

ISSN 1518-6520

ANALECTA

Volume 13 - Número 1 - Jan./Jun. 2012/2014

Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO
Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil
www.unicentro.br

ANALECTA

Publicação do
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019
Fax: (0xx42) 3621-1090
e-mail: analecta@unicentro.br
www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/

FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

Este volume foi editorado no ano de 2014, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

Reitor

Aldo Nelson Bona

Vice-Reitor

Osmar Ambrosio de Souza

Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO

Comissão Editorial

Ruth Rieth Leonhardt

Marcos Nestor Stein

Terezinha Saldanha

Maria Aparecida Crissi Knüppel

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Realização

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
UNICENTRO

Edição

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

Revisão

Daniela Leonhardt

Revisão dos abstracts

Édina Neumann

Diagramação

Murilo Holubovski

Impressão

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

Capa

Fernanda Pacheco de Moraes

*A página aguarda
O poeta aguarda, mudo...
Em vão!
(O limite do poema é uma página
em branco).*

Mario Quintana

Hoje, as informações nas redes, os textos rápidos de consumo imediato atingem grande número de pessoas e apresentam-se fortes concorrentes do estudo aprofundado e da produção científica do conhecimento. São formas de aquisição de conhecimentos, ou de simples opiniões, que encontram um público disposto a utilizá-las.

Entretanto, refletindo-se um pouco sobre o assunto, verifica-se que, necessariamente, não há polarização entre os dois procedimentos. Enquanto os primeiros pululam e infestam as mídias com um sem número de informações rasas, algumas úteis, mas a grande maioria inútil, o texto científico é fruto de um processo produtivo que exige esforço, dedicação, empenho. E depois de tudo, quantas vezes, como afirma Mario Quintana no poema em epígrafe, ainda há a página em branco!

Na academia, o saber consistente e fundamentado sobressai. É essa produção que as revistas universitárias empenham-se em divulgar. Há sempre um autor a pesquisar, seja para avançar nos saberes, seja para melhorar seu desempenho profissional, ou para compartilhar com outros os resultados obtidos. É esse o impulso que move e sustenta em progressão o saber acumulado pelo homem, saber que facilitou sua vida e que o impele a criar coisas e desvendar o desconhecido.

Mas os grandes avanços não se embasam no superficial, passageiro, efêmero. Precisam pilares mais sólidos, ofertados por aqueles que enraízam seus estudos em solo firme do conhecer a que se chega por experimentos, reflexões, ilações, que valorizam as heranças e o muito amalhado. Mas a criação só tem sentido se for compartilhada, se for divulgada e disponibilizada para outras pesquisas. É aqui que releva a função das revistas científicas que oferecem espaços para os pesquisadores interagirem com seus pares.

Na UNICENTRO, a revista ANALECTA recebe e difunde trabalhos de autores da universidade e de outras instituições que encontram nela o espaço de que necessitam. Os artigos, ora publicados, receberam pareceres favoráveis de avaliadores da área específica, o que agrega mais mérito para os autores.

No processo de recuperação da periodicidade, esse número, referente a 2012 é, publicado em 2014.

Aos autores, à comissão científica e aos pareceristas, o agradecimento pelo empenho e colaboração.

Revista ANALECTA

SUMÁRIO

Boca de Ouro, de Nelson Rodrigues: o dinheiro como ferramenta de crítica à (i)moralidade 11

Flavio Pereira Senra

Rafael Delgado Gomes Ottati

O olhar dos estudantes sobre o ensino da matemática na educação do campo: a dicotomia entre o modelo tradicional e a etnomatemática 33

Andreia Demenech

Carla Luciane Blum Vestena

A proposta pedagógica da casa familiar rural de Porto Barreiro e o ensino na área de linguagens 49

Mirian Maria Kunrath

Possibilidades e limites do ensino por área do conhecimento no curso de licenciatura em educação do campo da UNICENTRO: uma reflexão a partir da análise dos relatórios de estágio dos educandos da área de ciências da natureza e matemática 67

Valdirene Manduca de Moraes

A interpretação de trocadilhos por sujeitos com a Doença de Alzheimer em estágio inicial 87

Nathália Luiz de Freitas

CONTENTS

***Boca de Ouro*, by Nelson Rodrigues: money as a tool for criticizing immorality and morality 11**

Flavio Pereira Senra

Rafael Delgado Gomes Ottati

The look of the students on the learning of mathematics in education in rural areas: the dichotomy between the traditional model and the ethnomathematics 33

Andreia Demenech

Carla Luciane Blum Vestena

Una propuesta pedagógica de la casa familiar rural de Porto Barreiro y la enseñanza en el área del lenguaje 49

Mirian Maria Kunrath

Possibilities and limits of teaching by field of knowledge in the degree program in education in rural areas at UNICENTRO: a reflection based on the analysis of the practicum reports of students in the area of Natural Sciences and Mathematics 67

Valdirene Manduca de Moraes

The interpretation of puns by subjects with Alzheimer's disease in early stage 87

Nathália Luiz de Freitas

***Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues: o dinheiro como ferramenta de crítica à (i)moralidade**

Flavio Pereira Senra
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

Rafael Delgado Gomes Ottati
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

Resumo: A peça *Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues, de 1959, apresenta uma série de situações e personagens que, de forma explícita ou metafórica, desconstróem conceitos de moralidade vigentes na sociedade. Concomitante a essa proposta, há também a exposição crítica de valores e condutas consideradas imorais, o que, no final das contas, revela que, se por um lado a moralidade é um conjunto de valores esvaziados, por outro lado, a imoralidade não é uma alternativa aceitável ou uma via de libertação do homem. Este artigo explora tais elementos na obra citada, com a análise das atitudes dos personagens principais, a saber: o Boca de Ouro, Leleco e Celeste, usando, como base, o pensamento de Karl Marx, Walter Benjamin e Renato Nunes Bittencourt.

Palavras-chave: Modernidade. Moral. Capitalismo

Abstract: The play *Boca de Ouro*, by Nelson Rodrigues, from 1959, presents a series of situations and characters who, explicitly or metaphorically, deconstruct concepts of morality prevailing in society. Concomitant with this proposal, there is also the critical exposure of values and conducts considered immoral, which ultimately reveals that, on the one hand, morality is an emptied set of values, on the other hand, immorality is not an acceptable alternative or a way for the liberation of man. This article explores these elements in the play, by analyzing the attitudes of the main characters, namely the Boca de Ouro, Leleco and Celeste, using as theoretical framework the thoughts of Karl Marx, Walter Benjamin and Renato Nunes Bittencourt.

Keywords: Modernity. Moral. Capitalism.

Introdução

A peça *Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues, de 1959, apresenta uma série de situações e personagens que, de forma explícita ou metafórica, desconstruem conceitos de moralidade vigentes na sociedade. Concomitante a essa proposta, há também a exposição crítica de valores e condutas consideradas imorais, o que, no final das contas, revela que, se por um lado a moralidade é um conjunto de valores esvaziados, por outro lado, a imoralidade não é uma alternativa aceitável ou uma via de libertação do homem.

A peça em questão (definida como mítica pelo próprio dramaturgo) tem o dinheiro como mola-mestra da desconstrução de qualquer caráter do ser humano. Tal premissa se faz presente já em seu título, pois há a palavra ouro que, logicamente, conduz a um campo semântico ligado à ideia de luxo, riqueza, dinheiro e, conseqüentemente, poder, já que, tradicionalmente, é considerado o mais precioso dos metais. Interessante é que, esse termo, da mesma forma que culturalmente, associado à ideia de poder material, também carrega consigo uma carga semântica de poder espiritual, existencial e transcendental. De acordo com Chevalier & Gheerbrant (1998, p. 669-671), tais acepções se fazem presentes na cultura de diversos povos: os egípcios acreditavam que a carne dos Faraós era feita de ouro; os brâmanes viam no ouro o ideal de imortalidade; na Índia e na China, preparavam-se certas drogas à base de ouro que tornariam homens imortais; para os astecas, o ouro era um símbolo de renovação, de renascimento; na tradição grega, o ouro é relacionado ao sol, conotando, logo, simbologias de dominação, riqueza, fecundidade, conhecimento e eternidade. Dessa forma, vê-se que o ouro é um elemento signico de simbologia vasta. Essas conotações serão relevantes para a análise elaborada no presente texto.

Ainda detendo-se sobre o título da peça, percebe-se que, o vocábulo ouro se faz presente em um adjunto adnominal referente ao substantivo boca, remetendo o leitor, imediatamente, a uma (enigmática) imagem de uma boca feita de ouro. O título da obra rodrigueana é, em verdade, o nome do personagem principal, o homem tripartido em herói, anti-herói e vilão conhecido como Boca de Ouro, o lendário bicheiro do bairro de Madureira. A inspiração para a criação do personagem provém de duas fontes. A primeira delas vem de um episódio da vida pessoal de Nelson Rodrigues. Quando o autor pegava um determinado ônibus para visitar a mãe, frequentemente viajava com um motorista que tinha todos os seus 27

dentes feitos de ouro. Orgulhoso deles, o chofer dizia sempre que os dentes eram de ouro maciço, de 24 quilates. A segunda fonte para a elaboração do personagem-título é uma personalidade verídica do submundo carioca da década de 1950, o bicheiro Arlindo Pimenta.

No que diz respeito, especificamente, ao plano diegético da peça, a explicação para a alcunha sinistra do personagem-título se dá no ato inicial. Em um consultório odontológico, ironicamente, após ser informado pelo doutor que possuía uma dentição perfeita, um presunçoso paciente faz um estranho pedido ao médico: que este arranque absolutamente todos os seus dentes perfeitos e os substitua por dentes feitos do metal perfeito (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1998, p. 669). Após negar de modo veemente o excêntrico pedido do paciente, fazendo-se valer de um sem-número de questões éticas e profissionais para justificar-se, o médico é convencido a fazer tal operação mediante o oferecimento de uma generosa quantia em dinheiro. Ao ver tantas cédulas, o dentista, ofendido, indaga ao bicheiro se aquilo era alguma forma de desacato. O homem, que seria conhecido como Boca de Ouro, então, lhe diz com riso sórdido: “Que conversa é essa, doutor? Dinheiro não desacata ninguém! Fala para mim: eu desacatei o senhor?” (RODRIGUES, 1965, p. 222). Uma explosão de gargalhadas da parte do médico é a resposta para tal zombaria e a conclusão dessa cena é que serve como explicação da origem do mito Boca de Ouro.

Esse pequeno trecho introdutório já diz muito acerca do personagem que dá nome à peça. O pedido de se arrancar todos os dentes naturais e substituí-los por outros feitos de ouro poderia ser lido como um estranho capricho. Porém, este se mostra como uma forma singular de ostentação de poder, mediante a forma como o bicheiro convence o médico: subornando-o. O fato da ética e do profissionalismo do dentista serem reduzidos a nada, perante um gordo maço de cédulas de cruzeiros, é um exemplo da ácida ironia da dicção dramática rodrigueana, empregada a serviço da desconstrução da moral dos homens. Essa construção do dramaturgo, especificamente em *Boca de Ouro*, assume uma dupla natureza, mítica e verossímil; simbólica e concreta.

A verossimilhança presente em *Boca de Ouro* se dá pela ambientação da peça, o subúrbio de Madureira, e pelo fato de seu personagem principal e *leit-motif* das ações dos demais personagens ser um bicheiro. No decorrer das décadas de 1950 e 1960, as atividades contraventoras popularmente

conhecidas como Jogo do Bicho foram o mercado ilícito em que se formou de forma mais atuante e organizada o que o Rio de Janeiro teve de mais próximo a uma Máfia. A estrutura desse mercado, com o passar dos anos, alcançou um *status* territorializado, com o circuito metropolitano carioca subdividido em áreas oligopolizadas por um determinado bicheiro. Há registros de atos de violência associados aos banqueiros do Jogo do Bicho, ao longo das décadas de 1950 e 1960, o que corrobora a imagem dos bicheiros como mafiosos do Rio de Janeiro. Tais elementos fazem-se presentes na construção do personagem Boca de Ouro, propiciando ao espectador, além de uma maior verossimilhança, uma melhor compreensão do personagem como alguém atrelado ao poder e ao medo.

Tanto a caracterização do cenário, importante na formação dos personagens, quanto a dos próprios, leva o leitor a diversas sensações incômodas durante a leitura da peça. O cenário suburbano evoca proximidade nos eventos, pois é um bairro bastante populoso, residencial e comercial. Os personagens da peça, por outro lado, giram em torno de Boca de Ouro, suas posses e seu poder, sendo atropelados por estes elementos. A dialética estabelecida entre o bicheiro e determinados personagens – principalmente, o casal Celeste e Leleco – representa a relação do homem com a estrutura social capitalista, sendo o personagem-título o epítome de todo o poder fragmentador que o dinheiro exerce sobre a subjetividade humana, em especial sobre as noções de moralidade. Dessa forma, com o objetivo de desdobrar essa discussão, este artigo inicia-se com um apanhado geral da obra para, posteriormente, destrinchar os elementos de crítica à moral (e à hipocrisia) perpetrada através das ações e vontades do protagonista da peça.

Uma primeira leitura de *Boca de Ouro*

Logo no início do primeiro ato, Boca de Ouro é dado como morto. O jornalista Caveirinha é designado para entrevistar uma ex-amante do bicheiro, D.Guigui, a fim de conseguir informações quentes sobre o bicheiro. A partir desse ponto, tem início o aspecto mítico da peça: Boca de Ouro somente surge ao espectador por meio dos três diferentes relatos de sua ex-amante. Ainda que conflitantes a respeito da caracterização do bicheiro, todos têm um denominador comum: uma tensão estabelecida entre o casal Leleco e Celeste e o lendário bicheiro.

No primeiro relato, Leleco, ao pedir dinheiro à Boca de Ouro, recebe a seguinte proposta: somente receberia a quantia desejada se sua esposa fosse buscá-lo... sozinha. Leleco num primeiro momento recusa, porém vê-se obrigado a aceitar a aviltante proposta do contraventor. Celeste é levada por seu marido ao encontro do bandido. Ao entrar na sala particular do Drácula de Madureira, Celeste, após assédio de Boca de Ouro, reage e chama por Leleco, afirmando a Boca de Ouro que seria baleado por seu marido, em punição por tal abuso. O frágil e inseguro marido de Celeste é chamado para dentro da sala e recebe um revólver de Boca de Ouro mediante o sinistro desafio: “Ou atira, ou morre!” (RODRIGUES, 1965, p. 253). Leleco, incapaz de tal ato, tem a arma tomada de suas mãos por Boca, que agora aponta o revólver para o rapaz e indaga: “Queres sair vivo daqui? Então manda tua mulher entrar ali!” (*Ibidem*, p. 254) diz, apontando para o quarto. O que se segue é a humilhação absoluta: Leleco, amedrontado, ordena que sua mulher entre na sala. Leleco apenas reage de maneira mais áspera quando Boca de Ouro afirma que não dará ao rapaz o dinheiro antes prometido. É quando Leleco comete o erro que o condenará: “Seu miserável...tenho a tua ficha! Tu nasceu numa pia de gafeira!” (*Ibidem*, p. 225). “Você falou de minha mãe... quem fala de minha mãe...” (*Ibidem*, p. 225), diz um transtornado Boca de Ouro que, profunda e descontroladamente enraivecido, mata o rapaz com uma série de coronhadas.

Neste primeiro relato sobre Boca de Ouro, tem-se um homem arrogante e ousado, que usa do dinheiro para seduzir e humilhar as pessoas. Seria, usando uma terminologia mais simplista, uma espécie de pérfido vilão, um homem que faz jus ao apelido de Drácula de Madureira dado pela imprensa marrom. Mostrando sua visão reificante do ser humano, Boca de Ouro, através da promessa de cem mil cruzeiros, consegue fazer com que Leleco entregue sua esposa, como se essa fosse um pequeno bibelô e não um ser humano. Assim como no ato anterior Boca de Ouro exibira a fragilidade de caráter do dentista, o bicheiro, nesse momento, exhibe a fraqueza moral de Leleco. O texto em foco de Nelson Rodrigues imprime um retrato da sociedade, nas camadas mais pobres (mais especificamente, o subúrbio da zona norte do Rio de Janeiro), mostrando vários conflitos, desigualdades, traições e tragédias pessoais motivadas por um fator de ordem puramente material. Boca de Ouro, o principal agente dessa materialização do elemento humano, é caracterizado como detentor de

grande poder no subúrbio de Madureira e, mais do que causar medo entre as pessoas, consegue ser capaz de penetrar nas camadas e camadas de moralidade e caráter do ser humano até chegar ao seu âmago, sua natureza real, apropriar-se dela e, finalmente, desconstruí-la.

O ato seguinte, mostra ao espectador um outro retrato de Boca de Ouro, bem diferente da primeira. Chocada com a notícia da morte do bicheiro (da qual até então não tinha conhecimento algum), D. Guigui, emocionalmente descompensada e contraditória, afirma ter dito uma série de mentiras apenas de raiva por ter sido abandonada pelo bandido. Dessa maneira, inicia-se um novo relato da ex-amante do bicheiro. Vê-se uma analepse em que é descrita uma conversa entre o bicheiro e um preto velho. Ressaltar que esse seria uma espécie de sacerdote da umbanda ou do canbomblé, o que já caracteriza o tom místico da cena. Logo no início do diálogo, tem-se:

Boca de Ouro(abrindo um sorriso maligno) – Preto, tu me conhece?

Preto – Conheço, sim senhor!

Boca de Ouro – Como é meu nome, preto?

Preto – Vossa Senhoria é o ‘Boca de Ouro’, sim senhor!

Boca de Ouro (ri) – E que mais?

Preto – O povo também diz que ‘Boca de Ouro’ paga o caixão dos pobres!
(RODRIGUES, 1965, p. 264)

Evidencia-se, neste segundo relato, uma imagem populista de Boca de Ouro como uma espécie de pai dos pobres, sendo inclusive definido por D. Guigui como um Robin Hood do subúrbio. Em sua conversa com o preto, o Drácula de Madureira busca informações sobre sua mãe, fato este que humaniza ainda mais o personagem. Mesmo seu célebre nascimento numa pia de gafeira é retratado de forma mais amenizada: sua mãe, apesar de gorda, pobre e empestada pela bexiga, é uma mulher sempre alegre e que, mesmo grávida, não abriu mão de dançar e expor ao mundo sua alegria. Inclusive, ao ser indagado da razão da morte, o negro afirma que a mãe de Boca “[...] riu até morrer, morreu de tão alegre!” (*Ibibem*, p. 266).

Da mesma forma que Boca de Ouro é caracterizado com um tom mais humano e até paternal, o casal Leleco e Celeste surge neste ato de uma maneira totalmente distinta. Se no primeiro relato de D. Guigui, Leleco era um rapaz frágil e sem força de vontade alguma, neste ele é retratado como um legítimo malandro, um verdadeiro gigolô. Decidido a não mais trabalhar, Leleco obriga a esposa a tomar dinheiro de Boca de Ouro, sabendo que

este nutre forte desejo por Celeste. Leleco sugere, como pretexto para pedir dinheiro, o caixão para a mãe de Celeste, que havia falecido recentemente, fato que apenas denota sua total falta de escrúpulos. Leleco, bem mais agressivo do que em sua primeira versão, chega a apontar uma arma para a esposa e ameaçá-la: “Ou vai, ou te mato” (*Ibidem*, p. 274).

É neste momento da peça que Boca, ao mesmo tempo em que recebe Celeste, recebe um grupo de grã-finas ansiosas para falar com o bicheiro. Essas, fascinadas com toda a mitologia que se criou acerca do assassino de mulheres, do Drácula de Madureira, ao mesmo tempo em que o adoram, o humilham, animalizam-no, coisificam-no, tratam-no como uma espécie de brinquedo, de objeto de admiração. Em sua adoração pelas lendas acerca do bandido, as grã-finas não hesitam em fazer perguntas acerca da veracidade de sua fama de assassino de mulheres, ou, sem escrúpulo algum, de seu nascimento em uma pia de gafeira, fato que muito o deprime e o constrange. É descrito que Boca de Ouro chega a soluçar em lágrimas ao narrar o ocorrido, exibindo um raro momento de sensibilidade e de fraqueza. Tratado quase como uma vítima da sociedade, neste segundo relato, fica evidente que o verdadeiro vilão não é o bicheiro, cujo rosto é estampado nos jornais, e sim a imprensa que assim o elegeu e as classes altas, que apenas se importam em cruelmente beber de seu mito. No intuito de retribuir a humilhação imposta pelas grã-finas, Boca de Ouro promove uma das cenas mais grotescas de toda a peça: um concurso de seios, no qual a portadora dos peitos mais belos ganhará um legítimo colar de pérolas. Surpreendentemente, Celeste, que até então apenas assistia a tudo aquilo, resolve candidatar-se. Boca de Ouro chega a tentar impedi-la, alegando que somente uma mulher da vida faria aquilo (*Ibidem*, p. 285). Porém, a moça insiste em concorrer e acaba vencendo o concurso, fato que faz as grã-finas protestarem. Boca de Ouro revida, amargurado: “Vocês não são nem páreo para essa menina, e outra coisa... não chamo mais ninguém de senhora. Ninguém aqui é senhora. A única senhora é essa menina, compreendeu? [...] Eu nasci numa pia de gafeira com muita honra! E minha mãe abriu a bica em cima de mim!” (*Ibidem*, p. 286).

Celeste, tendo conquistado um singular respeito do bandido, sofre imediatamente uma transformação: outrora tão digna e relutante em sua tarefa de pedir dinheiro ao lendário bandido, passa a insinuar-se para ele, seduzindo-o, chegando a manifestar seu desejo de largar o marido e morar

com o contraventor. “Tudo isso é meu? Tudo que eu tocar é meu?” (*Ibidem*, p. 288), afirma ela, ao mesmo tempo com lascívia e fascinação. Vê-se que o luxo material faz com que Celeste sofra uma completa e rápida deterioração moral: o simples fato de estar presente no suntuoso palacete do bicheiro e de olhar o brilho do colar de pérolas foi o bastante para que a máscara de fiel e moralista esposa caísse. Nesse momento chega Leleco, mais calmo, decidido a trazer a esposa de volta, arrependido da chantagem que impusera a ela. Mas é tarde demais: Celeste já se proclamara esposa de Boca de Ouro. Leleco, imerso em cólera, ameaça Boca de Ouro com uma arma. E, assim como na primeira versão contada por D. Guigui, Leleco morre... Mas desta vez, com uma punhalada nas costas dada por Celeste. No melhor exemplo da lógica animalizada, aplicada às interações humanas, vê-se que Celeste, a fêmea, escolheu o macho-alfa da espécie. Fim do segundo ato.

Ainda que pintado como um homem cheio de si e um tanto quanto violento, a segunda imagem do bandido é bem mais amena que a primeira, trazendo ao espectador momentos até em que se pode sentir compaixão pelo bandido, como na busca por seu passado e na humilhação que passa perante o grupo de grã-finas. Nesse segundo retrato do bandido entra em cena um interessante elemento para discussão: o grupo de grã-finas. A grotesca relação entre as três mulheres fúteis e ricas e o bicheiro de Madureira é uma interessante alegoria para a relação entre a classe alta e a baixa. Apesar de ter uma situação financeira bastante favorecida para um morador de um subúrbio e ser detentor de certa influência política, Boca de Ouro ainda demonstra facilidade e identificação muito maior com as classes pobres (de onde é oriundo) do que com as ricas. Seu desconforto e mal-estar perante os comentários fúteis das grã-finas é perceptível. Boca de Ouro, para essas representantes das classes ricas, não passa de um objeto a ser admirado e olhado, daí as observações críticas e analíticas acerca de seu comportamento: “O Boca não é meio neo-realista?” (*Ibidem*, p. 279). Aqui, entra em foco, de maneira bem simbólica, o fato de a classe baixa ser objeto de estudo e interesse da classe alta, através da fetichização, do *glamour* marginal do bandido. Independentemente da forma como é retratado, Boca de Ouro é forte, temido e admirado por pobres e por ricos. E é ele que leva a melhor nessa relação com o grupo de grã-finas ao expô-las ao ridículo, submetendo-as a um concurso de seios e, em seguida, ao expulsá-las de sua casa batendo no peito e afirmando sua condição de homem nascido numa pia de gafeira com muito orgulho.

No terceiro relato acerca de Boca de Ouro, D. Guigui dá ao público, outra imagem diferente do bicheiro. Novamente uma briga entre o casal Leleco e Celeste ilustra essa versão, na qual Celeste, sob pressão, confessa para o marido seu adultério. O nome do amante: Boca de Ouro. Neste momento Leleco faz um sinistro acordo com a esposa: caso não consiga ganhar uma aposta previamente feita no jogo do bicho (este conduzido no bairro por Boca de Ouro) ele a matará. Com o resultado negativo do jogo e o medo de morrer, Celeste afirma ser capaz de arrancar o dinheiro de seu amante, salvando assim a vida e satisfazendo Leleco. Corte de cena: Boca de Ouro e D. Guigui discutem, dado o ciúme desta por uma das amantes de Boca, justamente uma mulher grã-fina. Neste ínterim chega Celeste, desatinada, e conta a Boca de Ouro que Leleco sabia de tudo, que a havia pressionado e que havia obtido a verdade toda de sua boca. É nesse momento que Boca de Ouro afirma que:

Meu coração aprende! A mulher deve negar, nem que chova canivete! Ouve só: quando eu era mais mocinho estava, uma vez, com uma mulher, no quarto! [...] E nisso, chega o marido com a polícia. Em conclusão, arrombam a porta. A mulher, nuazinha, negou até o fim. Sabe que o marido ficou na dúvida, o comissário ficou na dúvida e até eu fiquei na dúvida? Meu anjo, da próxima vez, nega, o golpe é negar! (RODRIGUES, 1965, p. 313)

Inicialmente pode parecer que Boca de Ouro dá, para Celeste, uma verdadeira aula de malandragem. Entretanto, a grande tônica desse terceiro relato de Boca de Ouro não está na capacidade do bandido de sair das situações mais delicadas, e sim, na revelação de quanto o elemento feminino lhe foi tão cruel e aproveitador. No relato de Boca de Ouro ele chega ao absurdo de afirmar que a mulher conseguiu até mesmo fazer com que ele duvidasse de seu adultério. Celeste, logo após contar a Boca que Leleco estava chegando, exige um presente por tê-lo avisado do perigo. A própria morte de Leleco, nesta versão, revela a falta de caráter e frieza de Celeste, já que o marido apenas recebeu a coronhada de Boca de Ouro porque esta o distraiu. Ao vê-lo caído no chão e indagar se jaz morto, Boca de Ouro responde:

Boca de Ouro – Depende.

