

***O verão das teorias, de Teolinda Gersão:
a infância através da vivência e do aprendizado***

*O Verão das Teorias, by Teolinda Gersão:
childhood through living and learning*

Anuska VAZ¹

Resumo: Teolinda Gersão é uma das escritoras de maior renome da literatura portuguesa contemporânea. Apesar de ter publicado somente um livro voltado para o público infantil, grande parte de sua obra tem, por personagens principais, crianças ou pré-adolescentes. É o caso do conto *O Verão das Teorias*, que retrata a infância de um grupo em seu período de férias e que, por determinado período, vê sua liberdade habitual tolhida pelas ideias “democráticas” de um certo tio. Desta forma, o foco da análise será a percepção infantil daquilo que as rodeia e, ao mesmo tempo, a maneira como os adultos costumam discutir entre si – mas não com os maiores interessados – o que lhes seria mais adequado fazer, tanto no que diz respeito ao lazer quanto ao aprendizado escolar.

Palavras-chave: Teolinda Gersão. Infância. Experiência. Aprendizado.

Abstract: Teolinda Gersão is one of the most renowned writers of contemporary Portuguese literature. In spite of having published only one book designed for children, most of her work has as the main characters, children or young teenagers. This is the case of the short story *O Verão das Teorias*, which chronicles the childhood of a group of children on vacation who for a period of time have their usual freedom hindered by the "democratic" ideas of a certain uncle. Thus, the focus of the analysis is the children's perception of their surroundings and at the same time the way adults tend to argue among themselves – but not with the most interested ones – about what would be more appropriate for children to do, regarding not only leisure but also school learning.

Keywords: Teolinda Gersão. Childhood. Experience. Learning.

O essencial, com efeito, na educação, não é a doutrina ensinada, é o despertar.
Ernest Renan

1 A infância é um dos temas recorrentes na Literatura, por isso ela não está restrita ao âmbito da chamada “produção infanto-juvenil”: muitas são as obras voltadas para o público adulto, que inserem sua trama e discussão neste período primeiro da vida. Este é o caso da escritora aqui contemplada, a portuguesa Teolinda Gersão, que apesar de ter um único livro dedicado – oficialmente – às crianças, *História do Homem na Gaiola e do Pássaro Encarnado* (1982), tem-nas como protagonistas de muitos de seus textos. Neste artigo optamos pelo conto *O Verão das Teorias*, presente na obra *A Mulher Que Prendeu a Chuva e Outras Histórias* (2007) que, sob a forma de rememoração, o narrador conta sobre as férias na quinta da avó, as descobertas, a liberdade, e como tudo isso se modifica com a chegada de um tio

¹ Mestranda em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco | UFPE.

cheio de ideias e teorias contrárias ao que era de costume. A partir daí a autora problematiza várias questões relativas às vivências e ao aprendizado escolar das crianças – e como tudo isso se relaciona com o vínculo destas com os adultos.

É interessante notar que, numa perspectiva histórica, a infância como período diferenciado do restante da vida só foi reconhecida no início da Idade Média. Antes, as crianças não eram consideradas mais que “pequenos adultos”, com atribuições e responsabilidades como os de qualquer outra pessoa, ocorrendo esta mudança de parâmetro quando da modificação das mentalidades ocorrida com o advento da Idade Moderna:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

Além disso, o sentido etimológico da palavra infância encontra-se no latim *in-fans*, ou seja, aquele que ainda não tem ou não domina plenamente a linguagem. Logo, a criança não estaria habilitada a emitir qualquer opinião relacionada aos seus direitos e mesmo deveres, pois os adultos seriam capazes de tomar as decisões mais acertadas.

2 Vários são os níveis de observação, vivência e aprendizado das crianças perceptíveis ao longo do conto. Logo no começo nos deparamos com a seguinte passagem:

Quando já se tinha feito e tornado a fazer tudo isso, por vezes sentíamos-nos perdidos e parávamos porque se quebrava o fio das coisas e começava a instalar-se o tédio. Então vagueávamos de um lado para o outro, à procura, ou aterrávamos finalmente junto de alguém e perguntávamos: E agora? O que vou fazer agora?

