

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO



AS AÇÕES
EXTENSIONISTAS
DA UNESPAR
EM MOVIMENTO

VOL.03

ORGANIZADORES

Cleber Broietti

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini

Rosimeiri Darc Cardoso

Sérgio Carrazedo Dantas

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO

AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DA UNESPAR EM MOVIMENTO

Volume 3

Cleber Broietti
Rosimeiri Darc Cardoso
Sérgio Carrazedo Dantas
Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini
Organizadores

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO

AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DA UNESPAR EM MOVIMENTO

Volume 3

PROEC
Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura



 e-grid
editorial

Curitiba, 2026

1.^a Edição – Copyright© 2026 dos autores

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

EDITOR

Luciano Popadiuk

REVISÃO

Ariane Roldan Melchior

PROJETO GRÁFICO & CAPA

DesignGeral

DIAGRAMAÇÃO

Bandeide

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Territórios de extensão [livro eletrônico] : as ações extensionistas da Unespar em movimento : volume 3 / organizadores Cleber Broietti...
[et al.]. – 1. ed. – Curitiba, PR : E-grid Editorial, 2026.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Rosimeiri Darc Cardoso, Sérgio Carrazedo Dantas, Neluna Leuz de Oliveira Ferragini.

Bibliografia.

ISBN 978-65-976120-6-2

1. Aprendizagem ativa 2. Educação – Coletâneas 3. Educação superior
4. Extensão universitária 5. Tecnologia educacional 6. Universidades públicas
I. Broietti, Cleber. II. Cardoso, Rosimeiri Darc. III. Dantas, Sérgio Carrazedo.
IV. Ferragini, Neluna Leuz de Oliveira.

26-366291.0

CDD-378.198

Índices para catálogo sistemático:

1. Extensão universitária : Educação superior
378.198

Eliete Marques da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9380

CONSELHO EDITORIAL – UNESPAR

Dra. Gabriele Granada Veleza	Dr. Pedro de Andrade Lima Faissol
Dr. João Guilherme de Souza	Dra. Raquel Bicalho de Carvalho Barrios
Dra. Juliana Dias Boaretto	Dr. Reginaldo de Lima Correia
Dr. Leonardo Wilezelek Soares de Melo	Dra. Renata Santos Roel
Ma. Letizia Osorio Nicoli	Me. Sérgio Luiz Maybuk
Dra. Liceia Alves Pires	Ma. Solange Garcia Pitangueira
Ma. Lilian Hollanda Gassen	Dra. Solange Straube Stecz
Dra. Luciana Ferreira Leal	Dra. Soraya Martins Patrocínio
Dr. Marcelo José da Silva	Dra. Tatiana Colasante
Dra. Maria Antonia Ramos Costa	Dra. Tatiane Wiese Mathias
Dra. Nadia Moroz Luciani	Esp. Vinicius Roberto Crispim
Dr. Paulo Alfredo Feitoza Bohm	Dr. Wendel Cássio Christal

PREFÁCIO

As atividades extensionistas ocupam um lugar singular na universidade pública brasileira, pois materializam o compromisso ético, social e político da produção de conhecimento voltada para a transformação da realidade. Ao aproximar universidade e comunidade, a extensão rompe os muros institucionais, promove o diálogo entre saberes acadêmicos e populares e reafirma a educação superior como um bem público, socialmente referenciado.

A presente coletânea nasce desse encontro vivo entre a universidade e os territórios onde ela atua. Os textos aqui reunidos traduzem experiências extensionistas diversas, plurais e profundamente comprometidas com a escuta, a inclusão, a cultura, a ciência e a cidadania. São práticas que evidenciam a potência formativa da extensão tanto para a comunidade atendida quanto para estudantes, docentes e técnicos envolvidos, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Paraná (PROEC/UNESPAR), ao organizar esta coletânea, assume também o desafio – e a responsabilidade – de registrar, sistematizar e socializar experiências que, muitas vezes, permanecem restritas ao campo da ação. Transformar práticas extensionistas em artigos científicos não é tarefa simples: exige tempo, reflexão crítica, disposição para revisar processos, expor fragilidades, aprendizagens e resultados. Há, não raras vezes, resistência em narrar essas experiências, seja pela intensidade do trabalho cotidiano, seja pelo receio de traduzir em linguagem acadêmica ações marcadas pelo afeto, pela escuta e pela construção coletiva. Ainda assim, é justamente esse movimento de escrita e reflexão que fortalece a extensão enquanto campo de produção de conhecimento.

Os artigos que compõem esta obra são, portanto, mais do que relatos de experiências: são registros de compromisso social, de práticas

pedagógicas inovadoras e de ações que impactam diretamente a vida das pessoas e das comunidades envolvidas. Ao tornarem públicas essas vivências, os(as) autores(as) contribuem para o fortalecimento da extensão universitária, para a circulação de saberes e para a consolidação de uma universidade cada vez mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Nada disso seria possível sem o apoio institucional e financeiro que sustenta as políticas públicas de extensão no Estado do Paraná. Registramos, assim, nosso agradecimento à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e ao Fundo Paraná, cujo investimento viabiliza projetos, forma estudantes, fortalece vínculos comunitários e reafirma o papel estratégico da universidade pública no desenvolvimento social, cultural e científico.

Que esta coletânea inspire novas ações, novas escritas e novos encontros. Que os textos aqui reunidos sejam convite à leitura, à reflexão e, sobretudo, à continuidade de práticas extensionistas comprometidas com a transformação social e com a construção coletiva do conhecimento.

Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Unespar

SUMÁRIO

OUVIDOS EM CENA: SAÚDE AUDITIVA, MÚSICA, PREVENÇÃO E INCLUSÃO COM O PROJETO FERMATA.....	8
<i>Pierangela Nota Simões, Annie Carvalho, Beatriz Grein Pereira, Suellen Campos Fogaça & Maria Luiza Oliveira de Souza</i>	
SANDA, ARTE MARCIAL CHINESA COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	21
<i>Antonio Charles Santiago Almeida & Rafael Gemin Vidal</i>	
FOTOGRAFIAS DE ACERVO: VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS INSPIRADAS NA BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR.....	33
<i>Alcimara Aparecida Foetsch, Jessica Turkot & Kaynan Gabriel Schorr</i>	
ECOTOXICOLOGIA TRANSLACIONAL: DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO À PRÁTICA EDUCATIVA PARA A SUSTENTABILIDADE.....	54
<i>Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk, Maria Eduarda Borille, Karine Larissa Kuryluk, Marcos Otávio Ribeiro & Alan Deivid Pereira</i>	
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UNESPAR.....	65
<i>Carla Andreia Lorscheider, Clovis Roberto Gurski, Eduarda Klisiewicz Cardoso, Rodrigo Kostaschi Rocha & Marcos Otávio Ribeiro</i>	
A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS E O DESPERTAR DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA.....	80
<i>Tainá Aparecida da Silva Chaves Lamera & Claudia Maria Petchak</i>	
O PODCAST COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DO CLUBE DE LEITURA.....	97
<i>Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro & Mayara Regina Tomkiewicz</i>	
“CONTAR: LETRAS, NÚMEROS, HISTÓRIAS” – EXPERIÊNCIAS COM IDOSAS DE CRUZ MACHADO NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	112
<i>Gabriele Granada Veleda, Gilberto Silva dos Santos, Daiany Cristiny Ramos, Marina Zavadzki & Karina Bueno</i>	
INFANTILIZAÇÃO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM UMA UNIVERSIDADE ABERTA.....	130
<i>Samantha S. Lino Nobre de Oliveira, Lydio Roberto Silva, Renata Faleiro Lopes, Fabio Mateus da Silva & Gislaïne Cristina Vagetti</i>	

REFORMULAÇÕES DE INTERVENÇÕES PARA SE DISCUTIR MATEMÁTICA POR MEIO DE CENÁRIOS ANIMADOS.....	142
<i>Emili Boniecki Carneiro, Felipe Wisniewski, Laura Antonia de Souza, Maria Ivete Basniak & Thiago Paulichen</i>	
ALÉM DA DESTRUIÇÃO: ATIVISMO PATRIMONIAL (UCRÂNIA).....	157
<i>Michel Kobelinski, Yurii Latysh & Lesia Zolota</i>	
MUSICROMA: NOTAS SOBRE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS ENVOLVENDO UMA COMUNIDADE PLURAL.....	176
<i>Felipe Augusto Vieira da Silva, Camile Tatiane de Oliveira Pinto, Tiago Madalozzo & Anderson Toni</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	196

OUVIDOS EM CENA: SAÚDE AUDITIVA, MÚSICA, PREVENÇÃO E INCLUSÃO COM O PROJETO FERMATA

Pierangela Nota Simões¹

Annie Carvalho²

Beatriz Grein Pereira³

Suellen Campos Fogaça⁴

Maria Luiza Oliveira de Souza⁵

INTRODUÇÃO

O cenário mundial da saúde auditiva entre crianças e jovens demanda atenção de educadores, profissionais da saúde e gestores públicos. Segundo estimativas atualizadas da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 1,1 bilhão de adolescentes e jovens adultos entre 12 e 35 anos estão sob risco de desenvolver perda auditiva em virtude da exposição a ruídos elevados, especialmente por meio de celulares, fones e ambientes de lazer (Chadha; Kamenov; Cieza, 2021; Dillard *et al.*, 2022). Dentre os casos de deficiência auditiva na infância, cerca de 60% poderiam ser evitados com ações educativas e preventivas regulares (Chadha; Kamenov; Cieza, 2021). Trata-se de um dado relevante, uma vez que a perda auditiva, além dos impactos cognitivos e escolares, compromete dimensões sociais, emocionais e familiares desse público.

Foi a partir dessa realidade que nasceu o Projeto Fermata: ações educativas em saúde auditiva, uma proposta que conjuga práticas musicais com atividades pedagógicas e culturais para sensibilizar comunidades escolares da região de Curitiba e de municípios vizinhos sobre a importância de preservar a audição. Este capítulo apresenta o

¹ Docente do curso de Bacharelado em Musicoterapia; coordenadora do Projeto Fermata: ações educativas em saúde auditiva.

² Discente, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, voluntária.

³ Discente do curso de Bacharelado em Musicoterapia, voluntária.

⁴ Discente do curso de Bacharelado em Musicoterapia, voluntária.

⁵ Discente do curso de Bacharelado em Musicoterapia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas para Extensão Universitária – PIBEX/UNESPAR – Fundação Araucária.

percurso, a fundamentação, as estratégias, os resultados e a as perspectivas do Projeto, que já alcançou aproximadamente 900 crianças, consolidando-se como ação de saúde coletiva com caráter multiplicador.

A fermata é um símbolo usado em notação musical que significa *parada* em italiano. Trata-se de um sinal colocado sobre uma nota ou uma pausa, indicando que devemos sustentá-la à vontade, além de sua duração normal. No contexto deste projeto, o uso do termo “fermata” institui uma pausa para a reflexão sobre saúde auditiva, tanto no controle do ruído quanto na promoção de comportamentos auditivos saudáveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Da preocupação global às ações locais

A saúde auditiva se tornou um dos pontos centrais dos alertas internacionais em saúde, com o objetivo de prevenir a perda auditiva induzida pelo ruído (PAIR) em crianças e jovens. Exposições contínuas a volumes elevados, seja em festas, fones de ouvido, eventos esportivos, ambientes urbanos ruidosos ou atividades recreativas em casa, têm multiplicado a incidência de zumbido, alterações auditivas e deficiência auditiva neurossensorial em crianças e jovens, com o perigo do desenvolvimento silencioso e progressivo (Jiang *et al.*, 2016, Ding; Yan; Liu, 2019).

Caminham junto a este cenário fatores como predisposição genética, uso de medicações ototóxicas, infecções, complicações ao nascimento ou infecções crônicas, que ampliam a vulnerabilidade dessa população (Hussain *et al.*, 2018). Sendo a PAIR um problema de saúde prevenível, cuja condição é agravada pelo desconhecimento dos sinais iniciais e pela baixa aderência a práticas de escuta saudável, inclusive em espaços educativos, ações como o Projeto Fermata tem relevância (Sakata, Dourado; Brocchi, 2020).

Reconhecendo o papel da escola como ambiente propício para construção de valores e promoção do cuidado, o Projeto Fermata foi concebido para fortalecer a cultura da prevenção e da responsabilidade coletiva, disseminando estratégias seguras e sensibilizando toda a rede de convivência das crianças.

METODOLOGIA

Construção do projeto: multidisciplinaridade, cultura e protagonismo

O Fermata é um projeto de extensão universitária que reúne profissionais e estudantes das áreas da saúde, educação e música e artes visuais, em uma proposta multidisciplinar comprometida tanto com resultados quanto com a valorização do protagonismo entre crianças e jovens. Com atuação em escolas públicas e privadas, o Projeto desenvolve atividades como:

- Elaboração de materiais didáticos: cartazes, *folders* e recursos digitais desenhados para dialogar com crianças e jovens de diferentes idades, sobre o sistema auditivo, o risco da exposição prolongada a sons de forte intensidade e os cuidados com a audição, respeitando as singularidades cognitivas e de linguagem (Figuras 1 e 2);

Figura 1 – *Slide* para explicação sobre o funcionamento do sistema auditivo



- Promoção de atividades presenciais: jogos sonoros e brincadeiras cantadas, oficinas de escuta segura e rodas de conversa sobre saúde auditiva são desenvolvidas mensalmente nas escolas, com adaptação para turmas finais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.
- Composição e apresentação de paródias musicais: inspiradas no cancionário folclórico infantil brasileiro, as paródias informam, divertem e criam laços afetivos com as crianças e os jovens, favorecendo a aprendizagem de conceitos da saúde auditiva por meio da linguagem cotidiana e cultural.

Figura 2 – Slide para apresentação da escala de intensidade dos sons e explicação dos riscos de exposição à sons de forte intensidade



- Composição de parlendas: inspiradas em temas relacionados ao cuidado com os ouvidos e aos hábitos auditivos saudáveis, as parlendas estimulam a criatividade, o desenvolvimento da linguagem, a consciência fonológica e a apropriação dos conteúdos de forma lúdica e significativa.
- Produção e divulgação de materiais digitais: o projeto desenvolve e compartilha vídeos, posts informativos, músicas e registros das

atividades por meio do perfil do Instagram (@fermata_projeto). Essa estratégia amplia o alcance das ações, facilita o acesso de famílias e educadores aos conteúdos e fortalece a rede de multiplicadores do cuidado auditivo (Figura 3).

Figura 3 – Publicação temática da conta @fermata_projeto para divulgação de conteúdo digital sobre a saúde auditiva



Apostando em identidade visual e valorização cultural

Um dos diferenciais do Fermata é investir em comunicação visual que inspire identificação e curiosidade entre as crianças e os jovens. A paleta de cores, os personagens, os sinais e as tipografias dos materiais gráficos foram elaborados para tornar cada encontro um convite à participação. A identidade visual está presente em todos os canais do Projeto, além dos espaços escolares, fortalecendo o reconhecimento da campanha.

O cancionero folclórico infantil brasileiro também ocupa um lugar relevante na proposta do Projeto Fermata, não apenas como elo de conexão com a cultura nacional, mas também como recurso valioso para o desenvolvimento integral das crianças. Ao serem incorporadas às atividades do projeto, as cantigas tradicionais desempenham múltiplos papéis educativos.

No aspecto do desenvolvimento motor, as brincadeiras de roda e os jogos cantados estimulam as crianças a movimentarem-se, aprimorando habilidades motoras, equilíbrio e coordenação.

O desenvolvimento da linguagem é favorecido pelas letras das canções que ampliam o vocabulário, promovem a memorização e favorecem a expressão oral, facilitando a comunicação e a criatividade. Os elementos musicais, por sua vez, são componentes importantes para desenvolvimento de habilidades auditivas.

A iniciação musical também é favorecida, pois as melodias simples e os ritmos característicos das cantigas apresentam às crianças o universo musical de forma lúdica e acessível, despertando o interesse pela escuta atenta e pela produção sonora. Além disso, a conexão com a cultura é fortalecida, aproximando os participantes das raízes brasileiras e valorizando tradições que atravessam gerações.

Assim, o cancionero folclórico contribui para a socialização: as atividades em grupo promovem a interação, o respeito às regras e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência.

Portanto, ao utilizar o repertório folclórico infantil, o Projeto Fermata não só ressignifica a cultura popular, como também potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, tornando a aprendizagem sobre saúde auditiva mais significativa e prazerosa.

Ao utilizar as paródias para transformar os clássicos: *Marcha Soldado* (Figura 4), *Dona Aranha* (Figura 5) e *Alecrim Dourado* (Figura 6) em atividades sobre saúde e proteção da audição, o Projeto promove tanto consciência crítica quanto resgate de tradições locais. As crianças se reconhecem, participam do processo criativo e, muitas vezes, tornam-se multiplicadoras das canções e orientações, levando o conhecimento para irmãos, pais, familiares e outras pessoas da sua convivência.

As parlendas, pequenas composições orais, geralmente rimadas, recitadas em ritmo acelerado e de forma repetitiva, presentes na tradição popular infantil brasileira também foram trazidas para o Projeto Fermata (Casudo, 2012). Com estrutura simples e versos curtos, as parlendas facilitam a memorização e a participação coletiva das crianças (Figuras 7 e 8).

Com estrutura simples e versos curtos, as parlendas facilitam a memorização e a participação coletiva das crianças (Figuras 7 e 8).

Tanto quanto as canções folclóricas, as parlendas são elementos valiosos do repertório oral brasileiro e, resignificadas pelas ações educativas do Projeto, ampliam as possibilidades de engajamento das crianças, tornando o aprendizado sobre saúde auditiva lúdico, afetivo e significativo.

Figura 4 – Paródia de *Marcha Soldado** com termos da saúde auditiva



*Canção popular, cujo autor e data de criação são desconhecidos.

Figura 5 – Paródia de *Dona Aranha** com termos da saúde auditiva



*Canção popular, cujo autor e data de criação são desconhecidos.

Figura 6 – Paródia de *Alecrim Dourado** com termos da saúde auditiva



*Canção popular, cujo autor e data de criação são desconhecidos.

Figura 7 – Parlenda adaptada de *Batatinha quando nasce** com termos da saúde auditiva



*Versos registrados por Silvio Romero, em *Cantos populares do Brasil*, 1885.

No contexto do Fermata, as parlendas são utilizadas como ponto de partida para jogos rítmicos, desafios de memorização e atividades de escuta atenta. Sua estrutura repetitiva, ritmo marcado e linguagem acessível favorecem a participação de crianças de diferentes idades e estimulam o desenvolvimento da consciência fonológica, tão importante para a alfabetização e para a percepção dos sons do ambiente.

Figura 8 – Parlenda adaptada de *O macaco foi à feira** com termos da saúde auditiva



*Parlenda, cujo autor e data de criação são desconhecidos.

Saúde coletiva e multiplicação do saber: o entorno também aprende

O compromisso com a saúde coletiva é fio condutor de todas as etapas do Fermata. Ao cuidar da audição das crianças e jovens, transformamos também o entorno: professores atentos a sinais precoces, familiares dispostos a mudar hábitos de exposição a sons, de forte intensidade, amigos que aprendem a respeitar limites auditivos dos colegas. Um ambiente escolar mais preparado e empático favorece não só o aluno com risco ou deficiência auditiva, mas todo o grupo, promovendo respeito à diferença e construindo, desde cedo, uma noção ampliada de cidadania.

Além das atividades presenciais realizadas nas escolas, o Projeto Fermata também investe na divulgação de informações e ações educativas por meio das redes sociais. O perfil no Instagram (@fermata_projet) funciona como uma extensão digital do projeto, compartilhando conteúdos sobre saúde auditiva, vídeos das atividades, dicas de prevenção, curiosidades musicais e registros das experiências vividas com as crianças e educadores. Essa presença online amplia o alcance das men-

sagens do projeto, facilita o engajamento de famílias e comunidades, e fortalece a rede de multiplicadores do cuidado auditivo, promovendo a educação em saúde de forma acessível e interativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto Fermata conta com oito participantes, sendo dois docentes, e já atendeu diretamente cerca de 900 crianças e jovens, em dez escolas, com diferentes realidades sociais e faixas etárias. Além desses, mais de 50 educadores receberam formação sobre saúde auditiva, triagem de sinais precoces e sugestões para continuidade das atividades em sala.

A estratégia das paródias e da ludicidade mesclada à cultura popular foram cruciais para o engajamento, pois as crianças podem lembrar das mensagens ao brincar, estudar ou ouvir música em casa. Observou-se, ainda, aumento expressivo no conhecimento dos riscos da exposição ao ruído e dos cuidados auditivos, a partir das falas dos alunos durante os encontros.

Desse modo, há internalização dos conteúdos também junto às famílias, cumprindo-se o efeito multiplicador do Fermata, que ultrapassa o universo escolar, reverberando nas conversas com avós, vizinhos, irmãos e cuidadores diversos.

A interação com os alunos indica que envolvê-los em atividades de conscientização fortalece sua participação ativa nos cuidados com a própria saúde auditiva. Portanto, o Projeto Fermata tem se destacado por estimular a autonomia das crianças, que passam a refletir sobre suas escolhas diárias e a tomar decisões conscientes quanto às práticas auditivas seguras, tanto em casa quanto na escola.

Além disso, a educação em saúde auditiva oferecida pelo Projeto ultrapassa o conhecimento técnico e torna-se parte da formação cidadã dos alunos. Ao assumir a responsabilidade pelo seu bem-estar auditivo, as crianças ampliam sua compreensão sobre saúde coletiva, tornando-se agentes transformadores em seus lares e círculos sociais. Desta forma, o Projeto Fermata contribui para a constituição de cidadãos mais conscientes, aptos a promover o bem-estar coletivo.

Outro impacto relevante diz respeito à identificação e ao acolhimento de alunos ou familiares com necessidades auditivas especiais. Este suporte busca garantir equidade no acesso ao aprendizado e na participação social, fortalecendo um ambiente inclusivo, respeitoso e acolhedor, onde cada diferença é valorizada. Assim, a diversidade é reconhecida não apenas como um direito, mas como riqueza fundamental para a comunidade escolar.

A interação com os alunos indicou que ao envolvê-los em atividades de conscientização, o Projeto Fermata incentiva a participação ativa dos alunos no cuidado com a própria saúde, promovendo autonomia, posto que eles aprendem a tomar decisões sobre suas práticas auditivas no dia a dia.

Daí a importância de desenvolver materiais que *conversem* com os alunos, na expectativa que além de compreender eles figurem como multiplicadores de um tema relevante em saúde coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Projeto Fermata evidencia que a educação em saúde auditiva, quando feita de forma participativa e inclusiva, tem poder de instrumentalizar crianças para o exercício da cidadania, promovendo responsabilidade individual e coletiva quanto ao cuidado com a audição. O projeto demonstra que, além da transmissão de conhecimento, possibilitar vivências e escolhas conscientes transforma as atitudes dos alunos e de seu entorno.

Por meio do apoio às crianças com necessidades auditivas especiais e do incentivo à inclusão, o Fermata contribui para uma escola mais justa e igualitária, onde todos compartilham oportunidades e respeito à diversidade. Fortalecer a autonomia e o protagonismo das crianças em relação à própria saúde revela-se um caminho promissor para a construção de comunidades melhores, sustentadas na solidariedade, na prevenção e na promoção da saúde coletiva.

Investir em linguagem acessível, identidade visual atrativa e ressignificação do patrimônio cultural são diferenciais que potencializam o sucesso da intervenção. Que esta experiência inspire outras iniciativas e sustente políticas públicas efetivas de promoção da saúde auditiva.

REFERÊNCIAS

CÂMARA CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Global, 2012.

CHADHA, S.; KAMENOV, K.; CIEZA, A. The world report on hearing, 2021. **Bulletin of the World Health Organization**, v. 99, n. 4, p. 242-242A, 2021.

DILLARD, L. K. *et al.* Prevalence and global estimates of unsafe listening practices in adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis. **BMJ Global Health**, v. 7, n. 11, e010501, 2022.

DING, T.; YAN, A.; LIU, K. What is noise-induced hearing loss? **British Journal of Hospital Medicine** (London, England: 2005), v. 80, n. 9, p. 525-529, 2019.

HUSSAIN, T. *et al.* Early indication of noise-induced hearing loss in young adult users of personal listening devices. **The Annals of Otology, Rhinology, and Laryngology**, v. 127, n. 10, p. 703-709, 2018.

JIANG, W. *et al.* Daily music exposure dose and hearing problems using personal listening devices in adolescents and young adults: a systematic review. **International Journal of Audiology**, v. 55, n. 4, p. 197-205, 2016.

SAKATA, J. A.; DOURADO, L. C.; BROCCCHI, B. S. **O ruído de lazer na saúde auditiva dos jovens**: uma revisão de literatura. Série Acadêmica, PUC-Campinas, n. 38, p. 15-26, 2020.

UNESCO. **The arts in transformative education**: a guide for teachers in the UNESCO associated schools' network. [s.d.]. Disponível em: <https://bnd.art.br/9bX7GC>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SANDA, ARTE MARCIAL CHINESA COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antonio Charles Santiago Almeida⁶

Rafael Gemin Vidal⁷

INTRODUÇÃO

O projeto extensionista aqui apresentado em formato de relato de experiência, está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, denominado “Sanda: filosofia marcial formando cidadãos”. Em atividade desde o ano de 2017, inicialmente chamado de *Do Kung Fu para a vida*, a proposta da ação foi atender a crianças e adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e conflito com a lei, sendo que no ano de 2023 a atividade passou a atender jovens matriculados na rede pública de ensino.

Dentre os objetivos das atividades extensionistas encontram-se o atendimento às demandas sociais e a promoção da cidadania. De sobremaneira é importante contextualizar que o estudante, no cenário atual de ensino, encontra-se marcado pela diversidade de valores e princípios que refletem as transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas (Amaral; Novaes, 2021). Muitos alunos, especialmente em tempos de tecnologias digitais e globalização, valorizam a autonomia no aprendizado, o pensamento crítico e a busca por conexões práticas entre o saber acadêmico e a realidade em que vivem (Lopes; Enzweiler, 2021). Entretanto, as desigualdades sociais continuam a influenciar significativamente suas trajetórias educacionais, criando desafios no acesso e na permanência no ensino (Ernica; Rodrigues; Soares, 2024).

⁶ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestre em Ciências Sociais (PUC-SP); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) e Professor Adjunto do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

⁷ Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR.

Ao relacionar esse cenário ao conceito de *habitus*, encontrado nos escritos de Pierre Bourdieu, percebe-se que o comportamento, as preferências e as atitudes dos estudantes no ambiente educacional são moldadas pelas experiências sociais acumuladas ao longo de suas vidas (Bourdieu, 2014). O *habitus*, como um sistema de disposições interiorizadas, reflete as práticas e os valores provenientes do contexto social de cada indivíduo, influenciando como o estudante interpreta e se posiciona frente ao ensino (Baade; Silva, 2016). Assim, as diferenças nos capitais econômico, cultural e social de cada aluno contribuem para a variação de seu *habitus*, influenciando seu modo de engajamento com o aprendizado e sua relação com as instituições de ensino (Oliveira; Silva, 2021). Isso evidencia como a formação acadêmica não se dá de forma isolada, mas sim profundamente influenciada pelas condições e estruturas sociais nas quais o estudante está inserido.

Frente a este cenário o projeto extensionista “Sanda: filosofia marcial formando cidadãos” apresenta como objetivo disponibilizar a vivência da arte marcial como ferramenta de implementação de valores éticos e morais elevados, a fim de ressignificar o *habitus* do estudante. Os efeitos da prática do Sanda em relação às habilidades sociais já foram investigadas, Vidal (2019) aponta melhora significativa da prática no enfrentamento e autoafirmação com risco e autocontrole da agressividade.

A prática de artes marciais tem se mostrado um instrumento eficaz na promoção de valores éticos e morais, configurando-se como uma atividade que transcende o desenvolvimento físico (Pimenta *et al.*, 2024). Estudos indicam que a disciplina, a autoconsciência e o respeito às hierarquias intrínsecas às artes marciais contribuem para a formação de caráter e o fortalecimento de comportamentos baseados na ética e na moralidade (Trusz; Balbinotti, 2024). Além disso, a vivência de princípios como a honestidade, a empatia e a responsabilidade são reforçadas nos treinamentos, que frequentemente simulam cenários de tomada de decisão pautados por dilemas éticos. Assim, ao integrar práticas físicas com valores filosóficos, as artes marciais promovem a formação de indivíduos mais conscientes de suas ações e impactos sociais, desempenhando um papel relevante na educação ética de seus praticantes (Lima; Maia, 2021).

A prática das artes marciais enquanto manifestação esportiva desempenha um papel essencial na formação holística do indivíduo, abrangendo dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas, sendo possível desenvolver habilidades motoras e aprimorar o condicionamento físico, além de cultivar atributos como disciplina, resiliência e trabalho em equipe (Almeida; Gemin, 2023). Essas experiências fomentam o desenvolvimento emocional ao promover a gestão de emoções e o fortalecimento da autoestima, enquanto a interação social nos esportes contribui para a construção de relações baseadas no respeito e na cooperação (Pimenta *et al.*, 2024). Ademais, o esporte também estimula capacidades cognitivas, como tomada de decisão rápida e pensamento estratégico, que são aplicáveis em diversas esferas da vida (De Queiroz Mariano; De Ataiades; Reis, 2025). Assim, ao integrar aspectos físicos, mentais e sociais, a prática esportiva se apresenta como uma ferramenta poderosa na formação integral do indivíduo, preparando-o para os desafios cotidianos de maneira equilibrada e consciente.

Diante do cenário apresentado, esse relato de caso tem por objetivo estabelecer uma relação entre a prática do Sanda, arte marcial chinesa, e a ressignificação do *habitus* em estudantes da rede pública de ensino. Os capítulos apresentarão a metodologia de trabalho utilizada pelo projeto extensionista, resultados parciais e a discussão com a literatura atual.

METODOLOGIA TEÓRICO-PRÁTICA DO PROJETO EXTENSIONISTA

A construção metodológica, ora apresentada, foi baseada no roteiro sugerido por Mussi, Flores e Almeida (2021) para elaboração de relatos de experiência.

Os participantes do projeto extensionista são adolescentes de ambos os sexos que estejam cursando o ensino médio da rede pública de ensino. Os critérios estabelecidos para a formação da amostra foram: (I) estar matriculado na rede pública de ensino, municipal ou estadual, no município de União da Vitória; (II) ter idade entre 14 e 17 anos completos; (III) apresentar frequência igual ou superior

a 75% das atividades do projeto de Sanda; (IV) apresentar frequência igual ou superior a 75% das atividades escolares; (V) apresentar comportamento condizente com as práticas do Sanda, dentro e fora do ambiente de treinamento.

No que se refere ao local de aplicação do projeto, trata-se de uma parceria entre a universidade e a sociedade comum, onde as atividades ocorrem na Academia Corpo em Ação (Equipe Boxe Chinês Top Team), localizado na cidade de União da Vitória, Paraná, Brasil. O espaço possui 1.000m² distribuídos da seguinte maneira: Recepção, sala de treinamento de força, tatame para treinamento de lutas, ringue, três banheiros com chuveiro, sala de pilates, sala de avaliação física e um escritório. Além da estrutura física supracitada a academia possui todos os equipamentos necessários para a prática do Sanda, sendo eles: Manoplas (aparadores de soco); Aparadores de chute médio (tai pad); Aparadores de chute grande (escudos); Raquetes para chute; Luvas tipo boxe (10oz); Protetores de tórax; Protetor de canela; Capacetes (protetores de cabeça); Coquilha (protetor genital); Bucal. Os participantes do projeto ainda recebem o uniforme da Federação Brasileira de Wushu Sanda (FBrWS), nas cores azul ou vermelho (padrão da modalidade). O custeio dos uniformes é feito através de arrecadação com empresas parceiras.

Quanto ao período de aplicação, o projeto é executado entre os meses de fevereiro e dezembro de cada ano. Iniciado em março de 2017 e ativo até os dias atuais, ocorre renovação dos estudantes participantes, sendo que aqueles que cumpriram todos os requisitos em anos anteriores podem continuar a prática, fato que permite a continuidade do desenvolvimento técnico/filosófico em parte dos alunos. O convite para participação é feito através dos diretores dos colégios da rede pública de ensino e a triagem dos participantes do projeto é realizada pela Unespar, a partir de seus alunos bolsistas e conforme os critérios estabelecidos.

As aulas acontecem semanalmente com frequência de três dias, sendo nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, no período vespertino, horário entre 15h e 17h. As atividades propostas têm caráter

teórico-prático, sendo administradas pelo professor de Sanda responsável, que possui graduação de 3.º Duan (faixa-preta) pela FBrWS. O detalhamento das atividades desenvolvidas está exposto no quadro 1.

Quadro 1 – Desenvolvimento teórico-prático do projeto

Caráter	Atividade	Objetivo
Teórico	• Leitura de capítulos de livro sobre a história e o desenvolvimento do Sanda; • Filmes de artes marciais que tratem do desenvolvimento filosófico através da prática; • Bibliografia de grandes mestres e sua trajetória na arte marcial e na comunidade; • Mesa redonda sobre temas transversais como violência, relacionamentos em vários níveis, psicologia e desenvolvimento humano.	• Aprender sobre o contexto da prática das artes marciais; • Debater sobre as vertentes filosóficas imbuídas em sua prática; • Desenvolver, através do exemplo, valores morais e éticos elevados; • Trabalhar a consequenciação de seus atos, o contexto social e o controle emocional em situações de risco.
Prático	• Desenvolvimento físico e técnico durante as aulas, trabalhando golpes de mãos, pernas, quedas e projeções, individualmente (sombra) e em duplas (aparadores).	• Estudar e aplicar a técnica de maneira adequada; • Desenvolvimento de força, agilidade, velocidade e resistência; • Respeito ao colega de treinamento, assim como controle sobre a força aplicada.
Prático	• Combate simulado (<i>sparing</i>) e participação em competições	• Aplicação prática do conhecimento adquirido; • Controle e gestão da raiva; • Trabalhar em situações de grande risco; • Intercambio cultural.
Prático	• Exame de graduação	• Aplicação das técnicas adquiridas sobre pressão da avaliação; • Motivação a continuação da prática; • Consolidação do caminho percorrido durante o projeto.

A análise metodológica do projeto acontece de formas variadas: (I) Diário de campo elaborado pelo professor de Sanda sobre o desenvol-

vimento técnico e filosófico individual e do coletivo; (II) Frequência, assiduidade e desempenho escolar levantado por documentos oficiais da instituição de ensino em que o aluno esteja matriculado e; (III) Entrevista com os professores das disciplinas escolares a fim de levantar dados como participação das atividades, comportamento, desempenho e esforço.

Por se tratar de um relato de caso que abordará resultados parciais, os dados apresentados a seguir contemplarão apenas o diário de campo, frequência e assiduidade escolar. Quanto aos procedimentos metodológicos foram utilizados: (I) análise de conteúdo e; (II) análise fenomenológica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados no primeiro momento são relacionados a análise de conteúdo extraído do diário de campo elaborado pelo professor do projeto, dando ênfase aos relatos comportamentais dos alunos.

Levantou-se a hipótese de que, no primeiro momento, os estudantes apresentassem resistência às características do ambiente e prática do Sanda, sobretudo relacionado às regras e costumes. De fato, esse apontamento foi comprovado, tendo em vista que houve questionamentos e desleixo quando solicitado que determinados comportamentos frente às situações de aula.

O procedimento adotado frente a esta situação foi a introdução gradual dos costumes do Sanda no decorrer das aulas, tendo em vista que tais comportamentos têm como objetivo a reflexão de valores humanos e preceitos éticos relacionados a sua prática, ou seja, visa introduzir *habitus*, ou ressignificá-los. Utilizando como exemplo a tradição da saudação (palma e punho), que deve ser realizada ao entrar e sair do espaço de treinamento (tatame), ao iniciar e finalizar as aulas e todas as vezes que houver interação/comandos do professor. Tal atitude inicialmente, aos olhos dos alunos, pode parecer exagerada e desnecessária, mas através da filosofia marcial entende-se que é uma maneira de demonstração de respeito e humildade.

O vigor do treinamento aponta ser outro fator importante para desenvolvimento de diretrizes de conduta pois, ao deparar-se com a dificuldade técnica, a fadiga e o controle neuromuscular, o aluno aprimora a perseverança, o autocontrole, o autoconhecimento e o respeito a si e ao próximo. Essas experiências também proporcionam um espaço para introspecção, ao passo que consolidam atitudes de respeito mútuo, fundamentais não apenas no contexto esportivo, mas também na convivência em sociedade (De Oliveira; Batista; Melo, 2023).

O treinamento técnico em duplas permite que haja o aprofundamento da anatomia corporal, aplicação de força, pontos de pressão e alavancas. A parte prática desse conhecimento desenvolve dentro da sociabilidade o respeito ao próximo, o controle corporal, controle da força assim como o gerenciamento de acordos sociais, ou seja, para realizar as atividades propostas os alunos precisam conversar e gerenciar a velocidade, força e sequências que os golpes serão aplicados.

A progressão do treinamento leva a sua aplicação prática, inicialmente em combate simulado (*sparing*) e posteriormente em competições. Estas situações colocam o aluno em uma situação de alto nível de atenção e estresse, tendo em vista a dinâmica da arte marcial. Ainda, ao sofrer um ataque é necessário que controle suas emoções, sobretudo a raiva, para que a reação esboçada seja coerente com a prática esportiva e não prejudique seu desempenho. Esta etapa mais avançada no projeto é aplicada pontualmente e com boa supervisão, se tratando do momento mais delicado frente a aquisição de valores através do Sanda.

A última etapa do processo pedagógico adotado no projeto extensionista é o exame de graduação, visando testar os conhecimentos adquiridos em uma situação de exposição frente aos colegas, familiares e mestres. Mais uma vez o autocontrole, coragem e perseverança se destacam como diretrizes de conduta relacionados a filosofia do Sanda, além de ser um momento de condecoração e encerramento do ciclo.

Quanto se trata da análise fenomenológica deste projeto, aponta-se a melhora na frequência escolar, comportamento em sala de aula e melhora nas relações com colegas de classe e familiares.

Os resultados até aqui apresentados vão de acordo com Vidal (2021) que conduziu um estudo que teve como objetivo central aplicar a filosofia do Kung Fu para incentivar a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais em menores infratores, utilizando o esporte como uma medida socioeducativa para ampliar as perspectivas dos jovens e fomentar seu pertencimento social. Os resultados apontam melhora comportamental, destacando o enfrentamento a situações adversas, autocontrole da agressividade e fortalecimento do senso de responsabilidade, respeito ao próximo e reflexão sobre o impacto das próprias atitudes.

Mariano *et al.* (2021) conduziu um estudo similar que realizou aulas teóricas e práticas, pelo período de seis semanas, com 12 encontros. Foram abordadas 13 modalidades de artes marciais, com foco nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Os resultados apontam uma mudança de interesse relacionado à prática, onde inicialmente o foco era aprender golpes e se defender e, após a intervenção mudou para conhecer novas culturas, conhecer novas filosofias e diferenciar brigas de lutas. Os autores concluem que as lutas ajudam na construção de valores como respeito, solidariedade e justiça, contribuindo para a formação ética-cidadã dos discentes.

Mariante Neto, Lima e Vasques (2024) conduziram uma revisão sistemática que abordou o ensino de lutas na Educação Física escolar, centrando-se na dimensão atitudinal, que engloba valores morais, éticos, sociais e filosóficos. O compilado de nove artigos permite afirmar que as lutas, quando tratadas de forma pedagógica, podem romper estigmas associados à violência e desenvolver valores como respeito, solidariedade, autocontrole e cooperação, além de promover nos alunos reflexões que os permite compreender a relação entre essas práticas e valores sociais.

Corroborando com os resultados encontrados no projeto de extensão aqui apresentado, o estudo de revisão integrativa aqui apresentado explorou o papel das artes marciais e esportes de combate como ferramentas para promover comportamentos socialmente competentes em crianças, abordando suas aplicações em contextos educativos e

terapêuticos. Os estudos de Mariante Neto, Lima e Vasques (2024) apontam que intervenções que combinavam aprendizado técnico de artes marciais com princípios filosóficos e morais tiveram resultados mais significativos no desenvolvimento de comportamentos assertivos, autocontrole e expressão positiva da agressividade. Os autores (Trusz; Balbinotti, 2024) destacam que as modalidades de combate, especialmente as oriundas de culturas orientais, destacam-se pela integração de aspectos técnicos, morais e filosóficos, sendo que essa abordagem combinada as diferencia de outras práticas esportivas, tornando-as ferramentas eficazes para a promoção de habilidades sociais.

Pimenta *et al.* (2024) exploraram as conexões entre as artes marciais e o desenvolvimento das virtudes morais, traçando paralelos e contrastes entre os conceitos gregos de *Aretê* e o código japonês *Bushidô*. O texto apresenta uma análise histórica e cultural desses sistemas de aperfeiçoamento moral, destacando como ambos utilizaram a luta corporal para cultivar valores éticos, formar cidadãos e promover a excelência. O artigo aponta que, apesar das diferenças temporais e culturais, tanto *Aretê* quanto *Bushidô* refletem uma preocupação universal com a educação integral e o desenvolvimento das virtudes. Destaca-se que esses sistemas podem inspirar abordagens contemporâneas, especialmente no contexto educacional, promovendo valores como respeito, excelência e cidadania através de práticas corporais.

