



Organizadores
Ataulpa Luiz de Oliveira
Janaina de Assis Rufino
Maurício Carlos da Silva

Colaboradores
Lilian do Nascimento
Teresinha Moreira de Magalhães

Saberes & Fazer

Coletânea de artigos de extensão e de pesquisa
do IF Sudeste MG - *Campus São João del-Rei*

vol. I

SABERES E FAZERES:
Coletânea de artigos de extensão e de pesquisa do IF Sudeste MG
Campus São João del-Rei

Vol. I

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Ferreira da Silva Júnior (CEFET-RJ); Ariel Novodvorski (UFU); Danielle Pereira Baliza (IF SUDESTE-MG, *Campus* Avançado de Bom Sucesso); Elisabeth Gonçalves de Souza (CEFET-RJ Unidade Petrópolis); Emerson José Sena da Silveira (UFJF); Gustavo Ximenes Cunha (UFMG); Marilda Angioni (Fundação Universidade de Blumenau) Micheline Mattedi Tomazi (UFES); Nádia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ); Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG); Rogério Ferreira do Nascimento (Faculdades Integradas Vianna Júnior)

EQUIPE DE REVISÃO

Rhuan Jonathan da Silva
Rodolfo Luís Leite Batista
Rogério Trindade dos Reis

Ana Paula Almada Pimentel
Mariane Cássia Jaques
Bárbara Azevedo Carvalho
Carolina Juliana Velloso
Débora Tatiane Resende Silva
Jéssica Loirane Natividade
Lucimara Grandó Mesquita
Mônica Trindade Dias Magalhães
Polyanna Riná Santos

BANCA EXAMINADORA DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS

Ailton Magela de Assis Augusto
Dayane Campos da Cunha Moura
Deborah Neide de Magalhães
Janaína de Assis Rufino
Lilian do Nascimento
Vitor Cordeiro Costa

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

João Guilherme Cunha e Vallo -
Apoio da Coordenação de Comunicação e Eventos do Campus São João del-Rei

Organizadores

Ataualpa Luiz de Oliveira
Janaína de Assis Rufino
Maurício Carlos da Silva

Colaboradores

Lílian do Nascimento
Teresinha Moreira de Magalhães

SABERES E FAZERES:
Coletânea de artigos de extensão e de pesquisa do IF Sudeste MG
Campus São João del-Rei

Vol. I

São João del-Rei
2016



Paulo Rogério Araújo Guimarães

Reitor do IF SUDESTE MG

Alexandre Lana Ziviani

Diretor Geral do IF SUDESTE MG *Campus* São João del-Rei

Eduardo Caliani Júnior

Diretoria de Administração e Planejamento do IF SUDESTE MG *Campus* São João del-Rei

Carlos Augusto Braga Tavares

Diretoria de Ensino do IF SUDESTE MG *Campus* São João del-Rei

Teresinha Moreira de Magalhães

Diretoria de Pesquisa e Inovação do IF SUDESTE MG *Campus* São João del-Rei

Alex Mourão Terzi

Diretoria de Desenvolvimento Institucional do IF SUDESTE MG *Campus* São João del-Rei

Ataualpa Luiz de Oliveira

Diretoria de Extensão do IF SUDESTE MG *Campus* São João del-Rei

S115

Saberes e fazeres: coletânea de artigos de extensão e de pesquisa do IF Sudeste MG *Campus* São João del-Rei, volume I / Ataualpa Luiz de Oliveira, Janaína de Assis Rufino, Maurício Carlos da Silva, organizadores. - São João del-Rei: [s.n.], 2016.

ISBN 978-85-92922-00-9

1. Educação - pesquisa. 2. Educação - extensão. 3. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - *Campus* São João del-Rei. I. Oliveira, Ataualpa Luiz de, org. II. Rufino, Janaína de Assis, org. III. Silva, Maurício Carlos da, org. IV. Título.

CDD: 370.7

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

PARTE I

ATIVIDADE DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA: A INCLUSÃO COMO FORMA DE PENSAR, PROPOR E AGIR	10
---	----

Aparecida Neli Ferreira; Cláudio Dinali Lombelo; Rosana Machado Souza, Diogo Pereira Matos.

SUORTE TÉCNICO PARA APRIMORAMENTO DO PROUCA NA CIDADE DE TIRADENTES	26
---	----

Diego Carlos Alves; Elaine Aparecida Carvalho; Bruno Gonçalves; Celso Luiz Souza, Ricardo Alves Torga.

BIENVENIDOS: REPENSANDO OS “RIZOMAS” NA PRÁTICA	33
---	----

Kelen Benfenatti Paiva, Felipe Dehon Guimarães Sandim.

COMPREENDENDO A DIABETES MELLITUS NA ADOLESCÊNCIA: AÇÕES DE UM TRABALHO GRUPAL	43
--	----

Eva Vilma Muniz de Oliveira; Elisiane Ribeiro Tito; André Luís Fonseca Furtado, Daniela Procópio de Rezende.

PARTE II

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO (2014)	58
--	----

Gisele Francisca da Silva Carvalho; Daniela Aparecida de Melo Costa, Paulo Rodrigues Cardoso.

IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS DA COMUNICAÇÃO EMPÁTICA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	75
---	----

Alex Mourão Terzi; Diego Tadeu Lima Silva.

MORALIDADE E FALA-EM-INTERAÇÃO EM AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO DO PROCON	90
---	----

Maurício Carlos da Silva; Polyanna Riná Santos, Franciana Toussaint de Paula.

INOVAÇÃO COM DIREITOS AUTORAIS PERMISSIVOS: LIBERDADE PARA CRIAR ATRAVÉS DO ACESSO AO CONHECIMENTO TECNOLÓGICO	104
--	-----

Lúcia Helena de Magalhães; Teresinha Moreira de Magalhães; Thiago Henrique Ferreira Zoroastro.

APRESENTAÇÃO

Para tecermos considerações sobre nossos Saberes e Fazeres é importante que, *a priori*, pensemos em nossas Gentes. Pensar em nossas Gentes, sujeitos movidos pelo ato educativo, é pensar na forma interdisciplinar como nos reunimos. Interdisciplinaridade entendida como ação, como atitude para a superação de enfoques fragmentados e maniqueístas que perpetuamos de nós mesmo, do mundo e da realidade que nos cerca e nos influencia. Interdisciplinaridade também entendida como propositora de questionamentos para a compreensão e a intervenção da própria realidade.

A inquietação desse estado interdisciplinar que assumimos como elemento estruturante nos coloca sempre diante de reflexões e de questionamentos sobre a construção de nossa jovem e multifacetada identidade.

Apresentamos assim a série Saberes e Fazeres: coletânea de artigos de extensão e de pesquisa do *campus* São João Del-Rei como profícuo espaço de provocações, espaço para a discussão, a reflexão e a construção de nossa identidade como instituição educadora. Espaço antes de tudo de ação.

Espaço de nossos Saberes e Fazeres...

O primeiro volume de nossa série se organizará com artigos de Extensão e de Pesquisa selecionados via chamada pública que relatam ações desenvolvidas e registradas nas respectivas Diretorias no biênio 2014/2015.

Os artigos serão apresentados em duas seções: **a primeira em que serão apresentados os saberes e fazeres relativos à Extensão e a segunda destinada às ações da Pesquisa.**

O primeiro artigo **Atividade de extensão, arte e cultura: a inclusão como forma de pensar, propor e agir**, de Aparecida Neli Ferreira, de Cláudio Dinali Lombelo, de Rosana Machado Souza e de Diogo Pereira Matos propõe uma discussão sobre como as atividades de extensão no campo da arte e cultura desenvolvidas no IF SUDESTE MG oferecem um panorama de como é possível pensar a inclusão numa perspectiva da acessibilidade, das discussões sobre as relações raciais e de gênero e do acesso à arte e a cultura.

O segundo artigo de Diego Carlos Alves, de Elaine Aparecida Carvalho, de B. Gonçalves, de Celso Luiz Souza e de Ricardo Alves Torga: **Suporte técnico para aprimoramento do PROUCA na cidade de Tiradentes** nos apresenta o relato da atividade de extensão que teve como objetivo foi auxiliar professores e diretores das escolas de Tiradentes na execução do PROUCA, desenvolvendo metodologias e instalando softwares nos computadores para que sejam utilizados dentro da sala de aula.

Em **BIENVENIDOS: Repensando os “rizomas” na prática**, os autores Felipe Dehon Guimarães Sandim e Kelen Benfenatti Paiva apresentam os resultados da atividade extensionista desenvolvida por eles, cujo principal objetivo foi promover um curso de capacitação para a comunidade interna e externa do *Campus* São João Del-Rei especialmente no que se refere às situações comunicativas relacionadas ao turismo no idioma referido.

Finalizando a seção dos artigos de extensão os autores Eva Vilma Muniz de Oliveira, Elisiane F, Daniela P e André Luís Furtado, no texto **Compreendendo a diabetes mellitus na adolescência: ações de um trabalho grupal** relatam os resultados do seu projeto de extensão, que visava basicamente compreender a vivência dos adolescentes frente a doença ou seus riscos.

O artigo que abre a seção de pesquisa é **O trabalho docente no contexto da reforma educacional brasileira: uma análise a partir do X Seminário da Rede Estrada**, de Gisele Francisca da Silva Carvalho, de Daniela Aparecida de Melo Costa e de Paulo Rodrigues Cardoso cuja pesquisa destinou-se a investigar quais os desdobramentos que a reforma educacional brasileira tem trazido para o trabalho docente, possivelmente modificando a natureza do trabalho e a identidade profissional dos mesmos.

O segundo artigo **Imaginários sociodiscursivos da comunicação empática e suas possíveis contribuições para a reflexão sobre a relação professor – aluno**, dos autores Alex Mourão Terzi e Diego Tadeu Lima Silva objetiva investigar a “comunicação empática”, analisando de que forma sua operacionalização pode propiciar contribuições para a reflexão sobre a relação professor / aluno.

Em **Moralidade e fala-em-interação em audiências de conciliação do PROCON** de Maurício Carlos da Silva, de Polyanna Riná Santos e de Franciana Toussaint de Paula temos uma reflexão sobre aspectos da organização social do homem ao se envolver em situações de interação mediadas pela linguagem.

Fechando nossa 1ª Coletânea, o artigo **Inovação com direitos autorais permissivos: Liberdade para criar através do acesso ao conhecimento tecnológico** de Thiago Henrique Ferreira Zoroastro, de Lúcia Helena de Magalhães e de Teresinha Moreira de Magalhães que explica a circunstância atual que beneficiaria o Software Livre a disparar em desenvolvimento, melhorando a vida do usuário no aproveitamento de recursos computacionais disponíveis.

Nosso desejo é o de que você, leitor, aceite nossa provocação e se coloque no mais um interlocutor na construção de nossa identidade.

Organizadores e Colaboradores

ATIVIDADE DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA: A INCLUSÃO COMO FORMA DE PENSAR, PROPOR E AGIR

FERREIRA, Aparecida Neli¹

LOMBELO, Cláudio Dinali²

SOUZA, Rosana Machado³

MATOS, Diogo Pereira⁴

Considerações Iniciais

Pensar em arte e cultura numa instituição de ensino técnico e tecnológico nunca foi um tema fácil. A própria proposta de criação das escolas técnicas no Brasil, que esteve ligada à profissionalização e à rápida inserção no mercado de trabalho, muitas vezes relegava a segundo plano a inserção artística e a fruição estética.

No Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) – *Campus* São João del-Rei, num esforço em se trabalhar a formação integral do ser humano e, percebendo uma carência dos alunos em participar e vivenciar a cultura e a arte, desde 2012 são desenvolvidas atividades de extensão com foco na Arte, tendo como um dos seus eixos principais o trabalho para a inclusão. Sob a ótica de Melo Neto (2014, p.05)

¹ Graduanda. Aluna do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol. Bolsista do “Projeto Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais”. E-mail: neli.letras@ymail.com

² Graduando. Aluno do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos. Participante do “Projeto Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais”. E-mail: claudiolombelo@hotmail.com

³ Mestra. Professora Orientadora do “Projeto Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais” e coordenadora do “Programa Bolsa Arte IF 2015”. E-mail: rosana.machado@ifsudestemg.edu.br

⁴ Mestrando. Pedagogo, Co-orientador do “Projeto Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais”. E-mail: diogo.matos@ifsudestemg.edu.br

Ao se pensar a extensão universitária como trabalho social, vê-se que este trabalho não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária, servidores e alunos. Na sua dialeticidade, exige a dimensão externa à universidade, que é a participação de pessoas da comunidade ou mesmo de outras instituições da sociedade civil, como os movimentos sociais. Está aí presente uma relação ‘biunívoca’, para onde os participantes da universidade e os de outras instituições ou da comunidade confluem.

Nas atividades artísticas desenvolvidas no *Campus* São João del-Rei, principalmente por intermédio do Teatro, essa relação biunívoca pode ser percebida tanto na inserção da comunidade externa nos trabalhos que são desenvolvidos dentro do IFSUDESTEMG quanto nos trabalhos desenvolvidos fora dele.

Analisando o perfil dos alunos do *Campus* São João del-Rei percebe-se a necessidade de suprir uma demanda interna de atividades de extensão que possam contribuir para sua formação integral no que concerne ao acesso à arte e à cultura. Reconhecendo a escolaridade dos pais como fator que influencia diretamente na inserção cultural dos cidadãos (BOTELHO & FIORE, 2004), identificamos no ano de 2015, nos dados do “Perfil do Ingresso”⁵, que 69% dos pais dos estudantes têm, no máximo, o Ensino Fundamental completo, sendo que entre as mães esse valor é de 68%.

Soma-se a esses dados ao fato de todos os cursos do *Campus* São João del-Rei serem noturnos. Com isso, a porcentagem de alunos trabalhadores chega a 59%. Por esses motivos o trabalho de extensão – artístico/cultural ou não – feito fora do horário de aulas, é um desafio, visto que esses alunos já enfrentam dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com os estudos. Percebendo a exclusão como um “processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão e como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 2004, p.9) a inclusão seria vista como um processo que, em diálogo com a exclusão, questiona-a e, ao torná-la visível, busca por meio de reflexões e algumas ações reverter, combater e/ou enfrentar tais processos.

Neste artigo apresentamos algumas ações de arte e cultura desenvolvidas no IFSUDESTEMG, *Campus* São João del-Rei e como essas dialogaram com a necessidade e as possibilidades de inclusão. O foco principal do

⁵ O “Perfil do Ingresso” é gerado, a cada ano, através da base do banco de dados do Sistema de Informações Integradas do *Campus* São João del-Rei.

artigo serão os dois trabalhos cadastrados na Diretoria de Extensão no ano de 2015: o “Programa Bolsa Arte IF 2015” e o projeto de extensão “Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais”.

A primeira das ações para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, foi a criação do “TeatrIF del-Rei”, que é um projeto de extensão desenvolvido no *Campus* desde o ano de 2012. Apesar dos integrantes do grupo se modificarem ao longo dos anos, pela rotatividade de alunos e projetos, a proposta de ter o projeto de extensão cadastrado de forma permanente é manter uma identidade para as diversas atividades e projetos teatrais desenvolvidos no *Campus* sob a coordenação da professora Rosana Machado de Souza. Em 2015, o projeto “Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: Educação, Teatro e Relações Raciais” foi o nome do projeto desenvolvido pelo “TeatrIF del-Rei”.

Outra ação que buscou a inclusão sociocultural dos alunos foi o “Programa Bolsa Arte IF 2015”, criado com o objetivo de propiciar que alunos do *Campus* São João del-Rei tivessem um auxílio financeiro que pudesse contribuir para sua permanência no desenvolvimento de atividades culturais no *Campus*. Em 2015 foram oferecidas 5 bolsas para alunos dos cursos técnicos e/ou superiores. Os bolsistas, além de integrarem o “TeatrIF del-Rei”, desenvolveram outros projetos de arte e cultura.

Os objetivos gerais do “Programa Bolsa Arte IF 2015” e dos projetos inseridos no Programa, bem como do projeto “Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: Educação, Teatro e Relações Raciais”, foram contribuir para a disseminação da arte e cultura no *Campus* e na comunidade.

1 A peça *Orfeu de São João*: relações raciais e acessibilidade

Em uma parceria entre o Pedagogo Diogo Pereira Matos e a Professora de Arte/Teatro Rosana Machado de Souza, ambos servidores do *Campus* São João del-Rei, foi criado e aprovado pelo Edital 19/2015 o projeto “Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais”. O projeto teve como integrantes: uma bolsista do curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, um voluntário da comunidade externa (cadeirante), um aluno voluntário

do curso Superior em Gestão de Tecnologia da Informação, um estagiário do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e os bolsistas do “Programa Bolsa Arte IF 2015”. O objetivo do projeto “Orfeu da Conceição” foi proporcionar aos bolsistas envolvidos e ao público alvo da peça teatral elaborada, a valorização da cultura negra, africana e afro-brasileira, bem como a percepção das possibilidades cênicas do corpo que “teatra” e dança, cadeirantes ou não. Para o desenvolvimento do projeto, foi criada a peça “Orfeu de São João” inspirada na obra “Orfeu da Conceição” de Vinícius de Moraes.

Orfeu é um personagem da mitologia grega, um músico virtuoso, que ao perder sua amada, vai ao mundo inferior resgatá-la e não consegue. Vinícius de Moraes cria a peça “Orfeu da Conceição” inspirado no mito grego de Orfeu, fazendo a ambientação da peça nos morros cariocas, criando um Orfeu negro, músico, sambista e tendo como pano de fundo a festa do Carnaval. A peça de Vinícius de Moraes, com atores da peça fornecidos pelo “Teatro Experimental do Negro” (TEN), marcou um momento importante no teatro negro do Brasil, por ser uma das primeiras vezes que atores negros pisavam no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

A peça, “Orfeu de São João”, criada no projeto, reconta o mito por meio da cultura regional de São João del-Rei, tendo como referenciais as lendas sanjoanenses e utilizando como recorte temporal duas das grandes festas da cidade: o Carnaval e a Semana Santa. Foram utilizados recursos cênicos como de imagens projetadas e sombras.

A peça inicia-se com um *flashback*: Mira chega à cidade de São João del-Rei na Sexta-Feira da Paixão e anuncia que se lembra de tudo que se passou na cidade há 15 anos. Existe uma passagem no tempo e a partir daí retornamos ao início da história.

Uma diferença entre as peças citadas está relacionada ao dom artístico de Orfeu. Na peça sanjoanense, Orfeu é um bailarino virtuoso e toda a comunidade reconhece a maestria dos seus passos, assim como o reconhece como um grande conquistador. Eurídice, é uma jovem que tem sua tradição ligada ao Congado⁶ e é responsável pela criação das fantasias de carnaval da escola de samba de Aristeu. Esse, por sua vez, é um carnavalesco que coordena uma das escolas de samba da cidade e, secretamente, cultiva um amor profundo por Eurídice. Mira é uma ex-namorada de Orfeu.

⁶ Congado é uma manifestação cultural ligada à religião católica com formação na cultura afro-brasileira.

Sentindo-se traída pelo amor de Orfeu e Eurídice, Mira instiga o ódio de Aristeu que é obcecado por Eurídice. Aristeu implora para que Eurídice seja a musa da sua escola de samba, mas justamente no dia do desfile da escola, Eurídice conhece Orfeu, apaixonou-se por ele e não comparece ao desfile atrapalhando assim os planos do carnavalesco de conquistar a moça.

Alimentado pelo ódio, Aristeu passa toda a quaresma remoendo sua raiva pelo casal e assassina a Eurídice na Sexta Feira da Paixão em frente à Igreja São Francisco de Assis. Após a morte de sua amada, Orfeu segue para o Quicumbi⁷. No local, o dançarino tenta resgatar a moça do mundo dos mortos passando pelos guardiões do cemitério: Plutão⁸ e Perséfone⁹. Para isso, ele enfrenta Plutão numa discussão na qual chama-o de aleijado e, logo depois, dança com Perséfone para tentar convencê-la. Atendendo ao pedido de Perséfone, Plutão parece ceder ao desejo do rapaz, mas com a condição de que ele conduzisse Eurídice para fora do cemitério com sua dança, mas sem tocá-la. Por sugestão de Plutão, em segredo, Perséfone diz para Eurídice abraçar Orfeu assim que o encontrasse. Dessa forma, Eurídice toca Orfeu antes de sair do cemitério e volta para o mundo dos mortos para sempre. No final da peça vemos Orfeu, que sempre foi um grande bailarino, numa cadeira de rodas, deixando dúvidas sobre o que causou isso: seria uma praga de Plutão por ter sido chamado de aleijado pelo dançarino?

Outros dois personagens que participam da peça são Apolo e Clio, respectivamente pai e mãe de Orfeu. Clio e Apolo, em vários momentos, funcionam como o coro da peça, dando, por exemplo, indicações do virtuosismo de Orfeu na dança.

Clio - Apolo, você viu Orfeu?

Apolo - Não, amor, ele disse que ia pro Bonfim.

Clio - Fazer o quê?

Apolo - Uai, Clio, o que mais ele gosta de fazer: dançar!

⁷ Nome popular do Cemitério Municipal de São João del-Rei. Na peça esse cemitério é considerado um cemitério para pobres e negros em contraposição aos cemitérios do centro da cidade coordenado por irmandades religiosas e nos quais seriam enterradas pessoas de maior poder aquisitivo e de famílias tradicionais.

⁸ Na peça, Plutão é o fantasma de um cafetão do início do século XIX.

⁹ Perséfone é o fantasma de uma antiga prostituta que esteve ligada a Plutão, casou-se com ele e foi muito rica.

(...)

Clio: (Rindo) Tá vendo!? Na época que você era brotinho isso não acontecia. Agora deixa a dança pro Orfeu, que ele sim está em forma.

Apolo - Não fale assim, Clio, não sou tão velho assim, só estou um pouco ultrapassado e além do mais tudo que ele aprendeu foi com o suingue do neguinho aqui. Agora a idade não me permite dançar mais, mas você bem sabe que eu era o melhor em meu tempo.

Clio - Ah, Apolo, você falou bem, você era bom em seu tempo. Você arrasava na época que era um brotinho. Mas agora é Orfeu o dono de São João! Orfeu é Orfeu!

10

A dupla também é responsável por ajudar a criar a atmosfera de conquista que ronda Orfeu:

Apolo - Orfeu, esse rapaz vai dar muito trabalho. A mulherada é louca por ele.

Clio - Não fale isso Apolo. Nosso filho quer curtir, não tem nada demais!

Apolo- É mas tem umas mulheres que são complicadas... Você já viu essa Mira. Ela tá doida por ele.

Clio - É, mas a Mira já pode tirar o cavalinho da chuva. Meu filho não vai ficar amarrado não.¹¹

Na peça, Clio parece perceber que algo dará errado no amor de Orfeu e Eurídice, sendo que nos diálogos com Apolo fica claro que tiveram um filho

¹⁰ Trecho da peça. Não publicado.

¹¹ Trecho da peça. Não publicado.

assassinado e que Clio teme perder outro filho. Numa das cenas a mãe tenta impedir que Orfeu se encontre com Eurídice e após a saída do filho canta uma música utilizando a melodia do Canto de Verônica¹²: “Quanto sofrimento/ Vou perder de novo/ Não há nada semelhante à minha dor!”¹³

Para que pudéssemos criar e apresentar a peça nas escolas de São João del-Rei e região, primeiramente foi feito um processo de reconhecimento dos espaços físicos das escolas que ofertavam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O objetivo desse reconhecimento foi verificar a possibilidade de utilização dos recursos de projeção e iluminação, bem como verificar a situação das escolas em relação à acessibilidade de pessoa com deficiência física, uma vez que um dos atores era cadeirante. Foi necessário verificar se nos locais existiam rampas e, quando as tinham, era analisado se sua inclinação era suficiente para locomoção do ator cadeirante. Nas escolas que tinham palco, também foi necessário verificar se seria possível que o ator tivesse acesso ao mesmo.

Para a utilização de informações sobre a cultura religiosa de São João del-Rei, lendas locais, contos, cultura popular (Congado e Folia de Reis) e Carnaval, foram realizados estudos e pesquisas para a construção das cenas e das lendas que fariam parte da peça. Além disso, o processo contou com o grupo de estudos sobre educação, teatro e relações raciais.

Após a verificação e as pesquisas, começaram os ensaios para a construção da peça. Os ensaios aconteceram no próprio *Campus*, três vezes por semana, com a orientação da professora Rosana Machado. Foram feitos exercícios corporais e vocais que possibilitaram a construção das cenas e das personagens. Dinâmicas, exercícios de exploração dos planos e do espaço, atividades individuais, em grupo ou com parceiros de cena foram realizados para alcançar a segurança e postura corporal, necessários para o bom êxito do projeto. O aluno cadeirante participava de todas as atividades incondicionalmente numa perspectiva de integração sem segregação.

