

VOL. 7

Atividades de Extensão

DESENVOLVIDAS NA UNESPAR

ALCIMARA APARECIDA FOETSCH
CLEBER BROIETTI
SÉRGIO CARRAZEDO DANTAS
ROSIMEIRI DARC CARDOSO

(ORG.)



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

Valdemir Paiva
EDITOR-CHEFE

Paula Zettel
DESIGN DE CAPA

Éverson Ciriaco
DIREÇÃO EDITORIAL

Camila Silva
DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Katlyn Lopes
DIREÇÃO EXECUTIVA

Victor Malucelli
EDITOR DE RELACIONAMENTO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: MARIA ISABEL SCHIAVON KINASZ, CRB9 / 626

A872 Atividades de extensão: desenvolvidas na UNESPAR
[recurso eletrônico] / organização de Alcimara Aparecida Foetsch, Cleber Broietti,
Sérgio Carrazedo Dantas, Rosimeiri Darc Cardoso – 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2023.
v.7, 187p.; 23cm
Vários colaboradores
ISBN 978-65-5399-769-1

1. Extensão universitária. 2. Universidade Estadual do Paraná. 3. Ensino superior. I.
Foetsch, Alcimara Aparecida (org.). II. Broietti, Cleber. III. Dantas, Sérgio
Carrazedo(org.). III. Cardoso, Rosimeiri Darc (org.).

CDD 378 (22.ed)
CDU 378

Nº. Registro Doi: 10.55371/ 978-65-5399-769-1

1ª edição – Ano 2023

Copyright© Editorial Casa, 2023

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por quaisquer meios, sem a expressa
anuência do Editorial Casa.

Caso não encontre nossos títulos na rede de livrarias conveniadas disponível em nosso
site, entre em contato conosco por meio de nosso telefone ou de nossas redes sociais.



Rua Riachuelo, 31, 14º andar - Centro | CEP 80020-250 | Curitiba-PR
Telefone: +55 (41) 3264-9696 | E-mail: contato@editorialcasa.com.br
www.editorialcasa.com.br

APRESENTAÇÃO

Falar sobre a extensão é trazer para o discurso a importante relação entre a universidade e a sociedade. É por meio da extensão que universidade e sociedade dialogam e buscam juntas as soluções para os problemas que as cercam. Nessa interlocução, não há uma disputa de saber, mas uma troca de saberes diversos que se constituem em novas formas de conhecer e aprender.

Todavia, esse diálogo traz consigo outras perspectivas que devem ser consideradas, em especial a questão da formação do acadêmico em sua relação com a sociedade e as diferentes oportunidades que se levantam na construção de conhecimentos. Trata-se de uma construção feita no coletivo, cujos resultados são traduzidos a partir da transformação que provoca no sujeito dessa ação, bem como na sociedade que é também partícipe dessa construção.

A interação dialógica, princípio fundamental para a extensão, proporciona uma aprendizagem por meio de vivências enriquecedoras, interferindo positivamente na comunidade onde se realiza a ação de extensão. Desta maneira, por meio da extensão, a universidade pode atuar socialmente, visto que o conhecimento é um bem social e essencial para a garantia dos direitos humanos imprescindíveis para a construção da cidadania plena e o desenvolvimento social e regional de forma solidária.

Considerando essas questões, entendemos que oferecer à comunidade acadêmica a possibilidade de compartilhar as experiências vivenciadas por discentes, orientados por docentes, no desenvolvimento de ações extensionistas é também uma forma de compartilhar conhecimentos técnicos, científicos, sociais, culturais e, acima de tudo, intencionalmente ricos de participação coletiva.

A publicação deste material visa estender as experiências vividas em ações de extensão nos sete campi da Unespar, com o objetivo de fortalecer o reconhecimento da extensão com ênfase na troca de saberes como uma ação transformadora entre a Unespar e a comunidade externa e a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, empreendidas nos últimos três anos.

Esperamos que esta coleção contribua para que outros estudantes sintam-se desafiados a participar dessas ações, assim como possam desafiar-se na escrita de novos textos, com alcance cada vez mais amplos, em perfeita harmonia com as discussões de nosso tempo, de nossa sociedade.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Prof^ª Dra. Rosimeiri Darc Cardoso
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

SUMÁRIO

BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR: A CRIAÇÃO, O ACERVO E AS AÇÕES

7

Alcimara Aparecida Föetsch
Jéssica Turkot
Ludmila Pawlowski
Terezinha Gelchaki

A PRÁTICA EXTENSIONISTA COMO MECANISMO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UMA TRAJETÓRIA DE CONVERGÊNCIA ENTRE OS SABERES

25

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk
Marcos Otávio Ribeiro
Camila Juraszeck Machado
Aline Lubyi
Ricardo Gonçalves

MASCULINIDADES E VIOLÊNCIAS: AS ATIVIDADES DO GRUPO GEMAS

39

Daniel Santos da Silva
Gustavo Furtoso

LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO “LUZ, CÂMERA, DISCUSSÃO”

57

Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro
Suellen Custódio Klein
Fagner Kotowski
Daniel Baez Brizuela
Kauane Veríssimo

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR: AÇÕES EM REDES COLABORATIVAS E SOLIDÁRIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

74

Giselle Moura Schnorr
Mariana Rocha Zacharias
Diane Daniela Gemelli
Lucelena Kukul
Kerollaine Alexia Neves
Priscila Pontes Macedo

POETIZANDO HISTÓRIAS: OFICINAS LITERÁRIAS NO CAPS . . .

96

Josoel Kovalski
Ana P. G. Nascimento
Luana Thaísa Portella
Vanderleia Pereira Pais de Oliveira
Susan Marie Grudysz Szpunar

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES

117

Maria Ivete Basniak
Adrieli Cristine Bueno
Camila Maria Koftun

O MEMORIAL CAPITÃO KIRK COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

136

Michel Kobelinski

Marcos Fernando Bolincenha

II COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

157

Mônica Cristina Metz

Michele Schneiders

Giselle Ludka

O ACERVO FOTOGRÁFICO DE UM MUSEU HISTÓRICO PEDAGÓGICO DESVENDANDO A HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

171

Roseli B. Klein

Mariana R. Zacharias

Valéria Ap. Schena

BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR: A CRIAÇÃO, O ACERVO E AS AÇÕES

**Alcimara Aparecida Föetsch
Jessica Turkot
Ludmila Pawlowski
Terezinha Gelchaki**



RESUMO: O presente relato de experiência objetiva descrever uma das ações do Programa de Extensão “Observatório polonês da Unespar”, criado em 2019 e registrado no Campus União da Vitória, acerca da criação, da condição do acervo, das ações desenvolvidas e atividades em planejamento para a Biblioteca polonesa da Unespar. Para tanto, inicialmente, versamos sobre a origem do acervo de aproximadamente dez mil livros, descrevemos o processo de organização do espaço físico disponível e explicamos a condição atual dos livros. Na sequência, com um olhar voltado para as obras, evidenciamos as preciosidades e raridades, nominamos alguns dos principais títulos/autores e enumeramos os desafios encontrados na organização da biblioteca. Por fim, relatamos e registramos algumas das ações já desenvolvidas em parceria com os estudantes e comunidade externa e apresentamos perspectivas futuras para utilização do espaço e seu conteúdo. Esperamos, com o presente texto, atestar a importância do trabalho sincronizado com a participação dos estudantes e da comunidade de modo que as ações encontrem ressonância e relevância para descendentes, estudiosos e simpatizantes da cultura polonesa no Brasil e no exterior. Na mesma intensidade, almejamos que a Biblioteca polonesa da Unespar comece a figurar no cenário do universo de visitação cultural étnica, pesquisas e atividades tornando-se espaço de referência atrativa aos que buscam informação, leitura, conhecimento histórico, diálogo cultural, encontros temáticos e participação em ações ativas e criativas.

Palavras-chave: Biblioteca; acervo; poloneses; Unespar; União da Vitória.

1. INTRODUÇÃO

“Książka jest największym dobrem człowieka. Rozszerza świadomość ludzką, stwarza sojusz człowieka z człowiekiem, łączy, budzi, niepokoi, przetwarza, rzeźbi rysy swej epoki i wyprzedza ją. Znikome życie ludzkie rozszerza po granice wieczności, przewycięża mijanie”¹.

(Emil Zegadłowicz).