Outros autores (Fajarianto *et al.*, 2024) investigaram a implementação da educação para o caráter em escolas primárias. O foco do estudo está na pontualidade na entrega de tarefas e na disciplina demonstrada pelos alunos durante as atividades. Foi evidenciada alta eficiência no cumprimento de prazos de entrega de tarefas, participação ativa e no desempenho geral, concluindo que tal abordagem é valiosa na formação do caráter.

Em um espectro mais amplo, Da Silva Mocarzel, Gomes e Rufino (2024) investigaram o universo das lutas, artes marciais e esportes de combate no Brasil, discutindo como essas práticas corporais estão profundamente imbricadas na cultura e história do país. O artigo conclui que tais conteúdos representam não apenas práticas corporais,

mas também manifestações culturais e históricas que precisam ser mais amplamente exploradas e documentadas. Com sua diversidade técnica e sociocultural, essas modalidades oferecem contribuições significativas para a identidade brasileira e demandam esforços para sua valorização no âmbito escolar, acadêmico e comunitário.

As limitações deste estudo são inerentes ao seu caráter de relato de caso, o que restringe a generalização dos resultados para contextos diversos. Além disso, o projeto é limitado a adolescentes de uma faixa etária específica, residentes em União da Vitória e estudantes de escolas públicas, o que pode não representar totalmente outros grupos demográficos. A metodologia empregada também possui limitações, como a ausência de controle para variáveis externas que possam impactar os resultados observados, e o foco principal nos dados comportamentais, frequência e assiduidade escolar. Assim, embora os achados sejam relevantes no contexto do projeto extensionista de Sanda, eles devem ser interpretados considerando essas restrições e a especificidade do contexto em que foram obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto extensionista “Sanda: filosofia marcial formando cidadãos” alcançou com sucesso os objetivos de atender às demandas sociais e promover a cidadania por meio da prática marcial. Ao utilizar o Sanda como ferramenta pedagógica, foi possível observar mudanças significativas no comportamento dos jovens participantes, especialmente em relação à perseverança, autocontrole e respeito. A introdução gradual de valores éticos e morais, embutidos nas tradições do Sanda, mostrou-se eficaz em ressignificar o *habitus* dos estudantes, oferecendo a eles uma vivência que transcendeu o ambiente escolar e impactou positivamente sua convivência em sociedade, alinhando-se ao propósito inicial da proposta extensionista.

Dados atuais corroboram os resultados observados no projeto. Estudos indicam que a prática de artes marciais como o Sanda contribui diretamente para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Conforme Pimenta *et al.* (2024), essas práticas não apenas promovem o

fortalecimento físico e emocional, mas também favorecem habilidades sociais como cooperação e resolução de conflitos. Além disso, pesquisas recentes destacam que o ensino de valores filosóficos e éticos nas artes marciais fortalece o papel educativo do esporte, transformando-o em uma ferramenta potente para inclusão social e resiliência (Trusz; Balbinotti, 2024). Os resultados alcançados pelo projeto dialogam amplamente com esses achados, reforçando sua relevância no contexto educacional brasileiro.

Com base nos resultados apresentados, sugere-se a ampliação do projeto, incluindo novas faixas etárias e contextos sociais para maximizar seu impacto. A integração de metodologias interdisciplinares, como a inclusão de temas transversais (ética, cidadania e cultura), pode enriquecer ainda mais as atividades pedagógicas. Ademais, recomenda-se a disseminação do modelo em outros campi e instituições, criando uma rede colaborativa entre universidades e escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio Charles Santiago; GEMIN, Rafael Vidal. Sanda: filosofia marcial formando cidadãos. **Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 22-34, 2023.

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan. **Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil**. Editora Oficina Universitária, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 15. ed. Petropolis : Vozes, 2014.

DA SILVA MOCARZEL, Rafael Carvalho; GOMES, Mariana Simões Pimentel; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Lutas, artes marciais e esportes de combate do Brasil: Análise e panorama de modalidades marciais brasileiras. **Revista Mosaico**, v. 15, n. Especial, p. 12-24, 2024.

DE OLIVEIRA, Andrea Pereira; BATISTA, Weuller Pires; MELO, Marcelo Galdino. Karatê e o desenvolvimento psicomotor em crianças e adolescentes. **Revista Científica da UniMais**, v. 21, n. 2, p. 146-158, 2023.

DE QUEIROZ MARIANO, Hosana; DE ATAIDES, Wedna Lima; REIS, Antonina Guimarães. Educação física e esporte escolar: autonomia, inclusão e bem-estar como estratégias para o desenvolvimento dos estudantes. **Aracê**, v. 7, n. 1, p. 3864-3878, 2025.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. e20220109, 2024.

FAJARIANTO, Otto *et al.* Implementation of learning management system-based character education in elementary schools. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 18, n. 5, p. 1-8, 2024.

LIMA, George Almeida; MAIA, Francisco Eraldo da Silva. Os impactos da arte marcial no comportamento dos seus praticantes. **Revista Interfaces: Saúde, humanas e tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 1098-1104, 2021.

LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andreia. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. January-July, p. 20-20, 2021.

MARIANO, Eder Rodrigo *et al.* Artes marciais e esportes de combate na Educação Física Escolar: Interface Filosófica-Educacional na perspectiva discente. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e1810715775-e1810715775, 2021.

MARIANTE NETO, Flávio Py; LIMA, George Almeida; VASQUES, Daniel Giordani. O ensino de lutas na escola e a dimensão atitudinal: uma revisão sistemática. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá. v. 28, jan./dez. 2024 , e17464, 20 p., 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07292, 2021.

PIMENTA, Thiago *et al.* As artes marciais e o desenvolvimento das virtudes: aproximações e distanciamentos entre Aretê e Bushidô. **Revista Mosaico**, v. 15, n. Especial, p. 1-11, 2024.

TRUSZ, Rodrigo Augusto; BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide. Artes marciais e esportes de combate como ferramentas promotoras de comportamentos socialmente competentes de crianças: revisão integrativa. **Conexões**, v. 22, p. e024024-e024024, 2024.

VIDAL, Rafael Gemin. A Arte Marcial e a Socialização: aplicações da filosofia do Kung Fu. **Revista UNIANDRADE**, v. 22, n. 3, 2021.

FOTOGRAFIAS DE ACERVO: VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS INSPIRADAS NA BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR

Alcimara Aparecida Foetsch⁸

Jessica Turkot⁹

Kaynan Gabriel Schorr¹⁰

INTRODUÇÃO

“A forma como atua uma biblioteca popular, a constituição do acervo, as atividades que podem ser desenvolvidas no seu interior e **a partir dela**, tudo isso, indiscutivelmente, tem que ver com técnicas, métodos, processos, previsões orçamentárias, pessoal auxiliar, mas, sobretudo, tudo isso tem a ver com uma certa política cultural” (Freire, 1985, p. 42. Grifo nosso).

*“El patrimonio bibliográfico, como parte integrante del patrimonio documental, está conformado por un tipo de documento con características propias, fundamentalmente determinado por su información de carácter bibliográfico [...]”*¹¹ (Jamarillo; Marín-Agudelo, 2014, p. 428).

A concepção de Freire (1985) de que a biblioteca popular deve ser entendida como um “centro cultural e não como um depósito silencioso de livros” (p. 38) associada ao primeiro trecho transcrito acima que sugere o desenvolvimento de atividades **a partir dela**, foi a base que inspirou a presente reflexão ancorada em nossas vivências extensionistas no Projeto de Extensão do Observatório polonês da Unespar. Neste texto, defendemos a Biblioteca polonesa da Unespar como patrimônio bibliográfico (segundo trecho acima), ambiente articulador de saberes, memórias e pertencimentos em favor de uma política cultural.

⁸ Unespar/União da Vitória. Projeto de Extensão: Observatório polonês da Unespar.

⁹ Unespar/União da Vitória. Projeto de Extensão: Observatório polonês da Unespar. Bolsista PIBEX/FA.

¹⁰ Unespar/União da Vitória. Projeto de Extensão: Observatório polonês da Unespar. Bolsista PIBIS/FA.

¹¹ Tradução: “O patrimônio bibliográfico, como parte integrante do patrimônio documental, é constituído por um tipo de documento com características próprias, fundamentalmente determinado por sua informação de caráter bibliográfico”.

Partindo da biblioteca descrevemos possibilidades de ações propostas ou “intercambiadas” (Freire, 1985, p. 40) por meio do trabalho colaborativo. O Clube Literário Wladyslaw Reymont (CLWR), parceiro do Observatório, participa ativamente da seleção dos temas, da elaboração dos encontros e da realização das atividades que tem como público-alvo tanto os membros do Clube, quanto a comunidade externa interessada. Essas ações são concebidas a partir de inspirações advindas do acervo da biblioteca, socializadas com o CLWR por meio de fotografias. Estas sugestões se fundamentam no acervo disponível, que possui valor histórico, artístico, emotivo, simbólico e cultural, materializado em livros e seus elementos, verdadeiros testemunhos da sociedade que cumprem a função essencial de transmitir saberes por meio do registro escrito. Assim, atesta-se a importância da difusão do patrimônio bibliográfico, que “*debe planear actividades informativas y culturales*”¹² (Jamarillo; Marín-Agudelo, 2014, p. 430).

Para a elaboração deste relato, foram selecionadas 19 fotografias que exemplificam como as atividades são concebidas. A escolha dos temas, e consequentemente das imagens, não ocorre de maneira aleatória, mas se fundamenta em datas comemorativas, eventos, estações do ano, calendários litúrgicos, marcos históricos, construções, biografias e temas sugeridos pelos membros responsáveis pelo planejamento das atividades.

Disto partindo, objetivamos demonstrar de que forma um espaço físico pode servir para conectar, de modo virtual, pessoas interessadas em temáticas comuns por meio de registros fotográficos. As imagens do acervo funcionam como estímulos para a proposição de encontros, diálogos, debates e outras ações. Por fim, busca-se evidenciar a importância da manutenção e da resignificação dos espaços culturais, extrapolando suas funções convencionais.

¹² Tradução: “deve planejar atividades informativas e culturais”.

QUANDO A FOTOGRAFIA INSPIRA: EXPERIÊNCIAS “INTERCAMBIADAS” A PARTIR DA BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR

As atividades da Biblioteca polonesa da Unespar iniciaram-se de modo presencial no Campus União da Vitória da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) em janeiro de 2020 com a chegada da doação dos primeiros livros físicos em idioma polonês. No entanto, em março do mesmo ano, as atividades foram interrompidas devido à impossibilidade de acesso ao espaço em decorrência da pandemia de covid-19¹³. Em consonância com a adaptação da maioria das instituições, o Projeto de Extensão do Observatório polonês da Unespar, responsável pela biblioteca, também migrou para o ambiente virtual. Essa transição teve como finalidade a continuidade das ações de forma *on-line*, a promoção do primeiro contato com o acervo e a oferta de uma oportunidade de integração entre descendentes de poloneses e interessados na cultura polonesa, apesar das restrições impostas pelo distanciamento social.

O que se apresentou como um obstáculo, gradualmente, revelou-se uma oportunidade para repensar as atividades da biblioteca de forma ampla, permitindo atender um público diversificado e geograficamente distante. De fato, inicialmente, as ações foram concebidas e planejadas para ocorrer presencialmente no espaço da biblioteca. Entretanto, as restrições impostas pela pandemia tornaram necessário o uso do ambiente virtual como alternativa temporária. Contudo, ao implementar atividades remotas, percebemos a possibilidade de estabelecer contato com pessoas de diversas regiões do Brasil e do exterior, unidas pelo interesse em conhecer e socializar a cultura polonesa.

No acervo da biblioteca, dispomos de aproximadamente onze mil livros, todos no idioma polonês e que versam sobre várias temáticas, como a literatura, biografia, geografia, história, arte, música, pedagogia, língua polonesa, literatura infantil, religião, arquitetura, além de uma variedade de enciclopédias temáticas, almanaques, calendários

¹³ BRASIL. Ministério da Saúde. (2020). **Boletim epidemiológico** – covid-19. Disponível em: <https://bnd.art.br/GyWqJn>. Acesso em: 1 abr. 2025.

e coleções. Trata-se de livros (e seus elementos), além de uma série de objetos, achados, escritos e pertences encontrados e que permitem propor virtualmente uma série de atividades temáticas diferenciadas, atrativas e fundamentadas em obras de significativo valor cultural.

Em Föetsch *et al.* (2023) nos questionávamos:

Qual a importância, no atual tempo/contexto do digital e do *on-line*, de se manter e de se investir em uma biblioteca física? Continuará havendo lugar, neste mundo conectado, para livros impressos? Valerá a pena investir em espaços materiais sabendo que estamos cada vez mais emaranhados em uma rede virtual? As questões são apropriadas, convenientes, pertinentes. (p. 09).

E assim imaginávamos:

O espaço físico oferece um impulso que pode e já é complementado por atividades virtuais, onde o digital é aliado respeitável e valioso, não adversário. Muito nos utilizamos das plataformas *on-line* tanto para divulgar quanto para realizar encontros à distância. Não vemos uma competição entre o físico e o virtual [...]. (p. 23).

Passados mais de dois anos, é possível afirmar que a Biblioteca polonesa inspira, impulsiona e orienta, quase semanalmente, debates sobre a Polônia em seus diversos contextos. No entanto, esse dinamismo só é viável graças à colaboração com o Clube Literário Wladyslaw Reymont (CLWR), uma coletividade informal de entusiastas da cultura polonesa que sugere e organiza temas e encontros *on-line*. Essa atuação conjunta entre a Universidade e a Sociedade, fundamento essencial da extensão universitária, é o que possibilita a realização de ações qualificadas, enaltecendo a cultura, promovendo conhecimento e troca de saberes.

Disto partindo, no presente texto, objetivamos defender a utilização de bibliotecas físicas não somente para a leitura, mas, sobretudo, para a promoção de atividades temáticas em ambientes virtuais. Para tanto, discorreremos sobre a forma com que socializamos os conteúdos da Biblioteca polonesa que inspiram os encontros promovidos pelo CLWR. A forma encontrada foi a fotografia.

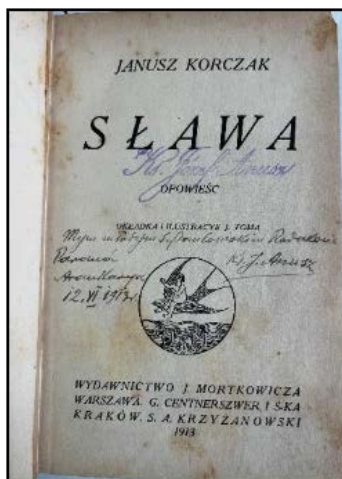
Para nós, fotografia sempre foi documento, muito mais do que mero registro de imagem. Não a percebemos como mera ilustração, tão menos como reflexo do real. São mais do que indução estética que reforça o texto, vão para além de confirmações mudas de conhecimento paisagístico. Entendemos a fotografia como representação, cujo conteúdo desvela informações e dispara sensações, sublinhando que são “representações que aguardam um leitor que as decifre” (Leite, 1993, p. 26). Somos nós quem as fazemos falar, são matéria-prima, convite ao desvendamento de uma construção social iconográfica permeada por silêncios e não-ditos.

As utilizamos para que possam ser descobertas, decifradas, reinterpretadas, tendo em vista que sua decodificação sempre será pessoal, subjetiva e múltipla. A fotografia não será lida da mesma forma pelas pessoas, pois é uma linguagem que media nossas relações com o mundo, a vida, a família, a nacionalidade. Ciavatta (2002) acrescenta que: “o que é visível na Fotografia revela e oculta. [...] talvez a grande sedução da imagem esteja na história do que ainda está invisível. Mostrar o invisível é buscar outras visões, outras linguagens e outros discursos” (p. 66). Assim, ao fotografarmos trechos do acervo da Biblioteca polonesa da Unespar, o fazemos como sinais de orientação, permitindo que os interessados decifrem, da sua forma, a mensagem visual e suas “interpretações possíveis” (Leite, 1996, p. 83) deste fragmento recortado em determinado tempo e espaço. Isso porque acreditamos que a interação social produz sentidos, sendo possível perceber identificações, familiaridades e singularidades entre os participantes dos encontros.

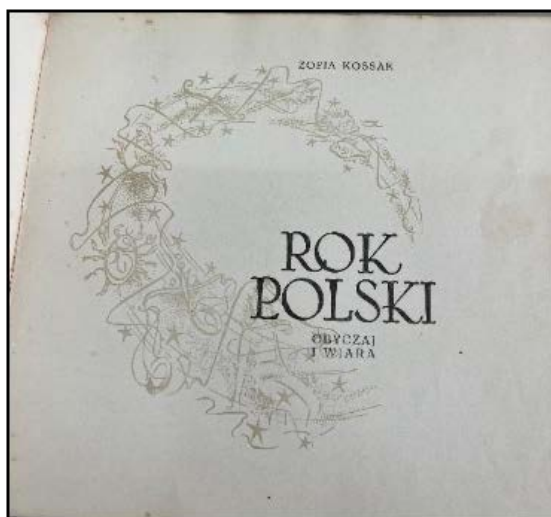
Obviamente, para as atividades, não digitalizamos livros completos, apenas fragmentos de imagens que se relacionam à determinados temas, datas comemorativas, personagens históricos, costumes, escritores, personalidades e lugares. A partir desse material, cada membro do CLWR ou convidado desenvolve uma atividade, que posteriormente é compartilhada com o grupo. Em determinadas ocasiões, também se abre espaço para a participação de pessoas externas ao Projeto de Extensão e ao CLWR, especialmente quando estas representam instituições de relevância ou atuam como parceiras no exterior, como é o caso do Clube de Professores de Gniezno, na Polônia, KUL.

Nesta reflexão, pautamo-nos na fotografia enquanto promotora de inspiração e, para tanto, compartilhamos a seguir uma sequência de fotos exemplificando a forma com que as atividades são propostas:

Fotografia 1 – Livro “*Sława*” de Janusz Korczak. Obra original de 1913.



Fotografia 2 – Livro “*Rok Polski – Obyczaj i Wiara*”, de Zofia Kossak.



Fotografia 3 – Armas poloneas. Livro Livro “Stara Broń w Polskich Zbiorach”, de Zdzisław Żygulski.



Fotografia 4 – A sala polonesa: flores como elemento decorativo, simbólico e de referência.



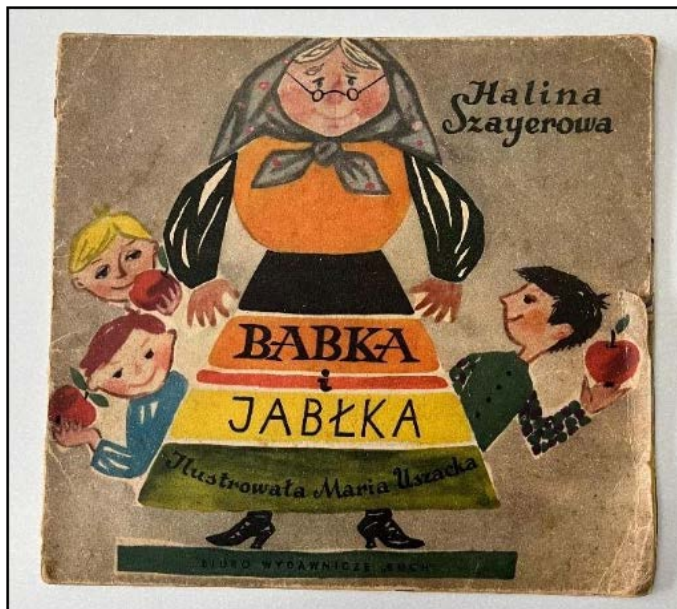
Fotografia 5 – Rosas e versos rimados.



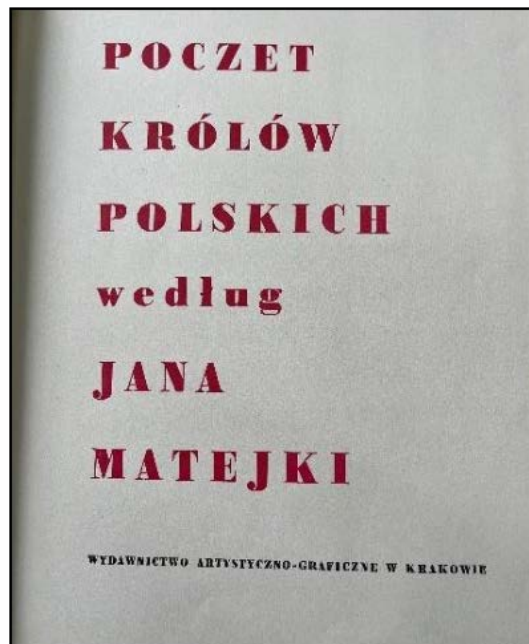
Fotografia 6 – A beleza e os detalhes do tecido polonês.



Fotografia 7 – Capa do livro “*Babka i Jabłka*” de Halina Szayerowa.



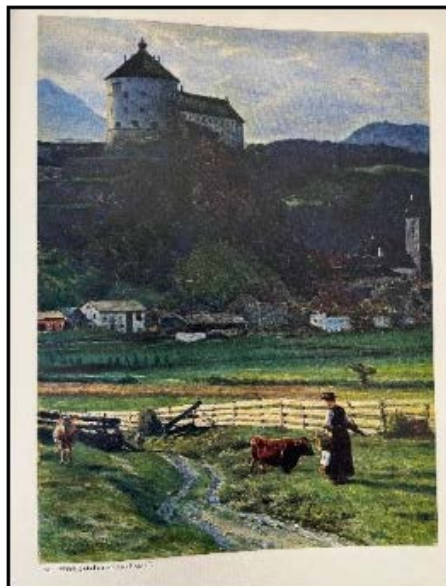
Fotografia 8 – Livro “*Poczet Królów Polskich*”, de Jan Matejko.



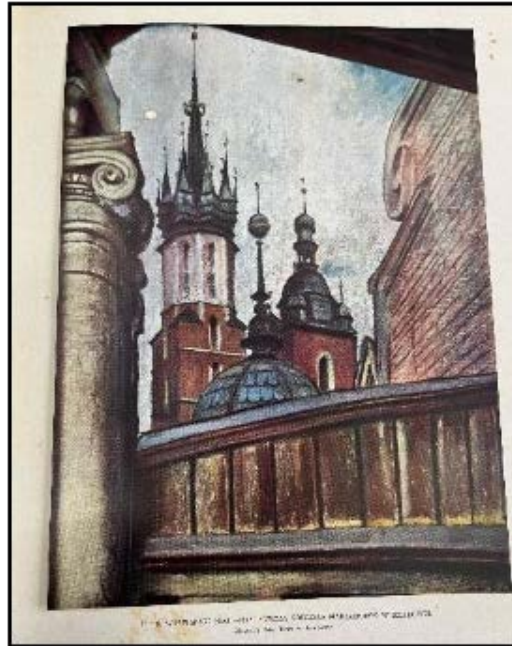
Fotografia 9 – Primeiro rei da Polônia, Bolesław I Chrobry. Livro “*Poczet Królów Polskich*”, de Jan Matejko.



Fotografia 10 – Paisagens polonesas: o campo e o castelo.



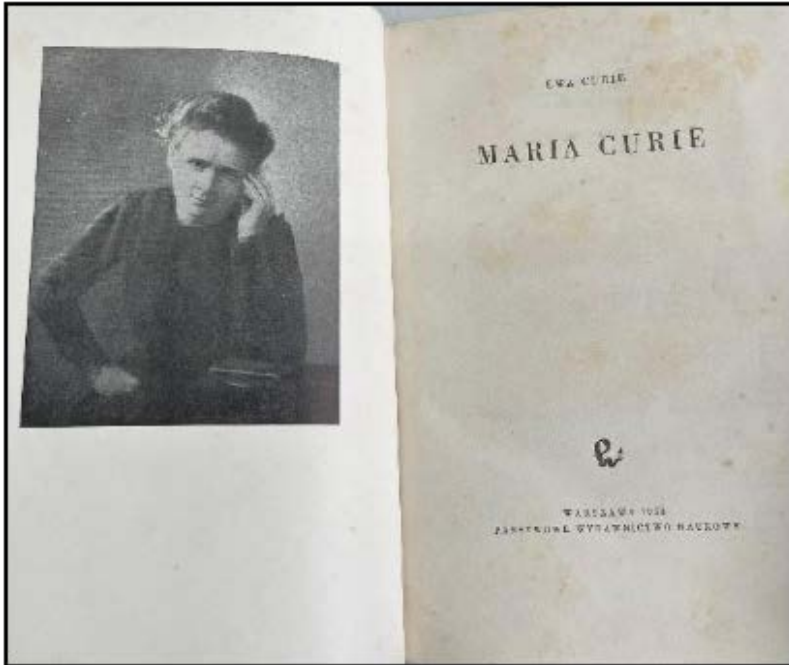
Fotografia 11 – Igreja polonesa.



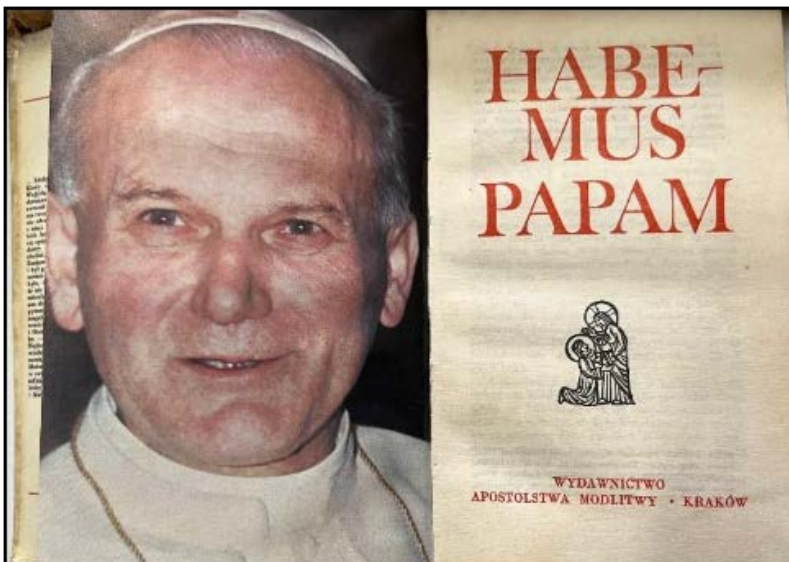
Fotografia 12 – Plantas de castelos poloneses: elementos arquitetônicos.



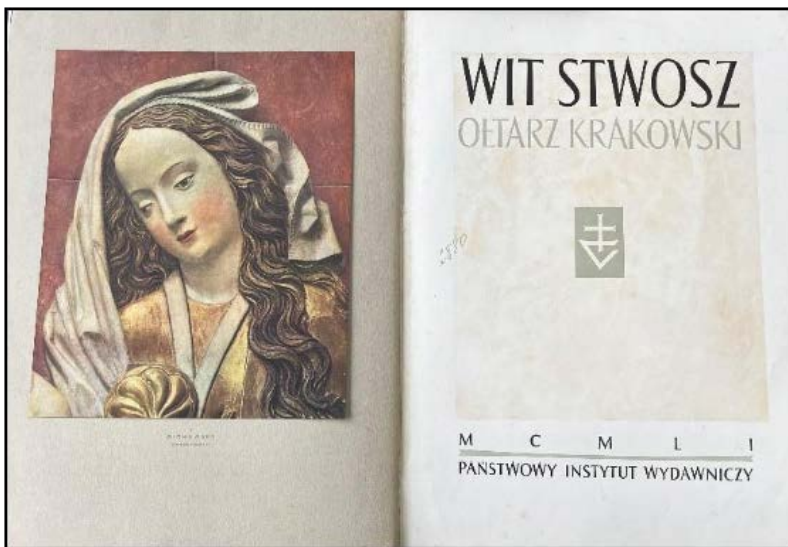
Fotografia 13 – Livro biográfico de Maria Curie, escrito por sua filha Eva Curie.



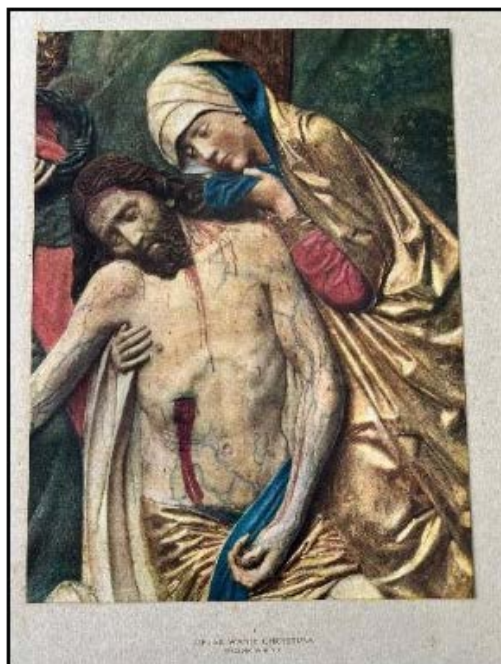
Fotografia 14 – Livro sobre o papado de Karol Józef Wojtyła (João Paulo II).



Fotografia 15 – Livro “*Wit Stwosz: Ołtarz Krakowski*”, que retrata o altar da Basílica de Santa Maria, em Cracóvia, Polônia.



Fotografia 16 – Luto por Cristo.



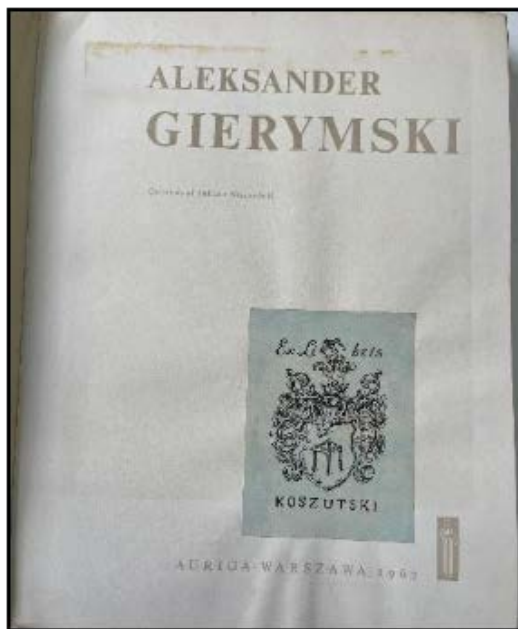
Fotografia 17 – Coleção de livros “*Chłopi*”, de Władysław Stanisław Reymont.



Fotografia 18 – Capa do livro “*Przez Różową Szybkę*” da escritora polonesa Ewa Szelburg-Zarembina.



Fotografia 19 – Aleksander Gieryski, pintor polonês, escrito pelo historiador de arte polonês Juliusz Starzyński.



Estas fotografias já foram compartilhadas com o CLWR e inspiram ações e atividades. A Fotografia 1, do livro intitulado “*Sława*”, publicado originalmente em 1913, cujo título significa “fama”, “glória” no idioma polonês consiste em uma obra infantojuvenil escrita por Janusz Korczak, renomado pedagogo e escritor polonês que já foi tema de vários encontros de debate, dada sua relevância para a Pedagogia. Embora essa obra específica ainda não tenha sido traduzida, outros textos importantes do autor, como *O Direito da Criança ao Respeito*, estão disponíveis em português. Na mesma fotografia é possível perceber o carimbo de pertencimento do livro e uma dedicatória, ambos assuntos já foram tema de diálogos, oficina e resumo científico.

A Fotografia 2 retrata a abertura do livro “*Rok Polski: Obyczaj i Wiara*”, em tradução livre, “O ano polonês: Costumes e fé”, escrito por Zofia Kossak (1889-1968), uma das mais importantes escritoras polonesas do século XX. O livro descreve hábitos, ritos, costumes populares e festas religiosas polonesas, ordenadas de acordo com o calendário do

ano litúrgico e agrário. O livro motivou uma pesquisa biográfica sobre a autora e resultou em um resumo expandido publicado em evento científico, texto que discutiu biografias, trajetórias e o legado de quatro mulheres polonesas.

A Fotografia 3 mostra armas do Museu do Exército Polonês, descreve detalhes e informações e foi utilizada para inspirar debates acerca de ferramentas, armas e guerras. As Fotografias 4 e 5 foram utilizadas na chegada da estação da primavera de 2024 para fomentar debates sobre as flores cultivadas pelas famílias na Polônia e no Brasil, bem como a utilização das flores na decoração de construções, bordados, vasos, cortinas e elementos domésticos. Foram exploradas as composições cromáticas e as espécies florais mais comuns, buscando destacar as particularidades estéticas de seus tipos, formatos e cores.

A Fotografia 06 foi extraída de um livro que exemplifica diversos tipos de tecido, ilustrando cores, estampas, bordados, motivos, combinações, texturas, artesanato, e orientou discussões acerca de roupas típicas e trajes folclóricos, evidenciando combinações características da Polônia ao longo dos anos e nas diferentes regiões, enquanto expressões da identidade cultural.

A Fotografia 7, “*Babka i Jabłka*”, em português, “Bolo/Avó e Maçãs”, publicado em 1960, é um texto infantojuvenil da escritora polonesa Halina Szayerowa, ilustrado por Maria Uszacka. Possui apenas 10 páginas e é voltado para o público infantil, serviu de inspiração para uma série de atividades: leitura, contação de história, receitas de bolo, piqueniques com maçãs (em parceria com uma escola polonesa), desenhos para colorir, análise da capa. O livro combina elementos poéticos e narrativos para entreter e educar crianças.

A Fotografia 8 retrata as páginas iniciais do livro “*Poczet Królów Polskich*”, em português, “Galeria dos Reis Poloneses”, uma das obras mais icônicas do pintor e ilustrador polonês Jan Matejko (1838-1893). Não se trata especificamente de um livro, mas de uma série composta por 44 retratos simbólicos (como a Fotografia 9) a coleção é acompanhada de descrições históricas e biográficas dos monarcas da Polônia

(do lendário Lech e Mieszko I até o fim da monarquia polonesa com Stanisław August Poniatowski). A obra foi utilizada em diversas atividades, envolvendo temas como arte, pintura e a história da monarquia polonesa.

A Fotografia 10 retrata uma paisagem típica da Polônia: os campos e os castelos e inspirou encontros dedicados à exploração de lugares semelhantes. A Fotografia 11 ilustra uma igreja polonesa, enquanto a Fotografia 12 exibe elementos arquitetônicos de castelos. Estas imagens motivaram atividades e discussões acerca das paisagens, arquitetura, espaço agrário, vilas, processos de reconstruções e aspectos do cotidiano polonês.

A Fotografia 13, mostra a parte inicial do livro “Maria Curie”, escrito por sua filha Ewa Curie. Trata-se de uma das biografias mais completas da cientista polonesa Maria Skłodowska-Curie (1867-1934), originalmente publicada em 1937, pouco após a morte de Maria. A fotografia inspirou atividades em parceria com o CLWR abordando a biografia e as conquistas dessa cientista, física e química, pioneira na pesquisa sobre radioatividade, laureada com os prêmios Nobel de Física (1903) e de Química (1911).

A Fotografia 14 estampa o rosto de Karol Józef Wojtyła (1920-2005), o papa polonês João Paulo II, sugeriu encontros acerca de sua biografia, infância e juventude, vocação religiosa, carreira eclesiástica, os feitos como Papa, o atentado contra sua vida, morte, milagres, canonização e legado.

A Fotografia 15, retrata o livro “*Wit Stwosz: Ołtarz Krakowski*”, em português: “Wit Stwosz: O Altar de Cracóvia”, dedicado à vida e obra do escultor germano-polonês Wit Stwosz (1448-1533), reconhecido principalmente pela criação do monumental altar-mor da Basílica de Santa Maria em Cracóvia, uma das mais importantes obras de arte gótica tardia da Europa. A fotografia inspirou debates sobre a arte-sacra polonesa, igrejas, as vivências católicas, orações, cantos e o patrimônio artístico e arquitetônico de Cracóvia. A Fotografia 16, do livro retratado na Fotografia 15, mostra o luto por Cristo, promovendo diálogos sobre a Páscoa, a crucificação, ressurreição e costumes cristãos.

A Fotografia 17 retrata os livros que compõe o romance épico “*Chłopi*”, em português, “Os Camponeses”, do autor polonês Władysław Stanisław Reymont, patrono do Clube Literário Władysław Reymont (CLWR). Publicado entre 1904 e 1909, é estruturado em quatro volumes, cada um nomeado conforme uma estação do ano e apresenta um retrato profundo, lírico e realista do cotidiano camponês no final do século XIX. Os livros inspiraram a elaboração de um resumo científico que discutiu de que forma as obras literárias podem servir como fontes para o estudo de fatos e fenômenos geográficos, refletindo sobre a literatura como testemunho do espaço geográfico.

A Fotografia 18 mostra a capa do livro “*Przez Różową Szybkę*”, em português “vidro cor-de-rosa”, uma das obras mais famosas da escritora polonesa Ewa Szemberg-Zarembina (1899-1986). Literatura infantil e juvenil da Polônia no século XX, o livro é uma narrativa lírica e poética que recria as lembranças da infância da autora e apresenta o modo como as crianças percebem o mundo. Muito lido nas escolas polonesas, serviu de base, juntamente com outros livros, para a construção de um resumo científico que discutiu as capas de livros como interface de leitura, propondo uma análise perigráfica das capas. O intuito foi demonstrar que as capas, além de cumprirem funções práticas de proteção, identificação e promoção editorial, integram um projeto artístico e estético que colabora ativamente para a construção de sentidos da obra literária.

A Fotografia 19 remete ao nome de Aleksander Gierymski (1850-1901), um dos mais famosos pintores poloneses do século XIX, relacionado ao realismo e ao impressionismo. O livro sobre sua obra foi escrito pelo historiador de arte polonês Juliusz Starzyński (1906-1974). Na obra de Gierymski, são comuns referências aos retratos de trabalhadores, pessoas simples, paisagens urbanas, cenas noturnas e vistas arquitetônicas, temas que inspiraram ações e atividades junto ao CLWR. Na mesma fotografia é possível notar a presença de um *ex-libris*, ou seja, marca de propriedade do livro que identifica o dono da obra, arte gráfica ou objeto de colecionismo já desencadeou um resumo científico que discutiu estes elementos enquanto marcas biográficas, sutis lembretes

de pertencimento, obras-primas miniaturais e/ou etiquetas identitárias. Além disso, dispomos atualmente na Biblioteca polonesa um catálogo com treze *ex-libris* diferentes encontrados, até o momento, no acervo.

Todas as fotografias incluídas neste texto foram registradas pelos autores de modo a evidenciar a importância de uma linguagem visual acessível, considerando que o público-alvo é bastante diverso. São utilizadas como elemento de motivação que desperta curiosidade e promove a busca por detalhes e informações. As fotos anteriormente apresentadas ilustram apenas uma parcela das atividades já realizadas durante os anos de 2023 e 2025. A partir do acervo da Biblioteca Polonesa, consolidou-se uma rede de pessoas interessadas e interconectadas, que voluntariamente dedicam seu tempo para, a partir de temas específicos, organizar encontros periódicos com o propósito de promover diálogos acerca da Polônia, tanto em sua dimensão histórica quanto contemporânea. Essa coletividade informal, sem fins lucrativos, dedica-se à produção de conhecimentos e de produtos culturais, configurando-se como uma instância de interação frutífera entre a Universidade e a Sociedade, reconhecendo o valor dos saberes e dos ambientes culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro é a máxima expressão do patrimônio bibliográfico e conforme destacam Jaramillo e Marín-Agudelo (2014, p. 428), este patrimônio deve cumprir uma forma de alfabetização com fins culturais, narrativos ou de pesquisa, destinada a amplas comunidades de leitores, cuja socialização constitui uma das bases para que os indivíduos percebam novos cenários. O registro escrito e seus elementos, nesse contexto, permite a transmissão do saber acumulado ao longo do tempo, configurando-se, indubitavelmente, como uma das formas mais eficazes de estabelecer pontes entre gerações e nações.

Neste relato, evidenciou-se como a fotografia, enquanto registro temático e matéria-prima, pode inspirar diálogos, debates, palestras, oficinas e a produção de textos informativos e científicos. O ambiente

digital, por sua vez, pode e deve fazer a conexão entre pessoas com interesses comuns, favorecendo o compartilhamento de práticas e a produção de conhecimentos sobre distintas temáticas, discursos, memórias e territórios. Demonstrou-se, assim, como uma biblioteca física pode assumir um papel de protagonismo na promoção de ações e atividades a distância, configurando-se como um espaço dinâmico e articulador, explorado coletivamente.

Defende-se, portanto, a necessidade e a relevância da preservação desses espaços físicos, visando a promoção de uma alfabetização com finalidades culturais. Busca-se, desse modo, socializar cenários, lugares, memórias, práticas, experiências e uma diversidade de outros temas a partir dos registros escritos presentes no acervo da Biblioteca polonesa da Unespar, com o intuito de criar pontes entre gerações e nações, conectando pessoas fisicamente distantes, mas unidas por interesses culturais comuns.

Importa salientar que não são realizadas digitalizações integrais nem empréstimos do acervo, tendo em vista que a biblioteca ainda se encontra em processo de organização, higienização e catalogação, além das necessárias considerações relacionadas aos direitos autorais. São compartilhadas apenas fotografias históricas de lugares, pinturas e construções, com o objetivo de despertar o interesse e fomentar o diálogo.