Celeste – Como depende?

Boca de Ouro – De ti! [...] Quero que tu digas: ‘Mata!’ Aí eu mato! No mesmo instante!

Celeste – E você me dá os seiscentos contos no milhar? (*Ibidem*, p. 319)

A cena que se segue é, no mínimo, bizarra. Boca de Ouro, extasiado com tal situação, propõe-se a matar Leleco junto de Celeste. Assim, enquanto ele dá coronhadas no desacordado rapaz, Celeste o apunhala diversas vezes seguidas. Ao término do crime em conjunto, Celeste ergue-se e de seus lábios, ao invés de qualquer comentário sobre o marido chacinado, emerge imediatamente uma indagação de ordem financeira: - “E agora? Você paga o milhar?” (*Ibidem*, p. 320). Fica claro ao espectador que à medida que a peça avança, as versões de D.Guigui retratam uma Celeste cada mais amoral, corruptível e materialista.

O ato aproxima-se do fim: entra em cena Maria Luísa, a grã-fina que muitas vezes visitou Boca de Ouro. Celeste e ela se reconhecem, visto terem sido colegas de escola. O diálogo entre Boca, Maria Luísa e Celeste segue então de maneira tensa: Celeste, sempre humilhada por Maria Luísa, nos tempos de colégio, apenas por sua condição social mais baixa, traz à tona toda sua raiva através de comentários de uma rudeza ácida. A relação entre Maria Luísa e o bandido é similar, em certos pontos, à cena vista no ato anterior das três grã-finas conversando com Boca de Ouro, no que concerne à relação de fascínio para com a aura mitológica do bicheiro. Maria Luísa, uma fanática religiosa, afirma querer batizar Boca de Ouro e crê que este é um santo, que nunca matou ninguém. Em seu discurso, quase caricato, Maria Luísa chega a fazer comentários sobre o bandido, associando-o com a figura de um santo ou um deus, como no momento em que a grã-fina, falando do lendário caixão de ouro no qual o bandido seria um dia sepultado, compara Boca de Ouro a um deus asteca. Celeste, no entanto, enraivecida, destrói as ilusões de Maria Luísa acerca de Boca de Ouro ao mostrar o corpo de Leleco, contando a ela que Boca o matou. O bicheiro, de forma fria, decide executar Maria Luísa, ao que se segue um diálogo marcado pela tensão:

Boca de Ouro – Você gosta de mim? Gosta? A Guigui, que enxerga longe, diz que você é tarada por mim. A Celeste, que também é viva, diz a mesma coisa. [...] Você é?
Maria Luísa – Deus te perdoe!
Boca de Ouro – Beija o teu assassino!
Maria Luísa – Eu?
Boca de Ouro – Na boca! (*Ibidem*, p. 330)

Enquanto Maria Luisa cede ao desejo de Boca, Celeste, vitoriosa ante o medo de sua rival e inimiga de infância, revela numa frase toda a sua mágoa contida de anos: “Antes de morrer, escuta: eu não ando mais de

lotação! Nunca mais!” (*Ibidem*, p. 330). Entretanto, para sua surpresa, Boca pega-a pelo pulso e afirma que quem morreria seria ela. Após a execução de Celeste, Boca, já assumindo seu ar de assassino, faz uma menção ao comentário de Maria Luísa acerca de seu caixão de ouro:

Boca de Ouro – Pensando bem, eu sou meio deus. Quantas vidas eu já tirei? Quando eu furo um cara, eu sinto um troço diferente, sei lá, é um negócio! Ainda agora. Primeiro, eu ia te matar. Depois, vi que o golpe era executar Celeste. Um perigo, a Celeste! Gostaste da classe? E quando eu morrer, já sabe: o caixão de ouro! Todo mundo tem dor de corno do meu caixão de ouro! (*Ibidem*, p. 332)

Ao fim do terceiro relato sobre Boca de Ouro, tem-se a cena final: Caveirinha, o repórter vinha investigava o bandido desde o início da peça, ao encaminhar-se ao velório do bandido, recebe a notícia de que este tivera todos os seus dentes arrancados ao morrer. Ainda, Boca de Ouro fora assassinado com vinte e nove punhaladas por uma mulher. Seu nome: Maria Luísa. Para sua súbita perda de interesse no bandido, justifica-se o repórter: “Desdentado não é a mesma coisa. Não sei explicar.” (*Ibidem*, p. 335).

Mais do que o mero retrato, em três versões, de um bandido carioca, a peça *Boca de Ouro* é o relato de uma verdadeira lenda urbana. A multidão que vai ver, pela última vez, o bicheiro mais famoso de Madureira, por si só já indica a força da mitificação do bandido. Homem dos dentes de ouro que será sepultado num caixão igualmente feito de ouro, assassino de mulheres, nascido numa pia de gafeira e portador de pseudônimos como Drácula de Madureira são exemplos dos mitos associados ao bandido que tonificam à sua volta uma simultânea imagem de terror e fascinação. Todas as lendas que rondam o bandido são associáveis a um quê de grotesco, violento, sujo e até caricato em alguns aspectos, e são justamente tais relatos míticos que constroem o bizarro processo de culto à personalidade de Boca de Ouro. Tal idealização da imundície – esta sendo um dos vários recursos utilizados pelo teatrólogo para enfatizar o que Ronaldo Lima Lins diz ser a “[...] atmosfera desagradável que se desprende de suas peças.” (LINS, 1979, p. 91) – feita em torno da imagem do bicheiro contribui para a visão de Boca de Ouro não como um herói, mas como um anti-herói. Mas o que faz Boca de Ouro ser tão adorado não é nenhuma qualidade moral ou traço de bondade, e sim, tudo que remete a uma imagem de marginalidade – em especial, o *Ouro* que ele carrega nos dentes e, evidentemente, nos bolsos. A caracterização de Boca

de Ouro permite uma leitura de cunho marxista, que se estende aos outros personagens da peça, pois o ouro de seus dentes, assim como sua posição de banqueiro ilícito, conferem ao personagem e à peça um forte elemento de crítica à hipocrisia moral social. Vontade de mudança de *status*, usura, ganância, chantagem, elementos dos quais alguns já até foram rascunhados neste grande resumo da peça, são todos elementos-chave da sociedade capitalista moderna. Assim, o artigo retomará a leitura da peça, porém objetivando explicitar tais elementos, para mostrar como Nelson Rodrigues sutilmente empreende sua crítica à sociedade contemporânea.

Dinheiro: a imoralidade e a hipocrisia moral social

Karl Marx, emblemático filósofo alemão, escreveu, acerca do dinheiro como peça motriz da sociedade capitalista, no livro *Manuscritos Econômico-Filosóficos*:

O que é para mim pelo *dinheiro*, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso *sou eu*, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. as qualidades do dinheiro são minhas - [de] seu possuidor - qualidades e forças essenciais. O que eu *sou e consigo* não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade. Sou *feio*, mas posso comprar para mim a *mais bela* mulher. Portanto, não sou *feio*, pois o efeito da *fealdade*, sua força repelente, é anulado pelo dinheiro. Eu sou - segundo minha individualidade - *coxo*, mas o dinheiro me proporciona vinte e quatro pés; não sou, portanto, *coxo*; sou um ser humano mau, sem honra, sem escrúpulos, sem espírito, mas o dinheiro é honrado e, portanto, também o seu possuidor. O dinheiro é o bem supremo, logo, é bom também o seu possuidor, o dinheiro me isenta do trabalho de ser desonesto, sou, portanto, presumido honesto; sou *tedioso*, mas o dinheiro é o *espírito real* de todas as coisas, como poderia seu possuidor ser tedioso? Além disso, ele pode comprar para si as pessoas ricas de espírito, e quem tem o poder sobre os ricos de espírito não é ele mais rico de espírito do que o rico de espírito? Eu, que por intermédio do dinheiro consigo *tudo* o que o coração humano deseja, não possuo, eu, todas as capacidades humanas? Meu dinheiro não transforma, portanto, todas as minhas incapacidades (*Unvermögen*) no seu contrário? (MARX, 2008, p. 159-160)

Lendo-se com atenção a citação acima, pode-se facilmente afirmar que ela é, nas devidas proporções, uma das falas do bicheiro Boca de Ouro. O personagem metonimicamente retoma o pensamento de Marx, para quem o dinheiro é o elemento que conecta o homem à real essência da vida humana, que liga a sociedade ao homem, à verdadeira natureza e ao homem em si. É o que torna o *homo sapiens* o *homo sociologicus*, o

“[...] vínculo de todos os *vínculos*.” (*Ibidem*, p. 160) entre o homem e o mundo. Sendo a ferramenta principal das formas como o homem encara o mundo e seus semelhantes, ele é a via de união e de separação dos seres. É “[...] a verdadeira *moeda divisionária* (*Scheidemünze*), [...] o verdadeiro *meio de união*, a força *galvano-química* (*galvanochemische*) da sociedade.” (*Ibidem*, p. 162, grifos no original).

Após a primeira leitura da peça, uma nova análise de seu título reforça a ideia do dinheiro como um elemento definidor de identidades e, acima de tudo, de provedor de poder. De uma perspectiva simbólica, a *Boca*, o canal “[...] por onde passam o sopro, a palavra e o alimento, é o símbolo da força criadora e [...] da insuflação da alma.” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2001, p. 133). Órgão produtor da palavra, é uma força que tem o poder de animar, construir, de criar a vida, ou seja, de definir quem o homem é. Essa *Boca* feita de Ouro, e levando em consideração a análise proposta, facilmente infere-se que a capacidade criadora dessa Boca em particular está intimamente atrelada ao seu valor material e à sua capacidade de tornar os próprios homens, de alguma forma, meras representações valores materiais por extensão. Trata-se de uma clara representação da mecânica reificante que rege as relações sociais nas sociedades capitalistas. Tais processos exigem, evidentemente, que um preço seja pago: a inversão, o esvaziamento da moral vigente. Através do dinheiro, os personagens acreditam que conseguirão concretizar seus sonhos, mesmo que tenham que abrir mão de seus conceitos morais mais valiosos. O maior exemplo da obra é Celeste. Personagem cujo nome, originado do Latim, significa Divinal. Celeste, ao longo da peça é destituída de qualquer *status* de divindade mediante seu sonho de conhecer a atriz Grace Kelly, sua vontade de enterrar dignamente a mãe, seu desejo de estampar no colo um colar de pérolas legítimas, enfim, de deixar de ser pobre, mesmo que tenha que abandonar o marido e os três filhos. Seu inconformismo mediante a pobreza surge em um soturno bordão repetido pela personagem, em que afirma que nunca mais voltaria a andar de lotação (transporte coletivo destinado, às classes mais baixas). O dinheiro, é a peça-chave de *Boca de Ouro*. Os personagens mais representativos da peça são elementos-satélite que giram em torno da ideia de lucro material, de capital, de dinheiro, ideia representada, pelo personagem-título.

A única personagem que parece não se vender completamente por dinheiro é a Grã-fina. Embora ela em uma das versões mostre os seios para o bicheiro e, em outra, seja retratada como tarada pelo Bicheiro (RODRIGUES, p. 320), aparentemente não é o poder aquisitivo de Boca de Ouro que a encanta. Convenhamos: sendo ela uma grã-fina esposa de um diplomata, o dinheiro seria algo que ela, teoricamente, teria de sobra. O fato de ter estudado em um colégio para as elites corrobora essa ideia. Quando, ao término da peça, é revelado que foi ela quem matou o Boca e que ela o fez com 29 facadas, explicita-se o teor passional do crime. Vê-se que uma personagem que possui dinheiro desde que nasceu, no fim das contas, é a única personagem que, comprovadamente realizou um ato estritamente passional. No momento em que esse crime bizarro é descrito, o plano diegético da obra está no presente, no real, e não na analéptica esfera do relato de Guigui – um relato que pode ser manipulado, o que fica claro ao leitor, ao término da obra.

Em meio a todas essas análises, chama-se a atenção não apenas para o personagem que dá título à peça, que encarna a crítica marxista ao dinheiro, mas, adicional e principalmente, para o personagem Leleco. Boca de Ouro torna-se uma figura interessante ao público por ser um personagem construído através das lembranças de uma personagem em constante mudança de humor, personagem esta que, metonimicamente, representa todos os suburbanos, que ecoam histórias e mais histórias fomentadoras do mito de Boca de Ouro. Porém, mesmo em tantas e tantas versões da vida do bicheiro, seu tom neo-aristocrata, de certa forma, se mantém em todas as versões: o esbanjar de dinheiro, a sensação de morar em uma fortaleza e, claro, o estar acima de tudo e de todos. Leleco, por outro lado, é um personagem de caráter mais dúbio, que tem mudanças também de personalidade (às vezes mais acuado, mais frágil; noutras, agressivo e decidido). Leleco encarna o sujeito simples, aquele que extravasa suas emoções na sua paixão esportiva, o Fluminense, chegando ao ponto de ser demitido por ter agredido seu chefe quando este falou mal do Tricolor Carioca. Leleco é o típico trabalhador suburbano, membro, digamos, do proletariado do subúrbio carioca. Casado, teria, a tarefa de ser o homem da casa, aquele que sustenta a esposa. Contudo, Leleco, por vezes, é retratado como um jogador inveterado; noutras como um vagabundo e, em todas, como alguém capaz de ir às últimas consequências para obter dinheiro.

Desse personagem, é válido tecer algumas observações sobre sua relação com a esposa, principalmente na primeira vez em que aparecem em cena. Ao dizer que foi demitido e o motivo, Leleco mostra-se como um arquetípico malandro, personagem caricato da marginalidade urbana, peça central do samba, gênero musical relevante e oriundo dessa mesma periferia social. Ao pedir dinheiro a Boca de Ouro para, enterrar a sogra, Leleco atende aos pedidos luxuriosos do bicheiro e permite que sua mulher converse com ele sozinha. Posteriormente, ao saber que ele beijou seu peito, por medo de morrer, suplica à esposa que dirija-se ao quarto de Boca de Ouro. Sua covardia não é apenas por medo: ao abaixar a arma e guardar o pacote de dinheiro, Leleco ainda pergunta se não vai pegar a grana que acha que lhe pertence:

“[...]Logo que ela [Celeste] desaparece, ‘Boca de Ouro’ vai apanhar e guardar o dinheiro.)

Leleco: E o dinheiro?

Boca de Ouro: (brutal) Nem um tostão!

Leleco: (fora de si) Eu quero o dinheiro...” (RODRIGUES, 1965, p. 255)

Se, Boca de Ouro o havia convencido a mandar a esposa, sozinha, conversar com ele através do argumento de que jogadores podem muito bem vender a própria mãe ou a mulher, a atitude final de Leleco no primeiro ato marca o tom profético do conhecimento popular do bicheiro. Leleco coloca-se acima dos ditames morais do cavalheirismo e das normas de vivência da sociedade de então. Acreditava-se que, em navios naufragantes, marinheiros permitiam que mulheres e crianças fossem embora primeiro; se heróis do cinema da década de 1950 iam para a ação, deixando as mulheres em segundo plano ou, mesmo, fora de cena, Leleco mostra-se não só como um covarde, mas como um vendido. Agindo de modo oposto a qualquer forma de heroísmo idealizado tipicamente romântico, não importa a Leleco a mulher nesse momento, apenas deseja o dinheiro, bem secundário que, nesse instante, torna-se símbolo do seu desejo mais forte, aquilo que possibilitará que mantenha sua vida, hedonista, de malandro. Cabe ressaltar, neste ponto, que o indivíduo que vive nessa sociedade consumista encontra refúgio existencial no consumo. Isso importa à análise na medida em que Leleco deseja manter uma vida de malandro, em que esbanjaria, com o dinheiro recebido por conta da venda da própria esposa, uma boa vida que, na verdade, ele não tem. O filósofo Renato Nunes Bittencourt, analisando

a sociedade de consumo, relaciona este fato com a tradição grega antiga, remetendo a Aristóteles: “[...] a tradição filosófica em sua matriz grega considerava que a aquisição da felicidade se encontrava imediatamente associada ao exercício da virtude, postulando que os bens exteriores são incapazes de fornecer esse estado de beatitude.” (BITTENCOURT, 2011, p. 36). Ora, é justamente o desejo insaciável pelo dinheiro que faz Leleco ganhar forças, uma vez que ele remete a esta aguda definição do indivíduo moderno, que ecoará em pontos seguintes da obra rodrigueana:

O indivíduo da civilização tecnicista, caracterizado como consumidor compulsivo, encontra-se axiologicamente distante desse princípio ético fundamental, destacando-se principalmente pela dependência crescente da obtenção de momentos de fuga existencial em relação aos seus próprios problemas particulares e mesmo de si mesmo, gerando assim esse escoamento psicológico para a sua inaptidão em obter a auto-realização (*sic*) pessoal. (*Id.*, p. 36).

Nesse momento da peça, ao ser enxotado do aposento, de mãos vazias, Leleco, furioso, grita para Boca de Ouro: “Seu miserável! Tenho a tua ficha! (*aponta para ele, num riso de ódio*). Tu nasceu numa pia de gafeira!” (RODRIGUES, 1965, p. 255). Sua provocação é o motivo pelo qual Boca de Ouro mostra que ter os dentes dourados não é apenas um sinal estético: sua mandíbula de metal simboliza também sua fúria incontrolável e a mesma frieza que o fez chegar no posto que ocupa então. Assim, conforme já descrito, o ato termina com o brutal assassinato, a coronhadas, de Leleco.

Em outra versão da história, quando descobre que sua esposa o traiu, Leleco age de forma agressiva e covarde com ela: agarra-a pelos braços, sacode-a, chegando inclusive a esbofeteá-la e a agredi-la sob a mira de um revólver. Ao saber que fora traído com um idoso, ele resolve fazer um jogo (metáfora apropriada para um personagem moralmente tão torpe) e torna-se o cafetão da própria esposa. Já que Celeste perdera o amante endinheirado de Copacabana, Leleco a obriga a fisgar Boca de Ouro.

Na cena que se segue, na residência de Boca, Celeste age de forma infantil, de acordo com as rubricas do autor. Ela esconde ter um parceiro amoroso, age de forma objetiva: sabe que Boca a deseja e age como uma ninfeta para o conquistar. Decidida e, de certa forma, fria, Celeste busca, nesse momento, a satisfação do marido e, além disso, subir de vida: não quer mais andar de lotação. Sua vontade de atingir outro nível social fala

mais forte do que a moral: seu corpo é mero instrumento para obter o que deseja - e que só pode vir através do dinheiro, uma vez que não se paga táxi de outra forma. A liquidez monetária é imperativa para concretizar o desejo da personagem. Isso se torna ainda mais claro quando as três Grã-finas entram em cena. Uma dessas conhece Boca de Ouro: “Ah, ‘Bôca’(sic)! minhas amigas estavam doidas pra te conhecer!” e leva as amigas ao local unicamente para apresentá-las ao Boca, figura mítica do bairro. Ela conhece a natureza brutal do amigo, pois já havia informado às outras que ele é um assassino, comprovado pelo fato de a segunda Grã-fina perguntar, cochicando, se ele “É esse que mata?”. Além disso, ela afirma às amigas que ele “[...] está fazendo um caixão de ouro!”, aludindo ao desejo do amigo (RODRIGUES, 1965, p. 277).

Porém, logo após a conversa, conforme já foi descrito, Boca de Ouro resolve doar um colar de pérolas para a mulher que tiver os peitos mais bonitos. Inicialmente chocadas com a proposta, em poucas linhas o choque mostra-se mais pela forma que a proposta foi feita (direta, mordaz, como que sabendo muito bem que elas acabarão aceitando e que o choque é apenas hipocrisia) do que pela proposta em si, já que a segunda Grã-fina exclama, analisando as joias: “Pérolas verdadeiras!”, de forma que a primeira Grã-fina alegre-se, dizendo “Mas que maravilha!”. A terceira Grã-fina, por fim, expressa o sentimento mútuo delas: “Estou toda arrepiada!” (*Ibidem*, p. 277).

Pouco abaixo, sabendo que vão ter que se despir para o bicheiro, a primeira Grã-fina encoraja as demais com a seguinte justificativa: “Meu marido, depois que fez psicanálise, acha tudo natural!” (*Idem*, p. 289). Vê-se que, da mesma maneira que o laço matrimonial não importa para o casal suburbano, também é relegado ao segundo plano pelas elites: quando se é amigo de um assassino brutal, de forma a rir junto a ele, assim como a sentir-se em sua presença como em uma roda de amigos, a envergadura moral dessa pessoa mostra-se corrompida. A vontade de ter mais dinheiro é patente. O dinheiro, neste caso, ecoando Marx, causa a “[...] inversão e a confusão de todas as qualidades humanas e naturais.” (MARX, 2008, p. 160).

Ao intrometer-se no concurso de seios e vencê-lo, Celeste, imbuída de poder por se coroar parceira amorosa/sexual do Bicheiro, ofende as grã-finas enquanto essas saem da casa de Boca de Ouro, exclamando: “Rua! Rua! Suas galinhas!”; além de, um tanto incrédula, tomar posse do lugar inteiro: “E tudo isso (*pausa*) também é meu?”. A personagem tem

como que um surto, uma explosão de alegria, um gozo material expressado através de uma nítida excitação sexual, que só o poder de apropriação foi capaz de lhe conferir, conforme as afirmações anteriores de Marx e de Renato Bittencourt apontavam: “Onde eu pousar a mão, posso dizer “é meu”? Nunca tive nada e... (*correndo a mão*) Quero dizer ‘meu!’” Sua situação marital igualmente não é obstáculo: ela confessa ser casada, mas que veio para ficar. “Onde?”, pergunta Boca: “Na ‘minha casa’! Não é ‘minha’ casa?”, responde Celeste (RODRIGUES, 1965, p. 288-289).

Se a moça havia adentrado o escritório de Boca para conquistá-lo, em função das ordens do marido, de forma a conceder a ele a felicidade das posses materiais, agora Celeste mostra-se como que hipnotizada pelas posses que acabou de conquistar. Leleco, como foi dito, assim como os outros personagens, a cada versão da história toma atitudes diferentes. Neste ponto, ele irrompe na sala, clamando para que Celeste volte para ele: “[...] acha que eu ia querer que você vendesse seu corpo, meu bem? acha que eu ia te prostituir?” (*Idem*, p. 290), indaga à esposa que acabou de perder.

Neste ponto da peça, percebe-se o uso de aspas nos pronomes possessivos. No diálogo de Leleco com a esposa, tentando convencê-la a voltar para ele, o pronome torna a ser destacado: “Celeste você não é ‘minha’ mulher?” O amor é um sentimento dúbio: enquanto poetas líricos usam-no como combustível para embelezar o objeto, há nas entrelinhas um discurso bem mais material e possessivo. Roland Barthes, em obra na qual separa e organiza diversos discursos amorosos ao longo da Literatura, percebe essa relação entre o sentimento amoroso e o desejo de posse, inclusive na linguagem usada para descrever ou para tratar dessa relação sentimental. De acordo com o filósofo: “A língua [...] estabeleceu há muito tempo a equivalência entre o amor e a guerra: nos dois casos, trata-se de conquistar, de raptar, de capturar” (BARTHES, 1981, p. 165) e, também, de querer-se para si, conforme afirmou, também, Sigmund Freud: “Quando amo, sou exclusivista.” (*apud* BARTHES, 1981, p. 47).

As atitudes agressivas de Leleco, de outrora, não correspondem à sua ação submissa de agora, pois ao invés de, ecoando a fúria de se descobrir traído pela esposa, tirar do recinto a esposa à força, o personagem pede para que ela saia. Ele deseja, obviamente, que parta dela a resposta aos seus patéticos anseios de tê-la de volta como mulher e parceira sexual. Assim, de acordo com o filósofo francês, o enamorado compreende,

algumas vezes, que “[...] as dificuldades da relação amorosa vêm do fato de que ele está sempre querendo se apropriar de um modo ou de outro do ser amado.” e que, por conta disso, um pensamento constante que ele tem é de que “[...] o outro [lhe] deve aquilo de que precisa.” (*Idem*, p. 163). Existem nos relacionamentos a cobrança e o pedir de tudo um pouco ao objeto da paixão, como beijos, toques, presença, respostas, declarações: atitudes/demonstrações de que o apaixonado precisa para continuar vivendo e que, de fato, só aquele que ele ama pode lhe oferecer. No caso de Leleco, ele cobra por uma atitude de redenção de Celeste, cujo nome, conforme já salientado, simbolicamente aponta para um código que moral que ou ela não possui ou que não lhe importa nada.

