Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson se interessam pelas culturas populares e impulsionam o surgimento dos Estudos Culturais. Sua institucionalização ocorreu inicialmente no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, disseminando-se, posteriormente, por diversos países (SANTOS, 2004, p.14).

As pesquisas desses autores contribuíram para uma mudança no modo de se pensar a cultura que, gradativamente, “deixa de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA et al., 2003, p.36). Há o deslocamento de uma tradição elitista de cultura que a separa em alta (ou A cultura = bom) e baixa (ou AS OUTRAS culturas = adulteradas) para a ênfase em uma prática de significação. Hoggart, por exemplo, em *The uses of literacy* (1957), pesquisou artefatos culturais populares da classe operária e dos *mass media* antes desprezados. Já Williams marca, em *The long revolution* (1962), uma nova concepção de cultura, denominada por Hall como um “processo inteiro” (Apud ESCOSTEGUY, 2004, p. 140), ou seja, socialmente construída e historicamente transformada.

Os enfoques das pesquisas realizadas nesse campo de estudos foram se modificando desde os anos 60. Inicialmente influenciados pelo marxismo¹², foram

¹² Segundo Escosteguy (2004, p.144), a perspectiva marxista contribuiu com os Estudos Culturais no “sentido de compreender a cultura na sua “autonomia relativa”, isto é, ela não é dependente das

aos poucos se articulando a estudos de gênero, raça/etnia, identidades, pedagogias culturais e uma infinidade de outras possibilidades de estudo que analisam o papel da cultura na sua poética (como são produzidos os significados) e na sua política (como os significados produzidos por determinados discursos estão relacionados intimamente ao poder).

Ao colocar a cultura, e não mais a economia, como centro das práticas sociais, os Estudos Culturais provocaram uma reviravolta na teoria cultural. A cultura passou a ser vista através dos *significados partilhados* pelos sujeitos em um determinado período e contexto histórico. Esses significados não estão dados na realidade, não são inerentes a objetos, pessoas e coisas, como se esses carregassem consigo um conceito pronto, uma determinada função. Eles são atribuídos por nós, através de práticas de *significação*. “É através do uso que fazemos das coisas, e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas – como as *representamos* – que lhes damos significado”, nos diz Hall (1997-a, p.3).

Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, a representação é entendida como uma forma de atribuir sentido, de conhecer. Difere-se da concepção filosófica clássica, que a vê como uma cópia fiel da realidade, ou de qualquer outra conotação que a veicule como mentalista e associada a uma suposta interioridade psicológica (SILVA, 2004)¹³. A representação está relacionada – seja ela um texto, uma gravura, um filme, um traço, uma fotografia, uma palavra – à “face material, visível [e]

relações econômicas [...] mas tem influência e sofre conseqüências” dessas relações. Cevasco (2003) também mostra que a teoria do marxismo cultural é reducionista, na medida em que “restringe” os efeitos da cultura a aspectos econômicos.

¹³ Gostaria de explicitar que estou utilizando como referência o artigo do professor Tomaz Tadeu da Silva, “A produção social da identidade e da diferença” (2004), que me possibilitou compreender os processos de diferenciação. Portanto, muitas das idéias aqui presentes constituem-se de uma paráfrase de seu texto, alimentada pela conjuntura com outros autores.

palpável do conhecimento” (SILVA, 1999, p.32). Por caracterizar-se como um sistema lingüístico e cultural, ela também configura-se como um processo instável e arbitrário, incorporando tais características da linguagem.

Os signos, criados em uma cultura para representar as coisas, não passam de convenções, não tendo nenhuma relação direta com o objeto ou com o conceito a que se referem. Eles só adquirem sentido quando colocados em relação com outros signos. A palavra “vaca”, por exemplo (SILVA, 2004), não possui nenhum traço ou fonema que esteja relacionado diretamente ao animal “vaca” ou ao “conceito de vaca”. Tal signo (a grafia ou o fonema “vaca”) poderia ter sido relacionado a qualquer outro animal ou objeto. Também o conceito de vaca é instável, só tendo sentido quando colocado em relação com outros conceitos que não são “vaca”. Dizer “isto é uma vaca”, seria uma maneira abreviada de dizer que “isto não é uma ovelha”, “isto não é uma xícara” ou “isto não é uma cadeira”. Silva (Idem, p.77) nos mostra, por meio dos estudos de Saussure, que “a língua não passa de um sistema de diferenças”, sendo uma estrutura bastante instável e arbitrária. “São as diferenças entre os significantes que os significam”, complementa Hall (1997-a, p. 32).

Entretanto, ainda que não haja nenhum vínculo natural entre o signo e a coisa ou o conceito ao qual o signo se refere, existe, segundo Silva (2004), uma ilusão que nos faz vê-lo como essa coisa ou esse conceito. E é essa ilusão que faz com que o signo funcione como tal. Contudo, a linguagem não é estável. Ao ser estabelecida e significada na cultura, ela está sempre sujeita a mudanças:

Se a relação entre um significante e seu significado é o resultado de um sistema de convenções sociais específicas de cada sociedade e de cada momento histórico – então todos os significados são produzidos na

história e na cultura. [...] Não há, portanto, um “significado verdadeiro”, único, imutável, universal (HALL, 1997-a, p.32) [grifos do autor].

A representação igualmente experimenta dessa instabilidade, ligando-se estreitamente com as relações de poder. Assim como a linguagem opera por meio de um sistema de diferenciação (“isto é uma vaca”, logo isto “não é um cachorro, um gato ou um porco”), também a representação opera dessa forma, fazendo existir a identidade (a vaca) e a diferença (os outros: o cachorro, o gato e o porco). De acordo com Silva (1999, p.47), a identidade e a diferença são construídas na e pela representação, não existindo fora dela. As relações de poder se inscrevem aqui: “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2004, p.91) e, por conseguinte, a diferença.

Identidade e diferença estão em estreita relação de dependência, sendo produzidas através dos processos de diferenciação que, por sua vez, acontecem através da criação lingüística. “A linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”, nos diz Du Gay (Apud HALL, 1997-b, p.28). Apesar de estarem intimamente relacionadas, identidade e diferença não operam sem disputas, sem hierarquias, elas não convivem harmoniosamente, estando em constantes lutas pelo poder.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2004, p. 82).

A identidade e a diferença se constituem por processos de classificação que ordenam e organizam o mundo social. Cada cultura apresenta formas diferenciadas de classificar o mundo, havendo, “entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social” (WOODWARD, 2004, p.41). Tais classificações acontecem principalmente por meio das oposições binárias: novo\velho, homem\mulher, branco\negro, normal\anormal, heterossexual\homossexual...; oposições nas quais um é sempre a identidade, portanto desejado e ocupando um lugar privilegiado, e o outro é sempre a diferença, portanto desviante e ocupando uma posição negativa em relação à identidade. Quem ocupa o lugar de identidade dita a norma, estabelece e demarca as fronteiras em relação à diferença, ocupa a posição central, legítima e não problemática. As demais posições-de-sujeito ficam, de algum modo, subordinadas a ela (LOURO, 2005). “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbana e cristão” (LOURO, 2001). A continua afirmação e reafirmação desse lugar – que se dá por meio da incessante repetição de representações, situando-nos e veiculando-nos a determinada posição – faz com que esqueçamos do seu caráter construído e passemos a naturalizá-la como dada, como legítima.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2004, p.83).

A busca por essa homogeneização, por essa invisibilidade da identidade, não se dá sem a diferença, pois uma só existe em relação com a outra. Só podemos dizer o que está no centro a partir do que está excêntrico (ou seja, fora do centro), só faz sentido dizer que somos “A”, porque existe “B”. Para a afirmação da identidade, torna-se fundamental a existência da diferença, e vice-versa. A identidade tende a buscar sua fixação como hegemônica, como dada, como natural. Entretanto, as identidades “não-originais” – as ditas diferentes – lutam pela imposição de novos significados, subvertendo e desestabilizando essa fixação (SILVA, 2004).

Ter uma identidade significa responder afirmativamente às interpelações de determinados grupos sociais. Entretanto, como nos lembra Louro (2001), nossas múltiplas identidades (sexuais, de gênero, etárias, étnicas...) podem nos cobrar, “ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias” (p.12). Portanto, nossas identidades não são estáveis, e sim mutáveis, cambiantes, transitórias, podendo ser “provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis” (Idem). É por meio dos significados produzidos nos processos de representação que damos sentido à nossa vida, que nos posicionamos e ocupamos determinados lugares dentro dos arranjos sociais (WOODWARD, 2004).

Ao fragmentarmos o tempo vivido, criamos divisões arbitrárias e significamos identidades geracionais: infância, juventude, fase adulta e velhice. Em nossa sociedade ocidental, a identidade do adulto-jovem tende a se constituir e se fixar como legítima, como a fase ideal e mais positiva da vida. Infância e velhice, períodos que relaciono nesta dissertação, tendem a ocupar o lugar da diferença, o lugar de quem “deve” alguma coisa à juventude. Ambas estão, ainda que por situações um

pouco distintas (a infância representa o jovem que ainda não é, o velho aquele que já foi), fora do centro. Representações são criadas e recriadas o tempo todo para fixar a identidade jovem e prescrever modos de ser velho e de ser criança. Pergunto-me, então, sobre como a infância e a velhice estão sendo colocadas em discurso, de que modo estão sendo instigadas a permanecerem na posição de excêntricas e como estão subvertendo essas posições dadas como “naturais”. Ainda que brevemente, pois cada um desses tópicos seria assunto para um novo estudo, gostaria de problematizar como a infância e a velhice vêm sendo re-significadas.

1.2 A INFÂNCIA EM DISCURSO

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes, nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2001, p.84).

Apesar de fazer uso de alguns componentes históricos para problematizar alguns discursos *sobre os infantis*, não tenho nenhuma intenção de reescrever uma suposta história da infância (qual infância?). Apenas pretendo, ao recorrer brevemente a alguns estudos, mostrar que assim como todas as demais categorias etárias são construções histórico-sociais – fragmentações arbitrárias investidas de significação – a infância também o é, estando sujeita a mudanças e investimentos sócio-culturais diversificados, que falam do “ser criança”, de suas necessidades – sempre localizadas e construídas – e de suas relações com o espaço e o tempo em que vivem.

1.2.1 Um sujeito para infantilizar

Apesar de sempre ter existido crianças – pessoas nos seus primeiros anos de vida¹⁴ –, a infância, enquanto categoria social, é uma construção recente, tendo surgido na Modernidade. Corazza (2002, p.81) ressalta que “não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos [...], mas que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva” que se fez nos séculos posteriores. De acordo com os estudos de Ariès (1981)¹⁵, até meados do século XVII, na Europa Ocidental, o sentimento de infância, *tal como o conhecemos hoje*, não existia¹⁶. Alicerçado principalmente em análises iconográficas, ele nos mostra que, até esse período, as crianças não se constituíam – ou não eram constituídas – enquanto grupo “carente” de necessidades particulares. Assim, logo que pudessem viver sem a solicitude constante da mãe ou da ama, elas ingressavam diretamente no “mundo dos adultos”, participando de suas festas, jogos, brincadeiras, armas e profissões. Contudo, isso não queria dizer

[...] que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: *corresponde à consciência da particularidade infantil*, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (Idem, p.100) [grifo meu].

¹⁴ Esses “primeiros anos” são bastante variáveis nas concepções de criança. Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004) apontam que atribui-se a Hipócrates, 400 anos a.C., a classificação de sete idades da vida, sendo que o *bebê* tinha entre zero e sete anos e a *criança* entre sete e 14 anos. Na literatura medieval portuguesa, esses autores encontraram como *infância* a criança de zero a sete e como *puerícia* o sujeito dos sete aos 14 anos. Ainda, a palavra latina *infans* pode estar restrita aos primeiros 18 ou 24 meses de vida, ou então, ao período que se estende até os sete anos, podendo se prolongar até os 14 anos. Já na língua francesa o *enfant* designa tanto o bebê quanto a criança de 12 anos. Esses exemplos servem para ilustrar o quanto a divisão por idades é uma construção arbitrária.

¹⁵ Por maiores que sejam as críticas referidas aos estudos de Ariès, que apontam, por exemplo, “[...] suas carências metodológicas em termos de comprovação de hipóteses, realizada apenas por meio de fontes iconográficas e figurativas; ou então que deixava fora todo um segmento das classes sociais em desvantagem [...]” (CORAZZA, 2002, p.82), ou ainda a tentativa perigosa de buscar encontrar a origem absoluta do sentimento de infância (DORNELLES, 2005), a sua obra é um marco dentro dos estudos históricos sobre a criança, à medida em que mostra que a infância é uma construção, e recente, advinda da modernidade. Ver também Heywood (2004).

¹⁶ Dornelles (2005, p.27) mostra que os estudos de Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon já mostravam um “sentimento de infância” anterior ao século XVII. “Para isso, apresentam em seus trabalhos ilustrações e imagens de crianças, de mobiliários, de produção de brinquedos e roupas para os pequenos [...]”.

As representações iconográficas analisadas por Ariès também mostravam que até por volta do século XII “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (p.17). As crianças teriam aparecido nas pinturas e afrescos desse período representadas como adultos miniaturizados, sem nenhuma expressão particular que as diferenciasse dos mais velhos. O historiador francês ainda destaca que, até o final da Idade Média, os temas circundantes à infância na iconografia se davam através das representações de crianças-anjo ou santas, tais como o Menino Jesus. É no século XV que surgem novas representações dos infantis: as crianças passam a ser representadas em retratos e surgem os *putti* – no século XVI –, *i bambini nudi*.

Entre os séculos XV e XVII, vislumbra-se “uma mudança nas responsabilidades atribuídas aos mais pequenos”: se instaura o amor maternal (NARODOWSKI, 2001, p.29). Mães e amas, encarregadas de cuidar das crianças, passam a achar jocosas a “ingenuidade, gentileza e graça” das mesmas. (ARIÈS, 1981, p.100). Os pequenos tornam-se “fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ibidem), um cuidado que poderia ser caracterizado como uma *paparicação*. Contudo, essa nova visão em relação às crianças não existiu sozinha: eclesiásticos, educadores e outros moralistas ficaram preocupados em manter a ordem e a disciplina desse novo sentimento de infância que havia surgido no seio familiar. Eles viam as crianças como “frágeis criaturas de Deus, que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (Idem, p.105).

É a partir da Reforma Religiosa (século XVI), com a criação dos colégios católicos e protestantes (SANTOS, 2004), que ocorre, então, a moralização das

atividades destinadas às crianças: trajes especiais são criados para distingui-las dos adultos, jogos “sem exceção nem reservas” (ARIÈS, 1981, p.63) passam a ser condenados, bem como os hábitos, a sexualidade e a linguagem, que começam a ser cuidadosamente vigiados. A escola deixa de ser espaço exclusivo dos clérigos – as crianças, até então, eram educadas na convivência direta com os adultos – para se tornar “o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto”¹⁷ (Idem, p.159). Essa mudança,

[...] correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva [e] a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos [mesmos] (Ibidem).

Esse sentimento de cuidado e disciplina com a criança passa, aos poucos, a fazer parte também da vida familiar: instaura-se uma aliança entre a família e a escola. É “como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (Ibidem). Essa infância de essência inocente, que passa a se propagar a partir do final do século XVI e início do XVII, faz suscitar áreas especializadas, com o intuito de melhor conhecê-la para melhor corrigi-la, nos diz Ariès. Para Dornelles (2005, p.15), é essa “emergência da criança como um acontecimento visível [que] faz com que esta passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, que precisa de cuidado e proteção”. Kuhlmann Júnior & Fernandes (2004) ainda destacam que essa

¹⁷ Volto a frisar que Ariès está se referindo à população burguesa e aristocrática da Europa Ocidental. Tais apontamentos não são universais e não se instauraram da mesma maneira e ao mesmo tempo em outros tempos e espaços citadinos, principalmente para os mais pobres, que continuavam enviando as crianças às casas de outras pessoas, a fim de que aprendessem algum ofício (SANTOS, 2004).

[...] idéia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar é um fator distintivo da existência do sentimento moderno da infância, de seu “prolongamento”. A transformação da criança em *aluno* seria ao mesmo tempo a definição do aluno como *criança*, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino em classes escolares (p. 22) [grifos dos autores].

Contudo, é importante ressaltar que esse “prolongamento da infância” foi inicialmente destinado a uma parcela pequena da população infantil européia. É somente a partir do século XIX que haverá uma inserção massiva das crianças nos sistemas de ensino (KUHLMANN JÚNIOR & FERNANDES, 2004). Outro ponto a ser destacado é que há poucas referências históricas sobre o modo como as classes populares experimentaram as mudanças em relação ao sentimento de infância. No Brasil, Santos (2004) destaca os estudos de Marcos Freitas (*História Social da infância no Brasil – 1997*) e de Mary Del Priore (*História das crianças no Brasil – 1999*), que enfocam “as infâncias indígenas, negras e brancas, provenientes da aristocracia, das camadas pobres e escravas, entre os séculos XVI e XX” (p.23). Já Castro (2006) relembra *Casa Grande e Senzala* (1933), obra na qual Gilberto Freyre descreve passagens acerca do cotidiano das crianças filhas de escravos, indígenas e aquelas oriundas das famílias patriarcais.

É com a transferência da aprendizagem domiciliar para o meio escolar que as Ciências Humanas encontram solo fértil para descrever, prescrever, ordenar, normalizar, disciplinar e enquadrar o sujeito infantil. Recordemo-nos da obra *histórica* escrita por Comenius (1592-1670), em meados do século XVII: *Didactica Magna – ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, na qual o pastor tcheco, ao colocar em discurso a criança-aluno e os métodos educacionais, “potencializa práticas escolares [por] mais de três séculos no Ocidente” (CORAZZA, 2002, p.140). Ou então os estudos de John Locke (1632-1704) – considerado um

dos precursores do empirismo –, que com a obra *Some thoughts concerning education*¹⁸ (1693), difundiu a imagem da criança como uma *tabula rasa*, na qual a mesma era considerada “um papel em branco, ou uma cera a ser moldada e formatada como bem se entendesse” (LOCKE apud HEYWOOD, 2004, p.37).

Não posso deixar de mencionar, ainda, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (1599) – Plano de Estudos da Companhia de Jesus –, obra “singular” que discorre sobre inúmeras regras organizacionais do espaço escolar¹⁹, buscando assegurar o exercício dos bons costumes e de hábitos saudáveis através de um método de ensino embasado na formação moral e religiosa. A ordem e a disciplina dentro da escola, a inclinação aos estudos em diferentes – mas sempre controladas – áreas do conhecimento, o comprometimento com os ensinamentos de São Tomás de Aquino, o domínio do tempo, a competição e premiações aos alunos mais dedicados, foram aspectos frisados no ensino dos jesuítas:

Nos pátios e nas aulas, ainda superiores, não se tolerem armas, ociosidade, correrias e gritos, nem tampouco se permitam juramentos, agressões por palavras ou fatos; ou o que quer que seja, de desonesto ou leviano. Se algo acontecer, restabeleça logo a ordem e trate com o Reitor do que possa perturbar a tranqüilidade do pátio”(Regra n. 43: Ordem nos pátios, Regra do Prefeito de Estudos Inferiores, FRANCA, 1952, p.175)

O aluno para o qual não forem suficientes nem as palavras, nem a ação do Corretor, e não der esperança de emenda e for de escândalo aos outros, melhor é eliminá-lo do colégio do que conservá-lo onde para ele há

¹⁸ “Algumas reflexões sobre a educação”.

¹⁹ Tais como as regras: do Provincial; do Diretor; do Prefeito dos Estudos; comuns a todos os professores das faculdade superiores; dos professores de Sagrada Escritura, Língua Hebraica, Teologia, Casos de Consciência (Teologia Moral), Filosofia, Filosofia Moral e Matemática e do Prefeito de Estudos Inferiores (ginasiais). Ainda havia normas para a realização da prova escrita; distribuição de prêmios; regras comuns aos professores das classes inferiores; ao professor de Retórica, Humanidades, da Classe Superior, Média e Inferior de Gramática; dos escolásticos da Companhia; aos que repetem privadamente a Teologia em dois anos; do ajudante do professor ou bedel, dos alunos externos da Companhia, da Academia, do Prefeito da Academia, da Academia dos teólogos e filósofos, do Prefeito da Academia dos teólogos e filósofos, da Academia dos retóricos e humanistas e da Academia das gramáticas.

pouco proveito e para os outros pode haver prejuízo. Deixe-se porém, a decisão a critério do Reitor, para que em tudo se proceda, como é de razão, para a glória e serviço de Deus”. (Regra n. 40: Eliminação do colégio, Regra do Prefeito de Estudos Inferiores, FRANCA, 1952, p.175)

Os professores deveriam zelar pelo cuidado dos alunos – com “prescrições relativas à piedade, à disciplina dos costumes, ao ensino da doutrina cristã”²⁰ –, para que todos vivessem sob a *graça de Deus*. Estes deveriam ser atenciosamente vigiados, de modo que não lessem textos ou poemas que pudessem “ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes”²¹, preservando assim, a pureza de suas almas. Diziam os jesuítas aos alunos:

Esforcem-se antes de tudo os nossos escolásticos por conservar a pureza d’alma e ter nos estudos intenções retas, não procurando neles, senão a glória de Deus e a salvação das almas. Nas suas orações peçam freqüentemente a *graça* de adiantar na ciência e de se tornar capazes, como deles espera a Companhia, de cultivar, com a doutrina e o exemplo, a vida de Cristo Senhor Nosso. (Regra n. 1: Pureza d’alma e intenção, Normas dos escolásticos na nossa Companhia, FRANCA, 1952, p.214)

Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância e como se devem a cautelar para que o fervor dos estudos não arrefeça o amor das virtudes sólidas e da vida religiosa, assim também se devem persuadir que nos colégios, não poderão fazer cousa mais agradável a Deus do que, com a intenção do que se disse acima, aplicar-se diligentemente aos estudos [...]. (Regra n. 2: Aliança das virtudes sólidas com o estudo, Normas dos escolásticos na nossa Companhia, FRANCA, p.214)

Para Varela (2002), os jesuítas puseram “em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribui para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares” (p.88). Modelo que, segundo a autora, frisou a “pedagogização dos conhecimentos” sob três pontos principais: 1) Os mestres passaram a ser vistos como os únicos detentores do saber; 2) Seus saberes eram considerados verdadeiros, inquestionáveis, sempre em consonância com a

²⁰ Regra n. 40: Pela piedade e pelos bons costumes, Regras do Provincial (FRANCA, 1952, p.132).

²¹ Regra n. 34: Proibição de livros inconvenientes, Regras do Provincial (FRANCA, 1952, p.130).

doutrina da Igreja e da tradição católica; 3) Essa pedagogização implicou na criação de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos estudantes. Bujes (2002) ainda frisa que pode ser creditado às Igrejas – principalmente aos jesuítas –, o primeiro movimento de educação de massas. Essas garantiram – alicerçadas em outros tipos de instituições (tais como as escolas de ofícios e as salas de asilo²²) – “o atendimento aos estratos sociais menos privilegiados, [garantindo] que os códigos disciplinares, ditos civilizados, fossem estendidos a toda sociedade” (p.57).

Até hoje temos *resquícios*, em nossas instituições escolares, do plano de estudos instaurado pela Companhia de Jesus. Recordemos das provas, dos escores que buscam frisar e separar os mais inteligentes dos “ditos” menos capazes, da proibição de conversar durante os testes, do cuidado que o professor deveria ter com aqueles que sentassem próximos, do zelo pelo bons costumes por parte dos alunos e professores – estes deveriam ter um cuidado especial com o conteúdo a ser ensinado – e com o silêncio que deveria ser instaurado dentro do espaço escolar, mostrando a disciplina dos que ali estivessem. Ou ainda a expulsão, como citei anteriormente, daqueles que não conseguissem respeitar as normas institucionais, como que separando *o joio do trigo*. Algumas – poucas ou muitas – similaridades com as instituições do nosso tempo?

A criança é vista, pelos humanistas e reformadores – católicos e protestantes –, como “apta a ser adestrada [...], carente de razão e marcada pelo estigma do pecado” (BUJES, 2002, p.46). Mas é sobretudo com o trabalho de

²² As Salas de Asilo (*Salles d'Asile*) foram criadas na França, em 1828, por influência da Escola Infantil (*Infant School*) inglesa, fundada em 1824, por Samuel Wilderspin, com o intuito de institucionalizar crianças entre dois e 11 anos (KUHLMANN JÚNIOR, s.d.). As salas abrigavam “um grande número de alunos, onde o professor passava os exercícios a alunos monitores, que os reproduziam em pequenos grupos com alunos menos adiantados”, nos conta Kuhlmann (p.1).

Rousseau (1712-1778) que a criança vai ser constituída como um sujeito moderno, aproximando-se “daquilo que até hoje caracteriza o que é tomado como o *verdadeiro sentindo da infância*” (Idem, p.49) [grifos da autora].

Rousseau, ao escrever o *Emílio ou da Educação*, no século XVIII, cria uma infância inseparável da natureza, uma infância “delineada em seus aspectos mais puros e claros” (NARODOWSKI, 2001, p.29). Para Narodowski, essa obra, ao delinear a criança na sua educabilidade, “na sua capacidade *natural* de ser formada” (p.30) [grifo do autor], configura-se como a “expressão patente do nascimento de uma infância moderna” (Ibidem). Bujes também destaca que é essa “necessidade de preservar a natureza da criança – original, perfeita, madura – que vai exigir um controle cuidadoso de sua educação e de seu ambiente para atender aos *estágios naturais de seu desenvolvimento*” (2002, p.51) [grifos da autora].

É a partir das reformas religiosas e do projeto iluminista de universalizar a educação (BUJES, 2002) que os discursos sobre a escolaridade vão aparecer, que a infância vai ser – não de forma linear, não sem fissuras – pedagogizada, descrita, prescrita e seqüenciada em fases de desenvolvimento; que seu índice de conhecimento vai ser medido, que sua capacidade vai ser normalizada, avaliada, apreendida em métodos especiais de mensuração e decodificação. A criança se tornará objeto de análise da Pedagogia, da Biologia, da Pediatria, da Psicologia e de outros saberes e instituições que produzirão formas de conhecer que a esquadrinham, homogeneízam, hierarquizam e a constituem como “sujeito infantil” (DORNELLES; 2005).

Sobre a infância, a pedagogia edifica vários elementos que irão delimitá-la efetivamente como corpo e buscará ao longo destes séculos encontrar elementos que permitam estabelecer padrões de normalidade no

que diz respeito tanto à infância em geral quanto a seu agir no campo escolar. É claro que, ao longo destes três ou quatro séculos, a pedagogia soube dar respostas diversas ao problema da infância, mas é sem dúvida em meados do século XVIII que é capaz de fixá-la de acordo com seus próprios cânones. *A pedagogia pedagogiza a infância na medida em que já não vai ser possível pensar a infância sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos* (NARODOWSKI, 2001, p.187) [grifos meus].

O infantil, aquele que não fala, se transformou em aluno, aquele que não tem luz. Em ambos os casos ele é visto como dependente, carecendo de alguma coisa que ainda não possui: razão, maioridade, obediência, concentração, disciplina, trabalho. O aluno-criança precisa, então, ser pensado, falado, descrito. E por quem? Pelos adultos *experts*, que *sabem comprovadamente* – por terem sido crianças e possuírem o título de especialistas, o que comprova anos de estudo sobre o processo de desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico dos pequenos – a melhor maneira de ser infantil: os brinquedos mais propícios para cada idade, o modo de tratá-los sem lhes causar traumas, as aprendizagens mais importantes a serem construídas na primeira ou na segunda infância, os melhores métodos de ensino... Infantilizando o sujeito infantil garantimos a segurança da nossa própria identidade, nos diz Corazza (2002, p. 200):

Olhando os infantis, os adultos se afirmam como Mesmidade, a quem todas as outridades devem assemelhar-se. É por isso que precisam dos infantis: para acessar a si mesmos, pelo enigma do que são e não são; para conhecer melhor, por contraste, a sua essência; para determinar e fixar o perfil de sua normalidade.

1.2.2 Um mundo multicolorido para os infantis

O mundo destinado aos infantis não se restringiu, entretanto, aos espaços de escolarização ou às práticas de cuidado – lembremos do manual *A vida do bebê*, a revista *Pais & Filhos* ou o programa *Super Nanny* do SBT, que educou e educa

gerações de adultos e crianças – destinadas à família, que foram principalmente cooptadas às mães. Cada vez mais e mais, vão existir aparatos *direcionados* à infância: calçados ortopédicos, bicos e mamadeiras anatômicos, protetor solar com alto fator de proteção, berço, andador, carrinhos com guarda-chuva, protetores de quinas para móveis, termômetro para a água da banheira, fraldas descartáveis, babá eletrônica... A economia também descobrirá o sujeito infantil.

Mas essa produção empresarial da *kindercultura* (STEINBERG, 1997) faz mais do que criar artefatos destinados especialmente às crianças. Ao produzi-los, vincula as mesmas a determinados tipos de brinquedos, roupas e acessórios que ensinam modos de ser criança, interpelando-as a ocupar determinadas posições dentro dos arranjos sociais. Felipe (1999), ao fazer uma análise acerca da constituição de masculinidades e feminilidades por meio dos brinquedos, observa que eles são generificados ainda nas prateleiras, no modo como estão expostos nas lojas ou nas cores, ilustrações e formas das embalagens. Segundo a autora, os brinquedos destinados aos meninos “caracterizam-se geralmente pela menção ao esporte, priorizando [...] as atividades que exijam movimentos amplos, força física, competitividade e uma forte carga de agressão” (p.169). Além disso, aqueles brinquedos ditos *construtivos* e *pedagógicos*, que desenvolvem a concentração e o raciocínio lógico e espacial – como os jogos de encaixe e montagem estilo *Lego*, *Brincando de engenheiro* e *Fischer-price* – tendem a expor, em suas embalagens, imagens de meninos brancos executando alguma ação “dita masculina” relacionada ao jogo. Já às meninas destinam-se os brinquedos caracterizados pelo “apelo à domesticidade, à maternagem e ao cultivo da beleza” (p.170), tais como panelinhas,

vassourinhas, ferros de passar, unhas postiças, aparatos para enfeitar os cabelos, bebês que choram ou fazem xixi “de verdade”.

O artigo ainda destaca que as bonecas, a exemplo da *Barbie*, *Polly*, *Bratz*, *Kelly* ou *princesas Disney*, normalmente são jovens e magras. “É praticamente inexistente a fabricação de bonecas idosas, gordas ou negras”, no diz Felipe (Idem, 171). Quando as negras aparecem, ainda assim possuem alguns traços da branquidade, tais como “nariz afilado, cabelos no máximo ondulados e olhos castanhos claros, quase verdes” (Ibidem), complementa a autora. Já as idosas, só aparecem como representações de bruxas e feiticeiras, colocadas em dissonância em relação às fadas, que são belas e jovens. Para Bujes,

[...] os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros (1998, p.227).

Outros artefatos destinados às crianças, tais como livros e filmes, também agem como pedagogias culturais. Kindel (2003) nos mostra, por exemplo, que no filme *Rei Leão*, o reino dos bons é bem iluminado pelo sol, assim como o rei *Mufasa*, que possui tons claros em sua coloração. Já o reino dos maus é escuro e sombrio. *Scar*, o leão que substitui *Mufasa* (seu irmão) quando este morre, também apresenta uma pelagem escura, talvez querendo remeter ao dualismo bom (branco) x mau (preto). Também há uma associação entre pobreza e etnia. “A pobreza é escura e infeliz, enquanto a riqueza é clara e feliz” (p.121), destaca Kindel. Ketzner (2003) lembra que junto aos personagens de filmes e desenhos, surgem outros produtos que são postos em circulação: camisetas, meias, tênis, bonés, lápis, cadernos,

mochilas, biscoitos, balas, bonecos/as, livros, utensílios do/a personagem, tais como carros e animais de estimação, CDs, DVDs e jogos eletrônicos. Em torno da linha *Pokémon*, por exemplo, a autora mostra que foram criados mais de 100 itens especializados para as crianças.

Além disso, muitos produtos acabaram sendo adaptados para o mundo digital, colocando algumas crianças em constante contato com livros e jogos eletrônicos, salas de bate-papo (*chats*), correio eletrônico privado (*e-mail*) ou público (tal como o *orkut*) e *blogs*. Capparelli & Longhi (2003) mostram que a produção digital para a criança é tão intensa que em 1991, a cada 20 brinquedos vendidos nos Estados Unidos, 16 eram videogames ou congêneres. O CD-Rom *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, por exemplo, foi campeão de vendas em 2001 no Brasil, fazendo sua distribuidora faturar, só naquele ano, a *bagatela* de R\$ 50 milhões. Buchabqui destaca que “depois da mulher, a criança passou a ser considerada um dos instrumentos mais importantes de pressão na publicidade de mercadorias” (Apud KETZER, 2003, p.17), situação que cresceu com a introdução da televisão, nos anos 50. Para Steinberg (1997), a *kidercultura* opera através da *pedagogia do prazer*: jogos, livros, brinquedos e filmes multicoloridos, sonoros e sempre renováveis.

1.2.3 Infâncias plurais: a criança *cyber*, *ninja*, *peste*, *busy*, *superpredadora*...

Nesse espaço globalizado, com acesso constante a jogos eletrônicos, *chats*, *internet* e TV a cabo é que se constitui aquilo que Dornelles (2005) nomeia de *cyber* infância. Essas crianças têm, muitas vezes, seus quartos transformados em verdadeiras *LAN houses*, na qual podem jogar os novos duelos do *Street Fighter* ou do *Mortal Kombat*, fazer o *download* de livros, músicas, programas e filmes, assim

como realizar pesquisas de assuntos diversos, fugindo daqueles delimitados textos e programas que foram, muitas vezes, destinados a elas.

Essas crianças também criam novas linguagens que são postas em ação no mundo digital: “Alguém quer TC?”. Além disso, podem se apresentar multifacetadas: como meninos ou meninas, de maior idade, com outro nome, determinada profissão, novas características físicas... Elas podem, com isso, experimentar outros modos de ser e de dizer, garantindo a conservação de suas “identidades” através do anonimato. O acesso quase não pode ser contido: a infância se faz fugidia... Por onde nossas crianças estão *navegando*? Com quem estão conversando? Por quais canais o *zapping* do controle-remoto tem flutuado?

Não há dúvida de que a infância mudou, como resultado de seu contato com a *kindercultura* e com outras manifestações “mais adultas”, da cultura da mídia. [...] Uma vez que pais e mães não têm mais controle das experiências culturais de seus/suas filhos/as, eles/as perderam o papel que antes tinham exercido na modelagem de seus valores e de suas visões de mundo (STEINBERG, 1997, p.123) [grifos meus].

Mas essa é a realidade de um grupo específico de crianças... Outras, como as *crianças ninja*, têm outras histórias para contar...

O termo infância *ninja* surgiu com a notícia sobre 12 meninos de rua que viviam nas avenidas e bueiros da capital gaúcha. Para melhor contextualizá-la, trago a reportagem escrita pela repórter Elaine Brum, recontada por Sandra Corazza (2002, p.27):



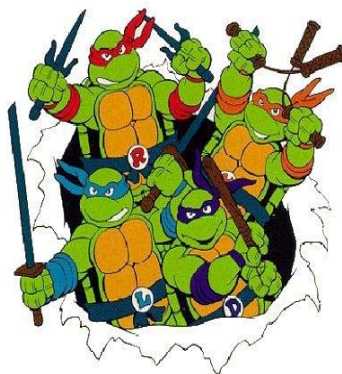
ZERO HORA

PORTO ALEGRE, SÁBADO, 1º DE MAIO DE 1993.

Ninjas e ratos de esgoto

* Por Elaine Brum

Às 10 horas da manhã do dia 30 de abril de 1993, brotaram de três bueiros do centro de Porto Alegre 12 meninos de rua, com idade entre 11 e 14 anos, que dividiam os buracos escuros de um metro de largura por um de altura com ratazanas, baratas e dejetos jogados pelos pedestres. Tontos pelo cheiro de loló (mistura de cola de sapateiro e éter), saíram um a um dos esgotos como se estivessem pulando da cama e explicaram para a multidão: “Somos as tartarugas ninjas de Porto



Alegre”, referindo-se aos personagens de filmes e histórias em quadrinhos que vivem nos esgotos de Nova Iorque, lutam artes marciais e protegem os fracos e oprimidos [figura acima]. À noite, entorpecidos pela lo-

-ló e assustados pela escuridão, onde só despontam os olhinhos miúdos e frios das ratazanas, as tartarugas ninjas de Porto Alegre têm o mesmo sonho: “A gente quer que nos dêem um túnel comprido e com luz”, conta Ratão, os olhos tristes subitamente iluminados. A seu lado, Gordo, 13 anos, cheira fundo a camiseta encharcada, deixa escapar uma lágrima pelo canto do olho e diz: “Aí a gente nunca mais sai daqui de baixo, não incomoda mais ninguém e nunca mais vão nos pisar como se a gente fosse rato”.

A infância *ninja* é aquela que está à margem das tecnologias tão utilizadas pelas crianças *cyber*. É aquela na qual as crianças estão nas ruas, sobrevivendo dos alimentos e doações recebidas, do dinheirinho conseguido com a venda de balas nas esquinas, da limpeza feita no vidro do carro naqueles segundos preciosos em que o sinal está fechado... Muitas saíram de casa porque apanhavam dos pais ou outros familiares, preferindo estar na rua a receber tapas e pontapés. A novela da Rede Globo, *Explode Coração* – exibida entre novembro de 1995 e maio de 1996 –, por exemplo, ao fazer uma campanha em prol de crianças desaparecidas, conseguiu localizar 70 meninos e meninas. Desses, 26 haviam *fugido* de casa por motivo de espancamento (In: CORAZZA, 2006). Fonseca (1999) destaca, contudo, que boa

parte dessas crianças que estão nas ruas mantém algum tipo de contato com seus familiares.

Poderia ainda falar sobre crianças *superpredadoras*²³: aquelas consideradas culpadas em diferentes casos de homicídio e latrocínio; as crianças *busy*: aquelas que têm uma agenda extremamente compromissada, ocupando boa parte do dia com cursos diversificados; ou as crianças *pestes*: – lembremos do filme *O pestinha* (*Problem Child*), da *Universal Pictures*, 1990 – aquelas que não conseguem permanecer em nenhum colégio – as ditas “sem limites” –, *arrepiando os cabelos* de pais e professores...

A produção do sujeito infantil não se faz, como venho destacando, de forma homogênea e universal. Não existe uma única infância-referência: atemporal, essencial e imutável. A concepção que nos foi legada pela Modernidade não passa “de um ideal de infância: terreno, datado, socialmente construído” (BUJES, 2005, p.186).

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (FRANKLIN Apud SARMENTO & PINTO, 1997, p.17).

A infância constitui-se permanentemente: através dos múltiplos investimentos simbólicos que fazemos sobre ela; através dos discursos que a veiculam como ingênua, pura, frágil, ou como autônoma, incontrolável e intempestiva. As infâncias se multiplicam e, como nos diz Dornelles (2005), nos escapam.

²³ Termo utilizado pelo especialista John DiIulio, da Universidade de Princeton, para “definir os menores que cometem crimes cuja crueldade supera a de perigosos bandidos adultos” (CORAZZA, 2002, p. 40). Os termos *busy* (no sentido de ocupadas) e *pestes* foram criados por mim.

Crianças pobres, ricas, urbanas, rurais, que só trabalham ou só estudam, que estudam e trabalham, que dividem o quarto com os irmãos, que não têm quarto, que têm um quarto com suíte, que freqüentam cursos especializados de *ballet*, inglês, espanhol, patinação, ou que fazem malabarismos para conseguir arrecadar algumas moedas nas esquinas e sinaleiras, vivem infâncias diversificadas.

A infância das crianças que participam desta pesquisa – até onde meus sentidos podem dizer – constitui-se principalmente no morro: lugar íngreme, com casas pequenas. Lugar onde esses meninos e meninas brincam no chão batido ou no pátio cimentado da escola: futebol, bicicleta, bolinha de gude, bonecas ninadas, cordas que giram, bambolês que rodam. Muitas ajudam em casa no turno oposto ao do colégio: cuidam dos irmãos menores, arrumam a cozinha, ajudam os pais nos serviços de carpintaria... Principal tipo de entretenimento? Televisão, novela, desenho animado, brincadeiras na rua. O material do colégio não é muito vasto: lápis, borracha e caderno. Poucos têm lápis coloridos, giz de cera, régua, cola ou tesoura. Tinta guache? Massa de modelar? Quase nenhuma... Videogame? Computador? Televisão a cabo? Não sei se conseguiria contar alguma... O lanche? O principal é dado pelo colégio... Quantas não vêm ansiosas pela hora da merenda?

Qvortrup (1999) destaca, que em meio a essa multiplicidade de infâncias e discursos sobre os infantis, estaríamos vivendo, também, alguns paradoxos:

1) Muitos adultos querem e gostam das crianças, mas têm cada vez menos filhos, tempo e espaço para cuidá-los;

2) Muitos adultos pensam ser importante o maior tempo de convivência entre pais e filhos, mas vivem cada vez mais afastados dos seus;

3) Muitos adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas cada vez mais essas estão submetidas às organizações institucionais;

4) Muitos adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais as medidas políticas e econômicas não levam as crianças em consideração;

5) Alguns adultos acreditam que seja melhor que eles próprios assumam maiores responsabilidades sobre as crianças, mas cada vez mais têm menos condições de fazê-lo;

6) Muitos adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade;

7) Muitos adultos atribuem à escola um papel importante na vida das crianças, mas essa, muitas vezes, não reconhece a produção dos conhecimentos infantis;

8) A infância, em termos materiais, importa muito à sociedade – reposição da pirâmide populacional, a “geração do futuro” – mas a sociedade deixa muitos custos por conta dos pais.

“Qual seria o critério para se aferir que criança teve ou não teve infância?”²⁴

²⁴ (KUHLMANN JÚNIOR & FERNANDES, 2004, p.24)

1.3 A VELHICE EM DISCURSO

Todas as idades ficam em nós e vão colaborando. Infância, adolescência, juventude, maturidade, velhice – aparências do corpo. A alma faz coleção.

Álvaro Moreyra

Os idosos têm ganhado uma recente visibilidade nos campos político, econômico, educacional e de saúde. Nunca ouvimos falar tanto em envelhecimento como nos últimos anos. Reportagens em revistas, em jornais, na televisão; comunicações em congressos, livros temáticos; todos buscam discutir as condições de sua existência e veiculá-los a determinadas posições-de-sujeito. A velhice foi sendo representada e significada de modo diferenciado ao longo da história e, apesar dessa recente explosão de discursos sobre os idosos, ela vem sendo pensada, constituída e produzida desde os tempos “mais remotos”.

1.3.1 O *boom* demográfico e as *novas* denominações da velhice

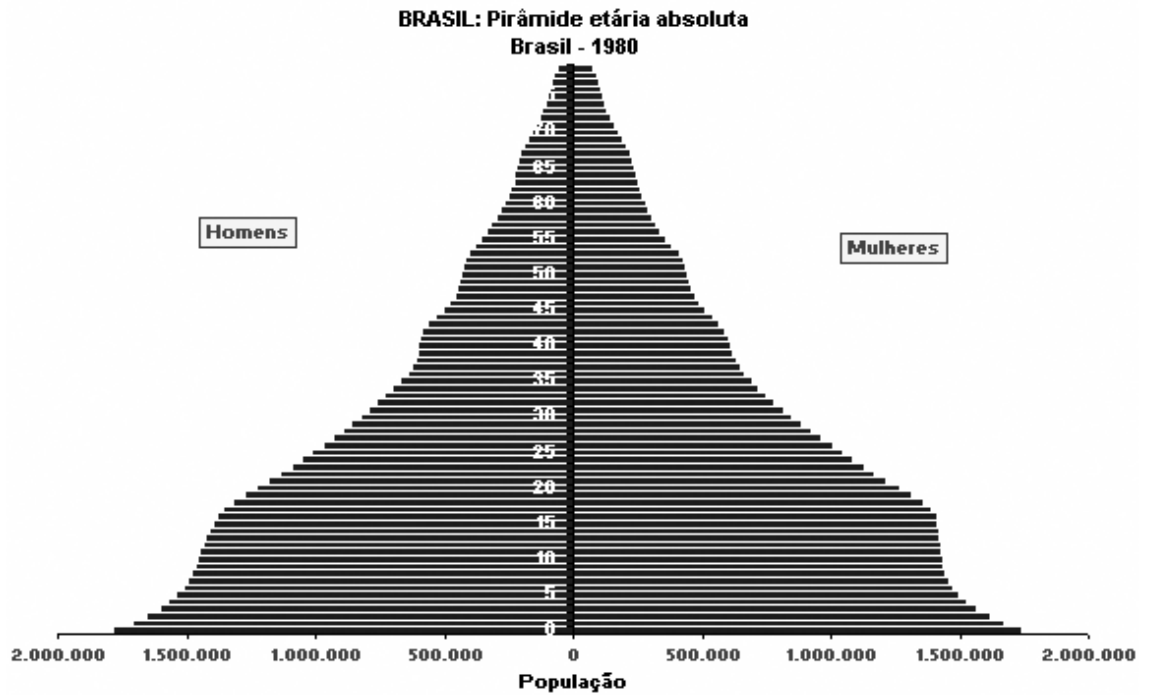
Os primeiros estudos conhecidos sobre a velhice datam da Antigüidade (ver LEME, 1996; BEAUVOIR, 1990; ARIÈS, 1981; SALGADO, 2000), como os encontrados no *Papiro de Ebers*, do Egito Antigo, os escritos de Hipócrates, da Grécia, de Galeno e de Cícero, romanos. Esses estudos, assim como muitos dos que surgiram até meados do século XX, estavam mais direcionados à análise dos aspectos biológicos do envelhecimento. Ainda muito alicerçados ao campo médico, tratavam a velhice como um desgaste fisiológico, promovendo, em obras especializadas, discursos “encarregados de difundir o saber e propor medidas de higiene corporal, relacionadas com o retardamento do envelhecimento” (DEBERT, 1999-a, p.31).

Foi a introdução dos conceitos de interdisciplinaridade e avaliação multidimensional, inseridos por Marjory Warren²⁵ (NETTO, 2002), na década de 1930, que impulsionaram uma visão um pouco mais social ao envelhecimento humano. Foi também nesse período que começaram a surgir trabalhos menos vinculados à área médica. Entretanto, o número de pesquisas realmente se intensificou na década de 50; nesse período, somaram-se mais publicações do que nos 115 anos anteriores (Idem). Tal crescimento no número de pesquisas, tanto no campo da Geriatria, quanto no da Gerontologia, esteve atrelado às mudanças demográficas que impulsionaram o envelhecimento populacional. A queda do índice de mortalidade e natalidade, decorrente da descoberta dos antibióticos no final da década de 1940, a criação das unidades de terapia intensiva e das vacinas, na metade do século passado, e o conceito da mudança de estilo de vida, nos anos 60, contribuíram para que houvesse um aumento expressivo do número de idosos (FREITAS, 2004).

Se acompanharmos os índices demográficos levantados pelo IBGE (ANEXO A), veremos que o Brasil, por exemplo, passou de uma taxa de fecundidade de 6,2 filhos por mulher, em 1940, para 2,3 em 2000. Do mesmo modo, a taxa de mortalidade caiu de 162,4‰ em 1930, para 48,3‰ em 1990, provocando um alargamento da pirâmide populacional brasileira, que desencadeará uma futura retangularização, tal como podemos acompanhar nos gráficos a seguir:

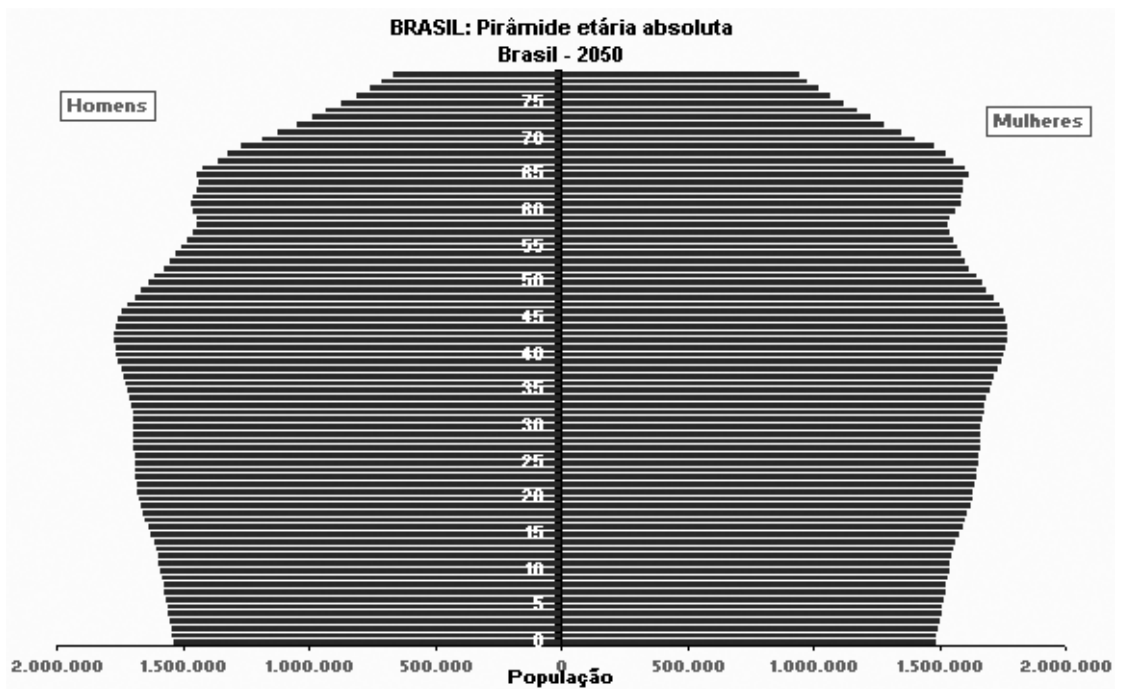
²⁵ Ao assumir a responsabilidade de uma enfermagem, em Londres, Warren modificou o modo de trabalho, passando a promover “uma revisão sistemática desses pacientes”, fazendo uma mobilização ativa e uma reabilitação seletiva (NETTO, 2002, p.3). De acordo com Filho (2006), os 714 pacientes crônicos que estavam na enfermagem do *West Middlesex Hospital*, foram divididos de acordo com critérios de mobilidade, continência e *status* mental. A partir disso, a médica inglesa montou equipes multidisciplinares que incluíam enfermeiras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais. Esses profissionais, ao mesclarem seus saberes, acabaram dando melhor assistência aos pacientes ali internados. Essas equipes acabaram originando aquilo que hoje chamamos de AGA, Avaliação Geriátrica Ampla.