Observa-se, ainda, que, nas comunidades polonesas situadas no entorno do Campus União da Vitória da Unespar, têm emergido movimentos voltados à organização de bibliotecas étnicas, compostas por livros em língua polonesa, trazidos pelos imigrantes ou recebidos por meio de doações e presentes. Essa iniciativa revela-se de grande valor e constitui uma ação de extrema relevância e interesse para o projeto, que poderá, futuramente, colaborar com a organização, ampliação e difusão desses acervos.

Cabe, finalmente, ressaltar que são recorrentes os relatos de livros queimados ou descartados após o falecimento dos imigrantes que os trouxeram. Contudo, verifica-se, na última década, um significativo

estímulo e redescoberta da importância do estudo da língua polonesa. Nesse sentido, os livros podem desempenhar um papel fundamental, voltando a circular nas famílias como objetos valiosos, passíveis de serem explorados, preservados e transmitidos às novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. (2020). **Boletim epidemiológico** – Covid-19. Disponível em: <https://bnd.art.br/ycb2sl>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOETSCH, A. A.; TURKOT, J.; PAWLOWSKI, L.; GELCHAKI, T. Biblioteca polonesa da Unespar: a criação, o acervo e as ações. In: FOETSCH, A. A.; BROIETTI, C.; DANTAS, S. C; CARDOSO, R. D. (orgs.) **Atividades de extensão**: desenvolvidas na Unespar. [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2023. v. 7, 187p.; 23cm. (p. 7-24).
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4).
- JARAMILLO, O.; MARÍN-AGUDELO, S.-A. (2014). Patrimonio bibliográfico en la biblioteca pública: memorias locales e identidades nacionales. **Profesional de la información**, 23(4), 425-432.
- LEITE, M. M. **Retratos de Família**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 1993. Texto & Arte, vol. 9.
- LEITE, M. M. Imagem e educação. In: Seminário Pedagogia da imagem na Pedagogia. **Anais**. Rio de Janeiro: UFF, 1996.

ECOTOXICOLOGIA TRANSLACIONAL: DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO À PRÁTICA EDUCATIVA PARA A SUSTENTABILIDADE

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk¹⁴

Maria Eduarda Borille¹⁵

Karine Larissa Kuryluk¹⁶

Marcos Otávio Ribeiro¹⁷

Alan Deivid Pereira¹⁸

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Diálogos sobre a Ecotox!”, da Universidade Estadual do Paraná, tem como principal objetivo incentivar e desenvolver ações voltadas à promoção da educação ambiental e da formação cidadã, visando contribuir para a formação de cidadãos atuantes na mitigação de impactos ambientais, a partir da compreensão da ciência ecotoxicologia.

O potencial humano em intervir nos ecossistemas viabiliza conflitos em relação ao uso de paisagem, recursos e alterações das condições naturais. O modelo de civilização atual, caracterizado pelo desenvolvimento industrial intenso e por formas de produção e organização de trabalho que favorecem a superexploração, a disponibilidade de produtos químicos potencialmente tóxicos e a geração de uma diversidade de resíduos, mostra-se significativamente prejudicial à natureza (Primarck e Rodrigues, 2001; Zagatto e Bertoletti, 2006). O interesse das pessoas pelas questões ambientais tem aumentado em decorrência de situações históricas, como o uso indiscriminado do DDT na década de 40 (Carson, 1962), sua persistência ambiental e os danos associados

¹⁴ UNESPAR, campus de União da Vitória. Coordenadora do Projeto de Extensão Diálogos sobre a Ecotox!

¹⁵ UNESPAR, campus de União da Vitória.

¹⁶ UNESPAR, campus de União da Vitória.

¹⁷ UNESPAR, campus de União da Vitória.

¹⁸ UNESPAR, campus de União da Vitória.

a esse produto, atualmente proibido, além dos efeitos da presença de hepatotoxinas na água, resultantes da floração de algas (Carmichael *et al.*, 2001), e ao uso de fármacos e seus efeitos na desregulação endócrina (Silva de Assis *et al.*, 2013).

A ecotoxicologia, enquanto ciência, integra os princípios da ecologia, no que se refere à diversidade dos organismos vivos e às suas relações intrínsecas com o ecossistema, e a toxicologia em relação aos efeitos que produtos químicos possam evidenciar nos organismos quando introduzidos como um fator adicional de pressão nos ecossistemas. Nesse contexto, a ecotoxicologia oportuniza o debate e amplia a comunicação entre cientistas e população, essencial, porém frequentemente limitado. A comunicação entre cientistas e o público não acadêmico, é constantemente alvo de críticas, uma vez que o conhecimento científico deveria ser mais acessível aos indivíduos que consomem e utilizam produtos constantemente (Monro, 2001). Isto se deve ao fato de que, conforme divulgado pela Sociedade Americana de Química, existem aproximadamente 70 mil substâncias químicas em uso diário e de mil a duas mil novas substâncias são adicionadas nesta lista anualmente. Desse total, ainda é inferior o número de substâncias que têm seus efeitos tóxicos conhecidos e/ou divulgados (Zagatto e Bertoletti, 2006). A grande questão associada a essa informação é que a poluição, especialmente no ambiente aquático, ocorre, potencialmente, pela introdução de compostos antropogênicos, seja de forma pontual ou difusa, e os efeitos ecotoxicológicos ainda são pouco compreendidos, principalmente pela falta de correlação entre a poluição ambiental e as respostas biológicas dos organismos constantemente expostos (Bucheli; Fent, 1995). É plausível que a sociedade desconheça as interações entre dose e resposta de químicos e organismos vivos, e que, por isso, frequentemente banaliza o processo de tomada de decisões por parte dos gestores responsáveis por mitigar os efeitos da liberação desses produtos. Tal desconhecimento decorre, em grande parte, do fato de que os indivíduos que compõem a sociedade têm pouco acesso ao conhecimento científico produzido na área da ecotoxicologia (Bueno-Krawczyk *et al.*, 2021). Assim, esta

lacuna de apropriação de conhecimento precisa ser superada para que haja uma prática cotidiana bem como uma gestão de recursos naturais mais voltada para a sustentabilidade.

Esta perspectiva leva a dois questionamentos iniciais: 1) Como indivíduos não acadêmicos compreendem os saberes científicos que envolvem a interação dos organismos vivos e os compostos químicos? 2) Indivíduos não acadêmicos compreendem que os compostos químicos atuam como um fator de pressão seletiva adicional ao ambiente natural? Para além destes questionamentos, é possível problematizar também sobre como compreender que estes efeitos podem estar relacionados à saúde pública? Como dialogar sobre os conceitos que norteiam os estudos nesta ciência? Como abordar os conceitos complexos com diferentes públicos e em diferentes espaços (não formais) de ensino? Para tais perguntas, tem-se a extensão acadêmica como um norteador para ações, expressões, diálogos e construções de saberes que possam superar os espaços acadêmicos bem como os espaços formais de ensino.

A Extensão Universitária constitui-se como um processo educativo, cultural e científico de natureza dialógica, inspirado nos princípios freireanos. A extensão representa uma articulação indissociável entre ensino, pesquisa e sociedade, promovendo uma relação transformadora aos envolvidos. Nessa perspectiva, a universidade e a comunidade estabelecem um diálogo horizontal e recíproco, no qual o saber acadêmico e os conhecimentos populares se encontram e se enriquecem mutuamente, problematizando a realidade e gerando novos saberes contextualizados. Esse processo, alinhado à pedagogia crítica de Paulo Freire, supera a educação bancária ao valorizar os saberes comunitários, fomenta a conscientização e promove a emancipação social (Freire, 1967). Como prática interdisciplinar e político-pedagógica, a extensão viabiliza a produção de conhecimentos enraizados na realidade brasileira e regional, democratiza o acesso ao saber e fortalece a participação comunitária. Configura-se, assim, como um espaço privilegiado de práxis educativa, que integra reflexão teórica e ação transformadora na sociedade, com o protagonismo de discentes do ensino superior na melhoria da qualidade de vida da comunidade e na promoção do desenvolvimento local e regional (Nogueira, 2005).

Considerando a concepção da extensão acadêmica e sua relação intrínseca com o ensino e a pesquisa, o projeto Diálogos sobre a Ecotox! desenvolveu uma série de ações, voltadas tanto na divulgação científica dos conhecimentos produzidos na pesquisa, quanto à transposição didática no âmbito do ensino de temas que são transversais ao currículo regular da educação básica. Essas ações tiveram como foco, simultaneamente, promover o acesso desses conteúdos aos licenciandos, extensionistas envolvidos no desenvolvimento das atividades bem como estimular a discussão proposta neste trabalho, envolvendo tanto o alcance do público não acadêmico, quanto a formação qualificada de futuros docentes para a educação básica.

DESCRIÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO REALIZADAS

Foi considerado o recorte temporal de 2023 e 2024 apresentando as ações do projeto de extensão com as seguintes atividades: produção de conteúdo digital para divulgação em rede social, oficinas, rodas de conversa, produção de materiais didáticos, contação de histórias, experimentos científicos e brincadeiras, tanto nos espaços da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, quanto em escolas da região Sul do Paraná.

Para o delineamento de ações, realizou-se pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa, previamente realizada pelo grupo de pesquisa Biodiversidade e Conservação, da linha de pesquisa ecotoxicologia e os extensionistas vinculados ao projeto, conforme proposto por Thomas e Bueno-Krawczyk (2023). Assim, foram delimitados temas que envolvem três principais eixos: contaminação de ambientes aquáticos, a educação ambiental na promoção da educação cidadã e biomarcadores (bioquímicos, genéticos e morfológicos). Para todos os temas foram contemplados os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), e a abordagem se concentrou nos objetivos 4 (educação de qualidade), 6 (água limpa e saneamento), 10 (redução das desigualdades), 12 (consumo e produção responsáveis) e 14 (vida debaixo d'água).

Os extensionistas buscaram organizar publicações semanais, voltadas para o perfil do Instagram do projeto, em uma ordem cronológica (Figura 1), que facilitasse a compreensão e gerasse um conhecimento crescente a respeito da ecotoxicologia, como também para aqueles que acompanhassem de forma esporádica. O objetivo era tornar os conceitos abordados acessíveis a públicos acadêmicos ou não acadêmicos. A organização da criação e publicação dos posts foi baseada na divisão do número total de temas entre os extensionistas atuantes na época. Para viabilizar essa dinâmica, foi elaborado um cronograma com duração de 10 semanas, no qual cada integrante ficou responsável por realizar uma busca bibliográfica sobre o tema designado. Além disso, foram analisados os melhores horários para as postagens, com base nos *insights* fornecidos pela própria plataforma do Instagram.

Figura 1 – Conteúdo digital produzido pelos extensionistas do projeto e divulgado nas mídias sociais da página “Diálogos sobre a Ecotox!”



Fonte: Os autores, 2025.

Foram 10 postagens sobre sustentabilidade, toxicologia/ecotoxicologia, contaminantes/xenobióticos, dinâmica ambiental, bioensaio e biomonitoramento, bioindicadores, biomarcadores, biomarcadores bioquímicos, biomarcadores genéticos, biomarcadores morfológicos,

análise de resposta e fuga de predador fictício e análise do padrão de predação, no formato carrossel do Instagram, onde verificou-se 8.929 visualizações, atingindo 5.981 contas e resultando em 265 interações (considerando curtidas, compartilhamentos, comentários e salvamentos). Do total de visualizações, 60,37% foi de pessoas que não seguiam a página, enquanto as interações (91,28%) ocorreram por pessoas que já seguiam a página.

Nesse mesmo período, foram divulgadas as atividades realizadas em um colégio próximo ao campus, com estudantes do contraturno do Ensino Fundamental II. As ações ocorreram ao longo de quatro encontros (Figura 2), nos quais foram desenvolvidas atividades relacionadas à área da ecotoxicologia. Ao todo, as publicações somaram aproximadamente 10.319 visualizações, alcançando 5.970 contas e gerando 267 interações. Do total de visualizações, 52,22% foram realizadas por pessoas que seguiam a página, assim como 88,6% das interações.

Figura 2 – Atividades extensionistas realizadas com um colégio da região Sul do Paraná, em União da Vitória



Fonte: Os autores, 2025.

O protagonismo é um caminho sólido para o desenvolvimento da transformação social, pois permite que agentes ativos façam a dife-

rença. Este processo inicia-se na educação, que, consequentemente, gera incentivo para tomadas de decisões, resolução de problemas, engrandecimento da responsabilidade individual e social, dentre outras características que contribuem para o engajamento de cidadãos comprometidos com o meio (Cavalcanti, 2023). Durante as ações desenvolvidas, os participantes foram os protagonistas na medida em que assumiram a postura ativa diante das atividades propostas, exercitando sua autonomia, senso crítico e tomada de decisão, o qual foi particularmente evidente nos momentos em que os participantes propuseram soluções para os questionamentos sugeridos durante a execução das atividades. A cidadania está diretamente relacionada com a sustentabilidade, já que o sentimento de pertencimento e união gera um aumento da responsabilidade ambiental e com isso a construção de um futuro sustentável (Grubba; Pellenz; Bastiani, 2017). Os extensionistas exerceram protagonismo ao atuarem como mediadores do processo formativo, promovendo espaços de escuta e diálogo, articulado entre teoria e prática de forma colaborativa.

Neste contexto, e alinhado nos princípios da educação cidadã, foi proposto a organização e editoração de um *e-book* intitulado: “Educação e pesquisa em ecologia: caminhos para a sustentabilidade” (Figura 3). O *e-book* foi organizado porque haviam sido desenvolvidos trabalhos nas disciplinas de ecologia II e III, do curso de Ciências Biológicas, além de relato sobre a importância da iniciação científica na formação de estudantes na área de ecotoxicologia. Os trabalhos foram elaborados entre 2021 e 2022, mas sua organização, edição e publicação ocorreram em 2024, sob responsabilidade de orientadores e extensionistas do projeto de extensão Diálogos sobre a Ecotox!. Em relação à organização deste trabalho, foi delineado tanto o *layout* do material, quanto o contato com os autores e outros colegas para avaliação e parecer dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas. Esse delineamento levou em conta a possibilidade de divulgação da proposta, a fim de ampliar o alcance de atividades de ensino desenvolvidas na graduação com escopo de sustentabilidade e educação ambiental, que podem auxiliar outros docentes, discentes e comunidade na tomada de decisão sobre ações para mitigação de impacto ambiental e promoção de educação ambiental.

Esta iniciativa contribuiu para a formação dos licenciandos, que tiveram contato com o rigor científico no desenvolvimento das atividades de pesquisa, na análise dos dados e na escrita acadêmica. Além disso, contribuiu para o enriquecimento do currículo acadêmico dos licenciandos, dentre os quais alguns já tiveram a oportunidade de participar de seleções de mestrado e serem aprovados.

Figura 3–*E-book* “Educação e pesquisa em ecologia: caminhos para a sustentabilidade”



Fonte: Os autores, 2025.

A partir das observações, notou-se que a educação ambiental fundamentada nos princípios ecológicos, que evidencia as complexas relações de interdependência entre os organismos e seus ecossistemas, revelou-se essencial em todos os níveis formativos, da educação básica ao ensino superior, bem como em espaços não formais de aprendizagem. Neste contexto, é salutar que tanto a ecologia quanto a ecotoxicologia transcendam sua condição de conhecimentos especializados para se tornarem elementos constituintes da consciência coletiva e da prática social.

Essa transição do conhecimento técnico-científico para o saber popular é fundamental, pois cria as bases para uma atuação mais efetiva na redução dos impactos antrópicos sobre a natureza, bem como na promoção da conservação da biodiversidade (Pereira *et al.*, 2024) e práticas sustentáveis. A extensão universitária surge como mecanismo privilegiado para esta transformação ao mediar o diálogo entre o saber acadêmico e as demandas sociais, potencializando, assim, a educação ambiental como ferramenta de transformação socioecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações extensionistas evidenciaram a importância do diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes sociais para a construção de uma educação ambiental crítica, com base nos princípios da ecotoxicologia. Essa articulação interdisciplinar, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, não só promoveu a troca de conhecimentos, como também aproximou a sociedade das discussões ambientais, reforçando o papel transformador da universidade.

Os resultados deste projeto, alinhados às diretrizes da Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), reforçam o papel da extensão como eixo indissociável na formação profissional. Ao traduzir dados ecotoxicológicos em ações educativas, como o *e-book* e as oficinas co-criadas com escolas, demonstrou-se que a ciência pode, efetivamente, ultrapassar os muros da academia quando mediada por práticas dialógicas (Freire, 1967). Para ampliar esse impacto, recomenda-se a institucionalização de parcerias entre universidades e secretarias de educação, garantindo continuidade às ações.

Destaca-se, portanto, a necessidade de fortalecer iniciativas que integrem essas três dimensões universitárias, garantindo que a produção de conhecimento seja democraticamente compartilhada e socialmente relevante. A educação ambiental, quando construída nessa perspectiva tríplice (ensino-pesquisa-extensão), torna-se verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- BUCHELI, Thomas Daniel; FENT, Karl. Indução do citocromo P450 como biomarcador de contaminação ambiental em ecossistemas aquáticos. **Revisões Críticas em Ciência e Tecnologia Ambiental**, v. 25, n. 3, p. 201-268, 1995.
- CARMICHAEL, Wayne Wade *et al.* Human fatalities from cyanobacteria: chemical and biological evidence for cyanotoxins. **Environmental Health Perspectives**, v. 109, p. 663-668, 2001.
- CARSON, Rachel. **Silent Spring**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1962. p. 368.
- CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Cidadania, Participação e Diálogo: O Protagonismo Juvenil como Fundamento da Formação Crítica e da Autonomia na Educação. **Educação**, v. 48, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: <https://bnd.art.br/aXJiOP>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM: **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, 2012.
- GRUBBA, Leilane Serratine; PELLEZ, Mayara; BASTIANI, Ana Cristina Bacega De. Cidadania Ambiental: Fundamentos Éticos para uma Sociedade Sustentável. **Revista Direito Ambiental e Sociedade**, v. 7, n. 3, p. 7-29, 2017. Disponível em: <https://bnd.art.br/I780ai>. Acesso em: 29 maio 2025.
- KRAWCZYK, Ana Carolina de Deus Bueno *et al.* Diálogos sobre a Ecotox! Abordagem Dialógica para Aprendizagem. In: Alcimara Aparecida Föetsch. (Org.). **Extensão universitária na UNESPAR de União da Vitória: ações, registros e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, p. 21-30, 2022.
- MONRO, Alastair M. Toxicologists – come out and educate! **Trends in Pharmacological Sciences**. v. 22, n. 6, 2001.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PEREIRA, Alan Deivid *et al.* **Educação e Pesquisa em Ecologia**: Caminhos para a Sustentabilidade. Paranaguá: Universidade Estadual do Paraná, 2024. p. 163. ISBN 978-65-86807-58-5

ASSIS, Helena Cristina da Silva *et al.* Estrogen-like Effects in Male Goldfish Co-exposed to Fluoxetine and 17 Alpha-ethinylestradiol. **Environmental Science and Technology**, v. 47, n. 10, p. 5372 -5382, 2013. DOI: <https://bnd.art.br/Un1C5J>.

THOMAS, Heleny; KRAWCZYK, Ana Carolina de Deus Bueno. Ecotoxicology at School: A Proposal for Insertion into Practical Science Classes. **Ecotoxicology and Environmental Contamination**, v. 18, n. 1, p. 28-33, 2023.

ZAGATTO, Pedro Antonio; BERTOLETTI, Eduardo. **Ecotoxicologia Aquática**: Princípios e Aplicações. São Carlos: Rima 2006, p. 478.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UNESPAR

Carla Andreia Lorscheider¹⁹

Clovis Roberto Gurski²⁰

Eduarda Klisiewicz Cardoso²¹

Rodrigo Kostaschi Rocha²²

Marcos Otávio Ribeiro²³

INTRODUÇÃO

A ciência e suas aplicações estão fortemente inseridas no cotidiano, através de seus produtos e tecnologias, exigindo cidadãos críticos da realidade e atuantes na busca de soluções de problemas que os cercam. Nesse cenário, a alfabetização científica é fundamental, promovendo ações educacionais que contribuem com a formação dos alunos, o qual é possível pela aplicação de atividades científicas e seu uso para a análise de situações e tomada de decisões (Silva; Sasseron, 2021; Valladares, 2021).

Nesse sentido, para Faria e Silva (2022), existe a necessidade de uma formação baseada na ideia de ciência que propicie mudanças e indagações que habilitem as pessoas à criticidade a partir de sua própria realidade, afirmando a necessidade e importância da alfabetização científica. O principal objetivo é formar o indivíduo com habilidades necessárias para o enfrentamento de problemas do cotidiano, considerando os saberes próprios das ciências e as metodologias de construção de conhecimento desse campo científico (Sasseron; Machado, 2017). Entretanto, para Faria e Silva (2022), essa demanda não está contemplada na Educação Básica de forma eficaz, como expressam no trecho a seguir.

¹⁹ Coordenadora Campus União da Vitória, Clube de Ciências da Unespar.

²⁰ Campus União da Vitória, Clube de Ciências da Unespar,

²¹ Campus União da Vitória, Clube de Ciências da Unespar,

²² Campus União da Vitória, Clube de Ciências da Unespar,

²³ Campus União da Vitória, Clube de Ciências da Unespar,

A Educação Básica não está atendendo as demandas da sociedade relacionadas à alfabetização científica, à interdisciplinaridade e à contextualização, visto que persiste uma fragmentação entre o que os educandos vivenciam no cotidiano e os conteúdos ministrados na sala de aula (Faria; Silva, 2022, p. 39).

A prática experimental aliada ao ensino de ciências apresenta-se como um contraponto da realidade de diversas Escolas brasileiras, visto que existem fatores limitantes, como a falta de infraestrutura (por exemplo, um laboratório equipado com materiais e reagentes) para a execução das aulas práticas, tornando-se um entrave encontrado pelo professor para a condução de sua disciplina de forma mais cinestésica. Neste contexto os Clubes de Ciências surgem como importante meio de integração, preenchendo lacunas no ensino formal e auxiliando no fortalecimento do indivíduo como cidadão crítico. Além disso, possibilitam a aproximação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura aos alunos em idade escolar, ampliando o entendimento e fundamentação dos conceitos e teorias aprendidas nas atividades de ensino e/ou pesquisa e consolidando o aprendizado da sala de aula com a prática.

Assim, o Clube de Ciências da Unespar é um espaço importante para diversificar as metodologias pedagógicas aplicadas aos alunos em relação à divulgação científica e, assim, desenvolver atividades investigativas a partir de temas de seus interesses. Neste contexto, este lugar não formal de aprendizagem passa a ser um espaço em que os alunos podem ter a possibilidade de construir os conhecimentos científicos de maneira mais lúdica, ajudando a manter o hábito pelo interesse na atividade científica e as reflexões que ela fornece à sociedade no cenário científico, tecnológico e cultural.

Nesse sentido, os Clubes de Ciências têm contribuído, pois são espaços de formação nos quais é possível a retomada do fascínio pela ciência, há tempos tida pela sociedade como aquela que não trouxe os resultados esperados ou alardeados para a solução dos problemas até então enfrentados, além do cientificismo exacerbado que impede e confunde a compreensão da natureza da ciência como relativa, mutável e fundamentalmente humana (Faria; Silva, 2022). Além disso,

Faria e Silva (2022) justificam também tal pensamento mediante a inquietação a respeito dos processos de ensino e aprendizagem das ciências e de divulgação científica, uma vez que a sociedade contemporânea ainda está mergulhada em concepções errôneas e alienantes da ciência que a torna fragilizada e sem condições de buscar soluções compatíveis e viáveis, quer em nível coletivo ou individualizado de problemáticas que vive.

Dessa forma, o presente artigo objetiva descrever as ações realizadas pelo projeto de extensão intitulado “Clube de Ciências da Unespar”, assim como a sua ação pedagógica para a comunidade no ano de 2024.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

A extensão surgiu na Inglaterra do século XIX, com a intenção de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada (Rodrigues *et al.*, 2013). Paulo Freire teve grande importância no reconhecimento da extensão como instrumento pedagógico na formação universitária, de modo que promove uma relação transformadora e de troca constante em que professores e alunos adquirem vivências e constroem saberes (Ferreira; Garreto, 2023).

As diretrizes e bases da educação nacional no Brasil estabelecida pela Lei. 9.394 de 1996, no artigo 43 (inciso VII) define que a educação superior tem por finalidade “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

Em 2012, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) elaboraram o documento de “Política Nacional de Extensão Universitária”, com o objetivo de materializar o compromisso das Universidades signatárias em transformar a Universidade Pública em “um instrumento de mudança social em direito à justiça, à solidariedade e à democracia (FORPROEX, 2012).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES n.7/2018 estabeleceu diretrizes para a extensão universitária, que requer um

padrão de conduta das instituições, com o objetivo de que a experiência aprendida no mundo acadêmico seja compartilhada com a sociedade e vice-versa (Mota *et al.*, 2019).

Atualmente, a extensão universitária atua como uma experiência formativa potente, integrando ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável, o que fortalece a formação inicial docente e potencializa práticas pedagógicas inovadoras (Rodrigues; Cruz, 2023). A contribuição da extensão universitária para a formação profissional em nível superior, em relação às relações entre Universidade e Comunidade e, no caso da formação docente, em relação à Escola, tem sido objeto de pesquisa (Abreu, 2015), com resultados que evidenciam seu alto potencial formativo (Rodrigues; Cruz, 2023). Aqui, a Extensão Universitária é compreendida tanto como um processo que viabiliza a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da Sociedade (FORPROEX, 2012) como uma ação comprometida com a construção de conhecimento pela dialogicidade (Freire, 1987).

Em 2024, verificou-se uma grande demanda em diversas Escolas da região do *Campus* de União da Vitória da Unespar, que entravam em contato com a Universidade para que os alunos realizassem uma visita nos laboratórios de Ensino de Ciências e Biologia, uma prática comum. Assim, foi constatada a necessidade de um atendimento contínuo e, visando à alfabetização científica dos alunos, foi elaborado o projeto de extensão “Clube de Ciências da Unespar”.

As atividades do Clube iniciaram em setembro de 2024 e ocorreram da seguinte forma:

- Os professores das Escolas realizaram as inscrições das turmas através de um formulário eletrônico, disponibilizado na divulgação do projeto nas redes sociais e diretamente nas Escolas. No preenchimento do formulário o professor descreveu qual é a pretensão da participação, elencando temas, descrição da turma, dificuldades encontradas no processo de ensino do tema e outras informações que julgavam necessárias.

- Os acadêmicos juntamente com os professores da equipe executora analisaram semanalmente os formulários e, a partir deles, foram propostas as atividades do Clube.

Assim, desenvolveu-se no projeto uma dinâmica de pesquisa e ação, com os seguintes pilares:

1. Desenvolver e aplicar uma proposta metodológica para a alfabetização científica com o tema indicado pelo professor no formulário eletrônico.
2. Avançar no estudo do tema para uma fundamentação teórica, analisando questões atuais envolvendo os problemas enfrentados pela Sociedade, promovendo uma discussão crítica com os alunos.
3. Atuar na formação inicial de alfabetizadores científicos, futuros docentes criativos e críticos, capazes de dialogar com diferentes alunos de diferentes idades e contextos escolares, valorizando a formação de cidadãos críticos no que se refere ao conhecimento científico (Figura 1).

Figura 1 – Os licenciandos atuam no Clube de Ciências em todas as suas etapas, desde o planejamento, elaboração e aplicação das atividades. Nessa imagem, a licenciada trouxe a problemática da ingesta excessiva do uso de refrigerante para os rins, através do diálogo com os alunos explorou a teoria de maneira criativa.



Fonte: Os autores, 2025.

Para a organização das atividades, foram considerados os espaços físicos, sendo eles preferencialmente três laboratórios de ensino, os materiais disponíveis como exemplares de animais, reagentes, vidrarias entre outros. Em muitos casos, os acadêmicos elaboraram materiais ou realizaram coletas de materiais biológicos. A construção dos procedimentos de ensino ocorreu em sinergia com a prática, como recurso e estratégia de ensino, de modo que as atividades funcionaram de maneira efetiva como um laboratório didático-científico, com a testagem das atividades e dos materiais elaborados pelos acadêmicos.

A metodologia utilizada para os encontros dependeu do planejamento da equipe, e os espaços utilizados foram os laboratórios de ensino na Universidade. Nos encontros, foram realizados experimentos simples com materiais acessíveis e de laboratório, com abordagem de temas do cotidiano e científicos atuais, como microbiologia e saúde pública, DNA e biotecnologia, ecologia e conservação da natureza, zoologia, fisiologia, entre outros, devidamente adaptados à idade escolar do público e relevantes para a realidade da região.

É importante citar que o desenvolvimento das atividades está alinhado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais expressam medidas indispensáveis para que os habitantes do nosso planeta possam ter condições adequadas de vida, e mesmo para a sobrevivência da espécie humana (ONU, 2015). Nesses encontros os alunos atendidos no Clube foram desafiados a desenvolver o pensamento crítico, criatividade, colaboração e desmistificar a ciência.

O Clube de Ciências da Unespar, na perspectiva da formação inicial de professores, através da atuação direta dos acadêmicos e a alfabetização científica com a participação dos alunos da educação básica, teve início em setembro de 2024. Durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2024, contou com a participação de 29 licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Unespar, *Campus União da Vitória* (Figuras 1, 2 e 3).

A participação de licenciandos no desenvolvimento das atividades proporcionou uma experiência de ensino e de aprendizagem que não

é possível em outras situações, pois ocorre por meio de um contato menos formal que o do ambiente presencial em uma sala de aula tradicional (Figura 2).

Figura 2 – O licenciando auxilia os alunos a preparar lâminas a fresco para a visualização de microorganismo no microscópio de luz. Assim, o conteúdo teórico torna-se prático, e o licenciando elabora os roteiros e atividades que são aplicadas durante os Clubes de Ciências.



Fonte: Os autores, 2025.

A discussão de temas com caráter científico, realizada em espaços não formais de aprendizagem, influenciou significativamente para uma melhor construção da identidade profissional docente. O desenvolvimento da autonomia didática e do processo de elaboração das atividades, com a orientação dos cientistas pesquisadores, possibilitou aos licenciandos um espaço de assimilação dos conhecimentos científicos desenvolvidos com os alunos da educação básica (Figura 3).

Figura 3 – Os licenciandos elaboraram as atividades usando os conhecimentos científicos e a criatividade. Nessa atividade, o tema do Clube era “Os Sentidos”, a atividade envolvia fechar os olhos do aluno e colocar um alimento em sua boca, para que somente com o paladar ele pudesse identificar quem era.



Fonte: Os autores, 2025.

Um aspecto essencial da formação de professores, é considerar as vivências da prática em situações reais, a partir dos conhecimentos adquiridos e sob a orientação de profissionais experientes, para que experimentem diferentes estratégias de ensino, e assim, ao lidar com desafios reais, tenham oportunidade de refletir sobre sua prática. Além do mais, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a empatia e o respeito pela diversidade são essenciais para que estes possam estabelecer relações saudáveis e de confiança com os alunos futuramente (Freire, 1997).

Nos quatro meses do Clube no ano de 2024, foram atendidas 12 Escolas, sendo quatro estaduais, quatro municipais e três particulares, com destaque a uma Escola estadual e do campo. O Clube de Ciências atendeu as escolas localizadas na cidade de União da Vitória (PR), onde está localizado o Campus da Unespar e demais cidades da região (Quadro 1).

Quadro 1 – Número de escolas estaduais, municipais e estadual do campo que foram atendidas pelo Clube de Ciências da Unespar no ano de 2024. Localização (cidades e estados) das escolas que participaram do Clube de Ciências em 2024.

Categoria de Escolas atendidas pelo Clube de Ciências da Unespar no ano de 2024	Número de Escolas
Estadual	4
Municipal	4
Particular	3
Estadual e do Campo	1
Total	12
Cidades das Escolas atendidas pelo Clube de Ciências da Unespar	Número de Escolas
General Carneiro (PR)	1
Paulo Frontin (PR)	1
Porto União (SC)	3
União da Vitória (PR)	7
Total	12

Fonte: Os autores, 2025.

Embora a distância e as dificuldades de locomoção dos alunos até o Campus da Unespar em União da Vitória, os professores das Escolas conseguiram transporte com as Secretarias de Educação dos municípios, o que demonstra a importância do projeto através da participação das Escolas que estão distantes do Campus.

Do total de 12 escolas, duas participaram com 4 turmas, uma escola com 3 turmas e duas escolas com 2 turmas, as demais escolas participaram com apenas 1 turma. Todas as 22 turmas eram do ensino fundamental, sendo 10 turmas do Ensino Fundamental I e 12 turmas do Ensino Fundamental II (Quadro 2), totalizando 473 alunos atendidos.

Quadro 2 – Número de turmas e nível educacional atendidos pelo Clube de Ciências da Unespar no ano de 2024.

Nível Educacional	Número de turmas
Ensino Fundamental I	10
Ensino Fundamental II	12
Total	22

Fonte: Os autores, 2025.

Dentre os temas escolhidos para o Clube de Ciências, seis foram em microrganismos, saúde e saneamento, cinco em corpo humano e sentidos, quatro células e suas estruturas, três em animais e biodiversidade, dois em importância e diversidade das plantas e um em química no cotidiano (Quadro 3). Todos os temas trabalhados possibilitaram experiência autêntica e empoderada dos alunos da educação básica, da natureza aberta das investigações científicas, da oportunidade para gerarem suas próprias interpretações e construir conhecimento por meio do diálogo.

Quadro 3 – Temas trabalhados por turmas no Clube de Ciências da Unespar no ano de 2024.

Temas indicados pelos professores das Escolas e trabalhados nos Clubes	Total de turmas
Microrganismos, saúde e saneamento	7
Corpo humano e sentidos	5
Células e suas estruturas	4
Animais e biodiversidade	3
Importância e diversidade das plantas	2
A química no cotidiano	1
Total	22

Fonte: Os autores, 2025.

O Clube de Ciências da Unespar procurou responder às demandas de diversas Escolas da região de União da Vitória. Trata-se de um projeto de grande relevância para a consolidação da Unespar na transformação efetiva da alfabetização científica dos alunos que participam do Clube.

A execução do projeto tem permitido que a as metas, explicitadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2023-2027) da Unespar, adquiram certa materialização ao fortalecimento a extensão, desenvolver diálogo permanente com a comunidade onde o *Campus* está inserido, promover a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e difundir os resultados (UNESPAR, 2022), como o que está sendo feito nesse projeto, assumindo uma participação mais efetiva na consolidação da extensão no Curso, Campus e Universidade.

As pesquisas educacionais evidenciam a falta de interesse dos alunos e a preocupação com professores retratados em relatórios escolares, documentos institucionais e pesquisas em nível nacional e internacional como, por exemplo, os relatórios das avaliações internas e externas ou de larga escala (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); Prova Brasil (5.º e 9.º anos do ensino fundamental da rede pública); Provinha Brasil (2.º ano do ensino fundamental da rede pública) entre outros (BRASIL, 2023). As instituições por meio de políticas públicas, programas e projetos ao longo do tempo têm como objetivo a melhoria do desempenho dos alunos (Magno; Gonçalves, 2024).

Nesse contexto, o Clube de Ciências da Unespar atua como espaço formativo que contribui para o ensino e aprendizagem de Ciências. Para as Escolas, o projeto representa o acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pelos docentes e pesquisadores da Unespar, o que garante a efetiva atuação da Universidade na comunidade, comprometida com a interação e a dialogicidade (Figura 4).

Figura 4 – Os alunos das Escolas participantes do Clube de Ciências têm a possibilidade de estudar utilizando materiais biológicos de coleção zoológica da Universidade, bem como realizam atividades para a fixação dos conhecimentos adquiridos.



Fonte: Os autores, 2025.

A extensão propicia ao estudante o contato com diversas realidades durante a formação superior, levando-o a ampliar suas perspectivas e, por conseguinte, a reduzir o distanciamento que existe entre a Sociedade e a Universidade. Esse entendimento toma como premissa o fato de que a extensão é responsável por articular as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da Sociedade. É, portanto, uma atividade dinâmica que movimenta a articulação de saberes, a partir dos conflitos com os quais nos defrontamos cotidianamente (Unespar, 2022).

A extensão é indispensável para a formação dos licenciandos, uma vez que amplia o universo de referência além de permitir o contato com a realidade atual (Mota *et al.*, 2019). Para os professores e acadêmicos envolvidos, o projeto constitui uma forma de inserção crítica e reflexiva, além de uma possibilidade para a interação entre pesquisa, ensino e extensão.

A cooperação com as escolas tem promovido um canal de difusão do conhecimento produzido para a realidade prática, bem como uma retroalimentação da pesquisa, dada a interação dialógica desse contato com a Sociedade. O resultado dessa experiência tem produzido seus efeitos imediatos no ensino: para o aluno, a experiência serve para o reconhecimento de outros espaços, além das salas de aula, com locais privilegiados de aprendizagem, onde o conhecimento desenvolvido ganha concretude e objetividade.

A execução das práticas extensionistas, seguindo um método dialógico de trabalho, contribui para a aproximação e o fortalecimento das relações entre a Universidade e Sociedade, bem como a emancipação prática e teórica de professores e acadêmicos envolvidos, pelo confronto da teoria com o mundo real, propiciando novas possibilidades de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem (Paiva, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Clube de Ciências da Unespar” procura responder a demandas de diversas escolas da região de União da Vitória. Trata-se de um projeto de grande relevância para a consolidação da Unespar na transformação efetiva da alfabetização científica dos alunos que participam do Clube.

No Clube de Ciências da Unespar, os licenciandos têm a oportunidade do exercício reflexivo da prática, por meio da qual são capazes de mobilizar conhecimentos tácitos de forma consciente e reflexiva, para tomar decisões e resolver problemas complexos. Dessa maneira, são destacados elementos formativos essenciais como o diálogo e o compartilhamento de experiências entre os acadêmicos e docentes para a ampliar a compreensão e construir conhecimento coletivo.

A experiência de implantação do projeto Clube de Ciências da Unespar tem gerado sinergias e efeitos auto alimentadores de pesquisa e extensão, com amplificação da qualidade de produção científica e valorização da extensão universitária pela comunidade universitária e Sociedade. Esse processo só é possível, pela execução de extensão

que prioriza as relações dialógicas entre os executores e o princípio de que a Universidade interaja com a Sociedade buscando a solução de problemas desafiando os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S.C.S.R. Universidade e Escola básica: o papel da extensão universitária na formação de professoras e professores em educação científica. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://bnd.art.br/zmVCRu>. 1996. Acesso em: 2 maio. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/xKiRqc>. Acesso em: 8 maio 2025.

FARIA, S.L.B. de; SILVA, R.R. da. **Clube de Ciências: uma aventura científica na escola**. São Paulo: Dialética, 144p., 2022.

FERREIRA, D.S.; GARRETO, M.S.E. Potencialidades da extensão universitária na formação docente. *Infinitum revista multidisciplinar*. v. 10, n. 6, p. 24-42, 2023.

FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília. 2012. Disponível em: <https://bnd.art.br/ExmIG1>. Acesso em: 2 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

MAGNO, C.MV., GONÇALVES, T.V.O. Formação de professores e desenvolvimento profissional no contexto do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 19, n.esp. 2, e024070. 2024.

MOTA, I.D.; TENA, L.P.; SÉLLOS-KNOERR, V.C. O novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil: uma contribuição para a política de promoção humana. **Revista brasileira de Direito**. v. 15, n.3, p. 79-110, set-dez. 2019.

ONU, Organização das Nações Unidas. **ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://bnd.art.br/Og83sW>. Acesso em: 2015.

PAIVA. C.C. de (org.). **Extensão universitária, políticas públicas e desenvolvimento regional** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; COSTA, C. L. N. A.; PASSOS NETO, I. F. Contribuição da Extensão Universitária na Sociedade. **Cadernos de Graduação** – Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

RODRIGUES, R.P.P.; CRUZ, G.B. da. (Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária. **Educação e Pesquisa**. v. 49, e251676. 2023.

SASSERON, L.H.; MACHADO, V.F. **Alfabetização Científica na Prática**: inovando a forma de ensinar física. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 108p. 2017.

SILVA, M.B., SASSERON, L.H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. 23, p. e34674, 2021.

UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2023-2027. Conforme deliberação 06/2020- CEE/PR/ Coordenação e elaboração: Comissão do PDI, Reitoria e Pró-Reitoria de Planejamento. Paranavaí, 287p. 2022.

VALLADARES, L. Scientific Literacy and Social Transformation. **Science & Education**. 30, 557-587. 2021.

A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS E O DESPERTAR DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

*Tainá Aparecida da Silva Chaves Lamera*²⁴

*Claudia Maria Petchak*²⁵

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre a temática da narração de oral de histórias, embasado em estudos bibliográficos realizados durante a formação para contadores de histórias, bem como nas observações durante as ações de contações de histórias do Projeto de Extensão “Senta que lá vem a História”: contribuição para a linguagem, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) Campus União da Vitória, curso de Pedagogia.

O projeto de extensão supracitado tem como principal ação a narração oral de histórias nos espaços das instituições escolares do município de União da Vitória, atendendo alunos de diferentes faixas etárias, contemplando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco instituições localizadas em áreas que apresentam maior vulnerabilidade social.

Durante essa ação, por vezes, é observado que a narração oral de histórias é apenas considerada como pretexto para introdução de temáticas, conteúdos ou como entretenimento. Para tanto problematiza-se: Quais os aspectos desenvolvidos durante uma narração oral de histórias, bem como suas potencialidades?