¹² O Canto da Verônica é um ritual realizado durante a Semana Santa e na Sexta-feira da Paixão. Segunda a tradição cristã, Verônica teria sido uma jovem que, compadecida pelo sofrimento de Cristo ao carregar a cruz teria ido até ele e enxugado seu rosto que estava coberto de suor e sangue. No tecido que Verônica enxugou o rosto de Jesus teria ficado estampado seu rosto e este tecido é chamado de Santo Sudário. Verônica, na tradição católica e cristã, se tornou símbolo de misericórdia, daqueles que se compadecem com os sofredores.

¹³ Trecho da peça. Não publicado.

A peça “Orfeu de São João” teve sua estreia num evento da Universidade Federal de São João del-Rei o “25º Inverno Cultural da UFSJ” no dia 20 de Julho de 2015. Depois, seguiu apresentando em diversos locais, como: Escola Estadual Professor Iago Pimentel nos dias 25 e 26 de Agosto de 2015; Escola Estadual Idalina Horta Galvão no dia 07 de Outubro de 2015; Juventus Futebol Clube (comunidade próxima ao Instituto Federal de São João Del Rei) no dia 08 de Outubro de 2015; Escola Estadual Basílio da Gama no dia 20 de Outubro de 2015; “II Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão” (SIMEPE)¹⁴ no dia 10 de Novembro de 2015; Escola Estadual Governador Milton Campos no dia 17 de Novembro de 2015; “IF na Raça”¹⁵ no dia 19 de Novembro de 2015; Escola Municipal Padre Miguel Afonso Andrade Leite no dia 24 de Novembro de 2015; Escola Estadual Amélia Passos no dia 01 de Dezembro de 2015 e encerramento das apresentações da peça no “Teatro Municipal de São João del-Rei” em comemoração ao aniversário da cidade pelos seus trezentos e dois anos no dia 05 de Dezembro de 2015.

Foram atendidos 789 (setecentos e oitenta e nove) alunos de escola pública, Municipais e Estaduais. Nos eventos que não foram realizados em escolas, tais como apresentação no “25º Inverno Cultural da UFSJ”, no Juventus Futebol Club, no “IF na Raça”, no II SIMEPE e no Teatro Municipal de São João Del Rei estima-se um público total de 500 pessoas.

2 Programa Bolsa Arte IF 2015: inserção sociocultural e vivência corporal

Apesar de comumente a atividade de extensão ter como foco de trabalho a comunidade externa à instituição de ensino proponente, pensando no perfil dos alunos do *Campus* São João del-Rei, foi proposto o “Programa Bolsa Arte IF 2015” que tem por objetivo “apoiar a participação dos(as) alunos(as), regularmente matriculados em curso presencial, no desenvolvimento de atividades artísticas e culturais, prioritariamente o Teatro” (IFSUDESTEMG, 2015, p.3).

A necessidade de apoiar a participação dos alunos nessas atividades foi por reconhecer no perfil deles o pouco contato com atividades artísticas, detectado num questionário aplicado em 2012 na instituição. O apoio financeiro

¹⁴ Evento do IF Sudeste MG que ocorreu na cidade de Barbacena (MG).

¹⁵ Evento no *Campus* São João del-Rei.

para o desenvolvimento dessas atividades também justifica-se pelo levantamento do “Perfil do Ingresso” feito pela Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE). Nesse levantamento, feito com os alunos que ingressaram na instituição em 2015, foi identificado que, 59% destes exercem atividades remuneradas e que 68% deles têm renda familiar até um salário mínimo e meio. Esses números levam-nos a inferir que, para que os alunos possam se dedicar às atividades artísticas, precisariam de apoio financeiro para que, dessa forma, pudessem desobrigar-se de realizar atividades remuneradas.

Nesse viés de interação entre instituição e comunidade, foram criados momentos de arte e cultura no *Campus*. Através do “Programa Bolsa Arte IF 2015”, foram desenvolvidos dois projetos: o “Curso de Extensão Consciência Corpóreo-Vocal: Desenvolvendo a fala em público” e o “Projeto: É Hoje!” que proporcionaram a interação entre artistas da comunidade com o corpo docente e discente do *Campus*, bem como alunos da UFSJ.

O “Projeto: É Hoje!” tinha como objetivo promover apresentações artísticas e culturais no *Campus* por meio de parcerias com artistas de São João del-Rei e região. Buscava-se, dessa forma, contribuir para a formação estética dos alunos, professores e servidores do *Campus*, bem como possibilitar que essas pessoas conhecessem e valorizassem o trabalho desses artistas.

Para a realização do projeto, os bolsistas do “Programa Bolsa Arte IF 2015” fizeram um levantamento de alguns artistas da região e, posteriormente, foi feito o contato com o intuito de agendar um dia para a apresentação desse artista ou grupo. As apresentações eram gratuitas e realizadas no horário de intervalo das aulas, na maioria das vezes, no Refeitório do *Campus*.

Sobre esse projeto, é importante salientar que ocorreu, por parte dos bolsistas, certo receio de que não houvesse uma receptividade positiva dos estudantes. Esse receio surgiu por julgarem que, no horário do intervalo, os estudantes estariam cansados pela dupla jornada – trabalho e estudo – e que, por isso, não se interessariam ou não prestariam atenção às apresentações artísticas. Tal apreensão não se concretizou e as atividades foram muito bem recebidas.

Foram feitas seis apresentações artísticas no âmbito do projeto. A primeira apresentação foi da musicista Nini Gallon no dia 17 de agosto de 2015. Depois tivemos a apresentação de dança da “Cia de Dança PC e Edna” no dia 25 de Setembro; no dia 08 de Outubro tivemos a apresentação de RAP de Marina P.; a

apresentação da Madrinha da Bateria da “GRES Unidos de São Geraldo” no dia 04 de Novembro; apresentação da peça “Orfeu de São João” no dia 20 de novembro e a apresentação performática “Nossa aula aberta” no dia 01 de dezembro.

O outro projeto desenvolvido no âmbito do “Programa Bolsa Arte IF 2015” foi o “Curso de Extensão Consciência Corpóreo-Vocal: Desenvolvendo a fala em público”. O curso foi desenvolvido por alunos do curso de Teatro da UFSJ e apoiado pelos alunos do “Programa Bolsa Arte IF 2015”.

O curso pretendeu trabalhar com servidores e alunos do *Campus*, mas era aberto também para a comunidade externa. A ideia era trabalhar técnicas e exercícios individuais e em grupo que pudessem contribuir para o falar em público. O curso aconteceu às terças-feiras no horário de 17h30 às 18h30, entre os dias 20 de Outubro a 01 de dezembro de 2015.

Ao final do projeto, os oficinairos pediram que os participantes enviassem a avaliação do projeto por *e-mail*. Seguem abaixo algumas das avaliações:

Ao longo dessa oficina fui cada vez mais conseguindo interagir com pessoas que nem conhecia, pois isso era algo que tinha muita dificuldade. Vocês me passaram confiança e que quando concentramos podemos sim falar e nos expressar diante de um público (J)¹⁶

Apesar do tempo curto e poucos encontros a metodologia utilizada foi excelente e bem apresentada, durante o curso aprendemos maneiras de controlar nossa voz e a projeção dela, além de também entender a fala, que não é apenas o som da voz mas sim o conjunto do corpo, dicção e projeção sonora. O mais importante foi compreender que para falar em público o único empecilho é você mesmo(a), obter o autocontrole corpóreo-vocal e confiança é a melhor maneira de espantar a timidez ou até o medo em ser o “centro” das atenções. (AFC)

Pela participação dos alunos nas atividades do Projeto “É Hoje!” e pelas avaliações apresentadas sobre o “Curso de Extensão Consciência Corpóreo-Vocal: Desenvolvendo a fala em público” percebemos a importância de criar momentos de fruição artística e experimentação e vivência corporal.

¹⁶ Os nomes foram alterados pelas iniciais para preservar a identidade dos autores.

3 Impressões, modificações, limites e parcerias individuais

A recepção dos alunos das escolas atendidas pela peça “Orfeu de São João” foi muito calorosa. Os temas abordados, tais como pertencimento étnico-racial, violência contra mulher e inclusão foram de grande valia para a construção crítica dos alunos, bolsistas e voluntários do projeto.

Cada apresentação foi uma experiência nova para os integrantes do projeto, proporcionando criatividade, formação e desenvolvimento de habilidades teatrais. Estas habilidades influenciaram na formação pessoal e profissional dos bolsistas e voluntários que construíram a peça “Orfeu de São João” até porque as pessoas eram provenientes de diferentes cursos, vivências e experiências. Algumas atividades dos projetos foram trabalhadas de forma que os alunos pudessem colocar em prática o conhecimento adquirido nos respectivos cursos tais como: na escrita do texto dramático (alunas do curso de Letras), organização das apresentações nas escolas (aluno do curso de Logística), criação do site e manutenção da página no *Facebook* (alunos do curso Técnico em Informática e Gestão de Tecnologia da Informação), treinamento corporal e vocal (aluno do curso de Teatro).

Um dos limites percebidos na condução do projeto “Orfeu da Conceição e Cabelim Lindim: educação, teatro e relações raciais”, foi em relação à segunda fase do projeto que consistia na criação da cena “Cabelim Lindim” para ser apresentada para alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa segunda fase não ocorreu por causa de dois motivos: o primeiro relacionado à rotatividade de bolsistas que precisaram se afastar do projeto por conseguir trabalho remunerado. Essa característica reforça a ideia apresentada anteriormente nesse artigo de que os alunos do *Campus* têm necessidade de manter atividades financeiras remuneradas. O segundo motivo que dificultou a criação e apresentação da segunda peça foi que a peça “Orfeu de São João” recebeu vários convites para continuar suas apresentações.

Na construção da peça foram destacados diversos problemas existentes na sociedade brasileira. Além do preconceito racial, que era o tema do projeto, a violência contra a mulher, explicitada na relação Aristeu e Eurídice, acabou despertando discussões e observações a respeito da reação dos expectadores. No mito grego, na obra de Vinícius de Moraes e também na adaptação criada no projeto, o grande amor de Orfeu morre em consequência do assédio de Aristeu. No

primeiro, a jovem é picada por uma serpente ao tentar se livrar da perseguição deste homem que deseja violentá-la, nos demais ela é assassinada brutalmente por não ficar com ele.

Em decorrência destas abordagens a reação do público foi variada. A impressão que se teve em relação à recepção da plateia foi de que, para alguns públicos, a violência contra a mulher foi banalizada e foi ressaltada a falta de “respeito” do Orfeu diante da “mulher do outro”. Essa impressão pode ser exemplificada na apresentação em determinada escola na qual um aluno chama Orfeu de talarico¹⁷. Em algumas situações também percebemos que o público ficou satisfeito com o assassinato de Eurídice mesmo a jovem não sabendo que Aristeu a amava.

Aristeu: Euridice...

Euridice: Oi Aristeu, que susto! O que você está fazendo aqui?

Aristeu: Onde você estava, Euridice?

Euridice: Eu estou voltando da Via Sacra.

Aristeu: Sei... E no Carnaval? Porque você não foi desfilar, Euridice?

Euridice: Ai, Aristeu, isso já faz tanto tempo.

Aristeu – Prá mim é como se tivesse sido ontem!

Eurídice – Mas já estamos na sexta-feira da Paixão. Daqui a alguns dias é Páscoa, Aristeu, dia de renovação. E você ainda está pensando no Carnaval...

Aristeu – O Carnaval ainda continua na minha mente, Eurídice. Você jurou, Eurídice.

Eurídice – Me desculpa, Orfeu.... ó Aristeu..

¹⁷ Talarico é um substantivo masculino que descreve um homem que se envolve fisicamente ou emocionalmente (de forma imprópria) com a mulher de um dos seus amigos. Este termo pejorativo é comum na linguagem informal e é sinônimo de fura-olho. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/talarico/>>. Acesso em: 13/04/2016.

Aristeu: Não me chame assim. Eu te amava, Eurídice.

Eurídice: O que? Mas eu nunca soube... como? Porque você não me disse...?

Aristeu: Porque você não me deu tempo, Eurídice. Foi logo procurando aquele....

Eurídice: Aristeu, me desculpe... eu não queria magoar você. Pensei que fosse somente pelo desfile.¹⁸

A banalização da vida da mulher e o sentimento de posse que, muitas vezes, os parceiros possuem em relação às suas companheiras, são motivos que banalizam o direito à vida das mulheres e, por isso, são usados como justificativas para reiterados casos de violência. No desenvolvimento do projeto, principalmente nos trabalhos do grupo de estudos, esse foi um tema que, muitas vezes, foi colocado em discussão.

Em relação à acessibilidade, mesmo diante das barreiras arquitetônicas que dificultaram o direito de ir e vir do ator cadeirante causando a todos certo constrangimento, as dificuldades não impediram a apresentação do ator, graças ao elo que foi criado entre os integrantes do grupo “TeatRIF del-Rei”. Muitas das vezes os integrantes carregavam o colega cadeirante no colo para chegar às salas de apresentações culturais, onde a acessibilidade era deficitária.

Diante da situação apresentada, como grande parte dos locais de possíveis apresentações não oferecerem suporte de acessibilidade, duas alternativas, ambas igualmente ruins, poderiam ser utilizadas: a primeira delas seria excluir do rol de apresentações os locais que não tivessem condições de receber o ator cadeirante ou, num contexto pior, excluir o cadeirante ao perceber que estes espaços não ofereciam infraestrutura para recebê-lo de forma plena.

Assim, Paulon et al (2015, p.07) afirmam que

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada

¹⁸ Trecho da peça. Não publicado.

pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos.

Pensando justamente nessa capacidade de lidar com a heterogeneidade e a necessidade de realizar uma real inclusão da pessoa com deficiência, apesar de não ser um item possível de ser mensurado com números ou estatísticas, é possível fazer uma análise qualitativa da situação e de como o trabalho em grupo pôde levar a situações de solidariedade e empatia vista aqui como a possibilidade de se colocar no lugar do outro e portanto, sentir-se tocado pela situação.

No campo acadêmico, o projeto teve um trabalho premiado em primeiro lugar na categoria de Extensão, no “II Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIMEPE” do IF Sudeste MG. O Simpósio foi realizado entre os dias 09 e 11 de Novembro de 2015, no *Campus* Barbacena. O trabalho premiado foi: “TeatrIF del-Rei: Vivências de Inclusão”, tendo como autor Cláudio Dinali Lombelo (cadeirante), coautora Aparecida Neli Ferreira e orientadora Rosana Machado de Souza. No II SIMEPE além das apresentações de trabalhos em formatos de pôster, foi apresentada também a peça “Orfeu de São João” e segundo a publicação no site do IFSUDESTEMG *Campus* São João de-Rei:

Emoção. Essa é a palavra que define a reação do público do II SIMEPE ao presenciar o bailado de amor e morte da tragédia de Orfeu e Eurídice contada na peça “Orfeu de São João” pelo grupo TeatrIF Del-Rei do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- *Campus* São João del-Rei. A apresentação no dia 10 de novembro às 13h30.¹⁹

Em relação aos outros projetos desenvolvidos no âmbito do “Programa Bolsa Arte IF 2015” um ponto que chamou bastante atenção foi o interesse dos

¹⁹ Publicação disponível no site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - *Campus* São João Del Rei: <<http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/node/5900>>. Acesso em: 15/04/2016.

artistas de São João del-Rei e região em participar das atividades. Perceber esse interesse foi significativo, inclusive para a proposição da Semana de Integração²⁰ que ocorreu no ano posterior.

Considerações Finais

Pelos motivos explicitados é possível perceber que a extensão universitária é de grande valia para os alunos bolsistas e voluntários, para a instituição e comunidade externa. No caso dos projetos de arte e cultura desenvolvidos, foi possível perceber uma real convivência com a diversidade, seja no sentido de ter como colega de trabalho cênico uma pessoa com deficiência, seja pelas discussões de gênero e étnico-raciais que surgiram. Por isso, essa inter-relação constrói, proporciona a troca e estabelece novos conhecimentos.

O projeto também contribuiu para iniciar algumas discussões a respeito da implementação da Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica pois, além de contribuir para a formação docente das bolsistas do curso de Letras da instituição, também serviu para se pensar em estratégias para a implementação dessa Lei nas escolas atendidas.

É perceptível que os alunos e servidores se interessam pelas atividades culturais no *Campus* (participação nas apresentações) e que artistas da região se interessam em se apresentar de forma voluntária na instituição.

Pelos motivos expostos, é possível dizer que as atividades de extensão de arte e cultura podem ser uma forma de se trabalhar a inclusão tanto no sentido sociocultural quanto de pessoas com deficiência, bem como no sentido de promover discussões a respeito das relações étnico-raciais e de gênero.

²⁰ A Semana de Integração é um evento realizado pela Direção de Extensão do IFSudesteMG Campus São João del-Rei que aconteceu pela primeira vez no ano de 2016. Para a realização desse evento foi aberta uma chamada pública para que alunos, servidores e também a comunidade externa pudesse propor e desenvolver atividades tais como: palestras, oficinas, mini-cursos. A realização do projeto *É Hoje!*, aliada à experiência com atividades semelhantes contribuiu para que a equipe da Direção de Extensão percebesse a possibilidade de adesão à proposta de trabalho voluntário.

Referências

BOTELHO, Isaura; FIORE, Maurício. **O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo**. In: A questão social no novo milênio. 2004. p. 275.

GARBE, Douglas de Souza. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque**. Revista da Unifebe (Online) 2012; 10 (jan/jun): 95-104.

IFSUDESTEMG, Direção de Extensão - Campus São João del-Rei. **Edital 02/2015. Chamada para o 1º Programa Bolsa Arte IF 2015**. Disponível em: <<http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/node/4721>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2. ed. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_prod_conhecimento.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SAWAIA, Bader. **Exclusão ou inclusão perversa. As artimanhas da exclusão**. Editora Vozes, 2004.

SUPORTE TÉCNICO PARA APRIMORAMENTO DO PROUCA NA CIDADE DE TIRADENTES

ALVES, Diego Carlos¹

CARVALHO, Elaine Aparecida²

GONÇALVES, Bruno³

SOUZA, Celso Luiz⁴

TORGA, Ricardo Alves¹

Considerações Iniciais

Em 2010, Tiradentes foi uma das cinco cidades incluídas na terceira fase do projeto experimental denominado “*Programa um Computador por Aluno*” – PROUCA, cuja ideia nasceu no Fórum Econômico Mundial realizado em Davos, comuna Suíça, em 2005, com a participação do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Naquela ocasião, Nicholas Negroponte, idealizador do projeto “*One laptop per child*”, se comprometeu a entregar em doze meses o protótipo funcional do futuro *laptop XO*, se o Presidente Lula assumisse o desafio de montar um programa público de distribuição de *laptops* nas escolas brasileiras, com o objetivo de substituir os formatos tradicionais de difusão do conhecimento e da informação em sala de aula (LAVINAS, L. *et al.*, 2010).

Devido à falta de planejamento por parte do governo e um cronograma detalhado de assistência aos professores, atualmente, grande parte dos *laptops* entregues nas escolas encontram-se guardados em armários, sem qualquer utilização dentro da sala de aula. Os diretores das escolas alegam que tiveram apoio de especialistas e monitores somente no início do projeto, depois foram abandonados “à própria sorte”.

Diante desse cenário, o objetivo principal do presente projeto de

¹ Discentes do curso superior em Gestão da Tecnologia da Informação. Bolsistas do IF Sudeste MG - *Campus* São João del-Rei.

² Professora de Física - IF SUDESTE MG - *Campus* São João del-Rei. email: elaine.carvalho@ifsudestemg.edu.br

³ Professor de Física - IF SUDESTE MG - *Campus* Juiz de Fora. email: bruno.goncalves@ifsudestemg.edu.br

⁴ Professor de Informática - IF SUDESTE MG - *Campus* São João del-Rei. email: celso.souza@ifsudestemg.edu.br

extensão é dar suporte educacional e técnico aos recursos ofertados pelo PROUCA, com a criação de propostas pedagógicas e com a produção de recursos tecnológicos direcionados à utilização dos *laptops* em sala de aula. Em 2014, o grupo de pesquisa conseguiu o recurso financeiro para manutenção dos computadores através da aprovação de um projeto submetido a FAPEMIG no edital 07/2014 (Pesquisa com Interface em Extensão), além de um bolsista financiado pela Direção de Extensão do *Campus* São João del Rei. No entanto, devido a atrasos da FAPEMIG no repasse financeiro, iniciou-se o projeto somente na Escola Municipal Marília de Dirceu.

Neste artigo será apresentado o que já foi realizado nessa escola. O próximo passo será expandir a metodologia adotada para as demais escolas inseridas no PROUCA, fazendo adaptações as necessidades específicas de cada uma.

1 Programa Um Computador Por Aluno

O PROUCA foi inspirado no projeto OLPC (do inglês, *One Laptop per Child*) voltado para países emergentes, com a finalidade de promover a inclusão digital das crianças em escolas de ensino básico. O lema do OLPC visa assegurar que todas as crianças em idade escolar nos países menos desenvolvidos do mundo sejam donas do seu *laptop* e que elas possam usá-lo como ferramenta de aprendizagem. O objetivo principal do OLPC é que estes *laptops* se tornem parte da vida da criança no seu dia a dia, com atividades didático-pedagógicas e também jogos interativos nos quais possam ajudar as crianças conviverem em conjunto. Dessa forma, o projeto não era restrito ao ambiente escolar, estes *laptops* foram distribuídos para cada criança mediante assinatura do responsável, permitindo que a mesma o levasse para casa. Dessa forma, não só a criança, mas toda a família, poderiam estar envolvidos na interação com o *laptop*.

No Brasil, a primeira fase do PROUCA começou em 2007 distribuindo protótipos do *laptop* educacional a cinco cidades brasileiras, que foram cedidos gratuitamente pelos fabricantes. A segunda fase estendeu o programa a trezentas cidades brasileiras, entregando aproximadamente cento e cinquenta mil *laptops*. E finalmente em 2010, o programa entra em sua terceira fase, denominada UCA-Total, abrangendo escolas municipais e estaduais e atendendo a cinco municípios escolhidos regionalmente: Tiradentes (MG); Barra dos Coqueiros (SE); Santa Cecília do Pavão (PR); São João da Ponta (PA); Terrenos (MS) (MELO, 2010). Em Tiradentes, foram seis escolas municipais e uma escola estadual contempladas pelo PROUCA: Escola Municipal Marília de Dirceu; Escola Municipal Carlos Rodrigues de Mello; Escola

Municipal José Custódio Filho; Escola Municipal Ademar Natalino Longatti; Escola Municipal João Pio; Escola Municipal Alice Lima Barbosa e Escola Estadual Basílio da Gama.

A fim de avaliar a situação de implantação do projeto na cidade de Tiradentes, foram feitos alguns estudos como o relatório “*Grupo Focal Com Professores, Diretores e Gestores UCA*” (MELO, 2010) e o relatório “*Estágio de Implementação do Projeto UCA-TOTAL*” (LAVINAS, L.; VEIGAS, A., 2014) . Os dados publicados nesses relatórios indicam que todos os integrantes das escolas ficaram muito ansiosos com os termos de implantação e gestão do programa, deixando claro, nas reuniões e entrevistas feitas pelos pesquisadores, que se sentiram desinformados e muito inseguros sobre o programa.

Tais inseguranças se fundamentavam na falta de informação sobre o calendário de atividade, como a data de distribuição dos *laptops* para os alunos, problemas de infraestrutura dos laboratórios de informática de algumas escolas, despreparo dos professores para lidar com novas tecnologias, desconhecimento de como incluir o PROUCA no plano pedagógico das escolas. Além disso, hesitavam em realizar atividades com os computadores em salas com muitos alunos, pois o apoio técnico era insuficiente para atender a todas as escolas participantes do projeto

Além dos problemas de implementação, as escolas possuem pouco espaço construído ou inadequado à instalação de laboratórios de informática. Quanto à comunidade escolar, é pungente o sentimento de insegurança e falta de informação acerca do projeto, bem como o despreparo da maioria dos professores para lidar com a informática em sala de aula (GROSSMANN, 2015). De acordo com o grupo, seria indispensável, por exemplo, uma formação mais intensa das equipes de professores, bem como a presença de monitores nas escolas que auxiliassem professores e alunos no processo de interação com a nova tecnologia de ensino.