Gráfico 1
Brasil: Estrutura etária em 1980



FONTE: Fundação IBGE, 2006.

Gráfico 2
Brasil: Previsão da estrutura etária em 2050

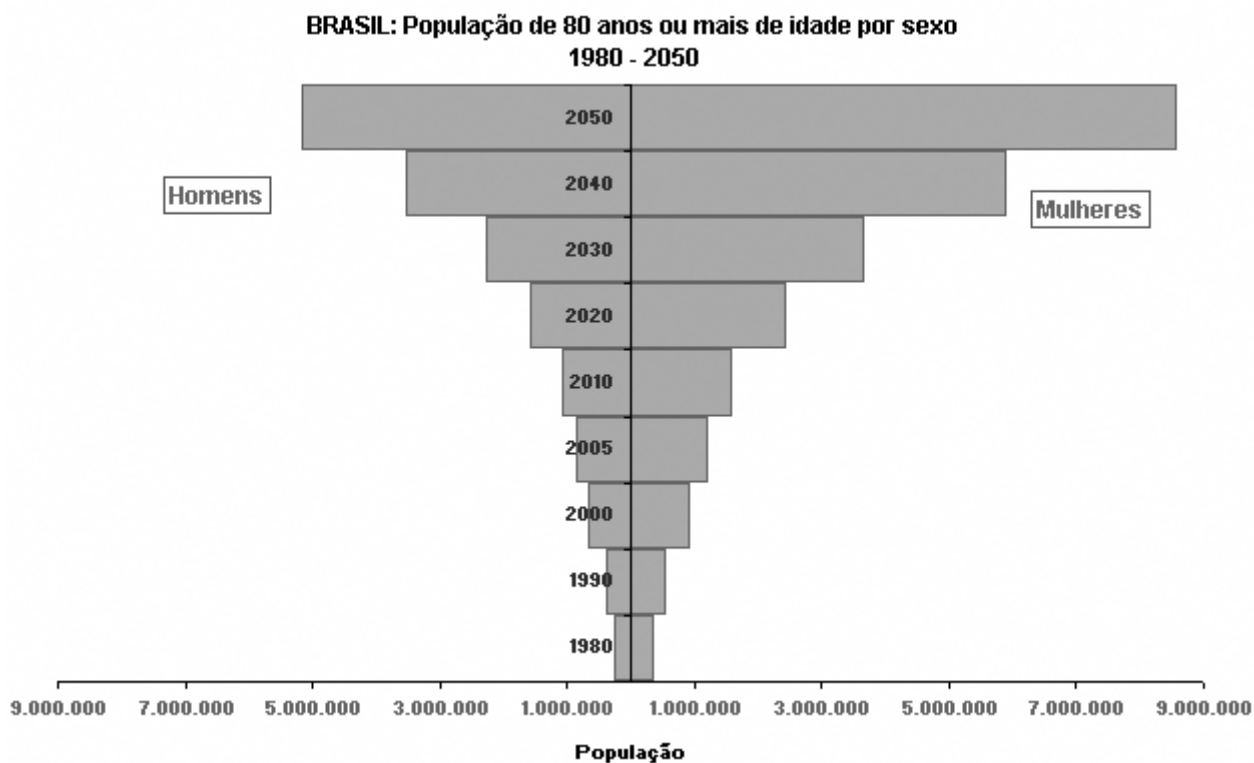


FONTE: Fundação IBGE, 2006.

A expectativa de vida brasileira também aumentou, e rapidamente. Em apenas 100 anos, passamos de uma expectativa de 33 anos e 7 meses, em 1900, para 68,5 em 2000. A previsão, para os nascidos em 2025, será de 72 anos de idade (FREITAS, 2004). Hoje, devido a essas mudanças populacionais, o Brasil ocupa o 6º lugar no *ranking* dos países (com população total acima de 100 milhões) com o maior número de pessoas acima de 60 anos de idade (14,1 milhões em 2002), devendo passar, em 2025, à 5ª posição, quando a população de idosos chegará a 33,4 milhões (ANEXO B). Em âmbito mundial, teremos aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas idosas; mais da metade dessa população viverá na Ásia (ANEXO B), sendo que a China continuará sendo o país com o maior número de idosos, com aproximadamente 287,5 milhões. A previsão mundial subirá para 2 bilhões em 2050 (OMS, 2005).

Outro ponto bastante importante é que, além de termos um número muito maior de pessoas que chegam à terceira idade, também a população idosa está ficando mais velha. Atualmente, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (2005), temos 69 milhões de pessoas com mais de 80 anos, representando o segmento da população que cresce com maior rapidez, mesmo que, ao todo, esse contingente seja de apenas 1,1% da população mundial. O Brasil, por exemplo, passou de 166 mil idosos com mais de 80 anos, em 1940, para 1,9 milhões em 2000 (CAMARANO, 2002), conforme podemos observar nos dados levantados pelo IBGE (gráfico 3).

Gráfico 3
Brasil: População de 80 anos ou mais, 1980 – 2050



FONTE: Fundação IBGE, 2006.

No gráfico acima podemos evidenciar também uma feminização da velhice, característica que ocorre com maior incidência na faixa etária de 85 a 99 anos (CARLOS & HEREDIA, 2004)²⁶. De acordo com Salgado (2002), as mulheres vivem, em média, sete anos a mais do que os homens, e diferem-se dos outros grupos etários quanto à escolaridade (têm menos tempo de educação formal), à situação conjugal (a maior parte delas são viúvas e não contraem casamento depois de enviudar, ao contrário dos homens) e à probabilidade de desenvolverem doenças crônicas (no âmbito físico e mental), justamente por viverem mais tempo.

²⁶ Esses autores apontam que, embora haja muito mais idosas do que idosos, “nos grupos que estão ingressando na idade da velhice existe uma diminuição do percentual de mulheres se comparado aos grupos de mais idade” (Idem, p. 126)

Por meio desses dados demográficos podemos perceber que, se por um lado o envelhecimento da população representa uma conquista do campo social e da saúde, por outro coloca-se como um desafio no que tange às demandas sociais e econômicas, sobretudo nos países em desenvolvimento (BERQUÓ, 1996). Enquanto grande parte dos países desenvolvidos passou por uma transição demográfica gradual, acompanhada pelo crescimento sócio-econômico – ou seja, tornaram-se “ricos” antes de envelhecerem –, nos países em desenvolvimento ocorre um processo totalmente distinto. A França, por exemplo, levou 115 anos para dobrar a proporção de pessoas mais velhas de 7% para 14%, enquanto que a China levará somente 27 anos para atingir o mesmo aumento (OMS, 2005). Esses países não têm tempo para aumentar o suficiente sua economia, passando por mudanças dramáticas nas estruturas e nos papéis da família, assim como nos padrões de trabalho e na migração.

Esse *boom* na transição demográfica fez com que desde a segunda metade do século XX (*surgissem* pesquisas dentro do campo de estudo do envelhecimento para que se pudesse “garantir”, junto às políticas públicas, uma melhor qualidade de vida dos idosos e assegurar a aposentadoria sem causar uma quebra no sistema econômico²⁷. É aí que a Gerontologia, com a ajuda de especialistas, encontrou solo fértil para se expandir. Esses especialistas – os *experts* – emprestaram (e emprestam) seus saberes para resolver, para além do âmbito econômico, a situação gerada pela mudança demográfica. Assim, cada área foi e vai definindo as

²⁷ É importante ressaltar que é no período do pós-guerra, quando a aposentadoria é institucionalizada, que surgem os problemas econômicos ligados ao envelhecimento, pois através da análise da relação entre as pessoas produtivas e aquelas (agora em maior número) fora do mercado de trabalho, vê-se a necessidade de estudos no âmbito político-administrativo. O envelhecimento populacional instaura-se como um problema. (DEBERT, 1999-a; BARROS & CASTRO, 2002).

necessidades geradas pelo avanço da idade e seus respectivos tratamentos, tais como

[...] o desgaste físico e os médicos; a ausência [ou mudança] de papéis sociais e os sociólogos; a solidão e os psicólogos; a idade cronológica e os demógrafos; os custos financeiros e as ameaças à reprodução das sociedades e os economistas e os especialistas na administração pública (DEBERT, 1999-a, p.32).

Contudo, estou longe de afirmar que as “descobertas” e os estudos dos especialistas, neste caso da Gerontologia, não sejam importantes. Quero apenas – mas não com menor intensidade – apontar que o discurso científico gerontológico surgiu impulsionado pelas demandas demográficas e, desde então, constitui saberes sobre os velhos; saberes esses que são legitimados nos discursos tecnológicos, científicos, políticos, históricos, midiáticos...; saberes que constituem “tanto os especialistas em velhice quanto os corpos-velhos” (BARROS & CASTRO, 2002, p.116) – e de todas as gerações que acompanham esses discursos por diferentes vetores – investidos por eles.

Na década de 60, por exemplo, as duas principais correntes que influenciaram o pensamento gerontológico foram as teorias do Desengajamento e da Atividade, que centravam suas análises no indivíduo, buscando entender como se dava o ajustamento deste à perda dos papéis sociais advinda com a velhice²⁸ (SIQUEIRA, 2002; HOOYMAN & KIYAK, 2001-a). Assim, vinculavam os velhos à

²⁸ Os discursos promovidos pela Teoria do Desengajamento, por exemplo, mostram que o afastamento do velho é algo natural, funcional e universal. Esse período foi chamado de “anos dourados” e considera o desengajamento como um processo mútuo, em que a sociedade se desengaja do velho para dar espaço à mão-de-obra do jovem, e o velho se desengaja da sociedade para prepara-se para a morte (CUMMING & HENRY, 1961). Já a Teoria da Atividade alimenta uma concepção de velhice calcada na produção total, em que o idoso deve manter-se ativo física e mentalmente, para ter um envelhecimento bem-sucedido. Segundo Siqueira (2002, p. 49), essa teoria defende que, “para a manutenção de um auto-conceito positivo, o idoso deve substituir os papéis sociais perdidos com o processo de envelhecimento por novos papéis”.

passividade, ao isolamento, à doença e à dependência, ou à promessa de que a “velhice poderia ser eternamente adiada através da adoção de estilos de vida e formas de consumo adequadas” (DEBERT, 1999-b, p. 43).

É também nesse período que surge, na França, um novo vocabulário para designar a velhice. Até o final do século XIX, mais da metade da população urbana francesa com idade superior aos 60 anos não possuía nenhum tipo de renda, dependendo da ajuda familiar ou da assistência pública. O termo “velho” (*vieux*) ou “velhote” (*vieillard*) era então utilizado para designar essa população pobre, “fortemente assimilada à decadência” (PEIXOTO, 1998, p.72). Quando, nos anos 60, foi instaurada uma elevação nas pensões, os aposentados passaram a ter um novo prestígio, sendo necessário modificar o termo até então utilizado. Surge, assim, a designação “idoso”, com o intuito de configurar uma imagem mais “respeitosa” dos velhos. Mas é com o estabelecimento da aposentadoria para toda a população idosa que novas formas de viver a velhice vão ser fortemente instauradas. Peixoto (Idem) nos lembra que foi

[...] o direito à inatividade remunerada [...] [que permitiu] a uma geração uma situação de disponibilidade e de ociosidade que se transforma em novos hábitos, em novos traços comportamentais e, portanto, em uma luta contra os estigmas de velho e velhote.

Os “novos velhos” passaram a assumir comportamentos das camadas médias assalariadas, buscando desvincular suas imagens das camadas populares, situação até então vivenciada por eles. É com o intuito de representar esse novo movimento que surge o termo “terceira idade”, caracterizado como o “sinônimo do envelhecimento ativo e independente [...], [convertendo-se em uma nova etapa da

vida], na qual a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo” (Idem, p.76).

[...] a criação de uma gama de equipamentos e serviços declara a sociabilidade como objetivo principal de representação social da velhice hoje. Entretanto, a invenção da terceira idade – nova fase do ciclo de vida entre a aposentadoria e a velhice – é simplesmente produto da universalização dos sistemas de aposentadoria e do conseqüente surgimento de instituições e agentes especializados no tratamento da velhice, e que prescrevem a esse grupo etário maior vigilância alimentar e exercícios físicos, mas também necessidades culturais, sociais e psicológicas (Idibem).

Faz-se, também, um recorte de idades para separar os *idosos-jovens* dos *idosos-velhos*, visto que pessoas com 60 e 90 anos, de *coortes* bastante distintos, estavam designadas sob o mesmo signo. É nesse contexto que surge o termo “quarta idade”, nome que passou a servir de referência aos muito velhos: aquelas pessoas que, devido à decadência ou incapacidade física, eram fortemente vinculadas à “imagem tradicional” da velhice.

A partir dos anos 70, o discurso gerontológico passou, então, a adotar um olhar mais sutil e heterogêneo em relação ao envelhecimento. Hoje, vivemos um momento em que esses discursos caminham na busca do *envelhecimento bem-sucedido*, no qual o idoso seja autônomo, tenha qualidade de vida e seja capaz de re-significar seus papéis sociais. A OMS vem adotando, desde 1990, o termo “envelhecimento ativo” para se referir ao bem-estar físico, social e mental que deve existir não só na *terceira idade*, mas ao longo de todo o curso da vida. Segundo a Organização, “envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de *saúde, participação e segurança*, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” [grifos meus] (2005, p.13). Importante ressaltar que tal conceito, criado posteriormente ao de “envelhecimento saudável”, busca ampliar o entendimento da qualidade de vida na velhice para além da saúde

física do sujeito (VERAS, 2006). A própria OMS, já em 1994, conceituava qualidade de vida como “a percepção do indivíduo acerca de sua posição na vida, de acordo com o contexto cultural e o sistema de valores com os quais convive e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (Apud PASCHOAL, 2006, p.149).

Os três pilares do “envelhecimento ativo” – saúde, segurança e participação²⁹ - foram criados a partir dos Princípios das Nações Unidas para Idosos³⁰ e articulam os discursos gerontológicos atuais, pois é através deles que o *envelhecimento ativo* será alcançado. Sendo assim, as pesquisas em Geriatria e Gerontologia *deveriam*, de algum modo, ajudar a constituí-los. Mas por que tais pontos foram vistos como emergentes? O que cada um engloba? Qual a situação da saúde, da participação e da segurança do idoso hoje?

1.3.2 Outros olhares: a velhice no viés da saúde, segurança e participação

Apesar de todos os avanços no campo da *saúde*, determinantes para as mudanças demográficas discutidas até então, a necessidade de uma política pública de prevenção eficiente ainda se faz necessária. Mas isso não é uma tarefa fácil, pois muitas variáveis – educação, acessibilidade, recursos humanos e financeiros, entre outros – estão em jogo. Nos países em desenvolvimento, essa situação é ainda mais complicada, tendo em vista o contingente de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza (ANEXO C), ainda lutando contra doenças infecciosas, desnutrição e

²⁹ Não vou me aprofundar na discussão de cada um desses pilares porque são complexos e se desdobrariam em muitos “senões e porquês”. Meu objetivo é apenas apresentá-los, de modo a ilustrar uma visão mais interdisciplinar do campo do envelhecimento, entendendo a gama de variáveis que o compõem.

³⁰ Os princípios são: independência, participação, assistência, auto-realização e dignidade. (OMS, 2005).

complicações puerperais. A situação socioeconômica, como sabemos, está diretamente relacionada à saúde: “A cada degrau acima na escala socioeconômica, as pessoas vivem mais e com melhores condições de vida” (OMS 2005, p.42).

Já nos países desenvolvidos, a principal causa de morte e invalidez ocorre devido às doenças crônicas, tais como cardiopatias e câncer, o que pode vir a acarretar a dependência do idoso. A probabilidade de desenvolver alguma doença cognitiva ou física aumenta com a idade, pois está relacionada ao desgaste sofrido no processo de envelhecimento. Entretanto, muitas doenças poderiam ser amenizadas ou evitadas com um sistema de saúde *preventivo*, que abrisse possibilidades de reconhecimento e cuidado, por parte do indivíduo, de situações que colocam em risco sua qualidade de vida, adiando, ao máximo, o início de doenças (VERAS, 2006). A viabilidade na arquitetura doméstica e urbana – com a implementação de rampas, corrimões, melhoria no transporte público, tempo maior para o pedestre atravessar a rua –, assim como o acesso e o uso de acessórios – tais como bengala, andador, cadeira de rodas, telefone – também ajudariam a reduzir a dependência dos idosos que necessitam de tais recursos (OMS, 2005).

Contudo, como fazer para que todos realmente tenham acesso ao sistema de saúde, quando somos bombardeados cotidianamente com notícias sobre pessoas esperando e dormindo em filas de hospitais? Como o idoso conseguirá, quando necessário, pagar por um cuidador ou, até mesmo, por medicações e acessórios que o ajudem na audição, visão ou deslocamento, quando vemos o contingente de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza? Como podemos criar uma política de prevenção eficiente, quando sabemos que ela não é garantia

de um programa efetivo? Talvez tantas indagações e emergências no campo da saúde “justifiquem” a necessidade dela ser um dos pilares do “envelhecimento ativo”. Alia-se a ela o campo da *segurança*, que busca justamente “assegurar proteção [...] e dignidade aos idosos, através dos direitos – [a saúde é um dos direitos garantidos por lei, ver capítulo IV do Estatuto do Idoso (Lei 10.741, 2003)] – e necessidades de segurança social, financeira e física [...]” (OMS, 2005, p.53).

Entretanto, este pilar também se compõe de estruturas bastante complexas. No que concerne à segurança social e física do idoso (sem mencionar novamente a questão da saúde), sabe-se que a preocupação com os maus-tratos, por exemplo, é relativamente nova, tendo despertado o interesse de especialistas e pesquisadores somente entre as décadas de 80 e 90, depois que engrenaram os estudos sobre maus-tratos contra as crianças, na década de 60, e contra as mulheres, na década de 70 (MACHADO & QUEIROZ, 2006).

A violência contra os idosos é caracterizada por “maus-tratos físicos, psicológicos, financeiros, abuso sexual e negligência” (Idem, p.1152), sendo que a negligência pode ser intencional ou não. Não há estudos publicados, em âmbito nacional, sobre as condições de maus-tratos e negligência contra os idosos brasileiros. Entretanto, uma pesquisa³¹ realizada nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, em 1997, mostrou que 65% dos idosos entrevistados achavam que os maus-tratos na velhice aconteciam principalmente pela forma preconceituosa como eram tratados pela sociedade, pelas baixas aposentadorias, pelo desrespeito no transporte público, pela falta de leitos

³¹ Essa pesquisa, intitulada “Percepção sobre o que é maus-tratos na velhice”, coordenada por Águas, foi realizada primeiramente na Argentina e depois no Chile e no Brasil.

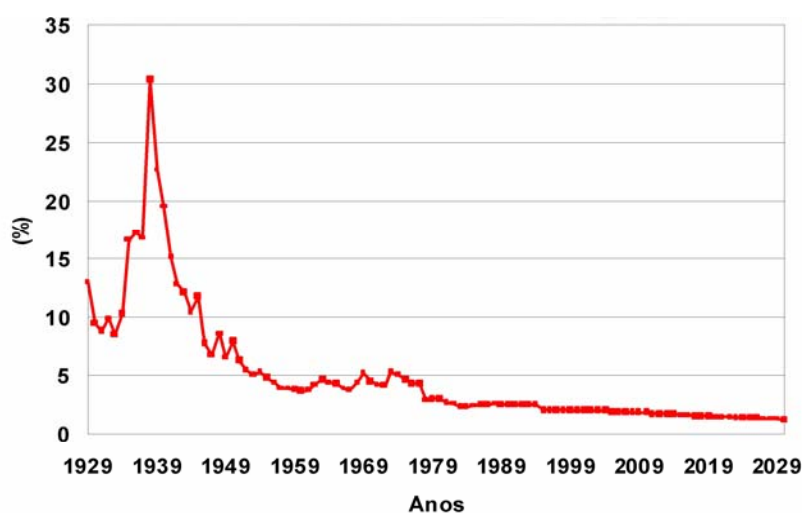
hospitalares e pelo abandono da família. Quando há agressão mais específica, os agressores normalmente são os filhos ou outros dependentes da vítima que, na maioria das vezes, moram com ela. Essa situação ganhou maior visibilidade com o aumento expressivo da proporção de famílias que possuem três gerações co-residindo. Uma vez que os filhos adultos moram com os pais idosos, a possibilidade de maus-tratos ou negligência se intensifica (CAMARANO & EL GHAOURI, 2003; MACHADO & QUEIROZ, 2006).

A segurança financeira também é assunto deste pilar; e a situação calamitosa pela qual passa a maioria dos aposentados brasileiros não é novidade para ninguém. Além do baixo benefício, que leva muitos idosos a retornarem ao mercado de trabalho, tem-se instaurado, nos últimos anos, uma forte discussão sobre a manutenção da aposentadoria. E aqui os campos da *segurança* e da *participação* se imbricam, na medida em que este último busca debater sobre questões relativas ao mercado de trabalho, emprego, educação e políticas sociais.

Quando a Demografia começou a alertar sobre o envelhecimento populacional, a maior parte dos especialistas apontava para uma possível quebra do Sistema Previdenciário, decorrente da baixa taxa de natalidade, que impulsionaria a diminuição do número de jovens e, futuramente, de adultos – ou seja, menos população em idade produtiva pagante de impostos – e da baixa taxa de mortalidade, que faria com que essa população de idosos vivesse por mais tempo (CAMARANO, 2002). De fato, as perspectivas atuais não têm sido muito otimistas: o número de contribuintes tornou-se quase insuficiente em relação ao número de beneficiados, situação agravada pela entrada tardia dos jovens no mercado de

trabalho e pelo grande contingente de trabalhadores informais não contribuintes. Observando os dados em nível nacional, vemos que, em 1929, a média era de 13 contribuintes para um beneficiado. Hoje temos entre três e quatro, condição que poderá chegar a menos de dois contribuintes em 2029, se nenhuma providência for tomada no campo político e assistencial.

Gráfico 4
Relação contribuintes/beneficiários, 1929-2030: Brasil³²



Fonte: IPEA

Essa situação não é característica apenas do cenário brasileiro. Na Europa, por exemplo, muitos países têm criado alternativas e adotado políticas pró-natalistas para equiparar a relação *recebimento & distribuição* de renda – vale lembrar que a Albânia é o único país europeu que possui taxa de fecundidade em nível de reposição, ficando o restante com menos de 2,0 filhos por mulher. As políticas sociais pró-família têm sido intensas, principalmente nos países escandinavos, mas a taxa de fecundidade parece permanecer estável (RINGEN, 2002). Já o Japão, que entre os séculos XII e XIX incentivou a emigração³³, está criando políticas que

³² In: BELTRÃO, 2006.

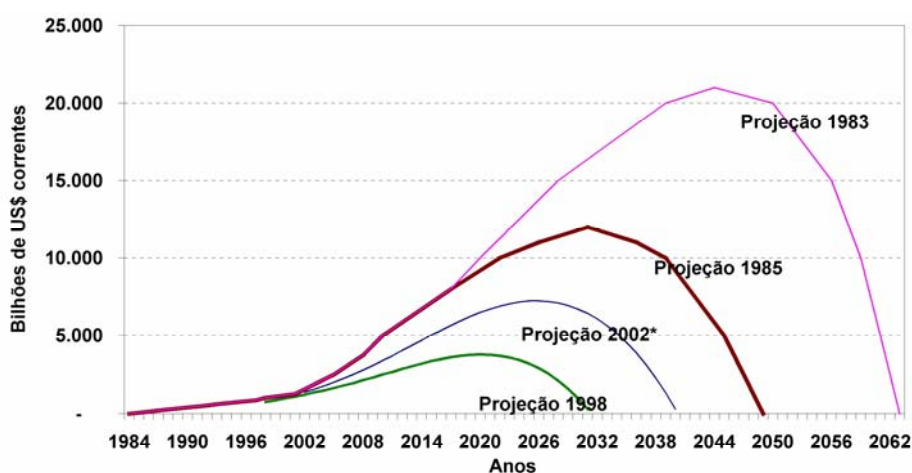
³³ Momento em que havia, além de um controle rígido de natalidade, uma superpopulação do arquipélago. Sendo o Japão, durante muito tempo, um país praticamente agrário, não havia, naquela época, estrutura para comportar um aumento populacional (ASSOCIAÇÃO HOKKAIDO, s.d.).

buscam trazer de volta os *nikkei* (descendentes de japoneses), espalhados principalmente pela Ásia e América. Além disso, tem-se discutido a abertura para políticas migratórias, estendendo o tempo de visto de três para cinco anos e criando uma espécie de *Green Card* para estrangeiros jovens altamente qualificados³⁴.

Os Estados Unidos também têm enfrentado mudanças. Uma pesquisa realizada com jovens adultos americanos (entre 18 e 34 anos), aponta que 63% do total de entrevistados disseram desacreditar na previdência, afirmando que o Estado não dará conta de pagar os benefícios quando eles estiverem aposentados. Isto porque, as projeções em relação ao fundo de pensão norte-americano caíram profundamente nos últimos anos. Se acompanharmos o Gráfico 5, veremos que, em 1983, estimava-se que o fundo fosse durar até 2062. Em 1985, essa estimativa cai para 2050, chegando, em 1998, para 2032. Com algumas reformas previdenciárias, conseguiu-se, em 2002, elevar a estimativa para 2040 (BELTRÃO, 2006), mas a situação ainda é alarmante.

Gráfico 5

Quatro projeções para o balanço do Fundo de Pensão OASDI - *Old Age Survivor and Disability Insurance* -, nos EUA³⁵



³⁴ Ver reportagem "Mais propostas para a política migratória do Japão" (IPCDIGITAL, 2006).

³⁵ In: BELTRÃO, 2006. *O balanço de 2002 foi realizado levando em consideração o aumento da idade de elegibilidade.

Como podemos observar, políticas sociais estão sendo pensadas e postas em prática em diversos países do mundo. O Brasil também deverá passar por uma reestruturação: retardando a idade de entrada na aposentadoria, tornando os aposentados contribuintes do Estado, diminuindo o contingente de trabalhadores informais e/ou incentivando o aumento da taxa de natalidade, alternativas que buscam aumentar o contingente de contribuintes. Mas uma reforma previdenciária não se faz de forma simples; o grande número de variáveis que compõem a Seguridade Social faz com que nenhum país no mundo tenha o mesmo tipo de sistema. Assim, cada lugar faz ajustes conforme a sua realidade, levando em conta os aspectos *gerais*, de *custeio* e *operacionais* (BELTRÃO, 2006).

No Brasil, desde que a primeira forma de aposentadoria foi instituída, em 1923, várias modificações foram sendo introduzidas para garantir uma maior abrangência dos beneficiados³⁶: passou-se das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs), destinadas apenas aos empregados das empresas ferroviárias, para um Sistema de Seguridade Social que atualmente busca garantir, através da previdência ou da assistência social³⁷, uma renda para os brasileiros que perderam a capacidade laborativa, de exercer o trabalho habitual ou de gerar renda (PACHECO & CARLOS, 2006; BELTRÃO, 2006). Entretanto, a organização de uma reforma previdenciária é desafiadora, na medida em que movimenta toda uma

³⁶ A Lei Eloy Chaves representa o primeiro movimento de intervenção do Estado no amparo ao trabalhador, mas abrangia apenas um pequeno número de segurados. Depois das Caixas de Aposentadorias e Pensões (1923), passou-se para os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs, 1933), que abrangia parte dos empregados urbanos e trabalhadores autônomos; a L.O.P.S. – Lei Orgânica da Previdência Social (1960), que teoricamente cobriu a totalidade de trabalhadores urbanos; o SINPAS – Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (década de 1970) –, que cobriu o total de pessoas que exerciam alguma atividade remunerada, incluindo trabalhadores domésticos e rurais, até chegarmos na Constituição de 1988, que universaliza os direitos previdenciários, através da Seguridade Social (PACHECO & CARLOS, 2006; BELTRÃO, 2006).

³⁷ Sendo a Previdência de caráter contributivo e a Assistência não contributiva. No tripé da Seguridade Social está também a saúde, de caráter não contributivo.

estrutura populacional – de quem está aposentado, em vias de se aposentar ou nas projeções dos futuros aposentados – e envolve custos que são instigantes para as políticas públicas e para a sociedade num todo. Como o Brasil conseguirá garantir a aposentadoria a partir de 2010, quando os filhos do *baby-boom* – geração do pós-Guerra (anos 50), que experimentou uma redução acentuada na mortalidade infantil (CAMARANO, 2006-a) – passarem a depender da Previdência Social?

No que concerne à educação, os debates se pautam na importância dos programas de educação permanente, entendidos como a oportunização do estudo ao longo de toda a vida do sujeito, possibilidade que abre “espaço para a construção contínua dos seus conhecimentos e aptidões [e] da sua capacidade de discernir e agir” (CACHIONE & PALMA, 2006, p. 1.457). Na velhice, a educação é apontada como um momento muito importante, no qual se intensificam “os contatos sociais, a troca de vivências e de conhecimentos e [...] o aperfeiçoamento pessoal” (Idem). A procura por atividades educacionais pelos idosos tem aumentado tanto na esfera formal (aquela que acontece nos centros educativos), quanto na não-formal (aquela que ocorre em instituições e outros meios educacionais, mas não diretamente relacionados à escolaridade convencional). E essa procura acontece principalmente ligada a programas oferecidos por universidades – como a “Universidade da Terceira Idade” – cursos de língua estrangeira, cursos de formação profissional e sistemas de educação à distância. Mas a importância da educação no campo da Gerontologia não se dá apenas pela garantia de uma educação permanente. Dá-se também pela inclusão didático-pedagógica dessa temática em todo o curso de vida escolar, assim como pela inserção de programas intergeracionais, tal qual já foi *idealizado* pelo Estatuto do Idoso (Cap. V, art.22):

Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Mas será que isso tem sido colocado em prática? É suficiente valorizar o idoso? Isto “terminaria” com o *preconceito*? Como as identidades geracionais “deveriam” ser refletidas em sala de aula? Em um país no qual mal conseguimos garantir a educação básica aos pequenos, tem-se conseguido contemplar uma educação permanente? Quando isso ocorre, de que forma acontece? Como lidam os professores jovens com os alunos idosos? Em um tempo em que não se aprende sobre Gerontologia na escola ou nos cursos de formação de professores, estamos nós, pedagogos e licenciados, *preparados* para essas novas mudanças?

Esses comentários todos enfatizam como a velhice está sendo representada e debatida em diferentes instâncias sociais. Tal situação, como mencionei anteriormente, está vinculada principalmente ao *boom* demográfico que mexeu profundamente com as composições populacionais e estruturas geracionais. Se nenhuma mudança pró-natalista for colocada em prática, chegará o momento em que os velhos formarão o maior grupo populacional, e talvez a relação de identidade e diferença geracional seja fortemente balizada. Pergunto-me como a juventude se constituiu como norma, como objeto de desejo... será que isso não esteve relacionado com o contingente de jovens e a precariedade vivida pelos idosos? Será que essas mudanças demográficas verificadas contemporaneamente não impulsionarão novas mudanças nos processos de diferenciação? Parece-me que ao mesmo tempo em que velhice está ganhando espaço e lutando pela imposição de novas representações – que não mais a veiculem como debilitada, doente e pobre –,

existe um discurso *paralelo* a esse, que busca assegurar as fronteiras entre a juventude e a velhice, marcando-a como a diferença em relação à norma. Há uma luta constante na imposição de significados culturais. Os próprios conceitos e discursos atribuídos aos novos signos da velhice – “idade ativa”, “melhor idade”, “idade madura”, “maturidade”, “feliz idade”³⁸ – estão diretamente vinculados àquilo que fazem os jovens (atividades físicas constantes, busca pelo corpo em forma, a visão de que “ser velho é um estado de espírito”, etc.). E isso, de certo modo, motiva os velhos a também buscarem permanentemente o rejuvenescimento, o *manter-se jovem*. A velhice entra, então, em um *novo* discurso: ao mesmo tempo em que ganha maior visibilidade, subvertendo antigas representações, legitima a juventude como o período ideal, como a melhor fase da vida.

³⁸ Termos surgidos a partir do signo “terceira idade”, que buscava, como mostrei anteriormente, associar os velhos à atividade, aos exercícios físicos, a viagens, à circulação em programas de sociabilidade.

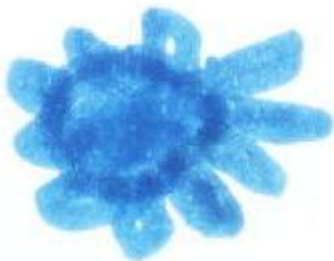
2. SOBRE AS ESTRATÉGIAS: TRANSFORMANDO IDÉIAS EM UM CALEIDOSCÓPIO METODOLÓGICO

" - Achei que fosse uma lanterna... pensei que não tinha coisas dentro, que só fosse um barulho."

[...]

" - O que tu vês aí dentro?
- Tudo! Todas as formas".
(Conversa antes de iniciar os desenhos)

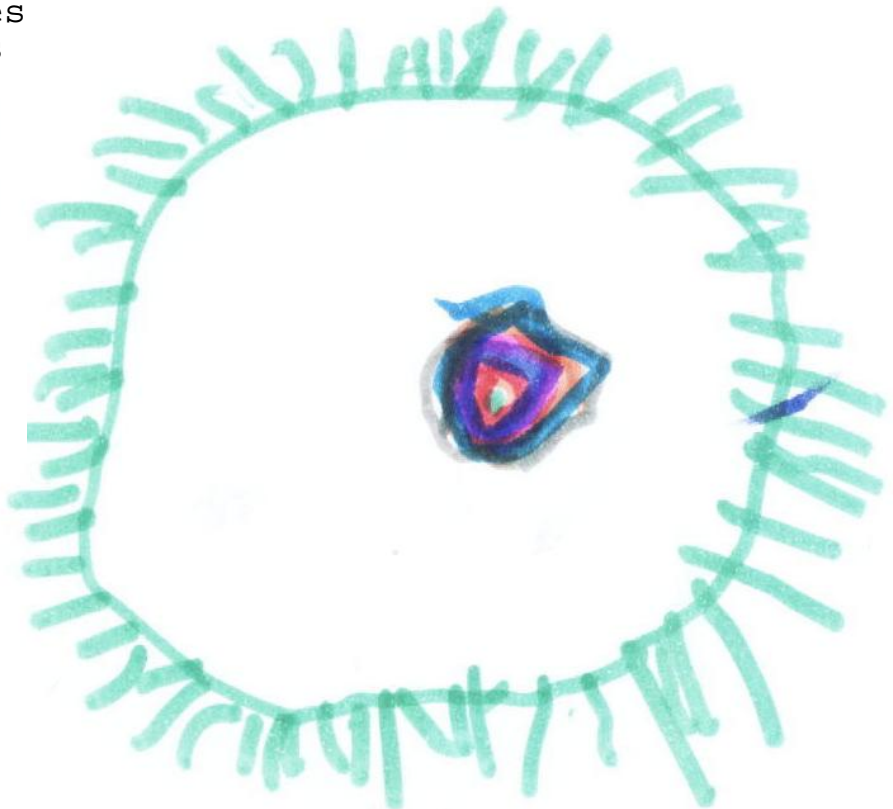
"Esta é uma flor que eu vi no caleidoscópio. Olha que amor,



E enquanto a mão eu movo,
Meus olhos vêem algo novo.

. Izmailov

← "Este [o caleidoscópio] é bem pequeno, se abrindo."



"Agora um [o caleidoscópio] grande, se abrindo com formas dentro." ↑

"Esta é a flor mais bonita!"

Figura 4: Representações de um mesmo caleidoscópio, feitas por uma criança de quatro anos. Continua na próxima página, com a representação do próprio caleidoscópio, cheio de letrinhas.



O caleidoscópio – *kalos* (belo), *eidós* (imagem) e *scopéo* (vejo) – foi inventado em 1816 pelo físico escocês David Brewster. É constituído por um tubo cilíndrico, cujo fundo é de vidro opaco. No seu interior são colocadas pedras, fragmentos de vidros, miçangas, lantejoulas, contas multicoloridas que, ao serem giradas lentamente diante da luz, refletem-se nos espelhos e se multiplicam, formando diferentes figuras. Se tivéssemos um caleidoscópio constituído por 20 pedras multicoloridas e o girássemos a uma frequência de 10 vezes por minuto, teríamos de permanecer olhando por mais de 500 bilhões de anos a fim de contemplar todas as combinações de imagens que se formariam³⁹.

É devido a essa diversidade de olhares promovida pelo caleidoscópio que faço referência a este capítulo como ‘um caleidoscópio metodológico’. Ao optar por desenvolver este estudo dentro do campo dos Estudos Culturais, passei a compreender que minhas escolhas podem ser múltiplas e que meu exercício analítico é sempre um olhar “ancorado no que é possível conhecer num dado momento” (LOURO, 2004, p.3). Passei a entender que pesquisar é um exercício

³⁹ Dado retirado do site <www://members.tripod.com/netopedia/fazer/caleidos>. Acesso em 14/04/05. A citação de Izmailov, no início do capítulo, também foi extraída do mesmo endereço eletrônico.

contínuo, que implica mais em fazer perguntas (um auto-questionamento constante) do que em dar supostas respostas. Passei a desconfiar de uma verdade absoluta e a compartilhar de um pensamento que questiona binarismos, que experimenta a pluralidade, que opera com a “provisoriedade, com o transitório, com o mutante” (Idem, p.3).

Não há, dentro dos Estudos Culturais, uma metodologia que seja singular, que possa ser reivindicada como pertencente a esse campo de estudos. Ela pode ser caracterizada como uma *bricolage*, na medida em que se utiliza dos conhecimentos e métodos de qualquer campo para produzir um projeto particular (NELSON et al., 1995). Por abandonar afirmações universais e totalizadoras, os Estudos Culturais concebem a pesquisa como algo local e particular, que produz conhecimentos sempre provisórios e situados. Assim, os exercícios metodológicos e analíticos são escolhidos conforme as perguntas e o contexto de trabalho de cada pesquisador. Essa escolha é “pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (Idem, p.9).

Por não ter perguntas e técnicas fixas de pesquisa, por não privilegiar ou descartar metodologias⁴⁰ e por fazer das incertezas uma escolha de pensamento, os Estudos Culturais acabam causando instabilidade e até um certo desconforto. É uma “subversão [às] metodologias rigidamente estabelecidas e [aos] purismos acadêmicos que buscam encontrar a verdade mesma das coisas através de procedimentos controlados” (SANTOS, 2002, p.101). Tal subversão vem ao encontro de um abandono às generalizações e de uma impossibilidade de denominar esses estudos como algo único e absoluto. Constitui-se assim, como um campo

⁴⁰ Importante destacar, entretanto, que os métodos de pesquisa carregam consigo uma história e, por isso, misturar métodos de tendências muito diferentes pode ser um exercício complicado e, talvez, até inadequado (ver Nelson et al., 1995).

interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contra-disciplinar. Essa postura, entretanto, não demonstra falta de rigor metodológico, pois nessa perspectiva “são os métodos que devem servir à pesquisa, e não a pesquisa aos métodos” (MCGUIGAN apud SANTOS, 2002, p.101).

Ao escolher trabalhar empiricamente com crianças – mesmo com as não tão pequenas (entre 8 e 10 anos), que me parecem ter ainda mais particularidades –, refleti muito acerca do(s) método(s) de pesquisa que iria escolher. A experiência como professora me mostrava que trabalhar com entrevistas não seria uma boa opção, pois as crianças costumam ter mais dificuldades em se expressar oral e individualmente, o que poderia deixá-las intimidadas e desconfortáveis. Optei, então, por realizar encontros com um único grupo, de modo que houvesse discussão e debates sobre temas propostos. Aproximei-me de leituras sobre Grupo Focal, mas embora percebesse que a técnica fomentava uma grande riqueza de dados, pareceu-me mais apropriada para adolescentes. Resolvi adaptá-la, criando momentos coletivos, nos quais predominava a discussão; e momentos individuais, nos quais as crianças principalmente desenhavam e escreviam, dando assim uma maior visibilidade ao que estava buscando analisar. Mas, antes de apresentar as atividades desenvolvidas e de tecer algumas considerações sobre o trabalho com Grupo Focal (ainda que tenha sofrido algumas modificações), gostaria de contextualizar o local onde realizei a pesquisa.

2.1 SOBRE A VILA VOLTA DA COBRA OU VILA SÃO MIGUEL

O nome da vila é originário do formato serpentina da antiga rua Volta da Cobra, que através da Lei Estadual 7.334, de 11 de outubro de 1993, passou a ser denominada rua Dr. Manuel José Lopes Fernandes. A vila está localizada no Morro do Polícia – um dos morros mais altos da capital gaúcha, com 286 metros –, sendo que a sua área é de propriedade da Brigada Militar. A ocupação do morro iniciou em 1950, sendo permitida, nessa época, apenas a construção de moradias de policiais militares. Com o passar do tempo, moradores irregulares acabaram fixando residência na região. Hoje, cerca de 80% das famílias que habitam o local são procedentes do interior do Estado (MORAES 2006; LINDAU & ROSA, 2004).

A vila, recentemente rebatizada de São Miguel, faz parte de um conjunto de pequenas vilas que compõem a Chácara das Bananeiras. Como é comum em áreas periféricas, a ocupação dessa região aconteceu de forma excedente e desordenada. Algumas vilas surgiram ainda na década de 50, como a própria São Miguel e o Campo da Tuca, e outras somente na década de 90, como a Vila Chácara do Primeiro. Como elas são muito próximas umas das outras, nem todas as crianças que freqüentam o colégio onde foi desenvolvida a pesquisa moram na Vila São Miguel, local onde fica a escola. O mapa a seguir, feito pelo Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre, mostra os arrabaldes em torno da Vila São Miguel, locais de moradia ou de freqüente trânsito dessas crianças.

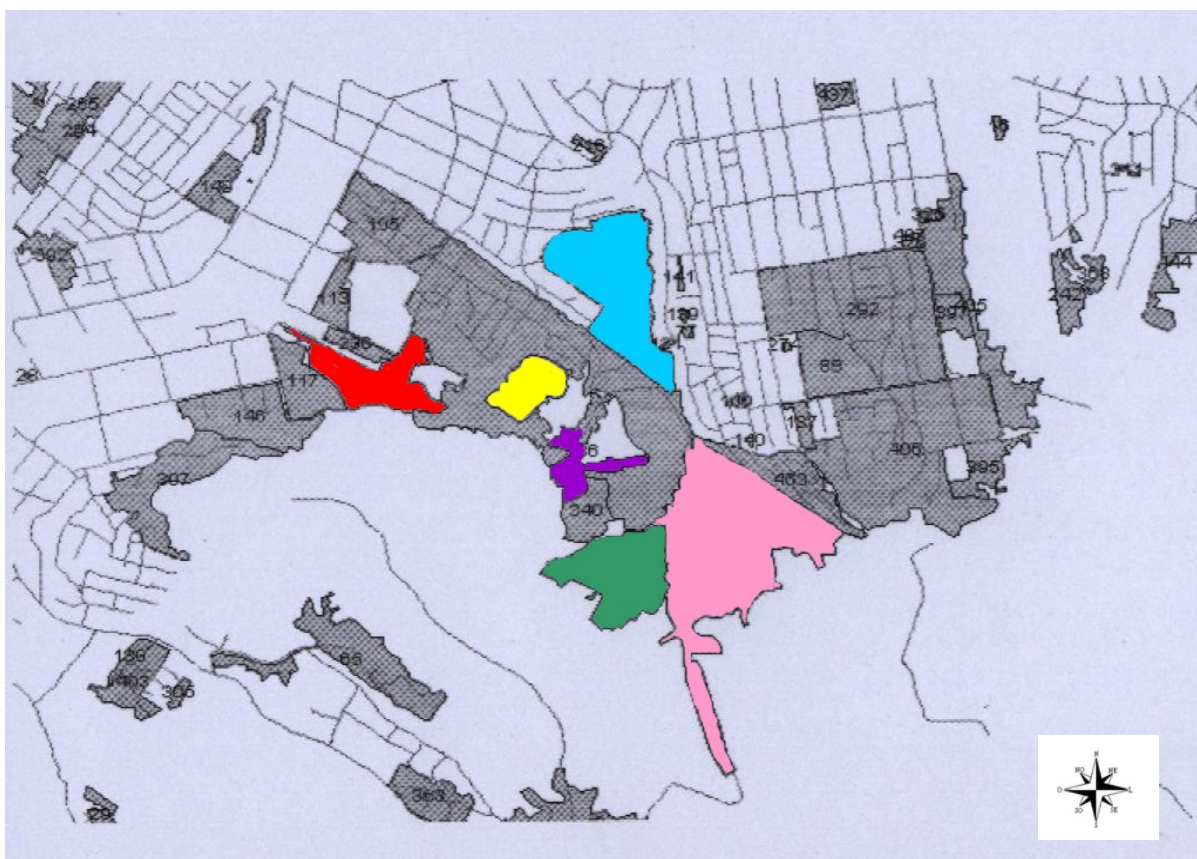


Figura 5: Mapa da Chácara das Bananeiras, no Morro da Polícia
FONTE: DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação, 2006 (Imagem do ano de 2003).

LEGENDA:

- Vila São Miguel e Ocupação Menina Alvira 2
- Linha de Tiro 1
- Vila Chácara dos Bombeiros
- Vila da Saibreira
- Vila Chácara do Primeiro
- Vila Campo da Tuca

O Morro da Polícia também abriga as nascentes dos arroios do Moinho, do Meio, das Águas Mortas e da Cascata – zona de importante preservação ambiental – e é caracterizado por concentrar os maiores percentuais de ocupações em áreas de riscos geológicos e geomorfológicos em encosta de Porto Alegre (LINDAU & ROSA, 2004). A maior parte das vilas possui risco de habitação localizado (locais restritos dentro de uma área maior, nos quais existe risco de deslizamentos,

inundações e rolagem de blocos rochosos) ou parcial (locais ou áreas sujeitos a essas mesmas ocorrências, distribuídos e com abrangência em vários pontos ou locais de uma área maior) (MORAES, 2006). Tal situação se deve, principalmente, pela ocupação desordenada e irregular do espaço. Ao construir suas moradias, muitos habitantes removem as matas e aterram ou alteram o curso das nascentes, o que compromete a estrutura dos terrenos.

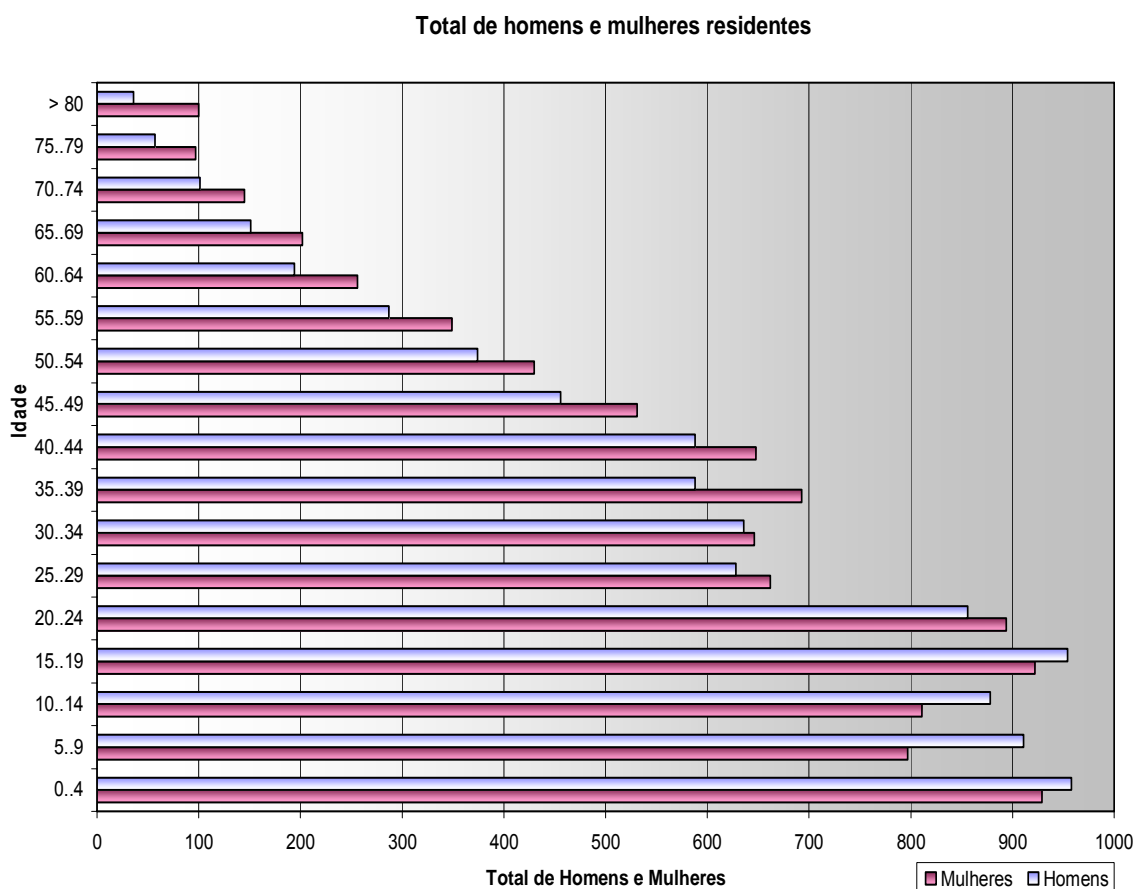
2.1.1 População

De acordo com os dados do IBGE (2002, censo de 2000), a Vila São Miguel possui 17.765 habitantes⁴¹, sendo que a maior parte deles possui entre zero e 24 anos. A população idosa concentra-se na faixa dos 60 aos 69 anos (803 de um total de 1.339 moradores mais velhos), sendo formada predominantemente por mulheres. Essa feminização da velhice se acentua principalmente na faixa dos 80 anos ou mais, quando temos 100 mulheres para apenas 36 homens de mesma faixa etária. A vila possui, ao todo, 8.653 homens e 9.112 mulheres⁴².