¹ Tradução para o português: “O livro é a maior riqueza do homem. Expande a consciência humana, cria uma aliança entre homem e homem, liga, desperta, perturba, transforma, esculpe os traços da sua época e antecipa-a. Alarga a insignificância da vida humana até aos limites da eternidade, supera a passagem”. (Emil Zegadłowicz).

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. Guardemos as provocações, para respondê-las ao final.

A região geográfica que abrange o centro-sul do Paraná e o planalto norte de Santa Catarina recebeu durante os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX intensas e importantes levadas imigratórias provenientes da Europa, em especial da Polônia². Na bagagem, além de esperanças, sonhos e pertences pessoais, vieram quadros religiosos, documentos, fotografias familiares e livros. Estes últimos, dos mais variados temas e das mais diversas áreas, acompanharam os poloneses durante a viagem além-mar e serviram de artefato de memória e inspiração para leituras, receitas, orações, cânticos, imaginação, aprendizado, manutenção e estudo do idioma polonês, entre outras possibilidades. No entanto, com o passar dos anos boa parte foi descuidada, esquecida, guardada, doada ou queimada. Os que se salvaram estavam em bibliotecas particulares, instituições culturais ou, ainda, compuseram acervo de pessoas que valorizavam a leitura, os objetos de afeição e apreciavam os livros dos ancestrais. Partindo da presença marcante da etnia polonesa na região de abrangência do Campus União da Vitória da Unespar e considerando a importância dos livros trazidos e/ou recebidos pelos imigrantes em nosso país, o Programa de Extensão do Observatório Polonês desenvolveu uma ação com o objetivo de iniciar uma biblioteca composta por livros doados, todos no idioma polonês, que se encontravam em vários lugares, tais como: instituições culturais, igrejas, clubes, residências, pequenas bibliotecas pessoais e espaços públicos. Em alguns casos, a doação foi em número considerável, em outros, foram dois ou três livros, porém, todos estão sendo recebidos com o propósito de disponibilizar um espaço adequado, organizado e aberto ao visitantes para que estas obras possam impulsionar atividades e servir como fonte de pesquisa, em temas como: biografia, idioma, culinária, arte, religiosidade, imigração para o Brasil, literatura, história, geografia, medicina, histórias infantis, poesia, contos, narrativas de viagem, entre outros.

² Sobre a colonização polonesa no Brasil, algumas sugestões de leitura: Gluchowski (2005); Mazurek (2016); Posadzy (2018); Wachowicz (1981 e 1999).

Assim, este relato de experiência valendo-se da importante iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC em organizar um livro com as ações extensionistas dos Campus da Unespar objetiva apresentar de que forma a Biblioteca Polonesa da Unespar está sendo construída a partir da chegada do acervo inicial, da preparação do espaço físico para alocar os livros e da condição atual das obras. Acreditamos que o registro é significativo, pois tais memórias iniciais se tornarão fonte de consulta. Além disso, aproveitamos a oportunidade para divulgar preciosidades existentes no acervo no que tange à autores e títulos, mencionamos atividades e ações já realizadas em colaboração com os estudantes e a comunidade e elencamos algumas propositivas seguintes a serem desenvolvidas partindo do conteúdo existente combinado com boa dose de criatividade e engenhosidade. Todavia, é necessário, ademais, apontar dificuldades encontradas durante o processo de implementação da biblioteca tendo como objetivo descrever situações e questões que precisaram ser administradas e resolvidas em parceria com a equipe executora.

A escrita do texto, considerando se tratar de relato de experiência de ação extensionista, dispensa, em partes, o rigor próprio do artigo científico, entretanto, sem rejeitar a relevância de uma narrativa fundamentada em autores, quando necessário. Registramos a preocupação das autoras com a temporalidade dos acontecimentos narrados e a obrigação acadêmica com a divulgação de dados concretos, claros e reais. O formato da escrita destina-se a um(a) leitor(a) não somente acadêmico visto que compreendemos a função da ação extensionista em apresentar e socializar atividades ao público diverso e múltiplo. Usamos e abusamos de certa dose de poética e saudosismo nos versos, pois escritos culturais parecem combinar com floreios.

Esperamos com a contribuição desta propositiva despertar o interesse no espaço da biblioteca, evidenciar a importância da atenção aos objetos de afeição, oferecer sugestões de ações e atividades a serem desenvolvidas com livros físicos, incentivar outras instituições/associações ao cuidado com o acervo bibliográfico, se apresentar como um espaço de destino para obras no idioma polonês que possam ser doadas, mas, além de tudo, figurar como um lugar de referência para os estudos sobre a etnia polonesa no Brasil a partir da centralidade de uma universidade pública e muito valiosa. A frase, de Emil Zegadłowicz, no início desta introdução diz que o livro é riqueza da sociedade: expande consciência, cria alianças, conecta, desperta, perturba, transforma; desenha traços de algumas

épocas e antecipa outras. Inspirados, esforçamo-nos por uma biblioteca com o objetivo de alargar a insignificância da vida humana até os limites da eternidade, superando a passagem dos que já foram e de nós mesmos, sem prazos de validade.

2. BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR: A ORIGEM, A ORGANIZAÇÃO E A CONDIÇÃO ATUAL

“Algumas vezes ainda sentirá saudade da neve, mas já não quer viver sem o sol paranaense e talvez nem soubesse fazê-lo; poderá sonhar algumas vezes com a bétula, a tília ou o carvalho, mas considera o pinheiro, a bracatinga ou a imbuia como propriedade sua; poderá suspirar alguma vez, sonhando em voltar para a ‘Velha Pátria’, mas não trocará por nenhum tesouro aquela liberdade que lhe dá o Brasil”.(GLUCHOWSKI, 2005, p. 318-319).

A belíssima citação acima, de Gluchowski (2005), escrita em um livro físico, nos convida a refletir sobre os processos imigratórios dos povos que deram (e dão!) vida e cor ao nosso país e à nossa ancestralidade. Dentre tantos que formam o mosaico cultural brasileiro, falemos dos poloneses, foco das nossas ações extensionistas no Programa de Extensão do “Observatório polonês da Unespar” coordenado pela professora Alcimara Aparecida Föetsch, nestes últimos cinco anos. De fato, vários foram os fluxos de deslocamento populacional da Polônia para o Brasil³, porém, centremo-nos naqueles que ocorreram entre os anos finais do século XIX e início do século XX, povoando a região de abrangência do Campus União da Vitória/PR da Unespar, um recorte espacial situado no coração da imigração polonesa entre o Paraná e Santa Catarina. Deste tempo e deste povo herdamos uma identidade cultural originada e construída nas antigas colônias (hoje comunidades, distritos e municípios) que ainda pode ser percebida nos costumes e tradições vivenciadas diariamente. São heranças ancestrais moldadas ao longo do tempo por meio de uma adaptação e que vem desenhando uma riquíssima paisagem edificada

³ Período conhecido como “febre brasileira” (GLUCHOWSKI, 2005), por volta de 1890 e que ocupou a região do vale do rio Iguaçu, abrangência do nosso *Campus*. Neste período veio uma multidão do reino da Polônia, “não apenas o criado de cavalaria, mas também o camponês sem-terra; não apenas o operário de fábrica, mas também ricos fazendeiros” (p. 33).

combinada a um conjunto de práticas intangíveis recheadas de memória, apego e lembrança.

Em nosso Campus de União da Vitória, a coletividade deste povo vem se apresentando nos cursos de graduação e especialização há mais de 60 anos. Trata-se de ações e atividades vinculadas aos trabalhos de conclusão de curso, monografias, pesquisas de campo, manifestações artístico-culturais e diversas ações de Extensão, Pesquisa e Ensino, todavia, até então, sem uma articulação integrada entre os cursos e a comunidade externa. Objetivando efetivar uma aproximação, em 25/11/2019, foi criado o Programa de Extensão intitulado “Observatório polonês da Unespar” enquanto esforço coletivo no sentido de resgatar, sistematizar e agrupar ações e atividades que vêm sendo desenvolvidas pela Unespar em seu espaço de inserção regional⁴. O Programa tem como principal parceiro da comunidade externa o “Clube Literário Władysław Reymont⁵ (CLWR)” de Porto União da Vitória que desenvolve ações e atividades de forma a enaltecer a identidade trazida pelos imigrantes articulando-a com a Polônia contemporânea e é presidido pela professora Ludmila Pawlowski com o apoio da professora Terezinha Gelchaki, ambas coautoras deste relato.