Conforme a pessoa a quem se perguntava, assim se ouviam respostas, ou nem sequer se ouviam, porque não eram exactamente as respostas, era a pessoa mesma, a sua presença no momento, ao pé de nós, que, sem se saber ao certo como, abria de repente um caminho.

(...) e nós passávamos de uma coisa a outra, sem precisar de perguntar. Ou sem precisar de ouvir a resposta, quando perguntávamos (GERSÃO, 2009, p. 125-127).

Aqui é colocado em relevo uma das características inerentes à criança: as perguntas. Elas não deixam nada passar despercebido e precisam organizar as várias informações, que surgem a cada segundo, através do questionamento. Isto porque, as crianças têm o dom – e a vantagem, em comparação aos adultos – de se surpreenderem com o mínimo que se lhes apresenta, o que as coloca numa situação de encantamento em relação ao mundo, e faz com que este se renove ao olhar de cada nova criança que nasce. É por isso que, segundo o epistemólogo suíço Jean Piaget, as perguntas que elas fazem não requerem, necessariamente, respostas:

As perguntas que as crianças se fazem pertencem à linguagem socializada? Curiosa, com efeito, esta pergunta. Muitas frases das crianças adotam a forma interrogativa, sem serem perguntas ao interlocutor. A prova é que a criança não escuta a resposta e, sobretudo, não a aguarda: ela mesma responde (PIAGET, 1999, p. 28).

Outro momento do conto apresenta aos leitores o modo como as crianças consideram os adultos:

Ouvíamos, fascinados, os tios falarem tanto de nós, sem nos consultarem. Nunca tínhamos dado conta, até aí, de que os adultos podiam estar tanto em desacordo, e de que qualquer coisa que até então nos parecera evidente e banal, como somar três mais três, ou ir a pé ao rio ou aos outeiros, se podia transformar num quebra-cabeças e numa discussão infundável (GERSÃO, 2009, p. 133).

As crianças idealizam os adultos como pontos de apoio, detentores do saber e das decisões irrevogáveis. Entretanto, não é o que acontece no conto, pois os tios não só discutem longa e ferrenhamente sobre tudo o que discordam – o que os faria perder a aura de perfeição e sapiência a eles atribuída –, como também não se lembram de perguntar às crianças o que elas pensam de tudo aquilo, que está ligado e afeta diretamente a elas – mas que não tem voz nas reuniões de família, o que não significa serem indiferentes.

Por fim, mas que na realidade se situa bem no início do conto, Teolinda nos mostra o modo habitual como as crianças dão seus primeiros passos no aprendizado e na vida em sociedade:

Também é verdade que se estava num espaço protegido, e que havia tios e tias, além das criadas, olhando pelo bando de irmãos e primos. Mas não nos sentíamos olhados, andávamos por ali como pequenos animais à solta, gozando uma sensação de liberdade quase inteira. Fazendo coisas como subir às árvores, descobrir ninhos, ouvir os pássaros, regar os canteiros,

jogar aos berlindes, à cabra-cega e à malha, fazer festas ao gato, pintar com lápis de cor, correr ao pé-coxinho na varanda, jogar às escondidas com o cão (GERSÃO, 2009, p. 125).

Sobre esta vivência a partir dos jogos, assunto bastante caro e recorrente nas reflexões apresentadas pelo ensaísta alemão Walter Benjamin, este afirma que

(...) é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através das brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso terror, eis os hábitos (BENJAMIN, 1984, p. 75).

É pelos jogos que a criança começa uma espécie de treino para a vida adulta, nada é feito ao acaso – tudo tem como se uma segunda intenção, um verdadeiro preparatório sublimado. As situações que ocorrerão num futuro não muito distante, de uma forma ou de outra, encontrarão uma saída numa vivência correlata da infância, mas que, *a priori*, seria desprovida de qualquer importância, ou não passaria de algo meramente lúdico.