Leleco, ao perceber que perdera de vez a esposa, sofre uma mudança comportamental emblemática. Erguendo a arma, jura matar aquele que o roubou de sua mulher. Como prova de superioridade, Leleco diz querer provar que o bicheiro não “[...] é macho de verdade”, alusão clara à virilidade da questão de posses em um relacionamento. Essa mudança de ares é outro forte indício de que Leleco, nesse momento, encontra-se como um apaixonado – embora não se saiba se sua paixão é, de fato, por Celeste ou pelo tipo de vida que ela lhe proporciona – vive-se como o momento pede, como os sentimentos e as ideias vêm (e vão): “[...] aceito e afirmo fora do verdadeiro e do falso, fora do êxito e do malogro; estou destituído de toda finalidade, vivo conforme o acaso.” (BARTHES, 1981, p. 17). Leleco, enfim, deseja pôr um fim à existência do outro, ou seja, daquele que lhe furtou algo, daquele que invadiu sua zona de conforto e a bagunçou. Celeste, por fim, revela-se decidida a manter seu novo *status* de mulher de bandido e, “[...] por trás do marido, apanha o punhal. Crava-o nas costas do marido.” (RODRIGUES, 1965, p. 301). Sua conversão está completa: ela chegou ao local por ter sido vendida – no caso, pelo marido, que usou de seu corpo e do desejo sexual nutrido por Boca de Ouro para atingir o dinheiro que desejava – e manteve-se no local por se vender – agora, por vontade própria, pode-se dizer.

Indo além, a possibilidade de obter dinheiro causa uma mudança tanto em Leleco quanto em Celeste, no segundo ato. Boca de Ouro foi o plano B de Leleco, uma vez que sua intenção original era manter a esposa com o tal amante de Copacabana. A aquisição monetária surge para Leleco e para Celeste como uma revelação religiosa, quase como uma epifania.

A relação íntima entre o capitalismo, no qual o dinheiro ocupa posição central enquanto símbolo, e a religião é levantada em um artigo incompleto de Walter Benjamin, recém-traduzido e publicado no Brasil, intitulado *O capitalismo como religião*, no qual o filósofo afirma: “O capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer respostas.” (BENJAMIN, 2013, p. 21) Os personagens todos da peça preenchem seus vazios existenciais com aquilo que o capitalismo lhes dá, ou melhor, com o que o capitalismo os força a desejar, conforme pontuado. E essa vontade quase religiosa, esse desejo de conseguir atingir o gozo é permanente, ainda de acordo com o filósofo alemão: “Para [o capitalismo], não existe ‘dias normais’ [*sic*], não há dia que não seja festivo no terrível sentido da ostentação de toda pompa sacral, do empenho extremo do adorador.” (*Ibidem*, p. 22) Esses desejos, ao contrário das religiões de fato, não buscam uma elevação moral. Pelo contrário, enquanto as religiões tentam elevar moralmente e existencialmente o pecador, inclusive através do ato da expiação dos seus pecados, o capitalismo atrai seus fiéis ainda mais para a mundanidade e o materialismo, pois esse culpabiliza-os. (*Ibidem*, p. 22-24).

A constante excitação econômico-sexual do capitalismo leva a uma culpa permanente, seja pelo vazio do momento posterior ao se conseguir o que se deseja (de forma que esse desejo finda), seja pelo desespero de não se possuir liquidez o suficiente para alcançar o que se deseja (talvez por não ter tentado o suficiente para consegui-lo). Ambas as culpas estão presentes na peça de Nelson Rodrigues. A primeira encontra-se na figura de Celeste, no segundo ato, assim que ganha o colar e, com ele, o *status* de companheira do Bicheiro: sua felicidade, sua indecisão demonstram esse momento: ela não consegue terminar as frases e, pouco depois, cara a cara com o marido, não consegue definir-se em função dele, pois deseja romper com o mesmo, mas não se encontra totalmente certa disso por não conseguir expor esse sentimento em uma frase. A segunda encontra-se na figura de Leleco, tanto no segundo ato, ao tentar retomar seu relacionamento perdido com Celeste, quanto no terceiro ato, em que a culpa leva-o à decisão extremada de roubar Boca de Ouro.

O ideal religioso, de um modo geral, parte da necessidade de sacralizar os seus objetos. A religião do dinheiro, por outro lado, profaniza

mesmo as emoções mais nobres. Tal ideia se faz válida ao longo da peça *Boca de Ouro*, em meio às várias críticas sociais diluídas ao longo da narrativa, nos diversos recursos empregados pela sintaxe e pelo léxico rodrigueano. Dentre estes, destaca-se: o elemento trágico e o grotesco da composição de alguns personagens, vide o nascimento do personagem principal, em uma pia de Gafeira; o signo da loucura e do delírio, como no fato de Boca acreditar ser um tipo de deus Azteca (um povo que atrelava uma profunda simbologia ao elemento ouro, conforme descrito no início do texto); a psicótica obsessão do personagem pelo caixão de ouro, que o faz, em certo momento, desabotoar a camisa na frente da arma que Leleco lhe aponta, dizendo que este podia atirar, já que, por seu caixão de ouro ainda não estar pronto, ele não morreria; o elemento linguístico, que deve ser salientado igualmente, já que as marcações de cena possuem descrições significativas, como as risadas de plebeu/plebeia, os tons de suburbano, dentre outros. Essas descrições contribuem para uma nítida divisão de classes sociais nesta peça, ilustrada pela personagem principal que ascende socialmente por causa do patrimônio que ergue através do jogo do bicho.

Considerações finais

Se, metonimicamente, considerarmos que a mítica Madureira rodrigueana é uma representação de toda a sociedade capitalista brasileira, pode-se, por extensão, definir Boca de Ouro como a personificação grotesca do próprio capitalismo, que “desdignifica”, despersonaliza e desumaniza os homens em sociedade.

Seguindo essa interpretação, até mesmo o desfecho do bandido na peça proporciona alguma reflexão: ao morrer desdentado, Boca de Ouro encerra sua vida com um movimento cíclico, já que morreu da mesma forma que nasceu, isto é, sem dente algum. Esse caráter cíclico é análogo às análises de Karl Marx sobre a tendência do capitalismo em, entrar em profundas crises, de dois tipos: as primeiras, mais específicas, seriam as crises econômicas de acumulação, oriundas da tendência natural (e inevitável) do sistema capitalista para a queda da lucratividade; e as outras, as crises periódicas de acumulação que devem ser vistas como manifestações de uma crise macroestrutural crescente do capitalismo como um todo. Este eterno retorno periódico das crises do capitalismo, ao mesmo tempo em que se agrava em cada uma de suas manifestações, mostra que, inerente a toda a crise de ordem conjuntural subjaz outra, de

ordem estrutural, sempre crescendo, gerando mais e mais crises sistêmicas. Em se tratando das crises cíclicas do capitalismo, pode-se afirmar que, segundo o pensamento marxista, a razão delas está no caráter irracional dos processos de produção, que inescapavelmente conduzirão todo o sistema a um processo interminável gerador de crises, no cenário da produção e consumo de bens, acumulação do lucro e, evidentemente, de transformação do homem em mera força de trabalho, simples ferramenta da grande máquina capitalista, destituído de tudo aquilo que o torna humano.

Conforme foi mostrado, a desumanização causada pela modernidade e seu sistema econômico leva à perda, da claridade de julgamento moral. Assim, a peça de Nelson Rodrigues mostra-se como uma potente crítica a esta relação destruidora do dinheiro com o homem. Seus personagens animalizam-se, ignorando laços emotivos e morais e tomando atitudes duvidosas e criminosas. A mudança é percebida em todos os três atos, em todos os três personagens principais da peça.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BENJAMIN, W. O capitalismo como religião. In: _____. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 21-27.

BITTENCOURT, R. N. Consumismo como fuga simbólica do real. *Cadernos Zygmunt Bauman*, v. 1, n. 1, Jan., 2011. Disponível em <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/cadernoszygmuntbauman/article/view/178>>. Acessado em 20 de Maio de 2013.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

LINS, R. L. *O teatro de Nelson Rodrigues*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 159-160.

RODRIGUES, N. *Teatro quase completo*. Volumes I e III. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1965.

O olhar dos estudantes sobre o ensino da matemática na educação do campo: a dicotomia entre o modelo tradicional e a etnomatemática

Andréia Demenech

*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR*

Carla Luciane Blum Vestena

*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR*

Resumo: Este artigo expõe os olhares dos estudantes sobre o ensino da Matemática na Educação do Campo: contribuições e desafios. O estudo foi realizado em um Colégio Estadual do Campo, localizado em uma comunidade agrícola do município de Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil. A metodologia adotada é um estudo exploratório, com a utilização de uma entrevista semiestruturada aplicada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os resultados apontam a falta de formação específica para os docentes que atuam nas escolas do campo, a descontextualização dos conteúdos, bem como a sua abordagem tradicional. Estes são os principais aspectos identificados na defasagem do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Palavras chaves: Ensino da Matemática. Etnomatemática. Educação do Campo.

Abstract: This article presents the views of students on the teaching of Mathematics in rural areas: contributions and challenges. The research was conducted in a Rural State School, located in a farming community in the city of Laranjeiras do Sul, Paraná, Brazil. From the methodological point of view, it was an exploratory study, applied with a semi-structured interview to students in 9th grade of elementary education and also to students of secondary education. The results point to a lack of specific training for the teachers who work in schools in the rural areas, a decontextualization of the subject contents as well as a traditional approach to the contents. These are the main issues identified in the gap of the process of teaching and learning Mathematics.

Keywords: Teaching of Mathematics; Ethnomathematics; Rural Education.

Introdução

Nas últimas décadas muito se discute sobre as dificuldades de aprendizagem na área de educação. Por isso, estudiosos tentam compreender o que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem e o que faz com que muitos estudantes não consigam se apropriar dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Levando-se em consideração os dados do IDEB (2011)¹ sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil de Matemática e Língua Portuguesa, e os índices de aprovação escolar dos colégios públicos, percebe-se que, pelo desempenho escolar divulgado nos *sites* oficiais do governo, que há escolas que ainda não alcançaram as metas de rendimento estabelecidas pelo Governo Federal.

Tomando como base estes dados, investigou-se o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo da Matemática, em um Colégio Estadual do Campo, localizado em uma comunidade agrícola do município de Laranjeiras do Sul, Paraná, Brasil. No intuito de levantar os possíveis fatores causadores da defasagem de aprendizagem, problematiza-se as expectativas da comunidade escolar em relação à escolarização no campo, embasadas nas diferentes concepções teórico-prática acerca do fracasso escolar do ensino de Matemática e da Educação do Campo, para entender os possíveis motivos que levam tantos alunos a estar fora da idade-série ou ainda a não se apropriar dos conceitos estabelecidos para cada período escolar.

Percurso da pesquisa

O estudo compreende a análise qualitativa exploratória de dados provenientes da coleta realizada por meio de entrevista informal, com 20 (vinte) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com idade média entre 13 e 17 anos. Optou-se por essa faixa etária por apresentar os menores índices no IDEB.

A investigação ocorreu em um colégio Estadual localizado na comunidade Rio do Tigre, situada a 35 quilômetros da sede do município de Laranjeiras do Sul. Esta comunidade é essencialmente agrícola, tendo a produção de leite e a cultura de tabaco como as principais atividades econômicas. O colégio, assim como outros colégios localizados no campo, é ponto de referência do local além de ter como função a produção e socialização do conhecimento científico e torna-se também espaço de convívio social, no qual acontecem reuniões, festas e atividades comunitárias diversas.

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O Colégio atende estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como a maioria dos colégios do campo, possui uma estrutura física precária, o que contribui para acentuar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Devido a sua localização e o fato de não haver professores que residam na comunidade, a equipe escolar desloca-se da sede do município até a escola. Há uma grande rotatividade de professores e a maioria é PSS². Geralmente, estes são professores iniciantes, não possuem contrato fixo e não trabalham em um único colégio. Assumem as aulas que sobram indo, muitas vezes para as escolas do campo por não haver aulas disponíveis em colégios mais próximos de suas residências. Por essa razão não têm nenhum vínculo com a realidade dos estudantes.

No referido colégio estão matriculados 70 (setenta) estudantes e as turmas são formadas com uma média de 10 alunos por turma. Mesmo com um número baixo de alunos pode-se perceber um alto índice de fracasso escolar que se presume ocorrer por vários fatores, tais como: a educação urbanizada imposta pelos professores, que na sua maioria vivem na zona urbana e não têm formação específica para trabalhar nas escolas do campo; desvinculação dos conteúdos escolares com as atividades do dia a dia do aluno; desestímulo por parte dos estudantes e também dos familiares que acreditam que para viver no campo não é necessário estudar; e dificuldade de implementação da proposta da Educação do Campo em um viés de mudança do modelo de desenvolvimento para o campo buscando, assim, resgatar a identidade camponesa, valorizando suas raízes culturais.

A investigação compreendeu a realização de entrevistas, a fim de ouvir a opinião dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. As entrevistas foram desenvolvidas em horários esporádicos, fora da sala de aula. E por meio de consentimento prévio dos participantes, consolidado no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e posteriormente a aprovação da realização da pesquisa pelo Comitê de ética³.

As questões do roteiro de entrevista foram:

- 1) Você compreende os conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula?
- 2) Quais são suas expectativas em relação à escola e à escolarização?
- 3) Por que você está estudando?
- 4) O que você gostaria que fosse diferente em sua escola?

² Processo Seletivo Simplificado.

³ Para preservar a identidade dos estudantes foram utilizados pseudônimos.

Para o tratamento dos dados coletados, por meio das entrevistas optou-se por empregar o método de análise de conteúdo, preconizado por Bardin (1977), no intuito de explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. Para tanto, registrou-se as falas dos estudantes, durante a entrevista, para posterior análise e interpretação com base no referencial teórico. Por fim, estabeleceram-se algumas considerações acerca das questões abordadas reafirmando o posicionamento adotado ao longo do trabalho.

Resultados e discussões

Nas últimas duas décadas, as políticas governamentais, implementadas no campo da educação pública, tiveram como propósito transformar o quadro de fracasso escolar, ou seja, visou superar a chamada cultura do fracasso escolar por meio de várias estratégias, como a progressão automática de alunos, programas de correção de fluxo escolar, classes de reforço, formação continuada de professores, garantia de currículos padronizados para todas as instituições escolares, como foi o caso dos de parâmetros nacionais e a aplicação de procedimentos avaliativos das produções escolares. Estes foram alguns dos procedimentos utilizados para elevar a produtividade e a qualidade do sistema público de ensino. Entretanto, apesar de todos os projetos e iniciativas por parte dos governantes, com a promessa de erradicar o analfabetismo, aumentar a escolarização da população, diminuir a repetência e a evasão escolar, e qualificar o ensino, o fracasso persiste. (quadro I)

Quadro 1 - Índices do IDEB anos de 2005, 2007, 2009 e 2011.

IDEB observado	Etapa do ensino	Ano	Média
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2005	3.8
		2007	4.2
		2009	4.6
		2011	3.9
	Anos Finais do Ensino Fundamental	2005	3.5
		2007	3.8
		2009	4.0
		2011	4.1
	Ensino Médio	2005	3.4
		2007	3.5
		2009	3.6
		2011	3.7

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC, 2011.

Os dados do IDEB (2011) demonstram que, apesar da evolução que as escolas atingem nos índices e metas estabelecidos para o ensino, estas ainda não podem ser consideradas ideais quando o almejado é uma educação de qualidade. Esta situação é ainda mais grave quando analisados os dados do Ensino Médio. Ao mesmo tempo observa-se a fragilidade existente no sistema público de educação, que se acentua mais à medida que os estudantes progridem nos anos escolares, durante a Educação Básica. Muito provavelmente, este declínio se dá pelo fato de os conteúdos serem organizados em uma sequência didática na qual, a cada ano escolar, aumenta o nível de complexidade e abstrações.

Ressalta-se que a escola em estudo, não possui dados cadastrais do IDEB (2011), devido ao baixo número de alunos matriculados, pois para que sejam contabilizados os índices, as escolas precisam ter mais de 25 estudantes matriculados por turma em que são realizadas as avaliações, (quadro 2)

Quadro 2 - Rendimento escolar dos estudantes do colégio pesquisado

Ensino	Indicador	2007	2008	2009	2010	2011
Ensino Fundamental (Anos Finais)	Taxa de aprovação	-	82.2%	98.6%	98.0%	87.7%
	Taxa de reprovação	10.8%	17.8%	-	2.0%	12.3%
	Taxa de abandono	-	-	1.4%	-	-
Ensino Médio (Total)	Taxa de aprovação	-	95.0%	100.0%	100.0%	90.3%
	Taxa de reprovação	-	5.0%	-	-	9.7%
	Taxa de abandono	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC.

A análise dos índices de aprovação mostra que as porcentagens são elevadas. Esta problemática é ainda mais visível quando se trata de escolas com menos alunos, pois os indicadores do rendimento escolar estão baseados no número de alunos matriculados em cada ano e o número de aprovações ao final do ano letivo.

As contradições existentes nos dados levam a refletir sobre o fracasso escolar em uma perspectiva que vai além da reprovação escolar. Vivencia-se um período educacional em que muitos estudantes chegam ao final da educação básica sem ter se apropriado de conceitos básicos como: a produção de um texto ou a resolução de operações básicas da Matemática, o que reforça a situação caótica da educação brasileira.

Outra questão essencial a ser discutida é sobre a confiabilidade e a eficiência das avaliações aplicadas pelos órgãos governamentais, como a Prova Brasil e a avaliação do SAEP, entre outras. É necessário entender qual é sua função diante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ou seja, de que forma auxilia nesse processo ou se está serve, meramente, para compor dados estatísticos.

Há aproximadamente um ano, noticiários internacionais registram manifestações impacientes contra avaliações externas, produzidas no meio educacional de diversos países. O panorama é sempre o mesmo: professores indignados com o peso desse tipo de provas e preocupados com o mau uso feito com os resultados produzidos por elas (REY, 2011, p.44).

No Brasil, educadores presentes na 33ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em Caxumba (MG), no ano de 2012, deram início ao “Movimento Contra Testes de Alto Impacto”. O objetivo do movimento foi alertar pais, alunos, administradores e órgãos governamentais de que os testes de alto impacto são imprecisos. Além disso, discutiram sobre a criação de um código de ética para a utilização dos dados obtidos nas avaliações realizadas. Dessa forma, é essencial perceber a necessidade de maneiras mais eficientes de avaliar o aprendizado dos estudantes. Entretanto, avaliar o educando isoladamente, sem considerar o meio em que está inserido ou ainda, o sistema de ensino brasileiro como um todo, não apresenta sentido.

As escolas são submetidas, pelos órgãos governamentais, a uma lógica avaliativa em que os alunos realizam avaliações padronizadas, desconsiderando as especificidades de cada realidade escolar. Os resultados das avaliações são equiparados sem distinção entre os alunos, escolas, cidades ou ainda estados, além de atingir unicamente os conteúdos de Português e Matemática, desconsiderando as outras áreas do conhecimento. Além do mais, há o aspecto da rotulação das escolas em boas ou ruins segundo os índices das avaliações, ou ainda, incentivos às escolas com melhor desempenho nas avaliações, acentuando a preocupação com estes testes.

Ainda a respeito do Movimento Contra os Testes de Alto Impacto, os resultados devem ser registrados com cunho pedagógico, verificando o que o educando aprende e sabendo quem ele é (REY, 2011). No entanto, da forma que as avaliações são realizadas, poucos resultados positivos alcançam,

As avaliações como vêm sendo conduzidas, utilizando exames e testes, tanto de indivíduos como de sistemas, pouca resposta tem dado à deplorável situação dos nossos sistemas de escolares. Além disso, tem aberto espaço para deformações às vezes irrecuperáveis, tanto em nível de aluno e professores quanto de escolas e do próprio sistema (D'AMBROSIO, 2012, p.59).

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem objetiva diagnosticar a situação de aprendizagem de cada educando, não apenas priorizando os resultados, mas considerando também o processo, adotando um caráter investigativo, buscando identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades a serem superadas, de uma forma dialógica, permitindo a construção e reconstrução do conhecimento tanto do ponto de vista social como cognitivo. Porém nota-se que a avaliação está longe de alcançar seus objetivos reais,

A avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, distante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-la a alcançar o que procura. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico como caminho para o avanço. (LUCKESI, 2005 p.58)

Com relação ao processo de construção da aprendizagem, os estudantes foram indagados sobre a compreensão dos conteúdos matemáticos ensinados na escola. A maioria relatou que não consegue compreendê-los, dos vinte estudantes entrevistados dezessete disseram que não compreendem os conteúdos, apenas três indicaram que conseguem compreender e apropriar-se dos conteúdos trabalhados. A seguir, destaca-se algumas das falas mais relevantes em relação à problemática da não compreensão dos conteúdos.

“Não entendo porque estudar essas coisas que não servem para nada.” (Sujeito 1)
“A Matemática é muito difícil e meio chata, mas sei que um dia vou precisar.” (Sujeito 2)
“É uma matéria com muitos exercícios complexos.” (Sujeito 3)
“É muito complicado entender as contas com letras e números.” (Sujeito 4)
“Eu vou bem, em Matemática, porque me dedico muito aos estudos.” (Sujeito 5).

Pelas falas dos estudantes, percebe-se a dificuldade que apresentam principalmente por não compreenderem o significado dos conteúdos estudados, reforçando o importante papel da contextualização dos conteúdos e, principalmente da Educação do Campo, como forma de valorização e significação do processo de ensino desenvolvido na sala de aula.

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos e categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Historicamente, o ensino da Matemática é trabalhado sem levar em conta os conhecimentos que os alunos já possuem. Deste modo, o conhecimento adquirido na escola deve ser usado na própria escola e os conhecimentos aprendidos no cotidiano servem para resolver os problemas da vida diária. Há um distanciamento muito severo entre as bases científicas e o que é relevante para a vida do educando.

Esta problemática relaciona-se ao fato da disciplina ser apresentada de forma estática, abstrata, homogênea, desligada da realidade, e o professor, geralmente, é o transmissor do conhecimento, detentor das técnicas, dos modos de manipular as fórmulas e o educando é um receptor passivo de informações a serem fielmente copiadas. Esta perspectiva contraria a definição que compõem a palavra Matemática: matema- pensar e tica - técnica. Logo, etimologicamente, ensinar Matemática significa a técnica de pensar, porém, na prática em sala de aula, a Matemática comumente é trabalhada de forma mecânica, obedecendo ao modelo de sociedade conservadora. “O ensino da matemática é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão.” (BRASIL, 1998, p.15)

A perspectiva tradicional da matemática traz consigo a ideia de que os alunos devem aprender o conceito por repetição e memorização, dificultando a compreensão do fundamento lógico do processo de aprendizagem, considerando apenas o resultado final das produções.

A didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. (VEIGA, 1991, p.28).

Os estudantes têm dificuldades em resolver exercícios considerados complexos que envolvem letras e números, ou seja, as expressões numéricas em que as letras apresentam-se como números com valores desconhecidos a

serem encontrados. Para os estudantes, estes exercícios não apresentam valor social, ou seja, não possuem aplicabilidade no cotidiano, portanto, torna-se desestimulante aprender algo que, na visão dos estudantes, não serve para nada.

Fica cada vez mais evidente que o sucesso na Matemática depende muito mais da capacidade de ler e compreender textos e relações matemáticas do que da memorização de símbolos ou fórmulas, pois de nada adianta decorar fórmulas e símbolos matemáticos se não se desenvolver a habilidade de raciocínio. O objetivo principal do trabalho docente é tornar a Matemática acessível a todos, mas esta não deve ser uma preocupação unicamente dos professores, mas também dos sistemas de ensino de forma geral, que são desafiados a proporcionar condições para que o acesso ao saber matemático seja efetivado. (D'AMBROSIO, 2012, p. 81).

No intuito de superar o problema, é preciso saber como incorporar os conhecimentos extraescolares aos conhecimentos matemáticos científicos para transformá-los em novos conhecimentos. A Matemática formal, ancorada em um ensino abstrato, sem vinculação com o cotidiano, que desconsidera as formas de saberes matemáticos desenvolvidos pelos diversos povos, acreditando meramente na ciência de especulação intelectual, vem sendo adotada como única e imutável pelos sistemas de ensino e se desenvolvendo na prática pedagógica de muitos professores.

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significado para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar novas metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. (BRASIL, 1998 p.15).

Uma das propostas para a superação desses processos mecânicos de ensino e aprendizagem e de abordagens metodológicas dos docentes é a Educação do Campo. Esta proposta compreende a implementação de procedimentos (aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações e observações); recursos (enciclopédias, livros, jornais, vídeos; a própria natureza, rios, campos e serras); espaços (comunidade, florestas, cerrado, roças, engenhos, casas de farinha, postos de saúde, monumentos históricos, praças e órgãos públicos) e tempos (na família, na escola, na produção, nas atividades culturais constrói uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade do campo) conforme (SILVA, 2008, p.86)

Há estudantes que, apesar de não compreenderem a importância dos conteúdos matemáticos, acreditam que estes poderão ser utilizados futuramente em estudos posteriores. Entretanto, é evidente que a Matemática é percebida como um conteúdo exclusivamente escolar, sem função social no desenvolvimento de ações do cotidiano. Por isso, para os estudantes compreenderem os conceitos matemáticos, é mérito de quem se dedica muito ou tem uma determinada aptidão para a Matemática.

Com relação à segunda e a terceira pergunta que contemplam as expectativas dos estudantes em relação à escola e à escolarização, as respostas foram unânimes, todos se referem a escolarização como garantia de um futuro promissor.