A metodologia utilizada foi a qualitativa exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica à luz de autores

²⁴ Graduada em Pedagogia, professora da Rede Municipal de Educação de União da Vitória. Bolsista PIBEX (2022-2023) e Pibis (2023-2024).

²⁵ Pós Doutora em Educação (UEPG), professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia. Coordenadora do Projeto de Extensão “Senta que lá vem a história”: contribuição para a linguagem, professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX).

como: Schedlock (2004), Souza (2015), Prieto (2011), Vygotsky (2018), Souza, Bernardino (2011), por meio das formações para contadoras de histórias, que resultam nas práticas de narrações orais de histórias nas instituições escolares do município.

O artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente um aporte conceitual da narração oral de histórias, destacando seu viés histórico, em seguida analisamos contribuições e possibilidades para o desenvolvimento infantil e por fim a imaginação criativa na infância e o poder da narração oral de histórias.

Pretendemos, com essa pesquisa, colaborar com a valorização dos conhecimentos teóricos, práticos e conceituais sobre a temática, em uma perspectiva para além do entretenimento ou pretexto no ambiente escolar, questão defendida nas ações do Projeto de Extensão “Senta que lá vem história”: contribuição para a linguagem.

NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS: UMA TRADIÇÃO ANCESTRAL

As narrações orais de histórias estão presentes desde os primórdios da humanidade e intrinsecamente ligadas ao processo de evolução da espécie humana, uma vez que foi por meio da linguagem, entre outros aspectos, que o homem se tornou humanizado, a partir da necessidade de comunicar-se e expressar-se. Por muito tempo, a narração foi a única forma de conservação de fatos, de conhecimento entre as gerações e de repassar suas memórias culturais, ou seja, “Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração a outra.” (Farias, 2011, p. 19).

Por diversos séculos, a humanidade utilizou-se da tradição oral para narrar e passar adiante suas histórias, costumes e tradições, perpetuando assim seu legado histórico, até a invenção da escrita. Desde o surgimento dos primeiros homens e mulheres, à sua maneira, eram narradores de histórias. Conforme registrados nas pinturas rupestres, podemos inferir que eles se reuniam ao redor de fogueiras para narrar ou ouvir relatos, as quais eram carregadas de simbologia e significa-

dos, “para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim entrar em conformidade com a ordem social e cósmica.” (Farias, 2011, p. 19).

No entanto, essas narrações não devem ser consideradas apenas como uma forma de mero passatempo, entretenimento ou diversão, e sim contributo significativo no processo de desenvolvimento humano, proporcionando experiências sociais, cognitivas e imaginativas de suma importância.

Ao longo do percurso histórico, diversos povos utilizaram as narrações orais como meio de apropriação de conhecimentos, passados de geração a geração por meio da oralidade, sendo os mais variados, desde acontecimentos marcantes na história de um povo, como as épocas apropriadas ao plantio, como aponta Farias (2011, p. 19):

As conquistas de uns povos por outros, a passagem da caça à agricultura, as migrações e as guerras foram difundindo e transformando as histórias das diferentes tradições culturais em elementos reconhecidos pelo corpo social, no qual o contador de histórias exercia o papel de guardião da memória e as narrativas formavam a enciclopédia do saber coletivo das sociedades.

Como exemplo, nas culturas de matrizes africanas, há a existência daqueles que são denominados Griots “[...] considerados os guardadores da memória coletiva, é através deles que a cultura oral é propagada, utilizando-se do seu maior instrumento que é a palavra.” (Sousa, 2015, p. 2). Por meio da tradição oral, os Griots mantêm viva a memória coletiva adquirida ao longo dos séculos por seu povo. Podemos dizer que eles são os contadores de histórias e poetas africanos.

Um dos aspectos mais relevantes da cultura oral africana talvez seja a maneira como os contadores interpretam as histórias usando apenas o corpo, os gestos e a voz para cativar os ouvintes. “Esses mestres da palavra, verdadeiras ‘bibliotecas vivas’, que mantêm um elo entre o presente e o passado, persistem até hoje” (Barbosa, 2011, p. 32). Os Griots fazem parte de uma classe do sistema de castas, muito comum na cultura das sociedades africanas e, dentro desta crença, acredita-se

que os anciãos possuem mais experiências e conhecimentos para repassar para os mais jovens e assim prepará-los para a responsabilidade de garantir a perpetuação das memórias e fatos de seus povos.

Na cultura dos Griots, não existe restrição de gênero, podendo tanto homens quanto mulheres exercer este papel, ou seja, “Há tanto os Griots quanto as Griotes, ambos responsáveis, em uma cultura oral, por conservarem a memória coletiva africana.” (Lopes, 2019, p. 3). Em sua comunidade, eles têm por responsabilidade ensinar aos jovens, homens, mulheres e crianças as tradições, histórias, mitos, costumes religiosos e culturais de sua tribo, e assim são considerados os guardiões dos saberes e das memórias que compõem a essência de seu povo. Entre si podem ser divididos em três classes, destacadas por Lopes (2019, p. 3):

[...] os Griots músicos (os foli ou kosiri), que tocam qualquer instrumento (agogô, monocórdio, guitarra, cora, tantã etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores. Os Griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real ou, às vezes, a uma única pessoa. Os Griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo, também denominados Kuma), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família.

Os Griots e Griotes são figuras de prestígio e sinônimo de sabedoria na sociedade africana, carregam a enorme responsabilidade em perpetuar as histórias e a transmissão de conhecimentos as futuras gerações, por meio de histórias, músicas, poesias, da oralidade, da palavra, representando e transmitindo toda a cultura e ancestralidade de um povo. Observamos o quanto essa cultura valoriza a tradição oral e principalmente os narradores dessas histórias.

Nesse contexto, compreendemos a narração oral de histórias como sendo parte do processo de construção do ser humano, enquanto sujeito histórico e cultural, pois “o ser humano não é apenas um ser que conta

histórias e ouve histórias, mas sobretudo é um ser que faz história.” (Sant’Ana, 2011, p. 14), e é por meio da tradição oral que as histórias puderam ser recontadas e perpetuadas ao longo dos séculos. Tais reflexões se fazem necessárias para resgatar o conceito da essência das narrações orais de histórias, sendo consideradas como instrumentos de transmissão e apropriação de conhecimentos, a partir da tradição oral e uma possibilidade de desenvolvimento humano, assim como nos primórdios.

NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A narração oral de histórias não deve ser considerada apenas como palavras soltas ao vento, mas sim uma manifestação cultural e artística possuidora de um conjunto de elementos que a caracterizam. Carrega consigo a ancestralidade e parte da identidade dos povos primitivos, pois são histórias originadas dos primeiros mitos e enraizadas ao longo das gerações. Portanto, defendemos a importância histórica da arte de narrar histórias na sociedade, perpetuando crenças, referências, estilo de vida, padrões sociais e morais, promovendo assim laços estreitos entre os indivíduos, uma vez que, nas sociedades primitivas, as narrações orais de histórias despertavam “[...] laços indelévels de pertença ao grupo. Promovendo um sentimento de cumplicidade entre as pessoas que compartilhavam as mesmas referências e isso assegurava coesão e a unidade do grupo” (Matos; Sorsy, 2009, p. 4).

As narrações orais de histórias são consideradas umas das primeiras formas de registro de fatos, sendo esse registro realizado através da memória, desenvolvendo assim essa habilidade do cérebro humano. São compreendidas também como uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade, e assim “[...] a primeira forma consciente de comunicação literária.” (Schedlock, 2004, p. 20). Nesse sentido, reiteramos seu viés artístico, de expressão e criação da imaginação do homem.

Seguindo esses preceitos, o contador de histórias não é apenas um orador de palavras, outrossim expressa e compartilha sentimentos, mensagens cheias de significados subjacentes e sobretudo muita an-

cestralidade, pois sua narração “[...] é carregada de significados que ele atribui, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, estremece o discurso e integra-se a ela” (Matos; Sorsy, 2009, p. 4). Ao narrar uma história, o contador expressa sutilmente suas vivências, experiências e visão de mundo, uma vez que o ato de narrar lhe permite adaptar a história e a reconstruir a partir de suas impressões pessoais, e também adaptá-la a depender da necessidade do público, mantendo, no entanto, sempre sua essência original.

Nesse sentido, a história é construída junto com o ouvinte através da receptividade do mesmo, desta forma ela nunca sairá da mesma maneira, será única a cada vez que contada e ouvida, sendo que “A centésima repetição de um conto ou de um de um relato qualquer pode emocionar e surpreender o ouvinte, como se ele o estivesse ouvindo pela primeira vez.” (Matos; Sorsy, 2009 p. 3), dado a capacidade do contador de adaptar e ressignificar a história, cada vez que é por ele narrada. Consideramos os momentos de narrações de histórias como “[...] uma situação dialógica em que o texto é construído pelos sujeitos que participam desse processo de interação social.” (Souza; Silva, 2016, p. 32). Além de dialógicos, esses momentos são considerados interacionais, dada a interação do adulto com a criança, sendo ele o portador e o transmissor da cultura, possibilitando que a criança tenha acesso a esse universo, internalizando questões e princípios que a ajudarão a compreender a sociedade na qual está inserida.

Sobre o contador de histórias, uma característica importante a ser mencionada é que ele não decora as histórias que pretende contar, em contrapartida, as estuda e as compreende no seu enredo, buscando sentido próprio e refletindo sobre por qual motivo irá contá-la e qual a melhor forma de repassar sua mensagem ao público com sutileza. Antes de contá-la para outros, encontra sentido para si mesmo, por meio da assimilação, sendo essa “Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo” (Matos; Sorsy, 2009, p. 9), pois a cada vez que contada e recontada, a história é refinada em seus detalhes e o contador adquire mais segurança pessoal em sua narração. Por este motivo, destacamos

a importância de se contar mais de uma vez a mesma história, haja vista que “[...] cada vez que uma criança escuta uma história contada artisticamente, um pouquinho de seu significado subjacente chegará à criança, sem qualquer necessidade de uma explicação adicional” (Shedlock, 2004, p. 26).

Diante disso, não precisamos ter a expectativa de que a criança compreenda completamente a história na primeira vez que a ouvir; ao contrário, convidamos contá-la e recontá-la diversas vezes, pois, a cada contação, a criança irá absorver um pouquinho de seu significado mais íntimo, construindo assim sua própria interpretação e, certamente, sua própria narração da história a ela contada. De acordo com Santos e Silva (2016, p. 36): “No momento em que ouve, a criança é capaz de também participar da construção da mensagem, por meio das interferências que faz durante a contação, ou por meio dos significados que vai construindo e atribuindo internamente aquilo que ouve”.

A partir da compreensão das narrações orais como possibilidade de desenvolvimento humano, valorizamos o fato de que, diante da simplicidade do ato de narrar histórias, existem contribuições significativas para o desenvolvimento infantil, em níveis cognitivos sociais e pessoais, pois possibilitam oportunidades de explorar e incentivar o aperfeiçoamento da oralidade logo nos primeiros anos de vida, ao mesmo tempo que também auxilia no progresso e enriquecimento do vocabulário e das habilidades de leitura e escrita.

Tais contribuições são notadas inclusive na construção de sua identidade e visão de mundo, “Quando bem administrada, a contação de histórias potencializa a ampliação do vocabulário, torna o sujeito crítico diante dos objetos sociais e, principalmente, pode estimular o gosto pela leitura.” (Santos; Silva, 2016, p. 22). Diante disso, a consideramos como um valioso pilar para a aprendizagem dos alunos, destacamos sua importância para o desenvolvimento da atenção, memória, raciocínio lógico, proporcionando momentos de interação com o faz de conta, desenvolvendo o senso crítico e noções dos papéis sociais, como também a evolução da compreensão semântica das palavras, “[...] pois a semântica é constituída pelas experiências que a criança

estabelece com os objetos existentes seu redor” (Santos; Silva, 2016, p. 35). Neste caso, as histórias ouvidas proporcionam a ampliação de experiências e maior riqueza de relações com os objetos que a cercam.

Nesse contexto, refletimos sobre a importância do professor contador de histórias nos primeiros anos de vida escolar das crianças, sendo esse período de suma importância para a aquisição de conhecimentos e à construção de si próprio como ser humano, como destaca Schedlok (2004, p. 20):

Um dos sinais mais seguros de uma crença no poder educacional das histórias é sua introdução no currículo de formação de professores e nas classes de Ensino Fundamental e secundário é justamente na fase em que a imaginação é mais intensa, em que a mente ainda não foi obstruída pela acumulação de fatos, que as histórias tenham apelo mais vivido e são retidas para sempre.

Desse modo, compreendemos que seria de grande valia oportunizar aos docentes aprender e estudar as narrações orais e suas potencialidades para uso dentro do ambiente escolar, pois “[...] ao vivenciar as narrativas orais de histórias na escola, as crianças participam de momentos de formação, especificamente, o desenvolvimento da memória, comparação, generalização, análise, síntese, abstração e a linguagem.” (Zanlorenzi; Silva, 2021, p. 224).

Ressaltamos, portanto, a importância dos momentos de contação de histórias nos espaços escolares, tendo em vista que esse contato com as histórias oportuniza aos alunos vivenciar experiências a partir de um legado da humanidade, no caso as histórias, ampliando assim suas conexões de conhecimentos culturais e linguísticos.

É preponderante refletir sobre a necessidade de se compreender como as narrações orais em si próprias contribuem e possibilitam o desenvolvimento integral infantil, não servindo apenas como pretexto para outras atividades, mas sim como a própria atividade. No entanto, normalmente, são relegadas a segundo plano e não lhes é dado o devido valor, assim, consideradas “[...] como apenas instrumento para outro trabalho ou para deixar a atividade mais interessante, lúdica

e prazerosa é desconsiderar o seu estatuto próprio e as possibilidades que proporciona para o desenvolvimento humano.” (Zanlorenzi; Silva, 2021, p. 228).

Defendemos a necessidade de um olhar mais técnico e conceitual em relação às narrações orais de histórias, a fim de incluí-las no planejamento pedagógico como a própria atividade, não apenas pretexto para a mesma. Diante o exposto, Schedlok (2004, p. 22) elenca algumas justificativas importantes para incluí-la no planejamento pedagógico:

Primeiro, dar-lhes a alegria dramática, pela qual elas são naturalmente ávidas; desenvolver nelas o senso de humor, que é de fato um senso de proporção; corrigir certas tendências ao mostrar-lhe suas consequências no percurso do herói da história (as crianças devem estar totalmente inconscientes desse objetivo, não devendo haver ênfase didática); apresentar, por meio de exemplos e não de prescrições, os ideais que devem mais cedo ou mais tarde ser traduzidos em ações, e finalmente desenvolver a imaginação, o que na verdade inclui todos os outros pontos.

A partir dessas reflexões sobre a narração oral de histórias, objetivamos esclarecer sobre sua influência e contribuição ao desenvolvimento integral infantil, explorando inúmeras habilidades, entre elas a memória para lembrar a história, o raciocínio lógico para seguir a sequência dos fatos, a atenção para ouvir e captar os detalhes, a imaginação criativa e também a oralidade. Em suma, compreendemos que, ao apresentar uma história dessa maneira, as crianças têm contato direto com o mundo imaginário um mundo onde tudo é possível, no qual infinitas possibilidades se desdobram diante de seus olhos e ouvidos, viajando a diferentes lugares reais ou não, sem ao menos sair do lugar, dando asas à imaginação.

Qualificamos, ainda, as práticas de narrações orais de histórias um significativo aliado ao trabalho docente e, sobretudo, ao desenvolvimento infantil, pois usa-se da ludicidade presente no ato de contar histórias, para proporcionar momentos de interação entre os alunos e aprendizagens significativas, concebendo, ainda, não somente seu uso

por obrigação, com vistas ao conteúdo das disciplinas, mas também pelo simples prazer de narrar e ouvir, com significação e ressignificação para as crianças, levando em conta que ela sempre aprende algo ao ouvir uma história.

A IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA INFÂNCIA: O PODER DA NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS

As narrações orais de histórias carregam consigo inúmeras possibilidades ao desenvolvimento infantil. Dentre elas, destacamos o desenvolvimento da imaginação criativa, base de toda atividade criadora do cérebro humano. Durante a narração, enquanto ouve e aprecia a história, o ouvinte imagina as cenas narradas, acrescenta detalhes próprios de suas vivências e criatividade, viaja em um mundo de fantasias, permitindo-se explorar e desenvolver aspectos inerentes a sua imaginação criativa. A partir da narração de uma história “A criança cria um mundo imaginário, partindo de suas experiências culturais e sociais, representando papéis e vivências.” (Bulaty, 2021, p. 52).

Esse processo fomenta sua imaginação criativa, pois a criança reestrutura a história de acordo com sua experiência criando algo. Nesse contexto, a imaginação constitui-se na habilidade do cérebro humano de criar algo novo, “Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.” (Vigotski, 2018, p. 13). Essa habilidade de criação do cérebro humano é descrita por Vigotski (2018) em dois gêneros de atividades.

Primeiramente, a atividade reprodutora que está pautada na memória, e a partir dela reproduz de forma o mais similar possível algo que já existe, por meio de elementos e signos da cultura acumulados durante sua existência e conhecidos anteriormente. Ela se configura como a base para atividade criadora do cérebro humano. A atividade criadora do cérebro humano é o segundo gênero, também denominada na psicologia como imaginação.

No senso comum, entende-se por imaginação o que é fictício, fora da realidade, e que não deve ser levado a sério, no entanto o processo imaginativo é a base de toda atividade criadora do homem, sendo percebida em todas as ações intencionais do ser humano, na criação da cultura, arte, ciência, pois tudo que constitui a humanidade é criação da imaginação humana, um produto dela. (Vigotski, 2018).

Para realizar o processo de atividade criadora, a criança utiliza-se do que já conhece, fazendo relações e combinações, e as utilizando para criar, por mais simples que possa parecer. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (Vigotski, 2018, p. 18). Diante disso, compreendemos que a atividade criadora do cérebro humano se baseia nas experiências anteriores do indivíduo, em sua memória, e a partir dela reelabora e cria. Nesse sentido, “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas.” (Vigotski, 2018, p. 25).

Tais preceitos corroboram para o fato de que as narrações orais de histórias contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento da imaginação, pois ao ouvir uma história a criança realiza um processo de reelaboração criativa, entre o que ela ouve, com o que já conhece para elaborar um terceiro elemento em sua mente. A respeito disso, Batista, Zanlorenzi e Bulaty (2023, p. 8) afirmam que:

Portanto estrutura-se pela capacidade do indivíduo combinar dois elementos que já se faziam presentes em um determinado contexto, para a elaboração de um terceiro conceito, neste momento está se formando algo novo, diferente/melhor do que se pensava anteriormente por meio do condicionamento cognitivo. Esse é o contexto em que a contação de história se torna um elemento mediador no processo de desenvolvimento da imaginação criativa das crianças.

A narração oral de histórias oportuniza a expansão do processo cognitivo infantil, contribui a ampliação da diversidade das experiências, que são de extrema importância para a construção da atividade criadora do ser humano, tendo em vista que “Quanto mais

rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.” (Vigotski, 2018, p. 24). Nesse contexto, as narrações orais tornam mais ricas e diversas as experiências infantis, garantindo um material mais produtivo ao cérebro humano para as reelaborações da imaginação criativa.

Durante o processo de reelaboração criativa da história, a criança experimenta diferentes hipóteses, imagina-se como diferentes personagens e assim tem a oportunidade de experienciar diferentes papéis, ora sendo o herói, ora sendo o vilão. A imaginação, nesse caso, serve como um guia no desenvolvimento psíquico da criança e sua formação como ser humano.

Durante uma narração de histórias, o processo imaginativo é potencializado, pois não se trabalha com imagens pré-concebidas, mas sim, possibilita à criança realizar, em sua mente, a criação da história a ela narrada. Portanto, as narrações orais de histórias podem ser consideradas uma grande aliada para a ampliação da experiência, base estruturante da imaginação criativa. Sobre isso, Vigotski (2018, p. 23) aponta que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

A imaginação criativa também auxilia na capacidade de resolução de problemas cotidianos. Conforme aponta Souza e Bernardino (2011, p. 240), “Na interação com a história a criança desperta emoções como se as vivenciasse, estes sentimentos permitem que através da imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrentam no seu dia a dia [...]”. Ao refletir sobre a história, de forma despretensiosa a criança desconstrói padrões e comportamentos, possibilitando refletir sobre a sociedade na qual está inserida.

Nesse sentido, compreendemos que a imaginação e a criatividade auxiliam a criança a adquirir habilidades de pensar e agir, sabendo

que para ocorrer uma ação, é necessário antes pensar sobre a mesma e imaginar hipóteses para escolher o melhor caminho para realizá-la. Nesse contexto, explorar tais habilidades desde cedo é de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois “A imaginação é um ato de criação e construção humana da criança, em que a linguagem mediatiza situações e constrói contextos, pois é através da imaginação que a criança constrói elementos e modifica seu próprio contexto e realidade.” (Bulaty, 2021, p. 52).

Outro aspecto relevante sobre a narração é a possibilidade de recontar a história. Ao recontar a história, a criança realiza um ato histórico e ancestral, transmitindo a outros, por meio da oralidade, a história a ela narrada, desenvolvendo habilidades inerentes da linguagem oral, sendo que ao narrar uma história “Essa atividade faz com que a criança tenha acesso ao universo da imaginação, gosto pela leitura e promove o desenvolvimento da oralidade, assim podendo enriquecer o seu vocabulário.” (Neta, 2014, p. 88).

O enriquecimento do vocabulário possibilita um maior conhecimento de palavras, garantindo um rico acervo para a linguagem infantil e, nesse viés, as narrações orais auxiliam nesse processo. Para conseguir recontar a história, a criança utiliza habilidades de memorização, bem como o raciocínio lógico para organizar a ordem cronológica dos fatos narrados por ela, Farias (2011, p. 20) destaca que:

O ato de narrar requer um domínio do tempo narrativo, que corresponde a uma enunciação verbal do passado. Todos os contadores mantêm, por meio de suas histórias, um elo entre passado e presente, real e sobrenatural, possível e impossível, razão e imaginação.

A arte de narrar histórias mediatiza o desenvolvimento da apropriação da linguagem por parte da criança, auxiliando na compreensão dos signos que futuramente serão necessários também para sua apropriação do código escrito. Portanto, ela pode ser considerada uma ferramenta para a alfabetização e desenvolvimento da língua materna, sendo que “a participação das crianças em momentos de narrativas

orais, por meio da linguagem do outro possibilita que desenvolvam a sua própria narrativa e, conseqüentemente, formando-se como sujeitos históricos e sociais.” (Zanlorenzi; Silva, 2021, p. 23).

Vigotski (2018) aponta que a criança possui uma necessidade de narrar sobre os acontecimentos que lhe marcam a vida. Suas narrativas são carregadas de emoções e, durante as fases do desenvolvimento infantil, a oralidade apresenta-se como um poderoso agente regulador. Por meio da palavra, ela comunica suas necessidades e as externaliza, a linguagem transforma-se “[...] em um processo interno, intrapessoal, subjetivo: como instrumento de mediação e instrumento intelectual.” (Zanlorenzi; Silva, 2021, p. 22). Ao recontar a história, a criança tem a oportunidade de assimilar e reverberar sobre a narrativa ouvida, externalizando, mesmo de maneira intuitiva e inconsciente, aprendizados valiosos.

Ratificamos o fato de que o processo de evolução humana foi permeado pela linguagem, e que seu desenvolvimento possibilitou grandes saltos evolutivos na espécie, garantindo a perpetuação da história por meio da oralidade, pois “Fazer história é a suprema audácia dos humanos.” (Sant’Anna, 2011, p. 14). Fazer e perpetuar histórias constitui a essência humana, porque todos, a seu modo, são contadores de histórias, causos, contos e fatos, pois ao narrar uma história estamos transmitindo e repassando o que consideramos importante por meio da oralidade. Desse modo, salientamos que “contar histórias é uma arte milenar exclusiva das sociedades humanas” (Farias, 2011, p. 19).

Essa arte foi de extrema importância na constituição do ser humano como um ser social, unindo os grupos por meio da perpetuação de suas crenças, costumes, e se constitui como potencializadora no aperfeiçoamento da linguagem humana, tendo em vista considerá-la em seus aspectos dialógicos, “[...] numa perspectiva de totalidade, como forma de humanização.” (Zanlorenzi; Silva, 2021, p. 22).

O domínio da linguagem concebe o desenvolvimento intelectual do homem, e a partir da compreensão deste como um ser histórico também se compreende a importância das narrações orais de histórias

para a construção e humanização do homem, como sujeito histórico e da sociedade, tal como a conhecemos. Diante disso, defendemos seu uso no ambiente escolar com vistas às potencialidades que ela em si possui, desmistificando a crença de que narrações de histórias são apenas pretextos para atividades e ensinamentos moralizantes para as crianças.

Tais preceitos corroboram a compreensão de que o processo imaginativo contribui para o desenvolvimento integral infantil, em suas infinitas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, auxiliando a internalizar experiências e vivências e, por conseguinte, externalizá-las em sua vida diária, refletindo na formação de seus valores morais e sociais, tão necessários para exercer o papel de cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido buscou discutir histórica e conceitualmente a temática da narração oral de histórias. Para isso, apresentamos as potencialidades que esta arte oferece para o desenvolvimento infantil, assim como as reflexões conceituais sobre a prática de apresentar uma história ao público infantil. Tendo em vista que as narrações orais se fazem apenas da performance do contador, apontamos, ao longo do trabalho, algumas dicas para a arte de contar de histórias, sem esta servir apenas de pretexto para uma atividade posterior, mas sim respeitando e valorizando suas potencialidades frente à aquisição e à construção de conhecimentos infantis.

Nesse contexto, enfatizamos a importância do professor contador de histórias nos primeiros anos de escolaridade, fazendo-se necessário a este conhecer e compreender os aspectos das narrações orais de histórias, a fim de torná-la parte integrante de seu planejamento pedagógico.

Os estudos apontam para as narrações orais de histórias, com vistas a sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação criativa, base para a criação humana e o desenvolvimento da linguagem, sendo que ela mediatiza o processo de humanização e a aquisição de conhecimentos, tão importantes à evolução intelectual humana.

Por fim defendemos as narrações orais de histórias em uma perspectiva que vai além da compreensão usual, ou seja, como mero entretenimento dentro de sala de aula. Enfatizamos uma perspectiva histórica dessa arte milenar, sendo compreendida como nos primórdios dos tempos, uma forma de humanização, e que se encontra intrinsecamente ligada à evolução do homem enquanto sujeito histórico e cultural, auxiliando-o de forma preponderante nesse processo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Elaine Fatima; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; BULATY, Andréia. As narrações orais de histórias e a contribuição para a imaginação criativa de crianças da educação infantil. **Dialogia**, [S. l.], n. 46, p. e24066, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.24066. Disponível em: <https://bnd.art.br/QKgvbN>. Acesso em: 10 maio. 2025.

BARBOSA. R. A. Negras histórias (a valorização da cultura oral afro-brasileira). In: PRIETO. B. **Contadores de histórias; um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro Prieto Produções Artísticas, 2011. p. 31-34.

BULATY, A. A contação de história e arte: Desenvolvimento da imaginação criativa na infância. In: ZANLORENZI, C. M. P. BULATY, A. (org.). **Ouvir, sentir e imaginar reflexões sobre a contação de histórias**. Texto e Contexto Editora. 2021. cap. 2, p. 34-58.

FARIAS. C. A. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: PRIETO. B. **Contadores de histórias; um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro. Prieto Produções Artísticas, 2011. p. 19-22.

LOPESJ. N. D. Estudo sobre os Griots e Griots africanos: a ressalva da tradição na modernidade. In: 2019: **XII Semana de Geografia da Unicamp: Por uma geografia afrocentrada**, 2019, Campinas, SP. Anais das Semanas de Geografia da Unicamp, 2019. p. 9-14.

MATOS, G. A; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

NETA. F. A. R. M. A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral. **Extensão em ação**. Fortaleza, v. 1, n. 6, p.87-95, 2014.

SANT'ANNA. A. R. Contação de histórias: vida e realidade. In: PRIETO. B. **Contadores de histórias; um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro. Prieto Produções Artísticas, 2011. p.13-16.

SANTOS, F. C; SILVA, L. U. M. A linguística no processo de contar histórias: uma contribuição para a neuroeducação: *In*: SANTOS, F.C; Campos, A. M. A. (org.). **A contação de histórias contribuição a neurociência**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2016, p. 17-20.

SCHEDLOCK, M. Da introdução de arte do contador de histórias. *In*: GIRARDELLO G. **Baús e chaves narração de histórias**. 2. ed. Florianópolis: Editora SESC. 2004. p. 20-35.

SOUSA, L. G. **Escrita e tradição oral**: a memória na poesia de Ana Paula Tavares. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras Português) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, [S. l.], v. n. 12, 2011. Disponível em: <https://bnd.art.br/50wVJg>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZANLORENZI, C. M. P.; SILVA, P. H. M. M. A contribuição das narrativas orais de histórias para aprendizagem: a visão do professor alfabetizador. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 218–231, 2021. Disponível em: <https://bnd.art.br/HGVzwo>. Acesso em: 12 jan. de 2024.

ZANLORENZI, C. M. P.; SILVA, P. H. M. M. Narrativas orais de histórias em classes de alfabetização. *In*: ZANLORENZI, C. M. P. (org). BULATY, A. (org.). **Ouvir, sentir e imaginar reflexões sobre a contação de histórias**. Ponta Grossa : Texto e Contexto Editora. 2021. cap. 1, p. 19-33.

O PODCAST COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DO CLUBE DE LEITURA

Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro²⁶

Mayara Regina Tomkiewicz²⁷

Os poemas

*Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.*

*Quando fechas o livro, eles alçam vôo
como de um alçapão.*

*Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.*

*E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...*

(Mário Quintana)

INTRODUÇÃO

Segundo pesquisas realizadas a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro, o Brasil contou, em 2024, com cerca de 93 milhões de leitores, uma diminuição expressiva em relação ao censo de 2019, no qual se contabilizava mais de 100 milhões de leitores. Ainda segundo a mesma pesquisa, a média de livros lidos durante o ano por um brasileiro foi de 3,96, em 2024, em comparação com 4,95, em 2019. Esses dados sugerem a importância de se criar iniciativas buscando aproximar os leitores de textos, particularmente os literários.

Nesse contexto, propôs-se a realização do projeto de extensão Clube de leitura, vinculado ao Colegiado de Letras Português e Espanhol da UNESPAR, campus de União da Vitória. Esse projeto, como o nome indica, apresentou-se como uma oportunidade de leitura coletiva e discussão

²⁶ Unespar União da Vitória, Coordenador do “Clube de leitura”.

²⁷ Unespar União da Vitória.

de textos literários. Seu objetivo central foi possibilitar um espaço de desenvolvimento do letramento literário dos participantes, bem como a troca de experiências e leitura. Implicou, portanto, a construção conjunta de interpretações de textos literários previamente definidos, escolhidos pelos envolvidos com o clube. Para além disso, a atividade forneceu aos proponentes a oportunidade de organizar ações de leitura e de definir estratégias que motivassem a discussão dos textos. Por outro lado, para os participantes, ofereceu uma oportunidade de ampliar o repertório cultural, de estreitar laços sociais, de reforçar identidades e solidariedades. O projeto previa ainda a criação de um ambiente não formal de leitura e de construção de interpretações, de debate franco e sadio, contribuindo para a formação integral dos envolvidos.

Este texto se propõe a apresentar o Clube de leitura, e promover reflexões, destacando seus pressupostos, sua metodologia, suas atividades, em particular o papel do *podcast* para a expansão de seu alcance, seja em termos de público, seja no que tange à sistematização das discussões. O projeto realizou, ao todo, seis encontros, um por mês, entre junho de 2024 e fevereiro de 2025, excetuando-se os meses de dezembro e janeiro em que não houve atividade do projeto.

Para discutir o projeto, este texto se organiza em quatro partes. A primeira delas é a “Fundamentação teórica” em que se deslindam noções fundamentais para a execução do Clube de leitura, entre elas, a de “letramento literário”, a de “círculo de leitura” e a de *podcast*. Na segunda, “Metodologia”, são detalhados os procedimentos que regeram o projeto e como ele foi organizado. Em “Resultados e discussão” propõe-se uma reflexão sobre o impacto das ações de extensão nos participantes do projeto, com a discussão das ações realizadas e das dificuldades encontradas em sua implementação. Por fim, nas “Considerações finais”, retoma-se o debate sobre a importância do estímulo à leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto Clube de leitura tem como pressuposto básico a noção de letramento literário. Como se sabe, tradicionalmente, o conceito de

letramento se articula à apropriação não somente da escrita, mas de uma série de práticas sociais a ela vinculadas. Isto é, “letrado” seria o sujeito empenhado em um uso competente da escrita e da leitura nos contextos sociais em que essas práticas são requeridas (Barbosa, 2011). Contudo, como no convívio em sociedade essas práticas são diversificadas, os indivíduos precisam conhecer e se apropriar de diversos gêneros textuais, dependendo dos seus objetivos, das especificidades da interlocução, entre outros. Fala-se, por isso, em “letramentos” no plural, sendo o literário um deles.

De acordo com Barbosa (2011, p. 148), o letramento literário se caracteriza como a “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.” O contexto social de leitura literária, portanto, implicaria o prazer e um certo sentido de gratuidade, uma vez que a literatura seria uma leitura por prazer, sem outro objetivo que não fosse o entretenimento, a fruição do texto.

Em nossa sociedade, contudo, há a tendência de se atribuir à escola a condição de principal responsável pela aproximação à experiência literária. Essa visão tende a criar algumas distorções, entre elas, a da escolarização da leitura (Kleiman, 2002) e a imposição do cânone como único objeto verdadeiramente literário. No primeiro caso, Kleiman (2002) ressalta que as concepções escolares de leitura se inclinam para: i. a valorização do texto enquanto depósito de informações, isto é, a ideia de encontrar dados no texto; ii. a transformação da leitura em objeto de avaliação, tornando-a uma obrigação e uma atividade desinteressante; iii. o autoritarismo, sugerindo que há apenas uma leitura correta, a do professor. No segundo caso, a associação da literatura exclusivamente ao cânone pode redundar em leituras consideradas difíceis, pouco interessantes ou atraentes. Segundo Barbosa (2011), entre as justificativas recorrentes dos jovens para explicar o motivo de não gostarem de literatura, estão: a) a “linguagem”; b) o fato de não destacarem questões contemporâneas, próximas à “vida real”; c) a dificuldade com a plurissignificação literária.

Tendo em vista essas questões, parece fundamental criar oportunidades para que o letramento literário seja efetivado, uma vez que, como Antonio Candido (2004), compreendemos que a literatura é um direito fundamental de todos os cidadãos. Para o estudioso brasileiro, o acesso às obras literárias é inalienável porque contribui para a valorização daqueles aspectos considerados primordiais para a humanização do homem, isto é, aqueles traços que o distinguem da animalidade e que constituiriam, portanto, a própria humanidade: a reflexão, a aquisição do saber, a empatia, o desenvolvimento das emoções, a agudeza para enfrentar os problemas que a vida impõe, a percepção da beleza, a apreensão da complexidade do mundo e dos seres, o humor, entre outros. Em suma, a literatura, para Candido, contribui para tornar as pessoas melhores, mais empáticas, mais compreensivas, mais cultas, mais abertas.

Na mesma direção vai a afirmação de C. S. Lewis (2009) para quem a literatura fornece a oportunidade de experimentar, vicariamente, as experiências mais diversas, colocando o leitor em situações que, talvez, jamais enfrentasse em sua própria vida, expandindo suas vivências. De acordo com ele, “O homem que se contenta em ser apenas ele mesmo e, portanto, menos, vive numa prisão.” (Lewis, 2009, p. 120). A literatura, por conseguinte, seria uma das formas que possibilitaria essa expansão, essa libertação.

Visando proporcionar essa experiência, um dos princípios operadores do projeto é o de “círculo de leitura”, descrito por Cosson (2021, p. 9) como “uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente”. Tal concepção, de acordo com o autor, tem entre as suas vantagens, a valorização da autonomia, pois requer que cada sujeito se torne o protagonista de suas leituras; a sociabilização que, por um lado, estreita os laços entre os participantes, encoraja a ouvir e respeitar, a buscar o consenso e, por outro, o estabelecimento de um ambiente sem relações hierárquicas, favorecendo a abertura interpretativa, a exposição de pontos de vista distintos, o compartilhamento de dúvidas e opiniões.

Esse ideal de construção coletiva de sentidos também presidiu a opção por transformar as discussões ocorridas nos encontros em epi-

sódios de *podcast*. O termo *podcast*, como indica Giselda Costa (2009), se compõe a partir das palavras *iPod* (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo) e *broadcasting* (transmissão ou distribuição de dados) e pode se referir tanto à página, site ou plataforma em que arquivos de áudio são disponibilizados quanto aos próprios textos orais, ou seja, aos episódios. Nesse sentido, conforme propõe Eugênio Freire (2013, p. 42), ele “consiste em um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade”

Tiziano Bonini (2022) considera o *podcast* uma nova forma cultural que, como toda nova mídia, institui-se a partir da reforma de regras, formas de expressão, de mensagens dos meios anteriores. Para ele, apesar de ter uma relação particular com o rádio, o *podcast* se aproveita de um cabedal de mídias, entre elas o teatro, as artes performáticas, o jornalismo narrativo e o *design*. Seu vínculo com o rádio, contudo, é inegável. De acordo com Márcia Molina, Igo Lobão e Pedro Coelho (2021, p. 132), uma das diferenças fundamentais em relação aos programas de rádio, é o *podcast* ser “um conteúdo sobre demanda, ou seja, pode-se ouvir o que quiser, na hora e lugar que se desejar, bastando para isso estar conectado à internet”. Desse modo, vincula-se à convergência tecnológica, notadamente ligada à *web 2.0* que torna a ubiquidade um dado central da comunicação mediada, pois o usuário passa a poder se conectar o tempo todo, criando “formas de interação e colaboração” novas e ampliando a “publicação e compartilhamentos de conteúdos pelos usuários” (Vilaça; Araújo, 2016, p. 26-27).

Ainda que a portabilidade, o controle por parte dos usuários, a ausência de uma mediação pelo sistema que garantiria a liberdade (Hancock; McMurtry, 2018) estabeleçam diferenças para o rádio, essa nova forma cultural se apropriou e transformou vários gêneros de comunicação oral, particularmente os narrativos e os formatos de entrevista/bate-papo. Nessa perspectiva, Bonini (2022) ressalta que ainda que se utilize de convenções já estabelecidas pelas radionovelas, pelos documentários e entrevistas, os *podcasts* encontraram um nicho e têm cultivado uma audiência profundamente engajada.

Em alguma medida, esse interesse distinto está relacionado ao modo como o *podcast* é recebido. Bonini (2002) postula que a escuta do rádio, muitas vezes, destaca mais a fluidez sonora do que o texto. Para ele, geralmente não ouvimos no rádio um texto específico, mas o utilizamos como um ritmo enquanto se faz uma tarefa (dirigir o carro, varrer a casa, lavar a louça etc.) que ocupa a maior parte de nossa atenção. Em outros termos, o som proveniente desse meio funciona como um fundo (*background listening*) para outras atividades. Por outro lado, ao favorecer a escolha do ouvinte sobre o momento em que começa e em que acaba e por privilegiar o texto, o *podcast* tende a se vincular à recepção em primeiro plano (*foreground listening*), demandando a atenção de quem o escuta.

METODOLOGIA

O projeto, a princípio, poderia ser entendido, resumidamente, como constituindo-se de 5 partes fundamentais:

1. Preparação para o início da atividade, incluindo leituras e discussões sobre o processo de leitura, a criação de grupos de leitura coletiva e sobre estratégias para a organização de tais grupos. Inclui-se, aqui, a divulgação da atividade e uma sondagem sobre os interessados em participar das atividades do projeto.
2. Leitura do livro escolhido para cada encontro;
3. Desenvolvimento de estratégias para instigar o debate sobre os livros selecionados (aplica-se especificamente aos executores do projeto);
4. Promoção do encontro e realização da discussão;
5. Avaliação do encontro e das estratégias utilizadas.

Após o encontro para conversar sobre o primeiro livro, contudo, os participantes manifestaram o interesse em transformar o debate em episódios de *podcast*, processo que agregou mais 3 etapas ao projeto:

6. elaboração do roteiro do *podcast*;
7. gravação do episódio;
8. edição do material em áudio e publicação.

Dada a quantidade de alunos do curso de Letras Português e Espanhol²⁸ envolvidos como promotores das ações, optou-se, desde o início, por organizá-los em dois grupos. Essa divisão visou distribuir melhor tarefas e compromissos que não envolviam diretamente a leitura, mas que demandavam tempo, em especial, a divulgação e a preparação do encontro, permitindo maior espaçamento entre as atividades. Com isso, o segundo grupo pôde dedicar-se prioritariamente à leitura da obra selecionada e à condução do encontro.

Inicialmente, cada participante indicou um livro que considerava interessante, importante ou que sentia vontade de ler. Como critérios, estabeleceu-se que fosse um texto ficcional e que não ultrapassasse 350 páginas. Em seguida, foi realizada uma votação para decidir coletivamente qual obra seria lida pelo grupo naquele mês.