3 Saindo destas três experiências/percepções pontuadas pela autora, pertencentes, digamos, ao aprendizado “natural”, deparamo-nos com uma discussão digna de todas as notas: o aprendizado escolar. Isto porque Teolinda nos apresenta – a partir dos conflitos teóricos defendidos pelos tios Gustavo e Arlindo – as maneiras de se aprender a ler, a escrever e a fazer cálculos. Mas, o que parece simplesmente ideias criadas para incomodar os leitores pela via do humor, são, na realidade, formas teoricamente embasadas pela Pedagogia. Antes, faz-se necessária a leitura do trecho pertinente à discussão:

Era absurdo começar por aprender as letras, explicava o tio Arlindo. O único método certo consiste em partir da frase para a palavra, da palavra para a sílaba e finalmente desta para a letra.

Assim, por exemplo, no primeiro dia de aula o professor escrevia no quadro: «A castanha é um fruto do Outono» e as crianças deviam copiar a frase para o papel, como se de um desenho se tratasse. Não conhecer as letras e não saber ler nem escrever era irrelevante.

(...)

Deveria ser portanto assim, durante o primeiro ano na escola: copiavam frases. Nos dois anos seguintes treinavam palavras, e no quarto ano aprendiam finalmente as letras.

Ao fim de quatro ou cinco anos as crianças começavam a soletrar. O objectivo não era aprender depressa, mas aprender bem.

(...)

Nesse Verão que passou connosco o Martim já conhecia as letras, e andava aflito a decorar como se escrevia cada palavra. Perguntava, por exemplo: Casa tem h? Sapato tem l? Horário tem n?

Quando queria escrever gato escrevia por exemplo *gtoa*, porque não tinha decorado bem as letras, nem o lugar das letras na palavra.

Não tinha a menor noção de que a escrita era fonética e silábica, seria obrigado a chegar a essa conclusão por si próprio, conforme o tio Arlindo admitia, satisfeito (GERSÃO, 2009, p. 130-131).

Num primeiro momento a “metodologia” do tio Arlindo nos parece absurda, mas, quando procuramos saber um pouco sobre os métodos elaborados para alfabetização, deparamo-nos com dois tipos básicos: o sintético e o analítico. O método sintético é aquele que já conhecemos, datado do século XVIII, em que o aluno começa a estudar as letras – vogais e consoantes –, as sílabas, as palavras e as frases, num crescendo contínuo. Desta forma, as crianças entram em contato com a língua num formato fragmentário, em que o aprendizado se pauta em partículas silábicas ou fonéticas.

Já o método analítico, datado do início do século XX, condiz com aquele descrito no conto, isto é: as crianças copiariam frases inteiras, pensando não passar de desenhos, e daí iriam para as palavras, num movimento contrário ao descrito anteriormente. Para os defensores desse método, as palavras seriam mais fáceis para apreensão dos alunos no processo de aprendizagem.

Contudo, tais métodos não permaneceram isolados, pois, havia aqueles que pensavam que a leitura e o contexto não poderiam se desvincular, no processo de aprendizado, dos fragmentos escritos e sonoros da língua. Assim, aconteceria “o advento do método eclético, ou analítico-sintético” (CORRÊA, 2003, p. 31).

Partindo para o segundo saber essencial, a educação matemática também se faz presente nas teorias do tio Arlindo:

E quando queria fazer uma conta, por exemplo nove vezes oito, tinha de ir buscar uma enorme lata de feijões, fazer nove fileiras de oito feijões e contar todos no fim. Demorava pelo menos meia hora e nunca acertava porque se enganava sempre a contar.

Mas o tio Arlindo proibia a tabuada, que devia ser completamente banida.

(...)

O tio Arlindo argumentava que esse era um modo errado de aprender [pela tabuada]. Se não se contassem sempre os feijões, já não teríamos a noção

da operação em si, nem de como se obtinha o resultado (GERSÃO, 2009, p. 131-132).