⁴¹ Sem incluir o total de moradores do Presídio Central, que também fica na Chácara das Bananeiras, com 1.871 pessoas.

⁴² Como a vila está situada em uma área irregular, seu levantamento estatístico não está dividido e delimitado, como nos demais bairros de Porto Alegre. Para fazê-lo, foi necessário que eu demarcasse a vila por unidades censitárias e, por meio da união desses fragmentos, montasse o mapa da região a ser analisado. Entretanto, como as vilas são muito próximas umas das outras, tornando suas fronteiras bastante borradas, e como incluí os locais de moradia de todas as crianças que participaram da pesquisa, há, nessa seleção, unidades que fazem parte de outras vilas. Procurei guiar-me pela extensão da antiga Rua Volta da Cobra. Portanto, ao referenciar os dados coletados, estarei me referindo à Vila São Miguel e arredores. Para melhor visualização e compreensão da parte abrangente, segue, em anexo, as unidades censitárias selecionadas (ANEXO E).

Gráfico 6
Homens e mulheres residentes, por faixa etária, na Vila São Miguel



FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre.
Censo demográfico de 2000 (2002).

Dos 15.878 residentes com cinco anos de idade ou mais, 14.393 são alfabetizados. Ainda que, no todo, haja *relativamente poucos* analfabetos, o nível de escolarização da população da vila não é muito alto. Analisado o grau de instrução dos responsáveis pelos domicílios, podemos observar que 3.069 deles possuem apenas o Ensino Fundamental (desses, 1.198 têm no máximo até a 4ª série) e somente a metade dessa quantidade (1.521) tem o Ensino Médio ou Superior.

Tabela 1
 Maior grau de instrução dos responsáveis pelos
 domicílios particulares permanentes

Maior grau de formação	Total de responsáveis
Alfabetização de adultos	9
Antigo Primário	1.189
Antigo Ginásio	300
Ensino Fundamental	1.571
Antigo Clássico ou Científico	107
Ensino Médio	1.108
Ensino Superior	294
Mestrado ou Doutorado	12
Nenhum	256

FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre, Censo demográfico 2000, (2002).

Um dado interessante é que entre os 256 moradores que não apresentam nenhum ano de escolarização, 249 são idosos, situação possivelmente caracterizada por um período de acesso mais restrito à escolarização (nesse quadro, mulheres eram direcionadas aos serviços domiciliares) mas, também, por um momento em que o mercado de trabalho, ao ter uma forma de produção que exigia poucos conhecimentos escolares, acabava absorvendo essa mão-de-obra não qualificada – incluo aqui os responsáveis que têm apenas o Ensino Fundamental e que se iniciaram no mercado de trabalho até meados dos anos 80 –, período no qual a indústria brasileira esteve fortemente influenciada pelo *fordismo/taylorismo* (GENTILI, 1998; DEL PINO, 1997). A profissionalização, nessa época, era adquirida no próprio local de trabalho e ao longo da experiência laboral.

Acontece que a partir dos anos 90, com o movimento de modernização das empresas e a incorporação de novas tecnologias, o mercado de trabalho começou a se configurar de forma diferenciada, exigindo do trabalhador um maior grau de instrução e evidenciando o “papel econômico” da escola. Isto acarretou que, além da necessidade de experiência (*saber-fazer, know-how, savoir-faire*), o trabalhador

precisaria comprovar sua aptidão através de certificados e diplomas escolares (GENTILI, 1998; JORNADA et al., 1999). Talvez essas mudanças no mercado de trabalho, agravadas pela precarização das relações contratuais, pelas relações informais de emprego e pela terceirização do processo produtivo (SINGER, 1998) – que exige cada vez mais do trabalhador, principalmente daqueles que têm uma condição econômica menos favorecida – ajudem a responder porque a maior parte dos responsáveis por domicílios da vila têm, além de um grau de escolarização pouco elevado, um rendimento nominal mensal (RNM) muito baixo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2003, p.3), a maior parte dos pais dos alunos, que na época totalizava 520, desenvolvia atividades profissionais instáveis, sem vínculo empregatício permanente, trabalhando como “papeleiros, carroceiros, pedreiros, biscateiros, camelôs [e] faxineiras”. Muito embora grande parte das famílias viva com mais de um salário mínimo (entre 1 e 5), o RNM dos responsáveis pelo domicílio ainda assim é bastante baixo (Tabela 2), principalmente se considerarmos que a média de habitantes por moradia é de 3,6 e que em muitos domicílios há mais de 7 moradores (Tabela 3). Para termos uma idéia geral da situação sócio-econômica da vila, *basta pensarmos* que 357 famílias vivem sem renda, 27 com até meio salário mínimo e 527 com meio ou um salário mínimo, totalizando 911 famílias, ou uma média de 3.280 pessoas, que vivem abaixo da linha de pobreza.

Tabela 2
Rendimento nominal mensal dos responsáveis pelos
domicílios particulares permanentes⁴³

Rendimento nominal mensal	Quantidade de pessoas
Sem salário	357
Até ½ salário mínimo	27
De ½ até 1 salário mínimo	527
De 1 até 2 salários mínimos	951
De 2 até 3 salários mínimos	687
De 3 até 5 salários mínimos	926
De 5 até 10 salários mínimos	964
De 10 até mais de 10 salários mínimos	407

FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre, Censo demográfico 2000, (2002).

Tabela 3
Moradores por domicílio particular permanente

Moradores	Quantidade de Domicílios
1	491
2	853
3	1153
4	1042
5	644
6	314
7	170
8	89
9	44
10 ou mais	46

FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre, Censo demográfico 2000, (2002).

A responsabilidade da renda familiar é em grande parte dos homens, que sustentam 3.189 lares para 1.657 sustentados por mulheres. No que concerne aos arranjos familiares por domicílio, as casas, de um modo geral, abrigam três ou quatro moradores –, mas precisamos considerar também a quantidade de moradias com mais de cinco habitantes – que são, em sua maioria, filhos\as ou enteados\as do\a responsável, cônjuge ou companheiro\sa, ou netos\as e bisnetos\as do mesmo.

⁴³ Importante considerar que a vila possui uma área um pouco mais rica – por isso o contingente de famílias que vive com mais de 5 salários mínimos – situada principalmente entre a Rua Volta da Cobra e a Avenida Veiga, e entre a Avenida Rocio e a Rua Silvado.

Tabela 4
Arranjos familiares: relação com a pessoa responsável pelo domicílio

Relação com a pessoa responsável pelo domicílio	Quantidade de residentes
Mesma pessoa	4851
Cônjuge ou companheiro(a)	3138
Filho(a) ou enteado	7597
Pai, mãe ou sogro(a)	214
Neto(a) ou bisneto(a)	963
Irmão ou irmã	207
Outro parente	642
Pensionista	15
Empregado(a) doméstico(a)	9
Parente do empregado(a) ou doméstico(a)	1
Agregado	112
Individual em domicílio coletivo	16

FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre, Censo demográfico 2000, (2002).

Cruzando esses dados com o da população total da vila (Gráfico 6), podemos perceber que a quantidade de dependentes na situação de filho\,a, enteado\,a, neto\,a ou bisneto\,a é muito mais elevada do que a quantidade de crianças e adolescentes com até 18 anos que vivem na região. Temos 5.749 crianças e adolescentes⁴⁴ para 8.560 dependentes do responsável com esse tipo de relação. Acredito que essa situação seja “reflexo” de uma gama variada de (re)arranjos familiares que se entrelaçam. Pode ser que isso se deva aos seguintes fatores:

- Os filhos saem mais tarde de casa, situação de uma juventude sem emprego e que muitas vezes *contraí* matrimônio com uma idade mais avançada;
- Número elevado de descasamentos, que faz com que os filhos voltem a morar com os pais, muitas vezes acompanhados de seus filhos, daí a quantidade de netos e bisnetos que vivem com os avôs\bisavôs;

⁴⁴ Utilizei como referência 18 anos, por ser a idade presente no Estatuto da Criança e do Adolescente.

- Número elevado de recasamentos, que aumenta o total de enteado\as e também o de filhos (aqueles que já são do responsável pelo domicílio e aqueles que serão frutos dessa nova união);
- Número elevado de recasamentos, que faz com que muitos pais deixem seus filhos sob a tutela dos avós, explicando também o número expressivo de pessoas que vivem como netos ou bisnetos do responsável.

Na vila, os idosos são mantenedores de 820 moradias⁴⁵ (IBGE, 2002, censo de 2000), isso sem contar a participação que muitos deles têm na renda familiar quando não são os principais responsáveis pelos domicílios. Essa situação nos incita a pensar na importância financeira que o idoso representa na família (desestabilizando os enunciados que o tratam como “peso econômico”) mas, também, na importância social, dando suporte emocional e cuidando dos filhos, netos e bisnetos que possam vir a depender dele. Apenas 214 idosos (condição de pai, mãe ou sogro\sa) vivem em domicílios que não são mantidos *totalmente* por eles.

2.1.2 Domicílios

A vila possui um total de 4.867 domicílios, sendo que 16 são domicílios coletivos e 4.851 são domicílios particulares (cinco particulares improvisados e 4.846 particulares permanentes). A maior parte dos moradores que habita domicílios particulares permanentes⁴⁶ vive em casas próprias, já quitadas.

⁴⁵ São 519 responsáveis com idades entre 60 e 69 anos, 235 com idades entre 70 e 79, e 66 com 80 anos ou mais.

⁴⁶ Os dados trabalhados nessa subseção fazem referência aos domicílios particulares permanentes.

Tabela 5
Domicílios particulares permanentes: tipo e condição de ocupação

Tipo	Quantidade de domicílios
Casa	4572
Apartamento	211
Cômodo	63

Condição de Ocupação	Quantidade de domicílios
Domicílio próprio quitado	4011
Domicílio próprio em aquisição	83
Domicílio alugado	363
Outra condição	389

FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre, Censo demográfico 2000, (2002).

A coleta do lixo é feita pela Prefeitura e abrange grande parte das residências. Nos locais de difícil acesso existe uma caçamba de serviço de limpeza que faz o recolhimento do mesmo. Entretanto, alguns moradores ainda queimam, enterram ou jogam seu lixo nas nascentes dos arroios que partem do Morro da Polícia. Quanto à rede de água e esgoto, 81 moradias não possuem rede de abastecimento geral, sendo que 15 delas não têm água canalizada em nenhum cômodo ou na propriedade. Dos 4.765 domicílios que possuem rede geral, nem todos têm acesso à água canalizada em todos os cômodos e 135 deles só possuem água canalizada no terreno.

A maior parte das casas é feita de alvenaria, e elas variam bastante entre terem um ou dois andares. Costumam, quando com dois níveis, abrigar mais de uma família. Há terrenos que possuem mais de uma casa no mesmo pátio, formando uma espécie de pequena “aldeia”⁴⁷. Os domicílios possuem em média um banheiro, mas

⁴⁷ Dados levantados a partir de observações no mapa topográfico da vila, conseguido no Departamento de Regularização Fundiária e Reassentamento Urbano da Secretaria de Habitação do Estado (SEHAB).

há aqueles (266) que têm apenas o sanitário e os que nem sanitário possuem, tampouco banheiro (58). Dos domicílios que têm banheiro ou sanitário (4.788), o escoamento é feito da seguinte forma:

Tabela 6
Domicílios particulares permanentes com banheiro ou sanitário:
tipo de escoamento

Tipo de escoamento	Quantidade de domicílios
Em rede geral de esgoto ou pluvial	3.095
Em fossa séptica	1.073
Em fossa rudimentar	261
Em vala	334
Em lago ou mar	11
Outro tipo de escoadouro	14

FONTE: IBGE, Base de informações por setor censitário de Porto Alegre, Censo demográfico 2000, (2002).

Apesar de grande parte dos domicílios possuir rede geral de esgoto, muitos moradores ainda o escoam, como podemos observar na tabela acima, de modo inapropriado. Segundo as geógrafas Lindau & Rosa (2004), esse “descuido”, somado ao destino inadequado do lixo, causa “a poluição dos cursos d’água e dos solos por contaminação de coliformes fecais [...]; o assoreamento dos canais de drenagem; [...] [e] o entupimento das redes pluviais nos níveis mais baixos do Morro da Polícia” (p.4). Essa situação ainda piora em dias de chuva, quando provoca, segundo as mesmas autoras, inundações nas áreas de entorno do morro, levando à proliferação de insetos e roedores, bem como ao aumento da instabilidade das encostas.

2.2 SOBRE O MÉTODO: ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE GRUPO FOCAL

O Grupo Focal se caracteriza por ser um grupo constituído por oito a doze participantes⁴⁸ – incluindo a possibilidade de alguma desistência – que, através de uma atividade coletiva, são estimulados a discutir acerca de temáticas específicas. Diferencia-se das entrevistas em grupo por justamente promover a discussão e a interação entre os participantes, indo além da exposição individual.

O entrevistador-pesquisador deve estimular a exposição das opiniões dos componentes do grupo, principalmente daqueles que têm um comportamento mais reservado, cuidando para ser flexível, objetivo e bom ouvinte. Do mesmo modo, deve intervir o mínimo possível, deixando que a discussão caminhe pela livre troca de argumentos (FLICK, 2004). Cabe ressaltar que essa conversa acontece de modo bastante distinto entre os pares de crianças, pois alguns atravessamentos, pertinentes à própria faixa etária, podem acontecer no decorrer da pesquisa, deixando um pesquisador menos preparado bastante frustrado (FELIPE & GUIZZO, 2004). Não é raro que as crianças (principalmente aquelas com uma sintaxe mais limitada) expressem o que pensam através de apenas “uma palavrinha”. Ao serem questionadas e não entenderem claramente o que foi perguntado, algumas procuram mudar de assunto, ficar quietas, ou até mesmo responder qualquer coisa que lhes venha à cabeça, mesmo que não tenha relação com o que foi perguntado. São raras as crianças que solicitam a reformulação da pergunta. Cabe ao pesquisador, portanto, estar atento ao andamento do seu grupo, explicando melhor

⁴⁸ Já Flick (2004) defende a prática com um grupo ainda menor, formado por no mínimo seis e, no máximo, oito pessoas.

as perguntas e utilizando uma linguagem que esteja mais próxima das crianças com que está trabalhando.

Alguns procedimentos são considerados importantes para o desenvolvimento do Grupo Focal (FLICK, 2004; ROSA, 2004):

- Os participantes devem ser apresentados e motivados a se conhecerem melhor, facilitando a interação e a aproximação entre eles;
- É importante haver uma “Agenda”, contendo as atividades previstas para cada encontro e o objetivo geral que embasa tais propostas. Os encontros devem ser gravados e expressões corporais, faciais ou qualquer outro ponto considerado pertinente deve ser registrado no Diário de Campo;
- O encontro deve ter uma duração de 1h30min até 2h, com horário de lanche previamente combinado com o grupo. Como os participantes não podem sofrer qualquer tipo de ônus (RESOLUÇÃO FEDERAL nº196/96), cabe ao pesquisador oferecer lanche, vale-transporte ou qualquer outro material utilizado no desenvolvimento do trabalho;
- O ambiente previsto para os encontros do grupo deve ser pensado e organizado anteriormente, sendo agradável, tranquilo e acolhedor;
- O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* deve ser escrito em linguagem acessível, incluindo a justificativa e os objetivos da pesquisa, a garantia de esclarecimentos antes e durante o seu curso, a liberdade do sujeito em se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, e a garantia de sigilo e privacidade dos sujeitos

participantes, sendo acordadas pelo pesquisador, pais, crianças e escola.

Em relação ao sigilo, existe ainda um segundo aspecto: o uso de nomes fictícios ou reais. Há pesquisadores/as que defendem o uso de seus nomes verdadeiros, a utilização das três primeiras letras ou, ainda, a escolha, por parte das crianças, de um nome fictício, de modo que possam se reconhecer no corpo da pesquisa. Alguns relatos (KRAMER, 2002) mostram, entretanto, que ao solicitarem a escolha por parte das crianças, estas acabam utilizando “nomes institucionalizados”, como Ronaldinho, Angélica ou Van Damme, tornando o texto estranho e dispersando o leitor. A postura que adoto nesta pesquisa é a utilização de nomes fictícios escolhidos aleatoriamente por mim, tendo conservado apenas a primeira letra do nome de cada um, de modo a garantir o sigilo de seus nomes reais, ao mesmo tempo em que abro espaço para que as crianças se reconheçam no texto⁴⁹. A Resolução nº196/96 declara ser aspecto ético o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, Capítulo II, Art. 17), que define:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a *preservação da imagem, da identidade*, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. [grifos meus]

⁴⁹ Como os nomes de duas meninas iniciavam com a mesma letra, mantive, no caso delas, a conservação da 1ª e 2ª letras.

2.3 DA ESCOLHA DO GRUPO FOCAL

Quando retornei à escola para conversar com os alunos de 2ª e 3ª séries sobre o trabalho que iria desenvolver, não imaginei que tantas crianças fossem se interessar. Era o dia nove de setembro de 2004. Percorri as várias salas, (re)apresentei-me e contei que iria desenvolver uma pesquisa com crianças sobre “pessoas idosas”. Muitos já me conheciam, tinham sido meus alunos em outros anos ou haviam tido irmãos ou primos nas turmas em que trabalhei. Outros me conheciam de vista. O que mais ouvi naquele dia foi: “A professora Anne!”, que muitos diziam, admirados, por terem me visto novamente depois de quase um ano. Combinei que aqueles que estivessem interessados em participar poderiam vir no dia 14 de setembro (ANEXO F), à tarde, para saber mais sobre a pesquisa e o que seria feito.

Compareceram muitas crianças. O encontro foi na biblioteca, tornada pequena em vista de tanta gente. Chamou-me a atenção o grande interesse. Este provavelmente não se dava pelo fato de participarem de uma pesquisa ou discutirem sobre velhice, mas sim pela possibilidade de participarem de uma atividade no turno da tarde; de poderem não ficar na rua ou trancados em casa; de conviverem por mais algumas horas comigo; de poderem utilizar materiais variados (giz de cera, guache, folha de desenho... a que alguns não têm acesso) ou, ainda, comerem um lanche gostoso, que é, para muitos, uma das principais refeições do dia.

Para facilitar a organização, dividi as crianças em dois grupos: aquelas que não moram e não convivem diretamente com idosos, e aquelas que possuem um vínculo mais explícito (ficam com os avós no turno inverso ao do colégio, moram na

mesma casa ou no mesmo pátio, são criados por eles), com o intuito de verificar, posteriormente, se há diferenças em suas representações sobre a velhice. Depois sorteei seis crianças de cada grupo, visto que queria ter doze participantes. Quando, depois, retornei para minha casa, percebi que não havia levado uma segunda variável em consideração – o gênero –, tendo ficado com um grupo de dez meninas e de dois meninos. Resolvi separar novamente os nomes e sortear mais alguns meninos, tentando deixar o grupo mais equilibrado. Como coincidentemente havia sorteado, no primeiro momento, dois meninos que não têm convívio direto com idosos, sorteei três pertencentes ao grupo dos que têm uma relação cotidiana. Entretanto, percebi que a procura havia sido muito maior pela parte das meninas, talvez por elas terem menos liberdade de brincar na rua sozinhas, ao contrário dos meninos, que podem ficar jogando bola ou andar de bicicleta.

Na tabela a seguir, pode-se acompanhar a estrutura deste grupo, com 16 crianças, ao invés de 15 (12 sorteadas no primeiro encontro mais os três meninos), porque Marina só poderia vir acompanhada por Clara. Como a menina ficava a tarde toda esperando no pátio da escola, resolvi convidá-la para permanecer com o grupo, até porque ela ficava espiando os outros trabalharem e lancharem pela janela. Natália precisou abandonar o grupo no meio do trabalho, quando sua mãe ganhou bebê e ela teve de cuidar dos cinco irmãos menores.

Tabela 7
Separação por gênero e relação estabelecida com idosos

Meninas	Idade	Relação com os avós	Meninos	idade	Relação com os avós
Amanda	9 anos	É criada pelos avós	Antônio	9 anos	Mora com os avós
Beatriz	9 anos	Sem convívio direto	Carlos	9 anos	Fica com avós no turno oposto ao da escola
Clara	10 anos	Sem convívio direto	Marcos	8 anos	Sem convívio direto
Daniela	9 anos	Mora com os avós	Rafael	9 anos	Fica com avós no turno oposto ao da escola
Júlia	10 anos	Mora com a avó	Uriel	10 anos	Sem convívio direto
Laura	10 anos	Mora com a avó			
Marina	9 anos	Sem convívio direto			
Natália	10 anos	Fica com um idoso no turno oposto ao da escola			
Paula	9 anos	Fica com a avó quando a mãe tem que trabalhar			
Sandra	10 anos	Sem convívio direto			
Suzana	9 anos	Sem convívio direto			
TOTAL: 9 crianças com convívio direto (6 meninas e 3 meninos) e 7 crianças sem convívio direto (5 meninas e 2 meninos)					

No segundo encontro (21 de setembro), chamei os pais das crianças sorteadas para conversarmos sobre o trabalho que seria desenvolvido. Chovia muito naquele dia, o que me preocupou bastante, pois normalmente as crianças não comparecem na escola com o tempo instável. Vieram apenas seis pais e dez

crianças⁵⁰. Alguns pais expuseram suas opiniões, dizendo que seria interessante seus filhos terem o que fazer durante à tarde, que iriam aprender a respeitar os mais velhos e, inclusive, melhorar nos estudos. Expliquei o que é uma pesquisa de Mestrado, a importância em elaborar trabalhos com crianças buscando “dar voz” aos seus conhecimentos e a suas construções culturais, os objetivos da pesquisa, e li, com eles, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ANEXO G), que foi assinado pelos pais e pelas crianças, após alguns questionamentos. Optei pela assinatura conjunta das crianças por acreditar que, embora os pais sejam responsáveis por elas, o compromisso e a vontade de ir aos encontros deveriam partir delas mesmas, pois eram elas que, efetivamente, participariam da pesquisa.

Nesse mesmo encontro, propus três atividades de integração (ANEXO H), com o objetivo de nos conhecermos um pouco melhor e de nos constituirmos enquanto grupo de trabalho. Para que as crianças pudessem se sentir confortáveis umas com as outras, foi fundamental o estabelecimento de bons vínculos. É o que Errante chama de *relação de fluxo*, ou seja, uma espécie de engajamento que possibilita a fomentação do “senso de confiança, [do] respeito e [da] validação à medida [em] que a lembrança, o ato de contar, a audição e a investigação se desenvolvem” (2000, p.153). Trata-se de um investimento na relação que deve ser construído tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes. A autora (Idem, p.154) comenta:

Agora eu levo mais tempo me engajando na conversa. [...] Eu pergunto a eles se gostariam de saber sobre minha vida antes de nós começarmos. E, antes de tudo, eu ouço a estória que os narradores querem me contar. Tudo isso ajuda a *construir uma ponte interpessoal*, o que dá ao narrador e a mim a chance de tomar *gosto um pelo outro*.

⁵⁰ Por esse motivo, no decorrer da pesquisa fui recebendo os pais ausentes para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse dia combinamos que nossos encontros ocorreriam sempre nas terças-feiras, das 14h às 16h, e que faríamos um intervalo de 15 minutos para descansarmos no mesmo horário do recreio da escola, às 15h. Optamos por esse horário por causa do barulho feito pelos alunos brincando no pátio – que, de algum modo, atrapalharia a discussão – e pela possibilidade de brincarem com outras crianças já conhecidas. Também combinamos que, na volta do intervalo, faríamos um lanche (um copo de suco/refrigerante e um salgado: sanduíche, pastel de forno, fatia de pizza...), sempre oferecido por mim.

Combinamos de começarmos a tarde com uma atividade lúdica e que nossos encontros sempre ocorreriam na biblioteca da escola. Como a sala é pequena e possui mesas redondas, também acertamos que eles sentariam em grupos para poderem dividir os materiais, quando fosse preciso. Quando a proposta do encontro fosse uma discussão coletiva, deveriam afastar as mesas e formar um círculo de cadeiras. Normalmente eu chegava mais cedo para organizar o espaço, e as crianças que já estavam na escola entravam e me ajudavam, tanto no início quanto no término da atividade.

2.4 DAS ATIVIDADES PROPOSTAS: UM CONVITE À INVESTIGAÇÃO

Quando me propus a pensar na forma como a pesquisa iria acontecer na prática, não consegui – e, confesso, também não sei se deveria – me distanciar do meu modo de trabalhar em sala de aula. A criação de estratégias sempre esteve presente na minha vida de professora. Dar aula é, em alguma instância, criar modos para que o outro aprenda e traga à tona suas inquietações, (in)certezas e hipóteses.

Entretanto, sabia que minha pesquisa não poderia, e nem deveria, caracterizar-se como uma aula, visto que meu objetivo como pesquisadora não era esse. Refiro-me à minha experiência de professora no sentido de quem elabora meios didáticos para que as coisas aconteçam. Foi assim que, aos poucos, tracei possibilidades de atividades que pudessem fazer emergir aquilo que buscava deste grupo de crianças: saber sobre suas representações em relação à velhice.

Então, nos oito encontros seguintes, que aconteceram entre 28 de setembro e 14 de dezembro, iniciei a pesquisa “propriamente dita”. Antes de iniciarmos o trabalho, expliquei para as crianças que nossos encontros seriam registrados com um gravador de som para que eu pudesse posteriormente transcrever o que elas haviam dito. Muitos comentaram que jornalistas têm esse procedimento e, antes que eu continuasse a explicação, pediram-me para gravar suas vozes. Fizemos uma breve gravação e, depois de se ouvirem e rirem bastante, continuei explicando que, para ficar audível, era muito importante que falassem alto e que procurassem, dentro do possível, falar um de cada vez. Também pedi a colaboração para que dissessem “o que realmente estavam pensando”, que suas falas eram muito valiosas e que não havia resposta certa ou errada, mesmo que colegas tivessem opiniões diferentes. Comentei que todo o material disponível (lápiz de escrever, borrachas, folhas, giz de cera, canetinhas coloridas, pincéis e tinta guache) poderia ser utilizado livremente, mas que, como era um material coletivo, deveria haver um cuidado especial para que todos tivessem acesso a ele.

Sendo assim, começamos o primeiro encontro (ANEXO I) com um trabalho mais individualizado, pois queria uma produção que tivesse a menor influência

possível do grupo. Solicitei que cada criança desenhasse numa folha em branco uma pessoa velha, atribuindo a essa representação um nome e uma idade. Quando terminaram os desenhos, distribuí alguns jogos (Dama, Ludo, Xadrez, Campo Minado, Batalha Naval...), para que ficassem brincando enquanto conversava individualmente com cada um na sala ao lado. Tive a preocupação de fazer as entrevistas separadamente, em sala anexa, para que não fossem influenciados pelas respostas dos colegas.

No segundo encontro, solicitei que fizessem uma produção textual. Iniciei pedindo para que alguns deles contassem o que haviam feito naquele dia, desde o momento em que levantaram. Conversamos sobre o que é um diário e aproveitei para explorar, por meio das palavras, o que seria um semanário, um mensário e um anuário. Depois pedi que fechassem os olhos e se imaginassem envelhecendo. Fui aumentando progressivamente a idade, levantando questões como: Vocês estão com 20 anos, o que vocês acham que estão fazendo: Trabalhando? Estudando? Estão casados ou solteiros? Têm filhos? Moram aqui na vila? Cheguei até os 60 anos⁵¹, de modo bastante livre e aleatório. Pedi que abrissem os olhos e, ao se imaginarem velhos, escrevessem um diário contando tudo o que haviam feito desde o momento em que haviam levantado. Quando terminassem, deveriam ilustrar a capa do seu texto.

No terceiro encontro, as crianças sentaram em grupos de cinco componentes. Iniciamos conversando sobre os locais onde elas vêem pessoas idosas: televisão, revistas, na rua, nos parques... A proposta da atividade era pensar

⁵¹ Importante salientar que, embora tenha feito a atividade imaginativa até os 60 anos, o critério de idade é apenas uma forma – criada pela humanidade – de caracterizar e denominar uma pessoa como velha, aspecto esse já discutido no Capítulo 1.

coletivamente e registrar sob a forma de desenho e escrita cinco coisas que eles achavam que os velhos poderiam fazer e outras cinco que eles não poderiam, justificando suas escolhas. Nos dois encontros seguintes conversamos sobre suas escolhas no grande grupo, fomentando uma interessante discussão. Foram momentos cruciais para a pesquisa, nos quais as crianças puderam posicionar-se e levantar discordâncias e aproximações aos itens sugeridos nos diferentes grupos.

Como observei que as crianças utilizavam muito os exemplos dos velhos que viam nos programas de televisão para justificarem suas respostas e falas, propus que, no sexto encontro, falássemos exatamente sobre esse contexto. Cada um deveria escolher um personagem que considerasse velho e retratá-lo com tinta têmpera para depois conversarmos sobre ele. Por não terem acesso ao uso desse material, tive de, primeiro, deixar que pintassem livremente para, depois, fazerem o que havia solicitado, pois a fascinação era tanta, que não conseguiriam se concentrar na atividade. Assim, fizeram suas pinturas e deixamos para discutir a questão proposta no encontro seguinte.

No sétimo encontro, conversamos sobre as escolhas de seus personagens, levantando diversos questionamentos de crianças que não concordavam que aquele indivíduo fosse velho. Falamos sobre “o que” significa ser velho, discutindo o que caracteriza uma pessoa como tal. Como surgiram vários aspectos relacionados ao declínio físico e social, propus que finalizássemos com uma atividade na qual deveriam tentar elencar aspectos positivos e negativos dessa fase da vida. No último encontro, fizemos uma festinha de encerramento das atividades.

Tabela 8
Cronograma das atividades desenvolvidas

Data	Atividades desenvolvidas
9 de setembro	Ida à escola para me apresentar e convidar os alunos das turmas de 2ª e 3ª séries para participarem da pesquisa. Entrega de um bilhete convidando-os para virem no dia 14/09, à tarde, para maiores esclarecimentos.
14 de setembro	Divisão das crianças em dois grupos: aquelas que têm convívio direto com pessoas idosas e as que não têm. Sorteio de 12 crianças. Pedido para que os pais comparecessem no próximo encontro.
21 de setembro	Reunião com os pais com o objetivo de expor os objetivos gerais da pesquisa. Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Jogos de integração com as crianças.
28 de setembro	<i>1º Encontro</i> Apresentação da pesquisa para as crianças. Desenho livre de uma pessoa idosa especificando nome e idade. Explicação individual do que foi desenhado.
05 de outubro	<i>2º Encontro</i> Produção textual: Escrita de um texto (imaginando-se idoso) em forma de diário descrevendo todas as coisas que fez desde o momento em que levantou até a hora em que foi dormir.
12 de outubro	Feriado: Dia da Criança
19 de outubro	<i>3º Encontro</i> Atividade em grupos: Desenhar, escrever e justificar cinco coisas que os velhos <i>podem</i> fazer e outras cinco que eles <i>não podem</i> .
26 de outubro	<i>4º Encontro</i> Término da atividade “Coisas que os velhos podem e não podem fazer”. Discussão das escolhas no grande grupo: “O que os velhos podem fazer?”.
09 de novembro	<i>5º Encontro</i> Discussão no grande grupo: “O que os velhos não podem fazer?”.
16 de novembro	Não tivemos encontro porque as crianças foram passar o dia em uma festividade oferecida pela Brigada Militar.
23 de novembro	<i>6º Encontro</i> Pintura livre com tinta têmpera. Escolha de um personagem idoso da televisão para fazer uma pintura.
31 de novembro	Não tivemos encontro, pois a escola estava fechada para Conselho de Classe.
7 de dezembro	<i>7º Encontro</i> Discussão em grande grupo sobre os desenhos e personalidades escolhidas como velhas. Atividade: “Sobre os idosos”: alguns aspectos positivos e negativos da velhice.
14 de dezembro	<i>8º Encontro</i> Festa de encerramento das atividades

Muito embora tivesse planejado antecipadamente as propostas de trabalho, percebi que essas foram “tomando corpo” no decorrer da pesquisa. Foi preciso adaptar a minha idéia inicial (como a pintura com guache, por exemplo) para que as crianças também tivessem suas necessidades atendidas. Assim, posso dizer que a proposta desenvolvida não se limitou a uma discussão em grupo com idéias

previamente fechadas. Normalmente repensava a atividade de um encontro para o outro e, durante o próprio encontro, reformulava questões e a ordem dos acontecimentos. É também importante comentar que as crianças traziam consigo outras exigências. Elas gostam que participemos de suas brincadeiras, querem contar coisas que aconteceram na escola e fora dela, entregam bilhetinhos durante as atividades e buscam atenção. Do mesmo modo, ao mexerem com materiais diversificados, precisam brincar com eles antes de iniciarem o trabalho propriamente dito. Em outros momentos, também tive de resolver brigas que aconteceram durante os quinze minutos de intervalo (recreio). Estas são peculiaridades do trabalho com crianças. Embora estivesse ali como pesquisadora, sempre fui chamada por elas de “professora”.

2.5 SOBRE AS TRANSCRIÇÕES

Por mais que tenhamos cuidados, a passagem de mensagens em linguagem oral para a linguagem escrita nunca é totalmente fiel ao momento da discussão em si. Ela é sempre uma *reelaboração* (VIDAL, 1998), visto que entonação, gestos e ritmos da fala, por exemplo, são características próprias da oralidade.

Há diversas formas de se fazer uma transcrição. A escolha vai depender da intencionalidade e do referencial teórico que o pesquisador está utilizando para embasar seu trabalho. Weber (1996) comenta que enquanto certos pesquisadores recomendam a limpeza do texto (omissão de palavras repetidas, erros de dicção e linguagem), outros adotam, por exemplo, o *copidesque*, um programa que corrige os erros de português e relaciona a linguagem oral à linguagem escrita (concordância

verbal e nominal, ortografia, pontuação e acentuação). Há ainda aqueles que buscam captar e escrever o discurso do narrador o mais próximo possível de sua fala.

Qualquer que seja a opção, não há neutralidade por parte do pesquisador, pois os sentidos das falas não se restringem aos seus aspectos transcritíveis. Grande parte da discussão também está naquilo que não foi dito, nos gestos, nas pausas e nas omissões. Assim, procurei transcrever as falas das crianças sem correções gramaticais e sem “limpeza do texto”. Junto a isso, procurei cruzar as transcrições com as anotações feitas no Diário de Campo, tentando articular falas ao comportamento do grupo. Cabe ressaltar que é muito difícil executar essa tarefa sozinha, tendo de cuidar da qualidade da gravação, fomentar a discussão e, ao mesmo tempo, registrar anotações. Procurei fazer o que era possível dentro das circunstâncias que surgiram.

2.6 SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Para analisar os dados obtidos durante a pesquisa de campo, será utilizado o método hermenêutico-dialético, proposto por Minayo (1998). Nessa perspectiva, as falas das crianças são situadas dentro do contexto ao qual se inserem, na tentativa de serem melhor compreendidas. Os resultados obtidos (neste caso, as categorias analíticas) são sempre considerados uma aproximação “da realidade”, nunca a realidade, já que esta não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa.

De acordo com Gomes (2001) e Minayo (1998), existem dois níveis de interpretação que devem ser levados em consideração. O primeiro se refere às determinações fundamentais, ou seja, ao contexto sócio-histórico em que estão inseridos os “sujeitos” da pesquisa. Esses dados devem ser levados em consideração durante todo o estudo, e não só na análise. O segundo nível baseia-se no encontro do pesquisador com o “material” de investigação. Para melhor análise, Minayo (Idem) sugere três passos importantes⁵²:

1) Ordenação dos dados: Momento em que é feito um mapeamento e a organização de todo o material obtido durante o estudo empírico, tal como as transcrições, desenhos, anotações no Diário de Campo, etc.

2) Classificação dos dados: Por meio da leitura exaustiva do material organizado no item anterior, o pesquisador tenta estabelecer novos questionamentos para identificar o que é mais relevante. A partir desses dados, constrói as categorias analíticas de sua pesquisa, buscando agrupar idéias, elementos ou expressões em torno de um mesmo “conceito” ou temática.

3) Análise final: É o momento de articular os dados e os referenciais teóricos, tentando responder às questões iniciais da pesquisa.

No próximo capítulo, a partir do material empírico da pesquisa, organizo e analiso as categorias construídas nesta etapa da pesquisa.

⁵² Importante ressaltar que essa análise não acontece de modo ordenado, pois o referencial teórico já se articula aos dados obtidos antes mesmo de uma análise mais elaborada. Estão expostos aqui em forma de itens para didaticamente serem melhor apresentados.

3. O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE...

Antes de apresentar as categorias analíticas constituídas nesta pesquisa, gostaria de tecer alguns comentários e reflexões acerca dos recursos utilizados pelas crianças para diferenciar a velhice das demais classes etárias. Para tanto, utilizarei fragmentos de discussões e posicionamentos individuais (extraídos tanto da fala quanto da escrita), desenhos, e algumas anotações feitas no diário de campo. Buscando facilitar a compreensão de qual momento da pesquisa esses excertos foram extraídos, explico, logo após os mesmos, o nome da atividade (bem como se compunha parte da fala ou da escrita) e o encontro em que aconteceram. Como grande parte do material empírico constitui-se de desenhos de crianças, gostaria de iniciar este capítulo levantando alguns aspectos sobre essa particularidade.

As crianças demonstram em suas falas uma grande dificuldade em representarem no papel – ou por falta de recurso material, ou pela incapacidade que elas acham que têm – o que desejam. Como ainda não construíram as noções de perspectiva e profundidade – fazendo uso do recurso de *transparência* (desenham o que sabem que existe e não o que enxergam⁵³) e do *plano deitado* (organizam os objetos em torno de um eixo central, visto que ainda não conseguem diferenciar linhas verticais e horizontais) (LUQUET, 1969; MEREDIEU, 1974; PILLAR, 1989; GOBBI & LEITE, 2006) – elas acabam entrando em conflito ao compararem o “objeto” real (no caso, o idoso) ao objeto por elas representado (o desenho do idoso). Em suas falas podemos observar essa dificuldade e, em algumas delas, o modo com solucionaram esse *problema*.

⁵³ Por isso, ao desenharem uma casa, por exemplo, fazem a estrutura da mesma com os móveis e as pessoas aparecendo, ao invés da parede.

NATÁLIA – [...] eu sempre fico com um amigo que se chama Arlindo e ele não tem uma perna. Então, todos os dias eu fico com ele sentada, lendo jornal com ele. Ele tem 63 anos.

PESQUISADORA – E quando tu desenhaste, tu colocaste o nome dele de Arlindo também. Tu imaginaste o Seu Arlindo?

NATÁLIA – Sim.

PESQUISADORA – E por que tu desenhaste este aqui com duas pernas?

NATÁLIA – Por que eu não sei desenhar sem uma perna. Tinha que fazer ele sentado...

PESQUISADORA – E tu não quiseste desenhar ou é por que tu não sabias desenhar?

NATÁLIA – É porque eu não sabia desenhar. (Desenho de uma pessoa velha (fala), 1º E)



Figura 6: Desenho de Natália. Podemos notar, na ampliação ao lado, que a menina tentou desenhar uma cadeira de rodas, figura esta que foi feita e refeita algumas vezes. Ao não conseguir fazê-la, solucionou o problema desenhando Seu Arlindo com as duas pernas. (Desenho de uma pessoa idosa, 1º E)



RAFAEL – Posso copiar de um livro?

SUZANA – Tá difícil, não consigo desenhar! (Diário de Campo, conversa enquanto realizavam a atividade “Desenho de uma pessoa idosa, 1º E)

PESQUISADORA – Que características tu desenhaste que tu achas que são de uma pessoa velha?

SANDRA – O cabelo branco, a cara dele repuxada [enrugada] e a barba branca também.

PESQUISADORA – Mas tu desenhaste com o cabelo castanho, não é?

SANDRA – É.

PESQUISADORA – Por que, então, cabelo branco?

SANDRA – Ah, sôra, porque não dava pra pintar de branco, não aparecia, a folha é branca... (Desenho de uma pessoa idosa (fala), 1º E)

LAURA – Eu desenhei... eu me inspirei na minha avó e fiz ela. Ela é quase assim, só que ela é mais velha do que tá aí no meu desenho, um pouco mais velha.

PESQUISADORA – Tu desenhaste ela mais nova de propósito ou tu não conseguiste desenhar ela tão velha quanto ela é?

LAURA – Eu não consegui desenhar ela tão velha como ela é. (Desenho de uma pessoa idosa (fala), 1º E)

Apesar das dificuldades elencadas pelas crianças, acredito que, ainda assim, o desenho seja um meio riquíssimo de investigação, pois dá ao pesquisador, por maior que seja o hiato existente entre o que elas desenharam e como gostariam de tê-lo feito, possibilidades de visualizar – ainda que de forma incompleta⁵⁴ – o modo como representam graficamente um determinado “objeto”, o mundo que as cerca. Ele é um texto visual que pode ser olhado, sentido e lido, nos diz Gobbi (2002). Isto proporciona um outro tipo de visibilidade que, provavelmente, uma figura pronta, recortada de revista, não seria capaz de nos dar⁵⁵. Penso que o uso do desenho como recurso de pesquisa é ainda mais relevante quando o analisamos a partir do ponto de vista do sujeito, ou seja, quando damos à criança a oportunidade de falar sobre sua representação. Monique Brière salienta que (Apud PILLAR, 1994, p.10)

se a criança não nos diz o significado de sua imagem, não entendemos necessariamente sua mensagem. Podemos ver somente uma casa, uma árvore e um sol sem conhecer o que esta casa pode significar para a criança.

⁵⁴ Incompleta porque é sempre uma representação e isso impossibilita que o pesquisador possa saber a “verdadeira” intencionalidade do desenho.

⁵⁵ Embora esse recurso também seja importante.

Devido a minha experiência como professora, que me fez muitas vezes – por inúmeros motivos – perguntar às crianças o que elas desenhavam, tive a constante preocupação de sempre solicitar esse tipo de tarefa acompanhada por explicações orais ou escritas, de modo a me possibilitar uma melhor compreensão das intenções das crianças. Seus depoimentos foram cruciais na construção e análise das categorias desta pesquisa, pois trouxeram à tona informações que o desenho, por si só, não seria capaz de transmitir.

A leitura atenta do material empírico da pesquisa parece mostrar que, para as crianças, o grande diferencial existente entre as classes etárias está relacionado às marcas que o tempo desencadeia no corpo. A idade cronológica, enquanto número, atribui para elas menos referência do que as características físicas que vão aparecendo – como o surgimento de cabelos brancos, rugas e manchas na pele – ou sendo incorporadas – tais como o uso de óculos, dentadura e bengala – ao indivíduo. Essas características acabam se tornando um marco etário: ser velho é, de algum modo, possuí-las. Nos exemplos abaixo, podemos observar essa demarcação.

PESQUISADORA – Tu deste para este velhinho 75 anos. Por que tu deste esta idade pra ele?

SUZANA – *Porque ele já é velho, ele já usa bengala e óculos.* (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1º E)

PESQUISADORA – Me explica o teu desenho.

JÚLIA – Ai, ele tem umas *manchinhas no braço* assim, *no rosto*, e ele anda *de bengala*.

PESQUISADORA – E por que tu desenhaste ele assim?

JÚLIA – Não sei, acho que é por causa que ele tá velho.

PESQUISADORA – E tu desenhaste ele com dentes, um dente só... como é?

JÚLIA – Ah... é porque ele tem os dentes quebrados na frente, assim... (mostra). As pessoas vão ficando velha e vão perdendo os dentes e têm que colocar aquela *dentadura*. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1º E)



Figura 7: Desenho de Júlia, representando o Carlos, seu vizinho idoso. Importante observar os adereços óculos e bengala, mas, também, as manchinhas na pele e a falta dos dentes. (Desenho de uma pessoa idosa, 1º E)

PESQUISADORA – Com que idade tu achas que uma pessoa começa a ficar velha?

LAURA – (pensa) 50 em diante, eu acho. Não... acho que é... é, 50, sôra.

PESQUISADORA - Por quê?

LAURA – Ah, já vai ficando velha, os cabelos começam a ficar branco. Na verdade é pelos 30!

PESQUISADORA – Por que pelos 30?

LAURA – Porque os cabelos começam a ficar branco. A minha prima né, ela tem 32, ela é nova, ela tem aparência de 20, mas ela já tem fio de cabelo branco, então já tá ficando velha, mas ela é bem nova. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1º E)

Na fala de Laura podemos ver algo bem curioso. Para ela, a idade de uma pessoa idosa é algo bastante variável (entre 30 e 50 anos), dependendo do momento em que começam a surgir os cabelos brancos. Importante notar que a menina entra em conflito quando faz referência à prima. Se por um lado ela é jovem,

por ter 32 anos com aparência de 20, por outro ela é velha, pois seus cabelos já estão ficando grisalhos. Então, como apresenta características ambíguas e complexas, Laura diz: “Já tá ficando velha, mas ela é bem nova”.

Nos desenhos, essa variável também é recorrente. As representações gráficas de grande parte das crianças parecem ser de “corpos jovens” adicionados de “adereços velhos”. Na figura 8, por exemplo, o desenho feito por Marina de uma senhora de 80 anos poderia ser confundido facilmente com o corpo de uma adolescente, se não tivesse os óculos e a bengala, adereços dados pela menina para caracterizá-la como uma idosa.



Figura 8: Representação feita por Marina de uma pessoa idosa caminhando no Parque da Redenção, em Porto Alegre. (Desenho de uma pessoa idosa, 1º E)

Sobre esses aspectos de seu desenho, Marina comenta:

PESQUISADORA – E o que ela tem aqui?

MARINA – Um óculos.

PESQUISADORA – E é um óculos de sol ou um óculos pra enxergar?

MARINA – Um óculos pra enxergar.

PESQUISDORA – Por que tu desenhaste ela com um óculos pra enxergar?

MARINA – Porque quase todos os idosos que eu vejo têm óculos. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1º E)

PESQUISADORA – E aqui, tu desenhaste uma bengala?

MARINA – Hum, hum.

PESQUISADORA – Por quê?

MARINA – Porque... (pensa) porque eu acho que eles não conseguem caminhar sem bengala, sôra. Quase todos que eu vejo usam bengala. [...] Que nem minha avó, ela não consegue caminhar sozinha, ela usa bengala e óculos. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1º E)

Notamos que a personagem desenhada por Marina não utiliza nem os óculos (que estão no pescoço), nem a bengala (que está levemente longe da mão e acompanhada por um salto alto – situação atípica para quem precisa de apoio para caminhar). O tamanho da bengala também é algo muito representativo, talvez querendo mostrar a importância da mesma nessa fase da vida. Parece-me que esses adereços servem, então, para marcar a idade da figura representada, e são justificados pelas vivências, experiências e aprendizagens culturais das crianças. A própria Marina explica porque os desenhou: “[...] quase todos os idosos que eu vejo têm óculos [...], quase todos usam bengala. Que nem minha avó, ela não consegue caminhar sozinha, ela usa bengala e óculos”.

Além de Marina, praticamente todas as outras crianças (somente duas disseram não ter pensado em um referencial explícito) utilizaram como referência pessoas próximas, como avós, tios ou vizinhos idosos. Amanda, por exemplo, fez seu desenho inspirada em sua avó.

AMANDA – Eu tenho uma avó que é quase igual a ela (apontando para o desenho).

PESQUISADORA – E tu pensaste na tua avó quando tu desenhaste? O que tu pensaste?

AMANDA – Eu pensei que ela era velhinha, que ela usava óculos...



Figura 9: Representação feita por Amanda de uma pessoa idosa, inspirada em sua avó.
(Desenho de uma pessoa idosa, 1° E)

Essa busca por referências próximas também aconteceu no momento em que precisaram atribuir uma idade às figuras representadas no desenho.

PESQUISADORA – E me diz uma coisa Amanda: tu colocaste que ela (o desenho da senhora idosa) tem 70 anos. O que tu pensaste pra escolher essa idade?

AMANDA – É que a minha avó tem 70 anos. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1° E)

PESQUISADORA – Tu desenhaste o Antônio com que idade Rafael?

RAFAEL – 69 anos.

PESQUISADORA – Por que tu escolheste essa idade?

RAFAEL – Porque a minha avó tem 70.

PESQUISADORA – E tem algo de semelhante com a tua avó?

RAFAEL – Ah, ela usa óculos, ela tá com a pele toda enrugada, usa umas camisas engraçadas. Eu achei parecido com ela. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1° E)

Duas crianças, entretanto, atribuíram a idade de modo aleatório, sem ter relação com pessoas conhecidas. Quando questionadas, não souberam explicar o motivo da escolha daquele número.

PESQUISADORA – E a idade, Sandra, 69 anos. Por que tu deste 69 anos?

SANDRA – (Não responde)

PESQUISADORA – Tu conheces alguém com essa idade?

SANDRA – Não.

PESQUISADORA – E por que tu puseste este número?

SANDRA – O número? Ah, não sei sôra! (Desenho de uma pessoa idosa, (fala) 1° E)

PESQUISADORA – E por que tu colocaste 55 anos, e não outro número?

MARCOS – Ah! Não tem explicação. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1° E)

Em outra situação, o número assumiu um papel tão importante, que entrou em conflito com a própria imagem. No exemplo abaixo, Antônio, olhando para sua representação, observou que não havia desenhado uma pessoa tão velha assim, visto que ele “não [usava] bengala e o cabelo [era] um pouquinho preto”. Entretanto, a idade “aprisionou” a geração daquele desenho, passando, por causa de um número, a pertencer à velhice.

ANTÔNIO – (pensa) Eu desenhei um senhor, só que ele não tá tão velho assim... (pensa)

PESQUISADORA – Por que tu achas que ele não está tão velho?