“Eu venho à escola porque quero ser alguém na vida.” (sujeito 6).

“Estudo para ter um bom emprego.” (Sujeito 7).

“Muitos alunos não se interessam em estudar, mas no futuro vai fazer falta.” (Sujeito 8).

Nota-se que a expectativa mais evidente, por parte dos estudantes, é em relação ao futuro, na ótica do mercado de trabalho. Entretanto, se faz necessário discutir um pouco sobre o discurso tradicional de estudar para ter um bom emprego, tendo em vista que são adolescentes do campo. Que tipo de emprego esperam conseguir? Este emprego está no campo ou na cidade?

Os estudantes apontam que o trabalho esperado não está no campo, mas sim, nas fábricas, lojas, construção civil, entre outros. Trabalho que garanta um salário mensal, além de exigir menos esforço físico e possibilitar o acesso às novas tecnologias e ambientes de lazer que não encontram no campo. Muito dessa visão é perpassada pelos próprios pais que consideram a vida do campo muito sofrida e não querem que seus filhos sofram da mesma forma que eles.

Quanto aos sujeitos que compõem esta realidade social, nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude, desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos. (SOCORRO, 2003, p.3)

O modelo de desenvolvimento vigente prioriza a zona urbana como um local de oportunidades, trabalho e desenvolvimento e a zona rural como um lugar de atraso econômico e cultural. Este ideário de superioridade da cidade em detrimento do campo foi incutido na mentalidade do povo camponês, fazendo com que os jovens deixem o campo em busca de melhores

condições de vida, trabalho, educação e lazer. Há uma desvalorização de seu modo de viver e produzir. Muito disso relaciona-se com a falta de políticas públicas que garantam as condições mínimas desejáveis para a permanência do povo camponês no seu local de origem.

Há de se fazer mudanças que tenham como ponto de partida a reconstrução curricular, considerando a identidade dos estudantes e de sua comunidade, bem como as contradições sociais existentes incutidas no projeto educacional para a população do campo, visto que dialoga-se com adolescentes camponeses. É importante desenvolver a consciência crítica do mundo que os cerca, possibilitando a construção de um ideário de vida.

Em relação às melhorias no processo de ensino e no ambiente escolar, procurou-se destacar como os estudantes gostariam que estes fossem.

“Os professores tivessem mais paciência.” (Sujeito 9).

“Existisse laboratórios de Biologia e Física para fazer experimentos.” (Sujeito 10).

“Aulas de informática.” (Sujeito 9).

“Atividades diferentes, divertidas.” (Sujeito 11).

Percebe-se que os estudantes querem aprender de uma forma diferente da que acontece nas quais as aulas são basicamente por meio de livros didáticos ou quadro de giz. Os estudantes demonstram o desejo de ter acesso a variadas formas de ensino. Vive-se uma época de grandes transformações, as mudanças por que passa a sociedade exigem um sistema educacional renovado, pois os estudantes têm muita curiosidade e o contato com a tecnologia é muito importante para suprir as necessidades educacionais da atualidade.

Nessa perspectiva, a escola, antes centrada nas formas tradicionais de ensino nas quais o professor é o único detentor do conhecimento, passa para uma visão em que o professor, ao construir o conhecimento junto com os estudantes, duvida, questiona, enfrenta conflitos e contradições, criando um ambiente de ensino e aprendizagem enriquecedor, que proporciona oportunidades para que os estudantes participem do processo com autonomia. Possibilita-se, assim, a formação de sujeitos mais criativos, que pensam e têm iniciativa para resolver as questões que se apresentam no cotidiano da vida.

Dessa forma, no ensino da Matemática nas escolas do campo, a Etnomatemática apresenta-se como alternativa de encaminhamento metodológico para estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e

conhecimentos populares, explicitando desafios e possíveis soluções para a superação de uma educação tradicional estática, buscando relacioná-la ao contexto sociocultural dos estudantes e seus interesses.

O projeto de Etnomatemática pode ser desenvolvido a partir de conhecimentos de Comunidades Indígenas, Meninos de Ruas, Artesãos, na educação de Jovens e Adultos, na Educação do Campo e comunidades afrodescendentes. Entretanto, não significa que ao trabalhar com a Etnomatemática, sejam desconsiderados os conhecimentos científicos produzidos historicamente. É necessário ter, como ponto de partida, as bases culturais dos sujeitos para que eles estabeleçam relações de pertencimento ao processo de ensino, suprimindo a concepção tradicional de ensino, na qual todo conhecimento matemático é adquirido na escola sob a intervenção dos docentes.

Assim, compreende-se que a realidade dos estudantes é parte do contexto escolar, Porque eles trazem conhecimentos prévios, advindos das experiências extraescolares e que precisam ser considerados. Dessa forma, educador e educando trocam conhecimentos e ultrapassam os limites físicos da escola durante a construção e aquisição dos saberes. “A Etnomatemática procura entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizando em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.” (D’ AMBRÓSIO, 2005, p.17).

Nesse processo, é importante que o professor, no ambiente da sala de aula, apresente novas formas de tornar o ensino mais significativo e atraente, mostre as possíveis aplicações dos conceitos aprendidos, seja na vida cotidiana imediata ou na formação do indivíduo social politizado, ou ainda, na formação para o mundo do trabalho, que é uma das preocupações centrais dos estudantes em idade escolar.

No processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível pensar a formação docente e suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, destaca-se a formação dos professores que atuam nas escolas do campo e que, geralmente, são professores que iniciam o trabalho docente e demonstram instabilidade na transposição didática, limitando-se, na maioria das vezes, em trabalhar somente com atividades propostas no livro didático, deixando de abordar questões importantes da realidade sociocultural dos estudantes.

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculo com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema de escolas do campo não se consolida. (ARROYO, 2012, p.359).

Para tanto, faz-se necessária a superação da qualificação instrumental do professor e que sua formação esteja alicerçada no ser humano e seu desenvolvimento multicultural. Nota-se que essa formação, ainda tem pouco destaque nos cursos de formação de professores na maioria dos cursos de Licenciatura. A preocupação central é muito mais com os conhecimentos específicos provenientes da sua área de estudo, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos que são essenciais para a atuação dos professores em sala de aula. Esta centralidade nos conhecimentos específicos, muitas vezes, faz com que o professor perca de vista a amplitude do processo educacional e a sua implicância para o desenvolvimento integral do ser humano.

Portanto, é fundamental pensar a formação de docentes de matemática, como formação de docentes em educação matemática, estabelecendo uma preocupação com as questões didáticas e metodológicas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem em consonância com os conteúdos específicos mediante a necessidade da formação de profissionais que tenham a formação teórica, mas que também vislumbrem as questões inerentes ao contexto sócio educacional e à formação dos indivíduos de forma integral. Destaca-se a formação dos educadores por área do conhecimento que articule uma concepção mais abrangente da função social da escola, com a produção de conhecimento coletivo, nas escolas do campo.

Reportam à formação por área do conhecimento, entra-se em uma discussão central, que leva a refletir sobre a importância da efetivação da educação do campo nas escolas do campo, como instrumento para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável para o campo e seus sujeitos. É essencial que, em relação à escolarização para os povos do campo, ressalta-se o protagonismo dos próprios sujeitos do campo que lutam pela garantia de direitos, negados historicamente. Como os

interesses sociais estão intrinsecamente ligadas às atividades escolares, a efetivação da educação do campo contribui significativamente na melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Entretanto, apesar de toda a importância que as novas tecnologias e as metodologias diferenciadas têm no âmbito educacional, ainda há a precariedade nas estruturas físicas e tecnológicas das escolas do campo. Conforme o documento *Panorama da Educação do Campo* (INEP, 2007, p.29), cerca de 6,1% das escolas do campo possuem biblioteca escolar, 1,4% possuem laboratório de informática, apenas 0,7% possuem laboratório de ciências, 5,6% possuem quadra de esportes. Sala de TV e vídeo 2,6% das escolas possuem e 1,1% acessa a *internet*. Já no que se refere à infraestrutura mínima para o funcionamento das atividades escolares, como energia elétrica, apenas 71,5% das escolas possuem, rede de esgoto, 15,5 das escolas não possui. Em relação à formação dos professores de 5º ano ao 9º ano são 53,1% que já têm educação superior. Isto demonstra que o preparo de uma parte dos professores que lecionam nas escolas do campo, ainda não atinge a habilitação mínima para exercer a atividade docente. A precariedade na infraestrutura contribui, de forma negativa, para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões de alunos. As tecnologias educacionais não chegaram à expressiva maioria das escolas da área rural, privando os alunos de oportunidades de aprendizagem mediante o uso de televisão, vídeo, *Internet*, entre outros recursos educacionais.

Diante da precariedade em que se encontram as escolas do campo, percebe-se a necessidade de mudanças imediatas no sistema de ensino, tanto em relação à políticas públicas educacionais, como em relação aos princípios, concepções e métodos pedagógicos norteadores das ações da escola, a fim de superar esta situação de descrença na educação. Além disso, é importante que possibilite a formação integral do educando para intervir diante das desigualdades existentes entre as quais o fracasso escolar.

Considerações finais

Há problemas de ordem pedagógica e estrutural no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo ocasionado, principalmente ,pela falta de políticas públicas de valorização dos povos do campo e suas raízes culturais e pela precária infraestrutura das escolas o que limita o trabalho docente.

Para os estudantes, a falta de formação específica dos docentes que atuam nas escolas do campo, a descontextualização dos conteúdos, bem como a abordagem tradicional por parte dos professores são os principais indicadores da defasagem do processo de ensino e aprendizagem da matemática, na escola do campo.

Considera-se que é preciso construir um modelo de educação próprio que valorize os aspectos culturais essenciais, principalmente quando num colégio do campo no qual as contradições educacionais são ainda mais acentuadas. Nesse contexto educacional, é necessário que haja atenção redobrada, visto que o povo camponês passa por um processo de autoafirmação de suas raízes históricas e culturais que historicamente foram negadas. Portanto, o processo educacional não pode, de maneira nenhuma, estar desvinculado da reconstrução da identidade e de um modelo de desenvolvimento para o campo.

Enfim, a superação do fracasso escolar seja na área da matemática ou no processo educacional de maneira geral, ainda precisa de discussões coletivas mais aprofundadas em nível global dos sistemas de ensino, bem como, no nível regional, nas instituições de ensino e suas comunidades escolares, para identificar os condicionantes que limitam o processo de ensino aprendizagem e quais são as possibilidades para a superação dessa problemática, realizando o planejamento e execução de ações que objetivem a construção de uma cultura do sucesso, visando sempre a garantia de apropriação do conhecimento científico aliado à construção da identidade cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Referências bibliográficas

ARROYO, G. M. *Dicionário da educação do campo*. In: FRIGOTTO, G. e PERREIRA, I. B (org). *Formação de educadores do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 787.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília, 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. *Censo Escolar de 2008*. Brasília, 2007.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Educação matemática da teoria à prática*. 23. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

IDEB. *Índice de desenvolvimento da educação básica: IDEB 2011*. Brasília: MEC; INEP, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

INEP. *Panorama da educação do campo*. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005. <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/consulte-a-nota-do-ideb-do-seu-estado-e-saiba-se-ele-atingiu-a-meta-proposta-pelo-mec.htm>>. Acesso em 15/07/2013.

REY, B. O quebra-cabeça da avaliação. *Revista Educação*, São Paulo: v. 172, p. 44-50, ago. 2011.

SAEP. *Paraná implanta sistema para avaliar aprendizagem nas escolas públicas*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Paraná, 2013. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/2012/11/26/parana-implanta-sistema-para-avaliar-aprendizagem-nas-escolas-publicas/>>. Acesso em: 15/07/2013.

SOCORRO, M. D. P. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. 2003. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/artigo-a-concepcao-de-educacao-do-campo/at_download/file> Acesso em 25 de maio de 2013.

VEIGA, I. P. A. Didática: Uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I.P.A. *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 1991, p. 25-40.

A proposta pedagógica da casa familiar rural de Porto Barreiro e o ensino na área de linguagens

Mirian Maria Kunrath
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR

Resumo: Analisa-se para compreender os elementos que sustentam o processo pedagógico desenvolvido na Casa Familiar Rural de Porto Barreiro, especialmente no que se refere à área de conhecimento das Linguagens, seus fundamentos, o processo de legalização e sua efetivação. A pesquisa é formalizada por meio de análise de documentos pedagógicos da Casa Familiar Rural (CFR) em questão, (currículo, Plano de Trabalho Docente e Projeto Político Pedagógico), bem como de estudos publicados que abordam a questão. Utilizam-se questionários, para envolver os sujeitos participantes no desenvolvimento dessa experiência. O artigo está assim estruturado: inicialmente há elementos históricos da CFR, na sequência abordam-se elementos da prática desenvolvida, e se finaliza com a análise de dois elementos do seu PPP: regime de alternância e o trabalho, por área do conhecimento.

Palavras-chave: Casa Familiar Rural. Regime de Alternância. Área do Conhecimento.

Resumen: El estudio analiza el desarrollo del proceso pedagógico de conocimiento de los lenguajes, su efectividad y legalización en la Casa Familiar Rural de Puerto Barreiro. Utilizase documentos del currículo, plan de trabajo, proyecto político pedagógico y estudios relacionados al tema. Los cuestionarios buscan envolver los participantes en la experiencia. El artículo estructurase así: material histórico de la CFR, práctica desarrollada finalizando con dos elementos de su PPP: régimen de turnos y trabajo por área de conocimiento.

Palabras clave: Casa Familiar Rural. Régimen de Alternancia. Área de Conocimiento.

Introdução

A presente pesquisa desenvolveu-se na Casa Familiar Rural de Porto Barreiro com o objetivo de analisar a proposta pedagógica desenvolvida na CFR, o trabalho por área de conhecimento e seus fundamentos, o regime de alternância, seu processo de reconhecimento legal, a forma de contratação e formação dos professores e sua efetivação no cotidiano.

A formação por área de conhecimento em regime de alternância, desenvolvida na CFR, apresenta-se como uma experiência significativa na formação de jovens camponeses e na aplicação dos princípios da educação do campo, pois possibilita que estes tenham acesso ao saber sistematizado, para romper com a fragmentação dos conteúdos, dando passos para a construção de um saber amplo. Propõe desenvolver a vida associativa, comunitária, ambiental, ou seja, uma formação integral nos meios profissionais, sociais, políticos e econômicos, possibilitando um aprendizado que integra as diferentes esferas do conhecimento. Apesar disso, entende-se que é preciso analisar a potencialidade da proposta, e seus limites.

A pesquisa formaliza-se por meio de análise de documentos pedagógicos da CFR – Casa Familiar Rural de Porto Barreiro, (projeto político pedagógico, plano de trabalho docente e regimento escolar), bem como de estudos publicados que abordam a questão e documentos que institucionalizam a proposta. Também foram utilizados questionários com dois educadores da área de conhecimento de linguagens para envolver os sujeitos participantes do desenvolvimento dessa experiência.

O texto contextualiza historicamente a Casa Familiar Rural, seu processo de legalização e sua proposta curricular, em seguida aborda os elementos que norteiam a proposta, bem como a formação em regime de alternância e o trabalho por área de conhecimento.

Entender o processo histórico da Casa Familiar Rural possibilita uma análise ampla quanto à origem e às transformações ocorridas em sua proposta pedagógica de formação de jovens camponeses. A concepção da Casa Familiar Rural tomou forma em 1935, a partir de um movimento gerado pela insatisfação dos camponeses franceses quanto ao processo educacional a que seus filhos estavam submetidos, uma educação que não considerava o meio rural, não atendia às especificidades do campo. Esse descontentamento dos jovens franceses incentivou uma série de discussões, tendo em vista que estavam desmotivados e não tinham interesse em estudar, pois, os conteúdos não tinham significado para o desenvolvimento de sua vida no campo (NOSELLA, 1977).

No Brasil, a experiência de formação, em regime de alternância, teve início em 1969, com o movimento de educação promocional, no estado

do Espírito Santo, com a criação de três Escolas Famílias Agrícolas, cujo objetivo era atuar na realidade dos trabalhadores do campo, principalmente na elevação do nível cultural, social e econômico. A implantação ocorreu no período da ditadura militar. Atualmente, no Brasil, 243 CFR estão implantadas e em funcionamento na região Norte, um total de 86, na região Sul, 68; Sudeste, 47; Nordeste, 34; e Centro-Oeste, 8.

A Associação da Casa Familiar Rural de Porto Barreiro foi fundada em 28 de Abril de 1997, de acordo com a ata de fundação. Teve como objetivo inicial “[...] a prestação de serviços sócio-comunitários rurais, bem como formação educacional aos moradores de Porto Barreiro.” Com base no estatuto social (1997), a sede fica no distrito de Porto Santana e a área de ação para admissão de associados abrange apenas o município de Porto Barreiro. Com o passar dos anos a sede educacional passou para a comunidade rural de Passo das Flores, em uma escola municipal desativada, cedida pela prefeitura municipal. Em 2011, por meio de uma parceria entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário, e Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, adquiriu sua sede própria localizada na Vila Rural. Porto Barreiro é essencialmente agrícola e está localizado na região Centro-Oeste do Paraná, no Território da Cidadania da Cantuquiriguaçu.

Proposta Político Pedagógica da Casa Familiar Rural.

A CFR de Porto Barreiro em 2013, oferece formação para quatro turmas: uma de 7º ano de Ensino Fundamental, e 1º, 2º e 3º ano de Ensino Médio. Os estudantes são filhos de pequenos agricultores, assentados, acampados e posseiros, e alguns têm vínculo de trabalho com a área urbana. Com relação à gestão da CFR é compreendida na tomada de decisão conjunta no planejamento, na execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar. Está vinculada à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - ARCAFAR e Secretaria Estadual de Educação do Paraná por meio da Escola Base¹ - Colégio Estadual Gabriela Mistral.

O Regimento escolar de 2012 estabelece, em seus artigos 4º e 5º como finalidade da CFR:

¹ Instituição de ensino responsável legalmente pela Casa Familiar Rural.

A Escola do Campo – Casa Familiar Rural de Porto Barreiro, atendendo ao disposto nas constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem por finalidade ofertar educação, bem como preparação para o trabalho, através de metodologia adequada ao desenvolvimento integral do jovem, com a Pedagogia da Alternância.” Como princípios educativos (...) I. igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte do saber; III. Gratuidade do ensino, com isenção de taxas; IV. Valorização dos profissionais do ensino; V. garantia de uma educação com padrão de qualidade; VI. Gestão democrática e colegiada da Escola; VII. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e religiosas. (PORTO BARREIRO, 2012, p 1).

Os objetivos identificados no Regimento Escolar, artigo 6º (PORTO BARREIRO, 2012) priorizam os valores humanos, a solidariedade, desenvolvem o senso de responsabilidade, a participação na família, enfim a formação dos jovens numa vida integrada à comunidade, permitindo ao jovem construir sua personalidade, adquirir competência no meio em que vive, ocupando o seu lugar na sociedade. Promove a qualificação agrícola pela aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções de agricultor e oportuniza o Ensino Médio pela metodologia da Pedagogia da Alternância.

Os objetivos propostos pela CFR identificam a preocupação com a formação de jovens de forma mais ampla, buscando o desenvolvimento de questões que ultrapassam os conteúdos científicos e técnicos, ou seja, uma análise quanto às práticas que percebem as relações sociais que se estabelecem a partir da vivência de cada educando. Porém, é perceptível uma lacuna quando se pensa em despertar um olhar crítico no sentido de romper com a visão capitalista do desenvolvimento da educação, do trabalho e das relações sociais que provoquem transformações sociais que permitam uma outra concepção de sociedade. Quando se identifica que o modelo de produção proposto no currículo da CFR se mantém baseado na produção convencional, com uso de agroquímicos, monocultivo e especialização em um tipo de produção, ou quando se percebe que a criticidade não é central nas práticas, e quando fica perceptível que não são questionadas as relações sociais e sim se propõe uma adaptação à forma capitalista de desenvolvimento social, fica evidente esta lacuna.

Na CFR de Porto Barreiro a alternância ocorre com os educandos ficando uma semana na escola e uma em suas propriedades rurais. A duração das atividades das turmas do Ensino Fundamental é de quatro anos e as turmas de Ensino Médio é de três anos. Ao término os educandos recebem certificação de Ensino Fundamental ou Médio.

A convivência no tempo-escola propicia melhor integração entre monitores, professores e educandos, gerando laços estreitos de confiança e amizade. A participação dos educandos nas atividades de limpeza e das refeições gera organização.

Com base no Parecer 01/06, que regulamenta a pedagogia da alternância, é possível identificar como prática da CFR de Porto Barreiro a alternância integrativa real ou copulativa entendida como:

[...] estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa a formação integral com profissionalização. (BRASIL, 2006, p. 3).

A alternância permite observar um rompimento com a escola tradicional em que o único espaço de ensino – aprendizagem é a própria escola e demonstra que o aprendizado pode e deve ocorrer a partir da realidade em que os educandos estão inseridos, seu espaço de vida, sua unidade de produção.

Segundo orientação da Instrução n. 08 / 2010 – SUED/SEED, a organização curricular é feita a partir da:

[...] estrutura dos cursos com base na metodologia da Pedagogia de Alternância, que são ofertados nas Casas Familiares Rurais, têm organização curricular disciplinar, sendo ministrados por Áreas do Conhecimento, em tempo integral, conforme Matriz Curricular aprovada pelo CEE. (PARANÁ, 2010, p.1).

A contratação dos professores para atuar nas disciplinas da área de conhecimento na Casa Familiar Rural é feita pela Secretaria do Estado da Educação, e dos profissionais voltados à área técnica é feita pela ARCA-FAR. A contratação de professores segundo a orientação da INSTRUÇÃO n. 08/2010 – SUED/SEED indica que:

[...] A distribuição de aulas para professores que irão atuar na Casa Familiar Rural deverá obedecer ao disposto na Resolução de distribuição de aulas, sobretudo no que se refere a experiência positiva no trabalho com a Pedagogia da Alternância. A distribuição de aulas para a disciplina de Educação Física, deverá basear-se na Matriz Curricular da Escola Base para o Ensino Fundamental e Médio, e na Matriz Curricular aprovada no Plano de Curso, para a Educação Profissional. O trabalho docente deverá ser realizado nos turnos matutino e vespertino, sendo vedada a distribuição de aulas para professores da rede estadual de ensino, no período noturno para as Casas Familiares Rurais. Para atender as especificidades próprias da Casa Familiar Rural e da metodologia da Pedagogia da Alternância, o trabalho docente ocorrerá com 8 horas/aula diárias, sendo 4 horas/aula no período da manhã com início às 8 horas, e 4 horas/aula no período da tarde com início às 13h 30 min.

E ainda sobre a vinculação e as competências dos professores afirma:

[...] Os professores que irão atuar na Casa Familiar Rural terão seu suprimento no Estabelecimento Estadual de Ensino ao qual essa Casa Familiar Rural está vinculada. Serão disponibilizadas 40 horas/aula por Área do Conhecimento, que deverão ser assumidas por um único professor, com exceção da Área de Conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio e Ensino Médio Técnico, para a qual serão disponibilizadas 80 horas/aula que deverão ser assumidas por dois professores 40 horas/aula para cada professor. (PARANÁ, 2010, p. 2)

A seleção dos professores para trabalhar na escola também está baseada na área de conhecimento, sendo que um profissional é contratado para trabalhar as disciplinas da área. Segundo o EDITAL n. 156/2012 – GS/SEED, Etapa 26 – Casa Familiar Rural – Professor nas Disciplinas das Áreas: Códigos e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Matemática, propõe a contratação de profissionais para atuar nas CFRs do Paraná.

Embora essa contratação esteja proposta por área de conhecimento a formação dos profissionais não precisa necessariamente ser na área, o profissional pode estar habilitado em uma das disciplinas que compõem

a área e ser contratado para trabalhar as demais. Isso dificulta tanto a prática destes educadores, como apresenta problemas no aprendizado dos educandos. Dificulta a implantação de uma prática pedagógica por área, pois estes profissionais apresentam dificuldades de perceber a formação na área, priorizando o ensino da disciplina para a qual foi formado. E a formação continuada para esses profissionais também não é pensada a partir da área do conhecimento.

A formação continuada dos professores desenvolvida pela CFR de Porto Barreiro segue as orientações do Regimento Escolar (2012), artigo 23 que compreende:

[...] Participar efetivamente das capacitações oferecidas pela SEED/ARCAFAR, solicitando liberação; solicitar autorização da SEED para participar de outros cursos, quando não ofertados pela mantenedora; solicitar ao coordenador da CFR a liberação para cursos de formação promovidos pela SEED, preenchendo a ficha de pré-inscrição; participar do planejamento semestral promovido na CFR; participar da semana pedagógica na Escola Base, quando o tema for comum e quando for específico, permanecer na CFR; (PORTO BARREIRO, 2012, p.6.)

Conforme afirma o Professor 2² (2013), a formação dos professores das áreas ocorre da mesma forma que os demais professores da rede estadual, já os monitores pelo fato de desenvolverem atividades voltadas à área técnica, participam de atividades formativas organizadas pela ARCAFAR. Assim percebe-se que não se pensa uma formação dos educadores voltada para o desenvolvimento e consolidação da proposta por área, tendo em vista que as formações propostas pela SEED geralmente abordam outros enfoques. E pensando que estes profissionais já tem a sua formação pautada na disciplina é evidente os limites nas práticas.