Hoje, a realidade do PROUCA na cidade de Tiradentes, é essa: sem a ajuda do FNDE com especializados na tecnologia em sala de aula, os diretores e professores não conseguem dar prosseguimento ao que foi proposto pelo governo federal. Os professores não tiveram um treinamento adequado e estão angustiados por não estarem capacitados para lidar com essa nova tecnologia. Ao mesmo tempo, as escolas enfrentam dificuldades com a estrutura física e elétrica, conexão à internet e manutenção dos equipamentos.

Devido às dificuldades enfrentadas pelas escolas em Tiradentes, o projeto de extensão denominado “*Desenvolvimento de metodologias didático-pedagógicas para o uso de laptops fornecidos pelo PROUCA em Tiradentes*”,

desenvolvido pelo IF, tem por objetivo auxiliar os diretores e professores na implementação e execução do PROUCA, dando suporte técnico em informática através da formatação e instalação de softwares educacionais nos computadores para que sejam utilizados dentro da sala de aula.

2 Ações desenvolvidas

O primeiro passo consistiu em realizar uma reunião com a atual Secretária de Educação de Tiradentes, Nanci Malta Silva, com a finalidade de discutir as atividades propostas pelo grupo, bem como e fazer um levantamento da real situação do PROUCA nas sete escolas participantes. Seguindo a sugestão da Secretária, o projeto foi iniciado na Escola Municipal Marília de Dirceu, que atualmente possui aproximadamente 500 alunos matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Após esse contato, foi feita uma análise técnica dos *laptops* guardados nos armários da escola sem qualquer utilização. A primeira tarefa foi avaliar o estado de cada *notebook*, ligando e verificando seus respectivos estados, tanto de *hardware* (físico), quanto de *software* (lógico), para que assim pudéssemos analisar quais eram as medidas cabíveis a serem tomadas. Felizmente, apenas 10% das máquinas apresentaram problemas de *hardware* (como por exemplo disco físico danificado) e, dos 90% restantes, sendo em sua maioria, mau funcionamento devido a problemas de *software* (que em geral estava associado ao Sistema Operacional instalado nos notebooks).

O *laptop* distribuído pelo PROUCA é da marca CCE, modelo CM52C, com a seguinte especificações: Processador *Atom N270 1.6 GHz*, Memória *RAM de 512MB DDR2*, Memória *SD Nand Flash Kingstom de 4 GB*, Classe 4, tela *LCD de sete polegadas e webcam integrada*. A carcaça do *laptop* é bastante reforçada e possui uma alça para facilitar o transporte. Como o sistema operacional instalado nos *laptops* estava muito defasado com relação as atuais necessidades dos softwares utilizados, foi identificado a necessidade de implantar algo mais atualizado e que se adequasse aos objetivos do projeto. Devido ao *hardware* ser antigo e considerado atualmente de baixa performance, possui uma certa limitação em relação a qual distribuição *Linux* a ser adotada, principalmente por causa do tamanho da tela e da baixa resolução, limitou demasiadamente a escolha da distribuição. Foram necessários dois meses para encontrar um sistema operacional viável, que apresentasse bom desempenho e que fosse flexível, permitindo a personalização necessária para atender as necessidades específicas do

projeto de extensão, tornando a interface gráfica dos *laptops* visualmente mais fácil e atrativa ao usa das crianças.

A melhor alternativa entre as distribuições *Linux* foi o *Lubuntu 12.04lts*, que é um projeto derivado do *Ubuntu*, com interface gráfica LXDE criado/modificado para uso em computadores com *hardware* mais restritos e/ou antigos, lançado em 2012 com suporte até 2017. Devido à grande quantidade de *laptops*, a instalação de um novo sistema operacional em cada máquina tornava o projeto de extensão inviável devido ao tempo gasto para troca. Dessa forma, foi preciso descobrir um método que permitisse clonar (duplicar) o sistema, de forma eficaz e rápida para os demais *laptops*. O método selecionado foi o *CloneDisk* da distribuição *Hiren's boot*, para criar uma imagem de um notebook configurado e pronto para uso. Assim, o tempo de implementação do sistema operacional nas máquinas foi reduzido. Logo, o projeto pode ser realizado em tempo hábil.

Durante o período de quatro meses, realizamos a limpeza e a formatação dos cento e noventa e dois *laptops* que a Escola Municipal Marília de Dirceu possui. Após essa manutenção, as máquinas ficaram prontas para serem utilizadas pelos professores e alunos dentro e fora de sala de aula.

Na distribuição adotada, foi modificada a barra de tarefa inferior, possuindo novos atalhos para as ferramentas consideradas essenciais, tais como:

- *Firefox*: navegador de internet.
- *LibreOffice Write*: criador e editor de texto;
- *LibreOffice Calc*: criador e editor de planilhas;
- *LibreOffice Impress*: criador e editor de slide;
- *Calculador*: faz cálculos matemáticos;
- *TuxMath*: jogo educativo que ensina a aprender aritmética;
- *TuxPaint*: software de pintura digital voltado para crianças;
- *GCompris*: suíte de aplicativos educacionais com numerosas atividades para crianças com idade entre 2 e 10 anos.

Na área de trabalho do sistema operacional foi inserida uma pasta denominada “Simulação”, contendo aplicações desenvolvidas em *Java* que possuem extensão *.jar*, que são executados por uma máquina virtual *Java* que também são instalados no sistema operacional utilizado. Essas aplicações são simulações interativas em ciências e matemática que serão usados pelos alunos para aprendizagem de operações aritméticas como frações, conceitos físicos de eletricidade, magnetismo, óptica, calor, dentre outros. Todas as aplicações foram baixadas da plataforma online da Universidade

do Colorado, distribuídas pelo programa *PhET Interactive Simulations*³, em que encontram-se disponíveis mais de trezentos e quinze simulações gratuitas que podem ser acessadas a qualquer momento de forma gratuita.

O próximo passo terá em foco os professores, capacitando-os através de minicursos de informática direcionado a necessidades do novo ambiente de sala de aula. Os professores não terão de forma algum aumento da carga horária ou trabalho extra, já que contarão com o suporte dos alunos bolsistas do projeto para preparação e implementação das novas ferramentas didáticas. Por fim, será documentado todo o processo para que possa ser aplicado em outras escolas e que também permita a publicação em revistas especializadas na área de educação, compartilhando as dificuldades e sucessos das ações implementadas.

Considerações Finais

Este projeto de extensão visa o preenchimento das várias lacunas que existem para o efetivo uso de recursos tecnológicos nas escolas do município mineiro de Tiradentes na área de Educação. O processo começou com a inserção da cidade no projeto inovador PROUCA, cujo principal propósito baseava-se no fornecimento de um computador para cada aluno matriculado em escola pública. Apesar disso, as iniciativas implementadas até agora não têm apresentados os efeitos esperados pela comunidade escolar. Atualmente, existe uma grande necessidade de material humano, pois as escolas já possuem os *laptops*, mas não possuem *softwares* educacionais de bom nível instalados neles e nem treinamento adequado para inserir a nova ferramenta didática no dia a dia escolar.

Na atual situação, o sucesso do PROUCA na cidade de Tiradentes depende de parcerias com outras instituições de pesquisa. Por meio do projeto de extensão, tem se buscado auxiliar as escolas envolvidas no PROUCA com suporte técnico de informática e com a elaboração de propostas didático-pedagógicas eficazes. Até agora, foram reparados mais de cento e noventa computadores, nos quais já foram instalados *softwares* e jogos educacionais. O próximo passo será fazer um treinamento com a equipe de professores e expandir a metodologia para as demais escolas de Tiradentes, contando com a presença de monitores dentro de sala de aula.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao IF Sudeste MG - *Campus* São João del-Rei no desenvolvimento deste trabalho, através da concessão de bolsa de iniciação científica,

³ Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: 05/06/15.

a FAPEMIG, pelo suporte financeiro e a Secretária de Educação de Tiradentes, Nanci Malta Silva, pela contribuição na aplicação deste trabalho.

Referências

LAVINAS, L. *et al.* Projeto de Pesquisa: Avaliação de Impacto do Projeto UCA Total (Um Computador por Aluno). **Relatório II**. Estágio de Implementação do Projeto UCA-TOTAL. Instituto de Economia/UFRJ. Dezembro de 2010. 119 pp.

LAVINAS, L.; VEIGAS, A.; O programa UCA-TOTAL: desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. In: **36º Encontro Anual da Anpocs**. GT29 – Políticas Públicas. Águas de Lindóia – SP, 2014.

MELO, C. M. C. *et al.* **Relatório**: Grupo Focal com Professores, Diretores e Gestores do UCA do Município Tiradentes-MG. Instituto de Psicologia/ UFRJ. Setembro de 2010. 80 pp.

GROSSMANN, L. O. **UCA**: Governo admite que programa de laptops escolares foi iniciativa frustrada. 2015. Disponível em: <<http://convergenciadigital.uol.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&infoid=39864&sid=10>>. Acesso em 29 abril de 2016.

BIENVENIDOS: REPENSANDO OS “RIZOMAS” NA PRÁTICAPAIVA, Kelen Benfenatti¹SANDIM, Felipe Dehon Guimarães²

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.

*Deleuze***Considerações Iniciais**

Recorremos à metáfora produtiva do mapa, em Deleuze (1996), para refletirmos sobre a construção do conhecimento rizomático³ em língua estrangeira a partir proposta de um projeto de extensão, “Bienvenidos”, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* São João del-Rei. O projeto atendeu demandas da comunidade interna e externa e ofereceu um curso de Língua Espanhola voltado para o desenvolvimento das potencialidades turísticas de nossa região.

¹ Doutora em Estudos Literários e professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Curso de Letras do IF Sudeste MG, *Campus* São João del-Rei. Coordenadora do projeto *Bienvenidos*.

² Graduando em Letras, Licenciatura em Português e Espanhol, do IF Sudeste MG, *Campus* São João del-Rei. Aluno bolsista.

³ Sobre o conceito filosófico de rizoma Deleuze e Guattari afirmam que se trata de um modelo descritivo ou epistemológico em que não há afirmações mais fundamentais que outras e sua organização não obedece a uma hierarquia de subordinação, não se constitui de unidades, mas de linhas de unidade e de fuga. Ver: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1996).

O diálogo entre o ensino da Língua Espanhola e o Turismo, para além das relações evidentes, se pauta na potencialidade do município de São João del-Rei nesse setor da economia, pois faz parte do Circuito Turístico Trilha dos Inconfidentes. Destacado primordialmente pelo turismo histórico-cultural, o circuito proporciona também o ecoturismo, dada a beleza das paisagens naturais, das cachoeiras, das serras e das trilhas abertas por escravos.

O potencial histórico-cultural alimenta a presença de turistas na cidade considerada a “Capital brasileira da cultura”, em 2007, pela Organização Capital Brasileira da Cultura que elege anualmente uma cidade com o objetivo de promover e divulgar a diversidade cultural brasileira e valorizar nosso patrimônio histórico, artístico e ambiental.

Entre as limitações do município no que se refere ao atendimento aos turistas, podemos destacar a necessidade de profissionalização e aperfeiçoamento profissional daqueles que terão contato direto com os visitantes da cidade. Assim, nosso principal objetivo, com o oferecimento do curso de língua estrangeira direcionado aos profissionais que atuam ou pretendam atuar no setor de turismo, foi proporcionar uma oportunidade de capacitação profissional no que se refere ao ato comunicativo em língua espanhola.

O curso foi realizado de abril de 2015 a março de 2016, sendo dividido em três etapas: seleção e elaboração de materiais didáticos; análise crítica do material e formatação aos moldes do curso oferecido e regência das aulas nas dependências do Instituto pelo bolsista, sob a orientação da coordenadora do projeto. Realizaram-se três aulas semanais, de uma hora e meia cada, entre os meses de agosto a dezembro de 2015, na soma de oitenta (80) horas.

O curso promoveu as quatro habilidades básicas em um idioma, a saber: a compreensão de leitura e auditiva, e a produção escrita e oral, segundo um prisma comunicativo. Teve como norte o letramento dos sujeitos envolvidos, ensinando autonomia no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

1 Materiais didáticos e métodos: uma reflexão necessária

Ao discutirmos a seleção do material didático a ser utilizado no curso, recorreremos às considerações de Vilaça (2009), em seu artigo “O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis”. O autor concebe o material didático como instrumento por meio do qual o professor pode efetivar aprendizagens e amplia tal definição para a relação entre professores e alunos (VILAÇA, 2009, p.4). Entretanto, e estamos de acordo com esta proposta, o autor sobreleva o fato de que tais instrumentos, para além das interações professor/aluno, assumem uma pluralidade de “sentimentos, relações e expectativas” na interação entre os pares citados. Além disso, ressalta que é prática corrente tomar o livro didático como material por excelência e os demais materiais como adjacentes e, por isso, destaca a importância de se descentralizar o papel do livro didático sem, evidentemente, excluí-lo, elencando outros instrumentos e tecnologias no ensino (VILAÇA, 2009, p.4-6).

A partir desses pressupostos, o autor passa a discutir, de forma dinâmica, a concepção de material didático que se estabelecerá na relação dos envolvidos na aprendizagem, proporcionando-lhes, ademais, autorregulação, segundo o contexto em que se encontram (VILAÇA, 2009, p.5). Agregáremos à importância da diversificação de material didático utilizada pelo professor a promoção da autonomia na aprendizagem, fundamental para um eficaz processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto pertinente elucidado pelo autor é o lugar/autoridade do realizador de materiais didáticos, ou, segundo nossa ótica, que se tornam potencialmente didáticos. Ele, então, ressalta que faz parte do imaginário social, principalmente dos aprendizes, a autoridade linguística do autor de tais materiais, conquanto sejam mais consagrados os materiais estrangeiros desenvolvidos por falantes nativos em detrimento daqueles formulados por não-nativos (VILAÇA, 2009, p.9). Sem, contudo, desvalorizar a atuação do professor nativo, nossa posição, bem como a do autor, vai de encontro a este imaginário, haja vista que o professor não-nativo, e, por conseguinte, participe da cultura em que estão inseridos os discentes, pode refletir pontualmente sobre os sentimentos, expectativas e relações com o idioma estrangeiro, uma vez que ele também vivencia esse idioma como segunda língua.

Voltando também sua reflexão ao livro didático, Tilio (2008, p.118) considera-o um veiculador ideológico-político e um produto de consumo. Acerca da natureza do livro didático, elenca o caráter autoritário e organizacional e a defasagem ocorrida em várias situações, na medida em que, ao longo do tempo, os conhecimentos veiculados pelo livro didático podem tornar-se caducos (TILIO, 2008, p.119).

Sobre essa caducidade, vale lembrar as variedades linguísticas do espanhol, bem como o destaque de algumas em detrimento de outras nos livros didáticos ou ainda o modo como muitos autores desses livros se posicionam em relação aos fenômenos linguísticos, desconsiderando a dinâmica da língua, suas mudanças sociais, contextuais e históricas.

É fato observado não apenas nos livros de língua estrangeira, mas também nos de Língua Portuguesa, a ausência de outras variedades linguísticas para além da norma culta. Embora reconheça-se o papel da escola em promover a aprendizagem dessa variedade, a omissão da existência de outras variedades empobrece o estudo da língua, criando a ilusão de uma unidade absoluta que inexistente em qualquer língua.

O *voseo*, por exemplo, é um fenômeno linguístico que merece um olhar atento. Calderón Campos (2010) elucida esse uso com algumas variações. Destaca que em alguns casos bastante particulares, como na área ocidental da Bolívia, no norte de Peru e em alguns âmbitos rurais do Equador observa-se o *voseo pronominal*, sendo o *vos* sujeito do paradigma verbal de segunda pessoa do singular, *vos tienes*. Há também o chamado *voseo verbal*, cujos paradigmas verbais se dão pela segunda pessoa do plural, *vos tenés/tenís*. Mas, nem todos os tempos verbais sofrem alterações em algumas variedades. Podemos encontrar *vos cantabas* e, no Chile, excepcionalmente, a forma ditongada *cantabai(s)* (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p.227-228). Logo, evidenciam-se as várias possibilidades de uso, as variações existentes e as limitações de todo e qualquer material didático que não considere a dinâmica da língua como organismo vivo e sujeito a mudanças constantes.

Tomemos agora as noções de formalidade e informalidade em espanhol que também merecem destaque. Acontece com muita frequência, nos livros didáticos, a defesa de que apenas o uso de *usted* ou *tú/vos* é suficiente para demarcar

as noções citadas. Contudo, pode ser possível valer-se da segunda pessoa, isto é, *tú/vos*, sem haver laços sociais que possibilitem maiores aproximações entre os interlocutores, de tal sorte que o contexto rege a condição do tratamento e não o contrário.

Como afirma Marín (1972, p.904), os livros vêm ensinando aos estudantes uma diferenciação semântica objetiva e reducionista do *tú* e do *usted*. Por exemplo, jovens da mesma faixa etária podem usar o pronome sujeito em segunda pessoa, sem, contudo, aterem-se à noção de intimidade, uma vez que não se conheciam anteriormente. No caso de animais, crianças e divindades, o *tuteo*, definido pela carga semântica de relação intimista, também se vê reduzido.

Calderón Campos (2010) também se volta à questão refletindo sobre o *ustedeo* e o faz destacando o uso de *usted* pelo viés semântico de intimidade e confiança. Ele chama a atenção para seu uso na América Central. Na Costa Rica, o autor elucida sua utilização em todas as circunstâncias, assim como na Guatemala, El Salvador e Panamá, em que o pronome *usted* adquire um tom polissêmico desde a máxima formalidade à total informalidade. Na Colômbia, os homens tendem a aplicar o *usted* para outros homens da mesma faixa etária e de igual estratificação social, ao passo que o *tú* fica reservado às mulheres nas mesmas condições; entretanto, utilizam, às vezes, a terceira pessoa com mulheres também, estabelecendo relação de confiança. Por outro lado, as mulheres se apoiam no *tuteo* para relações de confiança e *usted* para relações não solidárias. Assim, para estas o tratamento se mostra binário (*tú/usted*), e, para eles, tríplice (*usted/ tú/ usted*), sendo o *tú* um domínio intermediário, que se desloca do *ustedeo* (extrema confiança) ao *usted* (não solidário) (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p.225-226). Essas reflexões, muitas vezes, estão ausentes de boa parte dos livros didáticos disponibilizados aos professores de Língua Espanhola.

Sobre o conhecimento contido nesses livros, Tilio (2008, p.120) concebe-o como fruto da perspectiva de seus autores, que pretendem preencher lacunas de aprendizagem de maneira peremptória, cristalizando um conhecimento que deixa de lado a construção do aprendiz. Assim, a intertextualidade com o livro, bem como a interdiscursividade, podem ampliar esse panorama reducionista. Agregamos a esta preocupação a aula como gênero passível de múltiplas perspectivas, ou seja, um gênero cuja estrutura, ainda que delimitada, encontra-se um pouco mais fluida devido

às demandas dos envolvidos, sendo elas muito amplas. Dessa maneira, a cristalização do conteúdo tratado no livro didático, encerrada apenas sob sua substancialidade, pode-se evidenciar desfavorável à construção do conhecimento.

Diante de tais reflexões, optamos pela seleção e elaboração de material didático utilizado no curso, considerando a heterogeneidade da turma inscrita, as demandas desses alunos, a interdisciplinaridade presente na própria proposta do curso, a diversidade proporcionada pela não fixação de um livro didático específico e pela adoção da multiplicidade de gêneros como forte aliada no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, privilegiou-se o trabalho com sequências didáticas, por possibilitarem a apreensão e melhor compreensão dos conteúdos trabalhados.

O agrupamento dos gêneros textuais promovido pela sequência didática possibilita ao docente trabalhar a língua estrangeira tendo em vista os domínios sociais de comunicação. Dessa forma, a abordagem de ensino utilizada no curso se pauta na multiplicidade de materiais didáticos, na heterogeneidade da turma inscrita e de suas demandas, inscrevendo-se no que Vilaça (2008, p.77) definiu como método, uma conjugação entre “abordagem, desenho e procedimentos”. Procedimentos, portanto, dizem respeito às “[...] técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula” (Ibid., p.79).

Pensar um curso de Língua Espanhola voltado para o turismo implica, necessariamente, aproximar-se de uma metodologia que esteja em consonância, não apenas com as situações de comunicação por ele determinados, mas, sobretudo, com o contexto de interesses e buscas dos discentes, com a heterogeneidade do público, as expectativas, motivações, faixa etária e perfis profissionais, possibilitando um ambiente fértil de interação. A diversidade implica o ecletismo; a recuperação das práticas que dessem conta dessa pluralidade, apesar de vistas sempre por um prisma muito positivo, engendram grandes desafios ao fazer pedagógico do ensino de línguas; de tal sorte que os materiais didáticos por nós elencados obtiveram uma série de anexos e adendos objetivando melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

Não nos seria oportuno delimitar uma ou outra situação comunicativa

apenas, específicas da área de turismo, muito embora elas existam e se legitimem nas situações reais em nossa região. Contudo, pensar o ensino da Língua Espanhola é também uma ocupação transdisciplinar, haja vista que a construção do conhecimento não se reduz a um único campo do saber, o linguístico, mas se constrói a partir da interação entre os conhecimentos históricos, culturais, geográficos, gastronômicos e outros mais. Dessa forma, não confinamos nossa abordagem a alguns pressupostos em detrimento de outros, buscamos, dialogicamente, o entrecruzamento de diferentes campos do saber.

A interdisciplinaridade fez-se necessária à abordagem proposta em um curso que colocou em diálogo o estudo da Língua Espanhola e o Turismo, além dos demais campos do saber que se intercalam a essas áreas de conhecimento. Nesse sentido, o enfoque principal do curso se deu pela tentativa de letramento dos discentes em Língua Espanhola, considerando-se o turismo como campo de interação dos diversos campos de saber e a aquisição do idioma. Para tanto, a noção de letramento fez-se imperiosa. Esta é “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...]; conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES *apud* SCHLATTER, 2009, p.12).

Havendo como premissa essa questão, propusemo-nos a pensar os espaços de interação na modalidade de ensino da qual nos ocupamos como propiciadores das competências inerentes à aquisição do idioma, isto é, que os discentes se ocupassem crítica e reflexivamente de suas aprendizagens.

Considerações Finais

A multiplicidade de gêneros foi essencial para a seleção do material utilizado no curso e também para a abordagem proposta, afinal, para o desenvolvimento da autonomia do discente desejada, a semelhança criada em sala de aula com situações reais de uso da língua é potencializada pela diversidade de gêneros textuais que nos cercam. Além disso, as interligações rizomáticas entre conteúdos distintos foram sendo estabelecidas à medida que determinados saberes eram acionados. As-

sim, trouxemos para a sala de aula textos orais e escritos sob a égide de canções, contos, entrevistas, poemas, fichas de dados pessoais e reservas em hotéis, filmes etc.

Essas interligações rizomáticas se deram, por exemplo, quando propusemos questões simples, como a descrição psicológica de pessoas – *rasgos de carácter* - em língua espanhola e usarmos o gênero textual “signo do zodíaco”, observamos nos textos a menção aos nomes dos meses e primeiras noções de números. A conexão rizomática entre o conteúdo estudado e a noção de *tiempo* nos possibilitou trabalhar questões ligadas às condições climáticas, estações do ano e experiências subjetivas. Possibilitou-nos também evocar o tópico de verbos que haviam sido expressos anteriormente, entretanto, nesse ínterim, apresentavam certos deslocamentos, passíveis de maior apreensão.

Tais deslocamentos puderam ser trabalhados, por exemplo, no uso do tempo presente do indicativo para aludir a acontecimentos anteriores ao momento da fala; ou na verificação do denominado *pretérito perfecto*, o qual não tem um representante análogo em Língua Portuguesa, cuja noção primária recobra acontecimentos do passado que perduram até o momento da fala ou que tenham reflexos psicológicos no presente.

Num primeiro momento, tratou-se de observar as situações de uso e definição do *pretérito perfecto*, mas, pela constatação da dificuldade em seu uso, já que não se trata de um representante unívoco entre os dois idiomas, ocupamo-nos da apuração dos marcadores temporais ao qual o tempo verbal poderia se relacionar. Todavia, notamos ainda dificuldades dos discentes no uso adequado desse tempo verbal. Operamos, então, à estruturação do tempo composto referido, em cuja formação percebem-se o verbo *haber* conjugado no presente do indicativo e a presença do particípio do verbo principal, que está carregado de uma ideia de passado, ou seja, a relação entre passado e presente de que falávamos.