Após a escolha do texto, os participantes recebiam um prazo para a leitura (geralmente, cerca de dois meses). Vale ressaltar que os livros eram disponibilizados para os participantes, uma vez que se trata de uma etapa fundamental para o projeto. Isso porque, por um lado, seu objetivo central é a leitura e, por outro, sem sua efetiva realização não há debate. Para propiciar que os participantes se organizassem, estabeleceu-se, de imediato, as datas em que se realizariam os encontros (sempre aos sábados, às 14h) e quais livros seriam discutidos em cada um deles.

Enquanto as leituras de um grupo ocorriam, eram iniciadas as diferentes formas de divulgação do projeto, do livro escolhido e da data do encontro. Através das redes sociais do projeto (@clubedolivrouv), divulgaram-se informações sobre as obras, curiosidades sobre elas, dados da biografia dos escritores, destaques de entrevistas dos autores, registros dos encontros, divulgação da possibilidade de certificação para horas complementares pelo projeto, além da promoção dos episódios

²⁸ Participaram efetivamente como equipe executora do projeto, além dos autores deste artigo, Adriane Strugala, Aline Maria Volz, Ana Luísa Piechontcoski Bento, Bianca Betina Reck, Diana Luísa Paulow Mitzco, Fagner Kotowski dos Santos, Juliana Vitória da Silva Mariano, Luana Luise Siqueira Luczka, Luciene Vanessa dos Santos, Kauane Eduarda Verissimo, Márcia Aparecida Woitowicz, Suellen Lorena Custódio Klein, Valéria Drabecki Karmazyn. Fica aqui o reconhecimento e o agradecimento pelo empenho na realização do projeto.

do *podcast*. Para os interessados era uma maneira de acompanhar o cronograma dos encontros e de conhecer um pouco mais sobre os livros em questão. Para os colaboradores do projeto, por sua vez, a divulgação foi uma ação que visou instigá-los a desenvolver habilidades ligadas à criação de postagens multissemióticas (imagética, verbal, de imagens em movimento) e a trabalhar com ferramentas como o Canva, o CapCut, entre outras.

Durante esse tempo, também eram realizados encontros, presenciais ou virtuais, entre o grupo para buscar formas de instigar o debate no dia do encontro, levantar trechos importantes, trazer questionamentos e comentar sobre temas presentes no livro. A cada reunião do projeto, um mediador, normalmente quem indicou o livro para o grupo, era escolhido para conduzir o encontro. Seu trabalho era instigar, favorecer, que o outro se expressasse. A preparação, portanto, implicava reunião(ões) internas para discussão do livro escolhido e a criação das estratégias (questões para debate, dinâmicas) que propiciassem a conversa sobre o texto. Internamente optou-se, a princípio, por uma organização mais “estruturada” (Cosson, 2021), com cada leitor realizando uma função predefinida (síntetizador, questionador, iluminador de passagem, conector, pesquisador, analista de personagem etc.), mas aos poucos essa abordagem foi substituída por uma mais livre.

No dia do encontro do clube, sempre aos sábados, às 14h, de maneira remota através do Google Meet, os estudantes se reuniam com a comunidade externa para debater a obra lida. Com base na organização prévia realizada para instaurar o debate, mas com a abertura para o imprevisto típico do diálogo. Estabeleceu-se na organização que o máximo de participantes da reunião seria 20, para que todos pudessem participar efetivamente. Portanto, caso o número de participantes ultrapassasse esse número, uma segunda sala do Meet seria aberta e o grupo dividido.

Alguns dias após os encontros, estabelecia-se um roteiro com questões que surgiam no debate e que eram compartilhadas no Google Docs para que todos tivessem acesso e organizassem tópicos para a discussão ou mesmo elaborassem suas possíveis respostas. Ficava

estabelecida a data da gravação, geralmente às sextas-feiras à noite no Laboratório de História Oral, do Colegiado de História²⁹. As gravações duravam cerca de três horas. Após a edição, o episódio era hospedado na plataforma Spotify no PodLetras³⁰.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes que acompanharam o projeto mensalmente tiveram a oportunidade de ler e debater sobre seis livros distintos, cada um com suas peculiaridades: *Uma ideia toda azul* (1979), de Marina Colasanti; *Noite na taverna* (1855), de Álvares de Azevedo; *Verity* (2018), de Colleen Hoover; *Coraline* (2002), de Neil Gaiman; *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, e *The wicked + the divine* (2014), de Kieron Gillen e Jamie Mckelvie. A escolha das obras aponta para 3 de autoria feminina e 3 de masculina, além disso para 3 obras nacionais e 3 internacionais, todas originalmente publicadas em inglês. Em termos de gêneros literários, a coletânea abrangeu uma diversidade, sendo: contos (2), novela (1), romance (2) e narrativa gráfica (1).

Essa diversidade de possibilidades indica a abertura dos encontros e implica uma busca em escapar daqueles estigmas associados à leitura literária a que nos referimos anteriormente, seja a “escolarização da leitura” (Kleiman, 2002), seja a associação exclusiva da literatura ao cânone estabelecido. Nesse sentido, há que se ressaltar o interesse pela produção contemporânea, que se revela predominante, uma vez que, ao menos, dois terços do corpus foi publicado no século XXI.

O projeto revelou também como, mesmo entre alunos de Letras, às vezes, há limitação de tempo/disposição para leituras que não compõem a matriz curricular do curso. Envolvidos com as leituras obrigatórias, por vezes, veem os momentos de fruição literária reduzidos. Nesse sentido, o projeto se situa num ambíguo entrelugar, uma vez que, por um lado, possibilitou a seleção de textos que fugiam do escopo das disciplinas e a concretização de desejos de leitura individuais. Por

²⁹ A quem agradecemos a cortesia de nos ceder o espaço e os aparelhos.

³⁰ Disponível em: <https://bnd.art.br/cOuxEj>.

outro lado, para os promotores das ações, constituiu-se uma tarefa, um compromisso, processo que, talvez, aproxime a atividade daquela escolarização da leitura.

Em contrapartida à obrigação de ler, a possibilidade de diálogo e a sociabilidade inerente de uma leitura compartilhada parece ter tido um efeito positivo, uma vez que conhecer os livros indicados pelos participantes de projeto é também um modo de se aproximar de seus interesses e, conseqüentemente, de conhecer melhor os próprios sujeitos, reforçando as relações de solidariedade dentro do clube. Além disso, a leitura coletiva e a discussão permitiram a colaboração para a construção dos sentidos, uma vez que, por vezes, os textos traziam elementos que poderiam ser de difícil acesso, mas que, como argumenta Kleiman (2001, p. 36), durante a conversa sobre eles se iluminavam e favoreciam relações diversas. É o que se revelou, por exemplo, nas discussões sobre a obra de Marina Colasanti, pois trata-se de um texto profundamente marcado por elementos simbólicos, cuja plurissignificação ou abertura para interpretações diversas pode causar dificuldades a quem, nos termos de João Adolfo Hansen (falando de Guimarães Rosa), “está habituado a ler literatura como representação que imita a realidade empírica, abstraindo o simbólico dos atos de fingimento da ficção” (Hansen, 2012, p. 123).

Para além das leituras (que é o aspecto essencial do Clube), os desenvolvedores do projeto indicaram que a experiência foi enriquecedora em termos de destacar a importância da organização do planejamento, da divisão, do estabelecimento de prazos, relativos às atividades. Nessa perspectiva, observaram que estimular a leitura e a produção de interpretações – particularmente pensando no ambiente escolar, considerando-se tratar de professores em formação – deve ser um ato intencional, deliberado, planejado previamente. Esse aspecto também é relevante para a produção do *podcast*, pois o estabelecimento do roteiro e o trabalho com ele tenderam a favorecer uma maior intimidade com as questões e, conseqüentemente, uma naturalidade de fala que, na realidade, é produzida. Por outro lado, uma relação mais distante com o roteiro, em certos casos, levou a enunciações mais formais.

Também se verificou que, embora as discussões em torno das coletâneas de contos tenham sido, talvez, as mais empolgantes e extensas, a escolha desse tipo de obra tendeu a tornar as conversas mais difusas, justamente pela dificuldade de abordar vários textos em um único encontro. Diante disso, chegou-se ao consenso de que, em uma eventual continuidade do projeto em 2025, seria recomendável excluir as coletâneas do escopo da seleção.

Ainda em termos de desenvolvimento do projeto, notou-se que o encontro virtual trouxe certas limitações e a dependência da internet também implicou ficar suscetível a situações imprevistas, como a falta de energia ou de conexão. Ainda assim, os encontros, em termos de discussão, foram bem-sucedidos, alguns deles ultrapassando duas horas de conversa. Evidentemente, contudo, a mediação digital não permite a mesma interação e familiaridade dos encontros presenciais e, em termos de sociabilização, é deficiente, embora tenha sido a forma disponível para facilitar o acesso de todos. A realização do projeto demonstrou algumas fragilidades, entre elas, principalmente a dificuldade de atingir um público mais amplo e constante.

Para ampliar o alcance do projeto, entre outros objetivos, propôs-se a criação dos episódios de *podcast*. Nem todos os livros discutidos, contudo, deram origem a episódios. Apenas 2/3 deles, especificamente, resultaram em episódios: *Uma ideia toda azul*, *Verity*, *Coraline* e *Olhos d'água*. Nesses casos, o número de *streamings* alcançado foi ao menos três vezes maior do que o do público dos encontros.

Complementarmente, a criação dos episódios possibilitou o desenvolvimento de diversas potencialidades. De um lado, favoreceu o retorno à discussão dos textos com alguma distância temporal e a concatenação das ideias. A própria redação dos roteiros implicou revisitar ideias expostas oralmente no encontro e, posteriormente, reelaborá-las na discussão ao vivo, conforme os estímulos durante a interlocução. De outro, possibilitou o contato prático com o letramento nesse gênero digital, uma vez que tiveram a oportunidade de tomar a frente do processo desde a composição do roteiro, passando pela produção da discussão e sua gravação, até chegar à edição de som. Nesse

sentido, a experiência poderá ser aproveitada para retomar o *podcast* como ferramenta didática em suas vivências como educadores.

Tanto os encontros como as gravações do *podcast* revelaram uma malha de expectativas, de perspectivas em relação aos textos que transformaram as conversas e partilhas de impressões, de sensações, particularmente instigantes. Se pensarmos, por exemplo, no texto de Colasanti, as discussões indicaram como a relação das narrativas com o universo dos contos de fadas cria determinadas expectativas que depois são subvertidas. Essa estratégia despertou reações contrapostas aos leitores, levando ao questionamento sobre o público a que o texto se destina e como a subversão desses modelos favorece o estranhamento que retira o leitor de um lugar confortável e o faz rever suas considerações acerca do mundo e dos discursos sobre ele. Mais do que isso, como a representação, inclusive de sentimentos que poderiam ser considerados negativos (ciúme, inveja, entre outros), contribui para que os reconheçamos e para que lidemos com eles. Em parte, parece ser isso que Antonio Candido (2004) tem em vista quando fala no desenvolvimento das emoções.

Outra questão fundamental proveniente das discussões é a repercussão da representatividade, o reconhecimento da diversidade e a importância de escutar e ver os outros. Nesse sentido, há que se destacar o impacto profundo de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, sua crítica às violências e desigualdades que permeiam a sociedade brasileira e que excluem, marginalizam e marcam sujeitos, em especial das mulheres negras. Não é de se estranhar, portanto, que uma das intervenções argumente que “[...] o que me pegou [...] é que esse é um livro muito necessário. Apesar de ele ser brutal, acabar com finais super tristes, [...] você termina de ler o conto e [...] pensa ‘eu precisava ter contato com esse texto em algum momento da minha vida’”³¹.

Os diferentes livros escolhidos permitiram a discussão de questões fundamentais, desde a desigualdade, as violências, as relações raciais e de gênero, os elos familiares, até a sentimentos e emoções. Mais do

³¹ Kotowski, F. em “Olhos d'água”. Disponível em: <https://bnd.art.br/G4uVHX>. Acesso em: 1 jun. 2025.

que isso, entende-se que o projeto contribuiu, por um lado, para transformar a leitura numa experiência no sentido benjaminiano, em um processo no qual o sujeito não só entra em contato com essas histórias, mas que as torna suas, isto é, a articula com suas próprias vivências, transformando sua matéria em algo que lhe é próprio (Benjamin, 1987). Desde essa perspectiva, como indicam Fábio Durão e André Cechinel (2022), interpretar é um ato que requer um acréscimo proveniente do sujeito. Ao mesmo tempo, a literatura pode constituir uma oportunidade de escapar do pragmatismo que rege a sociedade, em que tudo deve “servir para algo”. Justamente por “não possui utilidade alguma” (Durão; Cechinel, 2022), a leitura literária está vinculada ao prazer e à gratuidade de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poema de Mário Quintana, apresentado como epígrafe deste texto, chama a atenção para essa alquimia que constitui a leitura, na medida em que o sentido do texto ou, como argumenta Durão (2015, p. 379), “As obras literárias somente existem quando lidas, ou, melhor, quando inseridas em um ato, seja o da leitura, seja o da escrita”. Entende-se que a leitura, como destaca Cosson (2021, p. 14), é marcada pelo seu caráter dialógico, ou seja, constrói-se como um diálogo entre leitor, texto, autor e contexto. Desse modo, toda leitura implica um contato, por um lado, com o passado (com o que foi dito antes) e a sua atualização no presente e, por outro, com o outro, isto é, ler é tomar consciência do outro e, conseqüentemente, de nós mesmos.

O Clube de leitura procurou justamente criar oportunidades para que, em contato com as obras literárias, os participantes pudessem também refletir sobre si e sobre os outros. A ideia era criar um ambiente em que a literatura pudesse ser fruída e se tornar um meio de aproximação com os outros por meio da discussão, visando que os leitores tivessem experiências significativas, a partir de uma leitura compartilhada e enriquecedora. Se, como argumenta Margarida Coelho (2005, p. 32), “a tarefa base de qualquer comunidade de leitura será a

de, para além de resumir e entender um texto, questioná-lo, construir sobre ele, e levar os participantes a dar um passo mais à frente em relação ao entendimento que geralmente teriam do texto”, pode-se dizer que o projeto aqui discutido foi além, pois se configurou como um ambiente de trocas de experiências de leitura e de construções coletivas de interpretações.

Os pássaros, de que fala o poeta brasileiro, no decorrer do projeto, passearam de um livro a outro, de uma mão a outra e com eles nos deparamos em todos os encontros e, portanto, nos encontramos com nós mesmos, como devia ser. A produção dos *podcasts*, nesse contexto, funcionou como uma tentativa de expandir esse contato e de favorecer que esses pássaros realizem novos voos, encontrem novas mãos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- BARBOSA, Begma. Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor. **Educ. foco**. v. 16, p. 145-167, mar.-ago. 2011.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-222.
- BONINI, Tiziano. Podcasting as a hybrid cultural form between Old and New Media. In: LINDGREN, Mia; LOVIGLIO, Jason (orgs.). **The Routledge Companion to Radio and Podcasts Studies**. Londres, Nova York: Routledge, 2022, p. 19-29.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COELHO, Margarida. Estratégias de leitura para comunidades de leitura. In: JANKOWSKI, Piotr *et al.* **Clubes de leitura para adultos**: manual para mentores. Porto Alegre: Escola Superior de Tecnologia e Gestão, 2005.
- COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Giselda. *Podcast*: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito? **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, p. 1-9, 2009.

DURÃO, Fábio. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. **D.E.L.T.A.**, n. 31, p. 377-390, 2015. Disponível em: <https://bnd.art.br/ql0HdQ>. Acesso em: 1 jun. 2025.

DURÃO, Fábio; CECHINEL, André. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FREIRE, Eugênio. Conceito educativo de *podcast*: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 35-51, jul. 2013.

GAIMAN, Neil. **Coraline**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

GILLEN, Kieron; MCKELVIE, Jamie. **The wicked + the divine**. Barueri : Novo Século Editora, 2016.

HANCOCK, Danielle; McMURTRY, Leslie. I know what a podcast is: post-Serial fiction and podcast media identity. **Podcasting: New Aural Cultures and Digital Media**. 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/dTOa5U>. Acesso em: 16 abr. 2023.

HANSEN, João Adolfo. Forma literária e crítica da lógica racionalista em Guimarães Rosa. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 47, n. 2, p. 120-130, abr./jun. 2012.

HOOVER, Colleen. **Verity**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2019, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/ZqgE7c>. Acesso em: 1 jun. 2025.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas : Pontes, 2002.

LEWIS, Clive Staples. **Um experimento na crítica literária**. São Paulo: EdUnesp, 2009.

MOLINA, Márcia; LOBÃO, Igo; COELHO, Pedro. Estudo do gênero *podcast*. In: CATAPAN, Barbara. **O papel da educação no desenvolvimento da sociedade**. Curitiba: Reflexão Acadêmica, 2021, p. 130-152.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

VILAÇA, Márcio; ARAUJO, Elaine (orgs.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: UniGranRio, 2016.

"CONTAR: LETRAS, NÚMEROS, HISTÓRIAS" – EXPERIÊNCIAS COM IDOSAS DE CRUZ MACHADO NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Gabriele Granada Veleda³²

Gilberto Silva dos Santos³³

Daiany Cristiny Ramos³⁴

Marina Zavadzki³⁵

Karina Bueno³⁶

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma articulação entre pesquisa, ensino e extensão, desenvolvida no âmbito do Programa Universidade Sem Fronteiras, projeto de extensão "Contar: Letras, Números, Histórias", vinculado aos Cursos de Graduação de Letras Português/Espanhol e de Matemática da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória. O projeto conta com a parceria da Associação Mais Amor ao Idoso (AMAI), localizada na cidade de Cruz Machado (PR). Inserido no contexto do Plano Nacional de Extensão Universitária, o projeto está classificado na área prioritária de Educação, Sociedade e Economia, com foco no subprograma Saúde.

A parceria entre grupos de idosos já consolidados e a Unespar tem como propósito oferecer novas experiências educativas e sociais, mediadas por professores e bolsistas da universidade. A iniciativa busca integrar recursos digitais à criação de elementos lúdicos – como jogos de base matemática e desafios cognitivos – além de registrar e valorizar as memórias individuais compartilhadas durante os encontros.

³² Doutora em Educação, coordenadora e orientadora bolsista do projeto "Contar: Letras, Números, Histórias".

³³ Doutor em Ciências, professor bolsista do projeto "Contar: Letras, Números, Histórias".

³⁴ Doutora em Educação Matemática, professora bolsista do projeto "Contar: Letras, Números, Histórias".

³⁵ Licenciada em Letras Português e Espanhol, professora bolsista recém-formada do projeto "Contar: Letras, Números, Histórias".

³⁶ Estudante do 2.º ano do curso de Letras Português e Espanhol, extensionista bolsista do projeto "Contar: Letras, Números, Histórias".

O uso das tecnologias disponíveis na universidade contribui para a aproximação entre gerações e a promoção de um envelhecimento mais ativo e saudável.

Para contextualizar as reflexões aqui apresentadas, é importante destacar que o aumento da expectativa de vida tem gerado uma crescente demanda por cuidados de saúde de longo prazo. Dessa forma, cabe ao poder público, em suas diversas esferas, garantir o acesso a serviços de saúde, incentivar hábitos de vida saudáveis e implementar políticas voltadas ao envelhecimento ativo e à inclusão social. Políticas que promovam o bem-estar físico, mental e social são fundamentais para assegurar uma melhor qualidade de vida à população idosa e prevenir o desenvolvimento de doenças.

Manter uma vida social ativa, por meio da participação em grupos com interesses em comum, é uma estratégia eficaz para estimular a mente, fortalecer vínculos e preservar a saúde emocional. Nesse contexto, o projeto tem como objetivo principal promover a qualidade de vida e a saúde mental de idosos, por meio de atividades lúdicas e educativas interdisciplinares que estimulam a agilidade mental, a capacidade cognitiva e a valorização da memória histórica da comunidade de Cruz Machado (PR).

Participar de jogos de raciocínio lógico, bem como resgatar histórias da infância e da cidade, são práticas que contribuem para a prevenção de doenças degenerativas, como o Alzheimer. Dessa forma, o projeto – ainda em andamento – busca gerar impactos positivos na saúde dos idosos da cidade de Cruz Machado (PR), como a redução do uso de medicamentos e a prevenção de enfermidades comuns à terceira idade, como a depressão. A proposta constitui uma etapa inicial na criação de espaços de promoção da saúde mental e valorização da memória histórica, com potencial de replicação em outras regiões do Estado do Paraná.

METODOLOGIA

O projeto adota uma abordagem metodológica de pesquisa-ação com caráter qualitativo, proporcionando experiências culturais, afetivas e

cognitivas às idosas do município de Cruz Machado (PR). As atividades são desenvolvidas com base em encontros presenciais, intercalando planejamento e execução com foco na ludicidade, no estímulo cognitivo e no fortalecimento de vínculos sociais.

A dinâmica envolve dois subgrupos da AMAI, sendo um localizado no Distrito de Santana (zona rural) e outro no centro da cidade. Cada encontro tem duração média de três horas e meia e é conduzido por bolsistas e professores da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. Ademais, os membros do projeto, professores e bolsistas, reúnem-se presencialmente nas semanas que antecedem os encontros presenciais com o público-alvo. O intuito dos encontros é executar ações de formação e pesquisa, bem como, planejar a organização das atividades que serão realizadas com os grupos. Testam-se jogos, produzem-se materiais, realizam-se discussões acerca de atividades e dividem-se as funções entre os membros do projeto (registro audiovisual, secretariado, organizador de materiais e divulgação de mídia). Complementarmente, em outros dias da semana, são realizadas atividades, como leituras, escritas, pesquisas, atividades e registros de ideias para encontros futuros. Uma conta no Instagram (@)contar.unesparuv também foi criada com o intuito de compartilhar as ações com a comunidade e ampliar a participação.

O trabalho presencial com os subgrupos da AMAI é conduzido utilizando técnicas de cunho etnográfico (entrevistas semiestruturadas e observação das participantes nos encontros programados). Através do registro escrito, audiovisual e fotográfico, busca-se registrar as atividades, momentos relevantes, as características da população, informações sobre suas memórias, experiências e preferências, bem como, temas que surgem no andamento das ações.

A primeira atividade com os dois subgrupos consistiu em uma aproximação entre as idosas e o projeto através do “verdadeiro ou falso”. A dinâmica do jogo consistiu em apresentações pessoais com fatos e mentiras. Para facilitar a dinâmica, traçou-se uma linha que dividiu o espaço ao meio, um lado representando a verdade e o outro a mentira, assim, as idosas deveriam ficar concentradas em cima da

linha e, ao ouvirem a história da colega, deveriam escolher o lado para posicionar-se. Para que elas identificassem cada lado, foram utilizadas plaquinhas coloridas e escritas: o vermelho representava a mentira, e o verde a verdade. A brincadeira durou cerca de 1 hora e 30 minutos.

Ainda no mesmo encontro, a atividade seguinte consistiu em uma roda de memórias do tempo quaresmal, período que compreende os quarenta dias que antecedem a Páscoa. Procurou-se vincular essa proposta ao encerramento da brincadeira anterior, onde uma das integrantes do projeto relatou uma história curiosa, dizendo ser neta do “diabo da floresta”, personagem lendário da região. Para contextualizar, procedeu-se à leitura da lenda do “Diabo do Clube Floresta” para aquelas que ainda não a conheciam. A atividade foi conduzida com o intuito de resgatar vivências das idosas sobre o período da quaresma e da Páscoa, relembando memórias e histórias da infância, essas, por sua vez, foram relatadas e gravadas. A roda de contação de histórias durou cerca de 2 horas.

Ainda como parte da metodologia adotada, destaca-se o planejamento participativo das atividades, que considera os relatos, interesses e sugestões das próprias participantes. Um exemplo disso ocorreu no segundo encontro presencial com os subgrupos em que a proposta foi construída a partir dos pedidos das idosas, com ênfase nas tradições pascais e no perfil cultural e religioso do grupo. Nessa ocasião, foi desenvolvida uma oficina cultural voltada à produção de *pêssankas* (ovos decorados típicos da cultura ucraniana presente na região) e de carneirinhos de manteiga, elementos tradicionalmente incluídos nas cestas de Páscoa levadas para benção no Sábado de Aleluia.

As participantes foram divididas de acordo com suas preferências entre pintura de ovos e escultura de carneirinhos, enquanto alguns integrantes da equipe ficaram responsáveis por rechear os ovos com *cricri* (doce típico da região). A oficina buscou resgatar práticas culturais, estimular a coordenação motora, a imaginação e promover o compartilhamento de memórias, gerando vínculos afetivos entre as idosas e o grupo extensionista.

Como encerramento do encontro, foi realizada a atividade lúdica “caça aos ovos”, na qual os ovos recheados foram escondidos no espaço e cada participante deveria encontrar três unidades. Aquela que encontrasse um ovo vazio ganhava um prêmio simbólico (camiseta do projeto). A proposta teve como objetivo estimular funções motoras e auditivas, uma vez que as participantes deveriam aguçar a audição para distinguir os ovos recheados dos vazios.

Para a realização dessas atividades, foram utilizados diversos materiais, entre eles: cascas de ovos, cera de abelha, canetinhas, pincéis, papel crepom, cascas de cebola, folhas de árvores, meia-calça e vinagre para a confecção das *pêssankas*; e manteiga, peneiras, colheres, cravos, raminhos de ervas e utensílios de corte e modelagem para os carneirinhos. Parte dos materiais foi adquirida previamente pelos integrantes do projeto, enquanto outros foram gentilmente trazidos pelas próprias participantes.

A escolha das atividades considera os objetivos do projeto como o estímulo à memória, valorização cultural, interação social, melhora no cognitivo, no raciocínio lógico, além das sugestões das próprias participantes. Busca-se adaptar as atividades de forma que tenham sentido no contexto de cada grupo, estimulando as idosas a colocarem seus conhecimentos prévios em prática, possibilitando uma troca, em que também se aprende com os saberes das participantes, promovendo assim um processo de aprendizagem horizontal e dialógico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metodologia descrita anteriormente leva em consideração as fundamentações teóricas e os princípios da Andragogia de Malcolm Knowles (1970). Nesta seção, serão apresentados os principais autores que embasam este trabalho.

De acordo com Rocha (2012) existem pressupostos andragógicos para efetivação do aprendizado adulto. Dentre esses pressupostos, destacam-se a independência do indivíduo adulto quanto ao seu conhecimento e, além disso, afirma-se que durante a educação adulta

o *fazer* é de extrema importância, o imediatismo em “pôr em prática” deve ser valorizado, e os conhecimentos prévios dos discentes devem ser levados em consideração. A prática deve estar centrada no aprender, e não no ensinar. Ainda segundo o autor, o indivíduo aprende com mais facilidade quando o conhecimento lhe servirá no dia a dia, quando ele percebe ter autonomia quanto ao que está aprendendo, enfrenta novos desafios referentes à criatividade e à aquisição de novas habilidades, consegue formular dúvidas e pensar em formas de resolver problemáticas, atuando na sua melhora cognitiva. Nesse sentido, as oficinas do projeto permitem a articulação dos saberes, e, enquanto as idosas realizam as atividades, estão aprendendo e ensinando. Trata-se de um conhecimento que faz sentido com o contexto em que elas estão inseridas e que considera seus próprios anseios, atuando no exercício de suas funções cognitivas, na obtenção de novas habilidades em articulação com as que já possuíam.

Outrossim, considera-se o entusiasmo e as expectativas demonstrados pelas idosas em relação às visitas periódicas, o que evidencia a importância do projeto para a comunidade. Isso demonstra que ele atende às suas necessidades e cumpre com os propósitos da extensão descritos na Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Por exemplo, durante a visita à comunidade de Santana, o grupo foi surpreendido com muitos ovos pintados com técnicas atuais, além de ovos já preparados dentro de meias calças e com folhas centralizadas no local correto, para efetivação de técnicas antigas. Essa iniciativa demonstra a vontade de participar e a felicidade em receber o projeto *Contar* em sua comunidade.

Considerando a grande quantidade de idosos institucionalizados e com doenças psicológicas graves, o projeto demonstra grande potencial para contribuir com a redução desses índices. Como posto por Fleurí *et al.* (2013 p. 51)

A solidão, a falta de afeto e de atenção podem ocasionar um sofrimento psíquico, como a depressão. Sendo assim, é de fundamental importância desenvolver ações de lazer, como por exemplo, atividades físicas, musical, artística, artesanal ou de

outra ordem, para que haja a diminuição do estresse, depressão, angústia e ansiedade. É uma estratégia para preencher o tempo ocioso, contribuindo de forma direta para uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, o projeto “Contar: Letras, Números, Histórias” busca proporcionar, de forma integrada, momentos de interação, aprendizado, exercício da mente, coordenação motora, estimulação cognitiva e resgate de memórias. Essas ações, alinhadas aos objetivos das atividades propostas, revelam uma capacidade significativa de reduzir os efeitos negativos causados pela solidão e pelo isolamento. Por meio da ludicidade das atividades, a equipe do projeto atua como ferramenta de promoção da saúde mental e do bem-estar entre as idosas.

Além de tudo, a proposta das atividades voltadas ao aprimoramento do cognitivo e do raciocínio, com vistas à melhoria da qualidade de vida, pode atuar na recuperação de memórias, por meio do ato de lembrar para compartilhar, influenciando na revitalização da própria identidade. Isso se deve ao fato de que nossas memórias guardam experiências que moldam constantemente quem somos, como pensamos, sentimos ou vemos o mundo. Nesse sentido, segundo Berntsen; Rubin (*apud* Silva Júnior, 2016, p. 380) “a memória autobiográfica é essencial para o senso de identidade, continuidade e direção na vida”, o que reforça a importância do projeto junto à comunidade idosa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de começar as atividades com o público-alvo, procurou-se estabelecer vínculos, conhecer a cultura local, bem como apresentar o funcionamento do projeto tanto às participantes, quanto às autoridades da cidade de Cruz Machado, buscando esclarecer dúvidas e obter o apoio e colaboração para o desenvolvimento das atividades.

Os primeiros encontros foram estrategicamente planejados com base nas festividades da Páscoa, um tema culturalmente significativo para as participantes e cuja proximidade no calendário tornava-o relevante. Nos encontros iniciais foi aplicada a dinâmica “verdadeiro

ou falso”, com o intuito de promover interação, estimular o raciocínio e iniciar o processo de construção coletiva de memórias. A proposta envolveu a troca de histórias pessoais, gerando momentos de descontração e escuta ativa que fortaleceram os laços entre as participantes. Observou-se grande engajamento emocional, espontaneidade na fala e alegria durante a atividade, o que contribuiu para a criação de um ambiente propício ao aprendizado colaborativo. Idealizou-se uma dinâmica que promovesse o movimento físico e estimulasse a memória, pois a expectativa era de que, por serem ambas comunidades pequenas, as participantes já tivessem um conhecimento prévio umas sobre as outras e isso aumentasse seu envolvimento com a prática, o que de fato foi observado.

A proposta atingiu seu objetivo nas duas aplicações, proporcionando uma interação entre as participantes e a equipe do projeto, evidenciando o vínculo entre elas e ampliando o conhecimento sobre suas trajetórias de vida. Essa aproximação permitiu comparar as experiências, observar semelhanças e diferenças, perceber os desafios a serem ultrapassados e planejar os próximos encontros com essas individualidades em mente, considerando sempre as sugestões e interesses delas.

No começo, os dois grupos participaram de forma mais contida e ao longo do encontro foram aderindo à dinâmica com mais entusiasmo e espontaneidade. As curiosidades compartilhadas também foram semelhantes, focadas no âmbito familiar: a quantidade de filhos e netos, se tinham irmãos ou outros parentes vivos, se estavam morando com algum deles ou sozinhas e se eram casadas ou viúvas. Muitas participantes demonstraram uma certa aversão em mentir, ainda que dentro do permitido pela proposta lúdica, enquanto algumas exceções se sentiram à vontade para fabricar mentiras criativas e bem-humoradas, condizentes com a atmosfera descontraída que esperávamos atingir.

A aplicação desse roteiro com o grupo de vovós de Santana contava com uma maior quantidade de participantes e um espaço físico reduzido, que representou um desafio para o planejamento inicial da atividade, limitando a movimentação e dificultando a comunicação e a escuta. Já no grupo do centro da cidade o número de participantes

foi menor e o local mais amplo, condições que contribuíram para a realização da atividade e auxiliaram para uma melhor comunicação e liberdade de movimento. No entanto, nem os presentes se engajaram e participaram da dinâmica, o que fez com que a atividade se encerrasse de forma mais rápida em comparação com o grupo de Santana.

Imagem 1 – Jogo “verdadeiro ou falso”, realizado com o grupo de Santana



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 2 – Jogo “verdadeiro ou falso”, realizado com o grupo do centro da cidade



Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, a roda de memórias sobre o período da quaresma ampliou a reflexão sobre a própria identidade e história local, sobretudo após o relato de uma participante sobre a figura do “Diabo do Clube Floresta”, personagem do folclore regional. A leitura coletiva da lenda despertou curiosidade e engajamento, favorecendo o resgate de experiências pessoais associadas à infância e às tradições religiosas. Buscou-se resgatar essas memórias e documentá-las, porém, houve uma surpresa em relação à forte influência da religião católica e de suas figuras religiosas proeminentes na região, especialmente no grupo de Santana. Essa realidade redirecionou a conversa para o feriado de Páscoa, já que surgiram poucos relatos sobre crenças populares associadas à quaresma. As poucas lendas citadas foram tratadas com leveza e certo humor, indicando que, embora fossem conhecidas, elas não acreditavam e seguiam as práticas do período pela fé católica. Entre os relatos lendários, o mais conhecido foi o “Lobisomem

da Quaresma”, figura que aparece durante as noites que antecedem a Páscoa. A narrativa dessa lenda destaca que, durante o período da quaresma, quem saísse para dançar e se divertir corria o risco de “criar rabo”, uma expressão carregada de significado simbólico. Ambas as ideias remetem ao período de vigilância moral e penitência, revelando aspectos marcantes da memória coletiva e das heranças culturais que permeiam as falas do grupo.

Ao direcionar o foco para a Páscoa, foram compartilhadas diversas vivências e costumes e tradições, memórias de infância e práticas culturais distintas. Esses relatos serviram de inspiração para o planejamento de futuras atividades para os dois grupos (de Santana e do centro da cidade) e as narrativas compartilhadas foram registradas para compor o acervo do projeto e orientar futuras ações.

Imagem 3 – Leitura da lenda “O Diabo do Clube Floresta” no grupo de Santana



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 4 – Contação de um relato sobre a lenda “O Diabo do Clube Floresta” no grupo de Santana



Fonte: Elaboração própria.

Os segundos encontros aprofundaram o trabalho com o tema pascal, desta vez focando em práticas culturais típicas da região. As oficinas de produção de *pêssankas* (ovos decorados de origem ucraniana) e carneirinhos de manteiga permitiram às participantes expressarem seus saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que exercitavam a coordenação motora e a criatividade. A valorização das práticas culturais locais gerou forte envolvimento afetivo e despertou memórias afetivas ligadas à infância e à vida familiar. Enquanto elas participavam das oficinas, a equipe ficou responsável por conduzir conversas sobre suas tradições e memórias de Páscoa.

Os relatos resgatados foram abundantes, e pode-se notar um grande entusiasmo em ensinar e compartilhar seus saberes com a equipe e com as outras técnicas de confecção, explicando suas origens culturais com detalhes. A partir disso foi possível perceber a riqueza e diversidade cultural dos grupos, marcados principalmente pela influência ucraniana, polonesa e alemã, além da religiosidade fortemente enraizada. Seus costumes de Páscoa e de quaresma também expõe esse cenário por

meio de práticas como o jejum, a cesta de café da manhã confeccionada para ser benzida na igreja, as diversas penitências, tal como o silêncio e andar a pé para os lugares, sendo que em alguns casos até caminham descalças como expressão de fé.

Também, foram recorrentes relatos da ausência do chocolate, hoje em dia tão importante para o feriado de Páscoa. O presente na infância das vovós era um ovo cozido decorado de forma tradicional que era deixado pelo “coelhinho da Páscoa”, figura que se mostrava presente ao deixar um rastro de palha. Outro hábito marcante que fora observado é o de rezar, tanto em português, quanto em ucraniano, antes das refeições como forma de agradecimento. No entanto, assim como na primeira dinâmica, ainda que o número de participantes que optaram por não participar tenha diminuído, não conseguimos alcançar a totalidade de integrantes do grupo do centro da cidade.

Imagem 5 – Coleção de *pêssankas* levada por uma das participantes do grupo do centro da cidade



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 6 – Carneiro de manteiga confeccionado em conjunto pelo grupo do centro da cidade



Fonte: Elaboração própria.

A atividade lúdica de encerramento “caça aos ovos” foi planejada para estimular a audição e a mobilidade das idosas. Apesar de seu caráter recreativo, a brincadeira contribuiu para a ativação de funções cognitivas específicas, como atenção seletiva e discriminação auditiva, além de reforçar o espírito de grupo e a motivação para os encontros. O uso de elementos simbólicos, como os ovos recheados com doces e o prêmio simbólico (camiseta do projeto), foi importante para reforçar a identidade coletiva e o senso de pertencimento, ao mesmo tempo em que aproximou a equipe do projeto dessa comunidade, fortalecendo essa relação.

Imagem 7 – Ovos decorados sendo recheados com cricri no grupo de Santana



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 8 – Ovos decorados escondidos em um canteiro do local de encontro do grupo de Santana



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 9 – Participantes do grupo de Santana procurando os ovos escondidos no pátio local



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 10 – Vencedora da competição “caça aos ovos” recebendo o prêmio



Fonte: Elaboração própria.

As atividades realizadas demonstraram alinhamento com os fundamentos teóricos apresentados, especialmente no que se refere à Andragogia. As participantes, tratadas como sujeitas ativas no processo de aprendizagem, demonstraram independência, entusiasmo e interesse pela continuidade do projeto. A troca de experiências e o espaço aberto à escuta respeitosa confirmam o papel do projeto enquanto prática extensionista transformadora, conforme previsto na Resolução CNE/CES n.º 7/2018.

Além disso, os efeitos observados – como melhora no humor, maior disposição para relatar memórias, estímulo à participação e manifestação de vínculos afetivos com o grupo – indicam impactos positivos na saúde emocional e cognitiva das idosas. A presença constante, o retorno espontâneo e as contribuições culturais compartilhadas evidenciam que o projeto “Contar: Letras, Números, Histórias” está cumprindo seu propósito de promover um envelhecimento mais ativo, saudável e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Contar: Letras, Números, Histórias” demonstrou, nos primeiros encontros, um potencial significativo para promover transformações na vida das participantes. Ao integrar ludicidade, cultura local e saberes tradicionais em atividades planejadas de forma participativa, o projeto não apenas cumpriu os objetivos propostos, mas também evidenciou a importância da extensão universitária como espaço de troca, escuta e aprendizado horizontal. A abordagem andragógica, que valoriza a autonomia, a experiência e os interesses dos sujeitos adultos, mostrou-se adequada ao perfil do público envolvido, favorecendo a construção de vínculos afetivos, a recuperação de memórias e o fortalecimento da identidade pessoal e coletiva.

Os efeitos observados – como aumento no engajamento, valorização das histórias de vida, estímulo à expressão criativa e à socialização – reforçam a relevância de ações interdisciplinares voltadas à promoção da saúde mental e emocional da população idosa. Mais do que oferecer entretenimento, o projeto constrói um espaço de pertencimento e visibilidade para um grupo social frequentemente negligenciado nas políticas públicas.

Dessa forma, os dados e experiências compartilhados até o momento indicam que a continuidade e a expansão do projeto podem contribuir significativamente para a consolidação de práticas educativas e culturais comprometidas com o bem-estar da população idosa, podendo ser adaptadas a diferentes realidades e comunidades. O fortalecimento de parcerias institucionais e comunitárias será fundamental para garantir a sustentabilidade e o impacto duradouro das ações.

AGRADECIMENTOS

Este artigo é o resultado de um projeto realizado com o apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, à qual expressamos a nossa gratidão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018.
- BERNTSEN, Dorte, RUBIN, David C. (eds.). **Understanding autobiographical memory: theories and approaches**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e habilidades de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FLEURÍ, Amanda Caroline P. *et al.* Atividades lúdicas com idosos institucionalizados. **Enfermagem Revista**. v. 16. n. 1. p. 50-57. jan./abr. 2013.
- KNOWLES, Malcolm. *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Cambridge, New York, 1970.
- SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música, memória autobiográfica e idosos: interfaces de uma pesquisa experimental na educação musical. **Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2016.
- ROCHA, Enilton Ferreira. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto**. abr. 2012. Disponível em: <https://bnd.art.br/3liO6M>. Acesso em: 28 jun. 2025.

INFANTILIZAÇÃO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS EM UMA UNIVERSIDADE ABERTA

*Samantha S. Lino Nobre de Oliveira*³⁷

*Lydio Roberto Silva*³⁸

*Renata Faleiro Lopes*³⁹

*Fabio Mateus da Silva*⁴⁰

*Gislaine Cristina Vagetti*⁴¹

INTRODUÇÃO

Presentes em diferentes regiões do país, as Universidades Abertas da Pessoa Idosa (UAPIs) buscam oferecer um espaço de socialização, aprendizagem ao longo da vida e estímulo à participação cidadã, atuando não apenas como um instrumento de inclusão social, mas também como um importante recurso para a preservação das funções cognitivas (Cachioni, 2018) e um consequente envelhecimento ativo. Estudos vêm indicando que as atividades realizadas nestes espaços estão associadas com a redução do declínio cognitivo (Ramos *et al.*, 2017), do risco de demência (Bertola *et al.*, 2023) e do aumento da qualidade de vida (Vagetti *et al.*, 2014).