ANTÔNIO – Porque assim, velho tem que ser idoso, ele não é idoso ainda, ele não tem 60 anos ainda sabe, ele tem...

PESQUISADORA – Tu colocaste 99, não é?

ANTÔNIO – Ah é, então ele é idoso! (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1° E)



Figura 10: Desenho de Antônio visto por ele como não tão idoso. (Desenho de uma pessoa idosa, 1° E)

Talvez Antônio, ao olhar seu desenho depois de pronto, tenha se deparado com uma imagem que não era bem aquela que ele gostaria de ter feito, situação muito comum entre as crianças, tendo em vista as dificuldades próprias da representação gráfica. Entretanto, pelo modo surpreso como observou seu desenho no momento em que começamos a falar sobre ele, tentando encontrar *a qualquer custo* “alguma coisa de velho”, acredito que Antônio tenha se esquecido, no momento de desenhar, da proposta do encontro, deixando-se levar pela brincadeira existente no ato de colorir, riscar, imaginar, e dar formas à sua criação. Se observarmos atentamente seu desenho, veremos que seu personagem usa *piercing* na sobrancelha direita, no nariz e no queixo, e um brinco em forma de crucifixo que talvez mostrassem ao menino – além do cabelo preto e da ausência de bengala – características mais relacionadas aos jovens do que aos velhos. Isto porque, o corpo, mais do que uma estrutura biológica formada por órgãos, músculos e tecidos que envelhecem e se deixam perceber externamente – sem me deter, neste momento, nas questões de cirurgia plástica ou técnicas anti-envelhecimento –, também é constituído pelos investimentos culturais (neste caso, os adereços) – e, portanto, provisórios e situados – que fazemos sobre ele (GOELLNER, 2005). É nessa relação entre o biológico e o cultural, entre nossa herança genética e as inscrições feitas permanentemente sobre o/no nosso corpo, que o constituímos, efêmero e mutante.

Já não é mais só a biologia [...], não é mais só cultura [...]: o corpo que se produz aqui é resultado dessa interação; um corpo singular que não se reproduz [...] e, como híbrido, precisa sempre dos dois. Biologia e cultura se hibridizam, e constituem um corpo humano. (SANTOS, 1998, p.69)

As crianças, assim como os adultos, também produzem e reproduzem investimentos simbólicos sobre o corpo-velho, investimentos aprendidos nas suas

relações com outras crianças, pais, livros, propagandas, novelas, escola, e outros produtos em circulação. As marcas deixadas pelo tempo no corpo do sujeito (cabelos brancos, pele flácida e enrugada, fraqueza muscular, manchas nas mãos e no rosto...) não servem apenas para constatar mudanças fisiológicas e nomear o corpo como velho. Servem principalmente para, ao diferenciá-lo dos demais grupos etários, relacioná-lo a certas atitudes, comportamentos, modos de ser e estar, fazendo com que esse corpo-velho seja atravessado por diferentes discursos culturais que legitimam os sentidos de sua existência.

Desse modo, as categorias construídas nesta pesquisa procuram discutir sobre o que este grupo de crianças sabe e pensa sobre os marcadores identitários – “aqueles símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar” (VEIGA-NETO, 2000, p.215) – da velhice. O que será que elas pensam que os velhos fazem no seu cotidiano? E o que deveriam fazer? Que coisas os diferenciam das demais classes etárias? Se o corpo é “por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos de cada época, cultura e grupo social” (SANT’ANNA, 2000-a, p.237), o que as crianças nos falam sobre os corpos-velhos de nosso tempo e sua relação com os outros corpos?

3.1 ...O CORPO-VELHO

Teu corpo, branco e macio
É como um véu de noivado.
Teu corpo é pomo doirado,
Rosal queimado de estio
Desfalecido em perfume
Teu corpo é a brasa do lume
[...]
Teu corpo é tudo o que brilha
Teu corpo é tudo o que cheira
Rosa, flor de laranjeira.

Manuel Bandeira



Figura 11: Por Sebastião Salgado

Ao nos representar materialmente no mundo, o corpo assume um papel fundamental nas relações geracionais que estabelecemos. É através do tempo vivido por ele – situação que o deixa em constante mutação – que somos compartimentados em fases etárias. O corpo se modifica ao longo da existência do sujeito: ele é interpelado pela idade, doenças, condições de vida, intervenções médicas (LOURO, 2000, p.62) e, também, pelas marcas sociais e culturais que

atuam sobre ele. Essas marcas imprimem formas de conhecermos e desejarmos nossos corpos em um determinado período histórico. Isto porque, também nossos desejos – alicerçados a um conceito situado de beleza – são produzidos e se modificam. De acordo com Santos (1999, p.202),

os discursos sobre o corpo nos falam de promessas, falam de nós. No entanto, mais do que falar, mais do que descrever como somos, eles nos produzem, nos instituem como sujeitos deste tempo.

Nosso corpo é um campo amplo de investimentos. Enquanto *superfície externa*, é um corpo de *inscrição*, que traz marcas de seu tempo, marcas que “o enfeitam, reinventam e re-significam” (Idem, p.201), marcas que falam: incisões, escarificação, mutilação... Enquanto *superfície interna*, é um corpo de *decodificação*, um corpo que conta uma história, que traz uma genética, um sistema sangüíneo, um histórico de doenças, intervenções cirúrgicas; um corpo que, ao se relacionar, conta um pouco de nós, de nossas identidades (Ibidem).

Início a análise das categorias desta pesquisa falando sobre o corpo porque é através dele que o velho é nomeado como velho e, sendo nomeado, é também diferenciado do não-velho. Assim, a vida do idoso está diretamente relacionada às inscrições e aos investimentos que são feitos sobre o seu corpo, inscrições e investimentos que contam a história de uma época, que falam das mudanças, das belezas e dos sonhos de uma cultura.

3.1.1 Sobre bulas e bengalas: quando o corpo se torna dependente

Várias ocasiões na vida facilitam a transformação do corpo numa passagem. Por vezes, a percepção de seu envelhecimento favorece essa mudança: a princípio vem o receio e o desconforto diante da juventude que abandona o corpo sem olhar pra trás. [...] Por vezes, quando menos se espera, floresce uma consciência desperta diante do que está ocorrendo com o corpo em vias de envelhecer (SANT'ANNA, 2001, p.106).

Estudiosos de diversas partes do mundo têm se debruçado em pesquisas que buscam compreender como e por que envelhecemos. Sabemos que nosso envelhecimento está atrelado ao envelhecimento celular, que faz com que os tecidos e, conseqüentemente, os órgãos, entrem em *mau* funcionamento. Esse processo é inexorável e comum a todos os seres vivos (GUIMARÃES, 2006). Mas o que faz com que eles tenham ciclos vitais tão diferentes? Por que uma tartaruga gigante das Ilhas Galápagos pode chegar aos 150 anos, enquanto que uma borboleta vive em média duas semanas? Até que ponto os componentes genéticos podem ser influenciados por questões ambientais e alimentares? Essa preocupação com o nosso envelhecimento e, na esteira disso, com a expectativa de vida de nossos corpos, desencadeia e faz surgir a cada instante novas teorias – como a das Mutações Somáticas, a do Erro Catastrófico, a do Dano Oxidativo e dos Radicais Livres, a Teoria Imunológica e da Senescência celular⁵⁶, entre outras (JECKELNETO & CUNHA, 2006) – que buscam “desvendar os mistérios” do envelhecimento humano, encontrando, alicerçados nos avanços tecnológicos e da Medicina, formas de prolongar nossa existência e *melhorar* nosso biotipo – com cremes, remédios, plásticas, próteses... –, tão *abalado* com o passar dos anos.

⁵⁶ Sobre teorias biológicas do envelhecimento, ver também Cristofalo et al. (1999).

Apesar de nossa existência ser caracterizada por inúmeras modificações de cunho fisiológico, que nos acompanham da gestação até a morte, é na velhice que essas mudanças ganham maior evidência e visibilidade. De fato, as alterações patogênicas acontecem principalmente na terceira idade, período em que se dá o declínio das funções de diversos órgãos (NETTO & PONTE, 1996). A velhice possivelmente apresenta, como única característica universal⁵⁷, a ocorrência de mudanças orgânicas ao longo da vida. Mudanças essas que são, ao mesmo tempo, deletérias (fazem reduzir a funcionalidade), progressivas (estabelecem-se gradualmente), intrínsecas (não são resultantes de um componente ambiental modificável – muito embora o ambiente seja uma variável importante) e universais (os membros de uma mesma espécie apresentam essas características com o avanço da idade –, considerando componentes sociais, econômicos, ambientais, predisposições genéticas, etc.) (JECKEL-NETO & CUNHA, 2006). Tal como aponta Beauvoir (1990, p.36), a partir da observação da situação da velhice em sua época, grande parte dessas mudanças orgânicas acabam se tornando perceptíveis, pois modificam a fisiologia do corpo que envelhece.

Os cabelos embranquecem e tornam-se rarefeitos [...], os pêlos [...] também, enquanto em certos lugares – no queixo das mulheres velhas, por exemplo – começam a proliferar. Por desidratação e em consequência da perda de elasticidade do tecido dérmico subjacente, a pele se enrugua. Os dentes caem. A perda dos dentes provoca um encurtamento da parte inferior do rosto, de tal maneira que o nariz – que se alonga verticalmente por causa da atrofia de seus tecidos elásticos – aproxima-se do queixo. [...] Também o esqueleto se modifica. A atrofia muscular e a esclerose das articulações acarretam problemas de locomoção [...].

Obviamente, as crianças também percebem essas modificações e, ao compararem os idosos aos demais grupos etários, constatam que “as perdas” – de

⁵⁷ São universais mas não ocorrem em todas as pessoas na mesma época ou com a mesma intensidade.

beleza, de força, de físico (locomoção, visão, audição...) – estão presentes na vida dos mais velhos. Com a diminuição da massa muscular (sarcopenia), redução da água corporal, afinamento dos ossos e aumento do tecido adiposo, o idoso – principalmente aquele que possui uma vida mais sedentária – tende a se tornar progressivamente frágil, desequilibrado e lento (COSTA & PEREIRA, 2005). Essas “perdas” foram constatadas por todas as crianças, mas foram *exemplificadas* principalmente por aquelas que possuem um convívio mais direto com seus avós.

Não pode varrer a casa sôra, porque tem que se abaixar e aí dói as costas. (Amanda, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Eu fico lá na casa da minha avó e eu vejo ela reclamando de subir [as escadas]. Três degraus já é difícil pra ela. (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Pra mim é fácil ajeitar a minha cama, pra minha avó ela diz que não, porque os braços dela já não têm mais força. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Pra minha avó é difícil ir na padaria, ela tem que caminhar muito. (Beatriz, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

A mãe de uma amiga, ela não caminha e depende dos outros pra levantar e ir no banheiro. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Essas perdas também acabaram sendo utilizadas como referência no momento de descreverem o dia-a-dia de uma pessoa velha, na atividade em que deveriam retratar o Diário de um Idoso. Percebe-se que elas fizeram isso, principalmente, a partir da observação dos avós ou idosos mais próximos, ou pelo conhecimento apreendido por meio da televisão, por exemplo. O fato de os velhos não mais poderem levantar peso e terem dores no corpo, acaba impossibilitando-os de trabalhar, arrumar a casa e, até mesmo, de se vestir. Na fala de Júlia (destacada), por exemplo, podemos observar claramente a influência de sua avó. Num primeiro momento, a menina comenta que ela não consegue mais arrumar a

cama e, quando vai escrever o seu diário de idosa, repete a situação vivenciada pela avó⁵⁸.

[...] Eu trabalho de motorista e eu não consigo trabalhar direito porque eu não tenho força nas pernas. (Marcos, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

Tenho uma empregada, como eu sou idosa, não posso fazer nada. (Paula, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

Eu hoje acordei 7:00 horas da manhã, eu fui no banheiro com muita dificuldade para levantar. Escovei meu dente, tomei banho, botei minha roupa com dificuldade e fui tomar café. (Laura, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

[...] fui para o meu quarto tentar estender a cama mas não consegui. Então daí eu fiquei pensando: Por que será que eu não posso fazer mais nada? Nem sequer arrumar a cama? Olha o que essa velhice está fazendo comigo! (Júlia, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)



Figura 12: Desenho de Marcos (Diário de um idoso, 2° E)

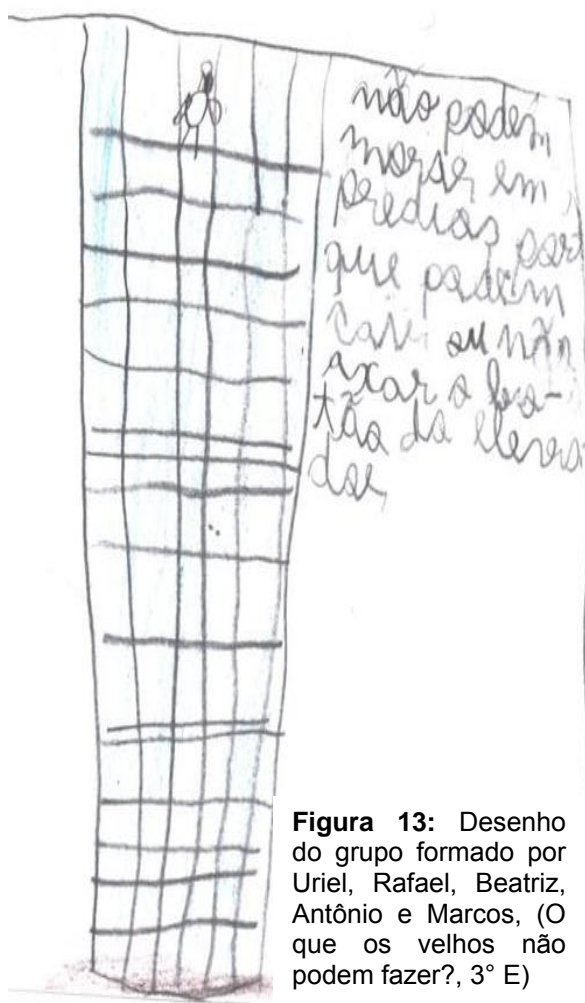
Essa situação de doença e dependência desencadeia também a necessidade do consumo de certas medicações. Marcos, por exemplo, ao imaginar-se como idoso, desenhou-se ao lado de inúmeras caixinhas de remédio escritas “antibiótico” e “genérico”⁵⁹. Interessante observar a proporção existente entre o seu idoso e essas mesmas caixas,

⁵⁸ Usei a palavra “primeiro momento” para me referir à ordem que suas falas foram utilizadas nesse texto. Entretanto, primeiro Júlia escreveu no diário (2° E) e depois comentou no grupo as dificuldades da avó (5° E).

⁵⁹ Entretanto, não penso que ele se imagine doente no futuro (é muito difícil nos pensarmos doentes ou acamados), acredito que tenha “se desenhado” assim inspirado nos idosos que conhece.

provavelmente evidenciando um uso contínuo e em larga escala de medicamentos nesta fase da vida.

Devido a essas fragilidades na saúde, as crianças observam que os idosos precisam de algumas particularidades com o advento da velhice. Aquilo que para elas é comum, como ler letras miúdas, subir e descer escadas, manusear um objeto (como segurar na asa de uma xícara ou abrir a porta de casa), para alguns idosos não o é. A visão é uma das perdas mais destacadas pelas crianças. Já na atividade de representarem uma pessoa velha (1º Encontro), elas haviam mostrado a importância dos óculos. Quando solicitadas a descrever o cotidiano de um idoso, novamente essa necessidade foi sublinhada.



Eu acordei, fui tomar banho, depois eu troquei minha roupa e *botei meus óculos*. (Sandra, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

[...] lavei o rosto, fui tomar café e depois *botei meus óculos*. (Suzana, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

Eu acordei às 7 horas, levantei e *botei meus óculos*. (Beatriz, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

A dificuldade de visão, junto à debilitação física, leva as crianças a pensar que o idoso precisa escolher uma habitação com o menor grau possível de empecilhos, ainda que, possivelmente, seus avós e bisavós não vivam em tais condições. Viver em um lugar com muitas escadas ou no

qual os botões do elevador sejam muito pequenos (Figura 13), não seria, por exemplo, uma boa alternativa, devido às dificuldades motoras (subir os degraus, apertar um botão pequeno) e visuais (enxergar o degrau ou o número do andar onde mora) que acometem os velhos. Alguns também comentam que, por esses mesmos motivos, os idosos não deveriam dirigir, ou então precisariam de um maior cuidado no trânsito. Novamente, as experiências mais imediatas das crianças “influenciam” suas respostas.

AMANDA – Eu acho que eles não podem dirigir porque não têm força nas vistas pra olhar.

ANTÔNIO – Ah... aí eles usam óculos!!!

DANIELA – Acho assim, que o idoso pode dirigir, meu avô é taxista!

BEATRIZ – Ô sôra, eu acho que eles podem dirigir sôra, o único problema é se vão conseguir ler as placas.

RAFAEL – Eu acho que eles não podem... tem que ter força nos pés também, né sôra, pra trocar de marcha, acelerar...

NATÁLIA – Ah.. mas tem um velhinho *bemmm* velhinho lá na frente de casa que dirige. (Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

O “engraçado” é que, se por um lado o idoso teria dificuldades em dirigir um automóvel, por outro não teria em guiar um cavalo. Provavelmente as crianças se fixaram à idéia de que o idoso não precisa caminhar quando está galopando.



Figura 14: Desenho do grupo formado por Amanda, Paula, Suzana, Daniela e Sandra (O que os velhos podem fazer?, 3° E)

Entretanto, não levaram em consideração aquilo que elas mesmas vêm reforçando até então: o equilíbrio para manter-se em cima do cavalo, força e visão para guiá-lo, condições de subir no bicho (devemos lembrar dos inúmeros idosos retratados por elas com bengalas) e as possíveis dores que vai sentir no decorrer e após o passeio. Ainda que o desenho tenha sido feito por um grupo, quando apresentado, nenhuma criança o contestou, como fizeram com o carro.

Mas as perdas advindas com a velhice não se restringem aos problemas de visão e locomoção. As crianças também percebem que muitos idosos apresentam um declínio de memória, chegando, em algumas situações, a ficar demenciados, como a Baronesa Laura, personagem vivida pela atriz Glória Menezes, na novela *Senhora do Destino*, da TV Globo (ANEXO J). Laura, muito lembrada pelo grupo, tinha Mal de Alzheimer e apresentava dificuldades cognitivas para desenvolver suas atividades diárias, tais como: atenção e cognição desordenada, fala incoerente, esquecimento e necessidade de auxílio para sair na rua ou se vestir.

PAULA – Ela tá esquecendo das coisas sôra, ela chama o marido de outro nome.

ANTÔNIO – É, ela vai chamar o barão né, só que daí ela chama com o nome do ex-marido dela.

DANIELA – Ela tá doente!

JÚLIA – Ela tá caduca!

PESQUISADORA – O que é estar caduca Ju?

JÚLIA – É estar loucão da cabeça! (Conversa sobre personagens da televisão, (fala), 7º E)

ANTÔNIO – Ela esquece por causa que conforme a idade, vai ficando velho e vai esquecendo...

JÚLIA – Eu acho que vai se juntando uma coisa com a outra.

PESQUISADORA – O que vai se juntando?

JÚLIA – Ah, a velhice com a doença... (Conversa sobre personagens da televisão, (fala), 7º E)

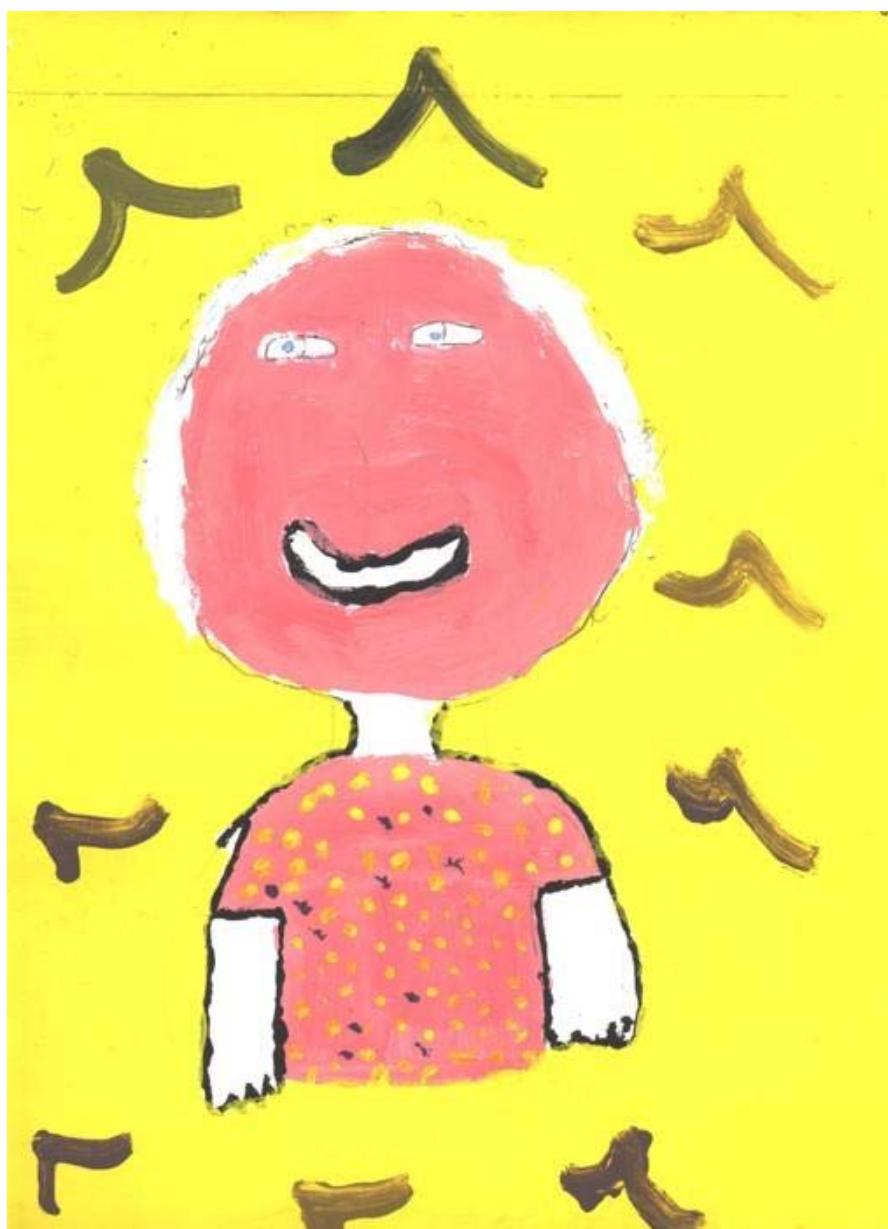


Figura 15: Desenho da Baronesa (Laura, Personagens da televisão, 3° E)

De acordo com Machado (2006, p. 261), “a idade é indiscutivelmente o fator de risco mais importante para o desenvolvimento de demências”, daí Júlia ter dito que “está se juntando uma coisa com a outra, a velhice com a doença”. Embora as crianças tenham apresentado essas debilitações separadamente – em um momento as de cunho físico, e em outro as de cunho mental – e na própria organização da Medicina tenhamos áreas diferenciadas e cada vez mais específicas para tratar do nosso corpo, não somos seres fragmentados em corpo (a carne) e mente (a razão).

Durante muito tempo, fomos – e acredito que em muitas instâncias ainda sejamos – dicotomizados dessa forma. A escola, entidade social pela qual passa grande parte da população, é um desses locais que nos interpelam de modo fragmentado. Ao entrarmos em uma sala de aula, nosso corpo, domesticado e *dócil*⁶⁰, *parece*⁶¹ ficar do lado de fora – ainda que sempre vigiado –, pois o que interessa ao ensino é o que “está em nossa mente”, nossa capacidade de raciocinar com rapidez e exatidão. Já em um consultório médico – daqueles que não tratam dos problemas psicológicos, psiquiátricos ou demenciais –, é nossa mente que parece ficar esquecida, pois o que o especialista busca é analisar, naquele fragmento corporal que o compete, o motivo de nossa queixa ou consulta. De acordo com McWilliam (Apud SANTOS, 1999, p. 195), “na história do pensamento ocidental, a dicotomia corpo/mente tem privilegiado a mente como aquela que define o ‘ser’ humano, enquanto o corpo tem sido questionado como o excesso de bagagem da agência humana”. Bagagem essa disciplinada e regulada em diferentes instâncias que produzem nossos corpos.

Acontece que não somos seres descolados (separados em pedaços) e engavetados em pequenos compartimentos; somos – entre outras coisas – esse corpo e essa mente, que nos faz pensar e nos movimentar no mundo. Pensamos

⁶⁰ Entende-se por dócil “[...] o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT apud DORNELLES, 2005, p.32).

⁶¹ Destaco que “*parece* ficar do lado de fora” porque o fato de tornar os alunos seres incorpóreos nos faz pensar, à primeira vista, que o corpo não tem importância. Entretanto, o fato dele ficar imóvel, modelado, ereto, silenciado, implica justamente em uma preocupação que a escola tem em domesticar esses corpos. Ou seja, eles *parecem* estar esquecidos, mas estão, continuamente, sendo vigiados. Quando falo em separação de corpo e mente, refiro-me ao fato da escola trabalhar com o raciocínio lógico – desenvolvendo fluidez de leitura, argumentação, resolução de problemas matemáticos –, mas restringir o conhecimento do nosso corpo às aulas de Educação Física (Que também educam e modelam os corpos!) e às aulas de Ciências, quando então o corpo é estudado aos pedaços, através da sua análise anatômica e fisiológica. A escola modela corpos e mentes. Em que momento somos levados a pensar e a olhar para nossos corpos como um *hipertexto* (SANTOS, 1997), marcado pelos discursos de nossa cultura, dentro de uma instituição escolar?

sobre o nosso corpo, visualizamos suas mudanças (Ele nos parecia tão familiar!) e criamos expectativas – alicerçadas em nossa cultura – em relação a ele. Se nos percebemos com o corpo doente, frágil, “fora dos padrões”, certamente isso modifica a forma como nos pensamos (e somos pensados) no mundo. Do mesmo modo, quando somos acometidos por alguma demência, também “nosso corpo” fica em “situação de risco”. Abaixo podemos ver algumas dessas situações elencadas pelas crianças.

PESQUISADORA – Vocês percebem alguma dificuldade no dia-a-dia de uma pessoa que “anda esquecida”?

JULIA – Pode sair e se perder e não voltar mais.

CLARA – Pode ser assaltado sôra! Eu vi a Baronesa na televisão.

JÚLIA – Ela pode tá fazendo comida e ir ver TV e esquecer o fogo ligado. (Conversa sobre personagens da televisão, (fala), 7° E)

O corpo, além de sofrer esta separação entre “mente” e “carne”, também é dicotomizado em sua “natureza”: o corpo é biológico e/ou cultural? Até este momento apresentei características relacionadas aos desgastes *sofridos* durante o processo de envelhecimento, desgastes esses principalmente estudados pela biomedicina. Esse corpo, descrito pelas áreas médicas, é um corpo universal, “um corpo que tem um padrão, que se repete independentemente da “raça/etnia, de credo, de língua, de nação, de geração” (SANTOS, 1999, p. 206), um corpo formado por órgãos e sistemas, que se diferencia apenas nas variações fisiológicas e anatômicas existentes entre os corpos de homens e mulheres. Assim, o corpo é visto como algo que nasce “pronto”, que sofre apenas alterações orgânicas decorrentes do avanço da idade ou do desenvolvimento de doenças que venham a afetar seu *mecanismo*.

Isto porque, nossa matriz biológica – comum a todos os seres de uma mesma espécie – é vista como algo “imutável”, marcada e legitimada pelo discurso científico. De acordo com Louro (2000, p.61), na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas: “o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura”. Esse corpo “biologizado/medicalizado” é visto como “ahistórico” e “atemporal” (SANTOS, 1999). Entretanto, longe de ser apenas um organismo fisiológico, o corpo “não escapa à história” (SANT’ANNA, 2000-b, p.50), sendo constituído pela intersecção daquilo que herdamos geneticamente e daquilo que aprendemos quando somos sujeitos de uma determinada cultura” (MEYER & SOARES, 2004, p.8). Esse corpo, ao ser produzido permanentemente, é também vigiado e “cuidado” pelos discursos científicos que nos ensinam a melhor forma de mantê-lo saudável, principalmente quando o que está “em jogo” é a longevidade e todas as transformações que ela acarreta.

3.1.2 O corpo sob o olhar do cuidado

Sonham-se objetos que transformarão
nossos corpos, e este é o sonho mais feliz e
aterrorizante. (SARLO, 1997, p.31)

“O corpo é também o que dele se diz” (GOELLNER, 2005, p.29) e, no que concerne à saúde, os discursos sobre o corpo são unânimes em prescrever atividades físicas, alimentação balanceada e ausência do consumo de cigarros ou do excesso de bebidas alcoólicas. Tais discursos, reafirmados pela Medicina e por outras pedagogias culturais⁶², também permeiam os *discursos das crianças*, principalmente quando o foco é a *terceira idade*. A alimentação, por exemplo, que

⁶² Espaços educacionais que abarcam uma variedade de áreas sociais – tais como a televisão, os *shopping centers*, os livros, cinemas, brinquedos, esportes... – incluindo, mas não se limitando ao espaço escolar (STEINBERG & KINCHELOE, 2001).

“deveria” – sob a ótica do cuidado – ser saudável ao longo de toda a vida do sujeito, é mais intensificada na velhice, momento em que o corpo, já debilitado, não poderia abrir espaço para outras doenças, principalmente quando isso depende “apenas” do auto-cuidado do idoso.

Acho que eles devem comer coisas leves porque quando eles comem eles podem ficar com azia. Minha avó quando come coisa de noite ela fica com azia e depois não consegue dormir. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

Eu acho que eles têm que comer mais verdura, mais coisa que alimente, que tenha vitamina do que os jovens, *porque os jovens não estão todo ruim*. (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

JÚLIA – A gente ainda pode comer qualquer coisa. Porque as crianças, como é que se diz, acho que ficam curadas mais rápido, e os velhinhos não.
PESQUISADORA – Por que os velhinhos não se curam tão rápido?

JÚLIA – Ah, porque eles já têm um monte de problemas, né... (Pode ou não pode?, (fala), 4° E)



Figura 16: Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos, (O que os velhos podem fazer?, 3° E)

Analisando o desenho do grupo, podemos observar que a alimentação ideal é aquela que vem “direto” da natureza – alface, tomate, *espinafre* e suco *natural* de

laranja – cheia de nutrientes e vitaminas, que *transforma* o velho (“que está todo ruim”) em uma pessoa forte, tal qual como *Popeye* quando ingere uma porção



Figura 17:
O marinheiro *Popeye*

mágica de espinafre. Possivelmente elas tenham escolhido esse alimento inspiradas no desenho animado (que muitos disseram assistir), que ensina que o espinafre é rico em cálcio e ferro, dando muita energia a quem o consome.

Não que não seja importante ingerirmos alimentos saudáveis. *Sabemos* que glicídios, lipídios, proteínas, vitaminas e minerais são os nutrientes que deveriam, de forma equilibrada, compor a alimentação de todas as pessoas. Também é de *nosso conhecimento* que a ingestão exagerada de açúcar, sal, bebidas alcoólicas e lipídios de origem animal não é recomendada, pois aumenta o nível de colesterol e o risco de doenças cardiovasculares⁶³ (PRADO, 2006). Entretanto, o nosso comportamento alimentar inclui outros aspectos que vão além das características nutricionais dos alimentos. Inclui também questões econômicas (acesso, disponibilidade e renda) e culturais. De acordo com Menezes (2006, p.218),

as marcas trazidas da infância, as relações familiares, a nossa origem geográfica, as comemorações, a religião, o novo cenário da vida moderna, entre outros fatores, são fundamentais na estruturação da maneira como nos relacionamos com a comida.

Ao *prescreverem* uma boa alimentação, as crianças também alertam para o uso exagerado de bebidas alcoólicas. Influenciadas pelas novelas ou por suas

⁶³ Segundo Caldas (2006-a), com o aumento da atividade catabólica e a diminuição da atividade metabólica após o período de maturação sexual (por volta dos 40 anos), o nosso organismo tende a sofrer maiores dificuldades para digerir alimentos ricos em açúcares ou gorduras.

experiências cotidianas, com familiares ou vizinhos que bebem, as crianças comentam:

PAULA – Sôra, o meu avô bebia muito né sôra, o meu avô bebia muito daí ele morreu.

MARCOS – É cirrose, né? (Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

A pergunta de Marcos parece confirmar uma doença que ele também conhece, que provavelmente esteve ou esteja presente em seu cotidiano. Mas a bebida, além de causar a cirrose, também pode, *segundo as crianças*, colocar o idoso em situações de risco:



Figura 18: Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos não podem fazer?, 3° E)

URIEL – Eles não podem beber por causa dos remédios, sôra!

ANTÔNIO – Ô sôra, por causa que eles podem beber e ficar bêbedo sôra, e cair e se machucar. (Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

MARCOS – Eu vi na novela que teve antes um velho que sempre tomava bebida e ficava mal sora, caindo pelos canto. Que nem um velho lá em Canoas, que ele bebeu um monte e ficou caindo na rua. A gurizada pegou ele e maltratou ele.

BEATRIZ – Que nem o Seu Jacques.

PESQUISADORA – Quem é o Seu Jacques, Beatriz? (ANEXO J)

BEATRIZ – É o pai do guri lá da *Senhora do Destino*.

ANTÔNIO – É, também pode subir a pressão... o Seu Jacques, o filho dele disse que não é pra ele beber muito por causa da pressão.

[...]

RAFAEL – Já tá velho, cheio de problemas, e ainda vai beber?

(Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Esses depoimentos, aliados àqueles nos quais as crianças falam sobre a alimentação saudável, fazem-me pensar que *parece ser natural* que fiquemos ansiosos diante das transformações *sofridas* pelo nosso corpo, principalmente



Figura 19: Desenho do grupo formado por Amanda, Suzana, Paula, Daniela e Sandra (O que os velhos não podem fazer?, 3° E)

quando essas advêm de doenças ou do processo de envelhecimento. Essa situação torna-se ainda mais entranhada quando relaciona essas duas variáveis. As crianças, por estarem em uma fase da vida na qual gozam de muita saúde, isentam-se, em parte⁶⁴, da “responsabilidade” de consumirem alimentos saudáveis, como se a condição de velhice não estivesse atrelada ao decorrer de toda nossa existência. Mas o velho⁶⁵, que “já está todo ruim”, que quando doente “não se cura tão rápido”,

⁶⁴ Veremos, no próximo item desta categoria, que quando o critério muda de “saúde” para “beleza”, os discursos parecem ser mais imperativos no comportamento alimentar das crianças.

⁶⁵ Também porque os idosos, ao contrário das crianças, não têm uma fase de vida posterior para começar a se cuidar. É preciso fazê-lo “agora”.

que “já tem um monte de problemas”, não pode usufruir de todos os alimentos que deseja. O corpo é tido como “uma espécie de relíquia de que cada um dispõe e é coagido a cuidar e a proteger incessantemente” (SANT’ANNA, 2000-b, p.57). E, nessa rede de proteção, vale cuidar da alimentação, da coerção “dos prazeres” e dispor-se incansavelmente aos exercícios físicos... afinal, o corpo é o *locus* da construção de nossas identidades (LOURO, 2000), o corpo é o que somos, é o que nos representa no mundo (SANTOS, 1999). Passemos então, a outras formas de cuidado.



Figura 20: Desenho do grupo formado por Amanda, Paula, Suzana, Daniela e Sandra (O que os velhos podem fazer?, 3° E)

É que nem dá nas novelas. No ano passado tinha a novela aquela *Mulheres Apaixonadas*, tinha os dois velhinhos aqueles que iam passear, eles se levantavam bem cedo pra ir caminhar, que eles diziam que isso é um exercício e é pra manter a forma. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E) (ANEXO K)

A minha avó caminha todos os dias porque o *médico* disse que é pra ela caminhar bastante. (Daniela, Pode ou não pode?, (fala) 5° E)

Assim como na alimentação, também os discursos da atividade física estão pautados pelos discursos “legitimados” pela televisão (“é que nem dá nas novelas”) e pela Medicina (“porque o médico disse”) que, “marcada pela autoridade da ciência, [imprime] um selo quase sempre confiável” (LOURO, 2000, p.64). Tais discursos, aliados a outros meios de produção de saberes (revistas, informativos, programas de saúde, grupos de terceira idade), causam *efeitos* nos discursos das crianças, fortalecendo uma idéia hegemônica do que é ser velho e, conseqüentemente, das atividades cotidianas que o compete. Por conseguinte, quando solicitadas a imaginarem-se idosas, a maior parte delas incluiu atividades esportivas na descrição do seu dia-a-dia:



Figura 21: Desenho de Paula (Diário de um idoso, 2°E)

[...] fui *passar* com a minha amiga na *Redenção*. Nós tomamos um ar, tomamos água, comemos pipoca [...]. (Sandra, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

[...] botei a roupa para *correr na praia* com meu marido. (Natália, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

Às 11:00 horas da manhã *eu fui correr na praia, fui fazer ginástica na praia para idosos*, como sou uma idosa [...]. Almocei, depois fui dormir um pouco para baixar a comida. Depois acordei às 3:00 horas da tarde e fui *dar uma volta no parque*. (Paula, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

Destaco aqui, a diferença existente entre aquilo que consideram o ideal e o que elas próprias vivem em seu cotidiano. Muitas comentam, por exemplo, a caminhada na praia, sendo que não vivem em um lugar propício para isso. Posso deduzir que a inspiração de “caminhar no calçadão” advém das novelas, que costumam retratar pessoas caminhando na orla da Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, ou mesmo nas praias da Zona Sul da cidade carioca. Podemos observar também, que esse velho descrito pelas crianças está em constante movimento. Na fala de Paula, por exemplo, ela levanta, corre na praia, depois faz ginástica para idosos e, não contente, volta a caminhar no parque depois do almoço.

Esse discurso do velho ativo, tão divulgado nos meios de comunicação e em alguns centros de pesquisa ou convivência que envolvem a *terceira idade* – tal como apresentei no primeiro capítulo desta dissertação –, advém dos movimentos surgidos a partir dos anos 70, que buscam re-significar a imagem do idoso – antes visto como marginalizado e desengajado da sociedade – por meio de sua inserção em programas de sociabilidade, educação e lazer, que passam a vincular esse “novo velho” à imagem de uma pessoa “autônoma, capaz de dar respostas criativas frente às mudanças sociais, disponível para re-significar identidades anteriores, relações familiares e de amizade” (BARROS & CASTRO, 2002, p.121). Com isso, estou longe de afirmar que os idosos *devam* ter um comportamento recluso. Estou apenas – mas não aquém – propondo que pensemos como esses discursos se tornaram verdade

para crianças, jovens e adultos (novos e velhos) de nossa época; como essas práticas de “saúde” e “atividade” se constituíram como desejáveis (LOURO, 2004). No desenho abaixo, vemos uma imagem inspirada nos *Bailes da Terceira Idade*, outro *ganho* advindo com essa nova concepção de velhice.



Figura 22:
Desenho do grupo formado por Amanda, Paula, Suzana, Daniela e Sandra
(O que os velhos podem fazer?, 3° E)

Mas, se por um lado, os idosos *devem* se exercitar, dançar e caminhar no calçadão, por outro, muitos não têm forças para desenvolver tais atividades. As crianças, ao contraporem a necessidade dos velhos se manterem ativos com a sua fraqueza muscular – situação tão demarcada por elas na categoria 3.1.1 –, resolvem que a solução é o velho optar por atividades mais leves, de modo a não prejudicar sua saúde, objetivo que *parece ser* o principal de todos esses cuidados.

DANIELA – Ginástica eu até concordo que eles podem fazer sempre, mas depende da ginástica, o jeito que ela é. Mas levantar peso, musculação...

JULIA – Sôra, eu acho que eles podem fazer, mas não é qualquer tipo de ginástica!

PESQUISADORA – Como assim?

JÚLIA – Ah, tem umas que têm que levantar peso, ficar mexendo os braços... aí pode dar uma coisa! (Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

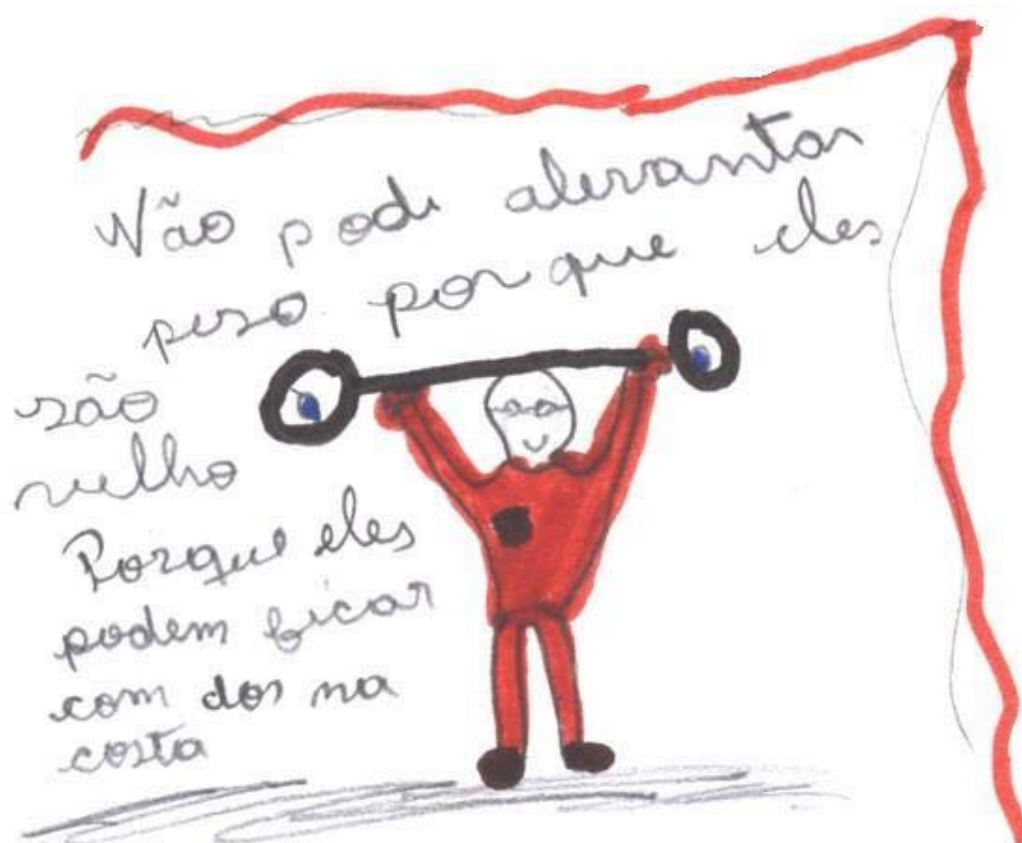


Figura 23: Desenho do grupo formado por Amanda, Paula, Suzana, Daniela e Sandra (O que os velhos não podem fazer?, 3º E)

As atividades físicas adequadas e a alimentação equilibrada, tão defendidas pelas crianças, parecem estar relacionadas, à primeira vista, com as idéias de saúde e bem-estar. Contudo, ao nos debruçarmos mais atentamente sobre suas falas, percebemos que as fronteiras entre saúde e beleza se borram. O corpo vive uma espécie de ditadura (ANDRADE, 2004) que, sob o nome de auto-cuidado, interpela-nos o tempo todo através de um número interminável de práticas e saberes que “funcionam não como mera informação diletante, mas como uma pauta de comportamento e de controle da vida diária” (FISCHER, 1994, p.49), que nos fala, entre outras coisas, sobre o que devemos comer, que tipos de exercícios devemos fazer, quais roupas são mais apropriadas para o nosso biotipo e como nós devemos nos comportar em diferentes ambientes, regulando nossos corpos e construindo

“significados que atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais” (FISCHER, 1997, p.60). De acordo com Meyer & Soares (2004, p.10),

somos chamados constantemente a engajar-nos em regimes de auto-cuidado e de auto-regulação, que não pregam apenas a promoção da saúde em senso estrito, mas discorrem mais amplamente sobre a aparência que o corpo assume ou deve assumir para nós mesmos e para os outros.

Esse culto ao corpo passa a soar como uma necessidade, como uma garantia da qualidade de vida que todos nós *devemos* ter. O sujeito é concebido, então, como o *empresário do próprio corpo*, que precisa compatibilizar ganhos e gastos de calorias e cuja a ordem é não acumular (SANT’ANNA, 2000-b). Um corpo com excessos é visto como um patrimônio mal administrado, situação na qual o sujeito-empresário mostra-se sem controle, força de vontade ou determinação (MEYER & SOARES, 2004), sendo caracterizado como um displicente, um gerenciador fracassado. Para Goellner (2005, p.39),

a cultura de nosso tempo e a ciência por ela produzida e que também a produz, ao responsabilizar o indivíduo pelos cuidados de si, enfatiza, a todo momento, que somos o resultado de nossas opções. O que significa dizer que somos os responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter.

Ser saudável passa a significar não apenas “estar longe da doença, e sim ter *um superávit* de energia e vitalidade” (SANT’ANNA, 2000-b, p.55) [grifos da autora], visível na imagem de um corpo dentro dos padrões de beleza e saúde. E num tempo de tantas descobertas biomédicas e tecnológicas, em que podemos ser permanentemente remodelados e recauchutados, não há espaço para o corpo velho, gordo, enrugado e estriado; não há espaço para o *corpo-bagulho*. “Cada vez seremos mais *livres* para projetar nossos corpos”, afirma Sarlo (1997, p.25), numa busca incessante pelo novo; atrás de um corpo nunca perfeitamente alcançado. Só

que essa maratona é uma corrida sem pódio, pois sempre nos encontramos aquém do novo *design* de beleza, que se modifica e se multiplica mais rapidamente do que “a produção real de saúde e beleza no cotidiano” (SANT’ANNA, 2001 p.70). E esse nosso desejo de mudança, que parecia ser um projeto tão nosso, tão particular, torna-se um sonho comum a outros corpos; um sonho sonhado por uma cultura, um sonho aprendido através de um conjunto de *pedagogias corporais*⁶⁶ que criam significados que parecem falar de nós mesmos, de nossas necessidades mais íntimas. (SANTOS, 1999).

3.1.3 O corpo-bagulho

Do jeito que eu sou, com esse bumbum achatado, tenho vergonha até de ir à escola. Todas as garotas mexeram em alguma coisa: alargamento da ponte nasal, realce das maçãs do rosto, engrossamento do lábio inferior, implante de cabelo para diminuir a testa, retoque do queixo, seios maiores, seios mais arredondados, depilação definitiva do púbis, serradura da última costela, ancas, realce dos glúteos, desbastamento dos tornozelos, endireitamento dos dedos dos pés, levantamento do peito dos pés, suavização dos punhos, implante de músculo peitoral duplo, arredondamento dos braços, estreitamento do pescoço, *peeling* com ácidos naturais (SARLO, 1997, p.24).

Os limites do corpo parecem não ter fim na contemporaneidade. Modificações de toda a ordem são anunciadas interruptamente pelas novas descobertas da Medicina, que “reviram” nossos corpos por dentro e por fora. Nessa busca incessante por beleza e longevidade, aguardamos ansiosos pelo momento em que também a velhice⁶⁷ será eternamente adiada. Isto porque, o corpo-velho, está longe de ser nosso objeto de desejo: pele flácida, enrugada, cabelos brancos, possíveis estrias e uma estatura levemente curvada não têm relação (a não ser para

⁶⁶ Para Santos (1999, p.197), pedagogias corporais são “um conjunto de práticas que ‘prescrevem’ modos de ser que, antes que naturais, são produzidos ativamente pelos modos como (re)representam os sujeitos”.

⁶⁷ Adiada enquanto longevidade (nosso sonho de sermos imortais) e enquanto mudança fisiológica.

reafirmar a juventude como norma) com a imagem hegemônica de beleza dissipada na cultura ocidental.

As crianças, desde a mais tenra idade, aprendem a desejar essa beleza difundida como hegemônica. De acordo com Felipe (2005, p.55), “o constante apelo à beleza [...] tem encontrado acolhida não só entre mulheres mais maduras, mas também entre as jovens e meninas [...] que freqüentam cada vez mais cedo as academias de ginástica” ou exercem outras formas de controle sob seus corpos, tais como dietas ou cirurgias plásticas. A exemplo disso, a autora comenta o fato de uma criança de seis anos ter pedido à mãe para só comer alface, com medo de engordar, enquanto outra, de apenas dois, ter-se recusado a colocar o casaco para não parecer gorda. Esses discursos que veiculam a beleza ao corpo jovem e magro, produzem uma “vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar e governar” (LOURO, 2000, p.69).

Eu tô gorda, tô feia. Eu no meu caso, mesmo sendo criança, eu *tenho vergonha* de botar um biquíni. Eu vejo as outras meninas, eu vejo as meninas magras e outras bem gordas. Quando eu vejo umas mais gordas que eu, eu me sinto até magra, mas quando eu vejo umas bem magrinhas eu me sinto gorda. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Quando eu vou na piscina no verão, aí eu digo assim pra minha tia: “– Bah, eu vou comprar um maiô pra mim!”. Aí minha tia diz assim: “– Não, fica mais bonitinho pra ti um biquíni!”. Bah, eu *morro de vergonha!* Tem um monte de guriuzinha magra e só eu gorda! (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Esse sentimento de vergonha surge no mínimo por dois motivos: por um lado, as crianças comparam seus corpos ditos “gordos” aos corpos “magros” e observam que estão fora da norma, fora do padrão. Por outro, há um sentimento de

culpa, um sentimento de serem “mal administradoras” de si mesmas. Para Sudo (Apud MARTINS, 2006, p.67), “o indivíduo com excesso de peso [parece] transgredir a natureza e uma regra social que seria a do controle, o controle sobre si mesmo [...]. O gordo sugere aquele que não consegue escapar às paixões da carne e das tentações”. E em se tratando disso, temos motivos que “parecem ser existenciais” para não querermos sê-lo. Sant’Anna (2001, p.21-22) nos mostra, por exemplo, que os espaços citadinos e seus equipamentos são os primeiros a excluírem as pessoas de maior peso:

[...] em escolas, cinemas, teatros e aviões, as cadeiras e poltronas costumam ser mais confortáveis aos magros e pequenos. Há maçanetas que não acolhem as mãos cheias, assim como há portas que muitos gordos não conseguem ultrapassar. [...] Por vezes, a intolerância aos gordos é permeada pela desconfiança de que eles são proprietários exclusivos de majestosas digestões, como se estas fossem um luxo perverso, sintoma de uma desigualdade social por eles planejada.