Sabendo desta articulação e deste empenho, a Casa Sanguszko de Cultura Polonesa e a Capelania Polonesa de Nossa Senhora de Częstochowa, ambas de São Paulo, realizaram a doação de aproximadamente 14 mil livros para a Unespar e, assim, iniciamos nossa biblioteca. Tal acervo doado foi sendo construído ao longo dos anos por meio de doações às duas instituições, além dos livros que formavam a biblioteca da Casa Sanguszko. A intenção ao realizar a doação foi a de manter a integridade dos livros, preservar o acervo e torná-lo acessível à comunidade interessada. Os livros chegaram no *Campus* em janeiro de 2020 e foram alocados em uma das duas salas de estudo existente na Biblioteca Dante de Jesus Augusto, a biblioteca do *Campus*. No entanto, em função da pandemia⁶, não conseguimos começar imediatamente o trabalho de retirada das caixas, limpeza prévia, construção de estantes provisórias, análise do acervo e distribuição temática, processos que somente foram iniciados em 2022 com o retorno às atividades presenciais na Universidade.

Criar o Programa de Extensão e iniciar a organização da Biblioteca Polonesa da Unespar significa, em parceria com a comunidade e os estu-

⁴ Para saber mais sobre o Programa, ver em: Föetsch (2022).

⁵ Para saber mais sobre Władysław Reymont, recomendamos a leitura de: Kobelinski (2020).

⁶ <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

dantes, reconhecer e valorizar a cultura polonesa na região, enaltecer a memória dos imigrantes, incentivar a leitura no idioma polonês, disponibilizar informações, entretanto, principalmente, oferecer um espaço físico atrativo e ativo que servirá de inspiração para proporcionar momentos de encontro, leitura, pesquisa, produção de conhecimento e integração. A seguir apresentamos algumas imagens da chegada do acervo até o *Campus*, sua condição inicial e a situação no momento:

Figuras 01 a 08 – Biblioteca polonesa da Unespar.





Fonte: acervo das autoras, 2020 a 2023.

São livros, na sua imensa maioria, bastante antigos e marcados pelo uso e pela guarda. Estavam e ainda estão empoeirados, precisando de cuidado e atenção. De início, retiramos das caixas (Figuras 01 a 03) removendo a poeira grossa e protegendo da umidade. Em seguida, removemos para a outra sala de estudos para a construção das estantes de madeira financiadas pelo Clube Literário Władysław Reymont. Depois, trouxemos novamente para a sala original, os alocando nas estantes e, mais uma vez, removemos um por um para observar o acervo e realizar a distribuição temática inicial que foi comandada pela professora Ludmila Pawlowski.

Nos últimos meses nos dedicamos a uma limpeza mais efetiva que foi realizada por uma equipe de voluntárias da comunidade orientada pela professora Terezinha Gelchaki (Figura 04).

Infelizmente no momento ainda não temos condição de abrir a biblioteca polonesa ao público em período integral porque o acervo não está catalogado, o espaço precisa ser melhorado e não dispomos de tempo disponível. Atendemos atualmente com horário marcado e de acordo com a disponibilidade das coordenadoras, autoras do presente relato. Já recebemos interessados, curiosos, pesquisadores e apaixonados pela literatura e pela cultura polonesa como objetivo de conhecer, contribuir e realizar trabalhos/atividades no espaço. Destas visitas, também colhemos valiosas sugestões e doações.

3. OS LIVROS: O ACERVO, AS PRECIOSIDADES E OS DESAFIOS

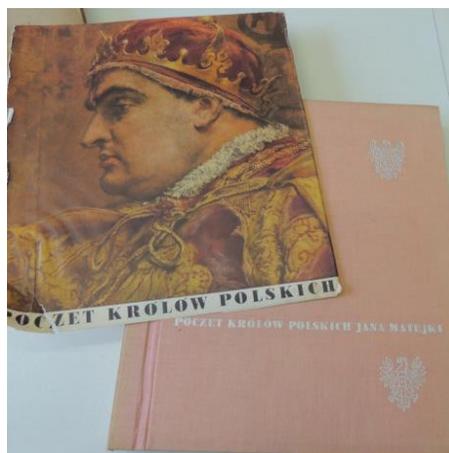
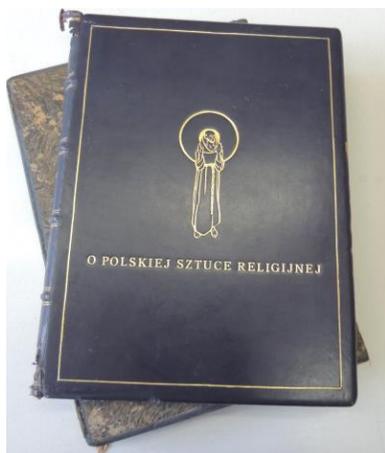
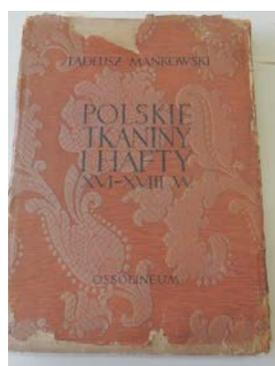
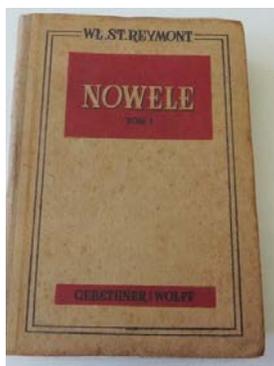
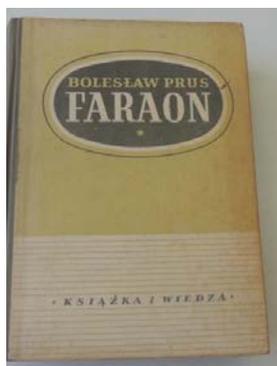
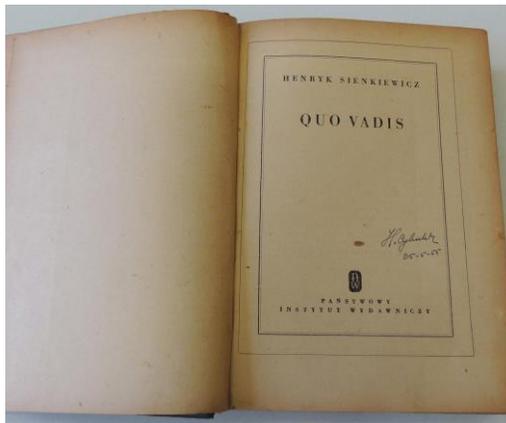
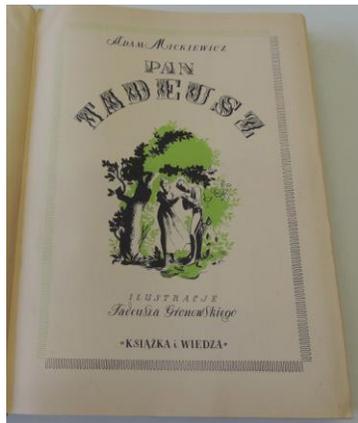
De início, havíamos a informação de que a Casa Sanguszko e a Capelania Polonesa doariam 6 mil livros para iniciarmos nossa biblioteca da Unespar. Entretanto, após as conversas evoluírem, ambas as instituições notaram a importância da nossa instituição e sua inserção regional em localidades marcadas pela presença da imigração polonesa e resolveram disponibilizar, na estimativa deles, aproximadamente 14 mil livros. Porém, esse cálculo foi efetuado de forma superestimada contando-se alguns livros e multiplicando-se pelo número de caixas existentes, não condizendo com os números reais.