O caminho percorrido com o estudo do verbo, aqui mencionado como exemplo, não foi proveniente de ensaios anteriores à ação, mas surgiram dos diagnósticos obtidos em sala de aula, ou seja, da construção rizomática do conhecimento com as exigências de interligações entre saberes. Essa abordagem permitiu posteriormente constatar, para nossa imensa satisfação, as apreensões e usos cada vez mais adequados do tempo verbal nas produções orais e escritas dos alunos.

Diante disso, defendemos uma prática docente que não se contenta em seguir um caminho pedagógico linear, muitas vezes emoldurado pelo material didático e fixado nas páginas do livro didático, mas uma prática que seja capaz de criar linhas de fuga, que escapam de qualquer pretensão de totalidade, que muda de direção, faz e refaz caminhos na construção de todo e qualquer conhecimento. Nessa prática tem-se por pressuposto básico a multiplicidade, a ampliação das possibilidades de construção do conhecimento em diferentes direções e a experimentação. E sob essa ótica, é primordial que o professor se posicione não mais como detentor do saber, mas como um parceiro, colaborador nesse processo. Tal posicionamento permite a perspectiva rizomática de interação com o conhecimento e com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Assim, pensar a metodologia da produção de materiais e das estratégias e práticas em sala de aula é também pensar o ecletismo quando da incapacidade de um método único ou mais perfeito para um que fosse mais adequado, considerando a etimologia da palavra grega *métodos*, cuja constituição se refere à “ordenação”, por um lado, e, por outro, à “sucessão”, “via”, “caminho”, como bem lembra Vilaça (2008, p.3). Daí a concepção de ecletismo como possibilidade de escolhas de metodologias plausíveis diante da pluralidade. Portanto, a “ordenação” e os “caminhos” mais acurados, antes de serem engessados, devem passar pelo crivo dos rizomas inexoráveis e inextirpáveis das práticas pedagógicas, considerando as novas e fluidas demandas.

Referências

CALDERÓN CAMPOS, Miguel. Formas de tratamento. In: MILAGROS, Aleza Izquierdo; UTRILLA, José María Enguita (orgs.). **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universidad de Valencia, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio guerra neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, coleção Trans. V.1, 1996.

MARÍN, Diego. El uso de “tú” y ‘usted” en el español actual. In: **Hispania**, Vol. 55, No. 4 (Dec., 1972), p. 904-908.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópico**. Unisinos, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

TILIO, Rogério. O Papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de humanidades**. v. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul-set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista eletrônica do Instituto de humanidades**. v. VII, n. XXVI, p. 73-88, jul-set. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de humanidades**. v. VIII, n. XXX, p. 1-14, jul-set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

COMPREENDENDO A DIABETES MELLITUS NA ADOLESCÊNCIA: AÇÕES DE UM TRABALHO GRUPAL

OLIVEIRA, Eva Vilma Muniz de¹

TITO, Elisiane Ribeiro ²

FURTADO, André Luís Fonseca³

REZENDE, Daniela Procópio de⁴

Considerações Iniciais

A Diabetes Mellitus, ou DM é considerada um sério problema em saúde pública, com incidência e prevalência atingindo proporções epidêmicas pelo aumento significativo nos últimos anos. Até 2013, estimou-se que mais de 400 milhões de pessoas sofreriam de DM em todo o mundo (THOOPPUTRA, 2012). Diante deste cenário, tem-se buscado compreender causas ou fatores determinantes, bem como formas de oferecer um suporte mais efetivo aos acometidos por essa doença.

A diabetes pode ser identificada em faixas etárias diversas, e traz consigo diversas implicações. Por exemplo, na adolescência é mais comum certa dificuldade na aderência ao tratamento. Isso se deve a alguns fatores psicossociais, os quais serão tratados no texto. Nesse sentido, o presente estudo tem como foco esse público.

Uma vez diagnosticada a diabetes, as emoções geradas na criança e

¹ Professora de Enfermagem; IF Sudeste MG – *Campus* São João del-Rei;

² Aluna Curso Técnico em Enfermagem; IF Sudeste MG – *Campus* São João del-Rei;

³ Professor de Educação Física; IF Sudeste MG – *Campus* São João del-Rei;

⁴ Psicóloga, Mestranda Univ. Fed. De São João del-Rei

adolescente frente ao enfrentamento da doença crônica, geralmente, são semelhantes às emoções vivenciadas por qualquer faixa etária. Por exemplo, a negação, a minimização da doença, raiva e frustração pela limitação da patologia, sintomas depressivos, culpa, procura de soluções das mais ortodoxas às mais inusitadas (FRAGOSO *et al.*, 2010). Dessa forma, é importante compreender a vivência da pessoa com diabetes, bem como seus modos de lidar com a doença, buscando estabelecer estratégias de enfrentamento que conduzam o portador à maior fidelidade na adesão ao tratamento, proporcionando assim, melhor qualidade de vida ao mesmo.

Em consonância com Oliveira (2012), os adolescentes podem se comportar de maneiras diferentes e reagir de formas variadas frente a este novo contexto. O adolescente portador da doença passa a enfrentar situações afetivo-emocionais a fim de se adequar ao novo cotidiano, à produção de nova identidade.

Neste sentido, o Projeto de Extensão – “*Monitorando a diabetes mellitus em contextos escolares*”, desenvolvido em 2015 – visou basicamente compreender a vivência dos adolescentes frente a doença ou seus riscos. Desta forma, optou-se como público-alvo estudantes portadores de DM ou em situações de risco para desenvolver a doença na Escola Estadual Basílio da Gama – Cidade: Tiradentes/MG. O acompanhamento proporcionou ações de saúde com relação à doença e também hábitos que pudessem auxiliar os portadores, familiares na prevenção e adesão ao tratamento da DM.

Assim, nesta escola, foram realizados 296 (duzentos e noventa e seis) exames glicêmicos, sendo encontrado 3 (três) alunos portadores de DM – Tipo I, dos quais 1 (um) usuário de Insulina Humana NPH + Insulina Regular e 2 diabéticas em fase teste para utilização de Bomba de Infusão de Insulina, 1 (uma) usuária de insulina *Lantus* e *NovoRapid* e a outra de insulina *Humalog* e *Levemir*. Foram também encontrados 5 (cinco) alunos com níveis glicêmicos alterados, entre 140 a 156mg/dl.

Após a identificação dos possíveis participantes, constituiu-se um grupo com os adolescentes, sendo desenvolvidas 5 (cinco) oficinas temáticas abordando diversos temas.

Desse modo, acreditando-se na importância das ações grupais e estratégias de intervenção sobre tal problemática é que se faz necessário um debate

acerca das questões citadas acima.

1 Os desafios de ser portador de diabetes mellitus na adolescência

Nos últimos anos, tem-se observado no Brasil e no mundo uma fase de mudança denominada “transição epidemiológica”, que consiste no aumento das doenças crônicas degenerativas, chamadas também de “doenças da modernidade”, entre elas a Diabetes Mellitus (FRAGOSO *et al.*, 2010).

Existem três tipos de diabetes. A Diabetes Mellitus Tipo 1, conhecida também como insulino dependente, diabetes infanto-juvenil ou diabetes imuno-mediado e é caracterizada pela produção insuficiente de insulina do pâncreas, pois, suas células sofrem destruição autoimune e, dessa forma, há necessidade de injeções diárias de insulina para manter a glicose no sangue em valores normais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012).

O Tipo 2 é chamado de diabetes não insulino dependente ou diabetes do adulto. Corresponde a 90% dos casos de diabetes no mundo. Ocorre, geralmente, em pessoas obesas com mais de 40 anos de idade, embora na atualidade tenha surgido em jovens devido aos maus hábitos alimentares, sedentarismo e stress (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012). o Terceiro tipo trata-se da Diabetes Gestacional, acometem gestantes e tem a possibilidade de desaparecer após nascimento do bebê.

No caso específico do presente estudo, o foco de análise se volta para a DM1, a qual requer maiores cuidados médicos e de educação em saúde para o auto manejo, com vistas a prevenir complicações agudas e reduzir o risco de complicações crônicas macro e microvasculares (PENNAFORT *et al.*, 2014).

A diabetes requer da criança e adolescente diabético, das famílias e dos profissionais de saúde, esforços conjuntos para que os portadores atinjam um bom controle metabólico, a fim de minimizar as complicações advindas em longo prazo (ZANETTI E MENDES, 2001). Na assistência à criança diabética, o cuidado deve contemplar não somente os aspectos técnicos, como também as necessidades físicas, emocionais e sociais, visando impacto positivo na vida pessoal e familiar, colocando em evidência o papel da família, principalmente quando se refere à

criança (PENNAFORT *et al.*, 2014).

Portanto, nesta busca pelo bem-estar para o adolescente portador e, ou em situação de risco para desenvolver a DM, a família, os profissionais de saúde e a escola são partes fundamentais na construção da saúde tendo como função básica o apoio, segurança e a proteção do mesmo.

2 O adolescente diabético no contexto escolar

No ambiente escolar o adolescente geralmente está inserido em seu segundo grupo social, sendo a família considerada o primeiro grupo. Esse é um espaço que merece atenção, bem como a experiência particular de cada criança. A educação em saúde se torna fundamental para o engajamento do aluno portador de diabetes mellitus e a falta de conhecimento dos profissionais atuantes na escola é fator que colabora para prejudicar o manejo da doença.

Isto, pois, a DM 1 pode acometer crianças e adolescentes em fase escolar e requer cuidados especiais para se manter a doença controlada, não acarretando maiores prejuízo à saúde. Para que isso ocorra, a escola deve ter conhecimento sobre a doença, a fim de proporcionar um ambiente seguro e agradável, com vistas a obter um ambiente educador com boa qualidade de vida para os estudantes portadores de DM (GÓES *et al.*, 2007).

No espaço escolar, os colegas, muitas vezes, são aqueles que mais apoiam os jovens. Entretanto, muitos deles temem que aqueles que são desinformados sobre a doença, tenham uma reação negativa diante da necessidade da interrupção de atividades escolares para realizar os cuidados com a doença. Em muitos casos, jovens relataram serem vítimas de *bullying* (PENNAFORT *et al.*, 2014).

Alguns adolescentes mencionam também, problemas no convívio escolar, pois não receberam ajuda dos professores e sofreram discriminações de colegas (FREITAS & SABÓIA, 2007). Em estudo realizado por estes autores, os mesmos descreveram que, todos os adolescentes envolvidos referiram algum tipo de

discriminação, tanto na escola quanto entre amigos e familiares, sendo usualmente rotulados como doentes e sofrendo comparações que interferiram na autoestima e no criam um sentimento de rejeição. Então, pode-se observar que, fatores psicossociais merecem atenção nesse cenário, o que pode indicar a necessidade de uma melhor compreensão do contexto grupal destes jovens.

De acordo com Afonso (2006) a formação de um grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados bem como revivenciar situações e relações traumáticas sob a luz das relações grupais. Portanto, o desenvolvimento de programas educativos que oportunizem a discussão e a busca de soluções para essas dificuldades, entre profissionais de saúde, pais, alunos e professores, são apontados como estratégias importantes para o manejo da doença (FREITAS & SABÓIA, 2007).

Neste ínterim, a inserção do adolescente em grupos de saúde se torna um desafio a ser cumprido pelos profissionais de saúde, como descrito adiante.

3 O portador de diabetes mellitus tipo 1 e a adesão a grupos de saúde

O fato de ser adolescente e aceitar-se como indivíduo “doente”, diferente de seus pares, torna-se penoso demais, pois implica em ser alguém vulnerável e socialmente desvalorizado. Pelo caráter crônico da doença, necessita-se de um redirecionamento e reflexão acerca de suas rotinas e projetos (FREITAS & SABÓIA, 2007).

Na atividade educativa com o adolescente portador de DM, o objetivo do “cuidador” deveria ser menos cuidar e mais incitar o desejo de cuidado, ou melhor, provocar no outro o desejo de cuidar de si, implicando em um processo de transformação contínua (PENNAFORT *et al.*, 2014).

As maiores dificuldades com relação à adesão do adolescente ao tratamento começam quando esse já possui um padrão de comportamento estabelecido em relação à alimentação e à atividade física. A resistência às mudanças de hábitos

somadas às características próprias da idade e, ainda, ao fato desses indivíduos não se sentirem “doentes o suficiente”, concorrem para a baixa adesão ao tratamento (FREITAS E SABÓIA, 2007).

O ponto fundamental do tratamento é a modificação do estilo de vida, incluindo modificações dietéticas e aumento da atividade física. (ZANETTI E MENDES, 2001). Compreender como o adolescente lida com a doença se torna primordial para que a equipe de saúde possa propor intervenções que sejam realmente eficazes no cuidado desse adolescente (FRAGOSO *et al.*, 2010).

A problemática que envolve tal objeto está relacionada à adolescência, um processo de florescer, “marcada por um conjunto de mudanças físicas e psicológicas no qual ocorrem intensos processos conflituosos e esforços de autoafirmação” (FREITAS & SABÓIA, 2007, p.35). Para que o adolescente acometido pela DM saia do lugar de ouvinte e mero espectador do seu problema de saúde torna-se necessário colocá-lo no lugar de autor, realizador e criador de ações para modificar seu estilo de vida e, nesse sentido a participação em grupos e oficinas que abordem temas e assuntos de seu interesse se torna de suma importância nesse processo.

O termo “Oficina” é um trabalho que não se restringe a uma reflexão racional, mas envolvem os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. Assim o trabalho com pequenos grupos visa: (a) análise e compreensão pelos participantes do grupo da sua dinâmica interna e externa, referida ao contexto sócio-histórico; (b) experiência e análise de seus vínculos sociais e afetivos, das relações interpessoais construídas e vividas através da comunicação e da linguagem; (c) compreensão e facilitação dos processos decisórios do grupo como um todo e de cada participante na dinâmica grupal (AFONSO, 2006).

A oficina deve ser um trabalho aceito pelo grupo, nunca imposto. Isto pode significar que o grupo, como um todo, encomende a intervenção ou que, diante da proposição da Oficina por um terceiro, o grupo venha a aceitá-la e dela se apropriar. (AFONSO, 2006). As oficinas demonstram que o estar em grupo cria-se um espaço de discussão e de construção de conhecimento compartilhado entre os adolescentes, profissionais do serviço, professores e alunos. Assim, nas oficinas, o

papel dos profissionais da saúde deverá ser o de interlocutores, de facilitadores da discussão e da reflexão, além de que a prática educativa visa desenvolver sujeitos autônomos, incentivando a independência para o cuidado de si e a incorporação de comportamentos que promovam sua saúde, desenvolvendo indivíduos conscientes e livres (FREITAS E SABÓIA, 2007).

Em estudo do processo grupal, percebeu-se que a oficina era um instrumento facilitador do fortalecimento de vínculos, um espaço que propiciava o desenvolvimento da comunicação, cooperação, crescimento, união e aprendizagem entre elas. A relação grupo/família, nesse caso, era dialética, como já dito (OLIVEIRA, 2012).

Após apresentação breve do debate teórico sobre o tema deste estudo, passa-se a descrever os métodos e técnicas utilizados no desenvolvimento desse trabalho.

4 Aspectos Metodológicos

A presente proposta demarcou sua atuação metodológica pautada na interação, participação, envolvimento e observação de diversos aspectos relacionados à vivência da DM por adolescentes no contexto escolar. Dessa forma, buscou-se compreender a vivência de adolescentes frente a DM e seus riscos junto a um grupo de estudantes na Escola Estadual Basílio da Gama na cidade de Tiradentes – MG, sendo estes, portadores da doença e/ou em situação de risco para desenvolver a doença.

Este trabalho estruturou-se com base na perspectiva da pesquisa-ação-participante, em que o pesquisador situa-se como inquiridor do processo, mas também participa do debate e construção do mesmo. Segundo Thiollent (2003, p.63), a *“pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores envolvidos participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”*.

Inicialmente, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Saúde do município de Tiradentes – SMSA. Posteriormente, feito contato com o Diretor da Escola, visando autorização para se iniciar as ações educativas com os alunos, sendo autorizados pelos pais. Sendo assim, os pais que demonstraram interesse, procuraram os serviços de saúde da cidade para que os filhos pudessem fazer o teste de glicemia capilar.

Realizou-se a avaliação dos resultados dos exames de glicemia capilar dos alunos. Assim, foram identificados os possíveis participantes, ou seja, alunos com a glicemia alterada e/ou diabéticos Tipo I. Desta forma, deu-se prosseguimento ao estudo com a realização de 5 (cinco) oficinas temáticas. Tais momentos foram construídos a partir das interações iniciais com os adolescentes, pois, buscou-se um trabalho que valorizasse a interação e conseqüentemente uma maior adesão dos adolescentes às propostas das oficinas. Por questões éticas, os participantes terão seus nomes preservados.

5 Resultados e discussões

Foram realizados 296 (duzentos e noventa e seis) exames de glicemia capilar, sendo encontrado 3 (três) alunos portadores de DM – Tipo I, em que 2 (duas) usuárias estavam em fase teste para utilização de Bomba de Infusão de Insulina. Também foram encontrados 5 (cinco) alunos com níveis glicêmicos alterados, entre 140 à 156mg/dl.

Após essa análise inicial, constitui-se o grupo para as oficinas com os 8 (oito) adolescentes, sendo que, dois alunos não quiseram aderir à proposta. Iniciou-se assim as 5 (cinco) oficinas temáticas com os seguintes temas: 1. “Diabetes Mellitus, o que é?”; 2. “Minha rotina de vida”; 3. “Esporte é saúde”; 4. “Se alimentar bem é ser feliz!”; e 5. “Sou mais eu”.

Participaram das oficinas a Equipe do Projeto formado por: Enfermeiros (2), Educador Físico (1), Psicóloga Social (1), Bolsistas (2), Voluntários (2) e Profissionais externos convidados pela Equipe (2), sendo a participação em momentos distintos. Seguindo os moldes propostos por Afonso (2006), deu-se seguimento

às Oficinas em dinâmicas de Grupo.

A primeira oficina a se realizar na Escola teve o tema: “Diabetes Mellitus, o que é?”, objetivando-se o esclarecimento da atuação e apresentação da Equipe do Projeto dentro da Escola enfatizando-se a doença, os mitos, as verdades, os agravos e a prevenção da DM.

A equipe observou que houve uma maior participação dos alunos mais jovens, compreendendo a faixa etária entre 10 (dez) e 11 (onze) anos, que se mostraram mais atentos e receptivos ao tema, trazendo consigo experiências e questionamentos. Diferentemente, os alunos da faixa etária de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos se mostraram com interesse e participação diminuída e por vários momentos inibidos em estarem envolvidos nesta ação proposta.

O segundo encontro, “Minha rotina de vida”, objetivou conhecer o cotidiano de cada participante e levantar as expectativas de cada um com relação ao grupo. Desta forma, organizou-se 3 (três) momentos, sendo o primeiro uma apresentação em duplas, em que cada participante escolheu um colega e o apresentou para o grupo. Posteriormente realizou-se a Dinâmica da “mão direita”, em que o participante desenhava sua mão direita e escrevia o que estava trazendo para as oficinas e, no último, a Dinâmica “Teia de barbante”, em que os participantes respondiam perguntas pré-estabelecidas pela equipe relacionadas à sua rotina de vida, como alimentação e atividade física e então jogavam a ponta do barbante a outro membro do grupo, fazendo assim, uma teia e contribuindo para a participação de todos.

Foi possível reafirmar a importância do grupo como meio de aprendizagem e troca de experiências e promover a reflexão sobre os hábitos de vida saudáveis, como alimentação e atividade física. Percebeu-se também que, ao longo da oficina, os alunos que se mostraram inibidos e pouco participativos na oficina anterior, demonstraram maior interesse e descontração. Por outro lado, houve ainda, resistência em falar de si mesmo. Entretanto, considerou-se o fato desta à constituição de grupo ainda ser precoce, não se possuir um vínculo afetivo e a diferença de idade entre eles (alunos entre 11 a 18 anos).

Na terceira oficina o tema escolhido foi “Esporte é saúde” com intuito primordial de conscientizar os mesmos sobre a importância da atividade física em

seu cotidiano. Utilizou-se a Dinâmica “Caixa de perguntas”, em que os participantes colocavam perguntas referentes à atividade física e DM, em seguida era feito um sorteio e o participante tentava responder a pergunta sorteada com o apoio do Educador físico.

A equipe pôde observar que ocorreu desenvoltura, descontração e interação entre os presentes na utilização desta dinâmica, além de possibilitar o esclarecimento de dúvidas sobre o tema abordado. Os 8 (oito) alunos envolvidos relataram realizar algum tipo de atividade física e se preocupar em ter este momento com os colegas.

Vale destacar a participação ativa de uma aluna, usuária de bomba teste e há 12 (doze) anos portadora da doença, que se mostrou comunicativa e espontânea nas discussões. Buscava motivar o grupo falando com tranquilidade e aceitação da DM. Duas de suas falas exemplificam isso: “Sou feliz com a vida e com a diabetes” e “(...) se você não controlar a diabetes, ela te controla” (Aluna E).

No 4º encontro, a equipe decidiu pela participação dos pais, visto que o tema abordado foi: “Ser feliz é se alimentar bem”, sabendo-se que na 2ª oficina todos relataram não preparar suas refeições sozinhos dependendo assim dos pais ou responsáveis. Objetivou-se compreender o tipo de alimentação dos alunos e refletir as implicações em seu organismo apresentando as diferentes possibilidades de alimentação saudável.

Neste encontro, ocorreu a participação de uma psicóloga/culinarista, sendo no primeiro momento realizada a “Dinâmica da estrela” em que em cada ponta da estrela tinha uma pergunta a ser respondida: 1) Como você classifica sua alimentação?; Boa, regular ou ótima 2) Quem prepara as comidas na sua casa?; 3) Já pensou o que fazer para ser um adulto saudável?; 4) Como você gostaria que sua alimentação fosse?; 5) O que você faz para melhorar sua alimentação. No segundo momento, a convidada abordou o tema “alimentação como um ato social”, explicando o atual contexto alimentar onde a alimentação é influenciada por determinados produtos, como por exemplo: enlatados, *fast food*, guloseimas, dentre outros.

A equipe pôde observar durante a oficina que os relatos foram surgindo de forma espontânea, sendo notável que o interesse por alimentos gordurosos e

doces, ou “mais gostosos e fáceis”, são os de sua preferência. Relataram que não se reúnem à mesa com a família, ficando em frente aos meios eletrônicos durante as refeições e explanaram não fazer a ingestão de alimentos a cada 3 (três) horas.

Notou-se que com a participação dos pais, os alunos presentes e principalmente os filhos dos pais presentes ficaram inibidos. Por outro lado, os pais puderam dar seus relatos da alimentação dos filhos nas residências e a dificuldade de inserção de uma boa alimentação e bons hábitos de vida no cotidiano familiar. Vale ressaltar algumas frases ditas pelos pais: “... a alimentação em nossa casa não é muito saudável e todos os dias comemos frituras e se não tiver todos questionam...” (Mãe aluno C.). E ainda, “... ele come uma caixinha inteira de leite condensado com Nescau todos os dias. Se não tiver dinheiro dá um jeito para comprar” (Pai aluno E.).

Na quinta oficina optou-se pelo tema: “Sou mais eu”, com objetivo de estimular a reflexão e o cuidado com o próprio corpo e conscientizar sobre alimentação saudável. Dividiu-se este encontro em 3 (três) momentos, sendo o primeiro com a “Dinâmica da mão esquerda”, em que o participante desenhava sua mão esquerda e escrevia o que estava absorvendo de todas as oficinas. Em seguida, foram expostos os desenhos da mão direita e esquerda de cada participante em forma de mural seguido do relato de cada participante, onde obtivemos um *feedback* positivo no qual os participantes se envolveram no próprio processo das oficinas, refletindo sobre como as oficinas ocorreram em suas percepções.

No segundo momento, ocorreu a “Dinâmica do espelho”, onde os participantes fecham os olhos e somente os abrem ao serem tocados no ombro e faz-se a pergunta: “Quem é a pessoa mais importante para você”? E dentro de uma caixa é colocado um espelho onde o rosto do mesmo se reflete. Percebeu-se reações de espanto, pois eles pareciam não esperar que a pessoa mais importante fossem eles mesmos. Observamos sorrisos, sustos, seriedade e a curiosidade de ver como o colega iria se comportar ao se ver no espelho. Nesta dinâmica, o psicólogo interveio com observações em relação à autoestima e autocuidado.