Por toda essa rede de significações que permeia o corpo-gordo – ou aquele que, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p.436), “é gorduroso, graxo, avultado e alentado” –, ele precisa, caso não consiga emagrecer, “dotar sua gordura de alguma utilidade pública [...], como se precisasse compensar o peso do próprio corpo, sendo [um] fiel produtor de alegria e de consolo” (SANT’ANNA, 2001, p.22). Mas ele pode se tornar ainda “mais leve”, minimizando os traços de sua aparência com maquiagem, roupas adequadas ao seu perfil, e uma permanente simpatia que o faz parecer “extrovertido, dotado para as relações sociais, bancando voluntariamente o brincalhão” (FISCHLER apud MARTINS, 2006, p.60).

Eu tenho uma vizinha que ela é gorda sôra, *mas como ela anda sempre bem vestida, maquiada*, eu acho ela bonita *mesmo sendo gorda*. (Beatriz, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Eu tenho a minha tia e ela é bem gordona né, *só que ela é bonita, porque ela é simpática* e tem uma *aparência*, um rosto bonito e ela se veste bonito. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Se desde crianças elas já se analisam e se regulam, achando-se feias ou com vergonha de seus corpos fora do padrão, quando o assunto é velhice, esse disciplinamento parece ficar ainda mais intenso. Enquanto pequenas, a *principal* causa de suas queixas é “apenas” o excesso de gordura⁶⁸ – e, de algum modo, isso se torna até tolerável; entretanto, quando entramos na questão do envelhecimento, o corpo foge a outras regras, pertinentes às mudanças fisiológicas que *sofremos* com a idade, e aí, com tantas diferenças em relação à norma, torna-se praticamente impossível acharmos esse corpo bonito.

PESQUISADORA – Tá, mas se eu for nova e gordinha, posso colocar roupa curta?

TODOS – Aí pode!!!

JÚLIA – Eu tenho uma prima que é gordinha, né, sôra, só que ela é bonitinha de corpo e ela bota roupa curtinha, é do gosto. *Só que pro velho, mesmo que seja gordo ou magro, já fica feio por causa que não tem mais o corpo.*

PAULA – É sôra, eu concordo!

DANIELA – Bah, sôra, numa piscina que eu vou vai um monte de velha assim com maiô (ri bastante), parece tri ridículo sôra!!! (Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

O corpo idoso mostra-se, então, como um corpo que deve ficar enclausurado, encerrado, contido, sendo desvendado ao outro apenas o que é estritamente necessário. Suas roupas devem ser longas e largas, condizentes com os seus corpos; afinal, “eles gostam de ficar se tapando”⁶⁹. Quem gostaria de mostrar seu fracasso? Sua falta de cuidado? E, sendo assim, é *natural* que eles não queiram se expor. Mas, o que faz um idoso quando é convidado para ir à praia ou à piscina, locais onde normalmente mostramos nossos corpos? Como reagem frente à vontade de usar roupa de banho para tomar sol e entrar no mar, e a vergonha de exhibir um corpo fora dos padrões?

⁶⁸ “Principal” porque provavelmente não se restringe apenas à magreza, permeando questões de raça e classe social, por exemplo.

⁶⁹ (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E).

Eu, no caso, se fosse velha e me convidassem pra ir pra praia, eu iria, mas eu ficaria lá na areia ou lá na piscina, sei lá... *mas eu botaria uma roupa decente pra tomar um banho porque o meu corpo não é de tá se mostrando.* (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Eu não iria sôra, *com o corpo feio, não. Ia passar o maior mico!* (Beatriz, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Tá louco sôra, *todo capenga e ainda de calção e sem camisa? Tá louco!* (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Bah, sôra, eu faria bolinho de areia pra jogar em quem me convidou, de raiva. *Eu fico lá, louca de vontade de entrar dentro da água e não posso!* (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

A gente pode entrar na água. A gente pode ir com uma blusa de manga curta e um *short e entrar na água de roupa!* (Paula, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)



Figura 24: Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos podem fazer?, 3° E). Importante observar que as roupas são tão longas que as únicas partes do corpo que aparecem são o rosto e os pés (na segunda idosa). Elas também não marcam o corpo, não mostram suas curvas ou saliências.

Se um dia eu colocar biquíni pra ir na praia quando eu for velha eu tenho que colocar uma máscara, sôra! (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Nem biquíni, nem maiô, os dois eu acho que fica ridículo, sôra! (Uriel, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Se for um *corpo bagulho*, daí eu acho que tem que usar manga comprida até aqui assim, sôra (até o pulso) e ir de calça. (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

Mesmo “morrendo de vontade”, não há espaço para o corpo-bagulho, o corpo-capenga⁷⁰. O velho precisa encontrar outras alternativas que façam com que seu corpo se torne mais apazível aos olhos do outro: “entrar na água de roupa”, “usar uma roupa decente” (maiô, sunga ou biquíni só são descentes para os mais jovens e magros) ou, até mesmo, utilizar “uma máscara” para não ser reconhecido e não virar motivo de deboche, “não pagar um mico”⁷¹. De acordo com Louro (2001, p.27), “através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle”. A roupa, ao ser um marcador identitário, é também definidora de diferenças entre os grupos geracionais – e dentro dos próprios grupos de idade, distinguindo as patricinhas dos *punks*, os *punks* dos *hippies*, os *hippies* dos *underground*..., etc. –, demarcando algumas fronteiras entre os jovens e os velhos. Assim, quem não segue a norma (tem um corpo-bagulho quando a norma é ter um corpo-sarado, ou usa roupas que não são para a sua idade e seu corpo), quem é excêntrico, extravagante e esquisito, não é bem visto socialmente, pois afasta-se do padrão, desvia-se do normal, do esperado (LOURO, 2005).

Eu vejo lá perto da minha casa uma senhora que tem lá, que ela usa *mini-blusa* e... assim, aparecendo tudo, e eu acho feio né! *A pessoa de idade não tem o mesmo corpo de criança né, e de jovem. Fica feio porque é tudo enrugado, cheio de estria, um monte de coisa...* [...] primeiro eu tenho que ver como é que tá a minha situação! (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

É muito ridículo uma velha com *maiô*, aparece *um monte de estria e a barriga lá embaixo!!!* (Uriel, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

⁷⁰ Importante salientar que o corpo mais colocado sob análise é o corpo da mulher velha, evidenciado nas falas e na representação 24, quando desenham duas senhoras com roupas longas.

⁷¹ Talvez essa exposição do corpo passe por um rigor ainda mais forte para estas crianças por elas não terem, como hábito cotidiano, o uso de roupas de banho, visto que não vivem em uma região praiana. Para crianças do litoral, que estão habituadas a ver diferentes tipos de corpos, talvez esse ponto seja menos evidente.

Tem uma mulher lá perto da minha casa que ela é bem idosa né, daí ela usa *um topinho bem curtinho*, sôra, (várias crianças riem) e um *shortinho bem curtinho*, o corpo já não é o mesmo né... (Paula, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)



Figura 25: Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos (O que os velhos podem fazer?, 3° E), ilustrando a fala de Marcos, que foi o único a dizer que “[...] tem gente que gosta, que é assim, não é bonito e gosta de ficar de roupa curta” (Pode ou não pode?, (fala), 5°E).

Para voltar ao “centro”, aquela posição de sujeito não problemática (LOURO, 2005), o velho – o que/quem é antigo, fora de moda, gasto pelo uso, obsoleto (FERREIRA, 2004, p. 810) – precisa juntar esforços para modificar seu corpo, tentando deixá-lo novamente jovem, enxuto. “A juventude é um território onde todos querem viver indefinidamente”, afirma Sarlo (1997, p.39), só que “os jovens” (a

norma, o centro) “expulsam desse território os impostores, que não cumprem as condições da idade e entram numa guerra geracional banalizada pela cosmética, a eternidade quinquenal das cirurgias plásticas e das terapias *new age*” (Idem). Para atingir seu objetivo, o velho precisa seguir as normas de beleza desse grupo, precisa manter seu corpo disciplinado. Essa disciplina se inicia com as atividades diárias: é preciso mudar a alimentação e fazer mais exercícios físicos, no intuito “de voltar a ter forma”, de “ficar jovem e não envelhecer” (Figuras 26 e 27).



Figura 26: Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos (O que os velhos podem fazer?, 3° E)

O que os velhos podem fazer é *musculação*, pra ficar mais jovem. (Uriel, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

[...] uns que caminham pra *manter a forma* e porque faz bem pra saúde também. (Marcos, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

PESQUISADORA – A Júlia falou que o esporte é bom para parecer mais jovem, o Rafael falou que o preparo físico é melhor. O que vocês acham?
MUITOS – *É melhor a aparência sora!* (Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

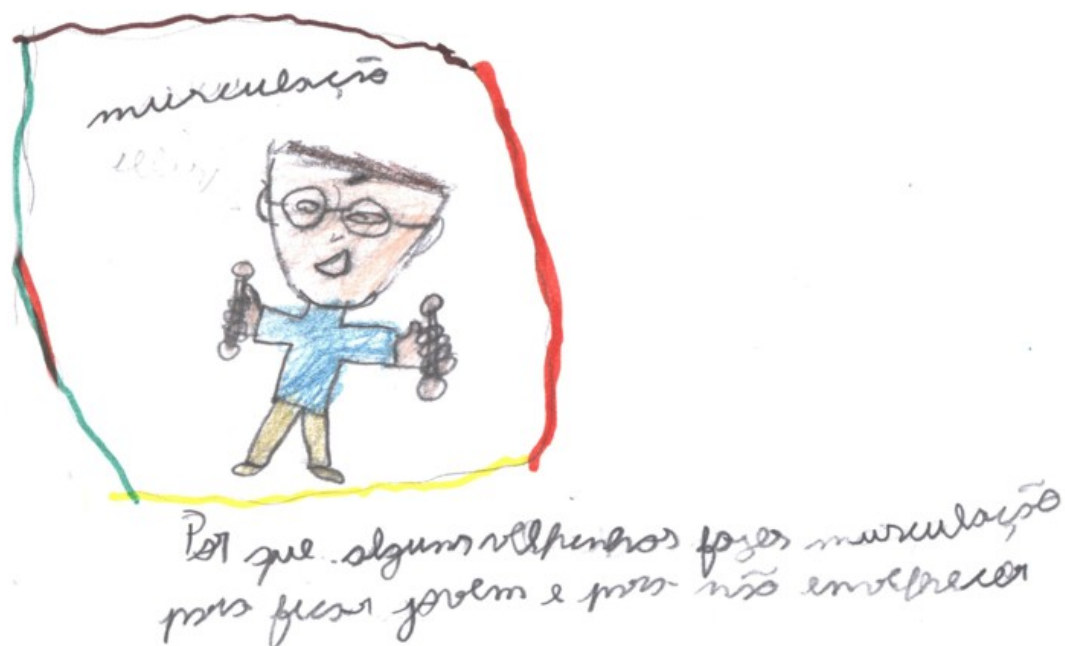


Figura 27: Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos (O que os velhos podem fazer?, 3º E)

Mas o disciplinamento dos corpos não termina aí: só exercícios e alimentação adequada não garantem uma aparência fielmente jovem, pois os traços de expressão advindos com a idade tendem a se intensificar. Entretanto, nosso “desespero” pode ser acalentado, pois graças aos avanços biotecnológicos, já podemos acoplar, retirar e suavizar as “marcas” que falam de nossas imperfeições. “Nunca as necessidades do mercado estiveram afinadas tão precisamente ao imaginário de seus consumidores” (SARLO, 1997, p.41). Essa redescoberta do corpo é alimentada pela megaindústria da beleza e do prazer (SANT’ANNA, 2000-b), que nos oferece desde os serviços mais “simples”, como preenchimento dos vincos da pele, implante de cabelo, bronzamento artificial, pintura definitiva, lentes de contato, *botox* para as rugas na testa, estimulação russa para enrijecer os músculos e diminuir as medidas... até os métodos mais “complexos”, que com a ajuda do bisturi, promove pequenos e grandes reparos para aqueles e aquelas que ainda não ficaram satisfeitos: *Como perder aquela barriguinha?*: Dermolipectomia (plástica no

abdômen); *Adeus às orelhas de abano!*: Otoplastia (plástica nas orelhas); *Que tal um “narizinho arrebitado”?*: Rinoplastia (plástica no nariz); *Estou achando o meu queixo muito saliente!*: Mentoplastia (plástica no queixo); *Hummm... acho que o botox não deu o efeito que eu realmente queria...*: Ritidoplastia (plástica para desmanchar rugas)... E para quem quer aproveitar o ensejo, uma blefaroplastia (plástica nas pálpebras): *Afinal, elas estão tão caidinhas!*.

No Globo Repórter deu que tinha, tava dando que tem cada vez mais a coisa da aparência, *querendo ser jovem*. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Sabe a novela, tem aquele pintor, o Dr. Pimenta. Ele tem a mulher dele sôra, só que ela sôra, passou na TV, que ela gastou 7 mil parece sôra, bastante dinheiro, só pra manter a forma. Esticou... *e ela nem é tão velha assim*. (Beatriz, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Quem não gostaria de ficar jovem pra sempre? Quem não gostaria de ficar jovem a vida toda? (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

A pergunta de Rafael entra em consonância com a permanente (re)afirmação da identidade jovem como norma, como centro. Poderíamos talvez lê-la assim: “Quem gostaria de ficar fora do padrão, à margem do que é culturalmente designado como belo?”. Só que esse padrão de beleza também se modifica, é mutante, estando situado num tempo e numa cultura. Já houve momentos, como nos séculos XVI e XVII, em que a gordura era considerada sinal de saúde e riqueza, enquanto que a magreza era uma característica da população economicamente desfavorecida. Já em meados do século passado, por exemplo, o auge era ser macérrima, como a modelo inglesa Twiggy (Figura 28), ícone de beleza dos anos 60 (MARTINS, 2006). Hoje, o padrão não é mais esse. Deve-se ser magro, mas sarado, com corpos bem definidos, bronzeados, músculos salientes, mostrando o trabalho e o investimento incansável do sujeito. Quando pergunto ao grupo como eles sabem o que é belo e o

que é feio, Rafael prontamente me responde: “Eu acho que tu já aprende de cara, sôra, não precisa ninguém te ensinar”⁷². A beleza e a identidade hegemônica parecem ser invisíveis, dadas. Segundo Louro (2005, p.44), é a “contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado [que] nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; [que] nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural”.



Figura 28: A modelo Twiggy

⁷² (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

3.2 ...OS RELACIONAMENTOS DOS IDOSOS

Gadeia... Pelichek... Sebastião...
Lobo Alvim... Ah, meus velhos camaradas!
Aonde foram vocês? [...]
Fiquei sozinho... Mas não creio, não,
Estejam nossas almas separadas!
Às vezes sinto aqui, nestas calçadas,
O passo amigo de vocês...

Mario Quintana, *Para os amigos mortos*



Figura 29: O suporte sócio-emocional dos amigos

Nosso curso de vida é permeado por muitos encontros e despedidas: amigos e familiares estão sempre chegando ou dizendo adeus. Acontecimentos de toda a ordem afetam nossas relações sociais e nos levam ao afastamento, à perda ou à busca de novos parceiros (ERBOLATO, 2006). Uns se vão ao mudarem de bairro, de cidade, de emprego, de estado civil ou de interesses, enquanto outros vêm, por esses mesmos motivos, compor nossa nova rede social. São filhos de amigos, amigos novos, nossos filhos... Através dessas idas e vindas, nossa vida vai

sendo permeada por inúmeros relacionamentos que, investidos ou não de afeto, nos constituem enquanto indivíduos de uma história e de um tempo.

Nossas relações são de suma importância para o nosso bem-estar. Sentir-se amado, acolhido e desejado, modifica a forma como nos relacionamos com o mundo. Antonucci (1999), em suas pesquisas sobre as relações sociais e multigeracionais ao longo da vida do sujeito, mostra-nos que pessoas que têm relações sociais significativas enfrentam as dificuldades e exigências da vida de forma mais tranqüila, adaptando-se melhor aos novos acontecimentos. Na velhice, somos chamados a adaptações e aprendizagens constantes: ao corpo debilitado, à viuvez, ao ninho vazio, à aposentadoria, ao lugar de avó/ô, à perda de amigos e parentes de nossa geração e da geração anterior, a uma proximidade maior com a morte, que nos fazem re-significar nossa vida de forma permanente.

Nossa rede social também tende a mudar drasticamente na velhice. De um lado, falecem amigos e parentes do mesmo *coorte*; de outro, surgem netos, bisnetos, e novas amizades advindas dos grupos de convivência, vizinhança e centros religiosos. Entretanto, relacionamentos próximos e de longo tempo são dificilmente substituídos, pois a cumplicidade existente nos amigos longevos é constituída pelo próprio tempo, pelas vivências compartilhadas longitudinalmente. A proximidade com o final do ciclo vital também faz como que os idosos invistam seu tempo nas relações que lhes dão maior prazer e suporte socioemocional (ANTONUCCI, 1999).

Ao longo da vida, damos e recebemos suporte material (dinheiro, ajuda nas ocupações diárias, nos cuidados com um bebê ou com uma pessoa doente) e/ou emocional, tal como carinho e amor. Na velhice, as fontes de suporte incluem principalmente os cônjuges, filhos, irmãos, familiares e amigos. Pesquisas mostram (ANTONUCCI, 1999; HOOYMAN & KIYAK, 2001-b) que o cônjuge é a fonte de suporte preferencial dos idosos, pois esse parece dar maior conforto emocional e instrumental. Entretanto, como a viuvez é uma característica marcante desta fase da vida, atingindo principalmente as mulheres, a fonte de suporte passa a ser oriunda dos filhos, irmãos e amigos. Irmãos oferecem suporte principalmente para aqueles que não casaram ou não tiveram filhos. Já os amigos – a família que a gente escolhe – são pares muito valiosos, pois compõem as relações não obrigatórias (sem laços consangüíneos) e dão suporte ao longo de toda a vida. Os estudos de Hooyman & Kiyak (2001-b) ainda apontam para a significativa troca emocional existente entre os velhos e os animais de estimação. Segundo essas autoras, principalmente as pessoas idosas que moram sozinhas buscam esse tipo de suporte. A convivência com animais parece beneficiar a saúde do idoso, sendo suporte de carinho, confidências e cuidado mútuo. Mas como acontecem as trocas entre avós e netos? Que redes de suporte permeiam a rede familiar? E a busca por novos relacionamentos conjugais na velhice, como são entendidas pelas crianças desta pesquisa?

3.2.1 Ser avô, ser avó: as relações intergeracionais entre avós e netos

Eu sabia que [ela] tinha morrido há muito tempo, mas naquele tempo eu nem conhecia a minha bisavó. Tinha mais: de verdade, naquele tempo quem não existia era eu, ainda nem tinha nascido. Mas agora, de repente, desde a hora em que eu vi aquela belezinha de retrato, ela passou a existir para mim, e eu ficava pensando nela, imaginando a vida dela, as coisas que ela brincava, o que ela fazia, o mundo no tempo dela.

Fragmento de *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 2000, p. 13)



Figura 30: Mãos que sugerem o enlaçamento de gerações

Não há como falarmos nas relações intergeracionais entre avós e netos e suas diferentes *posições-de-sujeito*⁷³ (BERNARDES & HOENISCH, 2003), sem antes nos colocarmos a pensar sobre as estruturas familiares. Durante muito tempo, a história da organização familiar no Brasil se deu por meio do “modelo” de “família patriarcal”, no qual havia “um tipo fixo de personagens [que], uma vez definidos, apenas se substituíam no decorrer das gerações” (CÔRREA, 1982, p.13).

⁷³ Quando falo em posição-de-sujeito, refiro-me ao termo utilizado por Bernardes & Hoenisch (2003), na intersecção da Psicologia Social com os Estudos Culturais, que busca analisar como a cultura nos interpela a ocuparmos determinadas posições e a nos identificarmos com determinados discursos que nos falam e nos ensinam sobre, entre outras coisas, o que é ser um bom neto/a ou avô/a.

Entretanto, mesmo no período colonial, tão detalhado por Gilberto Freyre (2001) em “Casa Grande e Senzala” (1933)⁷⁴, não existia apenas *um* modelo de família no Brasil. A família patriarcal existiu, mas, como nos diz Côrrea (Idem, p.25), “não existiu sozinha, não comandou do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira”.

Contudo, a imagem da família patriarcal como norma, como a família “correta”, naturalizou-se tanto quanto a imagem da família nuclear composta por pai, mãe e filhos nascidos do casal, situação essa evidenciada no período pós-Segunda Guerra Mundial. Fonseca (1999, p.257) nos lembra que foi nessa época, com os estudos de Talcott Parsons sobre a vida familiar nas camadas médias dos Estados Unidos, que no mínimo duas gerações passaram a crer “que aquela família nuclear era não somente a mais ‘natural’, mas também a única forma sadia de organização familiar” [grifo da autora]. Esta foi chamada a “idade de ouro” da família, caracterizada por ser um grupo regulado pelo amor, no qual havia uma dedicação exclusiva aos laços conjugais e aos filhos. Singly (2000, p.15) a caracteriza da seguinte forma:

O homem deve ir ao trabalho e a ele se consagrar o mais que possa. É a missão de “pai”. A mulher deve ficar em casa para tornar o interior aprazível, ocupar-se das crianças e do marido, assegurar a felicidade de cada um. A “família feliz” permite a cada um dos membros ser feliz [grifos do autor].

Com o tempo é que pesquisadores – principalmente europeus – começaram a “se livrar da camisa-de-força do modelo nuclear para redescobrir outras dinâmicas

⁷⁴ A obra de Freyre, sobre a família patriarcal pernambucana no período colonial, é um marco nos estudos antropológicos sobre família. Entretanto, uma das grandes críticas feita a sua obra se refere ao fato de Freyre universalizar o modelo nordestino como única forma de família existente no Brasil. Daí vieram os conceitos de família *semi*, *anti* e *parapatriarcal*s (FONSECA, 1999).

que interagem com (e até se substituem a) o núcleo conjugal” (FONSECA, 1999, p.258). Gilberto Velho (1987) também nos lembra que a família brasileira nunca existiu, e os estudos antropológicos estão aí pra nos mostrar os diversos sistemas de parentesco e de família que coexistiram e coexistem entre si. Talvez seja por isso que Côrrea (1982, p.36) nos diga que a história da família brasileira é uma história impossível de ser escrita, cabendo aos pesquisadores apenas “sugerir a existência de um panorama mais rico, a coexistência, dentro do mesmo espaço social, de várias formas de organização familiar”.

Ainda que já tenhamos um grupo bastante amplo e situado de família – dentro de uma mesma cidade ou de um mesmo bairro, há diferentes tipos de arranjos familiares e, “o que *faz sentido* num contexto não o faz, necessariamente, em outro” (FONSECA, 1999, p.216) [grifos da autora] – experimentamos, nas últimas décadas, inúmeras mudanças que têm afetado ainda mais a dinâmica da estrutura familiar. Essas mudanças, que já foram nomeadas como causadoras da “crise da família”, são decorrentes da baixa taxa de fecundidade, do aumento da esperança de vida, do crescimento da população idosa, do declínio da instituição do casamento, e da chamada “banalização” do divórcio (PEIXOTO & CICCHELLI, 2000). Tais fenômenos não têm, segundo esses autores, enfraquecido a instituição familiar – como anunciava a tal “crise da família” –, mas sim impulsionado novas modificações nos arranjos domiciliares, como a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, o controle da natalidade, e a própria longevidade do casamento, mantido apenas quando este é do interessante pleno do casal. Para Singly (2000), todas essas mudanças têm feito com que a lógica do amor se impusesse ainda mais do que nos “anos dourados” da família, pois hoje os cônjuges

só ficam juntos sob a condição de “realmente” se amarem. Houve, segundo ele, um maior processo de individualização, em que “o elemento central não é mais o grupo reunido, [mas] os membros que a compõem” (Idem, p.15).

[...] paradoxalmente, a família pode parecer frágil e forte: frágil, pois poucos casais conhecem antecipadamente a duração de sua existência, e forte porque a vida privada com uma ou várias pessoas próximas é desejada pela grande maioria das pessoas. A família deve ser designada, para nós, pelo termo de “relacional e individualista”. E é nessa tensão entre os dois pólos que se constroem e se “desfazem” as famílias contemporâneas (Ibidem) [grifos do autor].

Com o aumento da expectativa de vida, o número de famílias com três, quatro ou até cinco gerações também aumentou. Essa situação tem ocasionado uma maior integração dos idosos na rede familiar – pois os laços perduram por mais tempo –, ao mesmo tempo em que outras relações parentais têm se distanciado. O aumento massivo do número de divórcios, por exemplo, fez com que as mudanças geográficas também se multiplicassem, tornando mais raro o encontro de avós e netos de casais divorciados. Por conta desse mesmo motivo, muitos filhos têm retornado à casa dos pais com sua prole, solicitando ajuda na criação da mesma. Com as despesas em alta (alimentação, aluguel, educação, saúde, vestuário, transporte...), escola pública oferecendo vaga (em sua maioria) só para meio turno, tornou-se difícil para pais divorciados das camadas populares cuidarem de seus filhos sozinhos. Os avós passaram a se tornar uma rede de suporte importante para seus filhos e netos, oferecendo cuidado aos pequenos por meio turno, enquanto os pais trabalham, ou integralmente, quando os pais não têm condições de cuidar dos mesmos (PEIXOTO, 2000). Esta é também a situação de muitas das crianças que participaram desta pesquisa: Natália, Paula, Carlos e Rafael ficam no turno oposto

ao da escola com seus avós; Amanda é criada por sua avó materna e Daniela, Júlia, Laura e Antônio moram, ao menos, com um deles.

O aumento da população com 60 anos ou mais tem repercutido no crescimento do número de famílias com idosos residentes. Camarano & El Ghaouri (2003) as diferenciam em dois grupos: *famílias de idosos*, nas quais o idoso é o chefe ou o cônjuge, e *famílias com idosos*, nas quais os idosos moram na condição de parente do chefe. No Brasil, predominam os arranjos em que o idoso é o chefe, chegando a 86% do total de famílias com idosos residentes⁷⁵. Além disso, as famílias brasileiras *de idosos* apresentam melhores condições econômicas do que as famílias *com idosos*. Através de dados do IBGE (censo de 2000), Camarano (2006-a) nos mostra que 22% dos domicílios brasileiros eram chefiados por idosos nessa época, sendo que 58,7% desse total havia filhos morando junto. A contribuição da renda do idoso, nesses casos, era de 68%. Tal situação aponta uma mudança no “papel tradicional” do idoso, que passa de *dependente* para *provedor* de boa parte do orçamento familiar.

Mas é claro que essa rede de suporte não se dá apenas em uma direção, sendo freqüentemente uma relação de reciprocidade entre as gerações. A longevidade é muitas vezes acompanhada por doenças e debilitações, que atingem principalmente o grupo de idosos com 80 anos ou mais. Em 2000 (CAMARANO, 2006-a), 13,5% dos idosos brasileiros não eram capazes de lidar com as atividades

⁷⁵ Em relação ao gênero, são os homens idosos que assumem o papel de chefe e provedor da família na maioria dos casos. Quando viúvas ou divorciadas, as mulheres passam a ser provedoras da família, utilizando-se da aposentadoria e bens deixados pelo marido falecido. Isto se deve ao fato de estarmos falando de uma geração de idosos em que a mulher não estava inserida no mercado de trabalho. Provavelmente essa situação tende a se delinear de outra forma nas próximas gerações de idosos.

do cotidiano (AVDs)⁷⁶, tais como comer, andar ou ir ao banheiro sozinho, totalizando cerca de 2,0 milhões de idosos em situação de vulnerabilidade, dos quais 58% eram mulheres (situação decorrente da maior longevidade desse segmento). O Brasil disponibiliza poucas instituições públicas de longa permanência, dando à família a tarefa de acolher o idoso debilitado. De acordo com o Estatuto do Idoso (2003, Cap. IX, Art. 37, § 1º),

a assistência integral na modalidade de entidade de longa permanência será prestada quando verificada inexistência de grupo familiar, casa-lar, abandono ou carência de recursos financeiros próprios da *família* [grifo meu].

Assim, a família também é chamada a cuidar dos idosos, sendo considerada sua fonte de apoio mais direta (HOOYMAN & KIYAK, 2001-b). As filhas são mais procuradas como “cuidadoras” de suas mães idosas do que os filhos, por isso as mulheres são mais cuidadoras e mais cuidadas⁷⁷. Mas ainda que precisem de ajuda, os idosos que residem com os filhos contribuem muitas vezes de forma determinante para o orçamento familiar. É o que Camarano (2006-a, p.47) chama de “sistema de transferências intergeracionais de duas direções”, ou seja, esses idosos provêm (dinheiro e, quando podem, cuidam dos netos) e demandam ajuda (também precisam de cuidado, principalmente nas atividades de vida diária). Ainda que haja esta necessidade da população idosa, a proporção de filhos adultos que recebem ajuda de pais idosos é muito maior do que o inverso (CAMARANO & EL GHAOURI, 2003).

⁷⁶ Atividades da vida diária.

⁷⁷ Mais cuidadoras porque as *filhas* cuidam mais dos pais debilitados e, as *esposas*, tendem a cuidar dos cônjuges, já que os homens têm uma esperança de vida menor; e mais cuidadas porque como é o segmento que mais envelhece, também é o que mais precisa de auxílio.

As crianças também observam essa reciprocidade. Em certos momentos mostram os avós cuidando dos netos, levando-os para a escola, contando histórias e ninando-os,

Vou ler algumas histórias para meus netos e depois eu vou botar eles pra dormir. (Natália, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

[...] e fui levar o meu netinho para o colégio [...]. (Marcos, Diário de um idoso, (escrita), 2º E)

em outros, são os netos que os auxiliam. O desenho abaixo mostra uma criança que mora com sua avó. Júlia desenhou a casa externamente, mas logo em seguida fez

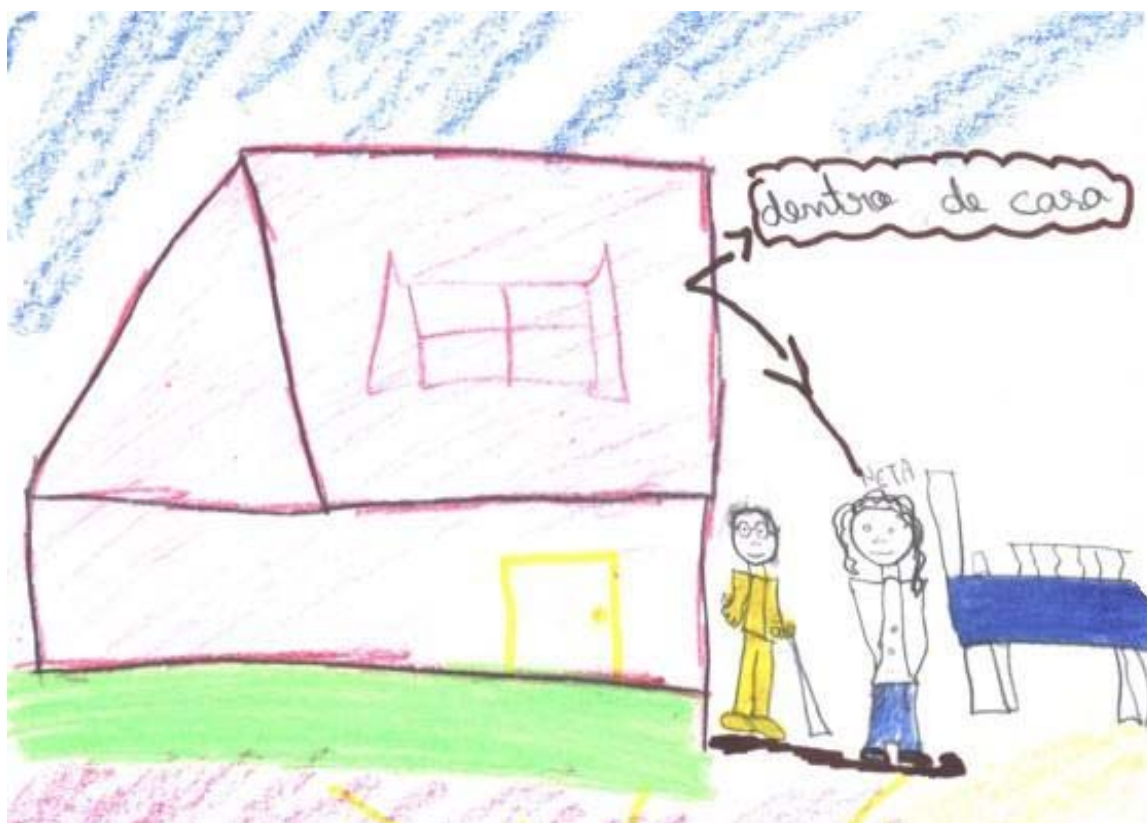


Figura 31: Desenho de Júlia, (Diário de um idoso, 2º E)

uma flecha para indicar o que acontecia em seu interior. Lá, a avó (figura pintada de amarelo, usando bengala) pede ajuda à neta para arrumar a cama que está ao fundo (em azul). No seu texto ela escreve: “[...] vou *chamar a minha neta* que tem mais força do que eu para esticar minha cama” (Diário de um idoso, (escrita), 2º E).

Importante ressaltar que essa também é a realidade vivenciada pela menina. O desenho de Beatriz igualmente nos mostra esse cuidado com um avô que, ao não ter apoio material, necessita da ajuda da neta para atravessar o jardim. Ambos parecem contentes com essa “solidariedade”.



Figura 32: Desenho de Beatriz, (Desenho de uma pessoa idosa, 1º E)

De um modo geral, os laços entre avós e netos tendem a se firmar principalmente na infância (SANTOS, 2003-a; PEIXOTO, 2000; HOOYMAN & KIYAK, 2001-b), momento em que eles convivem com mais frequência: nos almoços de domingo, nas festas, no cuidado diário ou permanente, nas férias escolares. À medida em que o tempo passa, as relações entre essas duas gerações tendem a ficar mais espaçadas. Na adolescência, além dos avós não precisarem mais cuidar dos netos, também os interesses se modificam: eles tendem a sair de casa para estudar, namorar, viajar com amigos, e constituir novos vínculos e lares.

Os avós também têm uma grande importância social, pois carregam consigo a história de uma época, criando laços entre as gerações precedentes e posteriores a eles. Bosi (2003, p.63) chega inclusive a afirmar que uma das funções sociais do velho é lembrar, é “de ser [a] memória da família, do grupo, da instituição [e] da sociedade”. E quando esse velho lembra, ele não revive, mas “refaz, reconstrói [e] repensa, com as idéias de hoje, as experiências do passado” (Idem, p.55). A memória é trabalho, no diz Bosi. Essa troca geracional entre avós e netos acontece nos momentos mais inesperados: na hora de olhar fotografias antigas, de dizer que o neto tem os traços do tio-avô que ele nem conheceu, de contar sobre situações engraçadas ou tristes vividas em sua infância, de ensinar aos netos brincadeiras antigas, como Três Marias, Bola de meia ou Bilboquê, de passar adiante uma receita que é feita na família há gerações... Para Oliveira (1999, p.21), a cultura oral é “uma prosa que não conhece cronômetro”, sendo fundada no ato de conversar e banhada pelas lembranças, experiência de vida e afeto.

Myriam Lins de Barros (1987), em sua tese de Doutorado sobre a relação intergeracional entre avós, filhos e netos na família brasileira, conta-nos de forma que me pareceu muito bela como, por meio dos relatos orais dos avós, as crianças aprendem sobre o ciclo da vida. Inspirada nos estudos de Mead & Heyman, ela nos diz:

Através dos avós, as crianças aprendem a compreender alguma coisa sobre a realidade do mundo não apenas anterior a seu nascimento, mas anterior ao nascimento de seus pais. As crianças podem imaginar um mundo real ao qual não pertença ninguém que elas conheçam e, assim, podem também começar a pensar sobre um mundo futuro que se estende vigorosamente – embora ele ainda seja desconhecido – além da vida dos filhos que terão algum dia e das vidas dos filhos de seus filhos. A experiência do passado lhes dá o meio de imaginar o futuro. [...] Da voz e das mãos dos avós, o fim da vida é conhecido em seu início (p.118).

Mas nem todos os contatos entre avós e netos se dão dessa forma. Devido à distância geográfica que muitas vezes os separa, alguns netos não têm uma convivência maior com seus avós, restringindo-se a contatos telefônicos, a cartas, a *e-mails*⁷⁸ e à coexistência somente no período de férias. Peixoto (2000) destaca que os estudos sobre as relações familiares consideram a proximidade como um elemento fundamental na criação e conservação de laços afetivos. Porém, o contrário também acontece, pois alguns avós podem viver fisicamente perto de seus netos e estarem afetivamente distantes, ou vice-versa. Às vezes as relações não são muito prazerosas, o que também pode ocasionar um certo distanciamento. Quando os filhos não têm um bom relacionamento com os pais idosos, há uma forte tendência dos netos terem pouca convivência com os mesmos, salvo casos em que, por exemplo, pais e filhos não têm uma relação tranqüila e estes procuram abrigo no “colo” dos avós.

De qualquer modo, as crianças se mostram muito solidárias em relação aos idosos, principalmente quando eles sofrem maus-tratos no seio familiar. Durante a pesquisa, foram diversos os momentos em que comentaram sobre vizinhos idosos que são xingados pelos filhos e/ou maltratados pela família dentro de suas próprias casas. No depoimento abaixo, Júlia nos conta sobre seu vizinho Carlos, agredido verbalmente por sua filha, que reclama do fato de ter um pai velho e cheio de manias. Ao contar sobre seu desenho, no primeiro encontro, Júlia faz menção a esse fato:

⁷⁸ Depende muito da situação sócio-econômica, pois essa pode restringir o acesso a esses meios de comunicação. Outro fator refere-se ao próprio nível de conhecimento informático – avós mais velhos tendem a ter maiores dificuldades, devido à acessibilidade –, que também pode impossibilitar contatos pela *internet*. No local onde foi desenvolvida a pesquisa, essas variáveis são bastante significativas.

PESQUISADORA – E esse desenho aí, ele está triste ou ele está feliz?

JÚLIA – Ele tá triste.

PESQUISADORA – Por que ele tá triste?

JÚLIA – Porque a única filha que ele tem não gosta dele.

PESQUISADORA – E por que não gosta dele Ju?

JÚLIA – Porque ele é velho. Ela disse que pra ela não serve pai velho.

[...]

PESQUISADORA – E o que tu achas da atitude da filha dele?

JÚLIA – Eu acho errado, porque um dia ela também vai ficar velha e pode ser que as pessoa também ficam discriminando ela. (Desenho de uma pessoa idosa, (fala), 1° E)

A novela *Mulheres Apaixonadas*⁷⁹ foi referida diversas vezes em nossos encontros, sendo destacada pelas cenas de violência doméstica contra os idosos Flora (Carmen Silva) e Leopoldo (Louzadinha). Dóris, uma adolescente vivida pela atriz Regiane Alves, cansada de ter que dividir o quarto com o irmão Carlinhos (Daniel Zettel), passa a xingar cotidianamente seus avós paternos, buscando a individualidade do seu dormitório, ocupado pelos avós desde o momento em que foram morar no seu apartamento (ANEXO K).

PESQUISADORA – O que tu lembras dessa novela Mulheres Apaixonadas? O que tu lembras dos avós?

URIEL – Eu lembro que a Dóris maltratava eles e queria que eles fossem embora.

RAFAEL – Ela queria o quarto só pra ela.

PESQUISADORA – E o que vocês achavam daqueles dois avós da novela?

URIEL – Maltratados. (Quando apresentei a pesquisa algumas crianças comentaram que viam idosos sofrendo preconceitos na televisão, 1° E)

URIEL – Tem a Dóris que deu na avó na novela Mulheres Apaixonadas. Ela maltratava os avós dela na frente dos pais.

[...]

PESQUISADORA – E este velhinho que tu desenhaste aqui, tu achas que ele é feliz na família dele?

URIEL – Eu acho que não.

PESQUISADORA – Por quê?

URIEL – Porque... porque ele tem um filho que tem outra filha e a filha não gosta dele.

PESQUISADORA – Quando tu desenhaste ele, tu imaginaste isso? Que a filha não gostava dele?

URIEL – Ah, hã.

PESQUISADORA – Que idade tu achas que tem a filha, a neta dele no caso né?

URIEL – Acho que 17, sôra. (Desenho de uma pessoa velha, (fala), 1° E)

⁷⁹ Novela de Manoel Carlos, com direção de Ricardo Waddington, Rogério Gomes e José Luiz Villamarim, apresentada pela Rede Globo, em 2003.

As relações entre avós e netos são bastante ecléticas e situadas, dependendo de diferentes fatores (posição geográfica, frequência e intensidade do contato, interesses, constituição da rede familiar...) que interferem no tipo de laço existente. Outro ponto que intervém nessas relações é a imbricação entre as expectativas de avós e netos e aquilo que eles oferecem uns aos outros como suporte. Com todas as mudanças que vêm acontecendo na estrutura familiar, também as posições-de-sujeito pai, mãe, filho/a, neto/a e avô/ó estão se modificando.

Se voltarmos um pouco na história, veremos que até o século XVIII, na Europa, a imagem dos avós estava vinculada à velhice, à decadência e à morte (PEIXOTO, 2000). Com o aumento da esperança de vida e o recuo do modelo patriarcal, que vinculava os idosos a um forte autoritarismo de “geração mais velha” e a um conseqüente afastamento afetivo, essas relações começaram a se modificar. De acordo com Peixoto, esse processo começa a se tecer a partir dos anos 1930, quando os avós passam a auxiliar os filhos no cuidado e socialização dos netos. Hoje vivemos um “novo” momento, calcado no ritmo frenético de nossas vidas, nas mudanças nos arranjos familiares e nas cobranças e inserções do mercado de trabalho. Com isso, muitos avós têm levado uma vida diferente dos “avós do passado”, re-significando essa posição geracional, situação que tende a se intensificar ainda mais nas próximas gerações de idosos.

Aquela imagem dos livros infantis, na qual a avó senta na cadeira-de-balanço, conta histórias dos Irmãos Grimm aos netos e prepara bolinhos de chuva nas tardes nebulosas, tem-se alterado profundamente. Muitas vezes, a cadeira é

substituída pela esteira (enquanto aparelho de ginástica e enquanto tempo que urge), as histórias, pela televisão, e os bolinhos, pelo doce pronto da padaria ou do supermercado. Num *tempo* em que o *tempo* é cada vez mais precioso e fugaz, algumas coisas ficaram de lado e acabaram sendo alteradas ou substituídas. Mas os netos também mudaram... O maior contato com o mundo da tecnologia faz com que saibam cada vez mais sobre os acontecimentos do mundo; suas rotinas são muitas vezes disputadas, com uma agenda cheia de compromissos: *ballet*, natação, inglês, patinação, futebol, em contraponto àqueles que cuidam dos irmãos menores, organizam a casa e ajudam os pais na coleta de latinhas ou outros materiais recicláveis⁸⁰.

Não quero dizer, com isso, que não existam mais avós e netos “como antigamente”, mas que essa nova geração de crianças e idosos são “frutos” de sua época, constituídos de outras necessidades. As “novas” avós são mulheres que muitas vezes trabalham, cuidam do lar e dos netos e ainda têm uma vida social fora dele: vão ao cinema, se reúnem com amigos, fazem ginástica, língua estrangeira, viajam e passeiam. Talvez esse perfil de avó⁸¹ se contraponha um pouco ao das avós das crianças da pesquisa, que por fazerem parte de uma população economicamente desfavorecida, não podem despender recursos com atividades extra-domiciliares⁸² e estão muitas vezes cooptadas a cuidar dos netos e bisnetos. Mas essas avós coexistem, dividindo espaços dentro de um mesmo bairro e

⁸⁰ Volto a retomar o primeiro capítulo desta dissertação, no qual apresentei as várias formas de viver a infância.

⁸¹ Estou falando em avós, no feminino, porque a maior referência das crianças vêm delas. Poucas falam de seus avós quando compete o cuidado entre as gerações. Além disso, como nos diz Camarano (2006-b), o cuidado dos netos é visto como uma extensão das tarefas domésticas, muitas vezes destinadas às mulheres (principalmente para aquelas que pertencem a uma geração em que o trabalho era puramente domiciliar).

⁸² Quando as crianças falam em programas de sociabilidade de seus avós, muitas vezes esses estão relacionados aos eventos religiosos da comunidade.

invadindo nossos lares por meio de representações que vinculam determinados sentimentos e expectativas em relação a elas. Os discursos sobre família e velhice produzem significações que constituem permanentemente o sujeito-avó ao longo da história.

Gostaria, frente a essas diferentes mudanças do “ser avó”, de sobrepôr, contrapor e/ou transpor dois desenhos realizados praticamente na mesma época. O primeiro, feito por uma criança durante a pesquisa, mostra uma imagem que parece ser “típica” de alguns desenhos ou livros infantis: a avó, com os cabelos presos em forma de coque, sentada em uma cadeira confortável, fazendo tricô para o neto que vai nascer. O segundo é uma ilustração do cartunista Claudius, realizada em 2003. Nessa imagem, podemos ver uma outra avó, a “avó turbinada”, com menos tempo para cuidar dos netos e com metas que vão além das quatro paredes domiciliares.



Figura 33: Desenho de Sandra, (Diário de um idoso, 2º E)

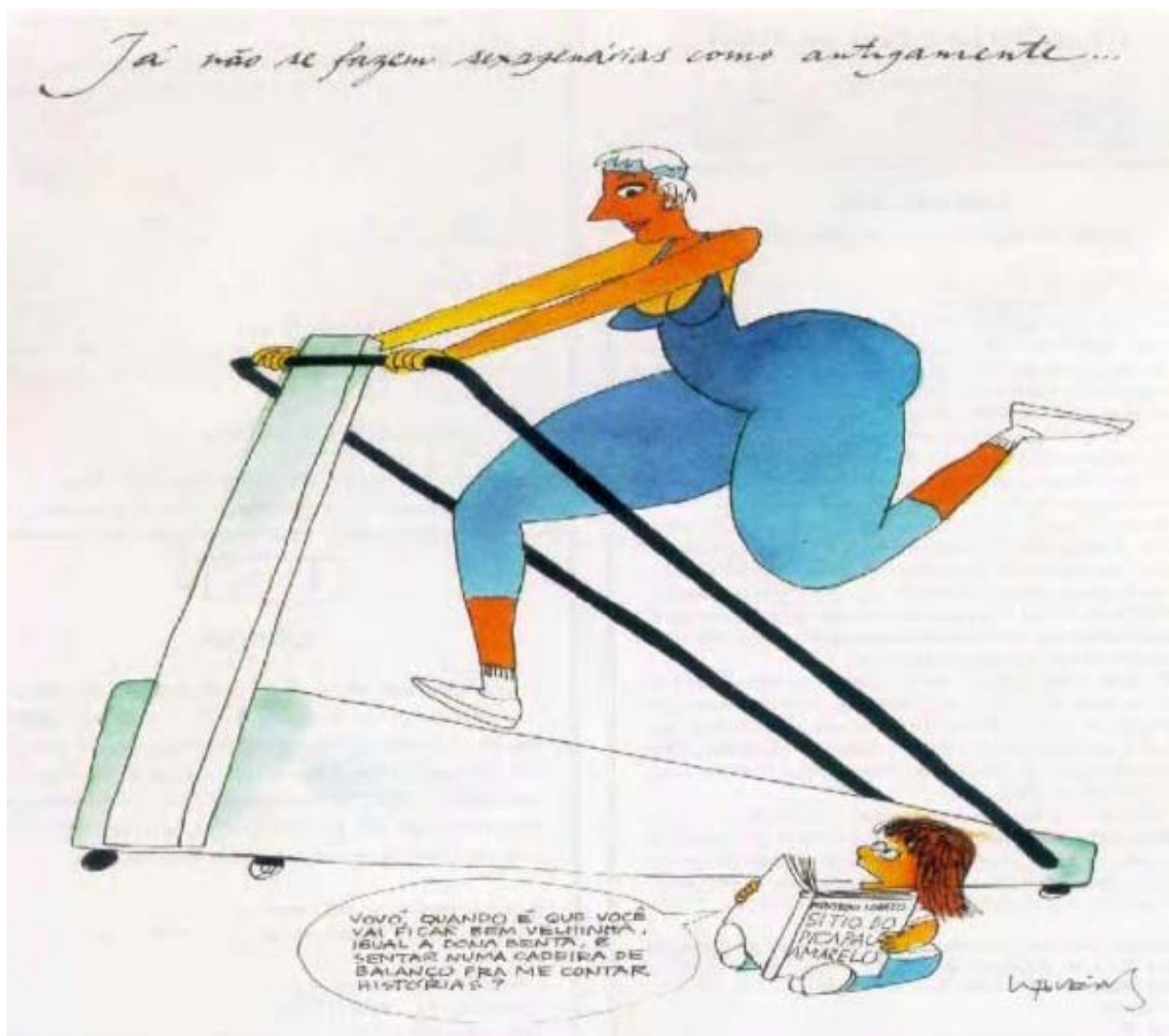


Figura 34: Revista Pesquisa FAPESP, maio de 2003, p. 98. In: CAMARANO, 2006-a.