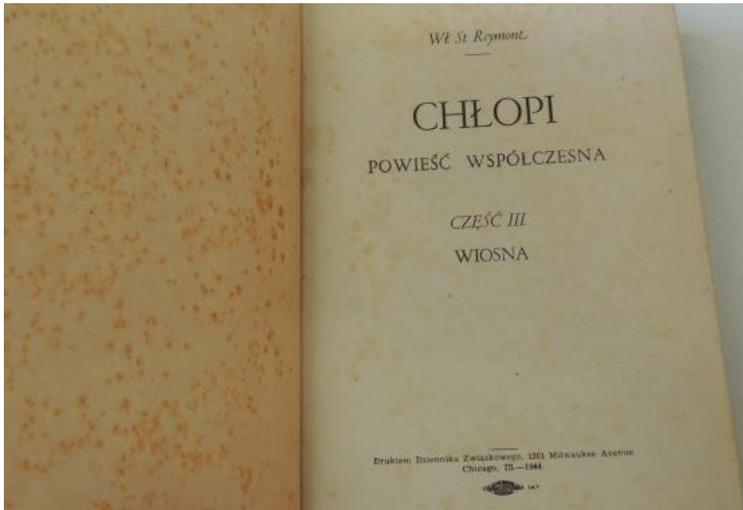
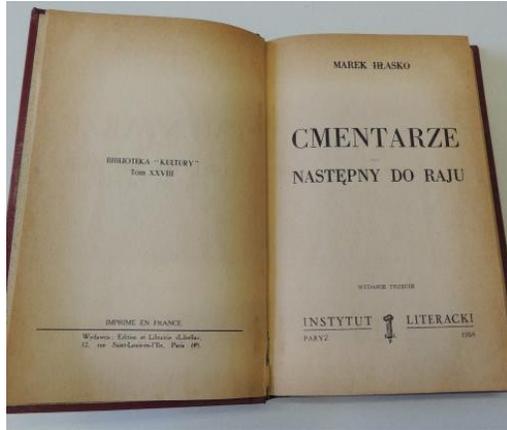
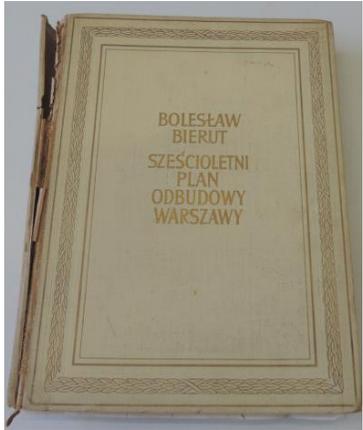
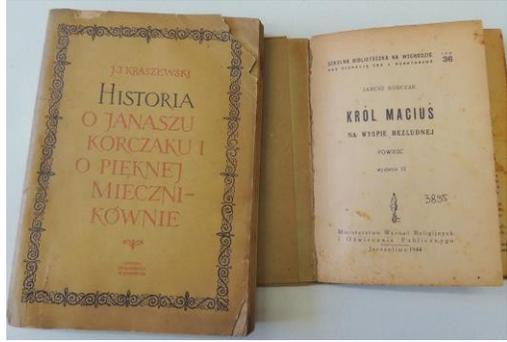
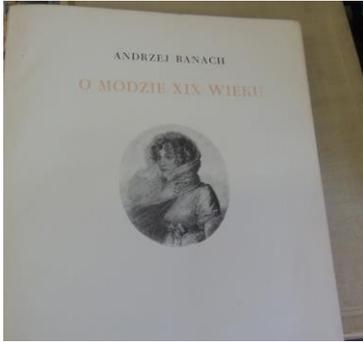
Além disso, parte do acervo era composta por livros em outros idiomas, como ucraniano, francês, italiano, português, revistas e periódicos que possuem seus volumes em formato digital na internet. Estes foram alocados em outro espaço tendo em vista que a sala de estudos que utilizamos não possui estantes suficientes para todos os exemplares (a maioria das estantes está com duas filas de livros - Figura 08). Dessa maneira, sobraram aproximadamente 10 mil livros, todos no idioma polonês, que foram complementados por doações de outras instituições e de descendentes de poloneses da região.

Dentre as preciosidades do acervo, destacamos da **literatura clássica**: - De Adam Mickiewicz: "*Pan Tadeusz*"; - De Henryk Sienkiewicz: "*Quo vadis*"; - De Bolesław Prus: "*Faraon*"; - De Władysław Reymont: "*Nowele*"; - De Wit Tarnawski: "*Conrad - Człowiek - Pisarz - Polak*"; **Livros curiosos**: - De Andrzej Banach: "*O modzie polskiej XIX wieku*"; - De Tadeusz Mankowski: "*Polskie tkaniny i hafty XVI-XVII w.*"; há ainda muitos outros que versam sobre várias áreas temáticas, em especial, sobre literatura. Mencionamos ainda os livros belissimamente ilustrados sobre arte sacra polonesa; cultura e arte de Lviv; arte da era do rei Stanisław Poniatowski; Wawel e suas coleções e a arte do Renascimento; arte até o rei Jan III Sobieski; Artes decorativas a arte do oriente; Arte armênia na Polônia; Sarmatismo na arte polonesa; obras de artistas estrangeiros em posse polonesa; perfis de colecionadores de arte poloneses e obituários de notáveis historiadores de arte.

As imagens abaixo retratam algumas das capas e partes internas destes e de outros livros do acervo:

Figuras 09 a 12: Capas e partes internas de alguns livros que compõe a Biblioteca polonesa da Unespar.





Fonte: acervo das autoras, 2020 a 2023.



Trata-se, com certeza, de um riquíssimo e promissor acervo, mas que, no entanto, carece de dedicação e trabalho organizado. Das urgências, destacamos: *limpeza constante*, poeira e algumas traças estão presentes nos livros; *higienização da sala*, para tornar o espaço mais agradável e acolhedor para permanência alongada dos visitantes; *catalogação*, que haverá de ser um processo demorado e custoso considerando o tamanho e a condição do acervo, além de ser em idioma polonês; *restauração*: de algumas obras raras; *digitalização*: para socializar obras consideradas necessárias e mais procuradas; *inclusão no sistema integrado de biblioteca da Unespar*: com o objetivo de divulgar os títulos ao público interessado; *desenvolver um formato de registro das doações*: seja informatizado, seja manual.

Enquanto desafios, citamos os meses da pandemia em que não pudemos atuar presencialmente no acervo, entre março de 2020 e março de 2022, atrasando as atividades. Neste período, buscamos realizar ações junto à comunidade para conseguir recurso financeiro e construir as estantes, o que foi muito encorajador pela participação dos membros. Bolsistas selecionados por editais da Extensão da Unespar com o apoio da Fundação Araucária também atuaram, porém, de forma remota, desenvolvendo ações e atividades em ambiente virtual pesquisando formas de se aproveitar do acervo e do espaço da biblioteca.

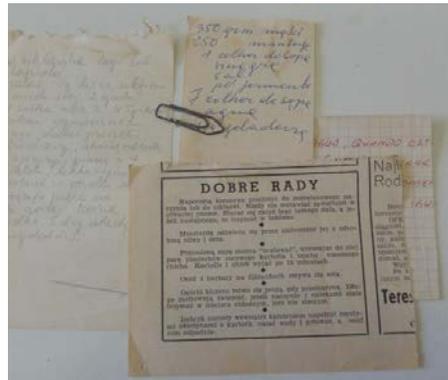
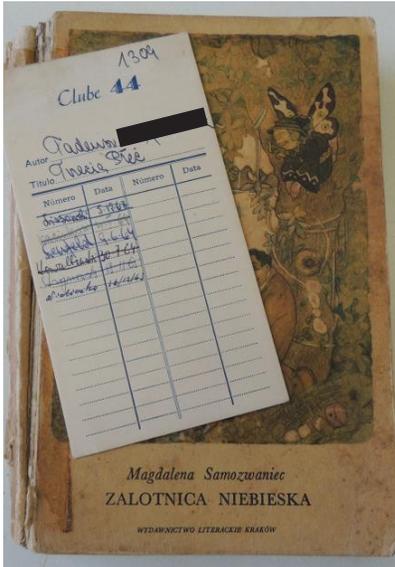
4. A COMUNIDADE: AÇÕES, ATIVIDADES E PERSPECTIVAS FUTURAS