Por último, construímos um quadro demonstrativo sobre a quantidade de açúcar presente nos alimentos mais ingeridos pelos adolescentes, o que provocou a reflexão sobre a quantidade de açúcar ingerida diariamente e frequentemente, além dos alimentos que os mesmos nem imaginavam que possuíam açúcar, como por

exemplo: batata frita. Este cartaz foi fixado no painel de entrada da Escola com o objetivo de multiplicar a informação nele presente. Para finalizarmos o projeto foi realizada uma confraternização entre os presentes objetivando a inserção de alimentos saudáveis e fáceis de fazer em casa.

Considerações Finais

Durante todo o desenvolvimento da proposta foram realizadas reuniões semanais pela Equipe do Projeto com alunos bolsistas e voluntários visando discutir os objetivos e fazermos as avaliações das oficinas temáticas. Isso favoreceu a formação e a autonomia dos alunos bolsistas inseridos no projeto.

Entendemos que os jovens são um público de difícil acesso e adesão e, que possui suas especificidades, dessa forma, concluímos que a realização das oficinas temáticas dentro da Escola no horário de aula pode ser um caminho para se chegar aos adolescentes portadores de DM e aqueles incluídos no grupo de risco para desenvolver a doença tornando-se mais fácil a adesão a esse tipo de proposta.

Em relação às temáticas desenvolvidas nas oficinas, acreditamos que os temas escolhidos pela equipe trouxeram retorno positivo, pois, pudemos ouvir os adolescentes anteriormente e ainda somar às experiências vivenciadas com membros da equipe em outros grupos. Em um estudo futuro o número de encontros poderá ser ampliado para um melhor desempenho do grupo e equipe.

Observou-se que a construção do grupo não é uma tarefa fácil, pois, deve-se buscar a formação do grupo em que o mesmo possa contemplar participantes na mesma faixa etária. Assim, reunir adolescentes em diferentes idades tornou a proposta mais complexa e trabalhosa.

Verificou-se ainda a dificuldade que a escola tem para com o entendimento em torno da doença e das emergências advindas da DM e o quanto esse fato é de suma importância na vida deste adolescente. Esse processo deve ser contínuo e educativo dentro das escolas para que possa trazer conforto e tranquilidade aos portadores de DM.

Percebeu-se a dificuldade dos próprios adolescentes portadores de DM em lidar com a doença, tornando a manutenção dos cuidados um fardo a ser enfrentado por ele e por sua família. A participação nas oficinas deixou claro que é necessário um trabalho educativo contínuo de prevenção dos agravos da doença, não somente para o portador, mas principalmente para a família. Já com os adolescentes em situação de risco para desenvolver DM, notou-se um melhor entendimento dos problemas advindos da doença e a busca pelo não acometimento, o que pode estar atrelado à sua participação ativa nas oficinas.

Na fala de um pai, “... fomos a um aniversário e não deixei ela comer doce porque a glicose aqui na oficina tinha dado alterada e agora eu e a mãe dela estamos de olho” (Pai da aluna E). O relato de uma aluna participante indica para questões positivas deste trabalho, pois, depois que se inseriu nas oficinas está mais consciente em relação à alimentação: “Antigamente comia um pote de *Nutella* de uma vez, agora é uma colher no máximo e depois eu guardo” (Aluna E).

Conclui-se, portanto que, a Escola e a família tornam-se um suporte para o enfrentamento das dificuldades advindas da DM, mas ainda é necessário um trabalho contínuo acerca das emergências clínicas envolvidas da busca pelo conhecimento por alimentação saudável, da escuta qualificada, do apoio e acompanhamento dos serviços de saúde de maneira adequada, além de se tornar fundamental a conscientização e a inserção de atividades físicas na vida destes adolescentes.

Concluimos que as ações neste projeto apresentaram aspectos positivos nos sentidos de conscientizar o não acometimento e prevenir os agravos advindos da DM, onde a participação da família, da escola e equipe de saúde foram de suma importância nesse contexto, pois, buscou-se uma aproximação e vínculo com estes adolescentes a fim de promover a auto-reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a doença.

Referências

AFONSO, Maria L. M. (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: Um método de intervenção Psicossocial**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

FRAGOSO L. V. C.; ARAÚJO M. F. M.; LIMA A. K. G.; FREITAS R. W. J. F.; DAMASCENO M. M. C. Vivências cotidianas de adolescentes com diabetes mellitus tipo 1. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2010 Jul-Set; 19(3): 443-51. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n3/a05v19n3.pdf>>. Acesso em: 2016.

FREITAS F. V.; SABÓIA V. M. Adolescentes diabéticos e contribuições da enfermeira. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007 out/dez; 15(4):569-73.

GÓES, A. P. P.; VIEIRA, M. R. R.; DEL ROIO LIBERATORE JÚNIOR, R. Diabetes mellitus tipo 1 no contexto familiar e social. **Revista Paulista de Pediatria**, vol. 25, núm. 2, junho, 2007, pp. 124-128.

OLIVEIRA, C. N. **Análise do Processo Grupal da Associação de Portadores de Diabetes de São João Del-Rei**: Articulações Entre Identidade e Participação. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei. Orientador: Professor Marcos Vieira Silva. Co-orientadora: Professora Marília Novais da Mata Machado. São João del-Rei PPGP-SI-UFSJ 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on noncommunicable diseases 2011**. Geneva: World Health Organization; 2012.

PENNAFORT, V. P. S.; SILVA A. N. S.; QUEIROZ M. V. O. Percepções de enfermeiras acerca da prática educativa no cuidado hospitalar a crianças com diabetes. **Rev Gaúcha Enferm**. 2014 set; 35 (3): 130-136. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/43313/31528>>. Acesso em: 03 de março de 2016.

THOOPPUTRA, Thitaporn et al. Survey of diabetes risk assessment tools: concepts, structure and performance. **Diabetes/metabolism research and reviews**, v. 28, n. 6, p. 485-498, 2012.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZANETTI, Maria Lúcia; MENDES, Isabel Amélia Costa. Análise das dificuldades relacionadas às atividades diárias de crianças e adolescente com diabetes mellitus tipo 1: depoimento de mães. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, n. 6, p. 25-30, 2001.

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO (2014)

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva¹

COSTA, Daniela Aparecida de Melo²

CARDOSO, Paulo Rodrigues³

Considerações Iniciais

Este artigo é parte do resultado de uma pesquisa cadastrada na Direção de Pesquisa do Instituto Federal Sudeste de Minas – *Campus* São João del-Rei, iniciada em 2015 e finalizada em 2016, que propunha-se a investigar os possíveis desdobramentos que a reforma educacional brasileira têm trazido para o trabalho docente. A hipótese norteadora é que os rumos tomados pela reforma educacional no Brasil têm modificado a identidade docente, ou ainda, o próprio fazer docente, dada a burocratização e intensificação do trabalho dos professores. Assim, o estudo empreendido justificou-se pelas modificações que o contexto educacional atual vem sofrendo, diante da chamada “reforma educacional” diretamente ligada à política neoliberal e às organizações internacionais, e têm acontecido também em outros países, não sendo este processo exclusividade do contexto brasileiro. Dessa forma, buscamos dados empíricos que trouxessem indicações de como essa política tem impactado o cotidiano escolar, aqui representado pelo profissional docente.

¹ Professora efetiva do Instituto Federal do Sudeste de Minas – Campus São João del-Rei (Orientadora) gisele.carvalho@ifsudestemg.edu.br

² Aluna do Curso de Letras do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei (Bolsista) danymelo_mg@yahoo.com.br

³ Técnico Administrativo do Instituto de Minas Gerais, Campus Bambuí (Coautor). E-mail: paulo.cardoso@ifsudestemg.edu.br

Com referência à reforma educacional no contexto latino-americano, Oliveira (2005, p.757) situa epistemologicamente o contexto das reformas educacionais, afirmando que “os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social, a despeito do pouco que se sabe a esse respeito”. Nesse contexto, a globalização “tem imposto ao mundo um ritmo mais intenso de produção e reprodução da vida social” (*Idem*, p.761). Além disso, o constante desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação (TICs) tem trazido a o desejo de imediatismo e instantaneidade às nossas vidas, em detrimento do projeto de futuro. Ainda em relação à América Latina, Oliveira (2005, p.768) afirma que:

é possível identificar nas reformas educacionais mais recentes no Brasil e em alguns países da América Latina, tais como Argentina e Chile, processos similares de busca por novas formas de regulação educacional e perceber consequências similares às apontadas pelos autores anteriormente referidos sobre o trabalho docente. Dentre esses processos, destacam-se a centralidade que os programas de reforma têm atribuído à administração escolar, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão.

Assim, a educação é compreendida como espaço de disputa com novos modelos de regulação: execução descentralizada e centralização e controle sobre os resultados. Outra questão apontada por Oliveira (2005, p. 763) é que está ocorrendo a uma modificação do papel do estado, marcadamente caracterizada por:

[...] supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido.

A reforma educacional tem o objetivo de obter o controle da sala de aula – vigilância externa via controle curricular e gerencial. Assim, os trabalhadores são chamados a pactuar com programas e metas que nunca foram discutidos e são

cobrados em relação a metas e ações pouco esclarecidas, que por vezes chegam ao conhecimento dos professores através da mídia, além de serem desvinculadas de um processo de formação continuada.

E, nesse contexto, os professores são considerados em geral, “os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2005, p.768-769) provocando um sentimento de desprofissionalização, identificando-se

um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho.

Dessa forma, como objetivo geral visamos catalogar e analisar os resultados de pesquisas apresentados no X Seminário Internacional da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente - Rede Estrado - que abarcam, no contexto da reforma educacional brasileira, indícios de transformações no tocante à dinâmica do trabalho docente. Mais especificamente buscamos identificar, a partir das comunicações apresentadas no X Seminário da Rede Estrado, as abordagens acerca dos principais conceitos que orientam o estudo sobre o trabalho docente e suas condições, representados aqui por duas expressões de busca: identidade profissional e trabalho docente. Dessa forma, o problema de pesquisa investigado envolveu a análise dos desdobramentos do processo de reforma educacional brasileira para o trabalho docente.

Para tanto, como recorte, foi estabelecida a análise detida dos anais do X Seminário Internacional Rede Estrado, cujo tema foi *Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa*. Os anais são compostos por 456 comunicações inseridas em 11 eixos temáticos:

- Eixo 1 Natureza, processos e condições do trabalho docente;
- Eixo 2 Regulação da carreira docente;

- Eixo03 Políticas Educativas e Trabalho Docente;
- Eixo04 Formação Docente políticas e processos;
- Eixo05 Os docentes nas políticas de avaliação;
- Eixo06 Organização do trabalho e sindicalismo docente;
- Eixo07 Saúde e trabalho docente;
- Eixo08 Trabalho docente na universidade;
- Eixo09 Debates teóricos e metodológicos nas investigações sobre o trabalho docente;
- Eixo11 Trabalho docente;
- Eixo12 Currículo e trabalho docente.

A partir das expressões de busca *identidade profissional, trabalho docente, proletarização e/ou precarização, profissionalização e profissionalidade*, relacionadas ao objetivo geral desta pesquisa e conceitos norteadores desta investigação, as comunicações do seminário foram analisadas, sendo mapeados os conceitos relacionados às mesmas. Cabe ressaltar, que como este artigo trata-se do resultado parcial, serão tratados aqui somente as duas primeiras expressões, identidade profissional e trabalho docente.

Dessa forma, foram iniciadas algumas problematizações sobre as transformações pelas quais o trabalho docente tem passado e os seus possíveis desdobramentos. Como primeiras considerações, apontamos a conceituação de termos importantes para a análise do trabalho docente tais como: a construção da identidade profissional; a tensão entre processos de profissionalização e de intensificação do trabalho; bem como a identificação maciça de resultados de pesquisas no Brasil que apontam para a precarização do trabalho do professor.

1 Aspecto metodológico

Após análise e reflexão preliminar sobre os conceitos de identidade profissional e trabalho docente foi empreendida a análise do material empírico (as comunicações apresentadas no X Seminário Internacional da Rede Estrado). Nelas, buscamos os conceitos das seguintes expressões: *Identidade profissional; trabalho docente; proletarização e precarização; profissionalização ou profissionalidade*. Após realizarmos a busca dessas expressões, selecionamos aquelas que se adequavam ao objeto de estudo para do projeto. Do total de comunicações, identificamos que 115 tematizavam uma ou mais expressões de busca em estudo. Utilizamos a ferramenta de localização de caracteres em arquivos *pdf*⁴.

Como estratégia de análise, fizemos uma categorização por cores, na qual destacamos nas comunicações as passagens que tratavam de conceitos específicos – marcados em verde; indícios de transformações no trabalho docente – em laranja; e, por fim, em amarelo, considerações feitas pelos diversos autores que consideramos pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Como última etapa, em diálogo com o referencial teórico, os dados foram analisados e problematizados, sendo apresentados logo a seguir.

2 Resultados

A partir da análise das expressões de busca foram delineadas para discussão neste artigo duas categorias: identidade profissional e trabalho docente. Cada categoria foi analisada tendo em vista buscar as convergências entre os conceitos dos autores pesquisados. Dessas convergências, identificamos elementos que colaboraram para a compreensão do tema investigado.

⁴ Sigla inglesa que significa *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento).

2.1 Sobre a identidade profissional

Na categoria identidade profissional foram identificados elementos que a definem. Os referenciais utilizados pelos autores das comunicações analisadas relacionam a construção da identidade profissional aos processos de *socialização*, em *instâncias tanto individuais quanto coletivas/interativas*, em um *contexto histórico* situado e em constante *movimento*, no qual importam a formação profissional e as experiências dos indivíduos enquanto trabalhadores. Vejamos cada um desses elementos, separadamente.

2.1.1 Socialização:

A identidade profissional é compreendida como um processo de construção a partir dos processos de socialização tanto no que se refere à construção dos saberes quanto da realidade social da profissão. Dessa forma, a identidade do professor se desenvolve na luta, no trabalho, no grupo e na sociedade, sendo, por sua vez, formada dialeticamente no campo social. (DINIZ, 2014; NASCIMENTO, 2014; PIOLLI, 2014; REIS, 2014).

Nessa direção, Lessard e Tardif (2014, p.23) argumentam que:

[...] a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Nesse sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o funcionamento das relações sociais na escola, essas relações são antes de tudo relações de trabalho, quer dizer, entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”.

Ou seja, a constituição da identidade profissional é um processo social, de relações multifacetadas com diversos sujeitos e grupos, sendo destacada sua interação diária e ativa com os alunos.

2.1.2 Instâncias individuais e coletivas:

Outro ponto de convergência entre os autores analisados refere-se à consideração da construção da identidade profissional como algo inter e intrapessoal, ou seja, ela se configura como uma identidade coletiva, sendo que o sujeito transita entre ele e o mundo, o individual e o coletivo. É, por sua vez, uma construção coletiva dos saberes, na qual outras categorias e grupos se identificam e se distinguem. Há, portanto, uma correlação entre identidade profissional e identidade pessoal. Ambas se interagem e fazem com que a identidade profissional repercuta na forma de viver e sentir o trabalho docente (BRZEZINSKI, 2002 *apud* CUNHA, 2014; SARMENTO, 1999 *apud* ALMEIDA, 2014).

2.1.3 Contexto histórico:

Outro elemento identificado nas comunicações analisadas refere-se ao desenvolvimento contextual da identidade profissional, sendo dessa maneira influenciada de uma geração a outra e tendo origem na história de vida dos sujeitos. Cabe ressaltar que a identidade profissional dos docentes é construída por cada geração, abarcando, por conseguinte, os desafios, as limitações e até mesmo as conquistas de seu precedente (ANDRADE; ESTRELA, 2014).

2.1.4 Movimento:

A ideia do movimento também pôde ser observada dentro desta categoria de análise, considerando que a identidade profissional dos professores é (re)construída, não sendo desse modo um processo estático. Com base nesse entendimento, alguns autores defendem que a identidade profissional não se constrói após o recebimento de seu diploma, mas, sim, está enraizada com suas experiências de vida, na formação inicial e continuada e na dinâmica do trabalho, estando este, conseqüentemente, em sucessivo movimento de (re)criação profissional (NASCIMENTO, 2014; REIS, 2014).

Segundo Guimarães, (2011 *apud* LIMA, 2014, p.6), “a identidade profissional envolve a pessoa do professor, o desenvolvimento profissional e o

desenvolvimento institucional”. Desse modo, podemos dizer que a autopercepção do indivíduo, adjunta ao processo de formação do professor e as suas experiências no trabalho, na sala de aula e nas escolas, também conformam a identidade profissional (ANDRADE; ESTRELA, 2014; GUIMARÃES, 2011 *apud* LIMA, 2014; CRUZ, 2014).

Essa problematização a respeito da identidade profissional dos professores nos permitiu compreender a complexa dinâmica da construção social do referido profissional. Doravante, passaremos à discussão sobre os resultados apresentados nas comunicações analisadas a respeito da categoria “trabalho docente”, o que nos permitirá aprofundar a discussão.

2.2 Sobre o conceito de trabalho docente

Podemos dizer que três autores dominam o campo de discussões sobre o trabalho docente, sendo eles, Dalila Andrade Oliveira (2004; 2010), Maurice Tardif e Claude Lessard (2014). Os elementos elencados por Oliveira (2004, 2010), e mais citados nas comunicações analisadas, referem-se ao trabalho docente em uma concepção ampliada, para além das atividades da sala de aula, dimensionado em seu objetivo de *atividades que visam processo educativo*, fruto de *produção pelo e para o humano*.

Com maiores referências a Tardif e Lessard, destacamos os elementos referentes ao seu caráter mais relacionado à prática, edificado com base nas *experiências dos sujeitos*, por meio de *interações humanas*, possuindo alta *carga de trabalho intelectual e de difícil mensuração*, que exige um *conhecimento específico* para sua execução. Tais elementos são definidores da complexidade deste trabalho, o que traz aos seus trabalhadores uma série de tensões e dilemas no exercício da profissão. Vejamos cada um deles.

2.2.1 Atividades que visam ao processo educativo:

As comunicações analisadas apontam uma definição de trabalho docente que não é considerado um trabalho realizado exclusivamente em sala de

aula, podendo abranger também, atividades que contribuem para a realização do processo educativo. Nesse contexto, a docência passa a ser um trabalho no qual o educador desempenha um conjunto de atividades que ultrapassam a função de regente de aulas, englobando diversas tarefas, cargos, e funções que o professor realiza no processo educativo, além da consideração de outros profissionais como trabalhadores docentes (LIEVORE, 2014; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2004 *apud* CARVALHO & REIS, 2014; OLIVEIRA, 2004 *apud* SILVEIRA; OLIVEIRA, 2008 *apud* LIMA, 2014; OLIVEIRA, 2008 *apud* VIEIRA *et al* 2014; OLIVEIRA, 2010 *apud* COSTA, 2014).

2.2.2 Produção pelo e para o humano:

A identificação desse elemento partiu da concepção de autores que consideram o trabalho docente como um trabalho que é produzido e realizado pelo ser humano, contribuindo assim para a transformação da vida social. A prática docente é, portanto, uma atividade intencional e humana, que o transforma e é produzida na interação (NASCIMENTO & OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2011 *apud* PAZ, 2014). Como apontam Tardif e Lessard (2014, p.31), “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”. Sendo assim, “a atividade docente é uma atividade de educação escolar com a intenção de dinamizar o processo ensino-aprendizagem e medir a formação humana [...]” (AUGÉ, 1999 *apud* PAIXÃO & SILVA, 2014, p.80).

No entanto, conforme apontam Lessard e Tardif (2014, p.25) “[...] a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Podemos dizer que tal implicação é argumento contundente para fundar a crítica à onda gerencialista presente nas políticas públicas educacionais, que tem por objetivo enquadrar os princípios que regem a economia para a educação, baseados na teoria do capital humano⁵, que, contrariamente à concepção do trabalho docente enquanto atividade

⁵ Cf. SMITH, A. A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas. vol. I e II, 3ª ed. Trad. Luiz João Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1988. 250 p.

criativa humana, possui princípios “desumanizadores”, baseados na competição e no individualismo.

2.2.3 Experiências dos sujeitos:

A experiência é um elemento importante ao discutir sobre o trabalho docente. São nas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais, que os educadores vão criando suas indagações e saberes e construindo, à vista disso, estratégias para poderem enfrentar as mais diversas situações que a carreira docente exige desses profissionais (TARDIF; LESSARD, 2011 *apud* REIS; CARVALHO; SOUSA, 2014; LIMA, 2014). Dessa forma, a docência como experiência:

[...] pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 51).

Ou seja, para debatermos sobre o trabalho docente é necessário concebermos suas experiências como produtoras de conhecimento profissional, mas sem perder de vista a dimensão contextual na qual estão inseridos.

2.2.4 Interação humana:

O dia a dia da profissão docente é um conjunto de interações humanas, estas que se realizam pelo contato aluno-professor. Este, no que lhe concerne por meio dessa interação, busca a participação dos alunos nas aulas, contribuindo assim para a formação deles próprios (TARDIF, 2011 *apud* CARVALHO & REIS, 2014).

É importante destacar que tal elemento foi pouco mencionado nas comunicações analisadas. Porém, acreditamos que a interação humana é uma dimensão fundamental para que o trabalho docente possa ser problematizado e

compreendido a partir da realidade concreta, uma vez que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (LESSARD e TARDIF, 2014, p.35). A interação humana, no estudo da docência,

[...] é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem. (*Ibidem*, p. 8-9).

A compreensão dessa dimensão também pode compor a necessária crítica à onda gerencialista presente nas políticas públicas educacionais já mencionadas anteriormente. Seria possível, diante de tal complexidade, controlar interações humanas latentes no interior da sala de aula? De outra forma, aqueles que acreditam que tal controle é possível de fato conhecem a complexidade e natureza do trabalho docente? Pensamos que não.

2.2.5 Carga de trabalho intelectual e de difícil mensuração:

O trabalho docente, para além de uma “linearidade” supostamente medida pelo número de aulas dos professores, é constituído por um outro elemento, pouco visível e muitas vezes desconsiderado, o chamado trabalho intelectual, que, por sua vez, é difícil de ser mensurado.

O tempo do trabalho intelectual é de certa forma invisível, haja vista que, ele é na maioria das vezes, realizado pelos educadores em suas próprias casas ou em ambientes privados, fugindo assim do campo de regulação dos representantes e/ou reguladores do sistema escolar. Cabe enfatizar que, segundo os mesmos autores, a sociedade e as famílias dos alunos, em sua maioria, não reconhecem que o trabalho docente ultrapassa as salas de aulas (SOUZA, 2014).

2.2.6 *Conhecimento específico:*

Para que o trabalho docente possa ser concretizado deve-se saber ensinar, o que requer o conhecimento de um saber específico. Ou seja, cabe ao professor deter o conhecimento específico da(s) disciplina(s) que leciona. Ensinar exige que os docentes proporcionem juntamente aos educandos a construção de saberes cognitivos e experiências curriculares, para que assim, o conteúdo a ser ensinado para os alunos seja explicado e potencializado por um bom conhecedor do assunto. (LIMA, 2014; TAVARES, 2014;). Por outro lado,

[...] os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma colaboração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar. (BUTT et al., 1988; CARTER & DOYLE, 1996 *apud* LESSARD e TARDIF, 2014, p.46).

O fato é que, em relação ao elemento *conhecimento específico*, percebemos pouca referência, no recorte das 456 comunicações analisadas, pouca referência ele, o que nos permite inferir que a dimensão técnica do trabalho docente, representada aqui pelo conhecimento específico e pelo saber ensinar, pode estar sendo pouco explorada no campo de pesquisa, ou até mesmo relegada à predominância da valorização dos saberes adquiridos na experiência nos próprios cursos de formação. Julgamos que esta constatação deve ser mais explorada enquanto problema de pesquisa que investigaria o lugar do conhecimento específico na construção da identidade profissional do professor e na própria definição de trabalho docente.

Considerações Finais

Podemos dizer que os anais do evento analisado abarcaram uma riqueza de problematizações trazidas por diversas pesquisas no Brasil e na América Latina. Mostraram também que a reforma educacional representa uma política

internacional de educação cujos desdobramentos vêm se mostrando cada vez mais nítidos em vários países. No que se refere à construção da identidade profissional, a identificação dos elementos que constituem tal processo nos permitiu compreender mais claramente os vários fatores que o envolvem enquanto processo experienciado pelos sujeitos de forma dinâmica, relacional e historicamente situada. Já em relação ao trabalho docente, entendido como aquele que visa ao processo educativo, o aprofundamento sobre as implicações do mesmo, a partir do princípio das relações humanas, nos permite refletir sobre sua complexidade e, também, de como sua amplitude pode ser invisível aos olhos mais atentos. Por fim, acreditamos que nenhum debate sobre projeto educativo e melhorias na educação pode prescindir de uma ampla compreensão sobre a complexidade e as condições reais de trabalho desses profissionais.