Convido o leitor, então, a pensar em algumas questões que a mim parecem ser pertinentes quando falamos em família e “avosidade” (GOLDFARB & LOPES, 2006). Com essas mudanças nos arranjos domiciliares, que dirigem aos avós cada vez mais responsabilidades no cuidado familiar, como interagem suas identidades de homem/mulher, idoso/a e avós? Como conseguem contrapor exigências familiares (cuidado com os netos, memória da família e renda), possibilidades físicas ou sócio-emocionais (cansaço, dores no corpo, vontade de cuidar dos pequenos,

quando seus anseios podem ser outros) às exigências sócio-culturais em circulação (atividade, trabalho, ocupação)?

Tendo mencionado, durante esta categoria, as relações e redes de suporte, questiono-me também acerca do cuidado e do afeto para com os velhos. Com o surgimento de uma estrutura vertical de família, com menos filhos, mas cada vez mais longeva e composta por mais gerações, quem cuidará dos idosos? Serão os velhos-novos que cuidarão dos velhos-velhos? Serão os netos a oferecer suporte aos avós? Sabemos que o maior suporte dado aos idosos solteiros é por parte dos irmãos. Com uma família horizontalmente diminuída, quem dará suporte emocional e instrumental a eles?

Os casados são normalmente cuidados pelo cônjuge ou, em caso de viuvez, pelos filhos. Com um número cada vez menor de irmãos e sobrinhos, como farão os idosos heterossexuais e homossexuais sem filhos? Já em alguns casos, sucessivas gerações de mães e pais muito novos têm sobrecarregado as gerações mais velhas, que passam a cuidar por mais tempo, educando filhos, netos e bisnetos (situação vivenciada no local de pesquisa). Como essa relação de cuidado longo se entrelaça às novas cobranças da velhice?

3.2.2 Meu avô de brincadeira, minha avó de verdade: sobre os (re)casamentos na velhice

Menina bonita do laço de fita,
com quem você deseja se casar?
Loiro, moreno, negro ou sarará?
Rei, capitão, soldado ou ladrão?
Quantos filhos você quer ter? ⁸³



Figura 35: (Re) casamentos na velhice

O amor foi imbuído de diferentes significados ao longo da história, podendo referir-se à afeição, compaixão, atração, misericórdia, ao querer bem, ao desejo, à libido. É motivo de inspiração da humanidade desde os tempos mais remotos: lembremo-nos do surgimento de Eros, o *Cupido*, deus do amor e do desejo na Antigüidade greco-romana; ou de Ísis, deusa do amor e da magia na Antigüidade egípcia, que ressuscitou o seu amado Osíris com um sopro de vida, depois deste ter

⁸³ Cantiga que as meninas da pesquisa cantavam, enquanto trilhavam a corda no recreio.

sido morto pelo seu irmão Seth. Quantas não são as representações em tumbas egípcias mostrando essa mesma cena, centenas de vezes? Podemos ainda nos lembrar de diversas outras obras monumentais feitas em nome do amor. O Taj Mahal, mausoléu construído no reinado do Príncipe Shah Jahan para abrigar o corpo de sua esposa, Mumtaz Mahal (A jóia do palácio), que morreu ao dar a luz ao 14º filho, ou os Jardins Suspensos da Babilônia, uma das sete maravilhas do mundo antigo. Construído por volta de 600 a.C., às margens do rio Eufrates, na Mesopotâmia, caracterizou-se como uma obra monumental feita sob o comando de Nabucodonosor II em homenagem à sua esposa Amitis, que sentia saudades das montanhas verdejantes do lugar onde nascera.

Embora esses exemplos sirvam para ilustrar relacionamentos conjugais, o amor, essa espécie de vínculo emocional que se cria com alguém, pode ser vivenciado em diferentes instâncias de nossas vidas: amor ao próximo, à família, aos amigos, aos pais, aos filhos, ao cônjuge. Entretanto, a ligação mais comum que se faz dele é em relação ao outro *enamorado*, objeto de nossos sonhos e desejos. Para as crianças, todas as pessoas, independente de credo, idade, gênero ou condição social, têm o direito de amar, o direito de se sentirem felizes e realizadas em suas relações pessoais, o direito de “mudarem a alma de casa”, como nos diz Quintana.

Eu acho assim, o importante é se amar e ser feliz. Não importa se tem 70, 80 anos, o importante é amar e ser feliz. (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)



Figura 36: Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos podem fazer?, 3º E).

A maior parte das crianças também se mostra favorável a uma nova “união matrimonial” entre parceiros idosos. Por condição de viuvez ou divórcio, não é incomum terem avós recasados, situação vivenciada não só por esse segmento etário, mas também pelos tios, pais, mães e primos mais velhos. Muitas crianças também têm irmãos oriundos de relacionamentos temporários dos pais, o que as faz ter uma certa “familiaridade” com mudanças de parceiros, abarcando inclusive as dos avós.

Acho que assim, né, sôra, os velhos podem amar. Minha avó morreu e meu avô ficou com outra mulher. (Uriel, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Oh, sôra, eu não acho que se uma pessoa velha quer namorar com uma pessoa por exemplo velha, não precisa, quem ela amar é que importa, não importa se ela é veia, nova, não importa. (Mariana, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Sôra, eles podem casar, que a minha avó se separou do meu avô mesmo, o meu avô é meu avô de brincadeira, ele não é meu avô verdadeiro. Ela se casou de novo, já com idade. (Suzana, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Ôh, sôra, a minha avó também se separou do meu avô que é verdadeiro e se casou com outro, sôra, daí agora o meu avô verdadeiro morreu. Daí agora ela tá com o meu avô que é de brincadeira. (Antônio, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Mas os relacionamentos amorosos entre idosos não se fazem sem um certo estranhamento. Além de existir uma discursividade sobre o corpo-velho, que o coloca em um determinado lugar em relação ao novo, também há uma discursividade em relação à sexualidade⁸⁴, que nos ensina sobre a melhor forma (como), a melhor época (quando) e o/a melhor parceiro/a (quem) para exercê-la. Assim, nosso corpo, além de ser controlado no seu modo de ser, de se fazer e dizer (ANDRADE, 2004), também é governado no seu modo de sentir e expressar prazer e desejo (LOURO, 2001).

JÚLIA – Eu acho que eles podem amar, assim, namorar, mas não casar. Por causa que depois de uma certa idade, ficar se casando *fica meio esquisito*.

PESQUISADORA – Por que tu achas que é esquisito?

JÚLIA – Porque eles já se casaram e passou tudo. Eu acho então que *deveria ter se casado quando nova* por causa que eu, na minha opinião, eu não gosto disso. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Tesão, sexo, beleza e virilidade são características culturalmente vinculadas aos jovens, estando delegados aos velhos todos os atributos contrários a esses. Sexo e velhice parecem não combinar. Então, ainda que a maior parte das crianças se mostre adepta ao namoro entre idosos, alguma coisa parece ficar *fora do tom* quando se fala em namoro ou casamento na velhice. Imaginar um idoso tocando e beijando outro provoca uma certa instabilidade que não acontece quando se fala em sexo e amor na juventude. Enquanto o jovem é belo, propício e legitimado para isso,

⁸⁴ Entendida aqui como as formas utilizadas pelo sujeito para viver seus prazeres e desejos sexuais (LOURO, 2000, p.64).

o velho parece ter-se tornado (ou precisar tornar-se) assexuado com o passar do tempo (BUTLER & LEWIS, 1985).

Bah, sôra, esses dias eu vi minha avó beijando o meu avô. Bah, que nojo! (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Ai, sôra, imagina só aquela dentadura!!! (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

ANTÔNIO – Oh, sôra, o meu avô e a minha avó no aniversário de casamento deles eles se beijaram, sôra. Daí todo mundo ficou batendo palma e dizendo “Beija! Beija!”. Daí eles se beijaram...

VÁRIOS – Ai, que nojo! (risos) (Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Casar? Ah, depende da pessoa, se o corpo ainda é bonito pode! (Marcos, Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

JÚLIA – [...] Eu não quero ficar velha.

PESQUISADORA – Por que tu não quer ficar velha Ju?

JÚLIA – Porque eu vou ficar feia. (risos)

[...]

URIEL – Daí não consegue mais homem, né?! (risos) (Pode ou não pode?, (fala), 4ºE)

Mas a vivência da sexualidade não se dá de forma igualitária para mulheres e homens de mais idade. Suas identidades sexuais e de gênero⁸⁵ são produzidas por meio de investimentos e significações culturais diferenciadas, sendo atravessadas por outras identidades: de nacionalidade, raça, classe, religião... As mulheres ocidentais têm uma cobrança estética muito maior do que os homens, estando mais sujeitas às plásticas e técnicas artificiais de embelezamento. Já os homens, são adjetivados positivamente com o aparecimento dos cabelos brancos, sendo considerados charmosos, bonitões e maduros até uma idade mais avançada. Além disso, o fato de produzirem novos espermatozoides durante toda a vida lhes dá um “ar” mais viril – de homem experiente – em relação às mulheres, que em

⁸⁵ Louro diferencia as identidades gênero como o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, remetendo às “várias formas de viver a masculinidade e a feminilidade”. Por outro lado, as identidades sexuais “estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais” (2000, p.64)

decorrência do envelhecimento dos óvulos e ovários, têm sua taxa de fecundidade profundamente diminuída. Machado & Machado (s.d.) lembram que o processo de envelhecimento diminui as funções sexuais de modo gradativo, modificando também os órgãos reprodutores; essa diminuição, contudo, não implica em uma estagnação da vida sexual de homens e mulheres idosos em condição de saúde.

É claro que, com o advento da velhice, modificações fisiológicas acontecem em nossos corpos. Os órgãos envelhecem, e isso inclui também o aparelho reprodutor: as mulheres *sofrem* alterações nas paredes da vagina (estas ficam mais delgadas e menos rugosas) e diminuem sua lubrificação; já os homens, com a queda do nível de produção da testosterona, ficam mais suscetíveis à impotência ou ejaculação precoce. Entretanto, como nos lembra Santos (2006, p.1.304), “o que interfere na vida sexual do velho está para além das limitações orgânicas”, incluindo questões de ordem psicológica e social. O modo como aprende/u e vive sua sexualidade e as interferências *familiares* e *religiosas* são cruciais na manutenção, ou não, de uma vida sexualmente ativa⁸⁶. E, quando o assunto é *recasamento*, esses discursos entram fortemente em pauta.

Nosso corpo também é educado na religião, e as igrejas contribuíram, ao longo da história, de modo eficaz e massivo na “desvalorização” da sexualidade e do erotismo (SANTOS, 2003-b). Talvez por isso, muitas crianças distingam *amor* de *casamento*. Se, por um lado, elas se mostram adeptas ao amor, direito de “todos os seres humanos” (Figura 36), nem todas concordam com a união matrimonial,

⁸⁶ Santos retoma essa questão mostrando que a vida sexualmente ativa do idoso não se dá apenas através do coito, sendo investida de outras formas de amar, “que passam pela ternura, pelos contatos físicos que erogenizam o corpo, como o olhar, o toque, a voz...”. Segundo essa autora, “o velho não deixa de amar, mas reinventa [outras] formas amorosas” (2003, p.23)

enquanto cerimônia, na velhice⁸⁷. Dois motivos parecem permear essa situação: o corpo que casa (idade, gênero, aspecto físico...) e as implicações (sexuais, religiosas, familiares...) existentes em casar. Acredito que as atribuições e características do primeiro estejam relacionadas ao modo como se deu a institucionalização do segundo. Embora hoje as pessoas vivam o casamento de forma diferenciada da época em que ele foi instituído, algumas características referentes à regulamentação do matrimônio perduram, ainda que modificadas e “suavizadas”, até a atualidade.



Figura 37: Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos podem fazer?, 3º E).

⁸⁷ Enquanto cerimônia, porque parece-me que essa solidifica uma relação aparentemente mais líquida, mais velada, menos comprometida. Firmar uma união aos olhos de Deus e da comunidade representa um passo importante, que acarreta outras significações.

Se voltarmos um pouco na história, veremos que o casamento cristão⁸⁸, tal como o conhecemos hoje, é uma prática bastante recente, tendo sido criado muito tempo depois do surgimento do cristianismo. Foi somente no século XIII que ele se instaurou como “monogâmico, indissolúvel e baseado no consentimento recíproco de dois indivíduos” (SOT, 1992, p.163). A Igreja Católica conseguiu, com isso, regular uma sexualidade que até então era livremente dada aos prazeres carnis. Durante o antigo Império Romano, ao longo dos séculos I e II, já existiam grupos que viviam sob o “puritanismo da virilidade” (LE GOFF, 1992, p.150). No entanto, com a institucionalização do casamento, a Igreja, aliada ao poder laico, conseguiu transformar um comportamento minoritário em “universal”, criando, junto ao matrimônio, um novo “vocabulário” que buscava controlar as manifestações do corpo e do sexo. As imagens da *virgem* Maria e do *celibatário* Cristo foram utilizadas como exemplos de vida para aqueles que buscavam um caminho puro, em comunhão com Deus. Assim, a melhor opção para os solteiros e viúvos era a de permanecerem sozinhos e livres dos pecados carnis⁸⁹.

⁸⁸Refiro-me ao casamento cristão por ser referência religiosa da maior parte das crianças do grupo.

⁸⁹Entretanto, os fracos, antes que *caíssem em tentação*, deveriam se casar, pois era “melhor casar(em)-se do que abraçar(em)-se” com qualquer mulher (Paulo, Segunda carta aos Coríntios, VII). De acordo com o apóstolo Paulo (Idem), “aquele que se casa(sse) com sua noiva faz(ia) bem, mas aquele que não se casa(sse) faz(ia) melhor ainda”. Isto porque, mesmo o casamento tendo contido a libertinagem carnal que havia antes de sua institucionalização, ele era marcado pelo pecado, pela devassidão que acompanhava o ato sexual (LE GOFF, 1992, p.155). Era preciso, então, além de restringir o parceiro, conter o prazer. Fornicação, luxúria e concupiscência foram severamente condenadas pela Igreja Católica. Criou-se assim, uma série de restrições temporais em relação ao sexo. “Certos rígidos teólogos recomendavam a abstenção nas quintas-feiras, em memória da prisão de Cristo; nas sextas-feiras, em memória de sua morte; aos sábados, em honra à Virgem Maria; aos domingos, em homenagem à ressurreição e às segundas-feiras em comemoração aos mortos. As terças e quartas eram amplamente abrangidas por uma proibição de intercurso durante jejuns e festivais – os quarenta dias antes da Páscoa, Pentecostes e Natal; os sete, cinco ou três dias antes da Comunhão e por aí adiante” (TANNAHILL apud SANTOS, 2003-c). Esse calendário rigoroso permitia o ato sexual em cerca de 90 dias durante o ano, sem contar os períodos em que a mulher era considerada impura, como na menstruação, gravidez ou período pós-parto (LE GOFF, 1992). Mas não foi o bastante restringir o parceiro e os dias de união “carnal” entre eles. Era preciso, ainda, controlar o modo como se dava o sexo. Assim, a Igreja passou a difundir novos ensinamentos anti-sexuais, permitindo apenas ao homem manter-se sobre a mulher – única posição natural e que não invertia a relação hierárquica entre eles – e proibindo severamente outras práticas sexuais que não tinham relação direta com a procriação, tais como o sexo oral e anal (SANTOS, 2003-c). Penitências também foram instituídas aos casais desalinados: “Com tua esposa ou com uma outra, te acasalaste

O modo como a religião educa nossos corpos e nossa sexualidade influencia muito no modo como as pessoas vivem o casamento, principalmente para aquelas que têm uma forte vivência dentro das instituições religiosas. A exemplo disso, trago à tona a fala de Júlia, que ao comentar sobre o recasamento na velhice, retoma a fala de sua avó que, por sua vez, parece ecoar a voz da Igreja. Em um primeiro momento, ela comenta com o grupo que, desde que seu avô faleceu, sua avó nunca teve nenhum outro namorado ou marido.

A minha avó, desde que o meu avô faleceu, ela nunca mais teve nenhum marido, que ela disse que acha feio. (Júlia, 4º E, (fala), Pode ou não pode?)

Quando algumas crianças comentam sobre os recasamentos de seus avós, falando da união de “avós de brincadeira com avós de verdade”, ela retoma a posição de sua avó, justificando o motivo da mesma ter permanecido viúva.

JÚLIA – Sôra, tem uma amiga da minha avó né, que ela se casou lá na igreja e daí ela chamou ela de velha sem-vergonha...
PESQUISADORA – Por que ela casou na igreja?

por trás, à maneira dos cães? Se o fizeste, farás penitência por dez dias a pão e água. Tu te manchaste com tua esposa na Quaresma? Deves fazer penitência quarenta dias a pão e água, ou deves dar vinte e seis moedas para a caridade” (Obra Decreto, do canonista alemão Burchard de Worms (Século XI), apud LE GOFF, 1992, p.157). Essa prática reinou durante toda a Idade Média – mas não de forma fixa e estável – e, apesar de ter sofrido algumas modificações, também se instaurou nos discursos católicos contemporâneos. Se observarmos a entrada da *Basilica di San Pietro*, no Vaticano, veremos que as pessoas são proibidas de entrarem com trajés curtos, que mostrem seus corpos e exaltem, assim, a carne (ANEXO L). Do mesmo modo, os últimos discursos papais têm enfatizado assuntos que se arrastam desde a Idade Média. O *Veritatis Splendor* (O Esplendor da Verdade, 1993), escrito pelo Papa João Paulo II, condena o homossexualismo, o aborto e o sexo fora do casamento, enquanto o *Evangelium Vitae* (O Evangelho da Vida, 1995) retoma a proibição do aborto, da eutanásia e dos métodos contraceptivos. Esse último enfoca o sexo como fonte de procriação e não de prazer. A proibição do sexo antes do casamento, aliada à interdição do uso de camisinhas, pílulas ou outros métodos contraceptivos, “terminaria” com a rotatividade dos parceiros, com a liberdade de querer ou não ter filhos, com os relacionamentos temporários e com o sexo pelo sexo, o sexo pelo prazer. O Papa Bento XVI, em junho do ano passado (2005), condenou essas mesmas práticas, dizendo que elas desagregavam a família nuclear e iam contra os princípios de Deus e da Igreja. Disse ele: “As várias formas modernas de dissolução do matrimônio, como as uniões livres e o pseudo-matrimônio entre pessoas do mesmo sexo são manifestações de uma liberdade anárquica, que aparecem equivocadamente como a verdadeira liberação do homem” (FOLHA ON-LINE, 2005).

JÚLIA – É. Minha avó chamou ela de velha assanhada. (Júlia, 4° E, (fala), Pode ou não pode?)

No momento em que Júlia dá a “sua” opinião sobre o recasamento entre idosos, ela “repete” um discurso aprendido nas suas relações familiares, que se instaura de modo polifônico. É o discurso da avó misturado ao discurso católico.

Ai, eu acho que eles não podem se casar, né, porque fica feio. E... porque eles já se casaram. *E quem não se casou, mesmo assim depois de velho, fica feio. Se fosse pra mim depois de velha eu não me casaria. [...] Aí parece um velho ou velha sem-vergonha!* . (Júlia, 4° E, (fala), Pode ou não pode?)

Importante salientar que esse discurso católico é muito representativo na fala dessa menina. Como mostrei anteriormente, outras crianças conseguem conceber o recasamento na velhice, ainda que isso lhes cause um certo estranhamento por causa do corpo-velho. No caso de Júlia, além do corpo há o ensinamento religioso, que é reafirmado permanentemente como “verdade” por sua avó – Se o casamento tem fins de procriação e constituição familiar, porque uma idosa deveria casar? – e, conseqüentemente, por ela. Contudo, posicionamentos e vivências diversificadas co-existem dentro de uma mesma localidade, mostrando como os sujeitos são levados a assumirem ou subverterem determinados discursos.

Louro (2000), fazendo referência aos estudos de Foucault sobre a sexualidade, comenta que esta, ao contrário do que muitos pensavam, não ficou silenciada. Nos últimos três séculos, saberes foram – e são – incansavelmente produzidos sobre ela. Por meio desses discursos, a sexualidade foi/é “descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada [e] normatizada [...], constituindo-se em meio a propósitos e interesses [...] variados” (Idem, p.64). A

autora continua, mostrando-nos que essa é uma área em disputa, na qual instituições tradicionais (Estado, Igreja, ciência) concorrem com outros grupos “minoritários” que também buscam decidir “os contornos da sexualidade” (Idem).

Já não se trata, apenas, de campos teóricos ou instituições sociais tradicionais disputando a primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas; ao seu lado, geralmente como contraponto e oposição, expressam-se novos movimentos sociais, liderados por feministas e por “minorias” sexuais, com outras concepções, novos discursos e outra ética (Idem).

Entretanto, mesmo com essa multiplicidade de discursos e disputas, os saberes das instituições tradicionais carregam uma hegemonia difícil de ser abalada, principalmente no campo da ciência, que possui uma verdade comprovada pelo saber médico, e no campo religioso, que fala das coisas de Deus, daquilo que o ser humano não é capaz de tocar (ainda que tais discursos sejam, muitas vezes, divergentes). Os sujeitos vivem nesse meio, permeados por discursos que ora se encontram e ora se contradizem. Constituem suas identidades sexuais e de gênero nesse campo de disputas. Quando se fala em *sexualidade e velhice*, é preciso pensar nos diversos movimentos vividos por esses velhos. Falar em sexualidade para quem nasceu nos anos 1930, não é a mesma coisa que falar em sexualidade para os nascidos na década 1950 e para os futuros idosos. Existem conquistas e discursos diferentes em jogo.

3.3 ...VELHICE, TRABALHO E APOSENTADORIA

Sonho, às vezes, que estou trabalhando na oficina porque fiquei 44 anos nessa oficina, sempre, desde menino, na infância, na mocidade e numa parte da velhice. Essa oficina não me sai do pensamento. (BOSI, 2003, p. 475)

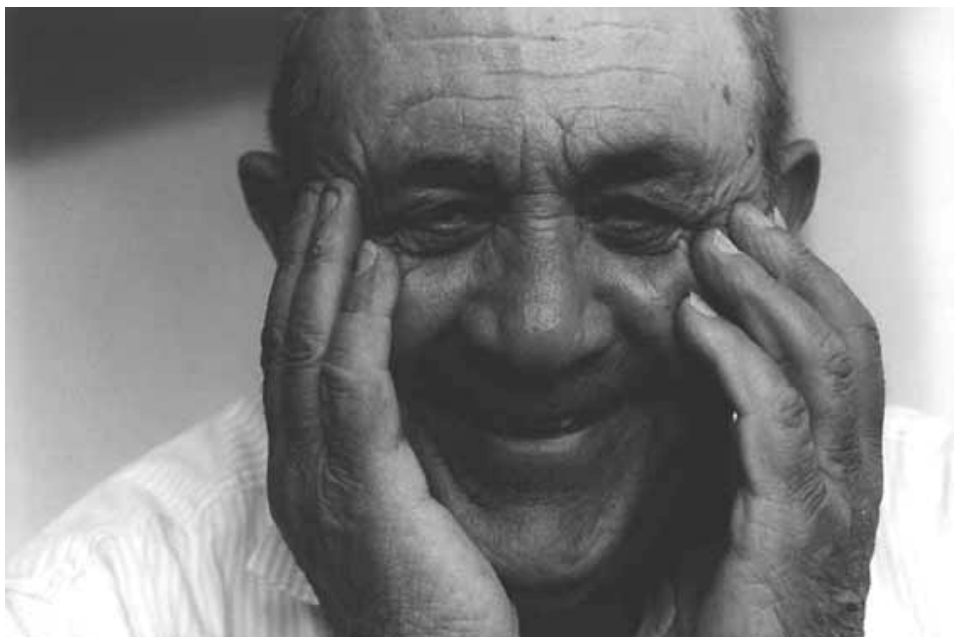


Figura 38: Sem título

Esse excerto faz parte das lembranças de Seu Amadeu, um dos oito idosos entrevistados por Ecléa Bosi em *Memória e Sociedade* (2003). Filho de imigrantes italianos, nasceu na cidade de São Paulo, em 1906. Ao narrar sua trajetória de vida, ele conta que começou a trabalhar ainda muito cedo – com apenas nove anos – em uma oficina de gravura, na qual estampava carimbos, placas de metal e de bronze. Seu Amadeu só saiu da fábrica quando ficou aposentado. Talvez por isso ele diga que, às vezes, sonha com a oficina, lembrança de uma trajetória que o acompanhou desde a infância. Bosi comenta, ao final de seu estudo, que “a memória do trabalho é o sentido, é a justificção de toda uma biografia” (2003, p.481) [grifos meus].

Trago à tona a fala de Seu Amadeu porque ele nos mostra a importância que essa oficina teve em sua vida, o valor atribuído ao trabalho. Parece-me que este ocupa, de fato, um espaço *central* em nossas trajetórias. Central porque diz respeito aos afazeres do meio da vida, da fase adulta⁹⁰; central porque a ele é dado o estigma de valoroso, no qual despendemos esforço e empenho, com o qual “garantimos o pão de cada dia”. Quem não trabalha em uma determinada idade – e aqui aparecem novamente as marcas que designamos para determinados períodos etários – é caracterizado como “vagabundo”, indolente, desqualificado. Lembrem-nos do conto *A cigarra e a*

formiga, de *La Fontaine*, no qual a cigarra é vista como preguiçosa e, por ter passado o verão inteiro cantando, merece o castigo de morrer no frio⁹¹. Já a formiga, ao ter trabalhado

Figura 39: A cigarra e a formiga



todo o tempo, acumulou suprimentos para o inverno: foi uma operária vigorosa, que labutou sem medir esforços e, por isso, é vista como aquela que “merece o final feliz” da história. O que ela diz para a cigarra quando esta vem bater na sua porta?: “Ah, cantava? Pois agora dance!”.

Esse conto infantil nos ensina, de algum modo, que devemos trabalhar arduamente para merecer a casa e o alimento; que ficar apenas cantarolando e se divertindo não nos faz acumular bens; que é preciso que pensemos, desde muito

⁹⁰ Salvo casos em que crianças e idosos precisam ou querem trabalhar.

⁹¹ Em algumas versões da história as formigas a deixam morrendo no frio, em outras, elas a acolhem, ficando com pena da pobre cigarra.

cedo, em nosso almejado futuro. Ainda crianças somos interpelados a termos determinadas atitudes e comportamentos que buscam focar o espaço que o trabalho ocupará em nossas trajetórias. Quem nunca foi indagado com uma frase do tipo: “O que tu queres ser quando crescer?”. Corazza (2002) nos mostra que muitas escolas para crianças das classes média e alta urbanas têm cumprido com uma programação curricular que integra a atual concepção empresarial do *humanware*, caracterizada como uma perspectiva “mais ampla de desenvolvimento [...], no qual o objetivo principal é a realização do ser humano” (KOSSATZ apud CORAZZA, 2002, p.21). De acordo com a autora,

um programa de *humanware* familiar, cultural e social – integrante do *humanware* empresarial – implica em que cada família vá fazendo de suas crianças pessoas qualificadas desde cedo como mais curiosas, independentes, cooperadoras, geradoras de mudanças – ‘habilidades diferentes daquelas tradicionalmente exigidas’. A fim de preparar os filhos para as mutações do mercado econômico e profissional globalizado, ajustando sua educação às novas exigências do emprego [...] (idem, p.22) [grifos da autora].

E quais são as novas exigências do mercado de trabalho? Curiosidade, flexibilidade, independência, autonomia, conhecimentos tecnológicos, saber trabalhar em equipe... requisitos que muitas escolas, principalmente aquelas direcionadas para a população mais “elitizada”, têm colocado em prática. Mas o que tem sido direcionado aos estudantes das classes populares? (...).

Somos preparados ainda na escola para sermos os trabalhadores do futuro. Salvo questões sócio-econômicas, fazemos cursos de língua estrangeira para termos maior suporte e qualificação profissional; freqüentamos o pré-vestibular na busca de uma graduação; cursamos uma faculdade com o intuito de obtermos uma habilitação para desenvolvermos uma determinada profissão. Quando diplomados –

ou não – partimos para a vida laboral, que tende a se estender, com sorte, durante todos os anos seguintes. Trabalhamos, no mínimo, até o momento em que ganhamos – merecidamente – o benefício do repouso remunerado. Então, de certo modo, passamos grande parte de nossa existência trabalhando ou nos preparando para isso. Mas como fazemos quando deixamos – por motivo etário, tempo de serviço ou “invalidez” – de pertencer a esse mundo que envolve o trabalho? Como nos sentimos ao ficarmos distanciados daquilo que mobilizou toda uma existência?

Embora a aposentadoria não esteja associada diretamente ao afastamento da atividade laboral – visto que muitos aposentados ainda trabalham –, ela foi imbuída desse significado ao longo da história. A própria origem etimológica da palavra está relacionada ao guardar-se no aposento, ao retirar-se (*retired* em inglês e *retraité* em francês) da vida funcional (CARLOS et al., 1999). A aposentadoria, ao significar esse afastamento do processo produtivo, está fortemente relacionada à velhice, momento em que o trabalhador é considerado inativo e incapaz de produzir bens e serviços com a destreza e agilidade de outrora. De acordo com Peixoto (1998), uma das principais causas de seu surgimento está justamente relacionada com a redução dos custos da produção: à medida que os salários dos idosos já não compensavam o rendimento laboral que tinham, as empresas acabavam sendo beneficiadas com a retirada desses velhos trabalhadores do mercado de trabalho. Pacheco (2004) ainda lembra que o modo de produção capitalista contribui muito para o alijamento dos idosos do processo produtivo, visto que a inserção contínua de novas tecnologias levou – e leva – os mais velhos a tornarem-se rapidamente obsoletos, assim como seus conhecimentos, que passam a ser sucessivamente desvalorizados.

Como a aposentadoria costuma coincidir com o início da “terceira idade”, Pacheco & Carlos (2006) ressaltam que a primeira pode ser “entendida como a porta de entrada para a velhice” (p.1.391). Dessa forma, os velhos, além de experimentarem as mudanças físicas, de adquirirem outras posições dentro da instituição familiar, de viverem com a perda de amigos e familiares da mesma geração ou da geração precedente, de se tornarem viúvos e, muitas vezes, de experimentarem “o ninho vazio”, ainda vivem a experiência do afastamento da atividade laboral. Para muitos, essa situação não é vivenciada sem um certo desconforto. Camarano (2006-b) destaca que os homens mais velhos tendem a ter maiores dificuldades para se adaptar à saída do mercado de trabalho, visto que as mulheres – principalmente as mais idosas – são cooptadas às atividades domésticas desde muito pequenas. Entretanto, com a entrada massiva das mulheres na vida laboral extra-domiciliar, essa situação tende a se configurar de modo diferenciado para as futuras idosas.

Muitos estudos surgiram para explicar as mudanças ocorridas durante o processo de envelhecimento. Com isso, acabaram posicionando os idosos em um determinado lugar dentro da estrutura social. Na Psicologia, por exemplo, a teoria das *oito idades do homem*⁹², elaborada por Erikson, em 1950, apontava que, na velhice (última fase do ciclo do ser humano), o *conflito do ego* – relação entre as necessidades internas e as pressões do ambiente (NERI, 2002) – se dava entre a *integridade* e o *desespero*, no qual o valor emergente seria a *sabedoria*. A

⁹² As oito idades do homem (Infância inicial, Idade do brincar, Idade escolar, Adolescência, Idade adulta, Maturidade e Velhice) foram estruturadas por Erikson para explicar o ciclo de vida do ser humano. Em cada fase o ego precisa resolver um conflito, que faz com que o sujeito modifique suas vivências e comportamentos e, conseqüentemente, sua personalidade: ele adquire o valor emergente. Inspirado nos estudos de Darwin, Erikson representa as idades como ciclos que se sucedem, “dentro dos quais os temas evolutivos emergem ciclicamente” (NERI, 2002, p.37). Esses ciclos são tidos por ele como universais, visto que integram a *natureza humana*.

integridade é entendida por Erikson (1998) como o senso de coerência e inteireza que pode ser fragilizada pela perda de vínculos nos três processos organizadores: no *soma* (enfraquecimento do corpo), na *psique* (perda de coerência mnemônica) e no *etos* (função responsável pela interação generativa). Já o *desespero* expressa o sentimento de que o tempo, na velhice, é curto demais para se iniciar uma nova vida ou experimentar caminhos alternativos. De acordo com Neri (2002), a “auto-aceitação, o desenvolvimento de integridade da história pessoal e a formação de um ponto de vista sobre a morte” (p.37) eram as qualidades que o ego deveria aprender nessa fase da vida. Já os discursos promovidos pelas teorias sociológicas do Desengajamento⁹³ (Cumming & Henry, 1961) e da Modernização (Cowgill & Holmes, 1972), mostravam a necessidade do velho e da sociedade se desvincularem (como algo universal, natural e espontâneo), bem como a relação desta desvinculação com o declínio do *status* do idoso (redução nos papéis de liderança, como consequência da modernização do mercado de trabalho) (SIQUEIRA, 2002), discursos que, de algum modo, veiculavam/veiculam os velhos a determinadas formas de viver esse afastamento.

De acordo com Pacheco & Carlos (2006), as teorias do Desengajamento e da Modernização, apesar de serem oriundas da década de 60 e 70, ainda influenciam sobremaneira o modo como “as sociedades” pensam o envelhecimento, vendo os velhos como sujeitos incapazes de desenvolverem as atividades laborais. Além disso, ao “recompensarem” os velhos com o tempo livre para o descanso, criam um certo conflito entre o que é destinado a eles – o ócio – e o que é valorizado como o mais importante e central na vida – o trabalho.

⁹³ Já apresentada no primeiro capítulo dessa dissertação.

A pecha de improditivos e inativos que a sociedade impõe aos aposentados e aos velhos [é um dos fatores que dificulta uma aceitação tranqüila da aposentadoria]. Esse discurso ideológico acaba por gerar um sentimento de menos-valia que fere a auto-imagem do sujeito e o coloca numa posição inferior aos outros cidadãos, ditos produtivos e ativos (Idem, p.1.392).

Muitos idosos acabam retornando ao mercado de trabalho por este motivo: “desejam continuar produtivos para manter *um lugar de reconhecimento* no núcleo familiar e na sociedade” (PEIXOTO, 2004, p.69) [grifos meus]. E por que isso acontece? Novamente os discursos que veiculam a juventude como fase ideal da vida entram em jogo. Aquilo que a sociedade almeja do sujeito é, além da beleza e da virilidade – questões já discutidas nas categorias anteriores –, força, agilidade, atividade e produtividade, características vinculadas principalmente aos adultos jovens. Ficar longe do trabalho pode significar, então, estar fora do centro; perder a função mais importante da vida; o sentido de toda uma biografia...

Existe, assim, um vínculo simbólico entre o trabalhador e o emprego: um desejo de continuar ativo, de mostrar-se útil em uma sociedade que é fortemente pautada no valor produtivo (CARLOS et al., 1999). Com uma aposentadoria firmada aos 65 anos para os homens e 60 anos para as mulheres (decai em 5 anos no meio rural), os idosos *ainda* vivem, em média, $\frac{1}{4}$ de suas vidas como pós-aposentados (RODRIGUES & RAUTH, 2006), sem contar aqueles que se aposentam por tempo de serviço ou contribuição. Além disso, há uma quebra abrupta nas relações sociais com os colegas de trabalho e uma falta de preparação familiar para ter em casa aquele idoso que, durante muitos anos, esteve grande parte do dia fora das “quatro paredes” domiciliares (PACHECO & CARLOS, 2006). Muitos retornam ao mercado de trabalho com o intuito de preencher esse vazio social ocasionado pela entrada na

aposentadoria. As crianças que convivem com seus avós também observam essa situação:

O meu avô, ele trabalha ainda. Ele podia tá parado, mas ele fala que ele não quer ficar parado. (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

JÚLIA – A minha avó disse que depois que ela se aposentou que é muito cansativo ficar em casa, que ela preferia trabalhar, ela disse que preferia ficar trabalhando.

PESQUISADORA – E tu, Paula, o que tu queres dizer?

PAULA – A mesma coisa que ela falou. Que ela (a avó) se aposentou, mas que não queria ficar em casa porque era muito cansativo. (Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

Além dessas questões já referidas, há, ainda, um outro motivo que parece ser bastante evidente quando se fala do retorno dos aposentados ao mercado de trabalho: a situação financeira. Parece-me que existem duas motivações dentro dessa questão. A primeira diz respeito aos idosos que, tendo rendimentos altos, apenas buscam *manter* a mesma condição sócio-econômica de outrora. De acordo com Peixoto (2004), são aqueles que *normalmente* possuem uma formação mais qualificada, apresentando, na maioria das vezes, um diploma universitário. Esse grupo de “aposentados trabalhadores” quase sempre consegue se manter no trabalho formal, principalmente quando são profissionais liberais, empresários ou executivos. O segundo caso parece representar aquele vivido pelos avós das crianças da pesquisa. Enfoquemos um pouco esse ponto.

Com uma aposentadoria ínfima, muitos idosos precisam trabalhar *para sobreviver*, tentando equiparar o benefício e o salário recebidos com as despesas pessoais (medicações, alimentação, vestuário, moradia...) e familiares (cuidados

básicos com os filhos e netos que dependem dele)⁹⁴. Para esses, “a aposentadoria torna-se [...] a passagem obrigatória para um outro trabalho” (PEIXOTO, 2004, p.65). No Brasil, mais de 1/3 da população com idade igual ou superior a 60 anos ainda trabalha, provendo grande parte do orçamento familiar (Idem).

URIEL – [...] tem alguns velhinhos que são obrigados a trabalhar.

JÚLIA – É mesmo...

ANTÔNIO – Pra sustentar às vez a família, às vez a família só tem o avô. Às vez a mulher não trabalha daí tem filho e o velho é obrigado a trabalhar.

URIEL – Por causa que tem uma famílias que são pobres, não têm nada pra comer e chamam os pais da família e obrigam os velhinhos a trabalhar. (Pode ou não pode?, (fala) 4°E)

PAULA – Sôra, eu vi no *Gugu* (Programa do canal SBT) né, não sei qual é que foi o tema, mas um monte de velhinho, sôra, procurando trabalho, e eles ajudaram um bem velhinho a conseguir trabalho.

PESQUISADORA – E por que eles estavam procurando trabalho, Paula?

PAULA – Pra sustentar a família, porque ele tinha mulher, tomava remédio também, e tinha dois filhos. (Pode ou não pode?, (fala) 4°E)

A grande dificuldade parece estar na re-inserção do aposentado no mercado de trabalho. A maior parte dos idosos que se encontra nessa situação tem baixa escolaridade, o que se caracteriza, na maioria das vezes, como um obstáculo, visto que o mercado de trabalho atual exige cada vez mais conhecimento e habilidades do trabalhador. *Com sorte*, alguns idosos que fizeram carreira dentro da empresa conseguem permanecer na mesma instituição depois de aposentados, contribuindo com o *saber-fazer* adquirido ao longo da experiência laboral. Entretanto, “raros são aqueles que conseguem obter as mesmas condições de trabalho no mercado formal” (PEIXOTO, 2004, p.64); e aqueles que já eram oriundos do mercado informal tendem a se manter nesta mesma situação. Mas eles têm mais um agravante: como provavelmente não eram contribuintes da Previdência, passam a receber, depois

⁹⁴ Como falei na categoria 3.2.1, os idosos são responsáveis pelo sustento de grande parte dos domicílios nos quais vivem. Ver no ANEXO M, uma reportagem do Jornal “O Globo” (RJ), de 30/07/2006, sobre a importância da renda dos aposentados da cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana.

dos 65 anos, apenas o amparo do fundo de Assistência Social, cotado em um (1) salário mínimo.

Por conta dessas dificuldades de re-inserção, Peixoto (2004) observa, em suas pesquisas, que muitos idosos têm trabalhado no comércio ambulante de rua, desenvolvendo atividades como camelôs – as mulheres também têm vendido produtos de beleza e *lingerie* na vizinhança – ou, ainda, como operários autônomos, promovendo serviços de marcenaria, pintura, carpintaria, construção, limpeza... Outros, têm sido contratados em atividades que nem sempre eram as suas de origem, tais como caixa de supermercado, empacotador ou ascensorista. Para esses e outros cargos, que não exigem muita força, agilidade, ou grau de conhecimento, passou a ser vantajoso para a empresa tê-los como funcionários. Os encargos diminuem à medida que o empresário não é obrigado a contribuir para a Previdência, pagar tíquete-refeição ou vale-transporte. O velho tem ocupado inclusive o cargo de *office-old*, que além de dar à empresa todas essas vantagens, ainda inclui um menor tempo de espera do idoso nas filas bancárias, visto que eles possuem caixa preferencial de atendimento. Mas, se por um lado, isso tem garantido uma permanência maior dos idosos no mercado de trabalho, também tem retardado a entrada dos jovens no mesmo, visto que os cargos que eram inicialmente ocupados por estes, estão sendo transferidos aos mais velhos (PEIXOTO, 2004) – e aí retornamos àquela questão que discuti na categoria 3.2.1, quando comentava sobre os novos arranjos familiares.

A maior parte dos idosos que as crianças têm contato também desenvolvem alguma atividade profissional, mesmo que suas condições de saúde já não sejam tão boas ou que o trabalho despenda grande esforço físico. Numa situação econômica como a deles, em que a renda dos avós é crucial para a manutenção das condições familiares, os idosos trabalham até quando podem, desenvolvendo, na maioria das vezes, atividades informais ou autônomas⁹⁵. Talvez por isso Marcos diga que muitos não poderiam trabalhar, mas trabalham “de teimosos”. Eu diria que, neste caso, teimosia parece ser sinônimo de necessidade.



Figura 40: Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Natália, Júlia e Marina. (O que os velhos não podem fazer?, 3° E).

Acho que os idosos podem trabalhar porque o meu avô e a minha avó trabalham (Suzana, Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

MARCOS – Tem uns que trabalham sôra, por causa que lá em cima, onde tão construindo um muro, tem um velho que tá trabalhando.

LAURA – Sabe aquelas pedras grandonas, sôra? Ele tá carregando aquelas pedras grandonas lá perto da nossa casa. (Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

Não pode, sôra. Quer dizer, alguns não podem sôra [...] quem tem doença não, mas alguns trabalham de teimoso. (Marcos, Pode ou não pode?, (fala), 4° E)

⁹⁵ Importante observar que as profissões destacadas por elas nas falas e desenhos remontam a pedreiros (carregar “pedronas” ou a figura 40, com uma pilha de tijolos) e a garis (figura 41, representação de um idoso com um vassoura na mão). No capítulo 2 também comentei sobre as atividades desenvolvidas por seus pais (camelôs, faxineiras, recolhedor de latinha, marceneiros...), profissões que falam do lugar onde vivem e das condições de muitas famílias.

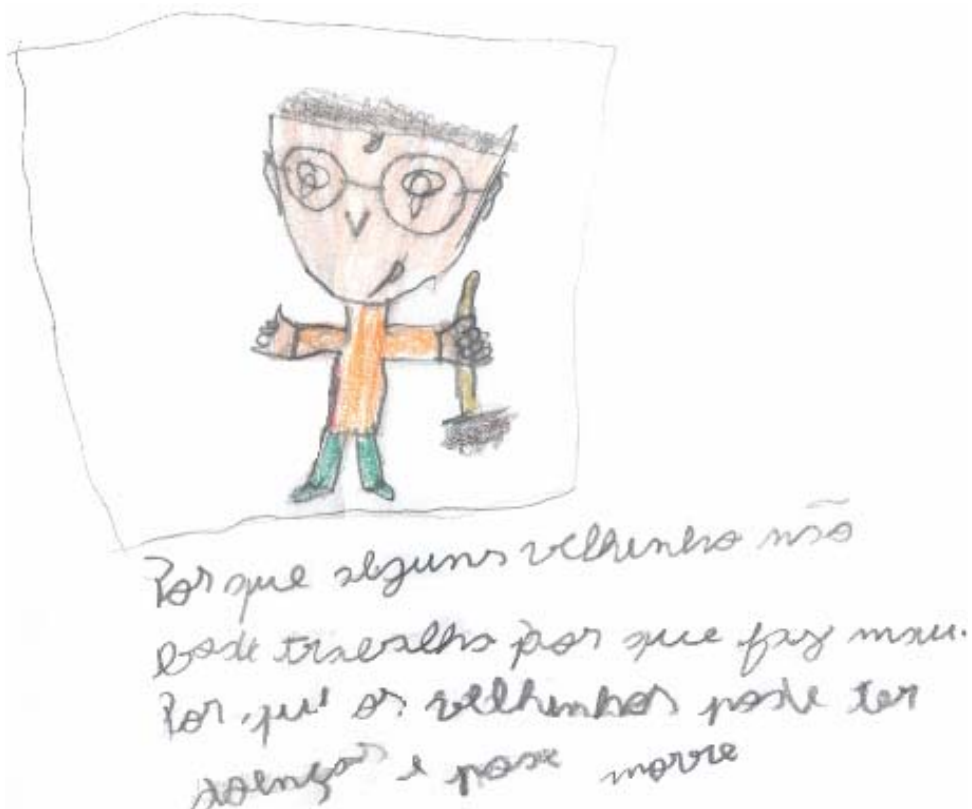


Figura 41: Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos (O que os velhos não podem fazer?, 3° E)

Simões (2004) ainda destaca que os novos discursos sobre a velhice têm desvinculado os idosos gradativamente da relação entre aposentadoria e reclusão social, relacionando-os a outros tipos de atividades. Os termos surgidos a partir da nomenclatura “terceira idade” – melhor idade, idade ativa, feliz idade... – têm resignificado a vivência da velhice, ainda que exaltando, novamente, questões arroladas diretamente à juventude. Para esse autor,

a aposentadoria tem deixado de ser [...] o período de recolhimento e descanso do idoso debilitado e dependente, para se tornar uma etapa privilegiada de lazer, de novos aprendizados e de realização dos sonhos que tinham sido postos de lado em virtude das exigências e compromissos da vida adulta (p.25).

Não é à toa que se descobriu o idoso consumidor – estaríamos vivendo, ao lado de uma *kindercultura* (STEINBERG, 1997), uma *oldercultura*? – e todo um

mercado destinado à *terceira idade*: alimentos exclusivos, produtos de beleza, pacotes de turismo, cursos especializados, novos *experts*... Contudo, essa vivência não é destinada a todo o segmento populacional com mais de 60 anos, visto que – como acabamos de perceber – muitos idosos ainda precisam trabalhar arduamente para garantir o mínimo conforto. Eles vêem a família depender de seus esforços e observam que muitas vezes os planos de descansar, fazer atividades diferenciadas ou executar tarefas tão sonhadas na juventude são esbarrados pelas condições econômicas e de saúde. Esses discursos que permeiam a aposentadoria e a vivência da velhice parecem co-existir, sendo significados de forma variável entre os diferentes grupos de idosos.

AINDA SOBRE A VONTADE...

No fim tu hás de ver que as coisas mais leves
[são as únicas
que o vento não conseguiu levar:
Um estribilho antigo
Um carinho no momento preciso
O folhear de um livro de poemas
O cheiro que tinha um dia o próprio vento...

Mario Quintana, *O que o vento não levou*

Iniciar um texto é tão difícil quando terminá-lo. No começo, as idéias borbulham quanto às intenções, aspiram vontades, geram desafios. Ao final, fica a idéia do inacabado, das tantas outras portas que se abriram frente àquelas que já se tinha. O trabalho parece multiplicar-se, sair das mãos de quem o escreve. E quando o trabalho se faz de forma transdisciplinar, isso parece ficar ainda mais intenso, pois os vãos parecem sem rota, cambiantes, abrindo espaço para outros senões e outros desejos, novas vontades. Trabalhar com a instabilidade exige mexer com nossas inseguranças.

Posso dizer que, ao longo desta pesquisa, operei o tempo todo com o mutável, com aquilo que nunca é. Sempre que buscava entender algo, esse algo parecia ficar ainda mais longe, mais complexo, repleto de uma rede quase infindável de perspectivas. Eu mesma me transformei. E quantas vezes não me vi querendo

juntar os caquinhos daquilo que eu pensava ser... A própria idéia deste trabalho já fala um pouco da dimensão que ele toma. O campo da Gerontologia é, por si, interdisciplinar, e isso implica a utilização de conceitos cunhados em outras áreas de estudo (DOLL, 2004), tarefa que não é fácil, visto que somos encharcados de certos saberes oriundos da nossa formação. A educação não nos ensina apenas a sermos professores, geógrafos, médicos, sociólogos, músicos... ela também educa o nosso modo de pensar e de fazer relações. Aliadas aos estudos do envelhecimento, vêm as particularidades da infância e as dificuldades de escrever sobre um assunto ainda muito novo, principalmente quando articulado dentro do campo dos Estudos Culturais.

Como vimos, as crianças muito têm a dizer sobre a velhice. Conseguem pensá-la na relação com outras gerações, no cuidado familiar, no trabalho, na aposentadoria, nas dimensões do corpo... Entretanto, esse saber é sempre localizado, de crianças deste tempo, que moram em uma vila carente de Porto Alegre, com vivências e arranjos familiares típicos daquele lugar. Exemplifico essa questão social com uma situação que me pareceu bastante peculiar. Em um dos momentos em que discutíamos sobre a velhice, um grupo trouxe à tona um desenho realizado na atividade *O que os velhos não podem fazer?*, que dizia assim: “Todos roubam, mas fica mais feio pros idosos porque são velhos”. Então indaguei-os sobre essa afirmação: “Por que é *mais feio* para os idosos?” Esperava que me dissessem que os idosos não podem roubar porque não é correto, porque todos devem respeitar o que é do outro, que quando se é mais velho se “tem mais juízo”... Entretanto, a resposta que ouvi de Júlia me deixou bastante surpresa...

Roubar todo mundo rouba, só que fica mais feio pra eles que são velhos né... fica mais feio pra eles *por causa que se eles forem fugir não vai ter a mesma força pra correr* né, tem que ser rápido... (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 4° E)



Figura 42: Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos não podem fazer?, 3° E)

Até pode ser que Júlia pensasse outras justificativas além dessa, mas o mais importante para a menina foi dizer, naquele momento, que os idosos não podem roubar porque não conseguiriam fugir, porque não teriam força para correr e se esconder da polícia. O resto do grupo pareceu não contestar. Essa familiaridade com o roubo faz-me pensar que provavelmente algumas crianças achem “natural” roubar porque isso fala um pouco do lugar onde vivem, dos espaços por onde transitam: talvez porque morem próximo ao Presídio Central; talvez porque algumas tenham pais ou familiares na condição de presos ou policiais militares; talvez porque estejam levando em consideração os programas que cada vez mais noticiam assaltos e crimes. Mas os saberes das crianças são mais do que localizados...

quando elas falam, não são só elas que dizem, que comunicam. Suas vozes ecoam outras vozes, representando outros locutores/enunciadores⁹⁶.