Neste contexto, outros estudos também investigaram como professores atuam nesses espaços socioeducacionais (Villar *et al.*, 2010; Boulton-Lewis; Tam, 2018; Ko, 2020), contudo, ainda não parece haver avaliação sobre as práticas docentes (cf. Freire, 2021), bem como as competências (cf. Perrenoud, 2000) destes professores. Assim, ainda seriam necessárias investigações que busquem compreender quais as preferências de alunos idosos de uma UAPI em relação às competências e práticas docentes.

³⁷ Doutoranda em Educação UFPR/ estudante envolvida na UAPI.

³⁸ Doutorando em Educação UFPR/Docente UNESPAR, Campus Curitiba II.

³⁹ Doutoranda em Educação UFPR/estudante envolvida na UAPI.

⁴⁰ Graduando em Musicoterapia na UNESPAR, Campus Curitiba II/Bolsista UAPI.

⁴¹ Docente UNESPAR, Campus Curitiba II/Coordenadora da UAPI.

A discussão sobre as competências docentes ganhou força nos últimos anos, especialmente após a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com demandas complexas (Brasil, 2017). Embora a noção de “competências” seja frequentemente criticada por sua vinculação a uma lógica utilitarista e de mercado, como apontam autores da abordagem histórico-crítica (Amaral, 2021), é importante reconhecer que tais críticas não invalidam a utilidade do conceito quando este é ampliado e ressignificado. Paulo Freire (2021), por exemplo, ao tratar dos saberes necessários à prática docente, não nega a importância da competência profissional, que, para ele, está enraizada na responsabilidade, na ética e na generosidade com que o educador se compromete com sua formação contínua e com o respeito à autonomia do educando.

Nesse sentido, Bourdieu define a violência simbólica como uma forma sutil e muitas vezes imperceptível de dominação, exercida por meio de significados, gestos e práticas que, ao se apresentarem como legítimos ou naturais, tendem a reforçar hierarquias e assimetrias de poder (Bourdieu, 1989). Em contextos educativos, essa forma de violência pode manifestar-se de maneira indireta, por meio de atitudes ou discursos que, ainda que bem-intencionados, acabam por desconsiderar ou minimizar os saberes e a autonomia dos educandos. No caso da educação voltada a pessoas idosas, há indícios de que certas práticas docentes possam ser percebidas como formas de infantilização, especialmente quando não reconhecem a trajetória de vida, a experiência acumulada e a capacidade crítica dos participantes. Ainda que tais posturas não sejam intencionais, elas podem afetar aspectos como a autoestima, a motivação e o engajamento dos estudantes, comprometendo, em alguma medida, os objetivos emancipatórios da educação ao longo da vida. Nesse cenário, discutir as competências docentes a partir de uma perspectiva ética, dialógica e sensível à singularidade da velhice pode contribuir para práticas mais respeitosas e inclusivas nos espaços de educação não formal destinados a essa população.

Sendo assim, este estudo, baseado na pesquisa intitulada *Competências e habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma universidade aberta da pessoa idosa*, de autoria de Samantha S. L. Nobre de Oliveira (2025), desenvolvida dentro do projeto de extensão Universidade Aberta da Pessoa Idosa, do Campus II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), por meio dos instrumentos de produção de dados (entrevistas semiestruturadas), tem como objetivo compreender a infantilização que aparece nas percepções de estudantes idosos sobre a atuação docente em uma UAPI, evidenciando seus efeitos sobre a motivação e o engajamento nas atividades educacionais. Ao articular os dados empíricos com referenciais críticos da educação, busca-se problematizar a naturalização dessas práticas e defender a construção de propostas educativas mais respeitosas, desafiadoras e comprometidas com o reconhecimento da diversidade e da dignidade dos sujeitos idosos.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, conforme Minayo (2010), visando compreender experiências, interpretações e significados atribuídos pelos participantes de uma UAPI. De acordo com Gil (2002), o caráter exploratório permite aprofundar o problema a partir do contato direto com sujeitos do contexto investigado.

A pesquisa foi realizada com 10 estudantes/participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI), vinculada a uma universidade estadual em Curitiba/PR. Os participantes foram selecionados por amostragem de conveniência (Gil, 2008), considerando disponibilidade e interesse em participar de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, revisadas e analisadas com o apoio do *software* Atlas.TI (versão 9.0), utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2016). O processo analítico seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados. As categorias foram construídas de forma híbrida, articulando referenciais teóricos prévios e elementos emergentes das falas. A análise buscou revelar sentidos atribuídos às vivências educacionais, respeitando a comple-

xidade das narrativas e suas implicações críticas. A partir da análise de conteúdo, diversas competências foram identificadas e reportadas. (Nobre de Oliveira, 2025), este estudo aprofunda-se especificamente sobre o processo de infantilização, reportado pelos participantes. Por fim, esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo comitê de ética da Unespar (parecer número 6.847.589).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em competências docentes no âmbito das Universidades Abertas da Pessoa Idosa (UAPIs) implica refletir sobre os saberes, atitudes e práticas indispensáveis à construção de um ambiente de aprendizagem que respeite as trajetórias de vida dos estudantes e enfrente formas sutis, porém persistentes, de violência simbólica, como a infantilização. A violência, entendida como um fenômeno social, histórico e biopsicossocial, apresenta-se como um processo complexo, multifacetado e dinâmico, de difícil controle precisamente por se desenvolver no interior das relações sociais, marcadas por múltiplas tensões e desigualdades (Santos, 2007; Santos, 2025).

No contexto acadêmico e pedagógico, a infantilização pode ser compreendida como o tratamento de indivíduos adultos, especialmente idosos, de maneira paternalista ou condescendente, como se fossem incapazes de exercer autonomia ou responsabilidade sobre sua própria aprendizagem (Serra, 2010). Tal abordagem tende a reduzir a pessoa idosa a uma condição de dependência, desconsiderando seus saberes prévios, sua trajetória de vida e sua capacidade de reflexão crítica. Ainda que não intencional, a infantilização compromete o direito à aprendizagem significativa e à participação ativa no processo educativo.

Nesse debate, é importante considerar que, conforme argumenta Galaviz-Armenta (2020), no contexto do sistema capitalista, a violência pode manifestar-se como um dispositivo de silenciamento dos sujeitos considerados “indesejáveis”, ferindo os significados socialmente atribuídos ao que se espera de um adulto ativo, criativo, saudável e produtivo.

A violência contra a população idosa, segundo Santos (2024), é frequentemente invisibilizada e naturalizada, mesmo diante de avanços nas políticas públicas e nas campanhas de conscientização social. A autora observa que “é provável que a violência contra as pessoas idosas seja ocultada e naturalizada na grande maioria dos casos” (Santos, 2024, p. 141), o que indica a urgência de um olhar mais atento e crítico às práticas que a sustentam no cotidiano.

Essa naturalização, por sua vez, aproxima-se do conceito de *normose*, que diz respeito à aceitação de situações de sofrimento como se fossem normais ou desejáveis. Weil, Leloup e Crema (2003, p. 22) definem *normose* como “um conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e até morte”. Tais padrões, ainda que legitimados socialmente, operam de forma silenciosa e patológica, muitas vezes sem que os sujeitos tenham consciência de seus efeitos.

Embora a violência contra idosos permaneça como um desafio social significativo, é importante destacar que a busca por soluções e políticas de enfrentamento é relativamente recente, emergindo a partir de movimentos de conscientização sobre os “direitos individuais, sociais, coletivos, políticos e de grupos específicos [...], independentemente de idade, de sexo, de raça e etnia ou de condição social” (Minayo, 2005, p. 5).

No campo conceitual da violência simbólica, Bourdieu (1998) propõe que ela se configura por formas sutis de dominação exercidas por meio da linguagem, da comunicação e das práticas sociais cotidianas. Trata-se de uma violência não física, porém profundamente eficaz, capaz de impactar a autoestima, a percepção de competência e o reconhecimento social dos indivíduos. Conforme destaca Fellini (2024, p. 15), “a violência simbólica é um tipo de violência silenciosa, ritualizada na sociedade, e por isso mesmo, difícil de ser percebida, já que é naturalizada como parte da estrutura social”.

Considerando esse panorama e o contexto educacional não formal das UAPIs, evidencia-se que professores que mobilizam suas competências de maneira crítica, empática e respeitosa têm potencial para atuar

na desconstrução de estereótipos negativos sobre o envelhecimento. Ao valorizarem a identidade cultural e a autonomia intelectual dos participantes, essas práticas docentes tornam-se transformadoras, indo além do domínio técnico e contribuindo para uma educação humanizadora, pautada na dignidade e na cidadania da pessoa idosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria infantilização emergiu de maneira recorrente nas falas dos participantes, sendo identificada em aproximadamente 60% das entrevistas. Tal prática foi apontada como um dos principais fatores que comprometem a motivação e o processo de aprendizagem na universidade aberta. O incômodo gerado por essas abordagens não se restringe ao conteúdo das atividades propostas, mas se estende à forma como os sujeitos são tratados, revelando uma rejeição clara a práticas docentes que desconsideram a trajetória de vida, os saberes acumulados e a autonomia dos (das) estudantes idosos. A fala de P5 exemplifica com clareza esse sentimento:

A gente adora cantar, [...] dançar, brincar. Mas as brincadeiras estão [sendo feitas] como se nós fôssemos crianças. Nós não somos mais crianças. ‘Bate palma, bate uma palma quem está me ouvindo, bate duas palmas quem está me ouvindo, bate três palmas’ [Exemplifica, imitando uma situação].

Aqui, ainda que a proposta da atividade tenha um tom lúdico, a condução revela uma percepção redutora dos sujeitos, aproximando-os de um público infantil. Como reforça P8: “Tratar a gente como criança é a pior coisa para um 60+. [...] A gente sabe e bastante. Ali [na UAPI], nós temos doutores, [...] tem muita gente boa.” Esse tipo de abordagem não apenas desconsidera o potencial dos participantes, mas é interpretado como uma forma de desrespeito à identidade e à bagagem de conhecimento acumulada ao longo da vida. Nesse sentido, P5 acrescenta: “Não pense que a gente é criança! [...] Não pode tratar a gente como uma pessoa que não tem conhecimento de nada.”

Mesmo quando as atividades são consideradas agradáveis, o sentimento de frustração emerge diante da desconexão entre o que é oferecido e as expectativas formativas dos alunos. Como relata P1: “Algumas aulas [...] nos infantilizam. [...] A expectativa era poder aproveitar melhor essas questões, né?” P8 complementa com uma reflexão sobre o papel da escuta e do respeito na relação pedagógica: “Ouça as pessoas [...] respeite a história delas [...]. Nunca olhe para um idoso como se ele fosse um coitadinho ou infantilize aquele idoso. Reconheça todo o potencial que ele tem [...] Você está trazendo uma coisa nova, mas ele também tem a história dele.”

Flores-Gomes *et al.* (2021) refletem sobre as vivências ao longo da vida das pessoas idosas, alegando que as experiências acumuladas não são mais levadas em consideração. Tendo como base o pensamento de Morin, os autores explicam que a velhice possuía um *status* diferente, eram vistas pessoas detentoras de saberes e eram respeitadas por isso. Atualmente:

Todo impulso juvenil corresponde a uma aceleração da história: porém, mais amplamente, numa sociedade em rápida evolução, e, sobretudo, numa civilização em transformação acelerada como a nossa, o essencial não é mais a experiência acumulada, mas a adesão ao movimento. A experiência dos velhos se torna lengalenga desusada, anacronismo. A ‘sabedoria dos velhos’ se transforma em disparate. Não há mais sabedoria” (Morin, 2002, p. 147).

As falas acima revelam que a infantilização, mesmo quando não intencional, funciona como uma forma de silenciamento simbólico, apagando subjetividades, experiências e saberes. Retomando Bourdieu (1998), pode-se compreender essa prática como uma manifestação de violência simbólica, ou seja, uma lógica de dominação disfarçada de cuidado, que reforça estereótipos sociais e culturais que associam a velhice à passividade, à limitação e à dependência.

A crítica à infantilização das pessoas idosas envolvidas em processos educacionais está alinhada aos princípios da educação dialógica proposta por Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância de reconhecer o educando como sujeito histórico, portador de saberes e capaz de transformação. Nessa mesma direção, Knowles (1973), ao propor

os fundamentos da andragogia, reforça a importância da valorização das experiências de vida como eixo central de um processo educativo respeitoso, significativo e emancipador.

Essa percepção dos participantes também denuncia uma lacuna na formação docente, que muitas vezes não prepara os professores para lidar com a complexidade e a diversidade do envelhecimento. Ao reproduzir práticas descontextualizadas – muitas vezes pautadas por modelos pedagógicos voltados à infância – docentes podem, ainda que de forma involuntária, desestimular o engajamento e ferir a autonomia dos sujeitos que participam dessas iniciativas.

Por isto, assume-se que as práticas infantilizadoras na educação da pessoa idosa podem ser reduzidas a partir do fortalecimento de competências docentes sensíveis, críticas e éticas, que compreendam o envelhecimento como uma etapa plural, rica em possibilidades. Em última instância, trata-se de compreender que valorizar a pessoa idosa como sujeito epistêmico e político, combatendo as violências simbólicas que permeiam o campo educacional e social.

Ainda sobre a lacuna formativa de docentes para atuar junto às pessoas idosas, Cachioni e Aguilar (2008) alertam sobre a nova dimensão e realidade das pessoas 60+ quando expõem que

as pessoas idosas já não são apenas as guardiãs da memória coletiva das instituições. São também criadoras de uma nova economia, de uma nova cultura, de uma nova educação, que interessam a todas as gerações e às relações entre elas. (Cachioni; Aguilar, 2008, p. 81).

Tardif (2017) postula sobre os saberes docentes e afirma que estes são uma construção social, na medida em que se constrói esses saberes nas relações com seus pares, com outros agentes educacionais, na relação com instâncias que legitimam seu trabalho, tais como universidades, grupos científicos, sindicatos, governos, etc., na medida em que interage com outros seres humanos. Ele explica que o social “quer dizer relação e interação entre Ego e Alter, relação entre eu e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação

de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (Tardif, 2017; p.15), ou seja, a interação com o outro é uma via de mão dupla que possibilita a construção de saberes e, o que ficou do outro em mim, também se traduz em algo novo.

Essa reflexão é de suma importância para os programas de formação docente, pois Tardif complementa que os saberes docentes, enquanto uma construção social, se materializam através de programas de formação, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., bem como os saberes dele, enquanto professor(a). Assim, pensar na formação docente, enquanto espaços que se propõem a discutir e problematizar as demandas aqui expostas, seria um passo importante em direção da superação dos desafios revelados.

Como se vê, a formação docente e a busca de competências e habilidades que um professor deve desenvolver ao atuar com pessoas idosas é fundamental para as ações educacionais em projetos e atividades com a população idosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a infantilização da velhice aparece nas percepções de estudantes idosos sobre a atuação docente em uma UAPI, evidenciando seus efeitos sobre a motivação e o engajamento nas atividades educacionais. Os participantes enfatizaram seu incômodo com professores que empregaram práticas descontextualizadas para a população 60+. Esta ênfase demonstra que os estudantes reivindicam uma posição de protagonismo no processo educativo. Na UAPI investigada, a presença de estudantes com extensa bagagem de vida e formação acadêmica reforça a necessidade de superação de abordagens reducionistas e estereotipadas sobre o envelhecimento.

Acolher as experiências, os saberes das pessoas idosas e suas transformações ao longo da vida são passos importantes para mudar esta realidade. A UAPI/Unespar traz essa premissa em seu processo pedagógico, quando oportuniza o protagonismo daquelas pessoas que querem compartilhar seus conhecimentos. Logo, as pessoas idosas

que participam de processos/projetos educacionais, certamente querem colaborar com a construção do conhecimento que ali circula, e o respeito pelas suas histórias e suas experiências, tão necessários em qualquer ambiente educacional, não aceita comportamentos que negam ou desvalorizam as suas trajetórias.

Nesse sentido, a infantilização da velhice pode ser percebida como uma forma de violência simbólica que, ao desconsiderar saberes, experiências e trajetórias, compromete a qualidade das interações pedagógicas e o engajamento dos estudantes.

Diante desta realidade, faz-se necessária uma visão crítica sobre as posturas e comportamentos pessoais para que se desvelem as normoses que atravessam o cotidiano social e educacional e, assim, desconstruir as posturas nocivas e sutis que perpassam os relacionamentos.

Desse modo, professores de UAPIs podem se atentar a práticas docentes que combatam o processo de infantilização, como: uma docência fundamentada na escuta, no reconhecimento da alteridade e na promoção da autonomia (Freire, 2021; Perrenoud, 2000). É preciso, portanto, repensar os currículos de formação de professores e os projetos pedagógicos voltados à educação de pessoas idosas, assegurando que tais espaços sejam efetivamente democráticos, críticos e alinhados à promoção da dignidade e da justiça social.

Enfatizando a importância das discussões aqui iniciadas e vislumbrando caminhos possíveis para novos estudos, fica a necessidade de aprofundar tais pesquisas com abrangência maior entre as UAPIs, contribuindo assim para a ampliação das reflexões pertinentes ao presente debate.

REFERÊNCIAS

AMARAL, F. M. Educação e epistemologias: crítica à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Dossiê de Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65-91, abr. de 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668490. Disponível em: <https://bnd.art.br/CF6RGb>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTOLA, L.; *et al.* Prevalence of Dementia and Cognitive Impairment No Dementia in a Large and Diverse Nationally Representative Sample: The ELSI-Brazil Study. **The Journals of Gerontology**, Estados Unidos, v. 78, n. 6, p. 1060-1068, jun. de 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/uYUEGc>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BOULTON-LEWIS, G. M.; TAM, M. Issues in teaching and learning for older adults in Hong Kong and Australia. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 44, n. 1, p. 639-647, set. 2018. DOI: 10.1080/03601277.2018.1521902. Disponível em: <https://bnd.art.br/YKk6z0>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://bnd.art.br/HN6aQt>. Acesso em: 30 maio 2024.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Campinas : Alínea, 2018.

CACHIONI, M.; AGUILAR, L. H. A convivência com pessoas idosas em instituições de Ensino Superior: a percepção de alunos da graduação e funcionários. **Revista Kairós-Gerontologia**, São Paulo, 11(1), jun. 2008, pp. 79-104.

CACHIONI, M.; FLAUZINO, K. de L. Ensino e aprendizagem para o envelhecimento no contexto da universidade. **Revista Kairós-Gerontologia**, 23(2020: NÚMERO ESPECIAL 27 – REPRINTE 2019), 17-24. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PUC-SP.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FLORES-GOMES, G. *et al.* Complex(IDADE): o ser idoso na sociedade da degenerontocracia. **Boletim Cent. Let. Ci. Hum. UEL Londrina**, n. 79, 2021. 33-66.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

KNOWLES, M. **The adult learner**: a neglected species. Texas: Gulf Publishing Company, 1973.

KO, H. Teaching older adults: an instructional model from Singapore. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 46, n. 12, p. 731-745, ago. 2020; DOI: 10.1080/03601277.2020.1807689. Disponível em: <https://bnd.art.br/MRihkU>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MINAYO, M. C. **Violência contra idosos: o avesso do respeito à experiência e à sabedoria**. Brasília-DF, Secretaria dos Direitos Humanos, n. 2, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

NOBRE DE OLIVEIRA, S. S. L. **Competências e habilidades docentes sob a ótica de participantes de uma Universidade Aberta da Pessoa Idosa**. 182p. 2025. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2025. Disponível em: <https://bnd.art.br/lZt2bw>. Acesso em: 30 maio 2025.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, S. *et al.* Does learning a language in the elderly enhance switching ability? **Journal of Neurolinguistics**, Reino Unido, v. 43, p. 39-48, ago. 2017. Disponível: <https://bnd.art.br/N8HMcY>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SERRA, J. N. Violência simbólica contra os idosos: forma sigilosa e sutil de constrangimento. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, Maranhão, v. 14, n. 1, p. 95-102, jun. 2010. Disponível em: <https://bnd.art.br/j0AJiY>. Acesso em: 15 jan. 2025

SANTOS, H. S. dos. **Eu sou uma fênix!” ... “me sinto empoderada!” significados e sentidos expressos em encontros musicoterapêuticos por idosas que sofreram e/ou sofrem violência**: uma experiência em um projeto de educação não formal. Tese de Doutorado em Educação. UFPR, Curitiba, 2025.

SANTOS, A. C. P. O. *et al.* A construção da violência contra idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 10, n. 1, p. 115 -128, abr. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis : Vozes, 2017.

VAGETTI, G. C. *et al.* Association between physical activity and quality of life in the elderly: A systematic review, 2000-2012. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 36, n. 1, jan./mar. 2014. 76-88. DOI: 10.1590/1516-4446-2012-0895. Disponível em: <https://bnd.art.br/BiGEdm>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VILLAR, F. *et al.* The Teacher's Perspective in Older Education: The Experience of Teaching in a University for Older People in Spain. **Educational Gerontology**, Reino Unido, v. 36, n. 10-11, p. 951-967, set. 2010. DOI:10.1080/03601277.2010.485037. Disponível em: <https://bnd.art.br/DmdPIi>. Acesso em: 25 jan. 2025.

WEIL, P.; LELOUP, J.-Y.; CREMA, R. **Normose**: a patologia da normalidade. Petrópolis: Vozes, 2017.

REFORMULAÇÕES DE INTERVENÇÕES PARA SE DISCUTIR MATEMÁTICA POR MEIO DE CENÁRIOS ANIMADOS

Emili Boniecki Carneiro⁴²

Felipe Wisniewski⁴³

Laura Antonia de Souza⁴⁴

Maria Ivete Basniak⁴⁵

Thiago Paulichen⁴⁶

INTRODUÇÃO

O Projeto intitulado *Desenvolvimento de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a construção de cenários animados no software GeoGebra* foi desenvolvido entre os meses de julho de 2023 a junho de 2024. A equipe do projeto foi formada por professores, estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná *campus* União da Vitória que realizaram intervenções semanais em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede de Educação Básica do Paraná do município de União da Vitória, cujo público-alvo são estudantes que possuem indicativo de AH/SD. Esses estudantes são público-alvo da Educação Especial, por possuírem indicativo de AH/SD, os quais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 15)

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

⁴² Unespar – campus de União da Vitória. Projeto: A construção de Cenários Animados no *Software* GeoGebra.

⁴³ Unespar – campus de União da Vitória. Projeto: A construção de Cenários Animados no *Software* GeoGebra.

⁴⁴ Unespar – campus de União da Vitória. Projeto: A construção de Cenários Animados no *Software* GeoGebra.

⁴⁵ Unespar – campus de União da Vitória. Projeto: A construção de Cenários Animados no *Software* GeoGebra.

⁴⁶ Unespar – campus de União da Vitória. Projeto: A construção de Cenários Animados no *Software* GeoGebra.

Entretanto, para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é necessário que recebam atendimento educacional especializado, dado que muitas vezes, “estes alunos passam despercebidos pela escola. Grande parte das escolas, ao trabalhar com turmas heterogêneas quanto ao rendimento escolar, passam a ofertar uma educação de qualidade intermediária destinada a atingir o maior número de alunos” (Rambo, 2018, p. 20).

A fim de contribuir com o desenvolvimento desses estudantes, temos desenvolvido trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com esses estudantes, os quais envolvem a construção de cenários animados no GeoGebra com o objetivo de discutir conteúdos matemáticos.

Os cenários animados são construções com movimento a partir de comandos ou controles deslizantes do GeoGebra que podem envolver um contexto real ou fictício. A escolha do GeoGebra se justifica por ser um software livre de Matemática dinâmica que possui código aberto, o qual incorpora, em um único programa: Álgebra, Cálculo e Geometria (Hohenwarter, *et al.*; 2008). Também possui diferentes janelas de visualização, permitindo a construção de objetos, tanto por meio de ferramentas, quanto por comandos inseridos na Caixa de Entrada. Além de ser gratuito e fácil de instalar, o sistema se destaca pela sua ampla disponibilidade em diferentes sistemas operacionais, como Linux, Windows, macOS, iOS, Android, Chromebooks, entre outros.

O GeoGebra permite adicionar movimento a figuras por meio de ferramentas como o controle deslizante e a função *animar*. Essas funcionalidades permitem representar cenas reais ou fictícias por meio da inserção de imagens, às quais é possível atribuir movimento, associando-as a objetos matemáticos. O objetivo do processo de elaboração desses cenários, no contexto do projeto aqui apresentado, foi promover a discussão de conteúdos matemáticos, seja por meio das ferramentas utilizadas na construção, ou do contexto dos cenários, os quais estão disponibilizados em uma página do GeoGebra⁴⁷.

⁴⁷<https://bnd.art.br/6TRpxU>

Este capítulo consiste em um relato de experiência sobre modificações realizadas na abordagem pedagógica do projeto de extensão desenvolvido entre os anos de 2023 e 2024 a partir do (re)planejamento e (re)avaliação das intervenções realizadas.

Na seção que segue é apresentado o contexto e pressupostos metodológicos do trabalho, seguido do relato das principais mudanças na sua abordagem a partir de cenários animados com os estudantes, as quais estão associadas à estruturação de quadros de antecipação. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

CONTEXTO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é um relato de experiência “cuja característica principal é a descrição da intervenção” e tem por finalidade “contribuir para o progresso do conhecimento” (Mussi; Flores; Almeida, 2001, p. 65) a partir das discussões realizadas pelos integrantes do projeto e do (re) planejamento das intervenções.

Desde o ano de 2017, intervenções envolvendo a construção de cenários animados com estudantes com indicativos de AH/SD foram realizadas por meio de Programas de Iniciação Científica (PIC), Programas de Iniciação à Docência (Pibid) e Projetos de Extensão (Pibex/USF). A partir do desenvolvimento desses projetos e das análises de seus resultados, a definição de cenários animados juntamente com a abordagem de proposição de sua construção pelos estudantes passou por modificações, sendo aquelas referentes ao projeto de extensão desenvolvido entre os anos de 2023 e 2024 relatadas nas seções que seguem, com foco no trabalho com a construção de cenários animados com estudantes com indicativos de AH/SD.

DA REPRODUÇÃO À PROBLEMATIZAÇÃO

Nas primeiras intervenções, os cenários eram construídos passo a passo com os estudantes. Embora fossem feitos questionamentos sobre os conceitos matemáticos envolvidos e sobre como utilizar as ferramentas, a maior parte da condução se dava de modo expositivo, com comandos

diretos e objetivos em cada etapa da construção. Particularmente, para cada intervenção, era criado um roteiro a ser seguido pelos integrantes do projeto, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Trecho de um roteiro utilizado nas intervenções

Trecho do roteiro
[...]
▪ Mostrar o cenário animado pronto. ▪ Abrir uma nova janela do GeoGebra. → Construir um ponto e mostrar como ele se comporta no plano e na janela de álgebra. → Alterar as coordenadas do ponto e observar o que acontece. → Mostrar a relação das coordenadas com os eixos X e Y. → Identificar os quadrantes. → Mostrar os números inteiros e racionais na reta numérica. → Para a construção do ponto utilizar a ferramenta e a caixa de entrada. ▪ Buscar a imagem do barco na internet, em formato PNG. ▪ Inserir a imagem do barco. → Mostrar que a imagem é atrelada a dois pontos que permitem movimentar e redimensionar a figura. Discutir sobre quais valores os pontos deverão assumir ao variar suas coordenadas sobre o plano. (introduzir o controle deslizante) ▪ Criar o controle deslizante (a) com intervalo que define o ponto de início e fim e incremento. → Explicar os parâmetros do controle (intervalo, incremento). → Induzir a associação do movimento horizontal à mudança da variável em relação ao eixo X. → Introduzir a ideia de substituição da coordenada x pelo controle deslizante. (discutir variável)
[...]

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025 .

Os roteiros listavam, além dos comandos a serem usados na construção, os objetos a serem construídos no GeoGebra, os elementos matemáticos e as ações dos integrantes associadas a possíveis discussões matemáticas. Durante as intervenções pautadas nesses roteiros, os estudantes apenas esperavam os comandos para a construção. Nas discussões com os integrantes do projeto surgiu a questão de se a mera reprodução do cenário pelos estudantes seria suficiente para que eles tivessem papel de protagonistas na construção dos cenários, tomando decisões, elaborando estratégias, explorando conceitos matemáticos e participando ativamente das discussões.

A partir disso, nas reuniões dos integrantes do projeto, decidiu-se propor diferentes cenários problema com uma abordagem distinta da qual ocorria, com o intuito de promover o protagonismo dos estudantes para a construção do cenário final. Esses cenários problemas poderiam, inclusive, serem compostos por cenários auxiliares que promovessem a discussão sobre os elementos que compunham o cenário animado envolvendo todos os conceitos matemáticos discutidos e os movimentos a ele associados.

Um cenário animado pode ser elaborado a partir de diferentes estratégias, não sendo necessário representar um contexto real, podendo retratar uma situação fictícia, com personagens ou figuras compondo um cenário que é movimentado a partir de botões ou do controle deslizante. Para ilustrar uma das construções, a Figura 1 apresenta o cenário animado *Naufrágio*, desenvolvido ao longo do projeto. Clicando sobre o botão *Iniciar*, o barco se desloca sobre o plano cartesiano, aproximando-se de um icebergue. Ao atingi-la, o barco realiza um movimento que simula um naufrágio, afundando na camada azul que representa a água.

Figura 1 – Cenário Naufrágio⁴⁸

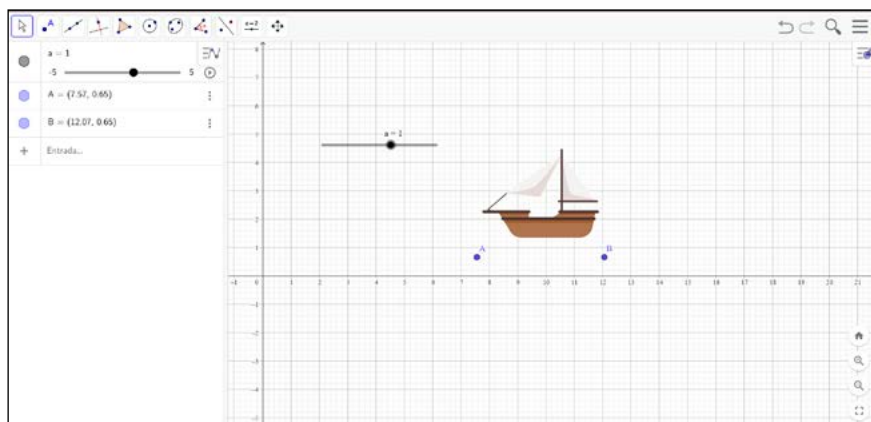


Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

⁴⁸ Link da construção: <https://bnd.art.br/guJYpr>.

Para iniciar a construção desse cenário, as figuras que representam o barco e o icebergue são adicionadas à representação do plano cartesiano do Geogebra. O posicionamento de cada imagem, como pode ser visto na Figura 2, sendo definida por dois pontos da forma $A = (x, y)$, e m que x e y são valores reais.

Figura 2 – Imagem do processo de construção



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

No cenário animado *Naufrágio*, foram associados ao todo três tipos de movimento à figura do barco: movimento horizontal, ao navegar; movimento de rotação, após colidir com o icebergue, e; movimento vertical, para o naufrágio. Esses três movimentos foram construídos separadamente e a associação deles foi feita por meio da programação dos controles. Além disso, associados aos controles, foram criados botões, que são dispensáveis em um cenário animado, mas podem auxiliar na junção dos movimentos, como no caso desta construção.

A criação do movimento horizontal, assim como os demais, constituiu um cenário problema a ser resolvido pelos estudantes em uma das intervenções realizadas. O foco desse cenário problema consistiu na discussão sobre o intervalo numérico do deslocamento da representação do barco sobre o eixo x no plano cartesiano. O movimento é atrelado aos pontos $A = (a, 0)$ e $B = (a + 1, 0)$, em que a é a variável representada

pelo controle deslizante, e que, ao acionar a animação do controle, a figura se desloca horizontalmente ao longo do intervalo, conforme os valores determinados pelo controle deslizante.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de cenários utilizados como subproblemas relacionados ao cenário principal *Naufrágio*. O movimento horizontal, foi representado como o deslocamento de uma bola lançada por um canhão até o alvo, desconsiderando a resistência do ar e a força da gravidade, como mostra a Figura 3. Para visualizar o movimento do cenário, o leitor pode acessar o endereço disponibilizado na nota de rodapé indicada no nome da figura.

Figura 3 – Construção *Tiro de canhão*⁴⁹

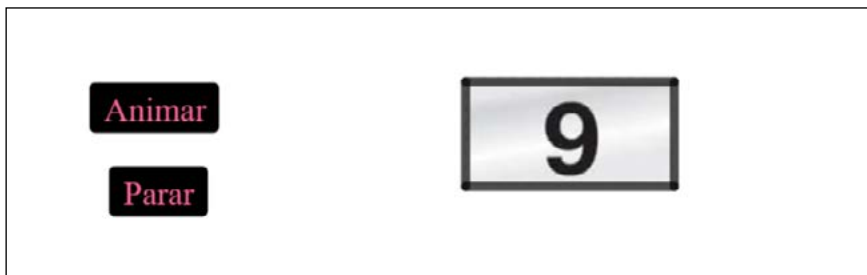


Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

O movimento vertical foi discutido no cenário animado *Roleta* (Figura 4), no qual uma imagem se desloca verticalmente sobre um segmento, criando a impressão de que números estão sendo sorteados. O movimento é atrelado aos pontos $A = (0, a)$ e $B = (1, a)$ e, ao acionar o botão *Animar*, a figura se desloca verticalmente ao longo do intervalo determinado pela variável a . Parte dessa imagem é ocultada, de forma que apenas um retângulo visível no plano cartesiano revela um trecho da imagem em movimento, reforçando a ideia de sorteio.

⁴⁹ Link da construção: <https://bnd.art.br/DpcTgX>.

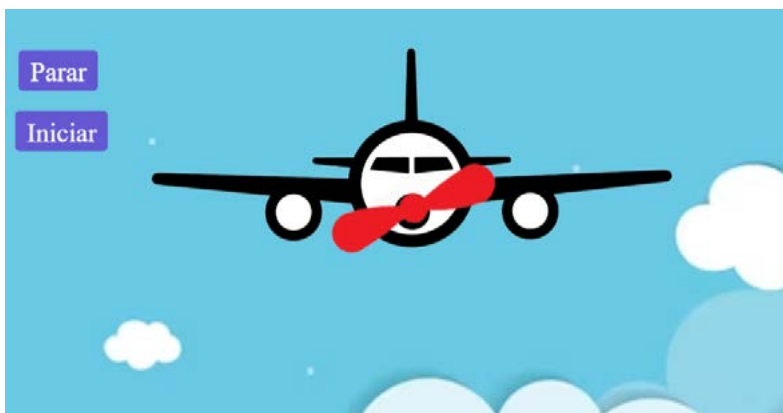
Figura 4 – Construção Roleta⁵⁰



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Por fim, o movimento de rotação, realizado pelo comando *Girar* do GeoGebra, foi discutido a partir do cenário *Hélice*, apresentado na Figura 5. O movimento de girar é realizado por meio do comando *Girar(Objeto, Ângulo, Ponto)*, em que o primeiro se refere ao objeto que será rotacionado, no caso desse cenário, a hélice do avião (fig1). A segunda entrada, *Ângulo*, pode ser um controle deslizante *m* criado com o intervalo de 0° a 360° . Por fim, *Ponto*, se refere ao ponto de centro da rotação da imagem, que foi definido como a origem $A=(0,0)$. Desse modo, o comando utilizado foi *Girar(fig1, m, A)*.

Figura 5 – Construção da Hélice⁵¹



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

⁵⁰ Link da construção: <https://bnd.art.br/2CmyIj>.

⁵¹ Link da construção: <https://bnd.art.br/nLrbGm>.

Após a construção desses cenários problema apresentados, os estudantes retomaram o cenário animado *Naufrágio* (Figura 1) para construí-lo. Nesse momento, eles já haviam explorado diferentes ferramentas e estratégias ao longo da resolução desses problemas e, assim, teriam condições de construir o cenário final.

Os cenários apresentados neste trabalho são algumas dentre as diversas possibilidades de criação de cenários animados: cada movimento abre uma gama de possibilidades. Após a construção de cada cenário problema, os conteúdos como plano cartesiano, variável, relação de dependência, intervalo numérico, ângulos, foram discutidos com os estudantes. Para cada cenário animado, uma sistematização era realizada pelos integrantes do projeto.

Neste contexto, a sistematização é compreendida como o momento da intervenção em que os integrantes do projeto devem organizar e formalizar as aprendizagens dos conteúdos discutidos durante o desenvolvimento do cenário a partir das discussões sobre suas construções. Segundo Cyrino e Teixeira (2015, p. 96), a sistematização norteia os conhecimentos matemáticos que podem ser introduzidos ou abordados.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS NOVAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO

Com a mudança para a proposição de construção dos cenários animados, foi identificado que os roteiros utilizados no início do desenvolvimento do projeto apresentavam limitações. Embora servissem como guia para a condução das construções, mostraram-se engessados diante da diversidade de ferramentas e diferentes raciocínios que os estudantes poderiam desenvolver durante o processo de construção. Os roteiros não previam as múltiplas estratégias possíveis, e não auxiliavam os integrantes a prever dificuldades enfrentadas pelos estudantes e a como questioná-los para que, sem fornecerem respostas diretas às suas perguntas, pudessem mediar suas ações e estratégias matemáticas utilizadas na construção dos cenários.

Essas limitações evidenciaram a necessidade de repensar o planejamento. Foi avaliado que era fundamental prever diferentes possibilidades de resolução e elaborar perguntas abertas que conduzissem o processo de construção de todos os caminhos previstos, sem restringir a autonomia dos estudantes ou direcionar para uma única resposta. Assim, foi estruturado um documento, que substituiu os roteiros, no qual eram descritas as possibilidades de resolução, possíveis dúvidas, erros e questionamentos dos estudantes que poderiam auxiliá-los na construção do cenário e a se apropriar dos conteúdos matemáticos utilizados nela.

Notou-se que um padrão era seguido nas intervenções: apresentar o cenário, desenvolver a construção e, por fim, discuti-la com os estudantes. Nesse sentido, a intervenção poderia ser organizada em, no mínimo, três etapas. Para isso, este documento norteador, foi organizado em formato de um quadro contendo essas etapas. Considerando estudos anteriores sobre a perspectiva do Ensino Exploratório da Matemática (EEM), mais especificamente das discussões pautadas nos trabalhos de Canavarro (2011), Cyrino e Teixeira (2015) e Ponte (2014), cujas fases são: proposição da tarefa, desenvolvimento da tarefa pelos alunos, discussão e sistematização do conteúdo, o referido documento passou a ser visto como um quadro de antecipação que se adequava às necessidades identificadas no projeto.

Levando em consideração as etapas das intervenções (mencionadas no parágrafo anterior), o quadro de antecipação das intervenções foi elaborado com o objetivo de auxiliar os integrantes do projeto em cada uma das etapas dos encontros com os estudantes. As intervenções passaram a ser estruturadas em cinco etapas, inspiradas na organização das fases propostas na perspectiva do EEM, com a adição de uma etapa: i) apresentação do cenário finalizado; ii) proposição do cenário problema; iii) construção pelos estudantes; iv) sistematização do conteúdo, e; v) continuidade.

A etapa de *continuidade* foi incluída com o intuito de criar novas etapas no cenário para os estudantes que concluíssem a construção antes dos demais, pudessem complementar suas construções. Com isso, os quadros de antecipação passaram a ser elaborados conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Modelo de Quadro de Antecipação

Nome da construção			
Nº	Momentos da aula	Ações do professor	Ações esperadas dos alunos
1	Apresentação do cenário finalizado		
2	Apresentação do cenário problema		
3	Desenvolvimento do problema		
4	Sistematização		
5	Continuidade		

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os quadros de antecipação eram construídos conjuntamente entre os integrantes do projeto. Assim, o quadro era dividido em quatro colunas: na primeira, eram colocados os números das cinco etapas e na segunda eram descritos os momentos da intervenção. Na terceira coluna, eram descritos quais seriam as ações dos integrantes do projeto em cada um dos momentos e, com base nessas ações, antecipava-se possíveis ações dos estudantes, que eram escritas então na quarta coluna. No Quadro 3, é apresentado um exemplo de preenchimento do quadro de antecipação.