A discussão em pauta é o da matemática como simples e pobre memorização contra a extrema conscientização das operações pelas crianças, que são feitas ao longo da multiplicação, como exemplificado no texto. De acordo com Maria Soitak e Nilcéia Pinheiro, o real aprendizado da matemática só acontece quando da fixação do conteúdo pelos alunos e que, de fato, a memorização banal não traz nenhum tipo de proveito para tal fixação, todavia “O que é memorizado, ficará presente em nossa memória pelo tempo em que estivermos nos utilizando daquela informação”. (SOISTAK; PINHEIRO, 2009, p. 974). Desta forma, a memorização deve se relacionar com algo realmente importante, como um atalho para se alcançar determinada informação, e vale ressaltar que esta característica não está restrita à matemática como disciplina.

Antes de mais nada, é preciso que a ementa designada para as crianças esteja de acordo com seu alcance, pois, neste caso, passar adiante mesmo quando a criança não absorveu apropriadamente o assunto, terminaria por prejudicá-la tanto na esfera individual – a relação da criança consigo mesma, diante de obstáculos que, apresentados desta maneira, prejudicarão o entendimento da criança não só na matéria específica, como noutras situações – quanto na esfera coletiva, social, quando inevitavelmente a criança comparar seu desempenho aos dos demais companheiros de sala. Se não houver equilíbrio emocional, não existem chances de um bom desempenho escolar (KUMON *apud* SOISTAK; PINHEIRO, 2009, p. 976).

Diante disso, a memorização torna-se parte do aprendizado da criança, e permite que ela compreenda a operação – entrando assim no pensamento abstrato –, pois, sem entendê-la, a tabuada não faria o menor sentido e, por conseguinte, não seria passível de ser aplicada em nenhuma situação. Aprender a utilizar os mecanismos mentais previne que as crianças, mais tarde adultas, não sejam capazes de resolver pequenos cálculos sem o papel ou feijões, como queria o tio Arlindo.

E, num plano mais abrangente do aprendizado, Teolinda Gersão insere a discussão que contrapõe a imaginação à ciência, ideia ultrapassada e que merece maior divulgação, para que o pensamento cartesiano sobre os limites estanques entre as áreas do conhecimento seja dissipado:

Por exemplo, o que é o vento? Perguntou o tio Arlindo, voltando-se para nós.

É o ar em movimento, respondemos com ar ufano, com a certeza de termos dito uma coisa certa.

Mas o tio Arlindo abanou a cabeça; Esse era um saber de papagaios. Não tinha qualquer valor. Repetíamos o que nos tinham dito, sem entender nada.

Esqueçam essa, disso. Vamos imaginar outras hipóteses. O que é então o vento?

- Um gigante que atira com as portas.

- Um lobisomem que parte os vidros.

- Um doido que assobia.

Dissemos.

Mas o tio Arlindo abanava a cabeça.

- O que é o vento? Fomos a correr à cozinha, perguntar à Abrilina, que amassava um bolo.

- É o diabo que deu um peido, respondeu ela (...)

E o riso estalou, a partir da cozinha, subiu as escadas, entrou pela porta da sala, espalhou-se em volta, contagiou a avó, as tias, os tios, o tio Gustavo e todos nós em coro. Excepto o tio Arlindo, que ficou furioso.

Afinal são explicações, disse o tio Gustavo, enxugando os olhos de tanto rir. Não era o que se pedia?

Explicações fantasiosas, metáforas, gritou o tio Arlindo. Quando o que interessava era uma tentativa científica.

Ora, retorquiu o tio Gustavo. A imaginação e a metáfora eram tão legítimas como as abordagens científicas.

E aí estavam ambos engalfinhados a discutir, enquanto nós descíamos para a cozinha e continuávamos a rir com a Engrácia e a Abrilina. (GERSÃO, 2009, p. 134-135).