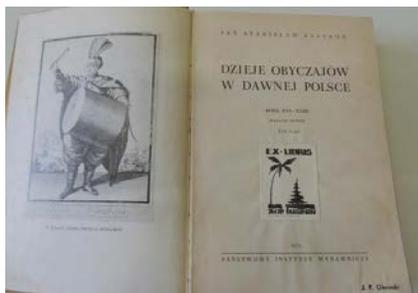
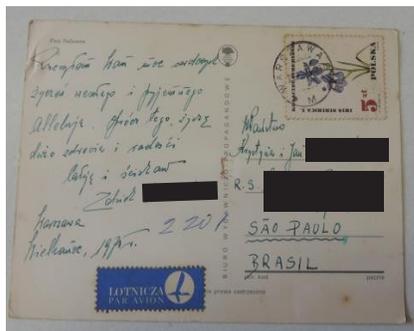
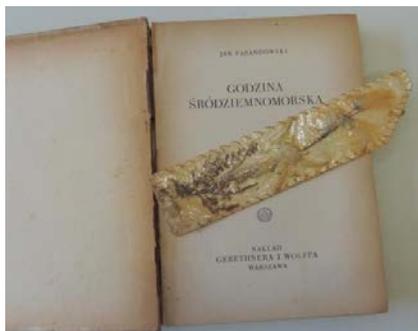
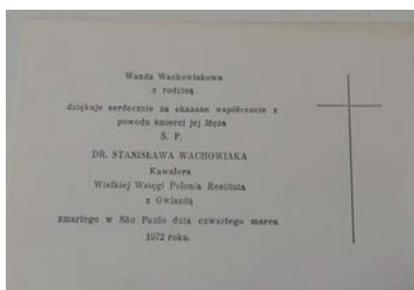
Importante ressaltar que no caso da criação da biblioteca não podemos considerar somente o que acontecerá após sua abertura oficial ao público. No processo de tratativas para conseguir o acervo doado pela Casa Sanguszko, pela Capelania Polonesa e por outras instituições/pessoas, a comunidade e nossos estudantes, bolsistas ou não, estiveram e estão totalmente envolvidos. Significa fazer parte do processo desde o início, aproveitando o curso da evolução para, em conjunto, dialogar, planejar, propor e executar. Foram horas e horas dedicadas por todos para que a Biblioteca Polonesa da Unespar fosse, aos poucos e apesar das dificuldades, ganhando forma e se tornando um espaço visitado e produtivo, embora ainda precário.

Já realizamos oficinas temáticas inspiradas dos livros sobre: tecidos e vestuário, folclore, Janusz Korczak, história da literatura polonesa até o século XVIII, Gdynia - de balneário à porto de exportação, cemitérios poloneses, Varsóvia: perdas, cicatrizes e renascimento, língua polonesa,

poesia e música polonesa, Rio Wisla: navegando por histórias e lendas; organizamos exposição virtual. Uma delas, sobre os achados/guardados dentro dos livros, foi muito produtiva e encontrou objetos, escritos e dados muito curiosos, como pode ser visto nas imagens a seguir:

Figuras 13 a 22 – Achados dentro dos livros que compõe a Biblioteca polonesa da Unespar.





Fonte: acervo das autoras, 2020 a 2023.

Trata-se de cartões elaborados manualmente de forma artística, registros de empréstimo de livros que compuseram o acervo do Clube 44, cartões postais, anotações de receitas no idioma polonês, recortes de jornal, livros artesanais datilografados, registros de obituários, marcadores de páginas, carimbos *Ex-libris*, correspondências e obras que versam sobre a imigração polonesa na América e no Brasil.

Presencialmente, o trabalho tem consistido em melhorar a condição dos livros no espaço físico disponível, para isso, programamos limpezas

periódicas, unimos coleções, observamos semanalmente as obras buscando novas inspirações, organizamos temas para palestras virtuais ao Clube Literário Władysław Reymont e conversamos sobre as atividades futuras. Desse processo presencial participam as coordenadoras autoras deste relato, voluntárias da comunidade, estudantes, visitantes e convidados que muito contribuem com seus olhares técnicos, artísticos, acadêmicos e culturais.

Futuramente, esperamos desenvolver atividades extensionistas cada vez mais qualificadas, entre elas, destacamos: - Vitruvianas temáticas: escolhendo um tema, personagem, figura, biografia ou algo interessante com o objetivo de expor mensal (presencial e em álbum *on-line*) ou bimestralmente; - Encontros literários com “cardápios” de leitura: com o público para leitura e análise de textos/livros previamente selecionados; - Achados/guardados nos livros: continuar com a observação e seleção de achados e guardados, catalogando e classificando as curiosidades; - Carimbos, dedicatórias e assinaturas: observar essas informações nos livros e analisar; - Leitura para crianças e idosos: dispomos de belíssimos livros ilustrados para crianças, bem como literatura interessantíssima para os idosos; - Livros artísticos: partindo da inspiração da biblioteca, construir livros artísticos com os mais variados objetos e materiais; - Encontros de fé e oração: utilizando o vasto acervo religioso e bíblico disponível; - Momentos de leitura comentada de revistas, poesias, pequenos contos e textos breves; - Dicas de leitura para os interessados; - Oficinas de produção de marcadores de página (pode ser inspirada nos achados/guardados dos livros); - Observação comentada e coletiva de fotografias dos livros analisando como as pessoas se vestiam, seus costumes, arquitetura, paisagens; - Concurso de declamadores de poesia e contadores de histórias; - Desenhos inspirados nas ilustrações dos livros, como os infantis; - Análise atenciosa das marcas deixadas nos livros: anotações, desenhos, memórias, informações; - Separação, guarda e posterior restauro e exposição de documentos dos acervos familiares e pessoais; - murais de texto; entre tantas outras proposições.

O objetivo, com a criação da biblioteca e o processo de torná-la mais organizada, atrativa, agradável e produtiva é aproveitar-se do valor afetivo e de conteúdo existente no acervo. Acreditamos que precisamos qualificar, cada vez mais, as ações culturais das quais fazemos parte. Gastronomia e música desempenham um papel único e muito necessário e nós, como instituição de ensino superior, temos condição de complementar tal combinação por meio da leitura, da literatura, de ações e atividades criativas e ativas que se mantenham no cotidiano e no calendário dos participantes.

Para isso, a comunidade e os estudantes colaboram de formadinâmica, participante e divertida ao contribuírem com seus olhares recheados de experiênciae curiosidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomemos as questões apontadas no início da introdução deste relato e que contestama importância e a relevância de se investir em bibliotecas físicas e em livros impressos. Somos,de fato, frequentemente encurraladas com tais perguntas como se a internet e o modo *on-line*

fossem engolir os lugares materiais e os objetos palpáveis - cabe aqui o registro de nossa insatisfação com tais preocupações. Acrescentamos ao interrogatório abusivo o interpelo sobre o que será do espaço daqui a alguns anos/décadas, numa obrigatoriedade de se instituir um prazo de validade, já que, no mundo fluído, tudo acaba logo. Por fim, a famigerada pergunta: “Quando a biblioteca ficará pronta?”.

A impressão que se tem é que o emaranhado virtual em que nos encontramos só é vilão e não parceiro. Parece que cada ação proposta precisa dar conta de figurar no tempo e no espaço infinitamente. Aparenta-nos que a preocupação generalizada é sempre com o fim, dispensando- se a riqueza, o mérito e o aprendizado adquirido no decurso do processo. Talvez seja algo comum ao universo das ações culturais no cenário nacional, por vezes, desacreditadas, desconexas e desestimuladas.

Lutemos para não nos contaminar.

Escrevemos a partir de um *Campus* de uma universidade pública que é gratuita e conhecida regionalmente pela qualidade profissional que objetiva, em sua imensa maioria, formar professores⁷. Situamo-nos em municípios de forte presença da etnia polonesa e desejamos complementar as memórias folclóricas e gastronômicas por meio da leitura, da literatura, da interlocução coletiva entre docentes, alunos e comunidade. Objetivamos resgatar objetos de valor afetivo e com potencial promissor e inspirador: **livros** são conhecimento de mundo, de vida, de experiência, de ancestralidade.

Deles partimos, mas eles não são o fim.

⁷ Compreendemos a palavra “professores” aqui empregada como sinônimo de disseminadores, semeadores, provocadores, pessoas que inspiram e chegam aos mais variados lugares por meio de seus discursos, de sua capacidade de congregar e gerar sementes de conhecimento.

A Biblioteca Polonesa da Unespar é ímpar, talvez única na América Latina. Quem sabe possa até ser um museu de livros, por que não? Partimos da interpretação de que a memória precisa se enraizar no concreto e acreditamos que o acervo desempenha uma função primorosa no despertar para a busca de informações sobre todo o processo que envolve a constituição da Polônia enquanto nação, a vinda de imigrantes para o Brasil, a trajetória destes e seus descendentes em nosso país e as novas perspectivas e possibilidades acerca das relações atuais entre os dois países.

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, inclusive, digitalização do acervo está nos planos.

Por agora, esperamos que a biblioteca vá sendo melhorada com a participação efetiva, não só braçal, dos estudantes e da comunidade. Futuramente, queremos que se torne um espaço adequado, agradável, aprazível e aberto ao público em período integral, fornecendo informações, dados, inspirações e abrigando atividades como oficinas, exposições, momentos de socialização e leitura.