Quadro 3 – Exemplo de trecho preenchido

Nº	Momentos da aula	Ações do professor	Ações esperadas dos alunos
3º 50”	Desenvolvimento do problema	O professor deverá questionar: • Para definir os intervalos de variação em x e y para ambos os pontos o professor pode questionar quais são os pontos de partida e de chegada do cenário, apresentando como habilitar a malha e os eixos; Caso os alunos não consigam definir o intervalo, o professor pode: • Questionar sobre os valores de x e y para ambos os pontos, comparando início e a chegada, apenas para o movimento horizontal; O professor pode sugerir: • Criar um controle deslizante com o intervalo determinado; • Mudar a cor do controle e sua configuração apenas para crescente; Caso os alunos não percebam a ideia de variável, o professor poderá: • Inserir a informação do controle deslizante nas coordenadas dos pontos e questionar as diferenças entre A e B; Para o comando Girar, o professor pode: • Questionar a respeito do movimento realizado pelo foguete ao estacionar; Caso os alunos percebam o movimento girar, o professor pode: • Questionar quais os elementos necessários para que um objeto realize uma rotação; • Apresentar o comando girar em relação a um ponto, criando um controle deslizante para o ângulo;	Espera-se que os alunos: • Façam sugestões acerca dos intervalos; • Percebam a ausência da malha e dos eixos no plano cartesiano; • Notem as diferenças entre os pontos A e B. • Comparem ponto de chegada e saída, e as distâncias entre A e B; • Insiram o controle deslizante na coordenada do x para um dos ponto; • Façam sugestões para a diferença de valores entre o ponto A e B; • Identifiquem qual o movimento realizado para que o foguete estacione; • Realizem testes e discutam sobre as possibilidades de como realizar esse movimento de rotação.

Nº	Momentos da aula	Ações do professor	Ações esperadas dos alunos
		• Questionar o intervalo em que esse giro vai ocorrer; • Questionar se existem outras possibilidades de realizar esse movimento; • Desabilitar os objetos que não serão mais utilizados; • Construir os botões de lançamento e retorno com a programação para iniciar o controle do ângulo assim que o controle a parar. Comandos: Lançar: IniciarAnimação[a,true] Voltar: IniciarAnimação[a,false] IniciarAnimação[a,false] DefinirValor[a,-20] DefinirValor[a,0°] Controle do ângulo: Se[a==45,IniciarAnimação[a,true]]	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Para cada cenário animado que seria desenvolvido com os estudantes durante as intervenções, um quadro de antecipação era construído pelos integrantes do projeto durante o planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu em um relato de experiência sobre modificações realizadas na abordagem pedagógica de um projeto de extensão que teve como objetivo discutir conteúdos de matemática com estudantes que apresentavam indicativos de AH/SD por meio da construção de cenários animados no *software* Geogebra.

Ao longo da execução do projeto, a proposta pedagógica passou de uma abordagem guiada e expositiva para uma centrada na problematização, na proposição de cenários problema e no uso dos quadros de antecipação, alinhando-se à perspectiva do Ensino Exploratório da Matemática.

Essa mudança de abordagem teve como intuito ampliar o protagonismo dos estudantes, e os resultados evidenciaram mudanças no planejamento por parte dos integrantes da equipe do projeto, favorecendo suas ações no momento do desenvolvimento das intervenções. A divisão de um cenário final em subproblemas possibilitou a continuidade entre as intervenções e permitiu que as discussões focassem nos conceitos matemáticos envolvidos na construção.

Como resultado dessa mudança de abordagem, identificamos aumento na participação dos estudantes ao longo das intervenções. Eles demonstraram envolvimento tanto nos momentos de construção dos cenários animados quanto nas discussões em grupo. A estratégia de dividir o cenário final em diferentes cenários problema contribuiu para construir uma continuidade entre cada intervenção e possibilitou a articulação entre os conteúdos matemáticos abordados em cada uma delas.

Essas mudanças relatadas evidenciam a necessidade e importâncias das discussões realizadas quanto ao planejamento de intervenções de extensão, especificamente relacionadas à construção de cenários animados como um meio para se discutir conteúdos de matemática com estudantes com indicativos de AH/SD. As mudanças no planejamento com a antecipação das ações do professor e dos estudantes durante as intervenções, favoreceram ações mais assertivas por parte dos integrantes do projeto ao longo do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CANAVARRO, A. P. Ensino exploratório da Matemática: práticas e desafios. **Educação e Matemática**, n. 115, p. 11-17, 2011.

CYRINO, M. C. C. T.; TEIXEIRA, B. R. O ensino exploratório e a elaboração de um framework para os casos multimídia. In: CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, H. M. (org.). **Recurso multimídia para a formação de professores que ensinam matemática: elaboração e perspectivas**. Londrina: Eduel, 2016. p. 19 -32.

HOHENWARTER, M.; HOHENWARTER, J.; KREIS, Y.; LAVICZA, Z. Teaching and calculus with free dynamic mathematics software GeoGebra. *In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION*, 11., 2008, Mexico. **Anais...** México, 2008. Disponível em: <https://bnd.art.br/8BnxFI>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para elaboração de relatos de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PONTE, J. P. (Org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Lisboa: Unidef, 2014.

RAMBO, M. C. D. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em Matemática em um programa de enriquecimento**. 272f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo. 2018.

ALÉM DA DESTRUIÇÃO: ATIVISMO PATRIMONIAL (UCRÂNIA)

*Michel Kobelinski*⁵²

*Yurii Latysh*⁵³

*Lesia Zolota*⁵⁴

INTRODUÇÃO

A história nos ensina que os ataques contra o patrimônio cultural são mais do que simples destruição de objetos. Eles são tentativas sistemáticas de aniquilar identidades, calar memórias e impor hegemonias. Esta é a chave de leitura para compreender o impacto da guerra na Ucrânia a partir de 2022, onde igrejas, museus, bibliotecas e acervos foram alvo de bombardeios e saques, não por acaso, mas como parte de uma estratégia de apagamento identitário. No Brasil, e em particular no Paraná e em Santa Catarina, a presença histórica de comunidades ucranianas torna o tema especialmente relevante para ações de extensão, mediação cultural e políticas de memória.

⁵² Coordenador do Programa Histórias, Patrimônio, Artes e Públicos, Projeto Pop Up Museums. Museopedagogo pelo Instituto Mexicano de Curadoria e Restauração - México (2025), Mestre e Doutor em História pela UNESP-Assis, com Pós-doutorado em História pela UFPR. Realizou pesquisa participante em Antropologia e contribuiu para a formação de uma coleção de objetos antropológicos para o *Museu Regional de Iguazu*, em colaboração com a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL). Atualmente, é professor titular do Mestrado em História Pública na UNESPAR (Campo Mourão) e do Mestrado/Doutorado em Ensino de História na UNESPAR/UFRJ, campus Campo Mourão. É membro da Rede Latino-americana de História Pública, Rede Brasileira de História Pública, Federação Internacional de História Pública e Rede de Educadores em Museus.

⁵³ Yurii Latysh, Doutor em História (2007), pela Universidade Nacional Taras Shevchenko de Kiev; Professor Associado da Faculdade de História da Universidade Nacional Taras Shevchenko de Kiev; Pesquisador Visitante na Universidade Hebraica de Jerusalém e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Autor de mais de 100 artigos acadêmicos. Interesses de pesquisa: Estudos da Memória, Historiografia, História da Ucrânia, Estudos Soviéticos e Pós-Soviéticos. Universidade Estadual de Londrina - UEL

⁵⁴ Doutorada em Direito, Mestre em Biologia pela Universidade Estadual de Sumy (SumDU, Ucrânia), Investigadora Científica em Propriedade Intelectual (2016-2025), Professora de Direito da Propriedade Intelectual no Instituto Acadêmico e de Pesquisa em Direito (SumDU), Especialista Forense em Propriedade Intelectual pelo Instituto Nacional de Ciência Forense (2020-2025) e Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG. Pesquisa sobre Conhecimento Tradicional, Cooperação Brasil - Ucrânia para o desenvolvimento da região do Centro-Sul do Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Frente a essa realidade, observou-se baixa manifestação pública de segmentos da diáspora ucraniana no Brasil, que pouco se manifestou nas redes sociais ou em espaços públicos sobre a perda de símbolos fundamentais de sua própria herança. Essa constatação impulsionou a idealização de uma exposição. Mas, como mobilizar comunidades distantes do *front* de batalha para transformar indignação latente em ações concretas de defesa do patrimônio? Como construir, a partir de uma experiência museológica, um movimento de solidariedade que recuse a indiferença e a passividade?

Para enfrentar esse desafio, imaginamos que uma curadoria pública e inclusiva, ancorada nos princípios da museologia crítica e da história pública, poderia romper a inércia e estimular a cidadania. O projeto, portanto, articula repertórios da Nova Museologia e da Museologia Social brasileiras (Mesa de Santiago/1972; experiências comunitárias) para transformar atenção difusa em participação cidadã. A proposta se materializou na exposição virtual *Além da Destruição: Ativismo Patrimonial (Ucrânia)*, que combinou imagens, vídeos, poesia e depoimentos em uma plataforma híbrida, com espaços de interação que encorajavam os visitantes a se tornarem cocriadores do projeto. Museus do interior do Paraná atuaram como pontos de encontro físico, dissolvendo a fronteira entre curadores e públicos.

Este desenho pedagógico voltado para museus não foi neutro, tampouco unidirecional. Ele integrou práticas de educação formal e não formal, tecnologias interativas e colaborações entre artistas, pesquisadores e instituições do Brasil e da Ucrânia, assumindo explicitamente uma perspectiva política, ética e artística. Assim, o patrimônio em risco deixou de ser mero objeto de contemplação e se tornou o fio condutor de uma prática interdisciplinar que entrelaçou história, artes visuais, memória e mídia digital. Ao transformar a desatenção em indignação e esta em ação – um verdadeiro “*heritage activism*” –, a exposição tensionou consciências, teceu redes de solidariedade transnacional e instaurou uma pedagogia museal que rejeita o consumo passivo do patrimônio cultural ucraniano, promovendo intervenções cidadãs conscienciosas do processo de reconstrução no pós-guerra.

Contudo, é necessário reconhecer que, especialmente em cidades do interior, onde a figura do museólogo muitas vezes é ausente, desvalorizada ou ignorada, persiste o argumento de que museus e exposições deveriam restringir-se à função de conservar acervos, abstendo-se de engajamentos críticos, debates públicos ou práticas de ativismo. Essa posição dialoga com referenciais brasileiros e com experiências de ecomuseus e museus comunitários, reconhecendo o papel social dos museus na defesa de direitos e na proteção do patrimônio (Russio, 1981). A exposição “Além da Destruição” propõe que os museus, em vez de vitrines neutras, devem ser disruptivos, constituindo-se como arenas críticas de reflexão, denúncia e resistência.

Os argumentos a seguir apresentam a metodologia adotada, os aportes teóricos e os resultados alcançados por esta iniciativa, destacando a potência das parcerias estabelecidas e os impactos—afetivos, cognitivos e políticos—decorrentes dessa proposta de curadoria pública. Ao mesmo tempo, explicitam os desafios enfrentados e os aprendizados proporcionados ao campo da museologia social e da história pública.

METODOLOGIA

Qualquer iniciativa destinada a conscientizar pessoas sobre o valor do patrimônio em um contexto de guerra constitui, por natureza, um desafio complexo. Como transformar dados e imagens em um convite ao engajamento da audiência em museus? Este princípio-âncora orientou a concepção da metodologia da exposição *Além da Destruição: Ativismo Patrimonial (Ucrânia)*, estruturada como um dispositivo híbrido – digital e presencial – para documentar a destruição sistemática de bens culturais ucranianos e, sobretudo, provocar o público refletir e a agir. A proposta se fundamenta na premissa de que a memória é um direito humano, cuja preservação exige mais do que a contemplação passiva dos acontecimentos. Demanda engajamento crítico e ações coletivas, especialmente diante das repercussões midiáticas da guerra na Ucrânia que, em 2024, tiveram pouca cobertura jornalística, frequentemente marcada pela valorização de narrativas favoráveis ao lado agressor.

Do ponto de vista institucional, a ação foi coordenada pela Unespar, em parceria com UEL e UEPG, e realizada em colaboração com cinco museus do Paraná. As frentes de trabalho foram organizadas em curadoria (pesquisa e seleção de conteúdos), mediação (atendimento presencial/online e moderação) e avaliação (instrumentos, coleta e análise). O cronograma consolidou-se entre março e julho de 2024, com a execução concentrada na Semana Nacional de Museus/IBRAM.

Situar essa iniciativa no tempo é fundamental, pois pessoas, grupos, comunidades e nações – assim como seus patrimônios – importam. Desde a invasão russa em 2022, a destruição de igrejas, museus e marcos culturais na Ucrânia expôs não apenas a violência material da guerra, mas também uma estratégia sistemática de apagamento étnico e negação da autodeterminação do povo ucraniano. Diante desse cenário, a perspectiva de uma curadoria pública e inclusiva (French, 2020) delineou uma resposta sensível, transformando a omissão e a indignação em gesto concreto, por meio da organização coletiva de uma exposição. A hipótese subjacente era de que uma exposição dialógica poderia mobilizar diferentes públicos, convertendo o choque em reflexão e, a reflexão, em ação.

O percurso curatorial partiu da seleção de imagens cedidas pelo projeto *Postcards from Ukraine* – Instituto Ucraniano, Kiev – Ucrânia, que documenta a destruição de monumentos e edifícios culturais. Somaram-se vídeos, fotografias autorais de Maria Melniski, depoimentos de colaboradores ucranianos, trechos poéticos (como a gravação de Kavkaz, de Taras Shevchenko, pela professora visitante Tatiana Mykhailova, da Universidade Federal do Paraná, UFPR) e o poema *Mother, I See War*, declamado por Katherina Henserovska. Esse mosaico interativo foi organizado na plataforma Artsteps (figura 1), dividindo-se em três eixos temáticos – ruína, resistência e esperança – e identificado por um logotipo criado com inteligência artificial (DALL-E): mãos protegendo um tridente estilizado, cercado por trigo, girassóis e *vyshyvanka*, símbolos da cultura ucraniana.⁵⁵ A imagem sintetiza a tensão entre fragilidade

⁵⁵ Vyshyvanka: camisa tradicional ucraniana bordada com padrões geométricos e simbólicos, que representa a identidade nacional e a resistência cultural. É usada em eventos culturais e como expressão de patriotismo, e seu bordado é considerado um talismã protetor. A palavra Vyshyvanka é pronunciada como

e resiliência, convidando o visitante a atravessar a exposição como quem percorre um território devastado, mas não vencido, que precisa ser reconstruído e preservado. Figura 2.

A interatividade foi o eixo metodológico central. Cada objeto virtual incorporou *hotspots* com áudios e vídeos bilíngues (português e inglês), QR Codes para formulários (Typeform e VideoAsk) e espaços para que os visitantes pudessem compartilhar suas próprias impressões, criando um ambiente de escuta transnacional. Quando possível, aplicaram-se critérios de acessibilidade informacional (tamanho de fonte, contrastes, comandos simples) e redundância de informações (texto/áudio/QR). Figura 3. A metáfora do “coro coletivo” traduz essa abordagem. Cada colaboração acrescentada à exposição amplia seu alcance e sua complexidade. Esse modelo de autoridade compartilhada, inspirado em Frisch (1990), levou-nos a pensar que o museu – analógico ou virtual – não apenas informa, mas também escuta, transforma e se transforma.⁵⁶

Figura 1 – Mosaico interativo foi organizado na plataforma Artsteps



“ví-shi-van-ka”. O som “ví” é como em “vida”, seguido de “shi”, que soa como “ch” em “chico”. A parte final “van-ka” é pronunciada como “van” em “ventilador” e “ka” como em “kilo”.

⁵⁶ Em relação à ética e consentimento, informamos que todos os depoimentos coletados (texto/áudio/vídeo) foram obtidos mediante autorização explícita; aplicou-se anonimização quando solicitada e os dados foram armazenados segundo boas práticas de proteção e guarda para fins exclusivamente acadêmicos/extensionistas, com possibilidade de revogação de consentimento.

Figura 2 – Fragmento representando mãos protegendo um tridente estilizado

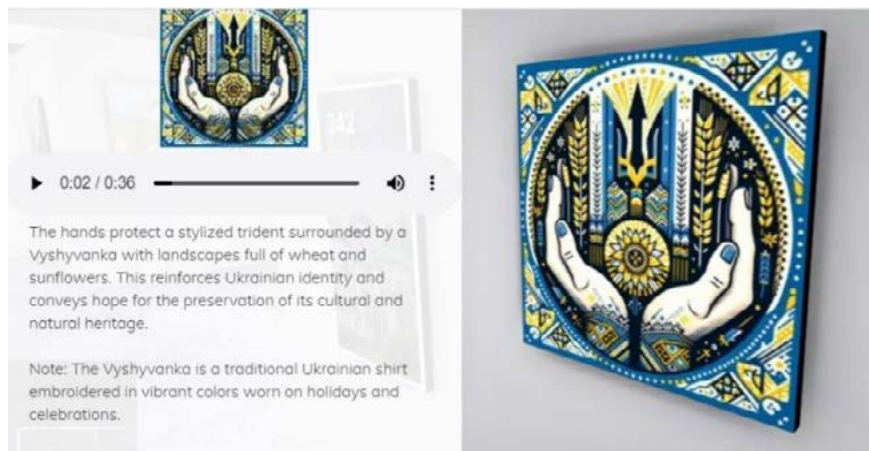


Figura 3 – Código QR de acesso à exposição Beyond Destruction – Heritage Activism (Ucrânia)



Fonte: ©Michel Kobelinski ©Artsteps.
Disponível em: <https://bnd.art.br/G7URZM>.

No plano físico, a exposição instalou ilhas de acesso em cinco museus do Paraná – Museu Deolindo Mendes Pereira (Campo Mourão), Casa da Memória Padre Bauer (São Mateus do Sul), Museu e Biblioteca Aniz Domingos (União da Vitória), Museu Etnográfico da Imigração Polonesa (Cruz Machado) e Memorial Etelvino Picolo Mate (União da Vitória). Computadores, projetores, cartazes e QR Codes permitiram a navegação autônoma. Assim, a estratégia consistiu em criar vínculos diretos com o público, reforçando a ideia de que a memória é um campo de debate vivo, dinâmico e compartilhado.

As técnicas museográficas – textos concisos, imagens impactantes, trilhas sonoras sutis e materiais adaptados – foram aplicadas para ampliar a acessibilidade e dialogar com diferentes faixas etárias. Ainda assim, a equipe tinha consciência de que, mesmo com esses esforços, desafios persistiriam. Como traduzir a dor alheia sem exotizar o sofrimento? Como estimular a ação sem incorrer em paternalismo ou sentimentalismo? Essas questões orientaram as análises realizadas, fundamentadas em dados qualitativos e quantitativos coletados por meio do protocolo Pop-Up Museum (Kobelinski, 2022; 2023) e dos instrumentos de avaliação aplicados ao final das visitas.

Parte dos resultados desse esforço coletivo foi apresentada no VII Simpósio Internacional de Estudos Eslavos, organizado por Michel Kobelinski (Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR), Anderson Prado (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG) e Henrique Schlumberger Vitchmichen (Universidade Federal do Paraná – UFPR). O evento, promovido pelo Núcleo de Estudos Eslavos (NEES) da Unicentro, foi realizado entre os dias 4 e 7 de junho de 2024, no Campus Irati da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A programação incluiu o Simpósio Temático “História, Memória e Ativismos: Trajetórias, Desafios e Estratégias Patrimoniais (Ucrânia)”, que promoveu o intercâmbio de ideias e reflexões críticas sobre memória, patrimônio e resistência. O evento também contou com a participação dos pesquisadores Lesia Zolota (Sumy, Ucrânia) e Yurii Latysh (Kiev, Ucrânia), ampliando o diálogo transnacional e fortalecendo o compromisso coletivo com a defesa do patrimônio cultural em tempos de guerra. Figura 4.

Figura 4 – Evento *on-line*: Simpósio temático/apresentação de trabalho: Além da destruição: ativismo patrimonial (Ucrânia)



No ambiente digital, a curadoria investiu na disseminação estratégica ao priorizar grupos de comunidades étnicas no Facebook e Instagram, monitorando alcance, engajamento, repostagens, uso de hashtags e *crowdsourcing*. Essa estratégia evidenciou um ponto fundamental. A memória não circula de forma neutra, uma vez que ela depende de redes e afetos. A colaboração foi o cimento da metodologia. Parceiros como Stas Kolotov (designer, Kiev), Yurii Latysh (historiador, Kiev), Maria Melniski (fotógrafa, Campo Mourão), Vítório Sorotiuk (representante

da Ucrânia no Brasil) e Tatiana Mykhailova (Professora Visitante da UFPR) não apenas contribuíram com conteúdo, mas tensionaram a narrativa, enriquecendo o projeto com perspectivas diversas. Materiais informativos, adaptados de outros projetos como *Mother, I See War*, ampliaram a rede de solidariedade e denúncia, destacando que essa guerra e as destruições que ela provoca não têm sentido humanitário, mas sim motivação econômica e geopolítica.⁵⁷

A metodologia da exposição não apenas documentou a destruição de patrimônio cultural na Ucrânia. Mais do que um repositório de memórias, o projeto configurou-se como um convite à ação coletiva, uma espécie de “ponte viva” entre o Brasil e a Ucrânia, onde cada depoimento, cada desenho, cada gesto de escuta se soma a um movimento global de salvaguarda e cuidado com o patrimônio em risco.

O monitoramento das ações foi conduzido por meio de indicadores qualitativos e quantitativos que permitiram avaliar tanto os processos quanto os resultados alcançados. No que diz respeito aos processos, consideraram-se o número de instituições envolvidas, o volume de peças expográficas digitais e mídias incorporadas, a quantidade de formulários respondidos e o total de ações de mediação realizadas ao longo do período da exposição. Em relação aos resultados, os dados analisados incluíram o número de visitas presenciais, os acessos virtuais e os países alcançados, a taxa de conversão de visita em depoimento, as métricas de engajamento online – como alcance, repostagens e tempo de permanência –, além da formalização de parcerias e das solicitações de replicação da iniciativa.

Para garantir consistência terminológica ao longo de todo o material, adotou-se a padronização toponímica e linguística com base na transliteração ucraniana de topônimos e referências geográficas. Assim, utilizaram-se as formas Kyiv (e não “Kiev”), Zaporizhzhia (e não “Zaporizhya”), Lviv, Kherson, Donetsk e Luhansk, conforme a opção metodológica adotada, mantendo-se essas grafias de forma uniforme em todos os registros e documentos vinculados ao projeto.

⁵⁷ MOM, I SEE WAR. *Mom, I see war: a project that collects children's drawings from Ukraine and other parts of the world*. [S.l.]: Mom, I See War, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/Xtc482>. Acesso em: 20 maio 2025.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Preservar o patrimônio cultural não é um gesto nostálgico ou uma forma de valorizar o passado, mas um ato político de resistência, uma luta pelo direito de existir enquanto comunidade singular. O patrimônio – compreendido como um tecido de símbolos, narrativas e lugares de memória – constitui o alicerce coletivo a partir do qual uma sociedade interpreta seu passado, constrói identidades e projeta futuros possíveis. O patrimônio é um campo de disputa, um território de confrontos simbólicos, onde a memória é forjada, manipulada ou obliterada. Quando esse alicerce é deliberadamente atacado – como na guerra contra a Ucrânia –, não se trata apenas da destruição de objetos ou edifícios; o que está em jogo é a capacidade de um povo de reivindicar sua própria história, de sustentar uma memória autônoma e de se posicionar no mundo como sujeito de direitos. Portanto, é necessário romper com a apatia, assumir uma postura ativa e reivindicar o lugar na história, não como espectadores de tragédias, mas como protagonistas da reconstrução, da resistência e da luta por justiça.

A ofensiva russa contra a Ucrânia, intensificada desde 2022, revela a face mais crua dessa lógica de apagamento étnico. Como alerta Bevan (2007), a destruição de igrejas, arquivos, museus e escolas não é mero dano colateral. Trata-se de uma tática de guerra que visa enfraquecer as resistências, silenciar a memória e reescrever a história sob os termos do invasor. Bombardear uma catedral ou desmontar um monumento é golpear o elo entre gerações, é rasgar o tecido narrativo que conecta passado, presente e futuro. O apagamento patrimonial se apresenta como uma arma estratégica para impor silêncios, distorcer narrativas e moldar o futuro sob a ótica do agressor. Essa manipulação não se restringe à destruição material, como demonstram Hrytsak (2024), Snyder (2022) e Amar (2022); ela integra uma estratégia de guerra híbrida, que articula o controle territorial à aniquilação da diversidade cultural, à negação da língua ucraniana, à eliminação de símbolos e tradições, e à imposição de narrativas totalitárias. No Brasil, essas chaves teóricas sustentam iniciativas em museus comunitários e ecomuseus, reforçando o papel das instituições como mediadoras de conflitos de

memória e como plataformas de participação cidadã, em consonância com práticas de educação patrimonial e com o engajamento social de museus em territórios vulnerabilizados.

A propaganda estatal russa é a engrenagem que reforça essa violência simbólica. Desde o início da invasão, figuras como Putin (2021, 2022), Dugin (2023), Sergeitsev (2022) e Solovyov (2024) disseminam discursos que negam a autonomia da Ucrânia, retratando sua cultura como uma anomalia a ser corrigida ou eliminada. A retórica do Kremlin sustenta uma falsa dicotomia entre nações “naturais” e “artificiais”, apagando deliberadamente a complexidade histórica da Europa Central e Oriental. Putin idealiza uma Rússia eterna, com fronteiras imutáveis desde 862, desconsiderando as transformações geopolíticas e culturais que marcaram Kievan Rus, o Grão-ducado de Moscou, o Império Russo e a URSS como entidades distintas. Sob essa ótica, a Ucrânia é tratada como território cedido por “generosidade” russa – uma narrativa colonial profundamente embutida em termos como “Novorossiia” (Durand, 2022). A estratégia de “desnazificação” configura, na prática, um projeto de limpeza simbólica e de genocídio, no qual o apagamento de memórias, o rapto de crianças, a eliminação de toponímias, a supressão da língua e a destruição de expressões culturais visam moldar consciências subjugadas e submeter o povo ucraniano a uma ordem imposta pela força e pelo silenciamento. Paradoxalmente, as regiões com maior presença russófona – Kherson, Zaporizhya, Donetsk e Luhansk – tornaram-se os alvos mais violentos dessa destruição, revelando a incoerência de uma narrativa que se diz “protetora” enquanto destrói justamente aquilo que afirma defender.

A decolonização da memória emerge como resposta crítica. Törnquist-Plewa (2020) destaca que a Europa Central e Oriental é uma arena de memórias forjadas sob violência imperial e processos assimétricos. Decolonizar não é um gesto simbólico ou um slogan: é um processo concreto, feito de rupturas e reconstruções. Isso se expressa em políticas públicas, como os “memory laws” da Ucrânia (Zhurzhenko, 2014; Marples, 2018; Bernhard & Kubik, 2014), que orientam a remoção de símbolos coloniais, a revisão de currículos escolares e a reno-

meação de espaços. Esse processo, contudo, não é linear. Pesquisas (Шостий, 2020) indicam resistências sociais, refletindo a complexidade de memórias ambíguas e de identidades tensionadas entre nostalgia e ruptura. A guerra, no entanto, precipitou uma mudança. Dados recentes (Історична пам'ять, 2023) mostram que 68% dos ucranianos reavaliaram sua relação com o passado após 2022, e 85% reconhecem a centralidade das políticas de memória para a segurança nacional. Zelensky, em seu discurso “Sem vocês” (2022), sintetizou essa virada, isto é, a recusa em ser definido pelo invasor, a rejeição de laços impostos, a afirmação de um “nós” plural e autônomo. Roman Ratushnyi, ativista morto na guerra, foi enfático: “Queimem todas as pontes com o passado russo-soviético, ou ele queimarão vocês” (Котенський, 2022). A descolonização da memória torna-se, assim, um processo de autodefesa, uma trincheira simbólica onde se disputa a sobrevivência cultural e política. Em paralelo, no Brasil, a Nova Museologia — desde a Mesa de Santiago (1972) — e a reflexão de Waldisa Rússio sobre o fato museal iluminaram caminhos para uma museologia participativa e situada, em que o museu se entende como processo relacional (comunidade -objeto -território) e não apenas como edifício-acervo.

O patrimônio, entendido como representação e celebração do passado, está intrinsecamente ligado à história e contribui para a construção de identidades e para o exercício de controle sobre como o passado é percebido e mobilizado. Por essa razão, o patrimônio gira em torno da construção de identidades, do poder e, muitas vezes, de uma relação obsessiva com o passado. Neste sentido, “a obsessão por corrigir um erro ou recuperar uma perda gera sonhos ilusórios de um patrimônio recuperado” (Lowenthal, 1998, p. 238). Como historiadores e curadores públicos, entendemos que uma experiência significativa de educação patrimonial em museus envolve reconhecer a gravidade da destruição do patrimônio histórico e cultural na Ucrânia.

Neste contexto, o ativismo patrimonial se aproxima de uma prática insurgente. Demantowsky (2023) argumenta que o ativismo implica riscos, desafia tradições e visa rupturas estruturais, provocando fissuras no consenso e abrindo espaço para novas interpretações. Não basta

conservar objetos; é preciso converter o patrimônio em ferramenta de conscientização e ação. Janes e Sandell (2019) enfatizam o capital moral das instituições museais na produção de mudanças tangíveis, enquanto Crooke (2006) desmonta a ilusão de neutralidade: toda curadoria é escolha, e toda escolha é política. Brizzi (2024) e Aspíllaga (2015) reforçam a curadoria educativa participativa, em que visitantes se tornam cocriadores e comunidades, protagonistas. No Brasil, esse vetor encontra ressonância em documentos e práticas alinhadas ao ICOM (incluindo ICOM Brasil), no fortalecimento de redes regionais e em experiências de ecomuseus e museus comunitários que, em diálogo com a Mesa de Santiago, consolidam o compromisso do museu com direitos culturais, justiça social e mediação de conflitos de memória.

Ao articular essas tradições internacionais e brasileiras, a presente curadoria educativa posiciona-se como prática de autoridade compartilhada (Frisch, 1990), integrando história pública, educação patrimonial e mediação crítica. Assim, o patrimônio ucraniano em risco deixa de ser mero objeto de contemplação para tornar-se eixo de ação pública – coerente com a Nova Museologia, com a Museologia Social e com a agenda contemporânea do ICOM –, convidando públicos a participar, tomar posição e coproduzir memória em um horizonte de reconstrução e solidariedade transnacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Discutir os resultados da exposição *Além da Destruição: Ativismo Patrimonial (Ucrânia)* exige deslocar a análise para além dos números brutos e adentrar o campo das reações, tensões e possibilidades que se abriram no processo. A exposição registrou 142 visitas presenciais durante a Semana Nacional de Museus de 2024 e 398 acessos virtuais oriundos de 15 países, com 47% das visualizações vindas de fora do Brasil. Esses dados atestam um alcance inicial significativo, mas sua real potência reside no que esses acessos produziram em termos de engajamento, reflexão e mobilização – aspectos menos quantificáveis, mas cruciais quando o objetivo é intervir no campo da memória como espaço de disputa simbólica e política.

Os vinte e cinco (25) depoimentos coletados – entre textos, áudios e vídeos – não são apenas registros, mas evidências de que o público não permaneceu passivo diante das imagens e narrativas apresentadas. Relatos como o de Amanda (nome fictício) evidenciam um deslocamento do olhar, isto é, do dado distante sobre a guerra para uma experiência encarnada, onde a dor da destruição patrimonial é sentida como perda de uma vida comum. A descrição detalhada da Igreja de São Andrés, destruída e ladeada por corpos, torna-se uma denúncia contra o genocídio e o esvaziamento da memória coletiva. Outros depoimentos, como o de Eveline (nome fictício), que enalteceu a clareza e a organização da exposição, ou o de Ricardo (nome fictício), que destacou a importância de resgatar a cultura ucraniana em meio ao sofrimento, reforçam que o projeto operou como um espaço de aprendizado sensível, capaz de despertar uma consciência crítica.

Entretanto, as interações não foram homogêneas. Alguns comentários revelaram surpresa diante de um tema que, para muitos, era invisível. Outros trouxeram questionamentos sobre o papel da arte e da memória frente à brutalidade da guerra. Esse contraste revela uma tensão central. Ao mesmo tempo que a exposição sensibilizou, também expôs os limites de alcance e as barreiras culturais que desafiam a criação de um engajamento duradouro.

É nesse ponto que emergem os dilemas éticos e metodológicos. A equipe curatorial buscou mitigar riscos ao adotar estratégias de interatividade e escuta, permitindo aos visitantes não apenas consumir, mas cocriar sentidos. Essa abordagem de autoridade compartilhada ampliou o alcance simbólico da exposição. Cada comentário, gravação, leitura e reflexão dos visitantes transformou a exposição em uma constelação de micronarrativas.⁵⁸ Não se trata de inflar resultados, mas de reconhecer que, nesse tipo de projeto, o impacto não é linear nem uniforme, uma vez que ele se distribui em distintas camadas interativas.

O impacto emocional foi um dos eixos mais recorrentes nas interações. Palavras como “pesado”, “conscientizador”, “doloroso” e

⁵⁸ Neste caso, a coleta de dados é amparada pelo trânsito de projeto de pesquisa em Comitê de Ética (CAAE: 86750125.0.000.9247.)

“chocante” apareceram de forma reiterada, sinalizando que a exposição conseguiu tensionar a fronteira entre olhar e agir. Essa intensidade, contudo, carrega uma ambiguidade. Se, por um lado, ela mobiliza afetos, por outro, ela pode produzir paralisia diante da brutalidade das imagens. Esse é o risco inerente a toda pedagogia do trauma, ou seja, transformar a dor em um convite à reflexão sem dissolver sua potência política em mero impacto sensorial.

Do ponto de vista educativo, os depoimentos revelam a eficácia de estratégias como textos claros, trilhas sonoras discretas e iconografia impactante. A exposição foi elogiada por sua acessibilidade e por permitir uma navegação no ritmo de cada visitante. A liberdade de explorar o conteúdo “de acordo com meu tempo” foi destacada como diferencial, mostrando que a educação patrimonial, quando mediada por tecnologias digitais e linguagem sensível, pode alcançar públicos diversos, atravessando barreiras geográficas e linguísticas. Esse resultado reforça a tese de que o patrimônio, em tempos de guerra, não é apenas um repositório a ser preservado, mas um território a ser defendido por meio de redes de escuta e aprendizado compartilhado.

As interações também revelaram mobilização cívica. Comentários como o de Joane (nome fictício), que destacou a importância de refletir sobre a destruição do patrimônio para “fomentar uma conscientização global”, ou o de Zoenir (nome fictício), que criticou a instrumentalização geopolítica da guerra e chamou atenção para o sofrimento das pessoas comuns, indicam que a exposição conseguiu gerar deslocamentos críticos, especialmente diante de um tema sensível. Essas vozes – participações e colaborações – reforçam que o ativismo patrimonial, embora não substitua ações diplomáticas ou políticas públicas robustas, pode funcionar como um catalisador de engajamento e como um campo de disputa de narrativas que pode se manifestar nos museus.

O próprio percurso da exposição, apresentado no VII Simpósio Internacional de Estudos Eslavos (Unicentro, 2024), reforça essa dimensão transnacional. A presença de parceiros ucranianos não foi um mero adorno, mas uma afirmação da coautoria e do compromisso compartilhado de transformar a memória em um campo de resistência

simbólica. A exposição funcionou como uma ponte viva entre comunidades, um espaço onde a indignação se converteu em aprendizado, e o aprendizado, em potencial de ação.

De todo modo, o impacto da exposição é efêmero se não for seguido por ações concretas de continuidade, como projetos educativos prolongados, novas curadorias ou parcerias institucionais para a preservação do patrimônio em risco. Além disso, o alcance da exposição, embora significativo, é ainda restrito quando comparado à escala da destruição e à urgência da crise. A reflexão que emerge destas ações não é apenas sobre o que foi feito, mas sobre o que ainda precisa ser feito.

Essa discussão não se fecha em si mesma, mas abre o campo para novas perguntas. O que pode a curadoria educativa frente à guerra? Que alianças são necessárias para que a defesa do patrimônio não seja apenas resistência momentânea, mas política de reconstrução? Como evitar que o silêncio retome seu curso quando as imagens da guerra desaparecerem das manchetes? A exposição Além da Destruição não oferece respostas finais; antes, convida a seguir perguntando e agindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória não é um arquivo neutro de fatos, mas um campo de forças no qual se confrontam projetos de poder, identidades e futuros possíveis. Em contextos de guerra, preservar o patrimônio cultural significa resistir à lógica de apagamento que converte vidas, histórias e símbolos em ruínas e silêncio. A exposição Além da Destruição: Ativismo Patrimonial (Ucrânia) nasce do imperativo de tornar visível esse processo e, ao fazê-lo, convoca à solidariedade. O desafio constitutivo – sensibilizar sem banalizar, informar sem esvaziar – permanece como tensão produtiva, lembrando que o patrimônio é construção em disputa e que cada gesto de preservação é também um ato de cidadania.

Para que o impacto não se dilua, estabeleceu-se um plano de continuidade para 2025-2026 com metas claras e mensuráveis. Pretende-se replicar a experiência – integralmente ou por módulos adaptados – em museus e centros culturais nos estados do Paraná e de Santa Catarina, ampliando a presença territorial do projeto; o êxito dessa frente será

aferido pelo número de instituições replicadoras e pelos municípios alcançados. Em paralelo, serão ofertadas oficinas de curadoria pública e mediação; a efetividade formativa será verificada por meio do número de oficinas realizadas, do total de participantes certificados e das avaliações de satisfação e aprendizagem. Para consolidar um acervo vivo, será mantido um repositório digital com depoimentos, materiais pedagógicos e trilhas de mediação; sua vitalidade será medida pelo número de itens publicados, pelos acessos e descargas e pelos casos documentados de reutilização. O projeto aprofundará parcerias com associações ucranianas, Secretarias de Cultura e Educação e o IBRAM, orientando-se por acordos de cooperação firmados e por ações co-realizadas. Por fim, a sustentabilidade financeira será buscada por meio de submissões a editais de extensão e a leis de incentivo, com monitoramento do número de propostas apresentadas e do montante efetivamente captado.

A governança permanecerá ancorada em indicadores de processo e de resultado. Contabilizar-se-ão instituições envolvidas, peças expográficas digitais e mídias incorporadas, formulários respondidos e ações de mediação executadas; do lado dos resultados, seguir-se-ão visitas presenciais, acessos virtuais e países alcançados, taxa de conversão de visita em depoimento, métricas de engajamento online (alcance, repostagens e tempo de permanência).

A exposição confirma que museus – entendidos como processos sociais e não apenas como edifícios-acervo – podem operar como plataformas de cuidado, denúncia e reconstrução simbólica. Nenhuma iniciativa responde sozinha à magnitude da destruição em curso; ainda assim, cada ação, por menor que pareça, semeia continuidades, fomenta aprendizados, consolida redes e sustenta políticas de preservação. Preservar é afirmar o direito de existir, de contar e de ser ouvido – e, em tempos de guerra, essa afirmação é também um ato público de coragem.

REFERÊNCIAS

AMAR, Tarik Cyril. Putin's war on Ukraine shows the dreadful power of history. **Time**, 4 mar. 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/Ec48wW>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ASPILLAGA, Ana María Lebrún. La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú. **Consensus**, v. 20, n. 2, p. 25-40, 2015.

BERNHARD, Michael; KUBIK, Jan. The politics and culture of memory regimes. In: BERNHARD, M.; KUBIK, J. (orgs.). **Twenty years after communism: the politics of memory**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 261-295.

BEVAN, Robert. **The destruction of memory: architecture at war**. London: Reaktion Books, 2007.

BRIZZI, Ana Laura. **Apuntes de clase**. México: Instituto Mexicano de Curaduría y Restauración, 2024.

CROOKE, Elizabeth. **Museums and community: ideas, issues and challenges**. London: Routledge, 2006.

DEMANTOWSKY, Marko. Histories of activism and activism in histories – what is the job of “public history”? In: PHW CONFERENCES. **2nd Public History Weekly World Conference: Political Activism in and through Public History**, Viena, 1-3 set. 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/LHbqQY>. Acesso em: 4 nov. 2023.

DURAND, Olivia Irena. ‘New Russia’ and the legacies of settler colonialism in Southern Ukraine. **Journal of Applied History**, 2022, n. 4 (1-2), p. 58-75.

FRENCH, Jade. **Inclusive Curating in Contemporary Art: A Practical Guide**. Leeds: Arc Humanities Press, 2020.

FRISCH, Michael. **A shared authority: essays on the craft and meaning of oral and public history**. Albany: SUNY Press, 1990.

HRYTSAK, Yaroslav. **Ukraine: the forging of a nation**. Cambridge, MA: Belknap Press, 2024.

JANES, Robert R.; SANDELL, Richard. **Museum activism**. New York: Routledge, 2019.

KOBELINSKI, Michel *et al.* O Pop Up Museus Brasil e a formação de públicos. In: FÖETSCH, Alcimara Aparecida (org.). **Extensão universitária na UNESPAR de União da Vitória: ações, registros e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 153-164.

KOBELINSKI, Michel. Conservar y compartir conocimientos y experiencias en los espacios públicos. In: BODOYA HIDALGO, María Elena; PERRY POSADA, Jimena; SLAGE FERRO, Manuel (orgs.). **Comunidades digitales, museos e historia pública: experiencias en torno a América Latina**. Bogotá; Quito: Editorial Universidad Externado de Colombia; USFQ Press, 2023. p. 31-49.

KOBELINSKI, Michel. **História pública, museus e comunidades**: conexões Brasil-Argentina. Curitiba: CRV, 2024.

KOBELINSKI, M.; ZOLOTA, L.; DALCOMUNI, H.J.; CAPELLETTI, E.; SANTOS JUNIOR, J. E. **Beyond Destruction**: Heritage Activism (Ukraine). 2024.