A proposta pedagógica da CFR entendida como área de conhecimento, de acordo com o Professor 1³ (2013) concretiza-se como: “O trabalho docente estabelece a relação com a área de conhecimento por meio do tema da semana. Todas as semanas a CFR definiu um tema para ser trabalhado em todas as disciplinas, os temas são definidos anualmente e cada semana

² Informações prestadas pelo professor 2, da área de linguagem, por meio de questionário preenchido em 18/06/2013.

³ Informações prestadas pelo professor 1 por meio de questionário preenchido em 18/06/2013.

é um tema. Os temas sempre são voltados à agricultura e à realidade dos estudantes (ex: bovinos de leite, produção de verdura). Estes temas são definidos no conjunto da CFR com orientação da ARCAFAR”. Assim, cada professor organiza seu trabalho pedagógico com base neste tema.

Quanto à avaliação o professor 1⁴ (2013) ressalta: “A avaliação é feita seguindo a orientação da SEED, por meio de nota das disciplinas. A documentação da escola fica arquivada e é vinculada à escola base, que é o colégio estadual Gabriel Mistral da sede do município.” Pensar uma proposta pedagógica que busque romper com os padrões tradicionais de educação implica em repensar a avaliação entendendo a como um processo formativo, com alternativa que construa reflexões quanto ao desenvolvimento gradativo dos educandos, quanto ao rompimento do conhecimento nas disciplinas. Porém, a prática indica que a avaliação é feita por disciplinas, estabelecendo notas, separadas de acordo com os conteúdos trabalhados.

A metodologia proposta aponta como fundamental a participação das famílias e da comunidade na administração. Por isso, a CFR é administrada por uma associação que congrega os pais dos educandos e professores, que contribuem na elaboração do plano de formação, o que rompe com a característica da escola tradicional do meio rural de trazer o conhecimento pronto, distante da realidade dos educandos e potencializa o processo organizativo dos agricultores.

Tendo em vista que a proposta pedagógica da Casa Familiar Rural está baseada no regime de alternância e na organização do trabalho por área de conhecimento, e pensando na importância de aprofundar os elementos quanto a estes aspectos detalha-se as informações referentes aos mesmos.

A consolidação das CFRs no Brasil encontra amparo legal na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que indica:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

⁴ Informações prestadas pelo professor 1 por meio de questionário preenchido em 18/06/2013.

De acordo com Parecer 01/2006, publicado no Diário Oficial da União de 15/3/2006 é possível identificar a consolidação de uma rede de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), com os seguintes pilares de sustentação:

a) *Pilares meios* – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) *Pilares fins* – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político [...]) (BRASIL, 2006, p. 3).

O parecer aponta como objetivo das CEFFA:

[...] Desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia ‘Ensino Supletivo’, ainda ali utilizada, por ‘Educação de Jovens e Adultos – EJA’. (BRASIL, 2006, p. 3).

De acordo com os objetivos e os pilares que norteiam a proposta de formação nos Centros Familiares de Formação por Alternância, a mesma deve estabelecer uma prática voltada a uma formação mais ampla, que permita a relação com a realidade e o despertar quanto à intervenção dos educandos nos espaços de suas vivências.

Regime de Alternância

Tendo em vista que uma das propostas metodológicas da Casa Familiar Rural é a organização dos tempos educativos pela Alternância, aponta-se elementos históricos e quanto à concepção desta proposta. A pedagogia da alternância iniciou no ano de 1935, com uma proposta de possibilitar aos jovens camponeses o acesso à educação sem que perdessem o vínculo com o campo e com o trabalho. Alguns estudiosos apontam a alternância como uma justaposição entre tempo espaço, sendo um dedicado ao estudo e um ao trabalho, e numa primeira definição é:

[...] a poupança de tempo por parte do aluno que não precisa mais ir e vir da sua casa para a escola todo dia (as casas dos agricultores no interior ficam muito isoladas e longe da escola); a substituição da interrupção diária do seu trabalho na lavoura por um ritmo mais lógico e respeitoso dos tempos e necessidades da agricultura e, finalmente, a utilização das horas noturnas (serões) que, com o internato, tornam-se momentos preciosos para a formação. (NOSELLA, 1977, p. 55),

Com o passar do tempo a alternância se consolidou como uma experiência pedagógica cuja função essencial tomou como ponto de partida a vida (entendida como o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentado pela família e pela comunidade) da família e a comunidade.

A partir do regime de alternância a comunidade começa a discutir o desenvolvimento rural e a percepção de que esse desenvolvimento, necessariamente, passa pela formação de pessoas comprometidas com o meio. Propõe que a formação deve, além de desenvolver o conhecimento técnico agrícola, desenvolver elementos sociais e econômicos da região.

Segundo Nosella (1977), a alternância tem como principal objetivo conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família. E desenvolver além das atividades escolares, atividades sócio profissionais, levando sempre em consideração as experiências dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação, nesse contexto, engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico.

Embora o início da alternância esteja baseado em assegurar o acesso dos jovens camponeses à educação, considera-se que, historicamente, a educação esteve vinculada à proposta de formar para o trabalho, mas em geral numa visão capitalista de educação. Quando se pensa uma proposta de educação do campo que considere como estratégia a formação técnica para a profissionalização do trabalho, faz-se necessário perceber, se está compreendida a formação de maneira ampla ou prioritariamente tecnicista.

A alternância, embora assegure que esses jovens dediquem-se aos estudos de maneira integral, no período em que permanecem no tempo escola, pode ocorrer uma lacuna nesta formação quando não se consolida a formação durante o período do tempo comunidade, pois a formação deve

ser pensada de forma constante e continuada, para posteriormente se fazer reflexões quanto ao aprofundamento dos conhecimentos que permitam aos educandos uma visão ampla de mundo.

O regime de alternância embora se apresente como uma alternativa importante para assegurar o acesso dos jovens camponeses ao processo de educação apresenta limites, tendo em vista que no período em que os educandos estão no tempo de vivência com a família, de certa forma, interrompem o processo de ensino-aprendizagem, centrando suas atividades no desenvolvimento do trabalho agrícola na unidade de produção familiar. O período de permanência junto às famílias tem como proposta que os educandos desenvolvam, na prática, os conhecimentos adquiridos no período em que permanecem na Casa Familiar Rural, porém, muitas famílias encontram resistência na efetivação dessa aplicação, algumas motivadas pelo fato de não produzirem as cultivares estudadas ou não criarem animais estudados e em alguns casos porque o modelo tecnológico ensinado na CFR (produção convencional) não corresponde à prática familiar (agroecologia ou orgânico).

Formação por área do conhecimento

A formação por área de conhecimento é uma proposta que se consolida como uma forma de romper com a fragmentação do conhecimento sistematizado, desta forma é fundamental a sua compreensão. Para isso, reflete-se sobre o processo educacional brasileiro. Analisando o processo a partir do século XIX, percebe-se que sofre influências do positivismo, atendendo às demandas do desenvolvimento industrial, caracterizando-se pela fragmentação do conhecimento científico nas escolas em que se efetiva na organização curricular em disciplinas. De acordo com Santomé (*apud* CALDART, 2010, p.109) a disciplina é:

[...] uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Desta forma, cada disciplina mostra uma dimensão da realidade, aquela delimitada pelo seu objeto de estudo, seus marcos conceituais, métodos, e procedimentos específicos.

Mesmo que o ensino disciplinar seja desenvolvido de forma exemplar, não se apresenta como suficiente para entender as relações que se estabelecem na realidade. Desta forma, a interdisciplinaridade se compõe como uma proposta que busca novas formas de pensar as ciências, estabelecendo relações entre elas. Fazenda define interdisciplinaridade da seguinte forma:

[...] se apresenta como um princípio novo de reorganização epistemológica das disciplinas. Ademais, apresenta-se como um princípio novo de reformulação total das estruturas pedagógicas do ensino de ciências. [...] exige que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente. (FAZENDA *apud* CALDART, 2010, p. 109).

Segundo Caldart (2010), a interdisciplinaridade incorpora as diferentes dimensões do humano em seu fazer, implica, antes de tudo, a proposição de uma nova atitude do pesquisador ou do educador visando a passagem da subjetividade para a intersubjetividade.” As Diretrizes Curriculares de Educação Básica indicam sobre a opção político-pedagógica para a organização curricular interdisciplinar que

[...] as disciplinas curriculares são entendidas como campos de conhecimento, identificam-se pelos seus respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são pressupostos para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem. (PARANÁ, 2003, p.27).

Pensando na construção de uma experiência pedagógica interdisciplinar que articule as ciências com seus saberes é que se apresenta a consolidação da organização curricular por área do conhecimento. Santomé enfatiza que na formação por área de conhecimento

[...] O objetivo principal consiste em reestruturar pedagogicamente o ensino das ciências, de modo que os currículos escolares passem a ter sentido para os educandos e educadores, possibilite a construção do conhecimento por meio do diálogo e da constituição de uma intersubjetividade, rompendo, dessa forma, os estreitos limites do currículo linear disciplinar. As áreas do conhecimento seriam um novo referencial para a seleção dos conhecimentos integrantes dos currículos; portanto são um instrumento para o planejamento e a avaliação curricular (SANTOMÉ *apud* CALDART 2010, p.112).

Trabalhar por área de conhecimento se apresenta como um método pedagógico para o estabelecimento do diálogo nas escolas, e pode representar a possibilidade da construção de uma educação que visa a emancipação dos sujeitos, desenvolvendo as dimensões científica, artística e do conhecimento. O trabalho por área de conhecimento não deixa de ser uma fragmentação, pois, também está estruturado dividindo-se nas disciplinas que a compõem, porém, possibilita uma relação com realidade.

A Casa Familiar Rural de Porto Barreiro desenvolve o trabalho por área de conhecimento estabelecendo a relação por meio do tema da semana. Porém, a interdisciplinaridade não se dá por meio dos conteúdos e sim pela realidade na qual os educandos estão inseridos.

Para o professor 2⁵ (2013), da área de linguagens “O trabalho é desenvolvido seguindo o PTD em cada disciplina, já que os professores da rede estadual trabalham em mais de uma disciplina. O trabalho por área acaba limitando a área específica do professor, pois este deve ocupar-se com mais de uma disciplina.” Diante disso, é perceptível que os educadores têm dificuldades em compreender o trabalho por área de conhecimento, pois, não conseguem superar a fragmentação do conhecimento disciplinar, dificultando que o aprendizado seja colocado em prática de forma mais ampla.

Na área de linguagens, as disciplinas estão planejadas para que o trabalho aborde dentro dos conteúdos os temas, podendo citar como exemplo no tema horticultura, em Língua Portuguesa podem ser trabalhados leitura e produção textual, em artes pode ser feitos desenhos da produção da família do educando, e em Língua Estrangeira podem ser feito um dicionário das diferentes espécies produzidas.

Durante o período em que os educandos estão na escola, o aprendizado é concretizado por meio do conhecimento teórico e, sempre que possível, são feitas visitas para conhecer experiências produtivas referentes ao tema da semana, e no período em que ficam na vivência com a família os educandos são orientados para a aplicação prática destes conhecimentos na unidade de produção familiar.

O quadro a seguir apresenta parte do plano de formação da CFR em que está identificado o tema da semana, e serve como base para que os professores organizem o plano de trabalho docente.

⁵ Informações prestadas pelo professor 2 por meio de questionário preenchido em 18/06/2013

Quadro I - Proposta da organização pedagógica em alternância

	1ª semana da alternância	2ª semana da alternância	3ª semana da alternância	4ª semana da alternância
Tema	Solos e adubação	Suinocultura	Horticultura I	Horticultura II
Objetivo geral	Tipos de solo e a correção de cada um.	Conhecer as instalações, o fluxograma de uma granja, o manejo do macho e sua importância.	Implantação da horta, preparo do solo, adubação e escolha das mudas.	Época de plantio, espaçamento das mudas, controle de pragas.
Objetivo específico	Conhecer um pouco de cada solo como: Arenoso, Argiloso, Árido, Orgânico, Latossolo, Solo Humoso, Solo Calcário e como fazer a correção do solo.	Conhecer os tipos de instalações, quais suas vantagens e desvantagens, a importância da organização, da divisão por setores, desde o nascimento até o abate. Conhecer a importância da escolha do macho, o manejo, alimentação, descarte, coleta de sêmen, instalações e sala de monta.	Escolher o melhor local para implantação e qual a importância, analisar os nutrientes do solo, aprender os tipos de adubação que podem ser feitos e como fazer. Escolha das mudas, como fazê-las e quais devem ser os tamanhos dos canteiros de acordo com cada tipo de terreno.	Folhas: alface, rúcula, couve, couve-flor, couve-chinesa (acelga)...
Aula prática/Visita/Palestra	Própria CFR.	Propriedade [...] Cria e Recria, fornecedor da Sadia	Própria CFR	Propriedade de fornecedor para os supermercados da Rede Lar – Laranjeiras do Sul

Fonte: Plano de formação CFR Porto Barreiro, 1ª Série do ensino médio, 2012.

Os educandos anotam todo o desenvolvimento das atividades em um caderno que é utilizado para o acompanhamento e a avaliação do aprendizado. Analisando a concretização prática da experiência de formação por área na Casa Familiar Rural há alguns limites que podem ser identificados quando se observa a contratação de profissionais já que

estes são formados de forma disciplinar, mas assumem o trabalho na área. A formação continuada destes profissionais também não contempla esta proposta, tendo em vista que é feita pela Secretaria do Estado da Educação e propõe atividades nas disciplinas. O plano de trabalho docente está organizado de forma individual pensado por disciplinas, e mesmo com utilização do tema da semana que permite o estabelecimento da relação da área percebe-se a dificuldade em romper com a fragmentação disciplinar e pensar o conhecimento de forma mais ampla.

Considerações finais

Ao identificar a implantação da alternância no Brasil, em um período de ditadura militar remete à reflexão para o fato de que esta concepção esteve vinculada não apenas para possibilitar o acesso dos camponeses ao conhecimento, mas pensada para garantir o desenvolvimento de uma prática que permitisse um tempo maior que deve ser destinado ao trabalho.

Pensar a organização pedagógica por área de conhecimento significa uma tentativa de romper com essa fragmentação, buscando o estabelecimento com a realidade dos indivíduos, despertando um olhar crítico e buscando a mediação do conhecimento no sentido de formar sujeitos capazes de intervir na realidade social a qual estão inseridos, porém, isso não se efetiva.

Ao analisar o processo prático desenvolvido na Casa Familiar Rural fica evidente que embora sua proposta pedagógica e as contratações dos professores estejam baseadas na área do conhecimento, a concretização tende a se manter fragmentada nas disciplinas. Para isto, basta considerar o que foi apresentado pelo professor quanto ao plano de trabalho docente que é feito por disciplina. Mesmo que a contratação seja de profissionais para atuar na área de conhecimento, não se considera que estes necessariamente tenham uma formação que não seja disciplinar. E mesmo que a proposta desenvolva uma relação com a realidade que é uma tentativa de estabelecer a área por meio do tema da semana, ainda não se pensa o todo.

A concretização prática da formação na CFR desenvolve, prioritariamente, as questões relacionadas com o desenvolvimento de práticas técnicas para o desenvolvimento agrícola, podendo ser identificada no quadro de temas da semana, sendo que os mesmos temas são todos

voltados à produção agropecuária convencional. A formação para as demais esferas propostas em seus objetivos, de certa forma, ficam para um segundo plano, ou seja, não aparecem como fundamentais para a formação dos sujeitos. Assim a questão apontada é que, de fato, a proposta se pauta muito mais em elementos tecnicistas do que na formação de sujeitos críticos com a possibilidade de intervir nas relações sociais.

A área de formação é um método contrário à fragmentação do conhecimento, porém não assegura em si uma educação que rompa com a alienação e forme os sujeitos para a emancipação humana.

Faz-se necessário pensar uma educação para a classe trabalhadora que desenvolva as diferentes dimensões do ser humano, ou seja, raciocínio, consciência, sentimentos, afetividade, habilidades viso/motoras, e a sociabilidade. É necessário também possibilitar aos sujeitos a compreensão da sua realidade subjetiva e social, compreendendo a realidade de maneira autêntica, considerando o conhecimento historicamente acumulado pela coletividade da humanidade, bem como possibilitar a compreensão de elementos econômicos, históricos, e culturais das relações humanas e sociais.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/ Câmara de Educação Básica. *Resolução Cne/Ceb 1*, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. MEC. *Parecer 01/2006*. Homologado 15 de Março de 2006. Regulamenta o regime de alternância na CEFFAS.

CALDART, R. S, (et. al). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NOSELLA, P. *Uma nova educação para o meio rural. Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de educação Promocional do Espírito Santo*. Dissertação (mestrado em educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1977.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica do Paraná*. Curitiba. 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação, *INSTRUÇÃO n. 08 / 2010*. Regulamenta o Regime de Alternância.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *EDITAL n. 156/2012 – GS/ SEED*. Curitiba. 2012. Regulamenta a contratação de professores na área de conhecimento.

PORTO BARREIRO. Casa Familiar Rural, *ATA DE FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO*. 1997. (Mimeo).

_____. Casa Familiar Rural, *ESTATUTO SOCIAL*. 1997. (Mimeo).

_____. Casa Familiar Rural, *REGIMENTO ESCOLAR*. 2012. (Mimeo).

_____. Casa Familiar Rural, *PLANO DE FORMAÇÃO*. 2012. (Mimeo).

TRINDADE, G.A. *O trabalho e a pedagogia da alternância na casa familiar Rural de Pato Branco*. Dissertação (mestrado em educação). Florianópolis, UFSC, 2010.

Possibilidades e limites do ensino por área do conhecimento no curso de licenciatura em educação do campo da UNICENTRO: uma reflexão a partir da análise dos relatórios de estágio dos educandos da área de ciências da natureza e matemática

Valdirene Manduca de Moraes
*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR*

Resumo: O trabalho contempla o debate sobre o ensino por área do conhecimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, a partir da análise dos relatórios de estágio supervisionado e vincula-se ao Projeto de Pesquisa Especial desenvolvido na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. O objetivo é compreender a organização do ensino por área do conhecimento no planejamento e execução do Estágio Curricular Supervisionado dos educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática. O estudo é de abordagem qualitativa e a coleta de dados realizada a partir de consulta bibliográfica e análise documental. O eixo teórico compreende obras que versam sobre o tema proposto: ensino por área do conhecimento; formação de educadores do campo e estágio curricular supervisionado. Consta-se que o curso oferece subsídios teórico-metodológicos necessários para a realização das atividades de estágio nas escolas do campo. Percebemos a importância do estágio curricular para a formação dos educandos, pois é nesse contato com seu campo de trabalho, a escola, que os educandos/estagiários estabelecem as relações necessárias para a construção da prática pedagógica. Na análise dos relatórios de estágio, compreende-se a angústia dos educandos no planejamento e execução das aulas por área do conhecimento visto que as escolas são estruturadas por disciplinas. Porém reconhecem que é possível romper com esse paradigma, basta ter coragem e compromisso.

Palavras-chave: Formação de Educadores do Campo. Ensino por área do conhecimento. Estágio Supervisionado.

Abstract: The paper focuses on the discussion about the teaching by field of knowledge in the degree program in Education in Rural Areas at UNICENTRO, based on the analysis of the students' practicum reports. This work is linked to the Special Research Project developed at the Midwest State University UNICENTRO. The goal is to understand the organization of teaching by field of knowledge in the planning

and implementing of the supervised practicum in the undergraduate program in Education in Rural Areas in the area of Natural Sciences and Mathematics. The study has a qualitative approach and data were collected based on bibliographic and documentary analysis. The theoretical axis comprises works that deal with the theme: Education by field of knowledge; teacher development of rural area educators and supervised teaching practicum. It was found that the course offers theoretical and methodological assistance necessary for the implementation of the teaching practicum in the rural schools. We could notice the importance of the practicum for the professional development of the students, since it is the direct contact with the field of work and the school that the student-teachers establish the necessary connections to construct their pedagogical practice. As a result of the analysis of the reports we also point out the anxiety of the students in relation to the planning and in the implementation of the classes by field of knowledge as schools are structured by subject areas. However, the student-teachers recognize that it is possible to break this paradigm with courage and commitment.

Keywords: Teacher Development for Rural Area Educators. Teaching by Field of Knowledge. Teaching Practicum.

Introdução

A Educação do Campo, nos últimos anos, tem se destacado no cenário político e acadêmico, por tratar da educação de um povo que vive e trabalha num local distante do sistema econômico e industrial urbano e que necessita de propostas educacionais que visem a valorização da sua cultura e das especificidades do campo. Por muito tempo os povos do campo foram marginalizados por viverem longe das cidades e executarem funções braçais, pensava-se que uma educação formal não seria necessária. Hoje, porém, o desenvolvimento dos meios de comunicação possibilita a convivência cultural entre os sujeitos que vivem no campo e os sujeitos que vivem nas cidades. Portanto, a educação se torna imprescindível. Nesse sentido, propostas para a educação do campo partem dos movimentos sociais que organizados lutam por uma educação que vise a valorização da cultura e da identidade dos camponeses.

O campo é concebido como um espaço de convivência e de relações coletivas onde a educação emerge com a incumbência de mediar todas essas relações, ou seja, as relações humanas, as relações dos homens com a natureza. Uma proposta de educação

baseada nos conhecimentos concretos dos sujeitos que habitam o campo deve compreender muito mais do que a sala de aula ou a escola, mas, toda a comunidade, todas as relações de identidade coletiva, as ações de luta e reivindicação, de posicionamento e pertencimento, são essas as relações consideradas pelos próprios camponeses como prática educativa e de formação (MORAES, 2011, p. 30).

Assim, entende-se que, para trabalhar como professor nas escolas do campo é necessário ter essa compreensão sobre campo e educação do campo, é preciso estar a par das propostas dos movimentos sociais e saber que educação está em debate. Entretanto, a realidade nas escolas do campo é a de professores da cidade que se deslocam até as escolas rurais e reproduzem um ensino urbanocêntrico que não condiz com a história local.

A formação de educadores das escolas do campo deve ser realizada por meio de cursos que estabeleçam relações entre o conhecimento do professor, o conteúdo ensinado e a realidade do lugar em que ensina, inserindo-se, assim, a prática social, para além da formação técnica, a formação humana deste profissional.

De acordo com Antunes-Rocha (2009, p. 41). “As necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.” A partir de cursos de formação específica, os educadores do campo poderão perceber que os cursos não servem apenas para aprimorar sua prática na sala de aula, mas para que reflitam, pesquisem, transformem sua ação educativa e propiciem aos seus alunos situações que valorizem sua identidade e cultura de homem do campo. E que tanto os professores, quanto os alunos possam construir o conhecimento de forma autônoma e transformadora da sociedade assumindo sua posição e condição de classe.

Por esses e outros motivos a formação específica, através dos cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, contribui para a transformação nas escolas do campo. Algumas Universidades no Brasil se articulam aos movimentos sociais e contribuem com a formação dos educadores do campo. É neste contexto que a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO em Guarapuava-PR implementou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2010 desenvolvendo assim a sua função social e atendendo a uma demanda da sociedade.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNICENTRO foi implementado a partir do atendimento do edital nº 2, de 23 de abril de 2008, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Um grupo de professores que discutem a temática em seus estudos, empenhou-se na elaboração do projeto e na tramitação do processo que culminou na realização do curso.

Para que ocorresse a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi preciso pensar na proposta de um curso que formasse o professor da educação básica, considerando o processo da docência e gestão, de pesquisa e intervenção, competências fundamentais para o educador do campo, precisando assim, repensar os conteúdos, os tempos, os espaços e as propostas metodológicas dos cursos em andamento.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP, o curso de Licenciatura em Educação do Campo pretende formar e habilitar educadores que tenham identidade com o campo e para atuar em escolas do campo e também agricultores pertencentes a movimentos sociais ligados à terra. O curso oferece aos educandos a opção de escolha de duas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens.

O curso foi organizado da seguinte forma: 3272 horas integralizadas em oito etapas, em regime de Alternância, sendo 400 h de Prática de Ensino-Estágio Supervisionado e 400 h/a de Estágio Supervisionado; 200 h de atividades complementares (participação em seminários, congressos, oficinas e outros) e 2272 h divididas entre as demais disciplinas que compõem a matriz curricular.

O curso atende a demanda das organizações, movimentos sociais e populações camponesas que vivem nos municípios de Rio Bonito do Iguçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Candói, situados na região Centro-Oeste do Paraná, região que tem uma atuação muito forte dos movimentos sociais, especialmente o MST e o MPA.

A organização do curso, por área do conhecimento o diferencia dos outros cursos da Universidade. Por meio do regime de alternância oferece a oportunidade para os jovens do campo frequentarem um curso de graduação, considerando que a distância entre as comunidades rurais e as cidades em que se localizam as Universidades, é um fator que impossibilita a formação superior desses sujeitos.

Gehrke, Moraes e Sapelli (2013) apontam os avanços, as dificuldades e os desafios no processo de construção e implementação do curso e uma das dificuldades mostradas no estudo é a importância de ampliar a discussão sobre a abrangência da formação por área do conhecimento.

Um dos aspectos que mais geraram polêmica em relação à forma do curso foi o fato de propor o trabalho pedagógico por área do conhecimento, especialmente quando se iniciaram os estágios supervisionados, uma vez que as escolas que receberam os estudantes tinham seus currículos organizados por disciplina. (GEHRKE; MORAES; SAPELLI, 2013, p. 10).

Caldart (2011), ao analisar a Licenciatura em Educação do Campo, realizada numa parceria entre o Iterra e a UnB, alertava para o fato de que a docência por área era apenas uma das ferramentas para a formação dos estudantes, mas que a questão acabou sendo 'absolutizada, exatamente pela novidade e pelos desafios de sua implementação'. (GEHRKE; MORAES; SAPELLI, 2013, p. 97).