Discussão bastante longa e profícua, todo conhecimento é dialógico – não é mais possível acreditar – e criar – pensando na ciência como superior à imaginação, porque uma depende da outra, irremediável e felizmente. A junção dos diferentes tipos de conhecimento não denigre, antes desenvolve e favorece um espaço de múltiplas conexões antes impensáveis, o que torna toda nova (re)descoberta ainda mais interessante e enriquecedora. Albert Einstein repetiu várias vezes que não há ciência sem imaginação, afinal, a ciência por si mesma limita, e a imaginação transborda todas as fronteiras.

4 Na última parte do conto, a situação colocada em relevo é a morte do cão, referido várias vezes ao longo da história:

Até que, inesperadamente, o cão morreu. E todas as reuniões e teorias se puseram de lado, porque o desgosto pela morte do cão não deixou espaço para mais nada.

O tio Arlindo ainda quis marcar uma reunião para decidir onde se havia de enterrá-lo. Mas o tio Gustavo disse logo que as reuniões tinham acabado, e

que, de qualquer modo, o cão já tinha escolhido. Ia ser enterrado debaixo da nespereira, no lugar onde todos os dias se deitava.

O tio Arlindo ficou sem argumentos. Contra a vontade do cão, nem mesmo as teorias se aplicavam.

Ou teríamos chegado a um consenso, finalmente? Mas de que nos servia o consenso, se tínhamos perdido o cão? (GERSÃO, 2009, p. 135-136)

É importante este fato porque esta seria, talvez, a experiência mais forte vivenciada pelas crianças – não só no plano ficcional. Isto porque, pela primeira vez, elas se deparam com a morte, que é uma perda irreversível. E, sem bem lembrarmos, as crianças estabelecem vínculos de igual intensidade tanto com pessoas como com seus animais de estimação, que são considerados como parte da família. Lidar com a ausência, com a impossível substituição de um ser por outro, é uma das vivências mais marcantes para o resto de suas vidas e que, sem dúvida, se apresenta desta maneira quando lembramos que esta narrativa é construída pelas lembranças de uma das crianças do grupo.

Mas, de toda forma, a morte do cão modifica a ‘guerrilha’ nada silenciosa que se havia estabelecido na casa, e não só as crianças, como até mesmo os adultos são afetados e modificam sua postura depois do ocorrido. O balanço final que o narrador apresenta aos leitores, das peripécias daquele verão, concentra-se no parágrafo último:

E todos juntos éramos uma família em férias, acometida por ideias loucas, talvez por não ter nada mais útil em que ocupar o tempo. Mas, apesar do desgosto pelo cão, alguma coisa se desanuviou, subitamente, na atmosfera. Da loucura das famílias, da imbecilidade das escolas, havíamos de safar-nos de algum modo, sentimos. De repente o mundo dos adultos já não nos parecia tão sinistro (GERSÃO, 2009, p. 136).

A brusca mudança de cenário faz com que, prematuramente, aquela criança – que viria a ser a narradora da história – tome consciência da importância de tudo o que foi vivido, e da influência que aquilo exerceria em suas experiências posteriores, em várias esferas sociais. Apesar da intempérie que os acometeu naquelas férias, o resultado final foi, sem sombra de dúvidas, considerável. Tanto que, mesmo diante de tantas oscilações de ideias, teorias e humores, o tom dado ao conto é o da saudosa rememoração.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1994.
- CORRÊA, Vilma Reche. Método silábico: do passado à atualidade. *In*: **Alfabetização: práticas e reflexões**. Brasília: Editora UNB, 2003.
- GERÇÃO, Teolinda. **A mulher que prendeu a chuva e outras histórias**. Lisboa: Sextante, 2009.
- LOUZETTE, Fernanda; GATTI, Ana Lúcia. Luto na infância e suas consequências no desenvolvimento psicológico. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**, Universidade São Judas Tadeu, a.1, n.1, p. 77-79, ago. 2007
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SOISTAK, Maria Marilei; PINHEIRO, Nilcéia. Memorização: atual ou ultrapassada no ensino-aprendizagem da matemática? *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa, PR. 2009.