Enquanto isso, nos “divertimos” e nos dedicamos ao processo de conhecer o acervo, melhorar o espaço físico e buscar, criativamente, cada vez mais atividades intelectuais, culturais e artísticas, inclusive buscando parcerias com organizações étnicas e instituições. A preocupação é manter a integridade do acervo e atestar o compromisso social da Universidade com as características regionais de modo a permitir que nossa comunidade e nossos estudantes sintam representados, contemplados em sua trajetória familiar e modo de vida.

6. REFERÊNCIAS

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil**: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução de Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

FÖETSCH, A. A. [et. al.]. OBSERVATÓRIO POLONÊS DA UNESPAR: cultura, arte e identidade étnica - extensão universitária, literatura e afetividade. In: FÖETSCH, A. A. (Org.) **Extensão universitária na UNESPAR de União da Vitória**: ações, registros e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022. (p. 95-105).

KOBELINSKI, M. Władysław Stanisław Reymont (1867-1925): notas (auto)biográficas.

Boletim Tak!. Agenda Cultural Polônia Brasil, n. 16, p. 18-20, jul./ago. 2020.

MAZUREK, J. **A Polônia e seus emigrados na América Latina (até 1939)**. Tradução de Mariano Kawka. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

POSADZY, I. **Na trilha dos peregrinos**: impressões de uma visita às colônias polonesas na América do Sul. Tradução de Mariano Kawka. Wydawnictwo Agape, Poznań, 2018.

WACHOWICZ, R. C. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural, Casa Romário Martins, 1981.

WACHOWICZ, R. C. Aspectos da imigração polonesa ao Brasil. **Projeções**. Revista de Estudos Polono-Brasileiros, Curitiba, ano 1, vol. 1, 1999. (p. 10-31).

A PRÁTICA EXTENSIONISTA COMO MECANISMO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UMA TRAJETÓRIA DE CONVERGÊNCIA ENTRE OS SABERES

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk⁸

Marcos Otávio Ribeiro⁹

Camila Juraszeck Machado¹⁰

Aline Lubyi¹¹

Ricardo Gonçalves¹²

⁸ UNESPAR, campus de União da Vitória. Coordenadora do Projeto de Extensão Diálogos sobre a Ecotox!

⁹ UNESPAR, campus de União da Vitória.

¹⁰ UNESPAR, campus de União da Vitória.

¹¹ UNESPAR, campus de União da Vitória.

¹² UNESPAR, campus de União da Vitória.



RESUMO: Esse capítulo traz uma reflexão sobre ações desenvolvidas na trama extensionista do Projeto de Extensão Diálogos sobre a Ecotox!, no período de 2021 e 2022. A dialogicidade é essencial para a extensão universitária, mas também para a formação de professores e de cidadãos que influenciam a sociedade. Neste sentido, a proposta das atividades apresentadas visou ir além da mera disponibilização da informação sobre a ciência ecotoxicológica, mas sugerir discussões e ações que permitissem certo aprofundamento tanto sobre os conceitos e aplicações quanto na contextualização da ciência no dia a dia dos indivíduos participantes do projeto. O delineamento para as ações foi feito a partir do levantamento prévio realizado pelo grupo de pesquisa em Biodiversidade e Conservação, da linha de pesquisa em ecotoxicologia e os extensionistas vinculados ao projeto. Assim, foi pontuada a relevância de se abordar o papel de mulheres cientistas, bem como de se produzir material didático para abordagem do tema biomarcadores. Para ambos os temas foram contemplados os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), e a abordagem concentrou-se nos objetivos 4, 5, 6, 10, 12 e 14. Neste capítulo é apresentada parte da discussão e do material digital produzidos sobre o reconhecimento do estereótipo de cientista na sociedade, e, também sobre o jogo proposto, relacionado ao biomarcador de neurotoxicidade e a forma como este pode sofrer alteração quando organismos aquáticos são expostos aos agrotóxicos. Para quem trabalha com ciência é banal reconhecê-la em todos os setores sociais bem como identificar elementos de avanço (e de danos colaterais) oportunizados por ela. Entretanto, para uma relevante parcela da sociedade essa identificação só é feita a partir da participação e colaboração com projetos de extensão em universidades. Essa parceria não visa somente à informação sobre ciência, mas uma produção de conhecimento dos diferentes setores sociais. Além disso, a participação de licenciandos em projetos de extensão permite um repertório formativo mais robusto, possibilitando que aprendam a considerar os saberes e contribuam para que a trajetória entre o conhecimento científico histórico e os diferentes atores da sociedade possa ser convergente.

Palavras-chave: Ecotoxicologia, biomarcadores, educação, licenciatura.

1. INTRODUÇÃO

Tudo o que se entende como avanço e melhoramento da vida humana tem origem na ciência. A ciência protagoniza saltos no desenvolvimento científico, porque fortalece a produção de conhecimento (ASTOLFI; DEVELAY, 1991) em diferentes setores. Por outro lado, ela exhibe a desigualdade social em relação ao acesso e apropriação do conhecimento, aos recursos produzidos, bem como aos impactos que podem trazer para a sociedade e o ambiente. Neste sentido, o desenvolvimento, científico e tecnológico, pode trazer consigo aspectos chocantes, de barbárie (BENJAMIN, 1985), que nem sempre são compreendidos e analisados por uma massa crítica, embora, várias vezes, sejam divulgados/informados pelos diferentes meios de comunicação. Assim, é imprescindível que sejam encontrados meios pelos quais a importância e influência da ciência na dinâmica da vida humana sejam compreendidas pelos diferentes atores da sociedade civil. Ademais, que a partir da compreensão, haja a possibilidade de, constantemente, fomentar debates e propor soluções plausíveis, conduzidas pela produção científica.

Neste sentido, o conhecimento científico precisa ser compreendido como uma urgência de o ser humano abandonar uma postura passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Pelo contrário, cabe a cada ator da sociedade civil, otimizando o uso da própria racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo (KÖCHE, 2011). A ciência, enquanto uma atividade que busca, a partir da lógica, o conhecimento de fenômenos, por meio de métodos de observação e análise das evidências disponíveis ao pesquisador, visa reduzir a área de incerteza e desconhecimento sobre determinado fenômeno ou evento, estabelecendo inferências, teorias e distinguindo características comuns ou leis gerais que o regem. A compreensão das etapas para a produção de conhecimento é essencial na formação de um cidadão crítico e atuante socialmente.

O alcance e a importância que o conhecimento científico tem na sociedade são indiscutíveis, entretanto a habilidade de cidadãos críticos que possam discernir sobre os avanços tecnológicos e posicionarem-se em relação aos prós e contras que envolvem os diferentes processos e produtos não são tão comuns. Tais reflexões sugerem um questionamento: Como formar massa crítica em uma sociedade desigual na apropriação ao conhecimento científico?

O papel desta formação crítica não é uma responsabilidade exclusiva dos espaços formais de ensino. Uma vez que a problematização e a investigação sejam contempladas nos processos de formação, se tornarão mais acessíveis aos estudantes dos diferentes níveis escolares. Este cenário oportunizará a identificação das etapas que envolvem a produção científica, que conduz aos avanços tecnológicos, bem como a discussão sobre os efeitos nocivos da tecnologia cotidiana da sociedade. É determinante que se diminua a distância entre o conhecimento científico e a cultura da população em geral (SOUZA; BASTOS; ANGOTTI, 2007), e uma vez que esta distância diminua, os estudantes tornam-se aptos em compreender que a ciência é parte do seu cotidiano.

Tanto na escola quanto na universidade, o estudante só identificará a ciência como parte de sua vida se tiver a oportunidade de protagonizar a produção de conhecimento. Neste sentido, é salutar pautar a abordagem baseada na problematização e na investigação, no que tange os aspectos científicos e tecnológicos (AULER; DELIZOICOV, 2001). A problematização em sala de aula contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico sobre as etapas da produção científica, ampliando a percepção e a busca de informações sobre os processos que regem os fenômenos naturais. Além disso, possibilita a discussão acerca de problemas sociais e ambientais com autonomia, visando intervenções e resoluções de problemas.

A Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) é uma possibilidade em abordar os temas reais e sensíveis à contextualização, permitindo o entendimento dos fenômenos não somente pelo ponto de vista da ciência, mas também sociológico (KMIECIK; MACENO, 2017). Assim, problemas, tutores e grupos pequenos são componentes essenciais (DOLMANS; SCHMIDT, 2006). Isso porque a ecotoxicologia e a ecologia são linhas de pesquisa que se esforçam em demonstrar os efeitos dos diversos compostos químicos sobre os organismos. Isso caracteriza a complexidade dos conceitos envolvidos nas áreas, mas também amplo espectro de possibilidades em explorar problemas ambientais, elaborações de hipóteses sobre os problemas observados, testes e a tese de soluções para problemas ambientais locais, regionais e mundiais (LEWINSOHN *et al.*, 2015).

O ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis para uma produção científica democrática. Isto porque, unir os elementos que encaminham a produção científica a uma prática que permita a transposição didática bem como a dialógicidade, que permeia a prática extensionista, são valiosos para que a formação da massa crítica ocorra, de fato, na sociedade. Em

especial, a prática extensionista, relacionada fortemente a Paulo Freire (1992), conduz para além do saber universitário à sociedade, mas de envolver a troca de saberes entre a universidade e as classes populares. Essa característica auxilia na reflexão sobre o próprio processo democrático, pois a definição de que extensão supera “levar o conhecimento científico à população” é uma perspectiva do período de redemocratização do Brasil (FORPROEX, 2012, p.13).

Assim, a própria Constituição Federal de 1988 traz a preciosidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em seu texto. Esse tripé é tido, desde então, como o pilar da organização das universidades brasileiras, e o princípio constitucional, no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, tem-se que a Extensão Universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, favorecendo a interação com a sociedade (FORPROEX, 2006). Esse processo ocorre por meio da formação profissional aliada à possibilidade de transformação da realidade social em diferentes setores da sociedade onde a extensão é vivenciada.

Neste sentido, não existe formação profissional só com informação, na mesma proporção que não há educação sem a produção científica. Desta forma, a formação de professores, que precisa ser plural, carece de ter os elementos da trama extensionista para tecer o profissional que atuará, de forma impactante, nas escolas. Da mesma maneira, sem os atores da sociedade civil, a ciência fica restrita ao espaço de produção de conhecimento, sem compreender a forma como a sua própria produção é recebida, compreendida e reconhecida pela sociedade civil. Assim, os diferentes setores precisam contribuir para que a produção de conhecimento seja feita de forma plural, respeitosa e democrática.

Quando se trata do efeito de produtos químicos sobre organismos, os pesquisadores da área de (eco)toxicologia são cientes da baixa compreensão que a imprensa não científica tem em relação aos seus estudos. Além disso, presume-se que isso também ocorra nos governos e nas escolhas cotidianas da sociedade. Essa baixa compreensão sobre doses, respostas, diferença entre riscos e um efeito casual ou causal de produtos químicos e organismos, ocasiona um mau direcionamento dos recursos financeiros governamentais na tentativa de reduzir danos ambientais (MONRO, 2001). Essa falta de entendimento pela sociedade banaliza a tomada de decisões por parte de gestores, que mitigam os efeitos tóxicos dos produtos químicos liberados, e isso acarreta no aumento do potencial de poluição e de fontes poluidoras.

Assim, mais do que informar a sociedade sobre o desenvolvimento da ciência, é essencial produzir, junto com a sociedade, um conhecimento profundo, que impacte os atores sociais e possibilite a formação de uma massa crítica.

Sob essa ótica, o Projeto de Extensão Diálogos sobre a Ecotox!, no período de 2021 a 2022, visou ações que superassem a divulgação de informação sobre ecotoxicologia e o papel de cientistas na produção de conhecimento, mas que promovessem discussões relevantes e conduzissem à apropriação do conhecimento científico, tanto de professores em formação, quanto de toda a comunidade escolar e acadêmica que protagonizaram as ações.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO VIVENCIADAS

No recorte temporal de 2021 a 2022, escolhido para apresentar as ações do projeto, foram realizadas oficinas, rodas de conversa, produção de conteúdo digital para divulgação em rede social, produção de materiais didáticos, contação de histórias e experimentos

científicos tanto nos espaços da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, quanto em escolas das regiões norte de Santa Catarina e Sul do Paraná.

O delineamento para as ações foi feito a partir de pesquisa bibliográfica, do tipo revisão narrativa previamente realizada pelo grupo de pesquisa em Biodiversidade e Conservação, da linha de pesquisa em ecotoxicologia e os extensionistas vinculados ao projeto (THOMAS; BUENO-KRAWCZYK, 2023). Assim, foi pontuada a relevância de se abordar o papel de mulheres cientistas, bem como de se produzir material didático para abordagem do tema biomarcadores. Para ambos os temas foram contemplados os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), e a abordagem se concentrou nos objetivos 4 (educação de qualidade), 5 (igualdade de gênero), 6 (água limpa e saneamento), 10 (redução das desigualdades), 12 (consumo e produção responsáveis) e 14 (vida debaixo d'água).

O tema "Papel das mulheres cientistas" foi abordado a partir do filme de animação "Tá chovendo hambúrguer I e II". Foi proposta a seguinte problematização: "Por que o estereótipo na ciência é, geralmente, masculino?" A partir disso, debateu-se sobre os personagens do filme e como, ao longo do filme, é perceptível que as trajetórias acadêmicas entre os personagens foram diferentes por causa do gênero.

Flint, o personagem principal, perpetua o estereótipo de cientista que, com certa frequência, é veiculado pela mídia: de gênero masculino, com inteligência acima do normal, cabelos arrepiados e aspecto de “maluco”. Enquanto Sam, que também sonhava em ser cientista, tornou-se repórter, aparentemente por considerar esta profissão mais condizente com a imagem atribuída pela sociedade ao gênero feminino. Este estereótipo do sujeito cientista pode “[...] por um lado, convidar crianças com certas características a se perceberem como potenciais cientistas. Por outro lado, afasta todas aquelas que não nasceram com tais características [...]” (CARDOSO, 2016, p. 467). Desta maneira, transmite-se a ideia de que “fazer ciência” não é para todos, mas para alguns indivíduos que diferem dos demais por nascerem com algumas particularidades.

Para fomentar estes debates, foi produzido conteúdo digital, que foi divulgado no instagram do projeto ([instagram do Diálogos sobre a Ecotox!](#)). Para a discussão foi utilizado o trabalho de Cardoso (2016), e o conteúdo digital produzido levou em conta a problematização bem como considerações sobre o trabalho utilizado para a discussão/entendimento sobre o tema (FIGURA 1).

Figura 1 – Sequência de conteúdo digital disponibilizado no instagram do Projeto de Extensão Diálogos sobre a Ecotox!

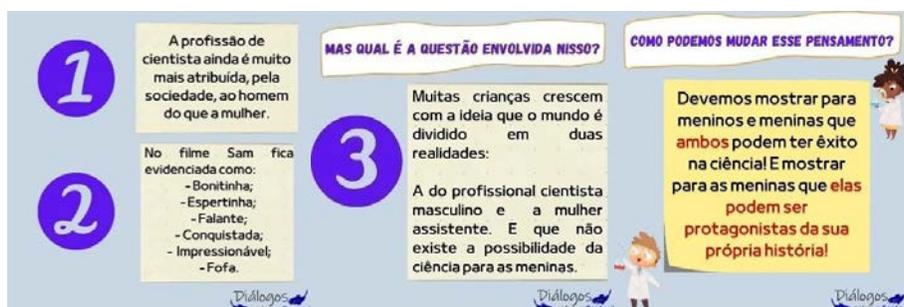




Considerando os ODS 4 e 5, foram postados, como conteúdo digital, reflexões sobre o filme e sobre o trabalho de cientistas mulheres. Neste sentido, foi demonstrado o quanto meninas, nas escolas, restringem-se a algumas profissões. A fim de divulgação de trabalhos de mulheres cientistas, foram divulgados trabalhos e páginas de cientistas que fazem divulgação científica das diferentes áreas das Ciências Biológicas no Brasil, visando que meninas nas escolas, quando participassem das oficinas e conversas do projeto, pudessem identificar-se com o trabalho de alguma delas (FIGURA 2). Por se tratar de um conteúdo digital, verificou-se o alcance de 368 contatos no Instagram, com engajamento e atividade de perfil superior a 100 contatos.

Este cenário do filme suscita uma reflexão crítica sobre as persistentes disparidades de gênero presentes na sociedade contemporânea. É importante dialogar sobre isso para que, sobretudo as crianças, compreendam que ambos os gêneros podem ser cientistas.