Nos debates do grupo que organizou a proposta dos projetos-piloto, a preocupação era responder às questões decorrentes da realidade das escolas do campo, que sofriam com a rotatividade de professores temporários, dificultando a consolidação de um grupo efetivo de trabalho. Nesse sentido, surgiu a proposta da organização curricular do curso por área do conhecimento, como alternativa para resolver essas questões.

Percebemos que a cultura disciplinar expressa uma resistência às tentativas de transformação. Rodrigues (2012), no I Encontro das LEdoCs da Região Sul, realizado em Laranjeira do Sul (2012), afirmou que a organização da escola por meio de disciplinas não é natural, podendo ser transformada. Nesse sentido, vimos que superar a resistência para mudar a organização curricular, bem como a forma de ensinar é um dos principais desafios. A organização curricular explicita um determinado entendimento epistemológico, ou seja, uma determinada forma de compreender o conhecimento. A adoção da área como pressuposto para o trabalho pedagógico, indica a preocupação em superar a fragmentação do conhecimento, mas ainda é uma fragmentação. Pode representar um salto qualitativo no processo pedagógico, mas ainda fica o desafio da busca do entendimento a partir da totalidade (GEHRKE; MORAES; SAPELLI, 2013, p. 10-11).

As experiências em Licenciatura em Educação do Campo são recentes, o que justifica a lacuna existente na compreensão da proposta do ensino por área do conhecimento, no que se refere à totalidade.

Como supervisora do Estágio Curricular Supervisionado dos educandos da área de Ciências da Natureza e Matemática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO, acompanhou-se o desafio da elaboração de um plano de estágio que desse conta da interdisciplinaridade tanto nas disciplinas da área do conhecimento como na contemplação da realidade da vida no campo, percebeu-se as dificuldades que os educandos/estagiários encontraram para estabelecer tais relações, considerando a organização do currículo escolar. Por outro lado, há diferentes possibilidades na relação estabelecida entre os conteúdos e a vida dos alunos camponeses. Diante dessa realidade surgiu a necessidade de investigar como os educandos planejaram e executaram as atividades do estágio supervisionado que realizaram nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a tentativa de superar a fragmentação do conhecimento e de ampliar o debate sobre totalidade na proposta do ensino por área. Caracterizou-se o trabalho realizado pelos educandos, a partir dos relatórios de estágio supervisionado, considerando suas reflexões sobre a experiência vivenciada. O objetivo principal foi compreender a organização do ensino por área do conhecimento no planejamento e execução do Estágio Curricular Supervisionado dos educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO na área de Ciências da Natureza e Matemática, bem como discutir a proposta de ensino por área do conhecimento no curso, analisar as possibilidades de articulação dos conteúdos das disciplinas da área indicada assim como a articulação dos conteúdos das disciplinas da área com a vida dos alunos camponeses e finalmente conhecer as experiências vivenciadas por estes educandos/estagiários, assim como suas considerações pelo trabalho realizado.

Pesquisar é um ato de busca de novos conhecimentos que ampliam horizontes dando suporte a uma prática docente mais qualificada. Nesse sentido, os procedimentos adotados para a análise a caracterizam como pesquisa documental, de abordagem qualitativa orientada por Lüdke e André (1986). No decorrer do trabalho, analisou-se o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o Plano de Estágio Curricular Supervisionado, os planos de ensino das disciplinas de Prática de Ensino e os Relatórios do Estágio Curricular Supervisionado da área de Ciências da Natureza e Matemática.

A análise dos dados foi realizada à luz de um referencial teórico que permitisse refletir e compreender os temas em questão, os quais constam nas referências.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira seção, há considerações sobre a organização do estágio curricular supervisionado do curso, discutindo os subsídios necessários para o encaminhamento das atividades de estágio.

Na segunda seção apresenta-se os dados obtidos na análise dos documentos, elementos importantes que permitiram discutir e compreender, juntamente com os referenciais teóricos metodológicos o tema proposto.

Na terceira e última seção, estão as considerações tecidas sobre o trabalho realizado.

O estágio curricular supervisionado na área de ciências da natureza e matemática: subsídios para o encaminhamento das atividades

O Estágio Supervisionado, nos cursos de graduação, é um elemento muito importante no processo educativo, pois é o momento em que o futuro educador confrontará as experiências necessárias para exercer a sua profissão, é o momento de vivenciar a realidade do seu campo de trabalho, nesse caso, a escola. Azevedo (1980, p. 64) entende o estágio “[...] como elemento de integração entre teoria e prática, na realidade ele continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos.” Assim, o estágio torna-se também um momento de reflexão sobre a relação entre teoria e a prática. Fávero (1991, p. 67) alerta que o estágio “[...] não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade.” Muitas vezes o estágio supervisionado nos cursos de graduação, configura-se apenas como um elemento obrigatório no currículo e realizado a fim de cumprir uma exigência legal da Universidade.

O Plano de Estágio Curricular Supervisionado do curso mostra que o Estágio Curricular Supervisionado obedece ao Regulamento que normatiza os Estágios Curriculares dos Cursos de Graduação da UNICENTRO, RESOLUÇÃO n. 055-CEPE/UNICENTRO, de 28 de maio de 2008. No documento constata-se que os estágios foram organizados da seguinte forma: considerando a especificidade do regime de alternância que orienta a proposta do Curso, os estágios foram realizados no Tempo Comunidade

nas três últimas etapas do curso, com uma carga horária total de 400h. As atividades de estágio foram desenvolvidas em dupla ou individualmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Escolas do Campo e contemplaram horas de observação participativa e regência, participação no Seminário de Estágio, bem como elaboração do projeto de estágio e relatório final. A supervisão e acompanhamento dos estágios foram feitos por dois professores designados pelo Departamento de Pedagogia.

Os objetivos anunciados no documento destacam a intenção da práxis, no sentido de tentar articular os ensinamentos teóricos do curso com as atividades propostas para os estágios.

Objetivo Geral: Vivenciar a prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, articulando conteúdos e métodos no trabalho por área do conhecimento.

Objetivos Específicos: Planejar a prática pedagógica por área do conhecimento com base num diagnóstico da realidade dos estudantes; estruturar o plano de ensino por área; experimentar métodos, técnicas, práticas de ensino, avaliação, pesquisa e planejamento; retomar os conteúdos aprendidos no curso para atuar na docência; registrar as reflexões cotidianas articulando os conhecimentos da área de conhecimento, educação do campo e a escola; produzir o relato da experiência no grupo; participar do Seminário de Estágio (plano de estágio curricular supervisionado – licenciatura em educação do campo – habilitação em ciências da natureza e matemática - linguagens e códigos).

Os procedimentos metodológicos propostos, mostram propiciar uma prática que dá conta do alcance dos objetivos propostos, considerando que todas as atividades foram orientadas, seja pelos professores das disciplinas de Prática de Ensino, seja pelos professores supervisores de estágio. Foi realizada a revisão de literatura na área específica e na área pedagógica; produção do diagnóstico da realidade dos estudantes e do contexto; seleção dos conhecimentos escolares trabalhados; elaboração do plano de ensino por área do conhecimento, no caso analisado, a área de Ciências da Natureza e Matemática; a intervenção propriamente dita, observação e regência; produção do relato de experiência da prática pedagógica com propósito de publicação¹.

¹ Os Relatos de Experiências constam na obra ESTÁGIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO CAMPO. No prelo.

Moura (1999) diz que o estágio configura-se:

[...] como um pressuposto básico e que a atividade de ensino, ao ser planejada conjuntamente, é capaz de gerar elementos de reflexão, proporcionando o desenvolvimento de consciência do futuro educador sobre os vários aspectos a serem considerados na atividade pedagógica. A tomada de decisão sobre os conteúdos a serem adotados, qual a metodologia a ser empregada e como avaliar as ações formativas e os seus resultados são, potencialmente, importantes momentos de formação, no educador, de competências que transcendem o já complexo domínio dos conteúdos (1999, p. 11).

As atividades elencadas demonstram o trabalho sério empreendido pelos educandos e educadores, nesse sentido, afirma-se a importância de uma formação diferenciada para os educadores do campo que considera os elementos concretos da realidade camponesa bem como a prática da proposta que visa a valorização da identidade dos sujeitos que moram e produzem sua vida no campo.

Analisou-se, também, os Planos de Ensino das disciplinas de Prática de Ensino para verificar os encaminhamentos para os estágios. As informações descritas a seguir foram retiradas dos Planos de Ensino das disciplinas.

A disciplina de Prática de Ensino I – Estágio Supervisionado contempla a carga horária de 100h e foi ministrada na primeira etapa do curso por duas professoras do Departamento de Pedagogia. A ementa preconiza o reconhecimento do ambiente escolar: observação, coleta de dados, reflexão e sistematização dos resultados. Os objetivos da disciplina foram: estabelecer relação entre teoria e prática; analisar criticamente a organização dos processos educativos na escola; analisar a ação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; caracterizar a escola em seus aspectos físicos, pedagógicos e de gestão; identificar os elementos presentes no planejamento maior da escola (PPP) e em seus desdobramentos; compreender a necessidade do processo de formação continuada dos educadores.

A disciplina de Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado contempla a carga horária de 100h divididas igualmente entre os professores do Departamento de Ciências Biológicas e Departamento de Matemática. Foi ministrada na segunda etapa do curso. A ementa traz o seguinte: observação e participação pedagógica. Os objetivos foram: promover uma aproximação dos conteúdos da área com a realidade da comunidade em que cada educando vive; fornecer condições que permitam ao educando

desenvolver experimentos simples, atividades práticas e aulas atrativas sobre temas atuais relacionados à área; oferecer subsídios teóricos ao futuro educador da área para o enfrentamento das situações práticas na Escola.

A disciplina de Prática de Ensino III – Estágio Supervisionado, também contempla a carga horária de 100h divididas igualmente entre os professores do Departamento de Química e Departamento de Física, ministrada na terceira e quarta etapas do curso. Sua ementa preconiza: análise de documentação escolar do Ensino Fundamental (PPP, planejamentos de ensino e outros). Seus objetivos são: analisar a proposta de Química presente no PPP e nos planejamentos de ensino; compreender e aplicar didaticamente conteúdos de Química relacionados com funções orgânicas; analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, bem como a documentação pedagógica da escola; elaborar um PPC; desenvolver aparatos de baixo custo para instrumentação do ensino de Física.

A disciplina de Prática de Ensino IV – Estágio Supervisionado também contempla a carga horária de 100h divididas igualmente entre os professores do Departamento de Matemática, Departamento de Ciências Biológicas, Departamento de Química e Departamento de Física. Foi ministrada na quarta etapa do curso e sua ementa preconiza: análise de documentação escolar do Ensino Médio (PPP, planejamentos de ensino e outros). Objetivos propostos para a disciplina de Biologia: conhecer os principais conteúdos de Biologia que são ministrados no ensino médio; promover uma aproximação desses conteúdos com a realidade da comunidade em que cada acadêmico vive; fornecer condições para que o acadêmico analise alguns documentos escolares como, por exemplo, os planejamentos das disciplinas Ciências e Biologia.

Objetivos propostos para Física: análise de PTDs de colégios; elaborar um Plano de Trabalho Docente; construir aparatos para a instrumentação do ensino de Física.

Objetivos propostos para a Matemática: propiciar condições de aprofundamento e atualização de referencial teórico que embasa a prática docente do ensino fundamental e médio; analisar os aspectos relativos aos conteúdos matemáticos do currículo do ensino fundamental e médio; contribuir com reflexões críticas sobre o ensino de Matemática e as possibilidades de um trabalho pedagógico contextualizado e significativo; analisar PTD de colégios; elaborar Planos de Trabalho Docente.

Objetivos propostos para Química: analisar a proposta de Química, presente no PPP e nos planejamentos de ensino; compreender e aplicar didaticamente conteúdos de química relacionados com biomoléculas; reconhecer as principais funções orgânicas em biomoléculas, reconhecer as biomoléculas e conhecer as principais características biológicas dessas classes de polímeros naturais; discutir e resolver os exercícios sobre polímeros naturais (biomoléculas).

A partir do conteúdo dos Planos de Ensino apresentados, é possível perceber que essas disciplinas abordaram os principais elementos da área em questão, oferecendo aos educandos subsídios necessários para a elaboração das atividades de estágio.

Análises e reflexões a partir dos relatórios de estágio

Nesse momento reflete-se sobre os relatórios do Estágio Curricular Supervisionado da área de Ciências da Natureza e Matemática verificando o trabalho realizado e as considerações dos educandos/estagiários sobre a experiência vivida no estágio.

Foram analisados nove relatórios, que correspondem a cem por cento dos documentos apresentados à coordenação do curso, considerando que as atividades foram realizadas em duplas. Os estágios foram desenvolvidos em escolas do campo conveniadas com a UNICENTRO, dentre elas o Colégio Estadual Ireneo Alves dos Santos situado no município de Rio Bonito do Iguçu, no Assentamento Ireneo Alves; Escola Itinerante Caminhos do Saber, localizada no Acampamento Maila Sabrina no município de Ortigueira; Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire no município de Rio Bonito do Iguçu; Colégio Estadual do Campo Rio do Tigre localizado na Comunidade Rio do Tigre no município de Nova Laranjeiras; Escola Estadual Indígena Kó Homu, localizada na terra indígena Boa Vista no município de Laranjeiras do Sul e Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata localizado na comunidade Rio da Prata no município de Nova Laranjeiras.

O contato com os Colégios e Escolas citados foram feitos inicialmente pelos próprios educandos a fim de saber da disponibilidade e interesse da escola em receber os estagiários do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática, visto que se tratava de um planejamento diferente do que a escola desenvolvia. Em seguida foi feito o contato formal, pelos professores supervisores de estágio, através de documento próprio.

De acordo com os relatórios analisados a primeira atividade foi a observação. Foram 20h/a distribuídas entre as aulas de matemática e ciências, as duas disciplinas que constituem a área no Ensino Fundamental, nível de ensino que o estágio foi desenvolvido.

O período de observação proporciona ao acadêmico um panorama a cerca das situações cotidianas da sala de aula, além de nos fornecer elementos para a nossa prática pedagógica, pelo fato de poder assimilar habilidades e competências exercidas pelo professor em sala de aula e levá-las como base para regência. Também nos proporciona uma reflexão a respeito das dificuldades encontradas na sala de aula e quais as possíveis soluções, por isso é imprescindível que o futuro professor aprenda a não se acomodar com as diversas dificuldades encontradas, ao contrário que ele possa perceber nelas o caminho para mudanças significativas. (RELATÓRIO 1).

Nessa fase do estágio, os educandos/estagiários puderam conhecer os alunos da turma em que, posteriormente, ministrariam aulas, assim como a estrutura física da escola, professores e equipe pedagógica com quem conversaram sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo, sobre os conteúdos que seriam ministrados e sobre como planejar por área do conhecimento e ainda relacionando com a realidade dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida.

Os educandos/estagiários destacam a precariedade da infraestrutura das escolas, como salas de aula insuficientes e inadequadas para atender os alunos. Falta de laboratórios e materiais adequados para o desenvolvimento de atividades pertinentes aos conteúdos que deveriam ser ministrados durante o estágio.

A sala de aula encontra-se inadequada para os alunos ali presentes, pois como o colégio estava passando por reforma a escola estava ocupando um espaço cedido pela Igreja, eram salas que funcionam como salas de catequese, nesse sentido são pequenas e o pior fator é que na mesma, durante o período da tarde, o sol pega em cheio na sala de aula, deixando-a muito quente, pois possui somente uma janela (RELATÓRIO 2).

A partir da observação os educandos/estagiários detectaram os problemas da prática pedagógica e criaram estratégias e metodologias de ensino que pudessem considerar a realidade dos alunos e transformá-la em práticas docentes. Segundo o relatório 2, “Esta etapa foi reveladora e de suma importância, pois, partir da observação e análise das aulas para a prática de ensino é dar vida aos conhecimentos adquiridos na caminhada acadêmica.”

Fica claro nos relatórios, que em nenhum momento, durante a fase de observação, houve o interesse de avaliar e ou julgar o trabalho realizado pelos professores da escola, como cita a autora do relatório 2:

WEFFORT, p.14 diz, '[...] observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado', nesse sentido nosso papel como observadoras foi apenas de reflexão e de aprendizagem, onde pudemos retirar dessa aprendizagem o que elencamos ser interessante para utilizar como referência, minha tarefa em momento algum foi de interferir no desenvolvimento das atividades da aula, pois não se faz necessário julgar as práticas das professoras observadas, no entanto mantivemos um olhar crítico e reflexivo sobre o que estávamos observando, para assim trazer o que fosse necessário em nossas metodologias de ensino.

A fase seguinte foi o planejamento, para compreender melhor essa ação, destaca-se o que escreve Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (2001, p. 21).

Nesse momento destaca-se o desafio de elaborar um plano de trabalho que articulasse os conteúdos da disciplina de Ciências com os conteúdos da disciplina de Matemática e ainda pensar em atividades que contemplassem a realidade dos alunos e da comunidade. Foi uma etapa difícil, mas os educandos/estagiários compreenderam que os conteúdos se relacionam em alguns momentos e em outros não, mas que é possível uma abordagem de todos os conteúdos a partir da realidade. Pelos relatórios vê-se que para elaboração do Plano de Trabalho Docente foi adotada a seguinte estratégia: I - porção da realidade (a partir das discussões do setor de educação do MST, pode se definida como um tema, um recorte da realidade que está na materialidade da comunidade, para ser estudado e compreendido a partir de vários aspectos, das bases das ciências, para amarrar os conteúdos das disciplinas)(RELATÓRIO 3). II - conteúdos estruturantes; III – conteúdos específicos (desdobramento dos conteúdos estruturantes); IV – objetivos; V – metodologia; VI – avaliação.

Para visualizar e melhor compreender a estratégia, apresenta-se o PTD que consta no Relatório 5, aulas ministradas no 8º ano do Ensino Fundamental.

Quadro I - Plano de Trabalho docente para o 8º ano do Ensino fundamental

I. Porção da realidade	As atividades desenvolvidas trarão dados da realidade do campo e da cultura da comunidade local e tem como meta por em prática uma política de Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação. Assim pretende-se adotar uma metodologia que priorize a valorização do campo, que engloba os espaços da comunidade, abordando dados da pecuária, e da agricultura, principalmente em situações problemas, a valorização da família na construção da árvore genealógica e na pesquisa sobre o tipos sanguíneos mostrando o quão importante é o campo e a quantidade de culturas e conhecimentos que a comunidade possui.		
Disciplina	II. Conteúdo estruturante	III. Conteúdo específico	IV. Objetivos
Ciências	Biodiversidade	Evolução dos seres vivos	Compreender o que é evolução, conhecendo as suas evidências;
	Energia	Formas de energia: ondas sonoras e propagação do som	Conhecer as teorias evolutivas; Reconhecer as diferentes formas de energia; Compreender como se dá a propagação de ondas sonoras;
Matemática	Números e álgebra	Sistemas de equações do 1º grau.	resolver uma equação do 1º grau com uma incógnita, aplicando os multiplicativo de uma igualdade; Verificar se um par ordenado (x,y) é ou não uma das soluções de uma equação do 1º grau com duas incógnitas;
	Grandezas e medidas, geometrias e tratamento da informação	Geometria.	Calcular o comprimento de uma circunferência; Calcular o comprimento e área de polígonos e círculo; Identificar ângulos formados entre retas paralelas interceptadas por transversal;
	Trabalhando as culturas Africanas, afro-brasileiras e Indígenas. Referente à Lei nº10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.	Respeito à diferença.	Valorização das culturas indígenas e africanas, mostrando seus costumes e sua contribuição no desenvolvimento do Brasil e assim romper com o preconceito existente na escola.

(continua...)

(conclusão.)

IV. Didática/ Metodologia/ Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none">- Valorizar o conhecimento prévio dos alunos confrontando com o conhecimento científico e com situações do cotidiano.- Aula expositiva;- Textos xerocopiados.- Realização de atividades experimentais simples;- Resolução de atividades e situações problemas que envolvam a realidade do campo.- Utilização da TV multimídia para a apresentação de imagens e de vídeos;- Realização de atividades de pesquisa.- Trabalhos coletivos e individuais.- Explicação oral com o auxílio do livro didático.
V. Avaliação	<p>A avaliação deverá ser contínua, diagnóstica, cumulativa e processual, assim os instrumentos utilizados serão:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realização de tarefas de casa;- Realização de trabalhos em sala de aula em grupo ou individualmente; <p>Avaliação escrita individual ou em duplas (Descritivas ou objetivas).</p>

Fonte: PTD apresentado no relatório n. 5

O quadro mostra a sistematização do exercício realizado pelos educandos/estagiários e professores supervisores de estágio na tentativa de cumprir a proposta do ensino por área do conhecimento.

Os relatórios analisados demonstram que o desafio foi grande, apontam as dificuldades em relacionar alguns conteúdos, mas também as inúmeras possibilidades de relações, principalmente com a vida dos alunos camponeses. Isso faz refletir, sobre a importância da formação dos educadores do campo, que precisam dos fundamentos teóricos das disciplinas dos cursos de graduação, mas que também precisam ter vínculos com a comunidade em que está inserida a escola. É necessário conhecer o modo de produção da vida no campo e que esses conhecimentos sejam articuladores do processo educativo. Conforme a autora do relatório 2,

[...] é muito gratificante trazer sentido para as aulas, ou seja, mostrar aos alunos que a realidade que os cerca é muito rica e dinâmica, e que podemos adaptá-la em nossa vida escolar, deixando um pouco de lado os livros didáticos e abordando os conteúdos disciplinares com novas metodologias de ensino que valorizem a vida cotidiana dos educandos que são as peças fundamentais nesse processo de ensino aprendizagem (RELATÓRIO 2).

Após a finalização dos planos de trabalho, é chegada a hora da regência, colocar em prática tudo aquilo que foi estudado, discutido e planejado ao longo do curso.

Os relatos mostram que a maioria dos educandos/estagiários inicialmente sentiam-se inseguros quanto ao fato de mudarem de posição, de educandos para educadores e ainda ministrarem as aulas sendo observados pelos professores regentes da turma. Alguns relatos apontam uma insegurança ainda maior no momento em que os professores supervisores de estágio, acompanharam as aulas para avaliação.

A autora do relatório 2 fala sobre outra dificuldade:

[...] outra dificuldade era quebrar o gelo, superando a barreira tradicional da relação professor/aluno, sendo que os mesmos já nos conheciam enquanto pessoas, mas, não como professores. Evidentemente, isso remete a uma concepção do nosso papel de professora, visto que particularmente, não nos agrada a postura autoritária, que se pauta numa forma natural de saber e poder, que inúmeros professores utilizam, pois, é preciso compreender que o respeito não é algo que podemos impor e sim que com a qualidade de nosso trabalho podemos conquistá-lo.

Dificuldades iniciais superadas, a maioria dos relatórios indica que os objetivos foram alcançados, relatam que os alunos gostaram da forma como as aulas foram desenvolvidas e perceberam que a aprendizagem foi mais significativa a partir das relações estabelecidas entre os conteúdos das disciplinas da área e da porção da realidade.

É pertinente destacar o relatório 4, no qual os autores consideram que:

[...] a realização do estágio é uma experiência fundamental na formação de educadores, quebrando alguns preconceitos com relação a prática docente, principalmente sobre a atuação por área e o trabalho com a matemática. Elencamos isso porque a opção pela área de ciências da natureza e matemática não foi por afinidade e sim como desafio que podemos afirmar está sendo superado. Com isso, um dos maiores aprendizados foi a percepção de que o conhecimento do educador se solidifica gradativamente em sua prática cotidiana de preparação, atuação e avaliação. A experiência do estágio serviu para quebrar a barreira do medo em não conseguir atuar em sala de aula como educador, oportunizando a vivência a responsabilidade e o prazer de ser educador no meio do povo.

A partir dessa breve análise, destaca-se como o estágio curricular é importante para a formação dos educadores. É nesse contato com a vida na escola que os educandos/estagiários estabelecem as relações necessárias para a prática pedagógica. São os conhecimentos adquiridos na Universidade confrontando-se com o cotidiano escolar, colocando em cheque alguns conceitos pré-estabelecidos. A troca de conhecimentos

com os professores, com os alunos e todos os sujeitos envolvidos com a comunidade contribuem para o fortalecimento da sua formação, bem como para a construção de uma prática pedagógica transformadora, que venha ao encontro das necessidades das escolas do campo.

Considerações finais

A proposta desta pesquisa foi de analisar como os educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da área de Ciências da Natureza e Matemática, planejaram e executaram as atividades do estágio supervisionado que realizaram nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de documentos do curso, para saber que suporte teórico orientou as atividades do estágio e dos relatórios finais dos educandos, a fim de conhecer suas experiências.

Ao analisar a proposta de ensino por área do conhecimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo, nota-se que um dos maiores desafios, para esse modelo de formação, é a estrutura das escolas, pois seja na cidade, seja no campo, as escolas são organizadas por disciplinas. O planejamento das atividades por área do conhecimento, nesse caso Ciências da Natureza e Matemática, rompe com essa organização. É possível pensar em capacitação diferenciada, inserir na grade curricular, disciplinas que contemplem conteúdos significativos para os sujeitos que vivem no campo. Basta ter coragem e compromisso para assumir projetos que rompem com o paradigma de uma organização estabelecida historicamente.

Nesse sentido, observa-se que o estágio é bom tanto para os educandos/estagiários que confrontam os conhecimentos teóricos do curso com o dia a dia na escola e aprimoram sua formação, quanto para as escolas que experimentam uma forma diferente de planejar e ensinar, que vem ao encontro da proposta transformadora da educação do campo.