LATYSH, Yurii. Crônica da Política Histórica da Ucrânia [Хроника Исторической Политики Украины]. **Experiência Histórica** [Историческая Экспертиза], 2024.

LOWENTHAL, David. **The Heritage Crusade and the Spoils of History**. New York: Free Press; Cambridge University Press, 1998.

POSTCARDS FROM UKRAINE. **Kyiv**: Ukrainian Institute, 2022 -[2025]. Disponível em: <https://bnd.art.br/2vjxge>. Acesso em: 28 mai. 2025.

PUTIN, Vladimir. On the historical unity of Russians and Ukrainians. Moscou: **Kremlin.ru**, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://bnd.art.br/I4B6h7>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PUTIN, Vladimir. Address to the nation announcing the “special military operation”. Moscou: **Kremlin.ru**, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/ixM4C3>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RUSSIO, W. **Interdisciplinarity in museology**. Museological Working Papers – MuWoP 2, 1981, p. 58.

SNYDER, Timothy. The war in Ukraine is a colonial war. **The New Yorker**, 28 abr. 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/3Y5s8G>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TÖRNQUIST-PLEWA, Barbara. Eastern and Central Europe as a region of memory: some common traits. In: MÖRNER, Ninna (org.). **Constructions and instrumentalization of the past**: a comparative study on memory management in the region. Stockholm: Södertörn University, 2020. p. 15-22.

ZELENSKY, Volodymyr. Speech on the Independence Day of Ukraine. **Kyiv**: Office of the President of Ukraine, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/zW6mla>. Acesso em: 10 jul. 2024

MUSICROMA: NOTAS SOBRE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS ENVOLVENDO UMA COMUNIDADE PLURAL

*Felipe Augusto Vieira da Silva*⁵⁹
*Camile Tatiane de Oliveira Pinto*⁶⁰
*Tiago Madalozzo*⁶¹
*Anderson Toni*⁶²

INTRODUÇÃO

Este texto trata do projeto “MusiCroma – promovendo as práticas pedagógico-musicais na formação de professores”, uma ação extensionista ligada ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II, que foi criado em 2017 e está em sua sexta edição. O objetivo deste trabalho é analisar, por meio de um relato de experiência, as diferentes dimensões sociais e pedagógicas que se entrelaçam no projeto, tendo como orientação os conceitos-chave de colaboração e de práticas criativas em educação musical.

O projeto, ao qual nos referimos como “MusiCroma” deste ponto em diante, tem a particularidade de envolver membros das comunidades universitária e escolar em uma multiplicidade de papéis e de estratégias de ensino-aprendizagem, com destaque para o protagonismo estudantil (Fórum, 2012). As ações se materializam em práticas musicais planejadas, conduzidas e avaliadas por estudantes-estagiários, com suporte de docentes-orientadores e supervisores de estágio e, desde 2021, têm como público os professores-participantes que trabalham com o ensino de música na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. As abordagens utilizadas são diversas e criativas, com um afinado alinhamento às diretrizes curriculares da

⁵⁹ Coordenador. Universidade Estadual do Paraná.

⁶⁰ Universidade Federal do Paraná.

⁶¹ Instituto Politécnico de Bragança.

⁶² Universidade Federal de Mato Grosso.

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, ao mesmo tempo em que se integram ao contexto de realização de uma das etapas do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música. Entendemos que esta especificidade de organização estrutural e pedagógica faz com que o MusiCroma seja um potencial caso de estudo e de reflexão – o que se dá por meio de dois conceitos-chave.

O primeiro conceito-chave que guia o nosso olhar (e a nossa escuta) para o MusiCroma é o de *aprendizagem colaborativa* na educação musical. As relações sociais que se estabelecem em contextos de ensino-aprendizagem podem ter uma ampla gama de possibilidades de engajamento: do ensino centrado no professor a estratégias conduzidas pelos estudantes (Cangro, 2025). No entanto, um ensino de música centrado no professor de maneira verticalizada – isto é, na transmissão de modelos, com pouco espaço para a reelaboração de conhecimento pelos alunos (Almeida, 2012) – pode não oferecer oportunidades suficientes para a compreensão musical, a autonomia ou a participação dos alunos em processos significativos de tomada de decisão (Cangro, 2025).

A aprendizagem colaborativa, por outro lado, caracteriza um modo de trabalho com a liberdade necessária para os alunos explorarem conceitos de forma conjunta, estando todos em direção a um objetivo comum e compartilhado, integrando-se novas ideias na sua construção (Hernández, 2012). Mais do que práticas centradas nos estudantes, a aprendizagem colaborativa parte de ações conduzidas pelos próprios estudantes em um engajamento que define uma verdadeira investigação em grupo, tendo a descoberta ativa como princípio, o que potencialmente resulta no desenvolvimento de uma comunidade solidária de aprendizes ativos (Cangro, 2025). Neste caminho, o engajamento é entendido como a qualidade das experiências das pessoas em uma tarefa, considerando aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos que podem ser mobilizados conjuntamente (Toni, 2024a).

Outro conceito-chave em nossa análise do MusiCroma é o de *práticas criativas* em educação musical. Entendemos que caminhos de práticas colaborativas em educação e educação musical destacam possibilidades de ações que vão ao encontro do engajamento dos es-

tudantes, conduzindo-os a um protagonismo estudantil e reforçando o ciclo motivacional e de engajamento (O'Neill, 2016; Wilson, 2019; Toni, 2024a). O engajamento nessas ações, por sua vez, pode ser um precursor criativo, incluindo as potencialidades colaborativas ao se propor práticas pedagógico-musicais criativas (Barrett, 2000; Sawyer, 2017). Definir práticas criativas é uma tarefa complexa, costumando haver ideias como a de “uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual se manifesta” (Lubart, 2007, p. 16). A literatura mais ampla da Psicologia, assim como autores que aproximam a criatividade da Educação Musical, tem enfatizado a possibilidade de pensarmos a criatividade a partir de diferentes níveis, considerando que as atividades, processos e produtos de um determinado contexto podem se destacar como ideias criativas em que o trabalho colaborativo auxilia na seleção dessas ideias (Barrett, 2000; Beineke, 2015; Sawyer, 2017).

A abordagem metodológica neste texto é a do relato de experiência, com a qual pretendemos produzir conhecimento sobre processos de ensino-aprendizagem, refletindo a partir do relato da intervenção realizada e analisando-a em um diálogo com a teoria (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A análise parte do diálogo com o enquadramento teórico, da observação de quatro narrativas das edições mais recentes do MusiCroma, e de dados extraídos dos relatórios finais de propostas de ação de extensão e cultura do MusiCroma. Ao final, estabelecemos notas sobre a organização estrutural e pedagógica do projeto e discutimos perspectivas para a extensão universitária e a formação continuada de professores.

O PROJETO DE EXTENSÃO MUSICROMA: CONCEPÇÃO, PÚBLICOS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

O projeto MusiCroma foi concebido em 2017 no âmbito do curso de Licenciatura em Música a partir de reflexões em sala de aula sobre o papel da teoria musical na formação discente e, consequentemente, sobre como os estudantes poderiam desenvolver esse conteúdo para iniciantes em música de maneira não convencional. Em outra frente, havia a necessidade de oferecer um curso de iniciação musical aos can-

didatos que pretendiam realizar o vestibular da Unespar – campus de Curitiba II, pois na época existia o teste de habilidades específicas com avaliações teóricas e práticas (Gomes; Hoefelmann; Madalozzo, 2021).

Nesse contexto, os próprios estudantes do curso de Licenciatura em Música levaram ao Colegiado do curso uma proposta para a criação do projeto de extensão, solicitando que fosse modelado em conjunto com os docentes. A partir dessas discussões, foi estabelecida a característica principal do projeto: a abordagem de conceitos musicais com ênfase na prática e com saberes construídos de maneira criativa e colaborativa. A partir desse conceito inicial, o nome MusiCroma foi concebido apoiado em duas referências: a escala cromática, que é a coleção de sons fundamentais da música ocidental; e em uma referência à origem do termo *khroma* (χρῶμα), que significa “cor”. Essa ideia de “paleta de cores musicais” proporcionou ao projeto uma visão de multiplicidade, de abertura à diferença e à interculturalidade, da ideia de criação de novas cores a partir da mescla com outras cores já existentes, e da criação de diferentes propostas de ensino a partir da colaboração. A partir disso, ocorreram seis edições do projeto entre os anos de 2017 e 2025. Com base na análise dos relatórios, obtemos os dados apresentados no quadro da Figura 1.

Figura 1 – Dados dos participantes e da estrutura das cinco edições do MusiCroma

N. do relatório	Ano	Modo	Vagas	N. de inscritos	N. de certificações	N. de discentes	N. de professores	N. de encontros
1	2017	Presencial	40	53	46	10	3	16
2	2018	Presencial	40	73	36	12	3	16
3	2020-2021	Remoto	100	+100	90	26	6	18
4	2022	Presencial	20	16	33	12	6	10
5	2023	Presencial	20	16	26	5	7	6
6	2024-2025	Presencial	60	87	Em andamento			

Fonte: Universidade (2017, 2018, 2021, 2022, 2023).

A equipe de trabalho das duas primeiras edições (2017 e 2018) contou com 10 a 12 estudantes e 3 docentes, tendo como dinâmica de trabalho a seguinte forma: os estudantes se organizavam em dois grupos para fazerem as proposições das oficinas e de seu plano de ensino e, posteriormente, levavam suas ideias para os docentes. Essa dinâmica em que as proposições das oficinas fossem primeiramente pensadas pelos estudantes foi a forma encontrada para dar legitimidade ao protagonismo estudantil. O objetivo foi estimular a criatividade e resguardar “a liberdade para que os ministrantes criassem maneiras diferentes de abordar a aula sem imposição por parte dos orientadores” (Universidade, 2017, p. 5; Universidade, 2018, p. 8). A Figura 2 apresenta fotografias de dois encontros do Musicroma:

Figura 2 – Estudantes do curso de Licenciatura em Música na abertura do Musicroma em 2017 e em um encontro em 2023



Fonte: Acervo dos autores (2017, 2023).

O perfil dos participantes da primeira edição foi heterogêneo. Segundo o relatório 1 (Universidade, 2017), havia músicos amadores, apreciadores de música, músicos de igreja ou que atuavam em casas noturnas, com idades de 16 a 60 anos. Entre os interesses citados para a participação no projeto, destacam-se: “aprender mais sobre teoria musical; adquirir conhecimentos musicais para integrar a suas áreas de atuação; e prestar vestibular para a própria instituição” (Universidade, 2017, p. 6). No entanto, o perfil de participante que mais chamou a atenção foi um grupo de professores do componente curricular Arte da RME de Curitiba. Dentre os interesses do grupo estava a apreensão de ideias e atividades musicais para levá-las para suas respectivas

salas de aula. Após o término do projeto, em reunião de avaliação, foi levantada a hipótese de que os professores da Educação Básica seriam um público potencial para as próximas edições do projeto.

Além da ênfase em possibilidades criativas e a liberdade para a elaboração de oficinas inovadoras, os relatórios destacam o incentivo à colaboração como método de trabalho. Ao final do relatório 1, foi proposto a recomendação de que a edição seguinte pudesse ser iniciada com encontros entre os estudantes que iriam ministrar as oficinas “para tratar dos temas e incentivar os resultados obtidos através de ideias coletivas” (Universidade, 2017, p. 8). No relatório da edição seguinte (Universidade, 2018), essa frase não só foi destacada como foi apontado que a colaboração também se deu entre estudantes que já haviam participado da edição anterior e os recém ingressados no projeto. Assim, a aprendizagem também se deu por meio da troca de experiência. Essa colaboração foi destacada no relatório da seguinte forma:

Elaborar, conceber, e realizar uma aula em conjunto com uma multiplicidade de opiniões é uma tarefa difícil, pois exige a aceitação, recusa e constante diálogo entre os ministrantes para chegarem a um resultado comum. Então, as reuniões serviram para transformar essa dificuldade em uma vantagem, pois entendeu-se que essa multiplicidade de olhares é mais benéfica do que a individualidade. (Universidade, 2018, p. 7).

Os relatórios das primeiras edições do projeto MusiCroma reforçam três pilares: o protagonismo estudantil, o incentivo a possibilidades criativas em educação musical e as realizações pedagógico-musicais com potenciais cooperativos e colaborativos. A construção de um projeto aberto ao protagonismo estudantil, ao qual os estudantes pudessem criar novas perspectivas sobre a prática do ensino da música, é o que tornou o projeto estável e com adesão voluntária dos discentes.

MusiCroma: do contexto de ensino remoto emergencial às suas articulações com o estágio supervisionado

Os desafios trazidos pela pandemia da covid-19 para a educação impactaram a realização de atividades no MusiCroma. Em 2020 as

aulas passaram a ser remotas, mediadas pelas tecnologias digitais, sendo o projeto renomeado para “MusiCroma 2.0”. Outra mudança em consequência do contexto pandêmico, amparada pela Resolução 024/2020 - CEPE/UNESPAR, foi o estabelecimento do MusiCroma como campo de estágio do curso de Licenciatura em Música. Em uma segunda frente de trabalho, o projeto Musicroma 2.0 firmou um Acordo de Cooperação com a Diretoria de Projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, com o objetivo de oferecer reserva de vagas para formação continuada de professores da Educação Básica no projeto (Município; Universidade, 2021).

Nessa nova realidade mediada pelas plataformas digitais, os trabalhos foram estruturados em: planejamento das práticas na plataforma Microsoft Teams; condução de atividades assíncronas na plataforma Moodle UNESPAR; e atividades síncronas na plataforma Google Meet. A disponibilização dos conteúdos foi realizada através de “unidades de ensino aprendizagem” semanais em três blocos de seis unidades cada (18 no total), ao passo que cada unidade teve: no mínimo três videoaulas curtas postadas na plataforma institucional; ao menos uma atividade para a prática de fixação dos conteúdos apresentados na videoaula; e um encontro síncrono semanal para tirar dúvidas e realizar uma vivência coletiva visando a humanização do processo (Universidade, 2021).

A articulação do MusiCroma como campo de estágio supervisionado permitiu a configuração de relações sociais e pedagógicas muito particulares: os estudantes do curso de Licenciatura em Música passaram a atuar como estagiários; os docentes, como professores orientadores ou supervisores (no caso dos coordenadores do projeto) de estágio; e os professores da RME de Curitiba, como participantes. Destacamos a multiplicidade de papéis e de espelhamento de funções hierárquicas e pedagógicas, o que possibilitou um cenário para o desenvolvimento de ações colaborativas entre as pessoas envolvidas no projeto.

Nosso foco neste artigo são as edições mais recentes do MusiCroma, que, com o retorno das atividades ao modo presencial na Unespar, foram organizadas em encontros presenciais com turmas formadas por professores-participantes e tendo por objetivo o trabalho com conteúdo

musical alinhado ao currículo do Ensino Fundamental da SME (Curitiba, 2020a). Se no estágio supervisionado anterior os estudantes-estagiários haviam trabalhado com turmas de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a prática entre 2022 e 2025 se desenvolve com um grupo de professores que atuam justamente nesta etapa da Educação Básica, o que colabora com um aprimoramento ainda maior das práticas pedagógicas realizadas, considerando que as crianças são o público final indireto das atividades propostas (Madalozzo *et al.*, no prelo).

De acordo com o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba, o trabalho com a Arte e a Música na escola se efetiva por meio da experiência estética, sendo para isso necessária a ampliação das possibilidades de relação das crianças com as produções artísticas, de modo que atuem como produtoras, e não somente fruidoras de arte (Curitiba, 2020a). No mesmo sentido, nos documentos norteadores das Práticas Educativas das unidades escolares, resgata-se o conceito de prática enquanto organização didático-pedagógica para fundamentar estratégias ligadas à manipulação e à construção, ressignificando os conhecimentos escolares em uma perspectiva relacionada à experiência (Curitiba, 2016; Curitiba, 2020b).

A atuação dos professores-participantes do MusiCroma se deu no contexto de Práticas Artísticas, as quais envolvem três atividades nas Práticas Musicais: flauta doce, canto coral e percussão (corporal, com objetos cotidianos e com instrumentos convencionais) (Curitiba, 2016). Portanto, aos estudantes-estagiários, coube conhecer de maneira detalhada esses documentos curriculares para propor atividades de musicalização para os próprios professores-participantes que estivessem, ao mesmo tempo, alinhadas a possibilidades de trabalho no contexto escolar. Essas experiências são relatadas e discutidas a seguir.

NOTAS SOBRE A PRÁTICA CRIATIVA E COLABORATIVA NO CONTEXTO DO MUSICROMA

Entre dezenas de situações presentes nos relatórios de estágio supervisionado dos estudantes-estagiários e em cadernos dos docentes-o-

orientadores e supervisores, selecionamos vinhetas e narrativas para guiarem as nossas considerações nas discussões sobre o projeto em dois tópicos: estudantes-estagiários e professores-participantes.

Narrativas sobre os estudantes-estagiários

Vinheta: A banda curitibana Jovem Dionísio acaba de lançar a canção “ACORDA PEDRINHO”⁶³, que se tornou viral. No final do terceiro encontro do MusiCroma, uma das professoras-participantes demonstrou a sua insatisfação com o fato de que a música seria supostamente inadequada para as crianças na escola, mas que a grande maioria delas a cantava repetidas vezes. O comentário motivou os estudantes-estagiários a desenvolverem o conteúdo da aula seguinte tendo a canção como eixo temático⁶⁴ das atividades. A aula foi formulada de modo a se desenvolver exercícios rítmicos com instrumentos e percussão corporal, articulação melódica na flauta doce e prática de conjunto instrumental com a canção, tendo como objetivos o trabalho com tempo, contratempo, métrica, ritmo e melodia. A primeira atividade teve um trecho da canção com a letra “Acorda [nome do participante], que hoje tem MusiCroma”. A segunda atividade foi uma prática de ritmo e movimento utilizando a metodologia d’O Passo, batendo palmas e movimentando os pés segundo a métrica da canção, de modo a se perceber a divisão binária do tempo (articulando tempo e contratempo). A terceira atividade envolveu o canto da melodia adaptando-a a diferentes ritmos de percussão instrumental: xote, baião, samba e fandango. A quarta atividade foi de reflexão crítica sobre as metodologias abordadas na aula. Um dos estudantes-estagiários apontou sobre isso, em seu relatório, que a turma chegou “à conclusão que podemos explorar determinada música de outras formas, e que não devemos descartar o desejo das crianças de escutar determinada canção”. Na quinta atividade, os estudantes-estagiários propuseram uma prática de conjunto instrumental com percussão e um contracanto realizado na flauta doce para acompanhar a melodia. Um segundo estudante-estagiário da equipe afirmou em seu relatório que, no início da aula, houve

⁶³ Acesso à escuta da música: JOVEM DIONÍSIO. ACORDA PEDRINHO. *In*: JOVEM DIONÍSIO. **Acorda, Pedrinho**. Curitiba: gravadora independente. Música eletrônica. Disponível em: <https://bnd.art.br/GVw5gL>. Acesso em: 21 jun. 2025.

⁶⁴ Sobre o eixo temático como proposta de organização pedagógico-musical, ver Toni (2024b).

“relutância de algumas professoras com relação à escolha da música”, mas que, ao longo do desenvolvimento das atividades, se tornou evidente a possibilidade de aquela canção gerar um eixo temático relevante para a prática musical em sala de aula.

Narrativa I: “Uma aula estruturada a partir de um comentário”. Este exemplo, representado pela vinheta acima, apresenta fatos ocorridos em uma aula do MusiCroma que partiu de uma inquietação trazida por uma das professoras-participantes em 2022. O comentário feito por ela foi compartilhado pela maioria das professoras-participantes presentes, embora a discussão aprofundada sobre a temática da escolha e da “adequação” do repertório tenha sido trabalhada em um diálogo com os docentes-orientadores apenas no encontro seguinte. A organização da aula, criada pela equipe de estudantes-estagiários, foi baseada nos tipos de estratégia utilizadas nas aulas anteriores (atividades de saudação, de canto, de rítmica, de prática de conjunto instrumental e de flauta doce, além de momentos de reflexão crítica) e de acordo com o enquadramento metodológico proposto, sobretudo em relação ao tema do ritmo e da métrica, tendo como abordagem o método O Passo (Ciavatta, 2003).

O que queremos destacar com esta narrativa é a atuação coletiva de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A motivação para o desenvolvimento das estratégias e das reflexões teóricas partiu da inquietação trazida pelas professoras-participantes. Já a condução da reflexão sobre as preferências musicais das crianças e sobre o uso de diferentes repertórios na educação musical escolar, assim como a orientação para a organização das estratégias da aula, foi realizada pelos docentes-orientadores. Por fim, a proposição e a condução das atividades foram realizadas pelos estudantes-estagiários. A coletividade assume uma diversidade não apenas de elementos ligados às relações sociais, mas também à gestão da aula, pois as atividades foram planejadas de maneira a garantir uma flexibilidade em sua condução a partir do engajamento das pessoas em cada uma das atividades (das práticas musicais às reflexivas).

Narrativa II: “Materiais textuais e audiovisuais”. Anteriormente, no contexto do ensino remoto emergencial, as concepções sobre o fazer musical já haviam sido exploradas como forma de provocar o olhar crítico dos participantes, ao mesmo tempo em que contextualizavam a sistematização dos conteúdos. Por exemplo, a aula inaugural da edição remota partiu da pergunta “O que é música?”, como forma de instigar o debate a partir do qual as propriedades do som começaram a ser trabalhadas. As unidades de ensino e aprendizagem foram centradas nos materiais autorais produzidos pelos estudantes-estagiários e orientados pelos docentes-orientadores, constituindo um amplo repositório que foi disponibilizado aos participantes. “Raiz ou nutella? Os idiofones”, “O som no ‘microscópio’” e “Varal de experiências” são exemplos de caminhos criativos encontrados pelos estudantes para a produção de vídeos, explicações, músicas, brincadeiras e fóruns temáticos, que buscaram estabelecer pontes entre o saber formalizado da música e o cotidiano. Na elaboração desses materiais, já na edição de 2023, o diálogo entre as especificidades da música e sua didática provocou um movimento de revisitação dos conhecimentos construídos ao longo do curso de Licenciatura em Música, ressignificando-os e aproximando as diferentes disciplinas em direção ao estágio. Além dessa articulação, o desenvolvimento de materiais textuais e audiovisuais próprios reforçou a prática criativa como um dos princípios do projeto.

A Figura 3 reúne duas capturas de tela dos grupos de mensagens das turmas de 2023, com a partilha do acesso a uma *playlist* e uma partitura musical não-convencional produzidas pelos estudantes-estagiários a partir do conteúdo desenvolvido nas aulas e imediatamente enviado para possibilitar o registro e a prática posterior das professoras-participantes. Ao lado direito, a Figura 3 traz ainda um recorte do pôster final produzido por uma das equipes de estudantes-estagiários a partir das reflexões desenvolvidas no relatório de estágio.

Figura 3 – Mensagens dos estudantes-estagiários para as professoras-participantes via Whatsapp e recorte do pôster final de uma das equipes



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Portanto, os processos mencionados integraram práticas didático-pedagógicas que mobilizaram, por parte dos estudantes-estagiários, a escuta, a criação, a improvisação, a execução e o registro musical, orientadas para uma ação criativa docente, conforme entendem também autores como Araújo et al. (2021), Beineke (2015) e Webster (2002).

Narrativas sobre os professores-participantes

Vinheta: De modo a organizar a informação no MusiCroma, os docentes-orientadores reúnem aos seus contatos os das professoras-participantes e os dos estudantes-estagiários em grupos de WhatsApp das turmas. Se nos dias que antecedem o primeiro encontro do projeto o assunto principal das mensagens são questões logísticas, assim que começam os encontros presenciais as professoras-participantes assumem outro uso para o grupo de mensagens: o compartilhamento de reflexões pessoais e, principalmente, de vídeos e fotografias mostrando aos estudantes-estagiários a repercussão das atividades recém realizadas no encontro do MusiCroma, agora com as crianças nas escolas. Em alguns casos, as professoras-participantes vivenciam as propostas de prática do MusiCroma e já no dia seguinte pela manhã adaptam e realizam as atividades com as suas turmas de crianças, apropriando-se e reimaginando as propostas dos estudantes-estagiários em seus contextos específicos de atuação. Exemplos dessas ações são duas mensagens enviadas por professores-participantes de uma turma:

uma delas partilha um vídeo de prática de percussão inspirada na aula que realizou no MusiCroma no dia anterior; a outra, um registro em vídeo com o detalhe do exercício técnico que realizou com a sua turma em uma prática de flauta doce baseada no encontro.

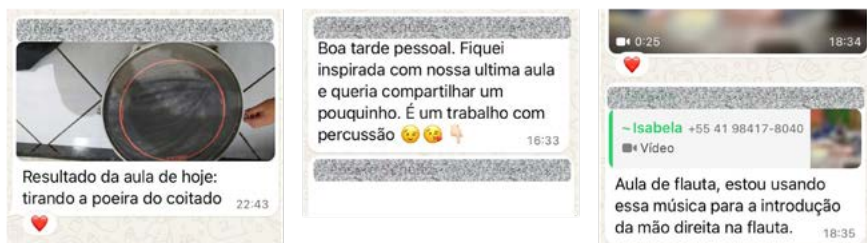
Narrativa III: “Partilha de ideias”. Na edição do MusiCroma de 2023, uma das turmas de professoras-participantes informa os estudantes-estagiários desde o princípio que tem alguns anos de experiência com a prática da flauta doce; por isso mesmo, partilha uma série de ideias que utiliza com as crianças em sala de aula. Em um dos encontros do MusiCroma, a professora-participante parece ficar motivada com a atividade realizada (que enfatiza uma técnica específica para a digitação da flauta doce com a mão direita). A confirmação vem na manhã do dia seguinte, quando ela encaminha para o grupo de mensagens da turma um vídeo para demonstrar a prática que realizou com as suas crianças em sala de aula horas depois do encontro do MusiCroma. Destacamos o fato de que música utilizada não é a mesma realizada no encontro do MusiCroma: a professora ressignifica a técnica praticada, já com um novo repertório. O mesmo acontece com uma colega, que se apropria de um exercício rítmico realizado no MusiCroma para trabalhar outra música.

Outra das professoras envia uma fotografia que enquadra um instrumento de percussão empoeirado: uma caixa que parece ter estado sem uso durante algum tempo na escola, mas que a professora limpa para ser reabilitada ao uso pelas crianças após a realização de práticas de percussão instrumental no dia anterior no encontro do MusiCroma. Um compilado de capturas de tela dos grupos de mensagens aparece na Figura 4.

Interpretamos este movimento das professoras como exemplo de práticas musicais criativas, pois se trata de atividades realizadas de maneira colaborativa entre as pessoas envolvidas e engajadas com as atividades (os estudantes-estagiários, as professoras-participantes e as crianças). O movimento de apropriação de técnica ou de repertório pelas professoras-participantes, para quase que imediata

reinvenção e reinterpretação no âmbito de um novo contexto (a sala de aula da escola com as crianças) define a relevância da troca criativa de experiências e de vivências: uma contínua investigação musical em grupo.

Figura 4 – Mensagens das professoras-participantes para os estudantes-estagiários via Whatsapp



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Vinheta: As professoras voltam animadas do intervalo das práticas de percussão. Falantes, exploram a sala de música e seus instrumentos a mostra: “Olha, um xilofone”, “Qual é o nome desse instrumento? Vou pesquisar no Google.” Apontando para o instrumento coberto com um lenço, uma professora pergunta: “Isso é um órgão? É que eu toco na Igreja”.

Narrativa IV: “Isso é um órgão?”. A presença das professoras da Rede Municipal de Educação na Universidade é um fato que desperta diferentes olhares. Os estudantes, habituados a encontrarem a comunidade a qual já estão acostumados (docentes do campus, estudantes de vários períodos, demais funcionários), olham as convidadas, imaginando o que lá irão fazer. As professoras observam as salas, escutam os sons e entram em contato com diferentes expressões artísticas coexistindo nos corredores. É comum também algum espanto ao constatarem as diferentes possibilidades formativas dentro da área da Arte. A aproximação entre a universidade e a escola costuma ocorrer no período do estágio supervisionado, no qual os estudantes vão às unidades para realizá-lo. Para que isso ocorra, é necessário que a escola e, especificamente, a professora de Arte, deem o aceite para o estudante, que irá

adentrar a cultura escolar por algumas semanas. Esta abertura nem sempre tem ocorrido e são frequentes os casos de recusa de campo de estágio na Educação Básica para o licenciando.

O estudo de Bellochio e Beineke (2007) destaca importância da articulação entre universidade e escola, de modo que o estágio não se limite a ser apenas um campo de aplicação de conteúdos teóricos, mas se configure como um espaço dinâmico de construção coletiva de saberes. Como afirmam as autoras, é necessário aprofundar a interação universidade-escola, inclusive com inserções mais prolongadas (Bellochio; Beineke, 2007). Ao receber as professoras-participantes no campus, o MusiCroma possibilita o fortalecimento da relação escola e universidade, na medida em que aproxima seus personagens em atividades práticas e formativas. Isso reflete-se tanto na ampliação dos campos de estágio quanto na formação dos estudantes-estagiários, posto que esse vínculo passa a ser ressignificado por meio da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das estudantes-estagiárias apresenta, em 2023, o seu relatório de estágio com as principais considerações reflexivas das práticas desenvolvidas. Em um trecho do documento, a estudante analisa uma atividade de prática da canção “Sereia” na flauta doce, quando a turma foi dividida em grupos e ela se deparou com a situação de um grande descompasso entre as estratégias metodológicas utilizadas pelos demais estudantes-estagiários, assim como entre o resultado do treino técnico da flauta pelas professoras-participantes de cada grupo:

[...] naquele momento eu tive que reduzir e mudar a forma de passar a canção da “Sereia” para elas, sem deixar os outros para trás. Isso me fez refletir no quanto é preciso ser ágil e o quanto é importante estarmos abertos para mudanças para incluir sem deixar ninguém para trás. Talvez essa seja a maior lição que aprendi nesse estágio: sempre estar atento para o outro. Mais que tocar um instrumento, é tornar isso possível para outro além da técnica: encontrar o prazer na linguagem musical (Pereira, 2023, p. 26).

Este relato evidencia os dois aspectos que destacamos com a observação das narrativas: o “sempre estar atento ao outro” e o “tornar possível” entrelaçam as dimensões do trabalho colaborativo e criativo para, em última análise, definir o ponto mais significativo da aprendizagem musical: o “encontrar o prazer” no fazer musical (Pereira, 2023, p. 26), o que entendemos ser um importante resultado das práticas no contexto do projeto.

As narrativas que apresentamos tiveram como foco as edições do MusiCroma realizadas em parceria com a SME de Curitiba (2022, 2023 e 2024/2025) e que, portanto, revelam uma organização estrutural e pedagógica particular que envolve: a) a participação de pessoas com uma multiplicidade de papéis (estudantes, participantes, docentes e, indiretamente, as crianças nas escolas), com destaque para o protagonismo estudantil; b) a conexão entre as comunidades escolar e universitária, ou seja, na formação inicial e continuada de professores; c) a articulação entre o estágio curricular supervisionado e a extensão universitária; e d) um conteúdo que contempla tanto o programa de disciplinas da formação básica em música na licenciatura quanto aquele determinado pelas diretrizes curriculares da Educação Básica no âmbito do ensino da Arte.

Considerando as orientações da Política Nacional de Extensão Universitária (Fórum, 2012) de que o estudante seja protagonista de sua formação acadêmica, técnica e cidadã, entendemos que a valorização do trabalho colaborativo é um tema de destaque nas narrativas I e IV. Na primeira, exploramos a atuação coletiva das participantes-professoras na afirmação de uma problemática relacionada ao ensino da música na escola, o que acabou por despertar a proposição e a condução de práticas pedagógicas pelos estudantes-estagiários de forma mediada pelos docentes-orientadores. A atenção à inquietação das participantes, a criação do eixo temático e a busca de orientação pelos docentes revela um processo de exploração conjunta e alinhada a um objetivo comum e compartilhado, como mencionamos a partir de Hernández (2012). Da mesma forma, a investigação em grupo se deu na narrativa IV ao apresentarmos a ressignificação da apropriação

dos espaços universitário e escolar pelas diferentes pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem no MusiCroma, entendendo estes espaços como dinâmicos e de construção coletiva de saberes, como analisamos segundo Bellochio e Beineke (2007).

As narrativas II e III procuraram destacar a elaboração de materiais autorais pelos estudantes estagiários e a ressignificação e a apropriação criativa das estratégias desenvolvidas no MusiCroma pelas professoras-participantes, muitas vezes já no dia seguinte aos encontros, junto às crianças na escola. Entendemos que estes exemplos revelam a potencialidade de práticas criativas com música na articulação entre estas comunidades.

É neste entendimento que vislumbramos no MusiCroma diferentes possibilidades de ações musicais e educativas permeadas por práticas criativas (contextualmente situadas) em um processo de aprendizagem colaborativa. Por fim, considerando a integração da extensão e do ensino na formação, entendemos que no projeto também foi incentivado que os estudantes e os participantes pudessem não só desenvolver um senso de resolução de problemas de maneira mais criativa para o contexto, mas também pensar em encontrar problemas que possibilitassem *ações* criativas, como destacado por Elliott e Silverman (2015) ao se pensar no trabalho com práticas criativas em educação musical. Com isso, entendemos ser possível afirmar a relevância de um modelo como o do MusiCroma, diverso e complexo, como possibilidade para outros projetos e contextos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-38.
- ARAÚJO, R. C. de; ALONSO, M. V.; SILVEIRA, T. B.; RIBAS, A. L. Criatividade e prática musical docente: concepções de professores. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 164-185, 2021. Disponível em: <https://bnd.art.br/ZO1qzE>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BARRETT, M. O conto de um elefante: explorando o quê, o quando, o onde, o como e o porquê da criatividade. **Revista Música, Psicologia e Educação**, n. 2, p. 31 -45, 2000. Disponível em: <https://bnd.art.br/mVlweR>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015. Disponível em: <https://bnd.art.br/nVl59w>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 73 -88, 2007. Disponível em: <https://bnd.art.br/Q7UAEl>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CANGRO, R. **Effective strategies in student-centered music learning and assessing**. Trabalho apresentado na 32. EAS Conference; 10. ISME European Regional Conference, Évora, 2025.

CIAVATTA, V. **O Passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral**. Curitiba: SME, 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC. 1.º ao 9.º ano. v. 4: Linguagens. Curitiba: SME, 2020a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em tempo ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: Práticas Artísticas. Curitiba SME, 2020b.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M. **Music Matters**: A philosophy of music education. 2. ed. New York: Oxford Press, 2015.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX 2012. Disponível em: <https://bnd.art.br/Oyt9Wr>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GOMES, R. K.; HOEFELMANN, K. G.; MADALOZZO, T. Fazendo música na teoria e na prática no modo remoto: protagonismo estudantil na Extensão em uma IES paranaense. In: SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 29, 2021, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, IFFAR, 2021. p. 676-680. Disponível em: <https://bnd.art.br/nBUcsj>. Acesso em: 21 jun. 2025.

HERNÁNDEZ, R. Collaborative learning: increasing students' engagement outside the classroom. **US-China Education Review**, Wilmington, v. 2, n. 9, p. 804-812, 2012. Disponível em: <https://bnd.art.br/sUutlW>. Acesso em: 21 jun. 2025.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

MADALOZZO, T.; TONI, A.; BERNARDINI, A. M.; VEBER, A.; PINTO, C. T. de O.; VELOSO, F. D. D.; EGG, M. de S. O estágio supervisionado em música: desafios, movimentos e reflexões em uma história construída na convergência de olhares. **O Mosaico**, Curitiba, no prelo.

MUNICÍPIO DE CURITIBA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Acordo de Cooperação n.º 24.482, que entre si celebram o MUNICÍPIO DE CURITIBA e a UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ UNESPAR**. Curitiba, 27 ago. 2021.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://bnd.art.br/nVy2SI>. Acesso em: 21 jun. 2025.

O'NEILL, S. A. Transformative music engagement and musical flourishing. In: MCPHERSON, G. E. (ed.). **The child as musicians: A handbook of musical development**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 606-625.

PEREIRA, T. **Relatório de Estágio Supervisionado**. Curitiba, 2023.

SAWYER, K. R. **Group genius: The creative power of collaboration**. 2. ed. New York: Basic Books, 2017.

TONI, A. Motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. **Orfeu**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. e0203, 2024a. Disponível em: <https://bnd.art.br/LueKwH>. Acesso em: 30 jun. 2025.

TONI, A. Prática, ensino e aprendizagem de música a partir de um eixo temático no Ensino Médio. **Música na Educação Básica**, Natal, v. 13, n. 16, e131609, 2024b. Disponível em: <https://bnd.art.br/3mabMy>. Acesso em: 21 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Musicroma: Relatório final de proposta de extensão e cultura**. Curitiba, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Musicroma: Relatório final de proposta de extensão e cultura**. Curitiba, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **MusiCroma 2.0 – aprendendo música na teoria e na prática: Relatório final de proposta de extensão e cultura**. Curitiba, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **MusiCroma 2.0 – aprendendo música na teoria e na prática: Relatório final de proposta de extensão e cultura**. Curitiba, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **MusiCroma 2.0 – promovendo as práticas pedagógico-musicais na formação de professores**: Relatório final de ação de extensão e cultura. Curitiba, 2023.

WEBSTER, P. R. Creative thinking in music: Advancing a model. *In*: SULLIVAN, T.; WILLINGHAM, L. (Ed.). **Creativity and music education**. Toronto: Canadian Music Educator's Association, 2002. p. 16-34.

WILSON, E. **“It’s music and we came to play instruments”**: Teaching for engagement in classroom music. Tese (Doutorado em Educação Musical). 2019. University of Melbourne, Melbourne, Austrália, 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

A organização desta coletânea reflete uma equipe de profissionais que, por meio de trajetórias acadêmicas sólidas e compromisso com a universidade pública, têm contribuído de forma significativa para o fortalecimento da extensão universitária na **Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)**. Com atuações que atravessam ensino, pesquisa, gestão acadêmica e extensão, cada um dos organizadores imprime sensibilidade, rigor técnico e liderança no campo das políticas extensionistas.

CLEBER BROIETTI

Cleber Broietti é assessor técnico da **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC)** e professor no **campus de Apucarana da UNESPAR**, com formação aprofundada na área de Ciências Contábeis. É **Doutor em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)** e professor do colegiado de Ciências Contábeis da Unespar, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à administração, contabilidade e à articulação entre universidade e sociedade. Sua experiência acadêmica e administrativa contribui para a sistematização, acompanhamento e assessoria técnica dos processos extensionistas da universidade, sendo também participante ativo de produções científicas e eventos acadêmicos que dialogam com os desafios contemporâneos da educação superior.

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini é **Doutora em Letras** e atua como chefe da **Divisão de Extensão** da PROEC/UNESPAR. Sua formação acadêmica e experiência docente se concentram em temas como dialogismo, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, gêneros discursivos, práticas de leitura e análise linguística, bem como formação docente – áreas que atravessam tanto sua atuação acadêmica quanto sua contribuição institucional. Como responsável pela coordenação de ações extensionistas, tem contribuído para a integração entre atividades docentes e extensionistas, promovendo práticas que dialogam com as demandas sociais e formativas da comunidade universitária.

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

Rosimeiri Darc Cardoso exerce a função de **Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Unespar**, onde lidera iniciativas que consolidam a extensão como dimensão estratégica da universidade pública. **Doutora em Letras**, sua trajetória acadêmica inclui produção e orientação em temas que articulam literatura, educação, cultura e métodos de ensino que valorizam a diversidade cultural e literária. Rosimeiri tem atuado de forma proativa na promoção de políticas públicas de extensão, no apoio a projetos e iniciativas que aprofundam a relação universidade-sociedade e na construção de espaços de formação e reflexão crítica para estudantes, docentes e comunidades externas. Sua gestão busca promover a cultura, a inclusão e a produção de saberes socialmente referenciados.

SÉRGIO CARRAZEDO DANTAS

Sérgio Carrazedo Dantas é diretor de Extensão na PROEC/UNESPAR e possui sólida formação acadêmica no campo da Educação Matemática. Consta em seu currículo a titulação de **Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro**, com trajetória de pesquisa e produção acadêmica voltada à educação, formação de professores e desenvolvimento de redes de ensino e aprendizagem. Sua atuação institucional e acadêmica caracteriza-se pela articulação entre ensino, extensão e pesquisa, contribuindo para a consolidação de práticas extensionistas que envolvem grupos de estudo, projetos pedagógicos e formação continuada de professores, sempre com foco na interlocução entre saberes universitários e contextos educativos mais amplos.

Cada um desses profissionais – com suas formações, experiências de gestão, pesquisa e docência – tem contribuído para promover uma extensão universitária que vai além de ações pontuais, fortalecendo processos de diálogo e transformação social. Ao combinar experiência técnica, sensibilidade institucional e compromisso com a sociedade, eles reforçam a importância de narrar, sistematizar e divulgar experiências extensionistas por meio de artigos e coletâneas como esta – ampliando o impacto das práticas extensionistas para além dos *campi* e incentivando o diálogo de saberes entre universidade e comunidade.

Este e-book foi diagramado em Adobe InDesign 2026.
A tipografia utilizada é Crimson Pro, escolhida
por sua legibilidade em meios digitais e impressos.
Foi publicado no mês de junho de 2026, no formato PDF.