Entender a fala como uma heterogeneidade discursiva (MAINGUENEAU, 1998), como polifônica, significa romper com a idéia da unicidade do sujeito falante, na qual há “um ser único, autor [...] e responsável pelo que é dito no enunciado” (DUCROT, 1987, p.178); significa ir “além da visão ilusória do falante (sempre um) como fonte única dos sentidos do seu discurso” (SILVEIRA, 2002). Ducrot (1987) distingue ao menos dois tipos de polifonia: quando um único enunciado⁹⁷ apresenta dois locutores diferentes⁹⁸ (p.185) e quando a representação do que se dá na enunciação faz surgir vozes que não são a do locutor (p.192). No primeiro caso, há um desdobramento de *locutores*, ou seja, eu “atribuo a outrem o que estou dizendo” (SILVEIRA, 2002, p.68). Este é o caso das “citações, alusões, referências”, em que ocorre uma certa “exibição da polifonia”. Há uma “referência à existência de uma outra fonte do que eu digo” (Idem, p.67). No segundo caso, há desdobramento de *enunciadores*, e a polifonia não se mostra explicitamente, é preciso direcionar “um olhar mais detido sobre a materialidade discursiva [...] [para] que se vislumbre a incorporação de outra voz na superfície deste discurso” (Idem, p.68).

Os discursos das crianças apresentam tanto desdobramentos de locutores quanto de enunciadores. Por vezes, deixam claro que o que estão dizendo é a voz

⁹⁶ O enunciador é o ser que se expressa por meio da enunciação, “sem que, para tanto, lhes atribuam palavras precisas. Se elas *falam*, é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras” (DUCROT, 1987, p.192). Já o locutor é “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade desse enunciado” (Idem, p.182).

⁹⁷ Enunciado e frase são coisas diferentes. Frase “é um objeto teórico, uma invenção da gramática”. Enunciado é o que “o lingüista toma como observável, é a manifestação particular de uma frase” (DUCROT, 1987, p.172).

⁹⁸ Ducrot exemplifica com a frase “Paulo diz: Maria me perguntou: você me ajudará?” (1987, p.185).

da televisão ou dos avós, já em outros momentos essas vozes são “incorporadas” a seus discursos, e é preciso que observemos mais atentamente a fim de percebermos como e quais discursos foram tomados como verdade. Embora suas vozes remetam com muita frequência às vivências advindas com os avós ou outras pessoas idosas, seus discursos são fortemente interpelados pelos discursos midiáticos que, com o seu estatuto pedagógico (FISCHER, 1997), constroem significados que produzem saberes e sujeitos.

Não foram raros os momentos em que as crianças fizeram referência às novelas da Rede Globo ou a programas como o Gugu, do SBT. Explícita ou implicitamente, elas recorreram diversas vezes aos discursos televisivos quando queriam falar do corpo ideal, das caminhadas na praia, dos idosos demenciados ou alcoólatras, das relações intergeracionais entre avós e netos. De acordo com Fischer (Idem), a mídia – seja ela um vídeo, um desenho animado, uma publicidade, um capítulo de telenovela... – é um produto que, de alguma forma, se faz “educativo”, se faz “didático”, pois ensina formas de ser e estar no mundo⁹⁹. Ao pôr em cena certos discursos, ela amplia o efeito dos mesmos – esses passam a ser legitimados por locutores renomados, conhecidos – e, ao repetí-los constantemente, ela os naturaliza como desejáveis.

Esses discursos não estão ao acaso na televisão ou na mídia impressa. Eles são endereçados, buscando “atingir o público a que se destinam através de incessantes estratégias de convencimento, que levam as pessoas a se identificarem

⁹⁹ Retomo o célebre apontamento de Giroux & McLaren (1995, p.144), quando esses dizem que “existe pedagogia em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum”.

(ou não), a sentirem-se nomeadas, visibilizadas e valorizadas” (ANDRADE, 2004, p.110). Assim, ao assistirmos a um programa de televisão, abrirmos uma revista, olharmos um *outdoor* ou folhearmos um jornal, deparamo-nos com discursos que parecem falar de nós mesmos, de nossos desejos e anseios mais profundos: é o brinquedo que toda criança quer ter, é o carro que o adolescente quer dirigir, é a receita de como perder cinco quilos em um mês, são as dicas que falam de como envelhecer com saúde. A mídia opera de tal forma que nos interpela de modo totalizante (direcionando-se a todos os grupos) e individualizador (falando de nós e para nós mesmos). Segundo Fischer (1996, p.280),

os meios de comunicação efetivamente participam da construção de sujeitos, diferenciando-os basicamente por classe e gênero e propondo-lhes uma multiplicidade de normas, regras e práticas, necessárias a determinados modos de “relação consigo” – a qual deveria por esses caminhos ser transformada ou mesmo produzida [grifos da autora].

Ao lado da *informação*, do divertimento, das horas de lazer oferecidas pelos produtos midiáticos, há também a *formação* dos sujeitos sociais (FISCHER, 1997). Não se trata apenas de veicular, mas de produzir saberes e identidades por meio dos bens e discursos que ela coloca em circulação. É como se, através da compra de um determinado produto, “incorporássemos” todas as qualidades e características daquele locutor-apresentador, que muitas vezes é o/a modelo/a ou o/a ator/atriz de telenovela mais “badalado/a” do momento. Adquirir determinados bens significaria “adquirir” também uma certa identidade: “usar a calça jeans ou o relógio de tal marca significa ter uma *cara*, ou ser identificado como detentor de certas qualidades percebidas socialmente” (FISCHER, 1999, p.23).

Mas, ainda que sejamos interpelados por esses discursos, os sujeitos não participam “como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias, [...] os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 2001, p.25). As identidades não estão dadas, há disputas de poder em suas representações... O trabalho do sujeito também acontece quando falamos em polifonia. Apesar de nossas vozes serem atravessadas e ecoarem outras tantas, “a presença do outro [em nossa fala] não é suficiente para *apagar* a do eu; [ela] é *apenas*¹⁰⁰ suficiente para mostrar que o eu não está só” (POSSENTI, 2002-a, p.64) [grifos meus]. Isto significa dizer que ao mesmo tempo que somos “efeito das estruturas” sócio-culturais que nos atravessam, também somos produtores dessas mesmas estruturas, *consumindo e produzindo* “novos” saberes e “novos” discursos. O sujeito não é livre nem assujeitado, nos diz Possenti (2002-b):

Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado (POSSENTI, 2002-d, p.91).

Pensarmos em um sujeito único, livre e consciente implica em engessá-lo tanto quanto se o pensarmos apenas como um produto da cultura. Em ambos os casos ele seria unificado, sendo, por um lado, “sujeito de um discurso único, provindo [...] do próprio sujeito, sem qualquer interferência das condições de produção e, por outro, de um determinado lugar institucionalizado, sem qualquer interferência do sujeito” (POSSENTI, 2002-c, p.131). Se determinados discursos operam em nossas vidas, constituindo-nos como homens e mulheres, é porque, ao

¹⁰⁰ Grifei a palavra “apenas” porque acredito que, por mais que haja trabalho do sujeito, a presença polifônica de diferentes fontes e vozes se faz importante, pois nos constitui enquanto sujeitos.

mesmo tempo que esses processos são produzidos e veiculados por diferentes instâncias culturais, eles são completados por “tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos” (LOURO, 2001, p.25). Entretanto, muitas vezes “os sujeitos deslizam e escapam das classificações em que ansiamos por localizá-los” (Idem), eles resistem e fazem multiplicar os arranjos sociais.

Um ponto marcante da análise das categorias desta pesquisa refere-se ao fato de as crianças não quererem envelhecer. Acredito que isso esteja relacionado, em parte, à realidade socioeconômica que vivenciam. Pessoas economicamente favorecidas costumam apresentar melhores condições de envelhecimento: provavelmente se alimentam melhor, têm trabalhos menos árduos, fazem alguma atividade física e recorrem ao acompanhamento médico e odontológico com maior frequência do que as pessoas de classes mais pobres. A forma como uma pessoa chega à *terceira idade* está relacionada às condições de toda uma existência. Acredito, portanto, que o medo de envelhecer esteja vinculado ao modo como observam seus velhos envelhecerem: sem saúde, fisicamente debilitados, usando bengala, não conseguindo caminhar, tendo de trabalhar em serviços pesados para sustentar a família, cuidando de netos e bisnetos, sem a ginástica na praia, sem plásticas, sem o corpo bonito, a tintura no cabelo ou os dentes.

Contudo, essa vontade de ficar eternamente jovem não é uma postura só das crianças de periferia. Muito se fala hoje de técnicas anti-envelhecimento, principalmente nas instâncias de maior circulação econômica. Ao termos instaurado a juventude como norma, como objeto de desejo, tanto a infância quanto a velhice

passaram a ser “subjugadas” a ela. Entretanto, essa diferenciação não acontece do mesmo modo para esses dois grupos geracionais: a criança encontra-se em fase de ascensão, direcionando-se à juventude, enquanto que o velho encontra-se descendendo, chegando ao final do ciclo vital. Embora os velhos economicamente menos favorecidos possam apresentar características físicas mais marcadas, tornar-se velho é um processo que independe da classe social. Sendo rico ou pobre, a pessoa envelhece e, sendo velha, é diferenciada da não-velha, da norma. O que implica, aqui, são os atributos que relacionamos à *terceira idade*, atributos quase sempre direcionados a aspectos mais negativos da vida.

Quando, no último encontro, perguntei às crianças o que, para elas, havia ficado da velhice, elas me responderam que “o bom” é não precisar estudar ou trabalhar, não haver mais ninguém para dizer o que fazer, não ter de pagar a passagem de ônibus, e ter mais tempo de dedicação à família e aos netos. Clara chega a dizer assim:

A vantagem que eu acho em se envelhecer é não trabalhar e porque a gente pode se aposentar. E não acho outra vantagem. (Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

De triste ficam as doenças, os remédios, a dentadura, as dores nas costas, a falta de força, o corpo que envelhece e se torna feio, não poder namorar, sair para dançar ou ir a festas, e não poder casar de branco. Algo que não havia surgido em nenhum outro encontro chamou-me atenção nos aspectos tristes do envelhecimento. Algumas crianças colocaram que vai ser muito difícil perceberem-se sem os pais e terem “consciência” de que vão morrer em breve, que estarão no final do ciclo vital.

É ruim porque todos um dia vai morrer. Um dia todos vai envelhecer e vai morrer. (Antônio, Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

Eu posso morrer mais depressa, que é o que eu não quero. (Marcos, Sobre os idosos, (escrita), 7º E)

A coisa ruim em ser velho é que a gente não vai ter mais nossos pais. (Clara, Sobre os idosos, (escrita), 7º E)

Morrer, porque alguns velhinhos têm medo de morrer. Eles pegam doenças e podem morrer. (Uriel, Sobre os idosos, (escrita), 7º E)

Ao relacionarem morte e velhice, as crianças estão associando os velhos ao final da vida. Volto à alegoria do artista austríaco Gustav Klimt, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação. Embora a morte seja condição de todos os seres vivos e varie muito do período em que acontece, sabemos que o *limite biológico* do ser humano se dá por volta dos 120 anos (CALDAS, 2006-a) e que, se uma pessoa chegou à *terceira idade*, em um determinado momento terá de partir. Por isso, saber-se velho é, de algum modo, saber-se no final do ciclo vital. Ter consciência da própria finitude – ainda que não consigamos imaginar a nossa própria morte, pois ela faz parte da categoria que Sartre chamou de *irrealizáveis*¹⁰¹ – significa depararmo-nos com a questão da morte e re-significarmos os sentidos de nossa existência, de nossos medos e angústias perante ela.

Essa posição mais negativa em relação à velhice, que tende a focar mais as perdas (do corpo, da beleza, da vida, do *status* social, do trabalho, da saúde...), também foi resposta de muitas outras pesquisas realizadas em âmbito internacional, apontando para a importante influência do modo como culturalmente (re)significamos os diferentes períodos etários. O estudo de Davidson et al. (1995)¹⁰² com crianças norte-americanas da Educação Infantil mostra que a maior parte delas,

¹⁰¹ Torres (1999, p.53) chama a atenção para o fato do ser humano não conseguir conceber o mundo sem a sua própria existência, uma “incapacidade [que temos] de pensar o mundo separado do nosso próprio *self*”.

¹⁰² *The effects of children's stereotypes on their memory for elderly individuals.*

ao ter de escolher etiquetas para relacionar aos idosos, acabou optando por descrevê-los como pobres, tristes e doentes. Do mesmo modo, a pesquisa desenvolvida por Page et al. (1981)¹⁰³, com 144 crianças entre três e onze anos, apontou para o pouco contato das crianças com pessoas idosas e visões negativas do envelhecimento. Rosenwasser et al. (1983)¹⁰⁴ também desenvolveram pesquisas com crianças (47) norte-americanas da Educação Infantil (entre três e cinco anos). Em suas pesquisas, as crianças deveriam, em oito situações, escolher um personagem (de diferentes idades, já previamente selecionados pelos pesquisadores) para desenvolver alguma atividade com elas, tal como contar uma história. Elas tenderam a escolher sempre personagens mais novos, deixando de lado os personagens muito velhos. Questões atitudinais em relação à velhice também tenderam a ser pouco positivas.

Na Tailândia, um estudo realizado com 300 crianças apontou igualmente para uma visão mais positiva da juventude do que da velhice. Seefeldt & Keawkungwal (1986)¹⁰⁵ mostram ainda que as crianças urbanas respondem mais positivamente ao processo de envelhecimento do que as crianças tailandesas das zonas rurais. Já uma pesquisa etnográfica com 120 crianças afro-caribenhas residentes em uma comunidade rural da Costa Rica (Mitchell & Mathews, 1987)¹⁰⁶ apontou que essas têm uma visão mais negativa das mulheres idosas, por serem mais autoritárias, ao passo que os homens velhos foram considerados mais afetivos.

¹⁰³ *Children's attitudes toward the elderly and aging.*

¹⁰⁴ *Children's perceptions of the elderly.*

¹⁰⁵ *Children's attitudes toward the elderly in Thailand.*

¹⁰⁶ *Perceptions of older adults: differences by age and sex among children in a Costa Rican Community.*

Como podemos observar, a velhice é apresentada como “negativa” em diferentes instâncias e estudos realizados com crianças. Guardadas as devidas proporções sócio-culturais, sou levada a pensar sobre essa identidade hegemônica da juventude, que faz com que crianças de diferentes países tenham posicionamentos mais ou menos similares em relação à velhice. Num tempo em que a longevidade está posta e que cada vez mais buscamos o elixir da eterna mocidade, pergunto-me se “realmente” estamos “preparados” para envelhecer.

E, como educadora, não consigo me eximir de pensar nas relações entre velhice e escola. Até o ponto em que minhas observações como pedagoga podem falar, tenho visto que a “inclusão” dos velhos na escola têm-se dado nos momentos de se discutir a Campanha da Fraternidade – lembremos que o tema da Campanha de 2003 era *Pessoas Idosas: Dignidade, Vida e Esperança* (sendo isso reservado muito mais às escolas confessionais) – e de se festejar o *Dia dos Avós*, em 26 de julho, época em que netos e avós se reúnem em atividades diferenciadas dentro do espaço escolar. Nessas circunstâncias, muito observei que a estratégia pedagógica era a da solidariedade, do respeito às diferenças dos idosos, e/ou, ao vê-los como grupo que sofre discriminações e preconceitos, da sensibilização de atitudes benevolentes em relação a eles. É o que Silva (2004) chama de abordagem pedagógica *liberal* – “[...] a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas” (p.97) – e *terapêutica* – “[...] a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes [preconceituosas]” (p.98). Acontece que ambas as formas de abordagem deixam de lado as relações de poder

existentes nos processos de diferenciação que constituem a identidade e a diferença, assunto que muitas vezes os próprios professores não se questionam. Se as crianças têm visões “negativas” em relação à velhice, é porque muitas vezes não se perguntam – ou não são instigadas a se perguntarem – de como a juventude se tornou legítima, naturalizada e hegemônica. De como a juventude se tornou a *identidade*, ao passo que a velhice e a infância se tornaram a *diferença*. Gostaria de concluir essas reflexões, ao menos no que tange ao escrito, com um excerto do professor Tomaz Tadeu da Silva (Idem, p. 101):

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p.69-92.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004. p. 107-120.

ANTONUCCI, Toni. Social Relations: an examination of social networks, social support and sense of control. In: BIRREN, James E.; SCHAIE, Warner K. *Handbook on the Psychology of aging*. 5. ed. New York: Oxford Academic, 1999. p.427-453.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSOCIAÇÃO HOKKAIDO. Motivos da Imigração Japonesa, enfocando a população de Hokkaido no Brasil. Disponível em <<http://www.hokkaido.org.br/imigracao.php>>. Acesso em 10, out., 2006.

BARROS, Myrian Lins de. *Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BARROS, Regina Duarte Benevides de; CASTRO, Adriana Miranda de. Terceira Idade: o discurso dos *experts* e a produção do “novo velho”. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v.4, p.113-124, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BELTRÃO, Kaizo Iwakami. Seguridade Social. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006, p. 57-60. CD-ROM.

BERNARDES, Anita Guazzelli; HOENISCH, Júlio César Diniz. Subjetividade e Identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSHI, Michel E. uclides (orgs.). *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 95-126.

BERQUÓ, Elza. Algumas considerações demográficas sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: I Seminário Internacional Envelhecimento Populacional: uma agenda para o final do século, 1996, Brasília. *Anais*. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social, 1996. p.16-34.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 10.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.112-121.

BRASIL. Resolução Federal n. 196, de 10 de outubro de 1996. *Dispõe das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília. Conselho Nacional de Saúde, 1997.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003. 144p.

BRASIL. Lei Federal 10.741, de 1º de outubro de 2003. *Estatuto do Idoso*. Brasília: Congresso Nacional, 2004. 46p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 205-228.

_____. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: _____; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.179-197.

BUTLER, Robert; LEWIS, Myrna. *Sexo e amor na Terceira Idade*. Traduzido por: Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1985. Tradução de: Love and sex after sixty.

CACHIONE, Meire; PALMA, Lúcia. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e o idoso. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1.456-1.465.

CALDAS, Célia Pereira. Introdução à gerontologia. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006-a, p. 18-21. CD-ROM.

CAMARANO, Ana Amélia. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.58-71.

_____. Família e proteção social para a população idosa. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006-a, p. 45-48. CD-ROM.

_____. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006-b. p. 88-105.

_____; EL GHAOURI, Solange Kanso. *Famílias com idosos: ninhos vazios?* Rio de Janeiro: IPEA, n. 950, 2003.

CAPPARELLI, Sérgio; LONGHI, Raquel. Produção cultural digital para a criança. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 83-112.

CARLOS, Sergio Antonio; HEREDIA, Olga Collinet. Envelhecimento e condições de vida dos idosos no sul do Brasil. In: CASTRO, Odair Perugini de Castro (org.). *Envelhecer – revisitando o corpo*. Sapucaia do Sul: Notadez, 2004. p.123-134.

_____. et al. Identidade, aposentadoria e terceira idade. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v.1, p.77-88, 1999.

CASTRO, Lucia Rabello de. *O futuro da infância*. Rio de Janeiro: Casa da ciência, 2006. Disponível em: <www.psicologia.ufrj.br/nipiac/O_Futuro_da_Infancia.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação: era uma vez... quer que eu conte outra vez?*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CÔRREA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ALMEIDA, Maria Suely Kofes de. et al. (orgs.). *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 13-38.

CORSARO, William. *Pesquisa realizada com as crianças de Jardins de Infância nos Estados Unidos e em Itália*. Indiana: Departamento de Sociologia de Indiana University, s.d., (mimeo).

COSTA, Elisa Franco de Assis; PEREIRA, Silvia Regina Mendes. Meu corpo está mudando. O que fazer? In: PACHECO, Jaime Lisandro. et al. (orgs.). *Tempo: rio que arrebatá*. Holambra: Setembro, 2005. p. 11-86.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), n.23, p.36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

CUMMING, Elaine; HENRY, William E. *Growing Old: the process of disengagement*. New York: Basic Books, 1961.

CRISTOFFALO, Vincent et all. Biological theories of senescence. In: BENGSTON, Vern L.; SCHAIE, Klaus Warner (orgs.). *Handbook of theories of aging*. New York: Springer Publishing, 1999. p. 98-112.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: _____. et al. (orgs.). *Antropologia e Velhice*. Textos Didáticos. São Paulo: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Universidade de Campinas, n. 13, p.07-28, jan. 1998.

_____. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp, 1999-a.

_____. A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade. In: _____.; NERI, Anita Liberalesco (ogs). *Velhice e Sociedade*. São Paulo: Papyrus, Coleção Viva Idade, p.41-68. 1999-b.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações e de valorização do capital*. Pelotas: Universitária, 1997.

Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB). *Mapas das vilas irregulares de Porto Alegre*. s.e., 2006.

DOLL, Johannes. O campo interdisciplinar da gerontologia. In: PY, Ligia. et al. (orgs.). *Tempo de Envelhecer*. percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: NAU, 2004. p.83-108.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Editores, 1987.

ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos, seguido de Envelhecer e morrer*. Traduzido por: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Tradução de: Über die Einsamkeit der Sterbenden [1982].

ERBOLATO, Regina Prado Leite. Relações sociais na velhice. In: FREITAS, Elizabete Viana de et all. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1.324-1.331.

ERIKSON, Erik. *O ciclo de vida completo*. Traduzido por: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução de: The life cycle completed, [1950].

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a história é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*: ASPHE, FaE, UFPEL, Pelotas, v.8, p.141-147, set. 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.133-166.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.167-179.

_____. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul, 2004, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Universitária Champagnat, 2004. CD-ROM.

_____. Erotização dos corpos infantis. In:_____. et al. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.53-65.

_____; GUIZZO, Bianca Salazar. *Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção*, 2004, s.e. (mimeo).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio*. 6.ed. Curitiba. Positivo, 2004.

FILHO, Sérgio Telles Ribeiro. Avaliação Geriátrica Ampla: histórico, conceito e estruturas operacionais. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006, p. 102-105. CD-ROM.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O capricho das disciplinas. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v.19, n.2, p.47-66, jul.-dez.1994.

_____. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. O estatuto pedagógico da mídia. *Revista Educação e Realidade: Cultura, mídia e educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v.22, n.2, p.59-80, jul.-dez.1997.

_____. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.18-32.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHAON-LINE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u84475.shtml>>, (06 jun. 2005), Acesso em: 2 out. 2006.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, Edson. *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p.255-274.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

FREITAS, Elizabete Viana de. Demografia e epidemiologia do envelhecimento. In: _____. et al. (orgs.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU, 2004. p.19-38.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 76-99.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002. p.69-92.

_____; LEITE, Maria Isabel. *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação*. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf> Acesso em 18 ago. 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: _____. et al. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.28-40.

GOLDFARB, Delia Catullo; LOPES, Ruth Gelehrter da Costa. Avosidade: a família e transmissão psíquica entre gerações. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1.374-1.382.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.67-80.

GUIMARÃES, Marco Antonio Mello. Biologia do envelhecimento. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006, p. 174-177. CD-ROM.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: _____ (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997-a. p.1-73.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade: Cultura, mídia e educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v.22, n.2, p.15-46, jul.-dez.1997-b.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Traduzido por: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOOYMAN, Nancy R.; KIYAK, Havva Asuman. Social Theories of Aging. In: _____. (orgs.). *Social Gerontology: a multidisciplinary perspective*. 6. ed. London: Allyn and Bacon, 2001-a. p. 255 – 275.

_____. The importance of social supports: family, friends, and neighbors. In: _____ (orgs.). *Social Gerontology: a multidisciplinary perspective*. 6. ed. London: Allyn and Bacon, 2001-b. p. 277 – 303.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em 20, 21 e 22 jul. 2006.

_____. *Base de informações por setor censitário: Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2002, CD-ROM.

IPCDIGITAL. Mais propostas para a política migratória do Japão. (27 jun. 2006). Disponível em: <http://www.ipcdigital.com/ver_noticiaA.asp?descrdioma=br&codNoticia=2442&codPagina=2396&codSecao=302>. Acesso em 12, out., 2006.

JECKELL-NETO, Emilio Antonio; CUNHA, Gilson Luis da. Teorias biológicas do envelhecimento. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.13-22.

JORNADA, Maria Isabel Herz. et al. *Impactos sociais e territoriais da reestruturação econômica no Rio Grande do Sul: Impacto das inovações tecnológicas e organizacionais sobre o perfil da mão-de-obra e sobre os requerimentos de qualificação - o caso da indústria mecânica no RS*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 1999.

JUNIOR, Oswaldo Giacoia. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.
KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 11-28.

KINDEL, Eunice Isaia Aita. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de pesquisa*. Revista Quadrimestral, São Paulo: Autores Associados, n.116, p.41-59, jul., 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Trajetórias das concepções de Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf>>. s.d. Acesso em: 2 nov. 2006.

_____; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica de transmissão. In: _____. SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

LE GOFF, Jacques. A recusa do prazer. In: Amor e sexualidade no Ocidente. Traduzido por: CAPOVILLA, Ana Maria; GOULART, Horacio; BASTOS, Suely. Porto Alegre: L&PM, 1992. Tradução de: *Amour et sexualité em Occident*. [Edição especial da Revista L'Histoire\Seuil]. p. 150-162.

LEME, Luiz Eugênio Garcez. A gerontologia e o problema do envelhecimento. Visão Histórica. In: NETTO, Matheus Papaléo (org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996. p.13-25.

LINDAU, Heloísa Gaudie Ley; ROSA, Aline. *Monitoramento e educação ambiental nas encostas do Morro da Polícia: uma proposta de ensino de geografia*. In: Jornada de Educação em sensoriamento remoto no âmbito do Mercosul, 4, ago., 2004, São Leopoldo. Disponível em: <www.inpe.br/unidades/ceplatividadescep/jornada/programa/t-12_trab_59.pdf> Acesso em 17 ago. 2006.

LIORRET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; PEREZ DE LARA, Nuria (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.13-23.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação e Realidade: Produção do corpo*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v.25, n.2, p.59-75, jul.-dez.2000.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (orgs.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-34.

_____. *Conhecer, pesquisar, escrever...*, 2004 s.l., s.e. (mimeo).

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____. et al. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.41-52.

LUQUET, Georges-Henri. *El dibujo infantil*. Minho: Editora de Minho, 1969.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MACHADO, João Carlos Barbosa. Doença de Alzheimer. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 260 – 280.

MACHADO, Laura; QUEIROZ, Zally V. Negligência e maus-tratos. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 1.152-1.159.

MACHADO, Lucas Vianna; MACHADO, Ieda Pinheiro. *Sexualidade e TRH*. Disponível em: <www.lucasmachado.com.br/docs/sexualidade_e_trh.pdf>, Acesso em 03 out. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFNG, 1998.

MARTINS, Jaqueline. *Tudo menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MENEZES, Maria Fátima Garcia de. Educação nutricional no processo de envelhecimento. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATIUERJ, 2006, p. 217-220. CD-ROM.

MERCADANTE, Elisabeth. Aspectos Antropológicos do envelhecimento. In: NETTO, Matheus Papaléo (org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996, p.73-76.

MEREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In:_____. (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004. p. 5-16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORAES, Aldovan de Oliveira. *Vilas irregulares do Morro da Polícia, em Porto Alegre*. Porto Alegre, Departamento Municipal de Habitação – DEMHAB, 16 ago. 2006. Entrevista concedida a Sabrina Franciane Ramos.

MORIN, Edgar. *O homem e a morte*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1988.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Traduzido por: Mustafá Yashek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. Tradução de: *Infancia y poder: la conformacion de la pedagogia moderna*.

NELSON, Cary. et al. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.07-38.

NERI, Anita Liberalesso. *Teorias Psicológicas do envelhecimento*. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.32-46.

NETTO, Matheus Papaléo. *O estudo da velhice no século XX: histórico, definição do campo e termos básicos*. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002, p.02-12.

_____; PONTE, José Ribeiro da. *Envelhecimento: desafio na transição do século*. In: NETTO, Matheus Papaléo (org.). *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996, p.3-12.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 1999.

Organização Mundial de Saúde (OMS). *Envelhecimento Ativo: uma política de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

PACHECO, Jaime Lisandro. *Trabalho e aposentadoria*. In: PY, Ligia. et al. (orgs.). *Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU, 2004. p.201-228.

_____; CARLOS, Sergio Antonio. Relações do homem com o trabalho e processo de aposentadoria. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1388-1393.

PASCHOAL, Sérgio Marcos Pacheco. Qualidade de vida na velhice. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.147-153.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 69-84.

_____. Avós e netos na França e no Brasil: a individualização das transmissões afetivas materiais. In:_____. et al. (orgs.). *Família e individualização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 95-111.

_____. Aposentadoria: retorno ao trabalho e solidariedade familiar. In:_____. (org.). *Família e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 57-84.

_____; CICCHELLI, Vincenzo. Sociologia e Antropologia na vida privada na Europa e no Brasil. Os paradoxos da mudança. In:_____. et al. (orgs.). *Família e individualização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 7-12.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.

_____. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. São Paulo: USP, 1994. Tese (Doutorado em Semióticas da arte: teorizações, análises e ensino), Escola de Comunicações e Artes da USP, Universidade de São Paulo, 1994.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.79-89.

POSSENTI, Sírio. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In:_____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, 2002-a, p. 61-74.

_____. Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. In: _____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, 2002-b. p. 75-90.

_____. O sujeito e a distância de si e do discurso. In: _____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, 2002-c. p. 123-136.

_____. O sujeito fora do arquivo?. In: _____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar, 2002-d. p. 91-104.

PRADO, Shirley Donizete. Alimentação saudável e envelhecimento. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (orgs.). *Formação humana em Geriatria e Gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006, p. 204-207. CD-ROM.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002. p.19-47.

QVORTRUP, Jens. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. Tradução de Helena Antunes. In: CHISHOLM, L. et al. *Crescer na Europa: Horizontes actuais dos Estudos sobre a infância e a juventude*. New York: Walter de Grayter, 1999. p.7-19.

RINGEN, Stein. Menos gente: um futuro sombrio para a Europa. Traduzido por: Maria Lavínia Sobreira de Magalhães. Disponível em: <www.cadernocrh.ufba.br>. Acesso em: 12 out. 2006. Tradução de: Fewer people: a stark European future [2002].

RODRIGUES, Nara Costa; RAUTH, Jussara. Os desafios do envelhecimento no Brasil. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.186-191.

ROSA, Graciema de Fátima da. *Corpos Jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SALGADO, Carmen Delia Sánchez. *Gerontologia Social*. Buenos Aires: Espaço Editorial, 2000.

_____. Mulher idosa: a feminização da velhice. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v.4, p. 7-20, 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.14, p.235-249, 2000-a.

_____. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Revista Educação e Realidade: Produção do corpo*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v.25, n.2, p.59-75, jul.-dez.2000-b.

_____. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Liany Silva do. *Sexo na propaganda da TV: imagens dos padrões sexuais da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003-c.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Revista Educação e Realidade: Cultura, mídia e educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v.22, n.2, p.82-115, jul.-dez.1997.

_____. Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p.197-179.

_____. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SANTOS, Sílvia Maria Azevedo dos. *Infância e velhice: o convívio que abre caminhos*. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Infância e velhice: pesquisa de idéias*. Campinas: Alínea, 2003-a. p. 47-56.

SANTOS, Sueli Souza dos. *Sexualidade e amor na velhice*. Porto Alegre: Sulina, 2003-b.

_____. *Sexualidade e a velhice: uma abordagem psicanalítica*. In: FREITAS, Elizabete Viana de et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.1.302-1.306.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Traduzido por: Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade de Minho, [s.d.], (mimeo).

_____. *Geração e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância*. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n.91, p.361-378, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 out., 2006.

_____; PINTO, Manuel; *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: _____ (orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade de Minho, 1997. p.9-26.

Secretaria de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul (SEHAB). *Levantamento Topográfico das vilas irregulares de Porto Alegre*. Departamento de Regularização Fundiária e Reassentamento Urbano, 2006.

SILVA, Soeli Schreiber da. *Argumentação e polifonia na linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como prática de significação. In:_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-69.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In:_____ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.61-83.

SIMÕES, Júlio Assis. Provedores e militantes: imagens de homens aposentados na família e na vida pública. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers (org.). *Família e envelhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 25-56.

SINGER, Paul. *Globalização e Desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 1998.

SINGLY, François de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In:_____. et al. (orgs.). *Família e individualização*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.

SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda de. Teorias Sociológicas do Envelhecimento. In: FREITAS, Elisabete Viana de. et al. (orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002, p.47-57.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Traduzido por: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n.112, p.7-31, mar., 2001. Tradução de: L'Émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard.

SOT, Michel. A gênese do casamento cristão. In: Amor e sexualidade no Ocidente. Traduzido por: CAPOVILLA, Ana Maria; GOULART, Horacio; BASTOS, Suely. Porto Alegre: L&PM, 1992. Tradução de: Amour et sexualité em Occident. [Edição especial da Revista L'Histoire\Seuil]. p. 163-171.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre:

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1997. p.98-141.

_____; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós moderna. In: _____ (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.9-52.

TORRES, Wilma da Costa. Morte e desenvolvimento humano. In: PY, Ligia (org.). *Finitude: uma proposta para reflexão e prática em Gerontologia*. Rio de Janeiro: NAU, 1999. p. 55-63

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades.... In: *Seminário Internacional de reestruturação Curricular: Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p 233-234.

VELHO, Gilberto. Família e subjetividade. In: ALMEIDA, Ângela Mendes de. et al. *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987. p.79-87.

VERAS, Renato. Envelhecimento humano: ações de promoção à saúde e prevenção de doenças. In: FREITAS et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 140-146.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 27, p.7-16, jul. 1998.

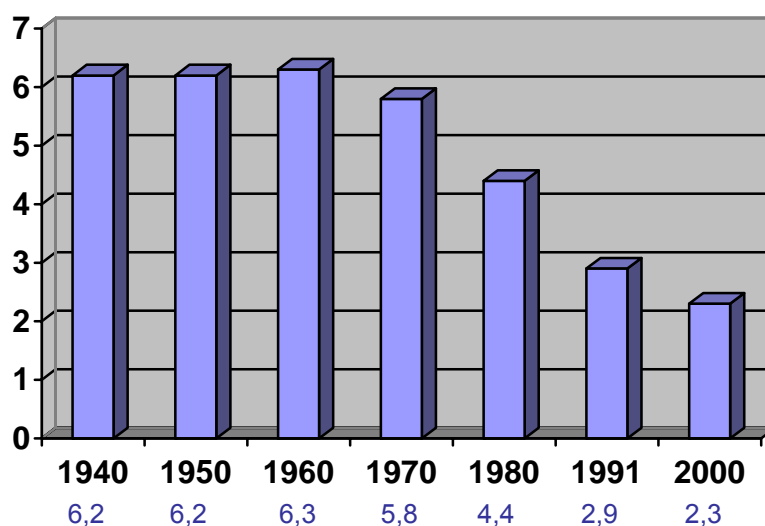
WEBER, Regina. Relatos de quem colhe relatos: pesquisas em história oral e ciências sociais. In: *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 39. n. 1, p.163-183, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-72.

ANEXO A*Taxas de Fecundidade e Mortalidade do Brasil*

Gráfico A.1

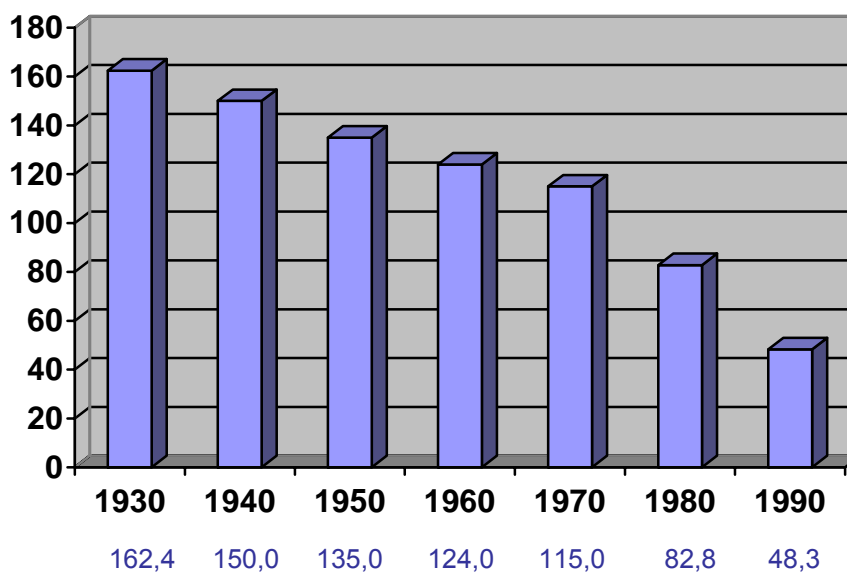
Taxa de fecundidade, Brasil, 1940 - 2000



FONTE: Fundação IBGE.

Gráfico A.2

Taxa de mortalidade infantil, Brasil, 1930 - 1990



FONTE: Fundação IBGE.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/evolucao_perspectivas_mortalidade/evolucao_mortalidade.pdf>. Acesso em: 12.nov.2006.

ANEXO B

Países e continentes com o maior número de pessoas acima de 60 anos de idade

Tabela B.1

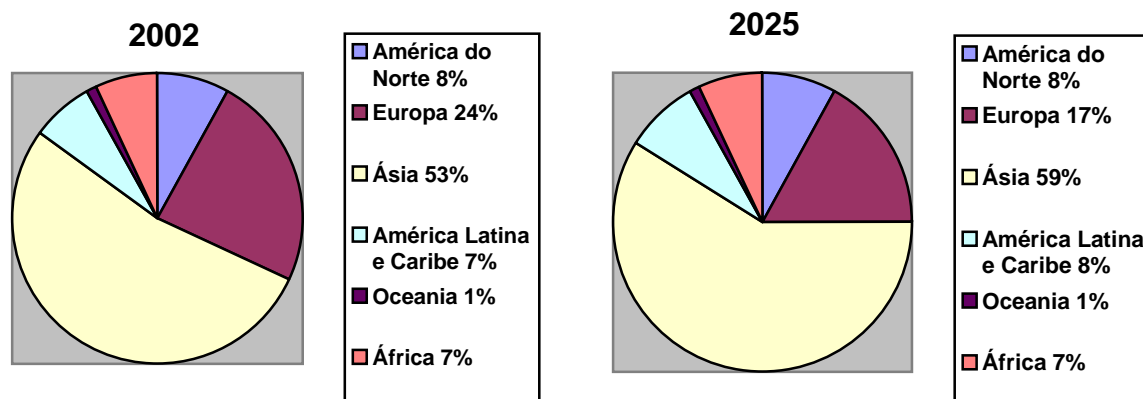
Número absoluto de pessoas (em milhões) acima de 60 anos de idade em países com população total perto ou acima de 100 milhões (em 2002)

2002		2025	
China	134,2	China	287,5
Índia	81,0	Índia	168,5
Estados Unidos da América	46,9	Estados Unidos da América	86,1
Federação Russa	26,2	Indonésia	35,0
Indonésia	17,1	Brasil	33,4
Brasil	14,1	Federação Russa	32,7
Paquistão	8,6	Paquistão	18,3
México	7,3	Bangladesh	17,7
Bangladesh	7,2	México	17,6
Nigéria	5,7	Nigéria	11,4

FONTE: OMS, 2005.

Gráfico B.1

Distribuição da população mundial acima de 60 anos de idade por região, 2002 e 2025



FONTE: OMS, 2005.

ANEXO C

Percentagem da população mundial que vive abaixo da linha da pobreza

Tabela C.1
 Percentagem da população abaixo de linha de pobreza em países
 com população maior ou igual a 100 milhões, em 2000

Países	População em milhões	Porcentagem com < de 1 dólar por dia	Porcentagem com < de 2 dólares por dia
China	1.275	18,5	53,7
Índia	1.008	44,2	86,2
Indonésia	212	7,7	55,3
Brasil	170	9,0	25,4
Federação Russa	145	7,1	25,1
Paquistão	141	31,0	84,7
Bangladesh	137	29,1	77,8
Nigéria	113	70,2	90,8
México	98	12,2	34,8

FONTE: Banco Mundial e ONU, 2001. In: OMS, 2005.

ANEXO D

*Levantamento Bibliográfico***D1. PUBLICAÇÕES VINCULADAS AO INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA****D1.1 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – RBED**

Endereço eletrônico: <www.publicacoes.inep.gov.br> (Acesso em 30/06/06)

Tabela D.1

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre e

Número	Volume	Mês	Ano	Artigos relacionados
191	79	Jan./Abr.	1998	0
192	79	Mai/Ago.	1998	0
193	79	Set./Dez.	1998	0
194	80	Jan./Abr.	1999	0
195	80	Mai/Ago.	1999	0
196	80	Set./Dez.	1999	0
197	81	Jan./Abr.	2000	0
198	81	Mai/Ago.	2000	0
199	81	Set./Dez.	2000	0
200/201/202	82	Jan./Dez.	2001	0
203/204/205	83	Jan./Dez.	2002	0
206/207/208	84	Jan./Dez.	2003	0
209/210/211	85	Jan./Dez.	2004	0
212	86	Jan./Abr.	2005	0
213/214	86	Mai/Dez.	2005	0

D1.2 EM ABERTO

Endereço eletrônico: <www.publicacoes.inep.gov.br> (Acesso em 30/06/06)

Tabela D.2

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na revista *Em Aberto* entre 1995 e 2003

Número	Volume	Mês	Ano	Artigos relacionados
65	15	Jan./Mar.	1995	0
66	15	Abr./Jun.	1995	0
67	15	Jul./Set.	1995	0
68	15	Out./Dez.	1995	0
69	16	Jan./Mar.	1996	0
70	16	Abr./Jun.	1996	0
71	17	Jan.	2000	0
72	17	Fev./Jun.	2000	0
73	18	Jul.	2001	0
74	18	Dez.	2001	0
75	19	Jul.	2002	0
Índice Temático 1981-2001	---	----	2002	0
76	20	Fev.	2003	0

D2. TESES E DISSERTAÇÕES DISPONÍVEIS EM BIBLIOTECAS DIGITAIS

Endereço eletrônico: <www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital> (Acesso em 01 e 02/07/06)

Bibliotecas Digitais pesquisadas:

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

PUC – MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

IBICT/BDTD – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Tabela D.3

Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice em bibliotecas digitais

Biblioteca/ Universidade	Palavras-chave utilizadas				Teses/Dissertações relacionadas
	Envelhecimento	Velhice	Idoso	Terceira Idade	
UFRGS	9	1	15	4	0
UNICAMP	367	238	218	1.418	0
USP	38	2	46	32	0
UFSC	19	6	27	67	0
UNESP	15	6	8	24	0
PUC - MG	0	0	0	0	0
IBICT/BDTD	302	103	220	67	0

D3. SABI: CATÁLOGO ON-LINE DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UFRGS

Endereço eletrônico: <www.sabi.ufrgs.br> (Acesso em 02/07/06)

Tabela D.4

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no catálogo on-line do SABI

	Envelhecimento	Velhice	Idoso	Terceira Idade	Artigos Relacionados
SABI	337	151	505	319	1*

Artigo encontrado:

*GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Infância e velhice*: pesquisa de idéias. Campinas: Alínea, 2003. 154p.

D4. REVISTAS NACIONAIS DA ÁREA DE GERONTOLOGIA

D4.1 KAIRÓS – GERONTOLOGIA

Origem: PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Endereço eletrônico: <www.pucsp.br/pos/gerontologia> (Acesso em 03/07/06)

Tabela D.5

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na revista *Kairós Gerontologia*

Ano	Volume	Número	Artigos relacionados
1	1	1	0
2	2	2	0
3	3	3	0
	4	1	0
	4	2	0
	5	1	0
	5	2	0
	6	1	0
	6	2	0
	7	1	0
	7	2	0
	8	1	0
	8	2	1*
Caderno Temático 1			0
Caderno Temático 2			0

Artigo encontrado:

*SOUSA, Lílíana; CERQUEIRA, Margarida. As imagens da velhice em diferentes grupos etários: um estudo exploratório na população portuguesa. *Kairós*, São Paulo: Revista Kairós, v. 8, n. 2, dez.2005.

D4.2 ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENVELHECIMENTO

Origem: UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço eletrônico: <www.ufrgs.br/3idade> (Acesso em 03/07/06)

Tabela D.6

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na revista *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento* entre 1999 e 2004

Ano	Número	Artigos relacionados
1999	1	0
1999	2	0
2001	3	0
2002	4	0
2003	5	0
2004	6	0

D4.3 REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ENVELHECIMENTO HUMANO

Origem: UPF - Universidade de Passo Fundo

Endereço eletrônico: <www.upf.br/editora/revistas/index.php> (Acesso em 03/07/06)

Tabela D.7

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano* entre 2004 e 2006

Número	Volume	Mês	Ano	Artigos relacionados
1	1	Jan.- Jun.	2004	0
2	1	Jul.- Dez.	2004	0
1	2	Jan.- Jun.	2005	0
2	2	Jul.- Dez.	2005	0
1	3	Jan.- Jun.	2006	0

D4.4 TEXTOS SOBRE ENVELHECIMENTO

Origem: UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Endereço eletrônico: <www.unati.uerj.br/crde/crde.htm>(Acesso em 04/0706)

Tabela D.8

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na revista *Textos sobre Envelhecimento* entre 1998 e 2005

Ano	Volume	Número	Artigos relacionados
1998	1	1	0
1999	2	2	0
2000	3	3	0
2000	3	4	0
2001	3	5	0
2001	3	6	0
2002	4	7	0
2002	4	8	0
2003	6	1	0
2003	6	2	0
2004	7	1	0
2004	7	2	0
2005	8	1	0
2005	8	2	0
2005	8	3	0

D4.5 A TERCEIRA IDADE

Origem: SESC SP – Serviço Social do Comércio de São Paulo

Endereço eletrônico: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/ti/index.cfm?forget=13>> (Acesso em 04/07/06)

Tabela D.9

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice na revista *A Terceira Idade* entre 1988 e 2006

Edição	Mês	Ano	Artigos relacionados
1	Setembro	1988	0
2	Outubro	1989	0
3	Dezembro	1990	0
4	Julho	1991	0
5	Abril	1992	0
6	Outubro	1992	1*
7	Junho	1993	0
8	Junho	1994	0
9	Dezembro	1994	0
10	Julho	1995	0
11	Março	1996	0
12	Outubro	1996	0
13	Abril	1998	0
14	Agosto	1998	0
15	Dezembro	1998	0
16	Maio	1999	0
17	Agosto	1999	0
18	Dezembro	1999	0
19	Abril	2000	0
20	Agosto	2000	0
21	Fevereiro	2001	0
22	Julho	2001	0
23	Novembro	2001	0
24	Abril	2002	0
25	Agosto	2002	0
26	Janeiro	2003	0
27	Maio	2003	0
28	Setembro	2003	0
29	Janeiro	2004	1**
30	Maio	2004	0
31	Setembro	2004	0
32	Fevereiro	2005	0
33	Julho	2005	0
34	Outubro	2005	0
35	Fevereiro	2006	0

Artigos encontrados:

* MARTIN, Roberto André. Velhice para os jovens. *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 6, out., 1992.

** TODARO, Mônica de Ávila; COSTA, Geni de Araújo. Crianças e velhos: a imagem do outro. *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 29, jan., 2004.

D4.6 IDADE ATIVA – REVISTA ELETRÔNICA DA TERCEIRA IDADE

Origem: Oficina de Jornalismo Científico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* do LABJOR (Laboratório de Jornalismo)/ UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas/SP)

Endereço Eletrônico: <www.techway.com.br/techway/revista_idoso/index.htm> (Acesso em 04/07/06)

A revista apresenta os seguintes *links* relacionados ao envelhecimento humano: cultura, saúde, lazer, comportamento, histórias de vida, política e economia. Dentro de cada *link* há artigos relacionados. O *link história de vida* traz desenhos e falas de crianças (entre 8 e 14 anos, de duas cidades do interior paulista, uma pública e uma privada)¹⁰⁷ sobre a velhice. Estes, foram produzidos para a disciplina “Oficina de Jornalismo Científico” do Curso de Especialização em Jornalismo Científico do LABJOR – UNICAMP. Entretanto, estão soltos no *site*, sem nenhuma informação ou teorização a respeito deles.

D5. REVISTAS E JORNAIS INTERNACIONAIS DA ÁREA DE GERONTOLOGIA

Em um primeiro momento havia escolhido palavras-chave relacionando infância e velhice, tais como: *Children’s perception + older; Childhood + perception + elderly; Children + older; Children’s representation + older*, entre outras. Percebi então, que os artigos eram selecionados pelas palavras *older* e *elderly*, abrindo muito o campo de investigação. Como os jornais e revistas são da área da Gerontologia, resolvi optar por duas palavras-chave (*children, childhood*) vinculadas

¹⁰⁷ O *link* não traz informações sobre em quais cidades e/ou escolas foram produzidos os desenhos e os textos. Apenas comenta que as crianças foram convidadas a: “1. Escrever sobre a velhice. O que vocês pensam dos velhos? Vocês convivem com velhos? Se conviverem, como são esses velhos? Como vocês se imaginam quando estiverem velhos? 2. Desenhar sua visão sobre a velhice”. (<www.techway.com.br/techway/revista_idoso/históriasdevida/redacoes.doc>, Acesso em 04/07/06).

à infância, de modo a pesquisar somente artigos que estivessem relacionando essas duas fases etárias.