Quanto às possibilidades de articulação dos conteúdos das disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática, em alguns momentos, as relações se estabelecem facilmente, porém, alguns conteúdos muito específicos de sua ciência não conversam. Nesses casos, o professor deve ensinar da melhor forma possível para que os alunos compreendam o conteúdo, mesmo que de forma isolada.

Já articular os conteúdos das disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática com a vida dos alunos camponeses é mais fácil,

pois tanto os conteúdos de Matemática como de Ciências permitem uma abordagem a partir da realidade vivida no campo. Os quadros de planejamento contidas nos relatórios evidenciam essa constatação.

As experiências vivenciadas pelos educandos são relatadas nos documentos com detalhes, informações importantes que permitem fazer uma avaliação positiva do curso, principalmente no que se refere aos encaminhamentos e acompanhamento do estágio supervisionado, tanto as disciplinas que o fundamentaram, quanto a proposta de estágio que estabelece normas e objetivos cumpridos pelos educandos.

Conclui-se que a Educação do Campo é um tema que está em pleno debate e configura-se através da luta de sujeitos que buscam melhorias para suas vidas, que lutam pelo direito de educação de qualidade e acreditam que o campo é um espaço de vivência e de construção que se efetiva diariamente, por meio de esforços coletivos.

Acredita-se que se produziu alguns subsídios que fortalecem a discussão acerca da temática. Contudo, jamais se pretendeu esgotar o debate, mas, apontar elementos para novos estudos.

Referências bibliográficas

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: _____ e Aracy Alves Martins (org). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AZEVEDO, L. M. F. de. *O estágio Supervisionado: uma análise crítica*. Dissertação de mestrado. RJ, PUC/RJ, 1980.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica e SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *Versão Revista da Comunicação*. João Pessoa, UFPb, maio de 1991.

GEHRKE, M.; MORAES, V. M.; SAPELLI, M. L. S. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná: apontamentos sobre o vivido na turma “Campo em Movimento”. In: *I Jornada Latino Americana de História, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular*. 1. 2013. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu-PR.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, V. M. *A organização dos espaços e tempos educativo no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para Educadores do Campo*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MOURA, M. O. de. (coord.). *O estágio na formação compartilhada: retratos de uma experiência*. São Paulo: FEUSP, 1996.

UNICENTRO. *Projeto Político Pedagógico-Licenciatura em Educação do Campo*. Guarapuava, 2009.

A interpretação de trocadilhos por sujeitos com a Doença de Alzheimer em estágio inicial

Nathália Luiz de Freitas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Poços de Caldas - MG

Resumo: As estruturas linguísticas não significam, fornecem pistas rumo aos sentidos. A partir de suas experiências sociocomunicativas, o sujeito interpretante lança mão de mecanismos e estratégias mentais para reconstruir o que o sujeito comunicante tencionou expressar. O indivíduo busca alcançar a relevância em um insumo com o menor esforço e os maiores efeitos cognitivos possíveis, o que, contudo, muitas vezes não é atingido. O comprometimento cognitivo figura como uma das causas patológicas responsáveis pelas dificuldades para o alcance da relevância na comunicação. Pessoas acometidas pela Doença de Alzheimer (DA), que têm os déficits cognitivos como característica fundamental, sofrem declínios representativos no processamento da linguagem que, no estágio inicial da patologia, tem como principal característica os déficits pragmáticos. Assim, e considerando a representatividade da DA para a saúde pública, objetiva-se investigar, com base na Teoria da Relevância e Teoria da Integração Conceitual, os fatores linguísticos e sociocognitivos envolvidos na interpretação de dois trocadilhos por sujeitos diagnosticados com a DA em estágio inicial. Para tanto, foram formados dois grupos: i) Grupo clínico – composto por sujeitos diagnosticados com a DA em estágio inicial; ii) Grupo controle – formado por indivíduos sem identificação de alterações cognitivas. Em seguida, os sujeitos foram submetidos ao Protocolo de textos humorísticos. Verifica-se que, quando comparados, os sujeitos do grupo clínico apresentaram desempenho significativamente inferior ao do grupo controle, de forma que os indivíduos diagnosticados com a DA foram capazes de reconstruir totalmente o percurso humorístico de um trocadilho. Ademais, as tentativas interpretativas desses sujeitos são extremamente dependentes de pistas fornecidas durante os processos dialógicos. Acredita-se que um dos impedimentos para a interpretação dos trocadilhos pelos sujeitos com DA seja o déficit na memória de trabalho que dificulta a mobilização de espaços mentais durante a formulação de suposições.

Palavras-chave: Doença de Alzheimer. Interpretação de Trocadilhos. Sociocognição.

Abstract: Linguistic structures do not mean, provide clues towards the senses. Based on their socio-communicative experiences, the subject-interpretant makes use of mental mechanisms and strategies to rebuild what the subject-communicator intended to express. The subject seeks to achieve the relevance of an input with the least effort and the greatest possible cognitive effects, which, however, it is not often achieved. Cognitive impairment represents one of the pathological causes responsible for difficulties to achieve relevance in communication. People affected by Alzheimer's disease (AD), who have cognitive deficits as a core feature, suffer representative declines in language processing which, in the early stage of the disease, has as main feature the pragmatic deficits. Therefore, considering the representativeness of the DA for the public healthcare this study aims to investigate, based on the Relevance Theory and the Conceptual Integration Theory, the linguistic and socio-cognitive factors involved in the interpretation of puns by two subjects diagnosed with AD at an early stage. For this purpose, two groups were formed: i) Clinical Group - composed of individuals diagnosed with AD at an early stage; ii) Control group - formed by individuals without identification of cognitive changes. Then the subjects were submitted to the Protocol of humorous texts. The results show that when compared, the subjects of the clinical group showed significantly lower performance than the control group, so as the subjects diagnosed with AD were able to fully reconstruct the path of a humorous pun. Moreover, the interpretive efforts of these subjects are extremely dependent on cues provided during the dialogic processes. It is believed that one of the restrictions to the interpretation of puns by subjects with AD is the deficit in working memory that hinders the mobilization of mental spaces during the formulation of assumptions.

Keywords: Alzheimer's disease. Interpretation of Puns. Sociocognitive Perspectives.

Introdução

As estruturas linguísticas não significam, elas apenas fornecem pistas para que seja traçado o percurso rumo ao(s) significado(s), sendo que essa trajetória é de ordem sociocognitiva, pois, ao buscar atribuir sentido a uma intenção comunicativa, o sujeito interpretante lança mão de mecanismos e estratégias mentais, alicerçadas em suas experiências sociocomunicativas, para ser capaz de reconstruir o que o sujeito comunicante tencionou expressar/comunicar. É importante ressaltar que, dependendo de o que

se pretende comunicar e de como se realiza a tentativa de comunicação, ter-se-ão processamentos sociocognitivos específicos. Isso significa que os mecanismos e as estratégias mentais de que o sujeito que interpreta uma elocução faz uso para construir sentido dependerá do quão aparente as intenções comunicativas estão na estrutura linguística e da relevância bem como suficiência das pistas semântico-pragmáticas presentes nas expressões da língua. Aliado a isso está a imprescindibilidade de as representações de mundo, instância sociocognitiva, sobre fatos, sujeitos, objetos, circunstâncias etc., que o sujeito interpretante possui terem alguma consonância com as representações de mundo inicialmente expressas na estrutura linguística pelo indivíduo que tenta se comunicar.

Disso resulta que gêneros discursivos caracterizados pela escassa presença de indícios que podem conduzir a construções de sentido, isto é, textos cujas características linguísticas propiciam poucas pistas para o processamento informacional, demandam um processamento sociocognitivo mais complexo e dependente das representações de mundo e das conexões que elas estabelecem entre si. Exemplos de tais gêneros são os que pertencem ao domínio humorístico, como, por exemplo, as piadas, os trocadilhos, as charges, as histórias em quadrinho e os *cartoons*, já que, para atribuir sentido a eles, o sujeito interpretante conta com poucas pistas linguísticas, necessitando, então, recorrer ao contexto extralinguístico, depende da ativação do processamento sociocognitivo que aciona diferentes representações de mundo, com a finalidade de associar os indícios fornecidos pela língua àqueles produzidos pelas interconexões das diferentes representações sociocognitivas. (Referências)

Sendo a linguagem um processo complexo e tributário de diferentes componentes da vida humana – biológico, cognitivo, social, cultural etc. –, os processos de produção e de interpretação comunicacional consistem no produto da relação entre essas esferas humanas, de forma que a alteração do funcionamento de alguma delas pode provocar déficits linguísticos, entre os quais estão as dificuldades ou impedimentos para atribuir sentido à comunicação. Nessa perspectiva, há déficits biológico-cognitivos específicos à linguagem, tal como a afasia, que consiste na “[...] perda ou perturbação da linguagem causada por lesão cerebral.” (BENSON; ARDILA, 1996, p. 3) e outros cuja etiologia não é uma disfunção própria dos componentes biológico-cognitivos que subjazem à linguagem,

mas provoca algum tipo de alteração no processamento sociocognitivo linguístico, a exemplo do que ocorre na Doença de Alzheimer, condição estudada na presente pesquisa.

A Doença de Alzheimer (DA) é caracterizada por prejuízo irreversível da memória e por alterações cognitivas e comportamentais que interferem nas práticas sociais cotidianas. Assim, além do déficit mnêmico causado por sua etiologia – maciça perda sináptica e morte neuronal em regiões cerebrais responsáveis pelas funções cognitivas: córtex cerebral, hipocampo, córtex entorrinal e córtex estriado ventral (SERENIKI; VITAL, 2008), a DA provoca perturbações em outras esferas da cognição humana, tais como linguagem, raciocínio e atenção. Segundo Morato (2008), na área neurocognitiva, reconhecem-se três fases de evolução da doença: a forma leve, quando os problemas de memória são constantes – especialmente da memória de trabalho; a forma moderada, em que os problemas *mnésicos* já chegam a ser incapacitantes, com desorientação têmporo-espacial e linguística (nessa fase, os problemas de linguagem, ainda não claramente observáveis na fase anterior, passariam a ser frequentes e prontamente perceptíveis. Somados a eles, os problemas práxicos e gnósicos configurariam o que é chamado por muitos autores de síndrome afásico-aprático-agnósica); e a forma severa, na qual a memória se encontra gravemente alterada e a linguagem apresenta-se sensivelmente comprometida.

O comprometimento da linguagem na DA ocorre nos três estágios da neurodegenerescência, traduzindo-se, na forma leve, por alterações nos aspectos semântico-lexicais-pragmáticos, na forma moderada, por alterações fonológicas, sintáticas e morfológicas, e, na forma severa, por prejuízo em todas as habilidades linguísticas, levando o sujeito, muitas vezes, ao mutismo (MORATO, 2008). A DA afeta consideravelmente a linguagem, uma vez que, juntamente com os domínios semânticos, lexicais, pragmáticos, fonológicos, sintáticos e morfológicos, ela interfere nas práticas sociais cotidianas do indivíduo, fatores que levam à suposição de que, em alguma medida, o processo sociocognitivo de interpretação comunicativa sofre prejuízos. Quando observada apenas em seu estágio inicial, é possível inferir que há alterações na habilidade do sujeito acometido para interpretar elocuições, principalmente as que demandam a formulação de inferências, mecanismo que, por seu turno, depende das relações entre as representações de mundo que o indivíduo possui. Isso

porque, a fase inicial da DA caracteriza-se pela relativa preservação dos aspectos fonológico-sintáticos e por alterações nos semântico-lexicais-pragmáticos, de forma a predominarem dificuldades para a realização de inferências linguísticas e cognitivas quando se busca a compreensão do significado de textos, bem como sua expressão (MANSUR *et. al.*, 2005).

Perante tal quadro, o texto humorístico constitui-se em potencial instrumento na busca pela compreensão de como os sujeitos com a Doença de Alzheimer, em estágio inicial, interpretam elocuições que exigem eficiência pragmática, pois, conforme já indicado, gêneros como o trocadilho fornecem escassas pistas linguísticas para o processamento informacional, do que advém a necessidade de um processamento sociocognitivo mais elaborado e ancorado nas representações de mundo do sujeito e das conexões que elas estabelecem entre si. Os textos humorísticos têm servido de base para a compreensão de variados aspectos ou fenômenos psicossocioculturais, sendo, por isso, objeto de estudo de diversas áreas do saber. Possenti (1998) ressalta a natureza heterogênea desses textos, ao afirmar que podem ser considerados interessante expediente para os estudiosos, uma vez que praticamente todos eles abordam temas socialmente controversos, de modo a possibilitarem o reconhecimento/confirmação de diversas manifestações culturais e ideológicas, bem como de valores arraigados.

Objetivos

Investigar, a partir de uma perspectiva sociocognitiva, informada pela Teoria da Relevância e pela Teoria da Integração Conceitual, os fatores linguísticos e sociocognitivos envolvidos na interpretação de dois trocadilhos por sujeitos diagnosticados com a Doença de Alzheimer em estágio inicial.

Metodologia

Após aprovação do projeto, em que consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE –, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – passou-se à composição da amostra, que foi responsável pela interpretação dos dois trocadilhos.

Foram formados dois grupos para a composição da amostra: o Grupo Controle, composto por 5 sujeitos com inteligência normal, ou seja, dentro da média para a faixa etária e escolaridade e sem comprometimento cognitivo causado pela DA ou por outra patologia; e o Grupo Clínico,

composto por 5 indivíduos, diagnosticado com DA em estágio inicial. Considerou-se como variáveis controladas, neste estudo, a escolaridade, o gênero, a idade e o perfil socioeconômico, de modo que os sujeitos dos grupos em questão foram pareados em conformidade com tais fatores.

A amostra foi composta a partir do universo populacional de idosos, com idade igual ou superior a sessenta anos, do município de Poços de Caldas, sul de MG. Aos participantes da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura o anonimato do sujeito voluntário e explicita o caráter da manipulação e do uso dos seus dados no contexto acadêmico. Participaram do estudo somente os indivíduos que consentiram, por meio da entrega do TCLE devidamente lido e assinado por ele ou seu responsável. Os sujeitos que compõem o Grupo Clínico foram recrutados na Associação Brasileira de Alzheimer – ABRAz – sub-região Poços de Caldas. Tal entidade realiza reuniões mensais entre familiares e sujeitos diagnosticados com DA, que são conduzidas por um médico geriátrico cuja especialização é a reabilitação na Doença de Alzheimer.

Os dados foram coletados em duas sessões com cerca de duas horas de duração cada. Considerando que as condições de saúde podem variar entre os idosos, o local em que a coleta foi realizada dependeu da disponibilidade dos sujeitos, e feita nas próprias casas dos participantes do estudo. Nessas sessões, além das informações coletadas quanto à interpretação humorística, foram obtidos dados referentes à faixa-etária e à escolaridade. Cumpre ressaltar, entretanto, que as sessões ocorreram em lugar confortável, silencioso e privado. A existência de outra pessoa que não o investigador e o sujeito ficou a critério deste.

Os trocadilhos utilizados na pesquisa em pauta fazem parte do Protocolo de Estudo de Piadas desenvolvido e utilizado por Donzeli (2008) em sua dissertação de mestrado, que abordou a interpretação de piadas por sujeitos afásicos. O Protocolo é composto por sete textos humorísticos, bem como, por uma grade de interpretação. Conforme realizado por Donzeli (2008), os trocadilhos foram apresentados aos participantes do estudo durante sessão individual (ou com a participação de acompanhante, quando requerido pelo sujeito), então gravada para posterior transcrição. Após a apresentação de cada trocadilho pelo pesquisador, foi solicitado ao participante que o comentasse e explicasse os efeitos de humor ou outros sentidos nele veiculados.

Tendo em vista a natureza do presente estudo, faz-se necessário ressaltar a importância do papel do *performer*, uma vez que, para que os sujeitos da pesquisa entendam os trocadilhos ou percebam suas propriedades, é fundamental o ato performativo do contador. Segundo Donzeli (2008), “[...] o contador de piadas [e, por extensão, de trocadilhos] deve saber usar, por exemplo, a entonação correta, a pausa, ou o sotaque, para que a piada seja compreendida pelo ouvinte.” (p. 38). Uma vez gravados, tais episódios dialógicos foram transcritos e, quando necessário, editados para a apresentação, análise e discussão.

A metodologia de análise dos dados é composta do que se chama de método qualitativo. Foram analisadas as explicações de trocadilhos fornecidas pelos sujeitos com base nos preceitos da Teoria da Relevância, na Teoria da Integração Conceitual e nas categorias estabelecidas por Donzeli (2008) para níveis linguísticos (fonético-morfológico, morfo-fonológico, lexical, sintático, pragmático, semântico e semântico-sintático) mais acionados na interpretação chistosa. Os trocadilhos utilizados como instrumento de investigação, aqui ativam especialmente os níveis fonético-morfológico, morfo-fonológico.

Fundamentação teórica

Na concepção de Silva (2004), a abordagem sociocognitiva da linguagem considera que: i) o significado da forma linguística tem natureza enciclopédica e perspectivizada, já que ele sistematiza o conhecimento de mundo em concordância com a cultura e com a sociedade de que os falantes fazem parte, de modo que linguagem é conhecimento; ii) em termos filosóficos e epistemológicos, a Linguística Cognitiva é experiencialista, uma vez que as pesquisas nela desenvolvidas ocorrem em contextos reais de uso, nos quais a língua está corporificada e encarnada no sujeito que dela faz uso para fins comunicativos e interacionais; e iii) a categorização do conhecimento que a linguagem efetua é o reflexo das experiências compartilhadas pelos e entre os indivíduos, nas mais diversificadas projeções e figurações da realidade vivenciada, desde as mais concretas até as mais abstratas, fato que possibilita a interpretação das construções linguísticas e, conseqüentemente, o funcionamento da comunicação.

No que se refere às teorias que utilizam a abordagem sociocognitiva da linguagem, tem-se como expoente significativo a Teoria da Integração

Conceitual (FAUCONNIER; TUNER, 2002). Baseada na Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994), a Teoria da Integração Conceitual busca explicar o que acontece na mente humana durante o processamento cognitivo. Seus autores sugerem que o funcionamento do cérebro é ininterrupto, ocorrendo através de ativações cerebrais bastante intensas, as quais levam à construções mentais complexas que surgem à medida que o ser humano pensa, fala, age etc. De acordo com a teoria, esse mecanismo é uma capacidade humana peculiar, que possibilita a construção de conjuntos de memórias passíveis de serem ativadas sempre que necessário.

A Teoria da Integração Conceitual afirma que o ser humano foi capaz de desenvolver, frente aos demais animais, demasiada capacidade de inovar, através da imaginação, da proposição de identidade entre conceitos e de sua integração e, então, criar redes – modelos – de pensamento e de ação. A criação dessas redes refere-se a um conjunto de projeções de relações vitais como, por exemplo, tempo, espaço, causa e efeito, analogia, identidade e mudança. A fim de desenvolver tais redes, o indivíduo conecta espaços mentais e os relaciona a conhecimentos relativamente estáveis (conhecimentos prévios), armazenados na memória de longo prazo.

Espaços Mentais, por sua vez, consistem em ativações cerebrais que demandam a interrelação neuronal processada em espaço/tempo efêmeros, responsáveis pela estruturação de informações relevantes em um determinado momento. “Provavelmente nós os organizamos e os conectamos através de excitações sincrônicas de conjuntos de neurônios. Mas isso são suposições, uma vez que ninguém, na verdade, pode ver os espaços mentais no cérebro.” (FAUCONNIER *apud* COSCARELLI, 2005, p. 291-292). Os espaços mentais são, então, caracterizados como uma forma de abstração complexa – alicerçada em generalizações – que permitem a formulação de hipóteses acerca do pensamento, da linguagem e de outros aspectos da vida humana. Tais espaços seriam constituídos para atender a uma demanda específica, ao mesmo tempo em que seriam criados e desfeitos conforme determinadas exigências contextuais. De acordo com Fauconnier (*apud* COSCARELLI 2005):

Os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. Nós os conectamos entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis. Para isso, conhecimentos linguísticos e gramaticais fornecem muitas evidências para essas atividades mentais implícitas e para as conexões dos espaços mentais (p. 291).

Segundo essa proposta, o que caracteriza a espécie humana é a capacidade de associar diversos espaços mentais e, especialmente, a capacidade de constituir novos espaços – espaço mesclado – enquanto o sujeito realiza atividades cotidianas. Assim, o espaço mesclado consiste no resultado da combinação de, no mínimo, dois espaços mentais, a partir dos quais a mente imagina identidades e cria um terceiro espaço, através da integração dessas atividades. Conforme Fauconnier (1997), a mescla “[...] é um poderoso processo de construção de sentido *online*; é dinâmica, flexível e ativa no pensamento.”

Para que a mesclagem ocorra, é necessário que, pelo menos, quatro domínios sejam ativados: dois espaços mentais de origem, um espaço genérico e o domínio mescla, que abarcará traços dos demais domínios (FAUCONNIER, 1997). São exigidos esses componentes em razão de, segundo assente Salomão (1999), o princípio central da cognição humana corresponder à projeção entre domínios, do que advém o fracionamento, bem como transferência de informação, e processamento do sentido.

Os domínios são constituídos com base em agrupamentos de conhecimentos oriundos de experiências, estruturados e organizados, podendo ser classificados em domínios estáveis e em domínios locais (os espaços mentais). Os domínios estáveis consistem no legado da humanidade, haja vista que se referem às estruturas de memória pessoal ou social – esquemas e *frames* – evocados em operações de significação. São de três ordens: i) Modelos Cognitivos Idealizados: ideários construídos em sociedade e veiculados culturalmente, caracterizados por sua estabilidade como dimensões cognitivas identificáveis e evocáveis, bem como pela organização interna das informações que os compõem e pela flexibilidade de sua instanciação, de acordo com as necessidades locais manifestadas (SALOMÃO, 1999); ii) Molduras Comunicativas – os *frames* (molduras em que as experiências são encaixadas) mobilizados no evento, por meio dos quais é possível identificar a natureza das atividades comunicativas em curso; iii) Esquemas Genéricos – esquemas conceptuais de caráter abstrato, referentes a expectativas desencarnadas.

As projeções entre domínios, por seu turno, são responsáveis pela transferência de informações entre entidades do mesmo ou de outro domínio, o que expande a significação do primeiro para o segundo item, de forma a gerar novos significados. As projeções de conceitos realizadas entre

domínios têm caráter fundamental para o desenvolvimento da mesclagem (*blending*), um processo cognitivo que opera sobre dois espaços mentais com a finalidade de projetar sentidos em um terceiro espaço, o espaço mescla (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996). Os significados projetados no espaço mescla (espaço transitório em que as informações advindas dos espaços mentais de origem são organizadas) são associados em novo contexto, havendo a permanência de aspectos dos significados originais e a incorporação de significações criadas. A mesclagem é o resultado do rearranjo entre as projeções feitas e a situação comunicativa em que elas acontecem. Nessa ótica, o domínio-mescla é um terceiro espaço específico constituído com base na associação entre dois espaços mentais, dos quais incorpora estruturas parciais, para que forme uma estrutura emergente autêntica que representará uma dimensão inédita.

Muitas são as perspectivas sobre a linguagem, de forma que, a depender do enfoque, serão privilegiados determinados aspectos e outros não. Um fator preponderante para a compreensão do processo sociocognitivo linguístico é a formulação de inferências. Em concordância com o que aponta Vanin (2010), embora a Teoria da Integração Conceitual explique minuciosamente a dinamicidade sociocognitiva responsável pela produção do sentido, seu escopo não aborda suficientemente a produção de inferências, o que impõe a necessidade de acrescer a tal perspectiva o arcabouço da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), por meio da qual é possível descrever e explicar de que forma o processamento inferencial da informação ocorre, e como se dá a escolha das suposições, entre várias disponíveis, intentando chegar a uma interpretação provável sobre a intenção comunicativa do interlocutor. A Teoria da Relevância será apresentada no segundo tópico deste capítulo.

Tendo sido explicitada a concepção linguística do presente estudo, cumpre ilustrá-la a partir de um exemplo fornecido pelo próprio Fauconnier (1994, p.14) e apresentado por Guedes (2000, p.33). Com base nele, fica evidente que nem tudo está na forma linguística

O contexto é de uma babá emitindo a seguinte sentença para a criança de quem ela cuida: “Se eu fosse teu pai, eu te bateria.” São, no mínimo, três as interpretações possíveis para essa sentença, dependendo das informações extralinguísticas ativadas:

1. O pai é severo

A babá está dizendo que ela não vai bater na criança, mas que o pai, na mesma situação, teria batido no filho.

2. O pai é permissivo

Trata-se de uma crítica ao pai. A babá acha que, naquela situação, o pai deveria bater no filho, embora saiba que não o fará por ser permissivo.

3. Alusão ao papel de pai

Teoricamente, é preciso ter autoridade do papel de pai para tomar uma atitude na situação em questão; no caso, bater no filho.

Para que a construção acima seja, de alguma forma, interpretada, é necessário que informações contextuais sejam ativadas. Nessa perspectiva, conforme a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), a interpretação da referida elocução ocorrerá com base nas suposições mais fortemente manifestas no ambiente cognitivo do ouvinte/leitor, as quais são também mais fortemente manifestas no ambiente cognitivo do falante/escritor, configurando um ambiente cognitivo mútuo, em que as mesmas suposições são manifestas pelos dois participantes do ato comunicativo.