Referências

ALMEIDA, M. T. F. A construção de identidades de professoras de educação infantil a partir de uma análise preliminar de narrativas. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

ANDRADE, M. E. B.; ESTRELA, S. C. Estágio e formação docente em serviço: uma experiência de ação, formação e intervenção no curso de pedagogia da plataforma freire em Canudos – Bahia. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

CARVALHO, E. L. M. Trabalho docente na UFPA: considerações acerca dos rebatimentos da intensidade e precarização do trabalho no adoecimento do (a) trabalhador (a) docente. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

CARVALHO, N. A.; REIS, P. S. Trabalho docente em meio rural: o exercício da docência nas classes multisseriadas. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

COSTA, M. C. S. Trabalho docente, educação física e educação de jovens e adultos na Amazônia paraense. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

CRUZ, Doan Ricardo. Políticas educacionais e identidades docentes: pensando aproximações e pontos de diálogo. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

CUNHA, K. S. Desafios da formação no processo de construção da identidade profissional. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

DINIZ, E. C. C. O sindicato por entre os movimentos políticos de constituir-se professor: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade política docente. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. **Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa**. Salvador: Edufba, 2011.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis – Ed. Vozes, 2014.

LIMA, M. D. Representações sociais de trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em teses e dissertações produzidas entre 2002 e 2012. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

LIEVORE, S. E. Políticas educacionais e o trabalho docente em Vitória/ES. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

MELO, A. D. D. A implementação do PSPN entre os professores da rede pública estadual de ensino do rio Grande do Norte conformação em nível médio e superior. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

NASCIMENTO, C. M. V.; OLIVEIRA I. M. Os efeitos da política de ação afirmativa (sistema de cotas) sobre o trabalho docente na universidade federal do espírito santo (UFES). In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 26, n. 92, p. 753-775. Especial – Out. 2005.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; L. F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

PAIXÃO, M. S. E.; SILVA, R. F. Saber docente mediado pela escrita. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

PAZ, S. L. Trabalho docente: uma análise pela ergonomia da atividade. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

PIOLLI, E. Identidade, reconhecimento e trabalho: as implicações do gerencialismo para a saúde e a qualidade de vida dos diretores de escola em São Paulo. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

REIS, P. S. As Condições de trabalho de uma professora leiga aposentada: Docência, Profissão e Formação. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

SARMENTO, T. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 52, p.12-26,1999.

SILVA, K. A. C. C. Comentários críticos e perspectivas - A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M.A. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, A. V. F.; MAUÉS, O. C. As políticas de formação e valorização do professor e os impactos sobre o trabalho docente: o Pará em questão. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

SOUSA, A. S. *et al.* O trabalho docente e o curso de pedagogia: imagens construídas pelos licenciados. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

SOUZA, A. N. Organização e condições do trabalho: flexibilização e precariedade do trabalho docente no ensino técnico em nível médio. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES C. A educação em direitos humanos em Pernambuco: política educativa e trabalho docente. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

VIEIRA, M. N. A. *et al.* Políticas e processos de formação docente na educação infantil. In: **X Seminário Internacional Rede Estrado**, n.10, 2014, Salvador. CDROM.

IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS DA COMUNICAÇÃO EMPÁTICA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

TERZI, Alex Mourão¹

SILVA, Diego Tadeu Lima²

Considerações Iniciais

Este artigo se insere numa seara interdisciplinar que reúne estudos linguísticos e pesquisas na área educacional. Seu principal objetivo se volta a investigar o que passaremos a denominar “comunicação empática”, analisando de que forma sua operacionalização pode propiciar contribuições para a reflexão sobre a relação professor-aluno. Dentro dessa perspectiva, e não menos importante, teremos o objetivo específico de propor a caracterização de possíveis imaginários sociodiscursivos referentes à construção dessa ideia de comunicação empática. De que modo a configuração de um dado discurso de empatia entre professor e aluno pode ser considerado para minimizar as causas que levam muitas vezes a escola a ser considerada um espaço de exclusão é algo que perpassará as discussões a serem encetadas neste trabalho.

Em se tratando do embasamento teórico-linguístico, entendendo o discurso enquanto local de produção dos processos de significação, este artigo traz como arcabouço o quadro da Análise do Discurso de Linha Francesa, com filiação aos pressupostos de Mikhail Bakhtin e suas noções sobre enunciação e Patrick Charaudeau, no que se relaciona à categoria acerca dos imaginários sociodiscursivos.

Cardoso (2003, p.11) sinaliza que “a primeira e maior dentre as

¹ Doutor em Letras (PUC-MG), professor do curso de Letras do IF Sudeste MG.

² Bolsista IF Sudeste MG, aluno do curso de Letras IF Sudeste MG

contribuições da Análise do Discurso para com o ensino” é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação de indivíduos sócio-historicamente organizados, “não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção”.

Teremos o intuito de problematizar questões que tocam a relação professor-aluno na sua interface com o local onde, discursivamente, na maioria do tempo, essa relação se vê concretizada: o do espaço escolar. A escola, local privilegiado para a produção do saber, muitas vezes inversamente, torna-se o ambiente que exclui o aluno desse processo de aprendizado. Para Mosé (2013, p.43), “a escola foi e ainda é, em nossas vidas, um dos primeiros momentos em que esse mecanismo de exclusão é aplicado”. Segundo a autora, isso se dá porque “a escola é uma instituição isolada da comunidade”. Outro ponto levantado por ela (2013, p.44-45) é que o professor, “do alto de sua pirâmide”, em seu “isolamento canônico”, reproduz o discurso escolar, com “suas fórmulas gastas, seu discurso cifrado”, reproduzindo esse mecanismo de exclusão. Nesse sentido, sob o nosso ponto de vista, constantemente, o próprio professor sustenta essa exclusão a partir do momento em que não escuta e não dá voz ao aluno.

O primatólogo Frans de Waal (2010, p.15), discutindo a noção de “empatia”, enquanto a capacidade de se colocar no lugar do outro, propõe uma visão menos conservadora sobre a teoria da evolução das espécies. Ele aponta que “os adoradores da competição aberta, por exemplo, estão sempre invocando a evolução.” Mas questiona: “por que razão as premissas sobre a biologia estão sempre do lado negativo?”. Ele critica o fato de que invariavelmente não se consulta o “vasto conhecimento sobre o comportamento humano acumulado pela antropologia, pela psicologia, pela biologia ou pela neurociência” e completa que (WAAL, 2010, p.16):

Em poucas palavras, a resposta encontrada por essas disciplinas é de que os homens são animais gregários, altamente cooperativos e sensíveis à injustiça, belicosos, às vezes, mas na maior parte do tempo amantes da paz.

Aludida concepção é ratificada por Matthieu Ricard. Doutor em biologia pelo Instituto Pasteur e pesquisador em genética celular da equipe do cientista François Jacob, Ricard se tornou monge budista há 40 anos, mas não se

distanciou das pesquisas a respeito da empatia e do altruísmo. No *Mind and Life Institute*, instituto que promove o diálogo entre cientistas e eruditos budistas, ele participa de estudos acadêmicos sobre o tema.

Tanto Waal (2010, p.15) quanto Matthieu Ricard (2007, p.213) criticam a máxima do filósofo inglês Thomas Hobbes de que “o homem é o lobo do homem”, segundo a qual os seres vivos são fundamentalmente egoístas e que o altruísmo estaria excluído do comportamento humano.

Ricard (2007, p.215) expõe que:

As pesquisas contemporâneas da psicologia do comportamento mostraram um quadro bem diferente desse. O psicólogo Daniel Batson escreve: “Nos últimos quinze anos, outros psicólogos sociais e eu conduzimos mais de vinte e cinco experimentos, concebidos para testar a natureza da motivação de ajudar os outros evocada pela empatia. Os resultados desses experimentos dão sustentação à hipótese da empatia-altruísmo. Nenhuma das explicações que lança mão do egoísmo como hipótese recebeu suporte significativo.

Subjacente à linguagem, a empatia seria uma condição agregadora nas nossas interações entre falantes? A cooperação linguística, a solidariedade e a compaixão com o interlocutor teriam o condão de propiciar uma comunicação mais eficaz nessas interações? Uma comunicação empática entre professor e aluno poderia contribuir na reversão do mecanismo de exclusão que toma lugar nas escolas na atualidade? Essas são perguntas que nos interessam e norteiam o desenvolvimento deste trabalho, justificando, por conseguinte, sua execução.

Para Bakhtin (1995, p.112), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Sendo a linguagem o que faz o homem pensar e agir, não poderíamos pensar em interação humana desprovida da linguagem. E é por meio de um ato de linguagem que reconhecemos o outro, já que através da palavra defino-me em relação ao outro (BAKHTIN, 1995, p.113). Sem o outro, não há autorreconhecimento. O ser só significa em sua relação com o outro. O despertar da minha consciência se opera na interação com a consciência do outro.

No momento em que os falantes se investem na atividade linguageira,

previamente é estabelecido um conhecimento imaginário que uns têm dos outros, vindo à tona saberes comuns. Nessa perspectiva, Charaudeau (2009, p.56) aponta que “o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma ‘contrapartida de convivência’”. A partir disso, a empatia – o colocar-se no lugar do outro no ato linguageiro –, poderia, sob nosso ponto de vista, garantir uma maior probabilidade de sucesso no processo de comunicação. Isso se mostra bastante produtivo em se tratando da relação professor-aluno. Mello (2005, p.57) lança luzes sobre a questão:

(...) não podemos nos esquecer da palavra que faz par com falar, o outro lado desta moeda, ou seja, a palavra escutar. Não podemos cometer o erro em sala de aula de achar que falar está para o professor assim como escutar está para o aluno. A relação interpessoal significa para ambos também saber escutar. Saber escutar é ter uma atitude de respeito, acolhida e aceitação do outro. Na confluência do falar e do ouvir nascem os sentidos.

Para Mosé (2013, p.55), o “saber do aluno passa a ser considerado” e “o professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos.”

A fim de promovermos a análise do material selecionado para este artigo, lançaremos mão da noção de “imaginários sociodiscursivos”, proposta por Charaudeau. Segundo ele (2006, p.203), a análise do discurso pode contribuir para a discussão dos sistemas de pensamento, procurando lançar luzes sobre a organização dos saberes em que é realizada a demarcação das ideias e dos valores considerados como relevantes. E expõe que (CHARAUDEAU, *op. cit.*):

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, *op. cit.*).

Charaudeau (2006, p.205) diz que alguns imaginários podem ser “racionalizados por discursos-textos que circulam nas instituições (escolas, constituições de Estados, religiões, justiça etc.)” e isso se relaciona diretamente com o escopo deste trabalho, uma vez que buscaremos descrever certos imaginários resgatados racionalmente em determinados textos e que abordam questões que remetem à empatia e à educação, levando-se em conta o material de análise selecionado para este artigo, o qual será descrito no item acerca dos “Aspectos metodológicos”. Charaudeau, ainda, alude a que os imaginários sociodiscursivos circulam “em um espaço de interdiscursividade”, uma vez que podem dar “testemunho de identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (CHARAUDEAU, 2006, p.207).

Nas relações entre professor e aluno há toda uma construção discursiva baseada em valores, os quais sustentam imaginários sociais. De acordo com nosso ponto de vista, e metodologicamente falando, não há como dissociar a análise de valores e dos imaginários sociodiscursivos. Não podemos perder a noção de que as duas abordagens guardam uma ressonância recíproca.

1 Aspectos metodológicos

Nosso percurso metodológico tomará lugar a partir do material que selecionamos para análise neste artigo: uma entrevista concedida pelo educador José Pacheco a Viviane Mosé, a qual ela publicou em sua obra *A escola e os desafios contemporâneos* (2013).

O professor José Pacheco, natural de Portugal, é especialista em música, leitura e escrita, mestre em ciências da educação pela Universidade do Porto. Idealizou e dedicou sua vida à consolidação de um projeto: a Escola da Ponte, a qual traz em seu bojo um projeto educativo transformador, em que a autonomia dos alunos – juntamente com sua responsabilidade – é considerada ponto fulcral.

Na atualidade, ele palestra com frequência no Brasil, discutindo propostas inovadoras em educação, ministrando cursos em escolas, universidades e

no MEC. Em razão do reconhecido sistema educacional desenvolvido pelo educador, efetuamos a escolha de sua entrevista à Viviane Mosé como material de análise deste artigo.

Tomando por base esse material, iremos nos deter a respostas por ele proferidas, tendo por objetivo descrever a construção de imaginários sociodiscursivos que sustentariam a noção de comunicação empática, a fim de, concomitantemente, promover uma discussão a respeito de possíveis contribuições para a reflexão acerca da relação professor-aluno, de modo especial pensando-se em como evitar a exclusão discente no ambiente escolar.

2 Resultados

Enunciado 1 extraído da fala de José Pacheco (MOSÉ, 2013, p.289):

“Aprender (...) para mim é estar com o outro e com o outro aprender, pressupõe-se que a aprendizagem e o ensino sejam atos solitários na escola, mas não devem ser. De um ato solitário deverá transmutar-se em ato solidário.”

Do enunciado 1, é possível verificarmos a emergência do imaginário sociodiscursivo da “solidariedade”.

A “solidariedade” pode ser retomada no discurso legislativo. A Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), expressamente determina que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de **solidariedade** humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

É importante observar que a “solidariedade” ganha, pois, um contorno legal no nosso ordenamento jurídico que trata da Educação. Apontamos

(TERZI, 2014, p.81) que a lei se encontra naquilo que “discursivamente pode se chamar de domínio da verdade, no sentido de que ela tem o condão de orientar, de forma coercitiva, a ação dos indivíduos em sociedade, sob pena da imposição de penalidades para aqueles que a infringem”. Indicar a solidariedade como um valor legislativo no meio educacional é, antes de tudo, uma opção política, orientando esse valor na direção de que ele faça parte das tomadas de decisão no que concerne aos processos educativos.

O imaginário de solidariedade também pode ser ativado no discurso institucionalizado da Escola da Ponte. Na Carta de Princípios “Projeto Âncora”³, lemos que “É preciso realmente enxergar a quem olhamos. Cada criança é uma criança com necessidades especiais, cada família é um núcleo que precisa de amparo e de atenção.” Essa construção enunciativa remete ao ideário de solidariedade, na medida em que se reporta ao fato de que cada educando merece ser olhado de fato, levando-se em conta aquilo de que ele precisa no processo escolar, sendo uma postura a ser adotada pelos professores e demais atores sociais ligados à Escola da Ponte.

O imaginário da solidariedade atualmente encontra eco no discurso científico. Em *A era da empatia*, Frans de Waal (2010, p.16) expõe que em vez de se basear exclusivamente na competição, a natureza dos animais, incluindo o homem, estaria igualmente voltada para a cooperação, a solidariedade e a empatia, sendo elas parte integrante do processo evolutivo humano.

A solidariedade sustenta a empatia discursivamente enquanto valor. Somente enxergamos quando nos detemos e sentimos o que o outro sente, ou seja, colocamo-nos em seu lugar. A aprendizagem e o ensino tornam-se, pois, atos solidários, empáticos, considerando as interlocuções dos sujeitos professor e aluno.

Enunciado 2 extraído da fala de José Pacheco (MOSÉ, 2013, p.293):

“Ao se definir uma matriz axiológica na Escola da Ponte, a ideia de responsabilidade surgiu. Como foi que isso se traduziu? A escola desenvolveu em seus professores um sentimento de que todos eram diretores da escola, que todos eram igualmente responsáveis por tudo o que se fazia na escola, dignos de méritos e culpados por erros. Estamos falando de autonomia, que é sempre relacional, não é autossuficiência.”

Da enunciação da qual José Pacheco participa com sua interlocutora

³ O Projeto Âncora é descrito no endereço eletrônico <http://projetoancora.org.br/index.php?lang=port>

Viviane Mosé, emerge o imaginário sociodiscursivo da “autonomia numa dimensão relacional”.

Vem à tona o discurso axiológico da Escola da Ponte (Projeto Âncora), em que os valores são articulados com vistas a alcançar a autonomia do educando e da própria escola. Vejamos:

Responsabilidade: “nossa meta é a autonomia, portanto responsabilidade não se limita apenas ao cumprimento dos deveres e das funções. Muito mais do que isso, o educador no nosso projeto é responsável por tomar decisões, iniciativas, elaborar críticas construtivas e buscar constantemente melhorias, novas ideias, novos caminhos.”

Este imaginário da autonomia foi amplamente discutido na obra de Paulo Freire. Especificamente tratando do discurso pedagógico, Freire (1996, p.65-66) expõe que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”; seja o educando criança, jovem ou adulto; e que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor.”

Freire ainda prescreve de forma veemente que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem...; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar... transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A autonomia freireana, enquanto valor e enquanto imaginário, instaurar-se-ia na comunicação empática como um fundamento. O educando tem seu histórico, suas inquietações particulares, suas experiências familiares. Essa constituição sócio-histórica não pode ser desmerecida ou inferiorizada pelo docente. Pensamos que esse movimento empático, que se estabelece necessariamente nas interlocuções, precisa ser conscientizado e levado em conta pelo professor na sua relação com o aluno, de uma maneira que isso se reflita na sua prática em sala de aula e no ambiente escolar de modo geral. Muitas vezes há o interesse (ou o desinteresse!) pela disciplina ministrada, pois não se efetiva o envolvimento do docente naquilo

que se relaciona com a autonomia do aluno, o que por sua vez configura uma das causas de exclusão. Não uma exclusão física, no sentido de o aluno abandonar a escola, mas uma exclusão do seu caráter como indivíduo; de alguém que tem o que falar, que precisa falar; que busca em muitos momentos ser ouvido.

O imaginário da dialogia também sustenta a noção de autonomia numa dimensão relacional. Freitas (1994, p.89-90) questiona se o pedagógico se concebe “monológico ou dialógico”:

Se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento (...) não é possível, pois, a produção do conhecimento sem que você tenha como referência o outro. Essa visão do dialógico teria de ser absorvida e entendida pelo pedagógico, porque o pedagógico continua monológico (...)

Muitas vezes não se estabelece uma base dialógica com o aluno. No momento em que o professor se põe como aquele que é o detentor do ensinamento e o aluno aquele que simplesmente o absorve, estamos no âmbito do monológico, em que se estabelece a ilusão de que o conhecimento se produz por meio da alocação de saberes num depósito. O educando não pode ser considerado um depósito passivo de informações, uma vez que traz uma série de saberes de suas experiências sócio e historicamente estabelecidas nas suas inúmeras vivências. O conhecimento acontece quando é estabelecido o diálogo, no qual a curiosidade, a fala, a escuta, a dúvida se fazem presentes.

O dialógico pressupõe, necessariamente, a escuta. Retomamos Mosé (2013, p.83) quando ela menciona que “o século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões”. Na relação professor-aluno, uma dimensão dita relacional não pode prescindir da escuta, na qual o professor se move na direção do aluno, com a abertura de escutá-lo. Ainda vemos em Freitas que Bakhtin:

traz uma concepção nova para a Pedagogia (...) É tudo um resultado de relações, de linguagens, de vozes, ou seja, é tudo um resultado de relações polifônicas (...) Eu apreendo a realidade e construo a realidade a partir de minha relação social com o outro e isso vem permeado pela linguagem.

Somente há produção de conhecimento em termos relacionais. A empatia acaba se tornando subjacente à construção dos saberes, uma vez que a arquitetura se dá na intersubjetividade, ou seja, na relação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, pensamos na empatia enquanto um elemento agregador do processo dialógico que deve permear a relação professor-aluno; aquele se colocando de fato no lugar deste, num ato social e voluntário de pretender escutar.

Enunciado 3 extraído da fala de José Pacheco (MOSÉ, 2013, p.296):

“Pois ninguém pense que se pode avançar sem a participação das famílias dos alunos e sem teoria. Toda prática tem teoria. E, quando professores e pais conhecem e compreendem o porquê, acontecem mudanças. As aprendizagens melhoram, não apenas no domínio cognitivo, mas também, e sobretudo, no domínio afetivo, emocional, ao nível do desenvolvimento sociomoral.”

Nesse excerto, deparamo-nos com outro imaginário que vem ao encontro da fala de José Pacheco: o da “afetividade”, o qual é sustentado também na matriz axiológica do “Projeto Âncora”:

Afetividade: “É a postura basilar, o que evita a crítica ofensiva, a ajuda humilhante e a orientação depreciativa. É a chave para construir as relações de confiança e parceria que buscamos, tanto com os educandos, suas famílias e quanto com os membros da equipe.”

Mais uma vez vemos em Paulo Freire (1996, p.159) esse imaginário da afetividade, para o qual “ensinar exige querer bem aos educandos; (...) estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo.”

Para Pacheco, a afetividade é “a postura basilar”. Para Freire, ela é uma exigência. Muitas vezes, nós, seres humanos, fechamo-nos às experiências de afetividade. Todavia, para o educador, tal postura é quase incompatível, segundo esses autores, com a prática docente. Pelo afeto se evita a ofensa, a humilhação,

a ironia, que só contribuem para o desenvolvimento de uma baixa autoestima do educando. Pela empatia, tenho a chance de construir ou de resgatar a afetividade, porque olho meu aluno como um ser humano, que tem as mesmas pretensões de felicidade que eu tenho; que busca o mesmo bem-estar que eu; que é tão humano quanto eu sou.

O imaginário da afetividade na educação também emerge do discurso científico. O psiquiatra chileno Claudio Naranjo, especialista em Harvard e professor na Universidade de Berkley, EUA, hoje trabalha, exclusivamente, com educação. Com mais de 40 anos de pesquisa na área, criou um método para formação de educadores, cujo objetivo é preparar os professores para que eles “se aproximem dos alunos de forma mais afetiva e amorosa, para que sejam capazes de conduzir as crianças ao desenvolvimento do autoconhecimento, respeitando suas características pessoais”⁴, aponta ele. Esse programa, reconhecido pelo Fórum Mundial da Educação, propõe ainda que “a educação não pode se ocupar só do intelecto, mas deve formar pessoas mais solidárias, sensíveis ao outro”. De acordo com a nossa perspectiva, e baseando-nos na análise desse material, percebemos que a afetividade encontra-se no domínio da empatia, sustentando a comunicação empática entre professor e aluno. O docente, no desenvolvimento de sua atividade e em todas as instâncias onde labora, não pode prescindir da técnica, do conhecimento apurado. Além de óbvio, isso é um requisito para sua atuação profissional. Entretanto, não deveria se descuidar de uma visão que englobasse o afeto, a amorosidade, a compaixão. Talvez esse venha a se tornar um desafio a ser considerado na prática docente.

Considerações Finais

Em *A Arqueologia do Saber* (2010), Foucault já apontava para a necessidade de nos libertarmos de toda noção que nos remetesse ao tema da continuidade. Apesar de ele tratar de práticas discursivas constitutivas do conhecimento em uma ciência, mais precisamente nos discursos das ciências humanas (tais como a medicina, a psiquiatria, a economia e a gramática), acreditamos

⁴ Citações diretas extraídas de entrevista concedida por Claudio Naranjo à revista Época. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html>
Acesso em: 17 abr 2016.

ser possível pensar o sujeito professor e o sujeito aluno, enquanto sujeitos dispersos, constituídos por diversos ‘eus discursivos’. Dessa forma, não podemos colocá-los numa estrutura fixa, estática, mesmo porque suas identidades têm de levar em consideração sua historicidade e suas mais variadas enunciações.

Dessa forma, considerando a análise empreendida neste artigo, entendemos que quando o educador se concebe uma entidade fixa, “concreta”, um detentor exclusivo do saber, que apenas “transmite” conhecimento ao aluno, sua prática se configura como a descrita por Paulo Freire (2014) enquanto uma concepção “bancária” de educação, no sentido de a educação ser considerada um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Muitas vezes se vê que, na prática docente, essa ideia prevalece.

Temos de desconfiar da identidade do professor sendo imóvel. Existe a sensação de termos apenas uma identidade; um “eu” estanque, uno, fixo. A sustentação disso se mostra muito frágil. Isso porque assumimos inúmeras identidades nas nossas interlocuções, todas elas constituídas sócio e historicamente, com finalidades enunciativas distintas. Numa única conversa cotidiana, por exemplo, discursivamente atuamos como pais, mães, professores, apreciadores de música, padrões, empregados... Em sala de aula, mesmo assumindo o papel social de “professor” – o que é obviamente esperado quando se é investido para tanto –, posso também me transvestir identitariamente em um amigo, em um aprendiz de novos saberes. Isso não me faz “deixar de ser” professor.