D5.1 AGE AND AGEING

Origem: Oxford Journals – Oxford University - Inglaterra

Endereço eletrônico: <www.ageing.oxfordjournals.org/current.dtl> (Acesso em 05/07/06)

Link pesquisado: Search

Período pesquisado: Fev., 1972 (v.1, n.1) – Jul., 2006 (v.35, n.3) > All articles

Forma de levantamento: Item 2: Abstract and Title

Tabela D.10

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no jornal *Age and Ageing* entre 1972 e 2006

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos relacionados
Children	16	0
Childhood	4	0

D5.2 ARCHIVES OF GERONTOLOGY AND GERIATRICS

Origem: *An International Journal Integrating Experimental, Clinical and Social Studies on Ageing* - Holanda

Endereço eletrônico: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/01674943>> (Acesso em 05/07/06)

Link pesquisado: Science@direct > Access full text articles > Quick Search

Período pesquisado: Maio, 1982 (v.1, n.1) – Jul./Ago., 2006 (v.43, n.1)

Local de pesquisa: O Quick Search procura em resumos, títulos e palavras-chave.

Tabela D.11

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no jornal *Archives of Gerontology and Geriatrics* entre 1982 e 2006

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos relacionados
Children	15	0
Childhood	2	0

D5.3 THE GERONTOLOGIST

Origem: Stanford University – Califórnia, Estados Unidos

Endereço eletrônico: <<http://gerontologist.gerontologyjournals.org>> (Acesso em 05/07/06)

Link pesquisado: Search for Articles (Sept., 1965 – June, 2006)

Período pesquisado: Set., 1965 (v.5, n.3) – Jun., 2006 (v.46, n.3)

Local de pesquisa: Item 2: Abstract and Title

Tabela D.12

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no jornal *The Gerontologist* entre 1965 e 2006

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos relacionados
Children	136	5*
Childhood	6	0

Artigos encontrados:

*NEWMAN, S.; FAUX, R.; LARIMER, B. Children's views on aging: their attitudes and values. *The Gerontologist*, Califórnia, v. 37, n. 3, p. 412-417, 1997.

MITCHELL, J. et al. Children's perceptions of aging: a multidimensional approach to differences by age, sex, and race. *The Gerontologist*, Califórnia, v. 25, n. 2, p. 182-187, 1985.

LICHTENSTEIN, Michael J. et al. Sentence Completion to Assess Children's Views About Aging. *The Gerontologist*, Califórnia, v. 43, n. 6, p. 839-848, 2003.

SEEFELDT, C. et al. Using pictures to explore children's attitudes toward the elderly. *The Gerontologist*, v. 17, n. 4, p. 506-512, 1977.

BLUE, G.F. The aging as portrayed in realistic fiction for children 1945-1975. *The Gerontologist*, v. 18, n. 2, p. 187-192, 1978.

D5.4 JOURNAL OF CROSS-CULTURAL GERONTOLOGY

Origem: O principal objetivo do jornal é abrir espaço para pesquisas não-ocidentais, que relacionem o envelhecimento a perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas, políticas sociais e estudos populacionais, entre outros. Também preocupa-se em incluir artigos comparativos entre sociedades ocidentais e grupos de minoria étnica, como os vietnamitas e turcos.

O jornal possui editores em diferentes países do mundo, tais como Austrália, Gana, Israel, China, Brasil... A editora-chefe, entretanto, é da *Washington University*, localizada em Saint Louis, Missouri, Estados Unidos.

Endereço eletrônico: <www.springer.com/prod/j/0169-3816> (Acesso em 05 e 06/07/06)

Link pesquisado: *Quick Search*

Período pesquisado: Mar., 1986 (v.1, n.1) – Mar., 2005 (v.20, n.1)

Local de pesquisa: *Search Title/Abstract Only*

Tabela D.13

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no *Journal of Cross-cultural Gerontology* entre 1986 e 2005

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos relacionados
Children	74	1*
Childhood	1	0

Artigo encontrado:

*MITCHELL, Jim; BORT, Joh; SABELLA, James. Children's perceptions of aging adults: na exploration of differences in Caribbean Panama. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, Califórnia, v.2, n.4, p.297-320, out. 1987.

D5.5 THE JOURNALS OF GERONTOLOGY – SERIES B: PSYCHOLOGICAL SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

Origem: Stanford University – Califórnia, Estados Unidos

Endereço eletrônico: <<http://psychsoc.gerontologyjournals.org>> (Acesso em 06/07/06)

Link pesquisado: *Quick Search*

Período pesquisado: Jan., 1999 (v.25, n.1) – Ago., 2006 (v.32, n.7)

Tabela D.14

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no *The Journals of Gerontology – Series B* entre 1995 e 2006

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos relacionados
Children	60	0
Childhood	12	0

D5.6 EDUCACIONAL GERONTOLOGY

Origem: Filadélfia, Estados Unidos

Endereço eletrônico: <<http://www.ingentaconnect.com/content/0360-1277>> (Acesso em 12/07/06)

Link pesquisado: *Quick Search*

Período pesquisado: Jan., 1999 (v.25, n.1) – Ago., 2006 (v.32, n.7)

Local de pesquisa: *Article title; Keywords; Abstract*

Tabela D.15

Levantamento bibliográfico de artigos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no *Educacional Gerontology* entre 1999 e 2006

Palavras-chave	Artigos Encontrados	Artigos relacionados: ¹⁰⁸	
		Campo Intergeracional*	Campo específico**
Children + elderly	660	3	0
Children + attitudes + older	75	0	1
Children _ attitudes + elderly	11	0	0
Children + perception + elderly	11	0	0
Children + perception + older	63	0	0
Childhood + perception + elderly	4	0	0
Childhood + perception + older	12	0	0
Children + representation + elderly	4	0	0
Children + representation + older	30	0	0
Childhood + representation + elderly	0	0	0

NOTA:

**Campo Intergeracional*: Pesquisas que analisam o que as crianças pensam em relação à velhice, mas com o intuito de modificar positivamente essa visão através do convívio com os avós ou outros idosos. O cerne da pesquisa é justamente as mudanças na vida da criança e do idoso depois de algum tipo de atividade intergeracional.

***Campo específico*: Pesquisas diretamente relacionadas com esta dissertação, mostrando o que as crianças pensam sobre a velhice.

Palavras-chave	Campo intergeracional	Campo específico da pesquisa
Children + elderly	MIDDLECAMP, M.; GROSS, D. Intergenerational daycare and preschoolers' attitudes about aging. <i>Educacional Gerontology</i> , Filadélfia, v.28, n.4, p. 271-288, abr., 2002.	
	WENZEL, M.P.S.; RENSEN, S.S. Changes in attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work. <i>Educacional Gerontology</i> , Filadélfia, v.26, n.6, p. 523-540, set., 2000.	
	WEINTRAUB, M. Children and the elderly. <i>Educacional Gerontology</i> , Filadélfia, v.61, n.5, p. 288-288, maio, 2000.	
Children + attitudes + older		HAUGHT, P.A. et all. Child and adolescent knowledge and attitudes about older adults across time and states. <i>Educacional Gerontology</i> , Filadélfia, v.25, n.6, p. 501-517(17), set., 1999.

¹⁰⁸ Como muitos artigos se repetiam na mudança das palavras-chave, optei por registrar somente as referências novas. Assim, a partir do segundo grupo de palavras-chave, só foi registrada a presença dos periódicos ainda não citados. Portanto, o número que aparece não é o total de artigos intergeracionais e específicos, mas sim, o de artigos novos, não encontrados nas categorias anteriores.

D6. PERIÓDICOS CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

Endereço eletrônico: <www.capes.gov.br> (Acesso em 27, 28 e 29/06/06)

D6.1 PERIÓDICOS

Link pesquisado: Periódicos> Resumos> Lista completa das bases de dados de resumos> Ciências Humanas> *Education Resources Information Center (ERIC)*> *Search the data base*> *Keywords*

Tabela D.16

Levantamento bibliográfico de periódicos sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice nos periódicos da CAPES

Palavras-chave	Periódicos Encontrados	Periódicos relacionados:	
		Campo Intergeracional	Campo específico
Children + perception + elderly	64	8	10
Children + perception + older	429	1	9
Childhood + perception + elderly	27	0	0
Childhood + perception + older	112	0	0
Children + representation + elderly	0	0	0
Children + representation + older	0	0	0
Childhood + representation + elderly	0	0	0
Childhood + representation + older	0	0	0

Tabela D.17
 Periódicos encontrados no site da CAPES, divididos entre
Campo intergeracional e Campo específico da pesquisa

Palavras-chave	Campo intergeracional	Campo específico da pesquisa
Children + perception + elderly	ADAY, Ronal H. et all. Changing children's attitudes toward he elderly: the longitudinal effects of an intergenerational partners program. ERIC: EJ524975, 1996.	COATS, Boyne. Sex, age and racial differences in elementary children's perception of elderly adults. ERIC: ED252300, 1984.
	BALES, Stephanie S.; EKLUND, Susan J.; SIFFIN, Catherine F. Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. ERIC: EJ616042, 2000.	DAVIDSON, Denise et all. The effects of children's stereotypes on their memory for elderly individuals. ERIC: EJ499996, 1995.
	CARSTENSEN, Laura et all. Children's attitudes toward the elderly: an intervention. ERIC: ED192928, 1980.	DOWNS, A. Chris; WALZ, Patricia J. Sex differences in preschoolers' perceptions of young, middle-aged and elderly adults. ERIC ED201403, 1980.
	_____. Children's attitudes toward the elderly: an intergenerational technique for change. ERIC: EJ266866, 1982	FILLMER, H. Thompson. Children's descriptions of and attitudes toward the elderly. ERIC: EJ302527, 1984.
	DALLMAN, Mary Ellen; POWER, Sharon A. Forever Friends: an intergenerational program. ERIC: EJ538096, 1997	JANTZ, Richard K. et al. Children's attitudes toward the elderly. ERIC: EJ166689, 1977.
	DELLMANN-JENKINS, Mary et al. Old and young together: effect of an educational program on preschoolers' attitudes toward older people. ERIC: EJ333433, 1986.	NISHI-STRATTNER, Mark; MYERS, Jane E. Attitudes toward the elderly: an intergenerational examination. ERIC: EJ299136, 1983.
	RICH, Pamela et al. Changing children's perceptions of the elderly. ERIC: EJ299145, 1983.	PAGE, Sue et al. Children's attitudes toward the elderly and aging. ERIC: EJ252058, 1981.
	SEEFELDT, Carol. Intergenerational programs: impact on attitudes. ERIC: EJ394579, 1989.	ROSENWASSER, Shirley Miller et al. Children's perceptions of the elderly. ERIC: ED 229171, 1983
		SEEFELDT, Carol. Children's attitudes toward the elderly: a cross-cultural comparison. ERIC: EJ309684, 1984. _____; KEAWKUNGWAL, Sri-Reun. Children's attitudes toward the elderly in Thailand. ERIC: EJ353647, 1968.

Children + perception + older	<p>LANGER, Nieli. Changing youngsters' perceptions of aging: aging education's role. ERIC: EJ 592626, 1999.</p> <p>BURKE, Judith Lee. Young children's attitudes and perceptions of older adults. ERIC: EJ261089, 1981.</p> <p>CLICK, Eulalia Tate; POWELL, Judith A. Preschool children's perceptions of the aged. ERIC: ED149849, 1976.</p> <p>DOBROSKY, Barbara J.; BISHOP, James M. Children's perceptions of old people. ERIC: EJ355303, 1986.</p> <p>HAUGHT, Patricia et al. Child and adolescent knowledge and attitudes about older adults across time and states. ERIC: EJ592623, 1999.</p> <p>MARCOEN, Alfons. Children's perceptions of aged persons and grandparents. ERIC: EJ209963, 1979.</p> <p>MILLER, Shirley M. et al. Children and the aged: attitudes, contact and discriminative ability. ERIC: EJ303872, 1985.</p> <p>MITCHELL, Jim; MATHEWS, Holly F. Perceptions of older adults: differences by age and sex among children in a Costa Rican community. ERIC: EJ365732.</p> <p>_____. Children's perceptions of aging: a multidimensional approach to differences by age, sex and race. ERIC: EJ319588, 1985.</p> <p>NEWMAN, Sally; FAUX, Robert; LARIMER, Barbara. Children's views on aging: their attitudes and values. ERIC: EJ560555, 1997.</p>
-------------------------------	--

D6.2 BANCO DE TESES

Link pesquisado: Banco de teses > Resumos

Tabela D.18

Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o conhecimento das crianças em relação à velhice no Banco de Teses da CAPES

Palavras-chave	Teses/Dissertações encontradas	Teses/Dissertações relacionadas
Criança + representação + velhice	3	0
Criança + representação + idoso	14	0
Infância + representação + velhice	3	0

Infância + representação + idoso	7	0
Criança + velhice	16	1*
Criança + idoso	122	0
Criança + velho	135	0

Tese/Dissertações encontradas:

* NETO, Artur Costa. *No olhar da criança o ? Retrato velado? Da discriminação do idoso*. São Paulo: PUCSP, 2004. Dissertação (Mestrado em Gerontologia), Faculdade de Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

D7. CNPQ – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

D7.1 GRUPOS DE PESQUISA

Endereço eletrônico: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>> (Acesso em 08/07/06)

Link pesquisado: Grupos de pesquisa> Buscar grupos> Grupos> Filtros de busca> Grande área do grupo> Ciências Humanas

Tabela D.19

Levantamento de grupos de pesquisa que articulam infância e velhice em suas investigações

Palavras-chave	Grupos de pesquisa que relacionam infância e velhice	Linha de pesquisa relacionada dentro do grupo	Palavras-chave	Objetivo
Velhice + Infância (3)	1 Crianças, Infâncias e Culturas Área: Educação FURG Fundação Universidade do Rio Grande	Estudos de grupos geracionais e alteridade	Adultos; Bebês e crianças; Grupos geracionais; Infâncias; Jovens; Velhice	O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como conceitos teóricos como "geração" e "alteridade" se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e as trajetórias de vida na atual situação da Modernidade.
	2 Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu Área: Antropologia UNICAMP Universidade Estadual de Campinas	Curso de Vida	Adolescência; Infância; Meia idade; Velhice	O interesse específico desta linha é apreender como o gênero marca diferentes etapas da vida
Idoso + Infância (1)	-----	-----	-----	-----

Terceira Idade + Infância (3)	1Desenvolvimento e Deficiência: uma compreensão winnicottiana USP – Universidade de São Paulo	Desenvolvimento e Aprendizagem	A criança e a escola; As questões da terceira idade; O brincar e as relações de objeto; O espaço transicional; Privação cultural e Transtornos psíquicos	Compreender o processo de desenvolvimento do ser humano e as suas vicissitudes, desde seu nascimento até a morte, a partir das propostas winnicottianas.
Velhice + criança (0)	-----	-----	-----	-----
Idoso + criança (1)	-----	-----	-----	-----
Terceira idade + criança (1)	1Desenvolvimento e Deficiência: uma compreensão winnicottiana USP – Universidade de São Paulo	Desenvolvimento e Aprendizagem	A criança e a escola; As questões da terceira idade; O brincar e as relações de objeto; O espaço transicional; Privação cultural e Transtornos psíquicos	Compreender o processo de desenvolvimento do ser humano e as suas vicissitudes, desde seu nascimento até a morte, a partir das propostas winnicottianas.
Criança + representação + velhos (0)	-----	-----	-----	-----

D7.2 CURRÍCULOS LATTES

Endereço eletrônico: <<http://lattes.cnpq.br/index.htm>> (Acesso em 12,13 e 14/07/06)

Link pesquisado: Plataforma Lattes> Currículo Lattes> Buscar> Buscar currículos> Assunto> Doutores¹⁰⁹> Mostrar: Formação acadêmica/titulação; Artigos publicados; Livros e capítulos; Orientações concluídas.

Tabela D.20

Levantamento de pesquisadores que articulam infância e velhice em suas investigações¹¹⁰

Palavras-chave	Total	Pesquisadores relacionados	Produção Relacionada
Criança+ imagem + velho	115	ALMEIDA, Vera Lúcia Valsecchi de.	Orientação de Mestrado: NETO, Artur Costa. No olhar da criança o "retrato velado" da discriminação do idoso. 2004. Dissertação (Mestrado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia) – PUCSP
Criança + percepção + velhice	160	DIAS, Cristina Maria de Souza Brito	Orientação de Iniciação Científica: PESSOA, Lilian. Os avós na perspectiva de crianças de 4 a 7 anos. 2002. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) Universidade Católica de Pernambuco.
		DIAS, Cristina Maria de Souza Brito	Orientação de Iniciação Científica: A percepção de crianças sobre seus avós: crianças de 8 a 11 anos. 2002. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia) Universidade Católica de Pernambuco.
Infância + imagem + velhice	103	SAMAIN, Etienne G.; BRUNO, Fabiana	Imagens de Velhice, Imagens da Infância: formas que se pensam. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 68, p. 21- 38, 2006
		SECCO, Carmen Lucia Tindo Ribeiro	A Velhice e A Infância na antiga sabedoria Africana. Jornal O Correio, Rio de Janeiro, v. Ano 2, n. 47, p. 15- 15, 1998.
Infância + percepção + Terceira idade	271	-	-
Criança + representação + velhice	203	-	-
Criança + representação + idoso	407	COUTINHO, M. P. et al.	Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. Psico-USF, Campinas-SP, v. 8, Jul/Dez, p. 183-192, 2003.

¹⁰⁹ Havia a opção "Doutores" e "demais pesquisadores" (incluindo Mestrado, Especialização...). Optei por "doutores" para restringir melhor o campo de pesquisa e, também, porque orientações de mestrado e especialização estariam imbuídas no currículo dos pesquisadores selecionados.

¹¹⁰ Como a pesquisa ficava bastante extensa olhando cada produção dos pesquisadores selecionados, optei por utilizar o recurso "localizar> palavra: criança"; "localizar>palavra: velh" (assim abrangia *velho*, *velhice* e *envelhecimento*) e "localizar>palavra: idoso", delimitando mais o campo de busca.

ANEXO E***Unidades censitárias utilizadas no levantamento estatístico da Vila São Miguel***

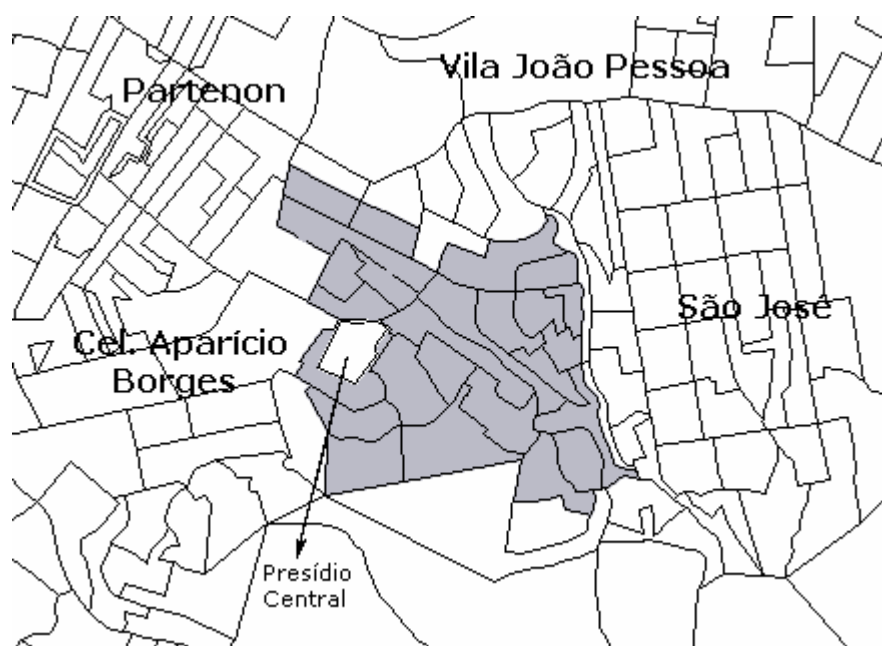
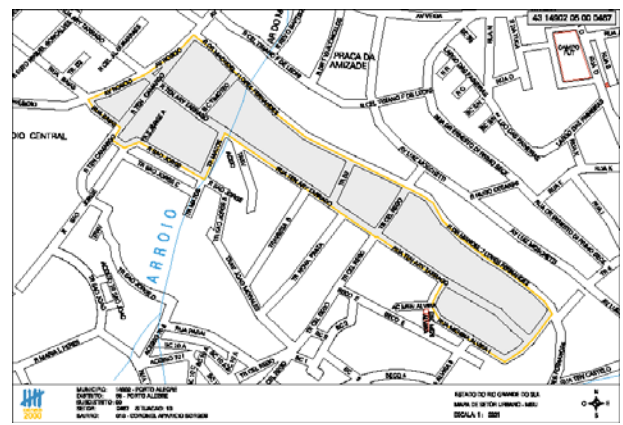
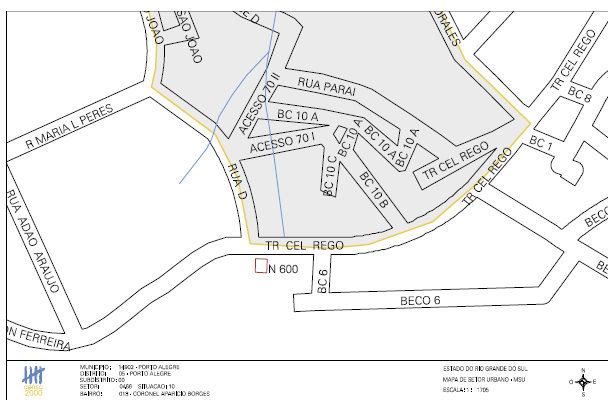
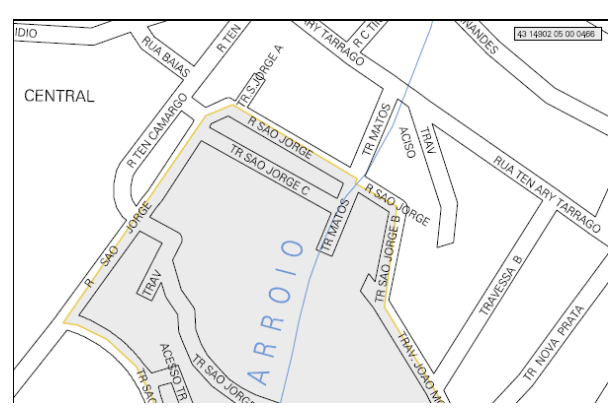
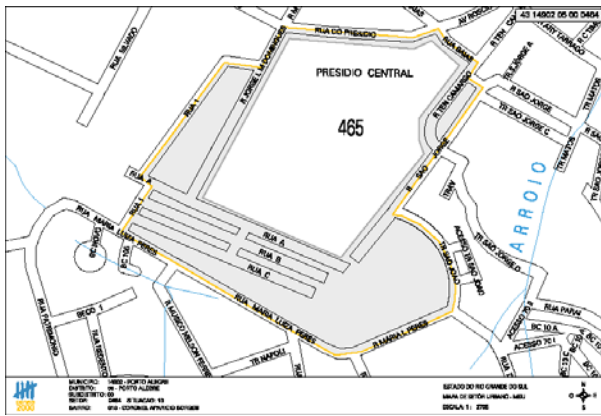
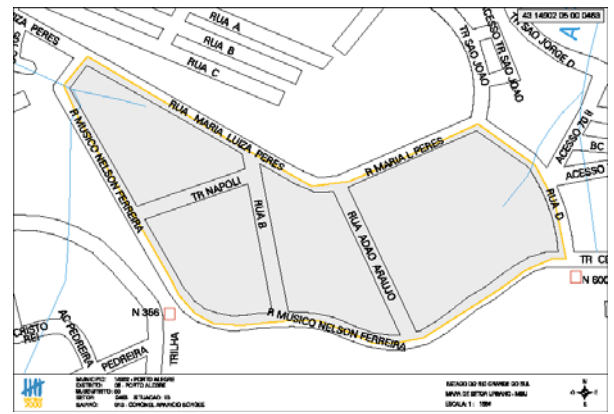
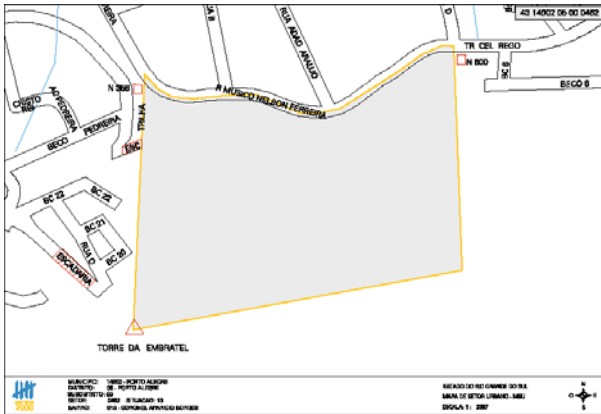
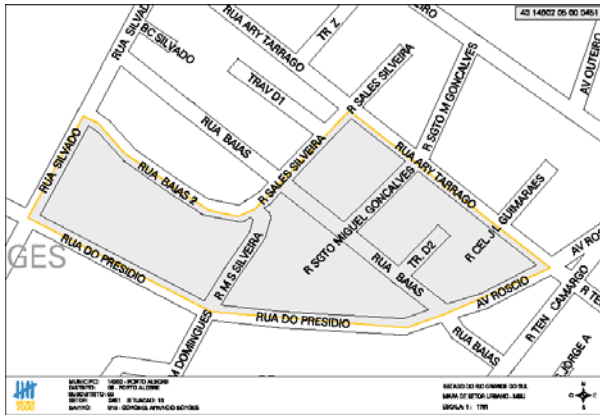
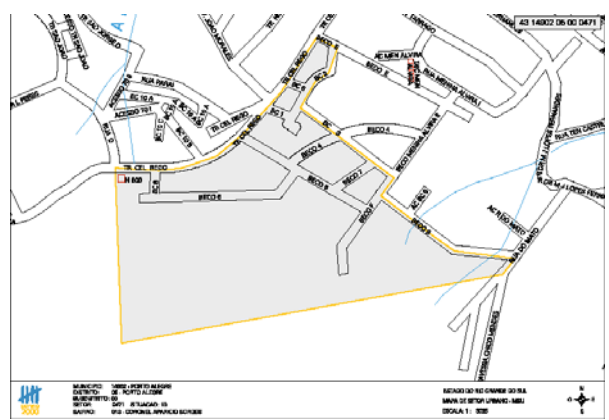
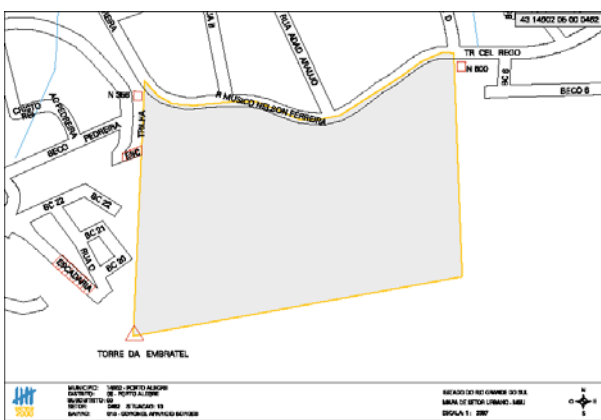
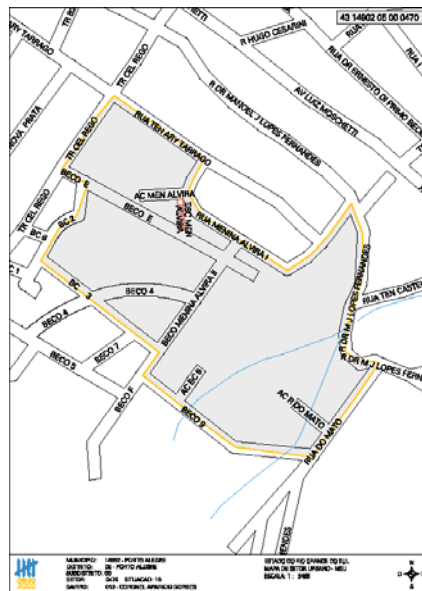
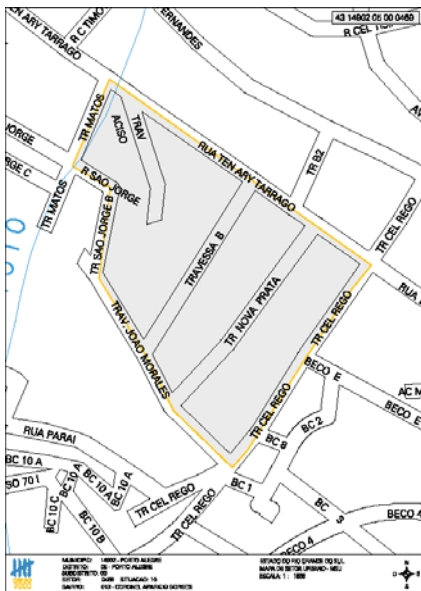
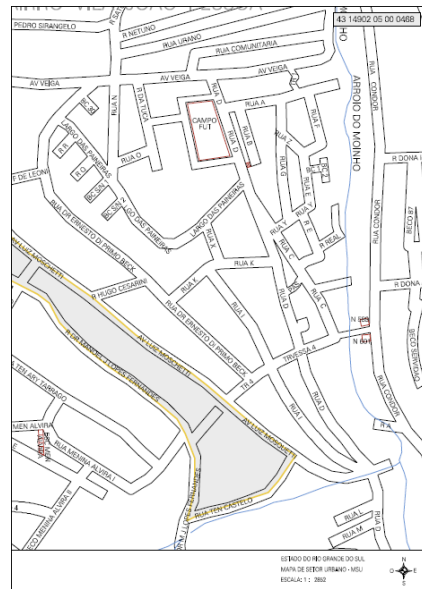
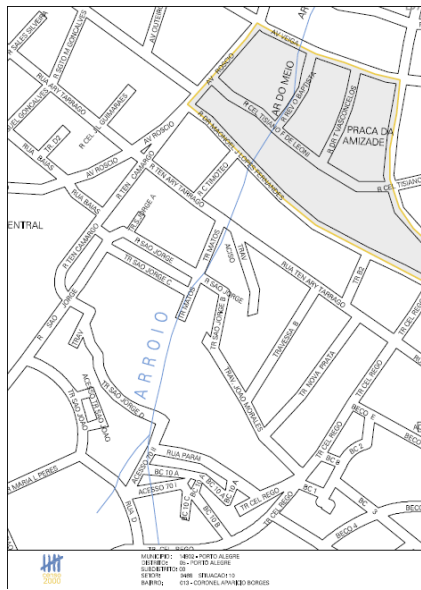
Figura E.1: Área total analisada

Figura E.2: Unidades censitárias







ANEXO F

Bilhete informativo convidando as crianças a comparecerem ao primeiro encontro

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,

Durante os próximos meses será realizada, com um grupo de crianças da escola, uma pesquisa sobre a relação existente entre crianças e pessoas idosas. Os/as alunos/as interessados/as em participar deverão comparecer no dia e horário combinados para receber maiores esclarecimentos.

DATA: 14/09/04 - TERÇA-FEIRA

LOCAL: BIBLIOTECA DA ESCOLA MADRE MARIA SELIMA

HORÁRIO: 14:00 HORAS

Obrigada pela atenção!
Prof.^a Anne Carolina Ramos

ANEXO G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As crianças, assim como os adultos, produzem saberes em suas experiências cotidianas. A presente pesquisa busca dar voz às crianças, tentando registrar e compreender seus entendimentos e suas vivências em relação à velhice.

Para este fim, serão coletados depoimentos orais (gravados) e escritos (textos e desenhos) realizados pelas crianças durante os encontros destinados à pesquisa. Haverá também registros fotográficos das atividades desenvolvidas pelas mesmas. Os encontros terão duração de aproximadamente 2 horas, com intervalo de 15 minutos, e as crianças receberão um lanche durante a tarde.

Os dados e resultados obtidos serão mantidos sob sigilo ético, não apresentando nenhum risco aos participantes da pesquisa. Se no decorrer do trabalho, alguma criança, juntamente com sua família, resolver não mais participar da pesquisa, terá total liberdade, sem que lhe acarrete qualquer prejuízo.

Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pelo Prof. Dr. Johannes Doll, e seu destino final será uma Dissertação de Mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, que ficará à disposição para consulta pública na Biblioteca da mesma faculdade.

Caso o participante tenha qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, durante ou posteriormente à realização da pesquisa, poderá fazer contato através dos telefones (51) 3311.8131 (Anne Carolina Ramos) ou 3316.3423 (Prof. Johannes Doll).

Após termos sido devidamente informados(as) de todos os aspectos deste estudo e termos esclarecido todas as dúvidas,

..... e

(nome legível do responsável)

(nome legível da criança)

concordamos em participar desta pesquisa.

..... (Assinatura do responsável)

..... (Assinatura da criança participante)

..... (Assinatura da pesquisadora)

..... (Assinatura do Prof. Johannes Doll)

Porto Alegre, de de 2004.

ANEXO H

Jogos de Integração

Jogo 1: ENTREVISTANDO O COLEGA

Material necessário: lápis, borracha e folha pautada.

Formação: Alunos divididos em duplas.

Desenvolvimento: O coordenador da atividade (no caso a pesquisadora) elenca com as crianças alguns assuntos relevantes para serem questionados durante a entrevista, anotando-os no quadro (exemplo: idade, animal de estimação, com quem mora, time que torce, o que gosta de fazer, etc.). Após, cada componente da dupla deverá entrevistar seu colega anotando na folha pautada os aspectos mais interessantes. Quando todos os integrantes tiverem sido entrevistados, cada um apresentará para o grande grupo as coisas que descobriu sobre o colega.

Objetivo: Conhecer o gosto, jeito e cotidiano de cada criança, propiciando maior integração.

Jogo 2: 1, 2, 3

Material necessário: _____

Formação: Alunos divididos em duplas, em pé, um de frente para o outro.

Desenvolvimento: O coordenador do jogo solicita que cada componente da dupla diga um dos números em ordem seqüenciada, sempre alterando a pessoa que fala (1, 2, 3; 1, 2, 3...). Depois, dá as seguintes ordens:

- Quem disser o número 1 deverá erguer os pés; os números dois e três continuam iguais;
- Quem falar o número 1 deverá erguer os pés e quem disser o número 2 deverá se abaixar; o número três continua igual;
- Quem disser o número 1 deverá erguer os pés, o número 2 deverá se abaixar e o número 3 deverá bater um palma.

Objetivo: Promover a integração através de uma atividade descontraída e divertida.

Jogo 3: CORPO A CORPO

Material necessário: _____

Formação: Alunos dispersos aleatoriamente pela sala.

Desenvolvimento: O coordenador inicia o jogo dizendo um número e uma parte do corpo, os quais deverão ser agrupados conforme a ordem. Exemplo: 8 pernas, 12 braços, 56 dedos, e assim sucessivamente. As crianças deverão agrupar-se de acordo com o comando dado.

Objetivo: Promover a integração através de uma atividade descontraída e divertida.

ANEXO I

Descrição das Agendas (planejamentos) do Grupo Focal

Dia 28 de setembro de 2004 – 1º Encontro com o Grupo Focal

Descrição:

- Retomada do encontro anterior (em que conversamos sobre a pesquisa na presença dos pais), comentário sobre os jogos desenvolvidos e a organização dos encontros (horário, intervalo, lanche, duração dos encontros);
- Reapresentação do projeto de pesquisa;
- Comentário sobre o uso dos materiais disponíveis, assim como sobre a conservação do ambiente oferecido pela escola;
- Desenho individual de uma pessoa velha com atribuição de um nome e uma idade à mesma;
- Intervalo com lanche;
- Jogo livre;
- Depoimento individual gravado sobre o que desenhou;
- Finalização do encontro.

Objetivos da atividade:

- Propiciar uma atividade individual que tenha a menor influência possível do grupo focal;
 - Perceber que características as crianças atribuem ao idoso;
 - Conversar individualmente sobre seus desenhos para melhor compreender os significados dados pelas crianças sobre suas criações;
 - Através dessa conversa, verificar que referências as crianças utilizam para pensar um idoso, tanto nas suas características físicas, quanto na sua idade cronológica.
-

Dia 05 de outubro de 2004 – 2º Encontro com o Grupo Focal

Descrição:

- Jogo inicial;
- Quem quer contar? - Solicitação livre para que comentem como foi o dia anterior, desde o momento em que levantaram até a hora em que foram dormir;
- Exploração, através dos exemplos dados, do que é um diário;
- Questionamentos: “Quem tem um diário? Quem já viu algum? O que vocês acham que se escreve em um diário? O que seria um semanário, um mensário ou um anuário?”;
- Pedir para que as crianças deitem a cabeça sobre a mesa e fechem bem os olhos. Enquanto estiverem em silêncio, deverão imaginar o que está sendo falado pela pesquisadora. A proposta é contar uma breve história (criada no momento) que propicie às crianças imaginarem-se mais velhas. Exemplo: “Hoje vocês são crianças. Imaginem, porém, que se passaram 15 anos e vocês já são adultos, têm mais ou menos a minha idade. O que vocês acham que estão fazendo? Trabalham? Em quê? Estão em casa? Têm ou não têm filhos? Com quem vocês moram? (...) Imaginem-se envelhecendo...”

Que coisas mudaram na vida de vocês? Alguém nasceu? Alguém morreu? O que de importante aconteceu? (...) Agora vocês têm 60 anos. Como vocês acham que vocês são?;

- Depois desse exercício imaginativo, a proposta é solicitar às crianças que dobrem uma folha A2 ao meio e façam uma espécie de diário. Dentro deverão escrever sobre o seu dia anterior, comentando o que fizeram como se fossem pessoas idosas. Na capa, deverão fazer um desenho que ilustre a história contada no diário;
- Intervalo com lanche;
- Término da atividade;
- Entrega de uma lembrancinha em comemoração ao “Dia da Criança”;
- Finalização do encontro.

Objetivos da atividade:

- Propiciar uma atividade individual que tenha a menor influência possível do grupo focal;
- Perceber, através de um texto, o que as crianças acham que uma pessoa velha faz no seu dia-a-dia;

Dia 19 de outubro de 2004 – 3º Encontro com o Grupo Focal

Descrição:

- Comentários sobre como foi o feriado do “Dia da Criança”;
- Jogo inicial;
- Conversa exploratória sobre os locais onde elas vêem pessoas idosas, o que observam que essas pessoas estão fazendo, como é o convívio deles com pessoas mais velhas, etc.
- Divisão das crianças em grupos: dar um número de 1 a 3 para cada criança. Depois que todos tiverem recebido um número, deverão juntar-se conforme o número recebido, formando três grupos de cinco componentes.
- Conversa exploratória sobre coisas que eles podem e não podem fazer, na condição de crianças, como brincar até a hora que quiserem, dormir tarde, dirigir um carro, etc.
- Solicitar que, nos grupos, pensem cinco “coisas” que eles acham que os velhos podem fazer por serem idosos e cinco coisas que eles não podem fazer, desenhando e explicando suas escolhas num cartaz tamanho A2;
- Intervalo com lanche;
- Continuação da atividade;
- Finalização do encontro.

Objetivos da atividade:

- Observar o quê e como as crianças escolhem atributos sobre o quê uma pessoa idosa pode, ou não, fazer na sua velhice;
- Observar se os grupos optam, mesmo trabalhando separadamente, por atributos semelhantes.

Dia 26 de outubro de 2004 – 4º Encontro com o Grupo Focal

Descrição:

- Jogo inicial;
- Término da atividade “O que os velhos podem e não podem fazer?”;
- Intervalo com lanche;
- Discussão sobre as escolhas das crianças em relação ao tópico “O que os velhos podem fazer?”: um grupo de cada vez apresenta um dos pontos escolhidos para ser debatido no grande grupo;
- Finalização do encontro.

Objetivos da atividade:

- Concluir a atividade iniciada no encontro anterior;
 - Abrir a discussão dos tópicos no grande grupo propiciando a intervenção e posicionamento das crianças frente a determinado assunto relativo à velhice;
 - Fazer emergir semelhanças e diferenças em relação aos tópicos elencados pelas crianças.
-

Dia 09 de novembro de 2004 – 5º Encontro com o Grupo Focal

Descrição:

- Jogo inicial;
- Discussão sobre as escolhas das crianças em relação ao tópico “O que os velhos não podem fazer?”: um grupo de cada vez apresenta um dos pontos escolhidos para ser debatido no grande grupo.
- Intervalo com lanche;
- Continuação da discussão;
- Finalização do encontro.

Objetivos da atividade:

- Abrir a discussão dos tópicos no grande grupo propiciando a intervenção e posicionamento das crianças frente a determinado assunto relativo à velhice.
 - Fazer emergir semelhanças e diferenças em relação aos tópicos elencados pelas crianças.
-

Dia 23 de novembro de 2004 – 6º Encontro com o Grupo Focal

Descrição:

- Jogo inicial;
 - Conversa: Que velhos vocês observam na televisão (em novelas, filmes, programas, propagandas, desenhos...)? Como eles são? O que lembram deles?;
 - Como o material desta aula é a têmpera, torna-se importante lembrar ao grupo sobre alguns pré-requisitos básicos, como o uso e limpeza dos pincéis, mistura das cores, etc.;
 - Escolha individual de um personagem da televisão que as crianças considerem velho, retratando-o com tinta têmpera;
 - Intervalo com lanche;
 - Término da atividade;
 - Finalização do encontro.
-

Objetivos da atividade:

- Propiciar a utilização de um material (têmpera) que as crianças não estão acostumadas a trabalhar por não terem acesso, fazendo do encontro um momento prazeroso;
- Observar quais personagens televisivos as crianças escolhem como inspiração e que características chamam sua atenção (tanto físicas quanto comportamentais) → o contexto em que aparece aquele idoso na televisão.

Dia 07 de dezembro de 2004 – 7º Encontro com o Grupo Focal**Descrição:**

- Jogo inicial;
- Retomada sobre as pinturas realizadas no encontro anterior;
- No grande grupo, cada criança apresenta o personagem escolhido e explica o motivo da sua escolha apresentando-o para a turma. As outras crianças podem fazer contribuições, tais como: onde vêm aquele personagem, alguma cena que eles acharam importante, se concordam que ele seja idoso, etc.;
- Intervalo com lanche;
- Registro em uma folha A2 e conversa sobre aspectos positivos e negativos do envelhecimento – Atividade “Sobre os idosos”;
- Finalização do encontro.

Objetivos da atividade:

- Aprofundar meu entendimento sobre o conhecimento que as crianças têm em relação às imagens televisivas dos idosos, considerando que observei fortes influências destas nas falas das crianças;
- Analisar quais velhos chamam a atenção deste grupo (que programas eles assistem);
- Já que grande parte das falas das crianças relaciona a velhice a aspectos mais negativos, a segunda atividade deste encontro busca tentar elencar esses aspectos e, ao mesmo tempo, entender se as crianças também consideram aspectos positivos no envelhecimento.

Dia 14 de dezembro de 2004 – 8º Encontro com o Grupo Focal**Descrição:**

- Avaliação dos encontros realizados;
- Agradecimento pela participação de todos os integrantes da pesquisa;
- Combinações para que, caso necessário, fizéssemos um novo encontro no ano seguinte para rever informações que possam ter ficado insuficientes;
- Festinha de confraternização do encerramento da pesquisa.

Objetivos da atividade:

- Proporcionar um momento descontraído de agradecimento por todas as colaborações que este grupo de crianças teve com a pesquisa desenvolvida.

ANEXO J

Personagens da novela “Senhora do Destino”

BARONESA LAURA – Glória Menezes

“Laura foi uma das figuras marcantes da sociedade carioca dos anos 50 e 60, mas acabou perdendo espaço nas colunas sociais. Conhecida como “a baronesa” pelo título do marido, Laura é culta, viajada e fina. É viúva de um ex-milionário que



perdeu tudo no final dos anos 70 e a deixou sem nenhum patrimônio. Namorou o barão Pedro por cinco anos na década de 80 e, antes de casar, assinou um acordo com Leonardo, filho do barão, pelo qual renunciava a tudo o que o futuro marido possuía. Forma com Pedro

um casal afinado e que se ama bastante. Os dois não têm uma situação financeira confortável, mas vivem relativamente bem”.

<<http://senhoradodestino.globo.com/Senhoradodestino>> Acesso em 22/06/2005.

BARÃO PEDRO CORREIA DE ANDRADE E COUTO – Raul Cortez

“Morador de um alto andar num prédio da Avenida Atlântica, em Copacabana, Pedro é herdeiro do Barão de Bonsucesso e ostenta o título com orgulho, embora títulos de nobreza já não existam mais no Brasil. Refinado, elegante e bom conversador, o



Barão fascina quem se dispõe a ouvir as histórias de seus bem vividos 80 anos. Tem problemas financeiros e de saúde, mas sobre isso fala apenas o estritamente necessário. Recebe mesada de seu filho Leonardo e, ainda assim, tenta manter o velho estilo de vida. Freqüenta todos os eventos para os quais é convidado na

companhia de sua segunda esposa, Laura, a quem carinhosamente chama de Dona Laura”.

FONTE: Disponível em: <<http://senhoradodestino.globo.com/Senhoradodestino>>. Acesso em: 22 jun. 2005.

SEU JACQUES – Flavio Migliaccio

Aposentado e sem dinheiro, Jacques vive bebendo para esquecer os problemas. Mesmo aconselhado pelo filho Alberto (Thiago Fragoso), ele não consegue abandonar a bebida.



FONTE: Internet. Acesso em: 14 set. 2006.

ANEXO K

Personagens da novela "Mulheres Apaixonadas"

PERSONAGENS:

□ **DORIS - Regiane Alves:** Filha de Irene e Carlão. Não quer mais dividir o quarto com seu irmão e acha que seus avós podem dormir no quarto da empregada.

□ **CARLINHOS - Daniel Zettel:** Filho de Irene e Carlão. Estuda na Escola Ribeiro Alves, sem pagar as mensalidades, por influência de Helena, pois ela conhece as dificuldades dos vizinhos.



□ **CARLÃO - Marcos Caruso:** Marido de Irene. É economista, mas ganha a vida fazendo pequenos trabalhos de contabilidade para amigos e vizinhos.

pavor de que o marido morra antes dela e a deixe sozinha.

□ **LEOPOLDO – Louzadinha:** Velho ator, pai de Carlão. Os dois sofrem calados as humilhações pelas quais passam na casa do filho.

□ **FLORA - Carmem Silva:** Mãe de Carlão, casada há 60 anos com Leopoldo. Velha atriz de teatro. Tem



FONTE: Disponível em:

<<http://www.revistaepoca.globo.com/Epoca>> e

<<http://www.videochat.globo.com>>

Acesso em: 2 ago. 2005.

ANEXO L

Entrada da Basílica de San Pietro, no Vaticano



FONTE: Foto de jan. 2006, acervo da pesquisadora.

ANEXO M

Reportagem do Jornal "O Globo", Rio de Janeiro, de 30 de julho de 2006

Daniel Engelbrecht e
Luiz Ernesto Magalhães

• Desempregado há três meses e sem condições de sustentar uma casa, o consultor em recursos humanos Luiz Henrique Tavares de Azevedo, de 45 anos, divorciado e com uma filha adolescente, precisou voltar a morar com os pais, na Ilha do Governador. Ele sobrevive agora com a ajuda do pai, o contador aposentado Luiz Glória de Azevedo, de 70 anos. O drama vivido por Luiz Henrique é comum a muitas outras famílias no Rio. O estado, que já teve a mais baixa taxa de desemprego do país no início da década de 90, hoje tem a quarta maior, segundo o diagnóstico do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets), feito a pedido da Associação Comercial do Rio (ACRJ). Na contramão do desenvolvimento, a participação de aposentadorias e pensões na renda das famílias metropolitanas — realidade dos grotões do Nordeste — também dobrou desde o início da década de 80. Em 1981, aposentadorias e pensões representavam 15,41% da renda das famílias. Em 2003, a participação subiu para 29,22%.

Para o pesquisador André Urani, coordenador do estudo, as aposentadorias e pensões vêm funcionando como um amortecedor, amenizando a queda da renda das famílias.

— É graças a elas que a diminuição da renda domiciliar per capita não foi tão forte assim, apesar da retração econômica. O problema é que aposentadorias e pensões têm prazo de validade. Uma hora esse amortecedor não vai funcionar mais — alerta.

Desemprego atinge principalmente os jovens

Se comparada à média nacional ou à Região Metropolitana de São Paulo, a proporção de famílias sustentadas por inativos no Grande Rio é elevada. Ao todo, 26,41% das famílias da Região Metropolitana do Rio têm como principal fonte de renda aposentadorias e pensões, contra 21,09% na Grande São Paulo e 19,64% no Brasil, diz o estudo, com base em dados do IBGE. Entre as mais ricas, a proporção é maior. Nada menos que 37,08% das famílias ricas da Região Metropolitana do Rio são chefiadas por inativos (21,44% na Grande São Paulo e 23,03% no Brasil). Tomando-se como referência o 1% de famílias mais ricas da Região Metropolitana do Rio, o percentual sobe para 41,73% (contra 21,09% em São Paulo e 24,26% no Brasil).

— A nossa elite vive do passado, tem pouco interesse no futuro. É preciso virar este jogo — diz Urani.

Uma das explicações para o fato de tantas famílias apoiarem-se na renda proveniente de aposentadorias e pensões é a alta taxa de desemprego na Região Metropolitana e no estado, superior à média nacional. A taxa de desemprego na Região Metropolitana do Rio estava em 11,8% em 2004 e, no estado, em 11,3%, enquanto a média brasileira era de 9%. Somente dois estados — Amazonas e Amapá — e o Distrito Federal tiveram desempenho pior que o Rio.

A situação é particularmente preocupante na população mais jovem, de 15 a 24 anos. Entre 1992 e 2004, a taxa de desemprego nesta faixa saltou de 13,7% para 24,6%. Luana Santos Alves, de 18 anos, é um dos milhares de jovens em busca de um emprego com carteira assinada. Ela mora no Rio desde os 5 anos, quando se mudou da Bahia com a mãe, também desempregada, e cinco irmãos.

— Meu emprego anterior foi de empregada doméstica, sem carteira assinada e sem dia certo para receber. Também já fui vendedora, sem carteira assinada — conta ela, desempregada há cinco meses. ■