Isso significa que a interpretação desse enunciado depende das representações mentais que são ativadas pelos interlocutores no momento da comunicação. Tais representações mentais são o produto das experiências (perceptivas – visuais, auditivas, táteis, olfativas, gustativas –, intelectuais, sociais, culturais etc.) do indivíduo, as quais são articuladas em um processo dedutivo-inferencial – inerente ao ser humano –, que originará as suposições mais relevantes para a interpretação do que é comunicado (SPERBER; WILSON, 2001).

Assim, para que interpretações sejam possíveis, é preciso, além de um código partilhado, que deverá ser decodificado, a realização de inferências. A comunicação só é possível porque aquele que comunica tem e demonstra a intenção de fazê-lo, ao passo que, o que interpreta presume tal intenção, de modo a procurar, entre as interpretações resultantes, a mais relevante. Tal relevância diz respeito à modificação do ambiente cognitivo do receptor por meio do que é comunicado, ou seja, a produção de efeitos contextuais. Já o grau de relevância refere-se à relação entre o esforço de processamento requerido e a magnitude dos efeitos cognitivos gerados. (SPERBER; WILSON, 2001).

A TR tem como alicerce o conceito de relevância, que, por sua vez, possui dois princípios gerais: o Princípio Cognitivo, segundo o qual a cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância; e o Princípio Comunicativo, que postula o fato de que as elocuições geram expectativas de relevância. Trata-se de pressupostos que levam a um princípio universal minimalista – o da relevância – para a comunicação, que, de acordo com seus formuladores, é responsável pelo processamento de enunciados.

A relevância é, na TR, concebida como uma propriedade de entrada de dados (elocuições, pensamentos, memórias, ações, sons etc.) em direção aos processos cognitivos. As elocuições codificam representações do mundo real – que, em certa medida, são compartilhadas –, tendo como função não apenas informar pensamentos, mas também evidenciar atitudes do locutor. Disso resulta que se comunicar não significa necessariamente transmitir informação, antes, implica comunicar a intenção de comunicar, ideia pautada nas hipóteses de existência da intenção comunicativa – decisão de estabelecimento de contato com outros seres humanos – e da intenção informativa – decisão de transmissão de uma determinada informação. Para uma entrada de dados (uma elocução, por exemplo) ser relevante, é necessário que ela valha a pena ser processada, o que, por sua vez, depende do esforço de processamento requerido e do efeito cognitivo gerado. Ao ser processada dentro de um contexto de suposições disponíveis (representações de mundo), uma entrada de dados pode resultar em algum efeito cognitivo por meio da modificação ou reorganização dessas suposições. Em igualdade de condições, quanto maiores forem os efeitos cognitivos conseguidos pelo processamento de uma entrada de dados, maior será sua relevância. Do mesmo modo, quanto menor for o esforço de processamento requerido, maior será a relevância.

De acordo com a perspectiva em foco, o efeito cognitivo, também denominado de efeito contextual, é o resultado do processo de contextualização, que envolve a união de uma informação prévia com uma informação nova, do que advém a possibilidade de melhoria ou modificação do contexto cognitivo, que abrange não só o meio em que determinada comunicação é efetivada, mas também crenças, expectativas acerca do futuro, memórias, pressuposições etc. Um estímulo comunicacional terá relevância ótima quando for mais relevante que outros em certo momento e quando propiciar o maior contingente possível de efeitos cognitivos

positivos, ou seja, o estímulo deve se conectar com alguma informação prévia de forma a haver conclusões significativas passíveis de alterar a representação de mundo do interlocutor, com o menor custo cognitivo. Os tipos de efeitos contextuais consistem em implicação contextual (o mais forte), uma conclusão deduzida com base no *input* (informação nova) e no contexto (informação velha), fortalecimento, enfraquecimento e eliminação de suposições disponíveis.

É importante ressaltar que, para a TR, a comunicação humana é entendida como uma questão de grau, ou seja, ela depende da força da manifestabilidade (perceptibilidade, possibilidade de um fato ser inferido) das suposições no ambiente cognitivo do ouvinte. Um ambiente cognitivo consiste em um conjunto de suposições que o indivíduo é capaz de representar mentalmente e de aceitar como verdadeiro ou provavelmente verdadeiro. Trata-se do conjunto de suposições que o falante tem disponível e ao qual recorre ao processar informações. Já uma suposição diz respeito ao pensamento tratado pelo indivíduo como representação do mundo real. Enquanto as suposições recuperadas da memória possuem certo grau de força, as formadas a partir do processo de completagem de esquemas de suposições possuem uma plausibilidade inicial da qual dependerá seu processamento ao mesmo tempo em que suas forças subseqüentes dependerão dos próximos históricos de processamento.

A TR assente que a compreensão verbal parte da recuperação, pelo interlocutor, do sentido linguístico originado por uma elocução, que necessita ser enriquecida contextualmente para ser interpretada em acordo com o sentido pretendido pelo locutor. Levando em conta a frequente possibilidade de, no processo comunicativo, haver elipses, ambigüidades, ironias, metáforas, entre outras configurações dependentes de fatores extralingüísticos, construções que requerem um conjunto de suposições formuladas pelo interlocutor, os formuladores da TR sugerem a existência de um procedimento de compreensão em que o interlocutor deve: i) seguir um caminho que demande menor esforço para processar os efeitos cognitivos ao testar hipóteses interpretativas, por meio da resolução de ambigüidades, problemas de referência, implicaturas etc.; ii) interromper o processo inferencial em andamento quando suas expectativas de relevância forem satisfeitas ou abandonadas.

Nessa perspectiva, segundo a TR, a comunicação ocorre em virtude de o interlocutor ser capaz de inferir as intenções do locutor a partir das evidências apresentadas por este. Uma vez que informações transmitidas de maneira implícita via elocução tendem a ser mais vagas que aquelas transmitidas explicitamente, faz-se importante enfatizar que há um *continuum* no que tange à implicitude de conteúdos em uma elocução.

Tendo em vista que, segundo postula a TR, no processo de comunicação, o interlocutor deve decodificar o *input* via um percurso de esforço mínimo, preferencialmente, e ativar informações que estão armazenadas na memória para conseguir inferir o sentido intencionado pelo locutor, sujeitos acometidos por algum tipo de déficit de memória podem ter dificuldades que afetam o processamento comunicacional. Isso porque, embora tal indivíduo traga consigo os princípios cognitivo e comunicativo da relevância, a atuação mnêmica ineficiente tende a demandar maior esforço de processamento, dificultando a produção de efeitos cognitivos satisfatórios passíveis de contribuir para a formulação de inferências sobre o sentido pretendido pelo locutor em um estímulo comunicacional.

Dessa forma, uma vez que a Doença de Alzheimer é caracterizada pelo prejuízo degenerativo da memória, em todos os seus níveis – conforme já caracterizado ao longo do trabalho –, e que, especificamente na fase inicial da patologia, há, no que se refere às habilidades comunicativas, significativo acometimento de aspectos pragmáticos, a Teoria da Relevância é passível de subsidiar robustamente análises cognitivo-pragmáticas de interpretação de piadas por sujeitos diagnosticados com a DA cujo decurso está no início. Além disso, no que diz respeito essencialmente a procedimentos analíticos de textos chistosos, o emprego da TR no estudo da interpretação da piada, segundo aponta Santos (2009), se justifica em razão de tal teoria prever o processamento dedutivo inferencial como um princípio universal para a interpretação verbalizada. Conforme o autor, a aplicação da TR para o referido fim fundamenta-se em: i) os seres humanos possuírem um mecanismo cognitivo inconsciente de atribuição de sentido; ii) o sistema humano de processamento de informações ser baseado em arquétipos; e iii) o interlocutor escolher a primeira interpretação ajustável ao princípio de relevância e abandonar outras possíveis interpretações menos relevantes.

Resultados

No que se refere às características relacionadas ao gênero, faixa etária e escolaridade dos sujeitos que compõem este estudo, têm-se, respectivamente, para o grupo DA e o grupo Controle, a média etária de 68 anos e 1 mês e 68 anos e 9 meses, quanto à gênero 3 mulheres e 2 homens, 3 mulheres e 2 homens, e de escolaridade 10 e 11 anos. Como pode ser observado, variáveis que poderiam ser intervenientes foram controladas, com vistas a se ter possibilidades de, havendo diferenças entre os sujeitos, atribuí-las a propriedades outras que não escolaridade, gênero, perfil socioeconômico e escolaridade. Além disso, notado através das informações apresentadas durante as sessões, todos os sujeitos que foram pareados O.M.L. (DA) e R.H.P.L. (Controle), B.C.D.J. (DA) e A.J.C. (Controle), L.F.S. (DA) e M.P.F. (Controle). J.A.L. (DA) e P.C.R. (Controle), H.B.S. (DA) e C.S.R. (Controle) possuem dimensão familiar e atividades cotidianas parecidas. Considerando não haver, neste trabalho, espaço para descrever todos os sujeitos, seguem comentários sobre o primeiro par, cujos dados foram utilizados no Estudo Piloto.

Quanto ao desempenho dos sujeitos acerca da interpretação dos trocadilhos, de modo geral, percebe-se significativa diferença entre os sujeitos diagnosticados com a Doença de Alzheimer e os indivíduos Controle. Com vistas à apresentação e discussão dos dados coletados, para cada um dos trocadilhos, e suas respectivas interpretações, foi confeccionado um quadro de resultados que aponta os fatos significativos encontrados na amostra, seguido pelas análises alicerçadas na abordagem sociocognitiva que embasa essa pesquisa. Seguem as exposições, cuja disposição de dados consiste, para cada piada, em um episódio de um sujeito DA e outro de um indivíduo que pertence ao grupo Controle, respectivamente.

Trocadilho 1: Por que a vaca foi para o espaço? R: Para se encontrar com o vácuo.

Esse trocadilho ativa o nível fonético-morfológico, demandando do sujeito a capacidade de identificar o significado de vácuo – vazio, espaço não ocupado por coisa alguma –, relacionando espaço a vácuo, e vaca a vaco e, conseqüentemente, vácuo e vaco. Além disso, há a polissemia presente em vácuo que gera dois domínios-fonte, espaços mentais distintos, em que estão presentes dois Modelos Cognitivos Idealizados – MCI's –, sendo um referente

a local vazio, esperado e canônico, e outro a boi, os quais vão criar o espaço genérico, cuja ideia é de semelhança sonora, levando ao domínio mescla vácuo-local vazio-boi, novo esquema em que há elementos dos dois espaços-base.

De modo geral, os indivíduos que compõem o grupo Controle refizeram facilmente o percurso chistoso do trocadilho. É provável que, no ambiente cognitivo desses sujeitos, havia as suposições – baseadas em etiquetas enciclopédicas relativas a espaço como um local vazio e pautadas em etiquetas lexicais referentes à noção de que o fonema “o” pode figurar como indicador de gênero masculino –, as quais foram manifestas em seu contexto cognitivo, sendo, então, relevantes e promovendo efeitos contextuais, que foram evidenciados pela facilidade com que reconstruíram o percurso humorístico em questão.

Dos sujeitos diagnosticados com DA, por seu turno, embora tenham conseguido identificar os efeitos humorísticos do trocadilho, foi demandado maior esforço cognitivo em seu processamento, o que deve ter ocasionado menor grau de efeitos contextuais. A interlocução foi importante para que eles resgatassem o percurso chistoso, como pode ser observado no trecho abaixo:

HBS: A vaca se encontrou com o namorado dela.

Investigadora: Como você sabe disso?

HBS: Porque ela foi pro (*sic*) espaço.

Investigadora: E o que o espaço tem a ver com o namorado dela?

HBS: Ele é o vácuo.

Investigadora: Mas, o vácuo namora a vaca? É isso?

HBS: O vácuo é o boi.

Nota-se que HBS é capaz de identificar os elementos que constituem o humor do trocadilho, entretanto, tem dificuldades para relacioná-los e, prontamente, refazer o percurso humorístico do chiste, sendo os questionamentos realizados essenciais para que o sujeito chegasse a fazer, ao seu modo, a reconstituição.

A primeira suposição manifesta no contexto cognitivo de HBS é a de vácuo como vocábulo que indica o masculino de vaca, ou seja, ele atribui a vácuo à etiqueta enciclopédica de boi. É após a interlocução que o sujeito evidencia tal relação, o que pode ser observado em “Porque ela [vaca] foi pro espaço” e em “Ele [boi] é o vácuo” Nota-se, portanto, que o ambiente cognitivo de HBS necessita de maior esforço de processamento para formar

um contexto cognitivo no qual a suposição referente à relação sinonímica entre vácuo e boi seja manifesta, aspecto este que poderia ser explicado pela baixa acurácia da memória de trabalho quando da mobilização dos espaços mentais responsáveis pela formulação da suposição por último mencionada. Ademais, é importante ressaltar que, entre os chistes ora utilizados, essa é a piada para a qual os indivíduos que compõem o grupo DA exibem os melhores desempenhos interpretativos, uma vez que, alicerçados na interlocução, os cinco sujeitos foram capazes de refazer o percurso humorístico do trocadilho em questão. Intentando mostrar o desempenho satisfatório de HBS durante sua interpretação chistosa, segue a transcrição da interpretação realizada pelo sujeito controle a ele pareado quanto a características etárias, sociais, escolares e de gênero.

CSR: É que o vácuo é o boi.

Investigadora: Mas como da pra (*sic*) perceber isso?

CSR: É igual coelho e coelha.

Investigadora: Você falou que é igual, mas tem alguma diferença? Tem mais algum significado pra (*sic*) vácuo na piada?

CSR: Vácuo é o lugar que não tem ninguém, que fica no espaço. Só que daí na piada é o boi que a vaca foi encontrar no espaço.

O sujeito controle CSR não encontrou dificuldades para interpretar o trocadilho. Necessitou apenas de ser indagado sobre o significado de vácuo, para que fosse capaz de relacionar tal vocábulo a vaco (masculino de vaca). Em seu ambiente cognitivo, havia as suposições – baseadas em etiquetas enciclopédicas – relativas a vácuo tanto como palavra que indica o masculino do animal vaca, como um termo que denota um local vazio. Conforme pode ser observado em virtude da menção de coelho e coelha como sendo uma operação lexical semelhante a que ocorre na piada e em razão da identificação do duplo sentido presente em vácuo, tais suposições foram manifestas em seu contexto cognitivo, sendo, então, relevantes e promovendo efeitos contextuais, os quais puderam ser evidenciados pela facilidade com que CSR reconstruiu o percurso humorístico em questão.

Trocadilho 2: - Qual a diferença entre uma criança e um carpinteiro? - É que a criança adora uma mamadeira e o carpinteiro detesta uma má madeira.

Esse texto chistoso mobiliza o nível linguístico morfo-fonológico, uma vez que mamadeira e má madeira distinguem-se por meio da diferença acentual possível na primeira das sílabas que se repetem: má - madeira, mamadeira,

sendo tal discrepância fonológica na segmentação da cadeia sonora o fator responsável pelo efeito de humor. Essa variação prosódica ocorrida entre as duas expressões possibilita uma espécie de duplo-sentido que tem como componentes dois domínios-fonte em que estão presentes os MCI's de “[...] utensílio utilizado para a sucção infantil de líquido” e “[...] material arbóreo de procedência ruim”. Há, então, a formação de um espaço genérico que contém a projeção de preferência, o qual culminará na conseqüente construção de um domínio mescla respeitante à mamadeira-madeira ruim-utensílio de sucção infantil. Segue representação da ativação de tais domínios.

Os sujeitos controle interpretaram facilmente o efeito chistoso. Provavelmente são ativadas, no ambiente cognitivo e manifestas no contexto cognitivo dos sujeitos interpretantes, mais especificamente em virtude da mobilização das propriedades constituintes da etiqueta lexical morfo-fonológica, as suposições referentes à semelhança fonética entre as expressões e à discrepância semântica entre elas, percebidas em razão dos endereços enciclopédicos que os indivíduos possivelmente possuem sobre mamadeira-utensílio e mamadeira-madeira ruim. Tais suposições manifestas no contexto cognitivo de quem interpreta o trocadilho demonstram que são demandados esforços mínimos que resultam em efeitos contextuais elevados.

Os sujeitos DA, por seu turno, tiveram, de modo geral, dificuldades para identificar a construção do humor no trocadilho, necessitando de pistas dialógicas que, por conseguinte, não os levaram ao êxito, tendo em vista que eles não mantiveram percurso interpretativo condizente à trajetória chistosa que provoca o humor, mas, ficaram em uma espécie de jogo dialógico, no qual, à medida que eram capazes de formular alguma suposição – geralmente isolada, fornecia-se uma pista que os conduzia a uma nova suposição não necessariamente relacionada à anterior. Tal postura pode ser observada no trecho transcrito da sessão realizada com OML:

OML: Ah, essa eu não sei não. Que que é?

Investigadora: Ó, o car... (o sujeito interrompe)

OML: A mamadeira mama.

Investigadora: E o carpinteiro detesta uma má madeira.

OML: Ele não gosta de uma ruim madeira.

Investigadora: Isso. Ele gosta de uma madeira...

OML: Ruim.

Investigadora: Ó, ele detesta uma má madeira, então ele gosta de uma madeira...

OML: boa.

Investigadora: Muito bem.

Como pode ser observado, OML não é capaz de reconstruir, de fato, o efeito humorístico do trocadilho, conseguindo, entretanto, acompanhar sua parceira dialógica e identificar as significações dos elementos presentes no chiste

Inicialmente, não é ativada qualquer suposição em seu contexto cognitivo. Em seguida, ele passa a manipular seus conceitos, encontrando características enciclopédicas sobre a mamadeira-utensílio, o que o leva à suposição de mamadeira como um instrumento utilizado para o bebê mamar. Novamente, a partir da interação dialógica com a investigadora, é ativada, no contexto cognitivo do sujeito DA, a suposição acerca da possibilidade de significação de material arbóreo de procedência ruim concernente à madeira. Vale salientar que a dificuldade de ativação de tal suposição indica que o ambiente cognitivo de OML encontrou empecilhos durante a análise conceitual do endereço lexical referente às características morfofonológicas da expressão em foco, um complicador para a criação de um efeito de sentido e, conseqüente, relevância. Nota-se demasiado esforço cognitivo demandado na tentativa de explicitação do percurso humorístico existente, fator que, possivelmente, resulta, do déficit que OML possui, no que tange à acurácia da memória de trabalho, mecanismo cognitivamente responsável pela criação dos espaços mentais.

Uma reconstrução chistosa plausível é a que RHPL realizou, conforme é possível notar:

RHPL: É que o carpinteiro gosta de madeira boa. O som é igual, só que as palavras são diferentes.

Investigadora: Como assim, as palavras são diferentes?

RHPL: mamadeira é usado pro bebê mamar, e ma madeira é madeira ruim.

No ambiente cognitivo de RHPL é formado um contexto cognitivo em que são ativadas as suposições pautadas nas etiquetas lexicais referentes à similaridade entre os sons que constituem as expressões, o que permite ao ouvinte formular uma inferência sobre o fator que ocasiona o humor do trocadilho. É provável que uma das razões pela qual há significativas diferenças entre os indivíduos em questão (que possuem características etárias, sociais e instrucionais muito parecidas) é o esforço de processamento demandado na interpretação. Enquanto o esforço cognitivo de RHPL é quase nulo, OML é obrigado a dispor de demasiada energia psíquica, sem, contudo, alcançar a relevância esperada.

Considerações finais

Considerando que os dados bem como os resultados aqui expostos dizem respeito a uma amostra pequena – 5 sujeitos DA e 5 controles –, não é possível fazer generalizações, mas, somente refletir sobre as recorrências encontradas. Para generalizar os resultados, é necessário que a amostra, tanto de sujeitos DA quanto controles, seja significativamente aumentada e análises mais robustas confeccionadas. Entretanto, cabem algumas considerações, principalmente, sobre o papel da interlocução e os níveis linguísticos mais demandados para as tentativas interpretativas dos trocadilhos

Quando da tentativa de refazer o percurso humorístico dos trocadilhos, observou-se que todos os sujeitos que compõem o grupo Clínico – indivíduos diagnosticados com a Doença de Alzheimer em estágio inicial – apresentaram desempenho significativamente inferior aos sujeitos que formam o grupo Controle.

Ao se considerar que, de acordo com Fauconnier, (*apud* COSCARELLI, 2005), “[...] os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos.” (p. 291), de algum modo, conforme as discussões referentes ao desempenho dos sujeitos com DA, a ineficiência de tal mecanismo mnêmico interfere na composição do contexto cognitivo, assim como posterior ativação e manifestabilidade de suposições durante as tentativas desses indivíduos de refazer o percurso cognitivo dos chistes. De forma geral, há demasiado esforço cognitivo na busca pela ativação de suposições que, por seu turno, dependem da mobilização de espaços mentais – então prejudicados pelo déficit da memória de trabalho –, fator que leva a baixos, ou, às vezes, a nulos efeitos cognitivos e, conseqüentemente, gera baixa ou nenhuma relevância.

A interlocução desempenhou função preponderante, quando do resgate dos efeitos humorísticos pelos sujeitos diagnosticados com DA. Sem o fornecimento de pistas informacionais, completagem dialógica ou tentativa de contextualização dos eventos apresentados nos textos – por parte de sua parceira dialógica –, muito possivelmente, tais indivíduos não teriam sido capazes de direcionar seus percursos de interpretação, haja vista as dificuldades para a formação de contextos cognitivos condizentes às situações expostas nos discursos chistosos. Isso mostra que a interação

verbal pode auxiliar na minimização dos déficits de comunicação que os sujeitos acometidos pela Doença de Alzheimer em estágio inicial exibem, além de confirmar a importância do processo dialógico em quadros patológicos que incidem sobre a linguagem, em especial, os demenciais.

No que se refere aos níveis linguísticos mais envolvidos na construção humorística das piadas e o desempenho do grupo DA quanto ao reconhecimento da manipulação desses níveis, nota-se que houve identificação com relação ao nível fonético-morfológico, acionado no primeiro trocadilho. De acordo com a literatura já mencionada, há consenso sobre haver a preservação desse nível na primeira fase da doença. Contudo, embora exista a mesma concordância no que tange ao nível morfo-fonológico, os indivíduos DA participantes da presente pesquisa não perceberam e não interpretaram seu acionamento no segundo texto chistoso. Cumpre salientar que a referida discordância resulta do próprio componente pragmático envolvido nos dois trocadilhos, uma vez que a formulação de inferências é necessária à interpretação de todos os chistes. Ademais, a divisão da linguagem em níveis tem caráter muito mais operacional que real, haja vista que esses níveis linguísticos são sobrepostos e constituem uma unidade sociocognitiva.

De modo geral, conforme já apontado, notam-se diferenças representativas e significativas entre os grupos. Os sujeitos controle não demonstram dificuldades para refazer o percurso de efeito humorístico dos trocadilhos, diferentemente do que ocorre com os membros do grupo DA, que, não conseguiram interpretar um dos trocadilhos. Para que mais considerações possam ser tecidas, juntamente à ampliação da pesquisa, é importante que sejam considerados outros fatores além dos contemplados neste estudo. Não se sabe, por exemplo, em que medida a ordem de apresentação das piadas pode ter influenciado no desempenho dos sujeitos DA, tendo em vista o esforço cognitivo demandado por cada uma delas. Outro aspecto de alta relevância consiste na verificação do padrão emocional desses indivíduos, que pode exercer alguma influência sobre suas tentativas interpretativas.

A Doença de Alzheimer é um problema que transcende a saúde pública, devendo ter atenção nas diversas esferas sociais e acadêmicas. Em termos dos Estudos da Linguagem, muito pouco se estuda sobre as alterações e as preservações relacionadas à doença, sendo imprescindível

que a Linguística, em suas diferentes vertentes, se ocupe de tal objeto. Pesquisas que se interessem pelo desempenho dialógico nas trocas de turno e à atribuição de sentido nos episódios de comunicação real tendem a ser de grande valia para a compreensão do funcionamento sociocognitivo dos indivíduos acometidos pela DA. Espera-se que este trabalho figure como uma contribuição, ainda que mínima, para a abordagem da Doença de Alzheimer em seus âmbitos acadêmico e clínico.

Referências bibliográficas

BENSON, D. F.; ARDILA, A. *Aphasia. A clinical perspective*. Oxford University Press: Oxford: 1996.

COSCARELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5. n.2. 2005. p. 291-303.

DONZELI, C. P. *A interpretação de piadas por afásicos: aspectos linguísticos e sociocognitivos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. *Spaces, world and grammar*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1996.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

GUEDES, M. B. Espaços mentais, leitura e produção de resumos. *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 31-48, 2000.

MANSUR, L. L.; CARTHERY, M.T.; CARAMELLI, P.; NITRINI, R. Language and cognition in Alzheimer's disease. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.18, n. 3, 2005.

MORATO, E. M. O caráter sociocognitivo da metaforicidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formuladas por pessoas com afasia e com Doença de Alzheimer. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 157-177, jan./jun. 2008.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v.3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SANTOS, S. L. *A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância*. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SERENIKI, A.; VITAL, M. A. B. F. A doença de Alzheimer: aspectos fisiopatológicos e farmacológicos. *Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul [online]*. v.30, n.1, 2008.

SILVA, A. S. Linguagem, cultura e cognição ou a linguística cognitiva. In: SILVA, A. S., TORRES, A. & GONÇALVES, M. (orgs.) *Linguagem, cultura e cognição: estudos de linguística cognitiva*. v.1 Coimbra, Almedina, 2004, p.1-18.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

VANIN, A. A. A construção (criativa) do significado: processos inferenciais e blending. *Ciencias e Cognição*, v.15, n.2, p. 077-093, 2010.