Esse deslocamento para outras identidades permite que ‘eu’ exerça uma liberdade muito peculiar: a de poder ser aquilo que meu aluno precisa para se sentir valorizado e pretender se envolver ativamente no processo educativo, nas suas mais variadas dimensões. Essa multiplicidade de identidades a serem assumidas pode ser pensada na seara da comunicação empática: uma condição em que, nos atos de linguagem que tomam lugar nas interações entre professor e aluno, eu me coloco no lugar do outro, procurando ser sensível às suas necessidades. Segundo essa perspectiva, posso transitar num universo identitário de infinitas possibilidades.

A empatia hoje é objeto de estudo científico. Não se trata de mero sentimentalismo ou simplesmente uma proposta de controle moral ou ético. Observamos que a máxima de que “o homem é o lobo do homem” passa

a ser questionada e refutada. A cooperação, a solidariedade e a compaixão, que sociodiscursivamente perpassam a ideia de empatia podem (e talvez devam) ser consideradas na relação professor-aluno, não como meras hipóteses, mas como noções que nos mobilizam à concretização de atos; que instigam os educadores e os educandos a refletirem sobre seu(s) papel(éis), na condição de sujeitos ativos no meio educativo. Talvez dessa forma, a escola deixe de se tornar um local de exclusão e passe a ser concebida como um meio de mais afeto, de diálogo constante, de reciprocidade, em que o ‘outro’ seja tão considerado quanto ‘eu’.

De acordo com o nosso ponto de vista, a empatia, enquanto elemento que compõe o universo das relações humanas (inclusive possivelmente desde a sua própria biologia), pode ser um valor a ser pensado como elemento de (re)formulação nas atividades de linguagem que se operam entre professor e aluno. Essas são condições que podem permitir a produção de novos discursos no âmbito educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou lançar luzes a uma possível leitura daquilo que chamamos “comunicação empática”, a partir da análise de imaginários sociodiscursivos de solidariedade; da autonomia numa dimensão relacional; da dialogia e da afetividade, que emergiram do diálogo entre o educador José Pacheco e a filósofa Viviane Mosé. Essa discussão – que se voltou fundamentalmente à relação professor-aluno – está longe de se encerrar em si mesma, pois carece de novos olhares, de novas perspectivas, de novas aberturas solidárias ao outro, para que no ambiente escolar e acadêmico possam ser produzidos novos sentidos, novos caminhos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13 fev. 2016.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin - **Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MELLO, Renato de. A relação professor / aluno e o contrato de comunicação. In: MACHADO. I. L. **Movimentos de um percurso em Análise do discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

RICARD, Matthieu. **Felicidade: a prática do bem-estar**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

TERZI, Alex Mourão. **A construção enunciativa do desenvolvimento sustentável em direito ambiental**: o caso da Usina Hidrelétrica de Irapé. 2014 . 217 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

WAAL, Frans de. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORALIDADE E FALA-EM-INTERAÇÃO EM AUDIÊNCIAS DE CONCILIAÇÃO DO PROCON

SILVA, Maurício Carlos da¹

SANTOS, Polyanna Riná²

PAULA, Franciana Toussaint de³

Considerações Iniciais

No final do século XX e início do século XXI, vivenciamos grandes transformações na organização social. Temas, outrora inquestionáveis, como o direito à vida e à morte, a sexualidade, o uso de drogas, a igualdade entre os gêneros, dentre outros, são debatidos nas mais diferentes esferas sociais. Essa mudança de postura se deu no instante em que as pessoas assumiram sua liberdade para expressar o seu pensamento, considerando inclusive sua própria vulnerabilidade diante de questões que sempre estiveram à margem do que era considerado padrão da normalidade social.

No entanto, todo este avanço trouxe também novos desafios como, por exemplo, os conflitos de ideias, a convivência entre pessoas com posicionamentos críticos diferentes dentro do mesmo espaço social, seja no ambiente de trabalho, de estudo ou familiar; os julgamentos morais em relação à conduta e ao pensamento do outro.

Diante disso, surge nosso interesse em compreender o comportamento humano a partir da noção de moralidade em situações de conflito, nas quais os sujeitos envolvidos tentam desqualificar moralmente a outra parte para que seu discurso não tenha valia na interação. De forma específica, pretendemos perceber como elementos morais podem influenciar a resolução de conflitos.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos; professor do IFSudesteMG *Campus* São João del-Rei.

² Bacharel em Direito; aluna do curso de Letras do IFSudesteMG *Campus* São João del-Rei.

³ Bacharel em Direito; aluna do curso de Letras do IFSudesteMG *Campus* São João del-Rei.

Para isso, elegemos como situação interacional a ser analisada, a partir de uma postura qualitativa e interpretativa, uma audiência de conciliação do Programa Estadual de Proteção e Defesa do Consumidor - PROCON, na qual o jogo de atribuições de responsabilidade é fundamental para que as partes envolvidas, ao construir sua narrativa do fato, possam se eximir de qualquer culpa. Para materialização do *corpus*, os dados foram gravados e transcritos de acordo com as convenções dos analistas da conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974).

As abordagens tradicionais para o estudo do discurso moral discutem a moralidade dentro de um quadro normativo de referência, restringindo esse conceito a representações de costumes e rituais. Já os estudos interacionais, representados principalmente por Goffman (1967), visam a elucidar os papéis rituais do eu e demonstram que a moralidade pode assumir diferentes formas na interação humana.

1 Aspecto teórico

Diferentemente de outros estudos que tomam a moralidade como um processo individual e mental, externo ao discurso, este artigo parte de uma perspectiva interacional, pois acreditamos que ela é construída e negociada na e pela interação social, não sendo possível destituí-la da situação contextual.

Diante disso, nos filiamos a duas áreas do conhecimento que nos permitem analisar a moralidade a partir de tal perspectiva, a saber: Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE) e Sociolinguística Interacional (doravante SI).

De acordo com Garcez (2008), a ACE dedica-se ao estudo da atividade humana mediante a linguagem. Tem como principal objetivo descrever e explicar as ações empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem num processo de interação. Logo, o foco de interesse não é o estudo da linguagem em si, mas a descrição das ações sociais praticadas pelos agentes sociais, a partir da linguagem.

Por sua vez, a SI está preocupada com o estudo da interação humana articulando a perspectiva linguística, cultural e social. Nas ideias de Ribeiro e Garcez (1998, p.08), a SI “propõe o estudo da organização social do discurso em

interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na construção do significado”. Dessa forma, essa área de estudos investiga o uso linguístico na interação social, importando-se com as ações humanas mediante o uso da linguagem e interessando-se em responder perguntas como: “o que está acontecendo aqui nessa interação?” e “como os participantes dessa interação a desenvolvem?”.

A partir dessas duas ciências, podemos analisar a moralidade como uma atividade intrínseca à vida cotidiana, ou seja, perceptível através da interação humana e passível de negociação na organização conversacional como afirmam Günthner e Luckmann (1998), que, observando situações cotidianas, perceberam que a moralidade se faz presente quando as pessoas se relacionam. Segundo tais autores, estamos a todo instante fazendo julgamentos morais e, conseqüentemente, sendo julgados. Por isso, eles colocam as relações sociais como sendo essencialmente morais.

Nessa mesma linha, Bergmann (1998) afirma que construímos percepções morais sobre as pessoas que nos cercam com base no que esperamos de seu comportamento, mediante tradições e costumes sociais. Este autor revela que, mesmo a moralidade estando ligada ao interior do homem, pode ser acessada por meio da observação de certas características morais que se deixam encontrar pela fala-em-interação e pela linguagem. Um exemplo disso é quando falamos de outra pessoa. É quase impossível evitar expressões que não estejam carregadas de significado moral. Algumas palavras “pesadas” podem ser neutralizadas e expressões aparentemente neutras e inocentes podem, no decurso de uma interação, adquirir um significado moral, como uma simples torção de corpo, um ligeiro aumento das sobrancelhas ou certo tom de voz – o que já é suficiente para conferir à situação interacional um *status* moral.

Para Bergman (1998), a moralidade está fundamentada no princípio da reciprocidade, através do qual nós atribuímos aos outros aquilo que reivindicamos para nós, ou seja, responsabilizamos os outros pelas suas ações e somos responsabilizados por nossas ações e pelos outros. Vista a partir desse princípio, é possível reconhecer a presença da moralidade nos eventos interacionais, mesmo que os falantes não reconheçam suas ações como sendo morais.

1.1 A moralidade em situação de conflito no PROCON

Pensando na organização interacional em conciliatórias do PROCON, sabemos que há uma grande preocupação, por parte dos envolvidos, em construir uma boa imagem de si, em detrimento da imagem do outro, através de uma atividade interacional de caráter moral. A esse respeito, Drew (1998, p.25) diz que:

qualquer consideração sobre a responsabilidade da conduta social traz à tona dimensões morais do uso da linguagem: nas circunstâncias (interacionais) nas quais reportamos nossa própria conduta ou a conduta alheia, nossas próprias descrições são fenômenos pelos quais devemos assumir responsabilidade, uma vez que através deles reconhecidamente demonstramos a (in)conveniência, (in)correção, (in)adequação, (im)propriedade, (in)justiça, (des)onestidade de uma ação, e assim por diante .

Em situações de conflito, como é o caso em tela, preservar a imagem de si ou face, utilizando o termo próprio da SI, torna-se uma atividade trabalhosa. Entendemos por face a concepção de Goffman (1967, p.5):

O valor social positivo que uma pessoa requer para si, através da postura que os outros entendem que ela tenha assumido durante um contato particular (...) uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados –ainda que seja imagem da qual os outros possam compartilhar quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião, através de uma boa demonstração de si mesma.

Em momentos desconfortáveis, quando há uma ameaça à face, como em exemplos de disputas morais entre os envolvidos de um discurso, provocar a perda da face do outro se torna um recurso estratégico para manutenção da própria face. Com Goffman (1967, p.25), constatamos que é preciso estar preparado para atacar, mas também para se defender, pois “as mesas podem ser viradas e o agressor pode perder mais do que teria ganho se o seu movimento tivesse marcado o ponto”.

Sobre a relação conflituosa em momentos de interação, Drew (1998)

diz que há uma grande diferença quando as pessoas falam de suas próprias condutas e das do próximo. Ao falarem de si, há uma postura defensiva, desviando de qualquer situação que possa ser tomada como uma transgressão. Agora, quando abordam o comportamento alheio, o julgam como sendo uma atitude faltosa e intencional. Drew (1998, p.312) explica que, reclamar sobre os desvios de comportamento a uma terceira pessoa, como o que ocorre em audiências de conciliação no PROCON, trata-se de uma ação relacionada ao trabalho moral que:

(..) consiste em atividades como descrever a conduta do outro como tendo sido obviamente faltosa, condenar a pessoa por seu comportamento, expressando indignação a respeito de seu comportamento ou tratamento, e buscar o apoio e afiliação do recipiente à indignação com o “erro” da conduta do outro.

Seguindo essa mesma temática, Volkema (1998) – que dedicou seus estudos à mediação – percebeu a existência de certa dificuldade demonstrada pelos opositores em negociar suas imagens sociais e, ao mesmo tempo, de chegar a um consenso na contenda. Em suas próprias palavras, “em momento de conflito, os indivíduos geralmente estão mais preocupados com a preservação do eu do que com as necessidades dos seus oponentes, particularmente se... outros estão observando” (VOLKEMA, 1998, p.5).

Dornelles (2009) diz que, para os opositores, reclamar é uma maneira de retratar a conduta do outro como errada e lutar para manter sua face. “Nesse sentido, a definição de vítima pode ser compreendida como uma construção conjunta e situada dos participantes” (DORNELLES, 2009, p.115).

Nesse entremeio, podemos falar que o mediador tem um papel fundamental, já que é seu dever administrar a situação. Por isso, deve estar atento às reclamações, que para ele funcionam como elemento contextualizador, o que lhe dá condições de fazer uma leitura dos fatos e perceber o modo como os participantes jogam com a noção de moralidade.

Isso posto, podemos dizer que nas audiências de conciliação do PROCON, tendo em vista que não se tem acesso aos fatos de forma efetiva, mas apenas à representação desses via linguagem verbal, sua interpretação depende, essencial-

mente, da maneira como os mesmos são tratados pelos envolvidos no momento da interação.

2 Aspectos metodológicos

Para representar a conversa com o máximo de detalhamento possível, optamos por gravar a audiência em áudio e, posteriormente, fazer a transcrição utilizando como modelo um sistema gráfico, convencionalmente, escolhido para marcar pausas, hesitações, interrupções, ênfases, etc., encontrado em Gago (2002), adaptado de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Para a análise, consideramos a noção de pistas de contextualização, desenvolvida por Gumperz (2002, p.152). As pistas de contextualização são os sinais linguísticos e paralinguísticos que os participantes da interação usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferir as intenções de seu interlocutor e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer a seguir na interação.

(...) é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue. Tais traços são denominados pistas de contextualização.

Para Gumperz (2002) essas pistas são expressas por quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos, gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas.

Para o autor, a comunicação não deve ser tomada isoladamente ou apenas como elementos estruturais, pois a linguagem é construto social e cultural. O entendimento acontece a partir da interpretação das convenções linguísticas e comunicativas que são partilhadas e negociadas pelos interlocutores na interação.

Considerando nosso espaço analítico – a Justiça –, não podemos esquecer que as percepções morais sobre as pessoas que nos cercam e com as quais interagimos estão associadas a convenções coletivamente criadas e interiorizadas pelo homem, conforme as tradições, culturas e costumes sociais. Fatores, esses, que se tornam uma realidade também nas conciliatórias. Logo, as atitudes pautadas ou não em honestidade, respeito, polidez, dentre outros, se veem como um construto interacional que evidencia a moralidade ou a falta desta.

A conciliatória aqui utilizada faz menção a dados extraídos de gravação de áudio, de junho de 2015, em uma cidade de Minas Gerais. Ela foi denominada de “Janelas” e, por sigilo, as partes envolvidas receberam nomes fictícios para preservar as identidades. Dessa forma, como reclamante, temos Marta; como reclamado, Lucas; e como mediador, Pedro.

3 Discussão e resultados

A audiência analisada se refere ao não cumprimento de um contrato de compra e venda de janelas de vidro. Com um atraso de cinquenta minutos, o reclamado compareceu à audiência. Ao perceber que o processo já estava a caminho do encerramento sem acordo; surgiu na sala, sem se anunciar, com uma postura e voz alteradas mostrando um total desalinhamento com a situação interacional em questão.

Isso exigiu do mediador assumir a autoridade que lhe era competente para enquadrar o reclamado àquele evento comunicativo e reiniciar a tentativa de conciliação, como podemos verificar no segmento abaixo.

Excerto 1:

Pedro Agora o senhor está intimado aqui, entendeu?

Lucas Tem nada, não.

Pedro Tava marcado para as 10 horas. São onze.

Lucas Ô meu amigo, mas eu não vim porque não quis, não. Eu estava em outra cidade.

Pedro Você sabe que... já estava indo para a delegacia.

Lucas Vim correndo. Uai! Manda então para a delegacia e foda-se.

Pedro É memo? Então, primeiro o senhor não tá num boteco, tá?

Lucas Uai, eu tava trabalhando. Não atrasei porque eu quis não!

Pedro Agora, o senhor não tá trabalhando. O senhor tá intimado aqui, entendeu?

No excerto acima, temos Pedro introduzindo um novo enquadre à situação comunicativa. Isso é evidente pelo uso do advérbio de tempo “agora”, que marca uma ruptura com a configuração comunicativa anterior, a qual se tratava de uma discussão, por parte do reclamado. O enquadre da audiência de conciliação é estabelecido, todos sentados, ocupam seus respectivos lugares e assumem as posturas de mediador, reclamado e reclamante, esperados para a situação em que se encontram.

Na sequência, temos o mediador fazendo referência ao atraso de Lucas; essa colocação do mediador trata-se de uma avaliação moral, pois aponta a atitude do reclamado como errada. Houve uma transgressão da boa conduta que é cumprir os horários marcados e não deixar as pessoas esperando. Lucas, vendo sua face ameaçada, se justifica afirmando que estava em outra cidade. O que não é aceito por Pedro, que insiste com uma ameaça que é contestada com uma alteração do comportamento de Lucas, que mais uma vez foge ao enquadre da conciliação do PROCON. Diante disso, Pedro deixa marcado que o reclamado está fugindo à interação institucional e exige que ele se alinhe ao enquadramento esperado. Lucas justifica o seu atraso pelo fato de estar trabalhando, algo que moralmente poderia ser aceito e, ainda, salvaria sua face, que ganharia um status moral de homem trabalhador. Pedro, na sequência, desfaz essa tentativa de construção de imagem positiva e exige de Lucas o alinhamento com sua condição de reclamado.

Restabelecido o enquadre da conciliatória, Pedro, enquanto mediador, assume a palavra para explicar o motivo daquela audiência, como pode ser observado a seguir.

Excerto 2:

Pedro Ô, Lucas, a Marta teve alguma vez aqui. Foi feita a contratação, dia 4 de novembro, né? Da colocação de vidros temperados, não é isso? Das janelas... pagando a quantia de 500 reais. É... Foi solicitado um mês para a realização do serviço, tendo em vista a necessidade... que solicitação junto à fábrica. E Um mês pedido junto à fábrica. Passou o período ela tentou o contato de novo pra cumprir a oferta. Sem sucesso. Passaram-se uns dias, o senhor não compareceu...

Lucas Então...

Pedro Só acabando aqui. Rapidinho. Aí, depois, o senhor fala, porque se não... Não vai dar! Só por questão da hora. Passaram-se os dias, o senhor não compareceu na residência. Ela retornou a este local. Retornou um novo contato. De novo. Já era segunda tentativa já de acordo com o senhor, para resolver o conflito, né? Pois é... na terceira tentativa de comparecimento e nada... aí foi marcada uma audiência para o dia 27 de maio. Na verdade, uma conciliatória, porque isso aqui já é um processo. Isso aqui já demanda já uma penalidade administrativa. Aí, vem e fala: a gente não vai pagar o PROCON. Vai sim, tá?

Esse excerto refere-se ao relato feito por Pedro, que expõe o motivo da audiência. A narrativa é endereçada a Lucas, como interlocutor ratificado. Aqui, percebemos que a avaliação moral feita pelo mediador dá a configuração dos papéis: a reclamante é colocada como alguém que contratou o serviço, fez o pagamento e tentou contato, ou seja, trata-se de uma pessoa que agiu corretamente enquanto consumidora, mas foi lesada. Portanto, é vítima na situação. Por outro lado, Lucas é tido como uma pessoa que acordou algo que não foi cumprido, recebeu o dinheiro e não apareceu para sacramentar o que foi acordado, o que o torna culpado.

Após a fase do relato, Pedro e Lucas tomam como tópico da interação o fato de Lucas não ter comparecido às audiências anteriores.

Excerto 3:

Pedro (...) Às vezes a gente pensa que o negócio não é sério... Eu vou brincar e não é brincadeira, não.

Lucas Não, eu não... No dia eu não vim, porque eu nem lem-

brei, entendeu?

Pedro É por isso que nós estamos lembrando o senhor e advertindo que é uma coisa séria, entendeu? E assim a gente não tá pra brincar Marta não tá pra brincar.

Lucas Eu também tô não.

Pedro Pois é, mas não foi isso que o senhor demonstrou até então. Porque assim, já são onze e dez da manhã, essa audiência estava marcada para as 10. Eu esqueci? já não é não é por aí...

Nesse segmento, Pedro, através de um discurso reportado, dá voz a Lucas, insinuando que ele estava de brincadeira, não estava levando a audiência a sério. Aqui, Pedro marca, uma vez mais, que Lucas não está alinhado à situação interacional. Esse. Por sua vez, tenta se justificar alegando esquecimento, o que não é aceito por Pedro, que chama a atenção para a seriedade da audiência, pois Lucas demonstrou desalinhamento com o propósito institucional, ao faltar nas duas audiências anteriores. As avaliações morais continuam presentes e Lucas é apresentado como um indivíduo que tem um comportamento fora da postura moral esperada para aquela situação. Aqui, a interação se restringe apenas ao mediador e ao reclamado, a reclamante se mantém calada a maior parte do tempo e apenas responde às interpelações do mediador.

Outro momento importante que destacamos é o desfecho de tal conciliatória, quando é instaurado ou não um consenso entre as partes. Vejamos, a seguir, o fragmento que trata dessa fase:

Excerto 4:

Pedro Então, o que o Senhor tem a alegar?

Lucas Não é só o dia que falou que eu marquei eu marquei de ir na casa dela... não marquei nada, não! Eu não marquei de ir na casa dela só isso.

Pedro Tá.

Lucas É até então, o dia que eles estiveram na minha casa, o esposo dela me ameaçou, entendeu?

Pedro Certo, certo. Então, Mas aí no caso, nós vamos começar a demorar e entrar em um outro tipo de conversa.

Lucas Mas aí... eu queria resolver isso o mais rápido possível.

Pedro Então, o senhor concorda com os fatos? Concorda que o senhor está em débito com ela?

Lucas Com certeza.

Pedro Proposta de acordo o senhor Lucas?

Lucas bom, duas vez.

Pedro duas?

Lucas Isso. Quinze e trinta.

Pedro Fevereiro, março, abril, maio, junho... 15 e 30, você aceita Marta?

(Marta só balança a cabeça concordando)

Após apresentar todo o cenário da audiência, o mediador passa a palavra ao reclamado para que manifeste sua versão dos fatos, este por sua vez tenta salvar sua face justificando que não marcou de ir até a casa da reclamante. Pedro não permite que Lucas prossiga com seu intento de salvamento de face e alega que ele está fugindo ao tópico conversacional. Lucas percebendo que não conseguirá demonstra interesse de resolver o problema, Pedro aproveita esta abertura do reclamado e concede a ele a possibilidade de reparar sua falha propondo o acordo que é acolhido todos.

Considerações Finais

Constatamos que na audiência observada, como é comum no contexto jurídico, não se teve acesso aos fatos de forma efetiva, mas apenas à representação deles, por meio de linguagem verbal. A interpretação deles dependeu da forma com que os mesmos foram (re)tratados pelos envolvidos no instante da interação no PROCON.

Assim como Corona e Ostermann (2013, p.181), pudemos perceber

que “(...) a moralidade se faz presente nas ações diárias e é por meio da fala-em-interação localmente situada que se (re)produzem dimensões morais e as pessoas se constituem como ‘agentes morais’”. Isso ficou claro principalmente na postura do mediador, que usando de avaliações morais, apresentou o reclamado como um sujeito transgressor das atitudes sociais.

O mediador, enquanto pessoa moralmente legitimada para agir em nome do PROCON, administrou tal conflito, baseando-se nas identidades construídas de vítima e culpado no desenvolver de todo o processo conciliatório – o que culminou em uma proposição de acordo favorável às partes.

Diferentemente de outros estudos que tomam a moralidade como um processo individual e externo ao discurso, percebemos que ela foi construída na interação social e contribuiu para o cumprimento da meta da interação institucional que foi o estabelecimento de um acordo, que resultou na resolução do conflito.

A forma como a moralidade foi usada no contexto em estudo mostra a relevância de se olhar para este fenômeno como algo determinante na interação social que envolve conflitos, pois ela contribui para uma dada definição da situação. Ressaltamos, também, que nossos resultados são válidos tão e somente para a audiência aqui investigada.

Referências

BERGMANN, J. Introduction: morality in discourse. **Research on Language and Social Interaction**. 31(3/4): 279-294, 1998.

CORONA, M. Del; OSTERMANN, A. C. “Eu não aguento mais!”: a produção de accounts narrativos nas ligações para o serviço de emergência da Brigada Militar (190). **Calidoscópico**. Vol. 11, nº 2, p 178-191, 2013.

DORNELLES, Clara. O trabalho-de-face agressivo em disputas pelo papel de vítima na delegacia da mulher em Florianópolis/SC. **Calidoscópico**. Vol. 7, nº 2, p. 112-123, 2009.

DREW, P. Complaints about transgressions and misconduct. **Research on language and social interaction**. 31(3-4).p. 295-325, 1998.

GAGO, P. C. Questões de Transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**. Juiz de Fora, vol. 6, nº 2, p. 89-113, 2002.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D.; JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GÜNTNER, S.; LUCKMANN, T. Are secrets immoral? The construction of secrets in everyday conversation. **Research on Language and Social Interaction**. V. 31, nº 3-4, p. 327-358, 1998.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. Introdução ao texto 'Footing' de Erving Goffman. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional. Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE Editora, 1998, p. 70-71.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. **Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Veredas, vol. 7, nº.1-2, 2003.

SILVA, M.C. **A Construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Viçosa - Viçosa/MG, 2014.

VOLKEMA, R. **The mediator as face manager**. *Mediation Quarterly*, 22:5-14, Winter, 1998.

INOVAÇÃO COM DIREITOS AUTORAIS PERMISSIVOS: LIBERDADE PARA CRIAR ATRAVÉS DO ACESSO AO CONHECIMENTO TECNOLÓGICO

Magalhães, Lucia Helena de¹

Magalhães, Teresinha Moreira de²

Zoroastro, Thiago Henrique Ferreira³

Considerações Iniciais

Este trabalho é resultado de pesquisas realizadas por bolsistas de um projeto de Educação Profissional financiado pelo CNPQ com vigência de 2014 a 2016 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* São João del-Rei. O projeto aborda temas relacionados à infraestrutura de Tecnologia da Informação, Segurança e Redes de Computadores.

Dessas pesquisas, surgiu o interesse pelo aprofundamento em *Software Livre*, sua origem, importância e facilidades para os usuários e desenvolvedores, tanto para uso doméstico, quanto para a configuração de servidores e administração de serviços.

Software livre é uma expressão utilizada para designar qualquer programa de computador que pode ser executado, copiado, modificado e redistribuído pelos usuários gratuitamente. Os usuários possuem livre acesso ao código-fonte do software e fazem alterações conforme as suas necessidades.

¹ Colaboradora do projeto do CNPQ e Prof^a Ms. do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei. E-mail: lucia.magalhaes@ifsudestemg.edu.br

² Coordenadora do projeto do CNPQ e Prof^a Dr^a do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei. E-mail: teresinha.magalhaes@ifsudestemg.edu.br

³ Bolsista do projeto do CNPQ e acadêmico do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei. E-mail: thiago.zoroastro@bol.com.br

No início do sistema Unix⁴ e derivados, desenvolvia-se colaborativamente o código-fonte de *softwares*, sem restrições de acesso à linguagem de programação. Permitia-se a livre correção, melhoria e adaptação dos programas às necessidades dos usuários. Desse modo, começou-se a reter propriedade intelectual com o argumento de profissionalização do produto de *software* para usuários.

No entanto, um técnico de informática e físico de formação, chamado Richard Stallman, sentiu que algumas das atividades normais haviam sido drasticamente interrompidas quando a instituição em que ele trabalhava, o *Massachusetts Institute of Technology* (conhecido por “M.I.T.”), adquiriu impressoras novas. Stallman(1983) pensou então o conceito de “Software Livre”, em que o software teria liberdade para adaptações ou modificações em seu código de forma espontânea conforme a necessidade do usuário.

Segundo Pekka Himanen (2001), a partir de uma prática comum de *hackers* do M.I.T., cunhou-se a Ética *Hacker* na qual acreditava-se que o compartilhamento de informação seria um ato positivo e que, por isso, um dever ético de *hackers* em compartilhar suas habilidades na escrita de programas de forma a facilitar, sempre que possível, o acesso à informação e aos recursos computacionais. Embora tenham começado como um *hobby*, tornou-se a fonte principal de utilitários por grandes empresas de tecnologia da informação no mundo, que já partilhavam do que chamavam de “cultura técnica do *Unix*”, praticada pelas empresas do início da era da informação, ou seja, desde o início dos anos 1970.

As empresas não pensavam em propriedade intelectual para proteção de *software*, porque não havia preocupação em proteger o conhecimento produzido. O código-fonte do *Unix*, derivado anterior do *Multics*, era disponibilizado durante o desenvolvimento inicial, o que facilitou o desenvolvimento descentralizado. Após alguns anos, vários eram os derivados do sistema *Unix*, quando então conduziram ao fechamento do código-fonte do sistema operacional que lhe deu origem.

Após as restrições de trabalho técnico, Stallman preferiu deixar o trabalho em 1983 pelo incômodo de não poder fazer adaptações no programa da im-

⁴ Unix é um sistema operativo portátil, multitarefa e multiutilizador originalmente criado por Ken Thompson, Dennis Ritchie, Douglas McIlroy e Peter Weiner, que trabalhavam nos Laboratórios Bell (Bell Labs) da AT&T. A marca UNIX é uma propriedade do The Open Group, uma companhia formada por empresas de informática nos Estados Unidos.

pressora, assim como outras restrições de *software* que ele viria a aceitar nos anos seguintes. Então, com o Projeto GNU (*Gnu's Not Unix*), ele iniciou o movimento pelo *Software Livre* em 1983, fundou a *Free Software Foundation* em 1985, e alguns anos depois, em 1989, com o licenciamento livre, surgiu a *GNU General Public License (GNU GPL)*. O *Software Livre*, conhecido por ser gratuito, contava com a colaboração de desenvolvedores e empresas para melhorar seus programas. Segundo a *Free Software Foundation* (2016).

Este artigo pretende defender a metodologia de desenvolvimento livre, que permite acesso ao conhecimento, não em forma de produto final, mas como um produto de potencial de inovação contínua e sem restrições legais por autores livres. Além disso, pretende destacar o potencial colaborativo de novas ideias. Vários são os projetos que sustentam-se mutuamente pela ideia de uma forma legal de se produzir *software* com propriedades intelectuais permissivas, por meio de licenças autorais, que no cenário atual tem sido bem sucedidas.

As leis de propriedade intelectual exigiam uma metodologia que pudesse maximizar lucros, em uma época em que, até então, havia pouca preocupação com direitos autorais e propriedade intelectual.

A solidariedade social e a autonomia do usuário são dois alicerces positivos, pois torna-se convidativo fazer quaisquer alterações e adaptações sem que o programa ofereça empecilhos que dificultem a liberdade do usuário. *Software Livre* também não significa “não comercial”. Um programa livre deve estar disponível para uso, desenvolvimento e distribuição comerciais.

Sendo assim, além de não colocar empecilhos técnicos para a utilização dos programas, incentivar a livre melhoria e adaptação por mantenedores e usuários, também não coloca restrições comerciais, embora o ecossistema necessite da colaboração dos usufruidores e fluxos de capitais para garantir a melhoria contínua. Contudo se faz necessário pessoas empregadas na correção de *bugs*, com ajustes do código-fonte e melhoria nas funcionalidades do programa, com novas implementações e formas adaptadas às necessidades dos usuários.

1 Aspecto metodológico

Atualmente existem diversas licenças de direitos autorais que associam-se às mesmas ou semelhantes ideias. Considerando-se o fato do *software* ser livre, as pessoas, mantenedores e desenvolvedores fazem o que quiserem dele. Por isso, esse artigo pretende defender que pode-se criar muito mais funcionalidades em programas de computador sem que haja empecilhos legais para suas melhoras, em uma época de internet rápida, que coloca estas práticas em boas condições de desenvolvimento.

Como diz Vicente Macedo de Aguiar (2009, p.29), “a práxis dos hackers fundamenta uma cultura que diz respeito ao conjunto de valores e crenças que emergiu das redes de programadores de computador que interagiam on-line na busca de resultados inovadores.” Considera-se que “hackers”, neste caso, sejam pessoas interessadas em acessar e modificar conhecimento tecnológico em prol de usuários de computadores.

No início da era comercial dos *softwares*, era inviável desenvolver *softwares* livres com qualidade, pois havia maiores adversidades para compartilhar programas e código-fonte, uma vez que a internet era lenta e os recursos computacionais de *hardware* eram escassos. Isso resultava em operações delicadas e demoradas. Também havia mais empecilhos técnicos, porque era uma época em que existia escassez de *softwares* e de recursos computacionais conhecidos como *hardwares*. O inverso do que é hoje em dia, em que há melhor infraestrutura em todos os quesitos e abundância de recursos de todos os tipos. Isso propicia, sobretudo, o desenvolvimento de programas melhores e construídos em bem menos tempo, que podem ser facilmente instalados pelas pessoas.

De acordo com os Falcão *et al* (2005, p. 6) autores do Estudo sobre Software Livre da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ),

construindo novo conhecimento a partir do conhecimento contido no código-fonte do UNIX. O UNIX, por todo esse período, funcionava como um bem de toda sociedade: ele encontrava-se não só disponível para qualquer pessoa, como também permitia e disseminava o acesso ao conhecimento incorporado na feitura do programa; além

disso, atribuía a qualquer pessoa a possibilidade de inovar a partir daquele corpo de conhecimento.

Richard Stallman quis continuar esse legado. Para isso, iniciou o Projeto GNU e desenvolveu as bases legais para que isso fosse possível até que empresas patenteassem o *Unix*. Os *hackers* de diversas empresas e instituições de tecnologia, incluindo o *Massachusetts Institute of Technology*, praticavam essa metodologia em que “a possibilidade de inovação torna-se acessível a todos e não apenas àqueles que controlam privadamente determinado rol de conhecimentos” Falcão *et al.*, (2005, p.8).

As possibilidades de desenvolvimento em nível de *software* com liberdade de modificações, implementações, adaptações e melhorias de funcionalidades e desempenho são maiores do que programas desenvolvidos da forma tradicional após o começo da comercialização do sistema. No caso de *Software Livre*, não se trata apenas de *software* com código-fonte disponível, também conhecido como programa de código aberto mas também de inovação em termos de desenvolvimento de novos produtos.

Após o começo da utilização da internet para o desenvolvimento dos *softwares* livres, houve saltos de desenvolvimento cada vez mais frequentes pois

as divulgações rápidas, ampla cooperação e total abertura da informação permitiram a testagem extensiva e a depuração do código de tal forma que, em 1993, o GNU/Linux era um sistema operacional melhor que os sistemas Unix patenteados (AGUIAR, 2009, p.41).

trata-se de um movimento global, que abrange centenas de milhares de pessoas em todo o mundo, no sentido de desenvolver programas de computador que possam ser livremente estudados e aproveitados por qualquer pessoa.

O termo “*Software Livre*” refere-se à liberdade dos usuários de executar, copiar, distribuir, estudar, modificar e aperfeiçoar o *software*. Mais precisamente, são quatro tipos de liberdade para os usuários desses programas. Por isso, deci-

dir sobre as próximas implementações de um *software* pode ser por um acordo de membros da comunidade ou pela decisão autônoma de um desenvolvedor. A *Free Software Foundation* considera um *software* como livre quando atende aos quatro tipos de liberdade para os usuários:

- Liberdade 1: A liberdade para executar o programa, para qualquer propósito;
- Liberdade 2: A liberdade de estudar o software;
- Liberdade 3: A liberdade de redistribuir cópias do programa de modo que você possa ajudar ao seu próximo;
- Liberdade 4: A liberdade de modificar o programa e distribuir estas modificações, de modo que toda a comunidade se beneficie.

Com estas liberdades estabelecidas, verbalizam-se as possibilidades de utilização dos *softwares* livres, sem considerar violação de privacidade. Segundo o Estudo sobre Software Livre da Fundação Getúlio Vargas, realizado por Falcão *et al* (2005, p.8)

O lançamento da versão do GNU/Linux através da licença GNU GPL, contendo as quatro liberdades acima, permitiu que programadores de todo o mundo pudessem se dedicar ao desenvolvimento do programa e assegurando que todos esses desenvolvimentos fossem mantidos com as mesmas liberdades originais. O resultado é que o sistema GNU/Linux tem sido o sistema operacional que mais cresce competitivamente no mundo hoje, tendo se tornado em uma importante alavanca econômica para diversos modelos de negócio.

Com as liberdades em prática, disponibiliza-se um número indeterminado de sistemas operacionais com distribuidores de pacotes diferentes. Mas as grandes empresas tinham os melhores meios para desenvolver excelentes *softwares*, uma vez que em uma economia capitalista, quanto mais dinheiro disponível, melhores as condições de produzir produtos com qualidade.

Para tanto, o desenvolvimento de *softwares* necessita de implementações e funcionalidades que melhoram a vida do usuário e que podem ser transpostas para outros programas. Tais funcionalidades não precisariam ter empecilhos para

correções de *bugs* e ineficiência da execução do programa. Na verdade é o inverso, é onde justamente o irrestrito privilégio sobre o *software* permite a melhoria sem problemas legais.

A disponibilidade ilimitada e irrestrita dos programas em diversas extensões de instalação e o acesso a todo o código-fonte permitem ampla apropriação do conteúdo criado e possibilitam inclusive a reutilização, ou seja, recortar partes de um *software* para colocar em outro, contabilizando apenas partes no desenvolvimento do programa. Quando há derivados, também é possível ver novas funcionalidades e o desenvolvimento de novos produtos.

No caso do desenvolvimento de *software* livre, chama-se “liberdade” aquilo que inclui colaboração interativa e compartilhamento do conhecimento para o pleno desenvolvimento.

A liberdade de utilizar amplamente o programa e o código-fonte para fazer adaptações permite a portabilidade, ou seja, possibilita aparecer soluções portáteis para todos os tipos de dispositivos possíveis de forma rápida e sem segredos. Os programas multiplicam-se com diversas aplicações para diferentes dispositivos, e as funcionalidades são transpostas para distintas versões finais da miscelânea de *softwares* livres que compõem os sistemas operacionais de computadores e *smartphones*.

Fazer recortes, transposições e modificações permite a ampla adaptabilidade do *software*, a depender dos mantenedores para os fins que desejam utilizar uma parte de aplicativo livre. Códigos-fonte são compartilhados, assim como são há décadas, e qualquer funcionalidade está disponível para ser replicada em outra aplicação. Um sistema operacional GNU/Linux é, por definição, uma miscelânea de projetos de *software* livre juntos.

Com relação à segurança, o *software* livre é conhecido pela segurança e confiabilidade de programas de código-fonte bastante testado, por pessoas que não têm relação uma com a outra, inibindo desvios de conduta e não reparação de falhas na segurança. Sendo a correção possível de ser realizada por qualquer mantenedor, torna-se provável que surjam correções rápidas e descentralizadas, sem monopólio do poder sobre os programas e as falhas de segurança que precisam ser disponibili-

zadas em menor tempo hábil.

A liberdade permite o surgimento de variabilidade em opções de programas disponíveis aos usuários, incluindo interfaces gráficas de usuário, navegador de pastas e arquivos, programas para diversas finalidades e utilidades, inclusive disponibilização de opções mais pesadas e mais leves para cada função que serve ao utilizador. Cada parte de *software* livre tem disponibilidade por tempo indefinido desde que bem atualizado, e uma parte pequena ou grande dele implementado como *fork*⁵ em outro.

Também há a possibilidade das distribuições de pacotes do sistema GNU/Linux, conhecidas como distribuições Linux, como exemplo podemos citar o Kurumim, Mandriva, etc., que em nome da inovação optam por métodos de utilizar diferentes versões dos programas.

2 Resultados

Os programas desenvolvidos em *software* livre têm apresentado sensíveis melhorias nos últimos anos. Como resultado do aspecto metodológico, sistemas operacionais vêm tornando-se mais confiáveis, mais rápidos e, inclusive, mais seguros. A segurança é uma variável ainda insurgente, pois como diz Eric Raymond (1999, p. 1), “havendo olhos suficientes, todos os erros são superficiais”⁶, ou seja, quando erros são expostos, torna-se menos difícil identificá-los e corrigi-los.

A técnica de desenvolvimento livre do *software* propicia a utilização do sistema computacional utilizado sem problemas técnicos de estabilidade e confiabilidade. No entanto, para cada distribuição de pacotes, ou seja, um formato de extensão instalável, existem maiores ou menores benefícios quanto às novidades dos programas, dependendo da forma que é disponibilizado até chegar ao usuário final. Um programa que disponibiliza as últimas versões pode passar por mais instabilida-

⁵ O fork é a apropriação de um projeto de software por um grupo independente de desenvolvedores que utilizam uma licença autoral que permite esta prática, neste caso GNU GPL, para criar um novo software com base no anterior.

⁶ em inglês: “Given enough eyeballs, all bugs are shallow” (t.n.)

de que o sistema que prioriza a sua estabilidade.

Graças à liberdade de empacotamento e de propósitos pelos quais os programas são utilizados, hoje em dia, o *software* livre tem sido cada vez mais utilizado em pequenas, médias e grandes empresas, uma vez que a portabilidade e facilidade de uso têm melhorado sensivelmente nos últimos anos, beneficiado com a internet veloz que ajuda no desenvolvimento dos programas com maior fluidez e dinamicidade.

Para o usuário, existe a vantagem de instalar um programa rapidamente e com poucos cliques, desde que o sistema operacional esteja bem configurado e o mantenedor faça escolhas corretas na configuração. Sendo a liberdade do *software* a permissão para usar o programa como o usuário deseja, se é por meios fáceis ou difíceis, depende das escolhas dele.

O desenvolvedor cria aplicações de acordo com as suas necessidades ou do público-alvo. Sendo qualquer usuário um desenvolvedor em potencial, então inovações podem aparecer rapidamente sem empecilhos de direitos autorais restritivos. Segundo um estudo dirigido pelo Centro de Competência em *Software* Livre em conjunto com a Faculdade Getúlio Vargas - CCSL/USP & CTS-FGV, (2012, p.10).

O mercado de software é baseado na alta tecnologia e na inovação. Nesse ambiente, o programa inovador, na medida em que ganha popularidade é dada a necessidade de comunicação entre usuários através do produto. A importância da compatibilidade de padrão tecnológico nessa comunicação, passa a ter um elemento adicional de atratividade que cria um círculo virtuoso: quanto mais pessoas o usam, maior é razão para mais pessoas o utilizarem.

Como resultado da liberdade de criação, as iniciativas de projetos em *software* livre nem sempre são homogêneas. Os desenvolvedores ajudam nos projetos que seguem, e às vezes não acompanham opções distintas para uma mesma funcionalidade, seja interface gráfica de usuário ou de programas utilitários de diversas funcionalidades. Por isso, como resultado da diversidade de opções disponíveis, torna possível ao usuário escolher qual plataforma de interface de usuário utilizar.

Considerações Finais

Por conseguinte, sendo o *Software* Livre uma questão de licença permissiva para as pessoas utilizarem para quaisquer fins, ele beneficia usuários e desenvolvedores que aproveitam *softwares* com qualidade crescente e que, na maioria das vezes, tornar-se-iam híbridos e renomeados, segundo as necessidades. Considerando que empresas podem desempenhar papéis econômicos e movimentar pessoas para desenvolvê-los, apenas por serem gratuitos, quando tornam-se bons, são bastante competitivos no mercado.

Eric Raymond (1999) compara o desenvolvimento de *softwares* livres a um bazar, enquanto o produto de *software* vendido como uma catedral. Mesmo que pudesse ser improvável, o desenvolvimento de *software* sem restrições de contribuição tornou-se incrivelmente produtivo.

Diante das circunstâncias de melhoria considerável dos *softwares* livres em uma época que favorece esse desenvolvimento de aplicativo, conclui-se que este artigo assegura que a informática tem boas possibilidades de inovação e crescimento para os próximos anos. Considera-se que os saltos de qualidade dos programas podem ser em dimensões exponenciais, uma vez que um número crescente de programadores implementam e depuram *softwares* com novas funcionalidades e correções na execução dos programas.

O importante é ressaltar que compartilhar o conhecimento tecnológico é a verdadeira motivação para programas de computador serem gratuitos, pois se não o são, restringem o acesso ao conhecimento, sob a ótica de Falcão *et al* (2005, p.43)

Para que exista desenvolvimento nacional, por exemplo, ou para que se reduza a pobreza ou se prolongue a média de vida dos cidadãos, é necessário que a sociedade defina, proteja e estimule um permanente processo de criação e inovação científica e tecnológica. A função social do software, seja livre ou proprietário é, pois uma função vinculada ao interesse geral de se estimular a inovação tecnológica sem a qual desenvolvimento nacional não há”.

Considerando-se as premissas abordadas anteriormente, é possível que um capitalismo descentralizado possibilite maiores empregos em empresas que prestam serviços em *software* livre. Ao aproximar várias sociedades da linguagem de programação utilizada nos *softwares*, surge um incentivo à leitura de programas. Dessa forma, mais pessoas são capazes de aprender de forma mais gradual e o ato de programar torna uma possibilidade a todos os usuários de computador, mesmo que seja ao menos ler e estudar o código-fonte dos programas.

Hoje em dia, existem grandes empresas bem-sucedidas utilizando-se de linguagens originárias em *software* livre, mas normalmente implementam *plugins* de *software* privativo de forma a atender suas necessidades. Nem sempre as empresas respeitam todas as premissas conceituais de “*Software Livre*”, embora nelas permaneçam a lógica da colaboração e compartilhamento da informação.

De fato, a disponibilidade da internet está ajudando a acelerar o desenvolvimento de *softwares* livres. A evolução dos últimos cinco anos aparenta uma perspectiva de uma escalada no crescimento e aperfeiçoamento dos programas para os próximos anos. Também há, nos dias atuais, para os computadores, equipamentos suficientemente bons e recursos em abundância. Esses são fatores que beneficiam o desenvolvimento de *softwares* mais aperfeiçoados e mais competitivos, garantindo aos usuários e desenvolvedores, novos e melhores meios de produzir bons programas gratuitos a partir da licença autoral colaborativa.

Portanto, com este artigo, avaliou-se a disponibilidade da velha prática dos *hackers* do M.I.T. e de outras instituições de ensino norte-americanas, no desenvolvimento de *softwares*. Buscou-se explicar como poderiam ser importantes essas premissas legais para a inovação de *softwares* e gerar inovações tanto em programas já existentes como em derivados.

Referências

AGUIAR, Vicente Macedo de; ALENCAR, Anderson Fernandes de; MACHADO, Murilo Bansi; EVANGELISTA, Rafael; SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Software livre, cultura hacker e ecossistema da colaboração**. Organização Vicente Mace-

do de Aguiar; ilustrações Murilo Machado. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

CCSL/USP & CTS-FGV, 2012. Centro de Competência em Software Livre da Universidade de São Paulo CCSL/USP em conjunto com Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro - CTS-FGV. **Procedimentos para o exame de pedidos de patentes envolvendo invenções implementadas por programa de computador.** Disponível via URL: <http://softwarelivre.gov.br/documentos-oficiais/inpi-contribuicao-ccsl-usp-cts-fgv>, acesso em fev 2016.

FALCÃO, Joaquim. JUNIOR, Tercio Sampaio Ferraz. LEMOS, Ronaldo. MARANHÃO, Juliano. SOUSA, Carlos Affonso Pereira. SENNA, Eduardo. **Estudo sobre o software livre:** comissionado pelo instituto nacional da tecnologia da informação (ITI). Rio de Janeiro: Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em: <http://www.softwarelivre.gov.br/publacoes/Estudo_FGV.pdf/view>. Acesso em 27 abr. 2016.

FREE SOFTWARE FOUNDATION. **O Sistema Operacional GNU.** Disponível em: <<https://www.gnu.org/gnu/gnu-history.pt-br.html>>. Acesso em 26 abr. 2016.

HIMANEN, Pekka. **The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age.** Berkeley: RandomHouse Trade Paperbacks, 2001.

RAYMOND, Eric. **A Catedral e o Bazar.** Sebastopol (Califórnia): O'Reilly Media, 1999. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/arquivos/a-catedral-e-o-bazar-eric-raymond.pdf>>. Acesso em 14 mai. 2016.

STALLMAN, Richard M. **Free Software, Free Society.** Selected Essays of Richard M. Stallman. Boston: Joshua Gay, 2002. Disponível em: <https://www.gnu.org/philosophy/fsfs/rms-essays.pdf>. Acesso em 28 abr. 2016.



Arte da capa
“Colorful Architecture”
(Arquitetura colorida, t.n.)

Paul Klee

O fazer cotidiano encontrado nos Institutos Federais precisa ser pensado e repensado com o intuito de assegurar que as práticas extensionistas e de pesquisa possam primar por aspectos interdisciplinares e indissociáveis. A série Saberes e Fazeres apresenta em seu primeiro volume a coletânea de artigos de extensão e de pesquisa do *Campus* São João del-Rei 2015/2016. Instaure-se aqui um profícuo espaço de provocações, espaço para a discussão, para a reflexão e para a construção de nossa identidade como instituição educadora. Espaço, antes de tudo, de ação.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS
CAMPUS SÃO JOÃO DEL-REI
Rua Américo Davim Filho, s/n – Bairro: Vila São Paulo – São João del-Rei (MG) – CEP:36.301-358
(32) 3379-4500