Figura 2 – Divulgação do trabalho de mulheres cientistas das diferentes áreas das Ciências Biológicas no Brasil



GOSTOU DESSA IDEIA? VAMOS DEIXAR O @INSTA DE MULHERES CIENTISTAS PARA INSPIRAR VOCÊ E AS MENINAS QUE VOCÊ CONHECE!

>>>

@alttourinho
Ana Lúcia Tourinho
É especialista em ecologia e evolução de artrópodes. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Sinop. Com todo seu conhecimento utiliza as redes sociais a fim de divulgar ciência de maneira descontraída e acessível.

@voandaltoiencia
Jordana Oliveira
Possui Licenciatura em Ciências Biológicas. Tem experiência em biologia molecular e genômica, onde desenvolveu projetos com a predição e anotação de RNAs não-codificantes em organismos com cromossomos B. É fundadora do perfil de divulgação científica Voando Alto Ciência.

@verenapaccola
Verena
Está no segundo ano de medicina da USP em Ribeirão Preto (SP), foi premiada ao descobrir 25 asteroides após participar de um projeto da Nasa. A jovem, com auxílio das redes sociais, oportuniza treinamentos online, incentivando as mulheres a se unir e serem protagonista de sua história.

@gabryelet
Gabryele Moreira
É Física, médica e bolsista do Programa Marie Curie da Agência Internacional de Energia Atômica IAEA/ONU. Realiza diversas palestras sobre MULHERES NA CIÊNCIA, enaltecendo a temática e se posicionando em suas redes sociais.

@jeh.biologa
Jéssica dos Anjos
É bióloga e guia de observação de vida selvagem. Compartilha nas redes sociais imagens e informações sobre os animais e os ambientes naturais do Brasil, especialmente da Amazônia, onde mora e trabalha há seis anos.

Diálogos sobre a Ecoload

Considerando os ODS 4, 6, 10, 12 e 14, foi elaborado o jogo didático “Sinapse Tóxica: Agrotóxicos e a Luta Pela Sobrevivência no Ambiente Aquático”. É um jogo de tabuleiro que descreve ao participante como este “mergulhará no microcosmo de uma fenda sináptica entre dois neurônios de um peixe, e enfrentará os desafios de sobreviver em um ambiente poluído por agrotóxicos”. Os conceitos abordados no jogo são complexos, pois envolvem efeitos de neurotoxicidade, moléculas químicas e bioquímicas, além dos conceitos da ecologia de populações e comunidades. Assim, foram elaboradas cartas com explicações sobre as regras do jogo, para que os participantes tenham a oportunidade de utilizar o material de forma autônoma (FIGURA 3).

Neste jogo, os jogadores gerenciam um tabuleiro (FIGURA 4) para manter suas sinapses e impulsos nervosos saudáveis, ao mesmo tempo em que buscam prejudicar o tabuleiro dos jogadores adversários.

Figura 3 – Cartas com as orientações para os participantes utilizarem o jogo didático.

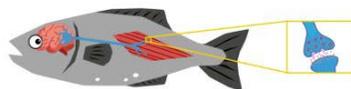
Sinapse Tóxica: Agrotóxicos e a Luta Pela Sobrevivência no Ambiente Aquático

Bem-vindo ao emocionante mundo da Ecotoxicologia Aquática! Em **Sinapse Tóxica: Agrotóxicos e a Luta Pela Sobrevivência no Ambiente Aquático**, você mergulhará no microcosmo de uma fenda sináptica entre dois neurônios de um peixe e enfrentará os desafios de sobreviver em um ambiente poluído por agrotóxicos.

Neste jogo, você representará um peixe, que depende das sinapses e impulsos nervosos do seu cérebro para se alimentar, se movimentar adequadamente e sobreviver. Secrete moléculas dos seus neurônios para que elas se liguem aos seus receptores e transmitam impulsos nervos, permitindo que seu peixe realize suas funções vitais. Depois utilize suas enzimas para destruir essas moléculas e impedir que elas se acumulem e se liguem ao mesmo tempo a todos os receptores, causando diversos problemas para o peixe e fazendo com que você perca o jogo.

Você pode utilizar suas cartas para atacar seus adversários e também para se defender dos ataques deles. Use-as de forma estratégica para ser o último peixe sobrevivente e vencer o jogo.

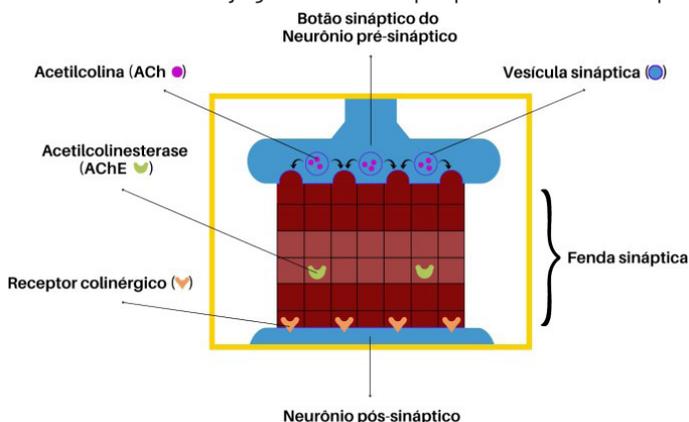
Esta aventura científica divertida e educativa oferece uma experiência única de aprendizado sobre ecotoxicologia aquática, destacando a importância de entendermos os impactos dos agrotóxicos nos ecossistemas aquáticos e incentivando a conscientização sobre a preservação dos habitats naturais.



Diálogos 
sobre a **Ecotox!**

O jogo começa com a secreção de moléculas de Acetilcolina (ACh) na fenda sináptica, a partir das vesículas sinápticas do botão sináptico do neurônio pré-sináptico. Tais moléculas são controladas pelos jogadores durante seus turnos, até que elas se liguem aos receptores colinérgicos, transmitindo o impulso nervoso pelo neurônio pós-sináptico. Quando uma ACh se liga a um receptor colinérgico e gera um impulso nervoso, o jogador compra umacarta. Esta mecânica de jogo busca enfatizar a importância dessas moléculas para a propagação do potencial de ação no organismo. Depois disso, as ACh são hidrolisadas em colina e acetato pela Acetilcolinesterase (AChE) e retornam às vesículas sinápticas.

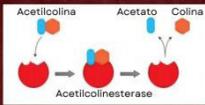
Figura 4 – Tabuleiro do jogo com destaque para suas áreas e peças.



Outras peças utilizadas no jogo são as moléculas de carbamatos e organofosforados, que são colocadas no campo adversário ou ligadas às AChE, através do uso de cartas de ataque. Com o uso das cartas, os jogadores podem atacar ou defender-se de seus adversários, interferindo nas várias etapas do jogo, desde a saída da ACh das vesículas sinápticas até a sua degradação pela AChE e retorno às vesículas sinápticas. No jogo, quando carbamatos e organofosforados ligam-se a AChE, normalmente a degradação de ACh fica prejudicada e estas moléculas começam a se acumular na fenda sináptica, fazendo com que elas continuem a se ligar com os receptores colinérgicos. Quando todos os receptores ligam-se à ACh ao mesmo tempo, é considerado que ocorre a hipersensibilidade dos receptores colinérgicos e o jogador em questão perde o jogo.

Por se tratar de um tema complexo, todas as cartas (FIGURA 5) contêm um nome, uma imagem ilustrativa, a descrição dos seus efeitos nas mecânicas do jogo e também uma seção chamada "Você sabia?". Esta seção traz maiores informações sobre o tema, como explicações sobre o papel de certas moléculas, a descrição de conceitos importantes, entre outros aspectos dignos de aprofundamento. Este jogo foi testado com aproximadamente 100 estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Figura 5 – Cartas de ataque (com moldura azul) e cartas de defesa (com moldura vermelha).

<p>Paralisia reversível</p>  <p>A contaminação por Carbamato pode causar paralisia. Escolha um jogador adversário para receber um Carbamato. No próximo turno dele, ele não poderá usar nem comprar cartas.</p> <p>Você sabia? Os Carbamatos são um grupo de agrotóxicos comumente utilizados na agricultura. Eles inibem a enzima Acetilcolinesterase, resultando em vários efeitos adversos nos sistemas nervosos dos organismos.</p>	<p>Resistência adaptativa</p>  <p>Você adquiriu resistência a um tipo específico de veneno. A próxima vez que sofrer um ataque, o jogador atacante precisa usar 2 cartas, descartando uma delas.</p> <p>Você sabia? Apesar de parecer algo bom, isso pode causar o surgimento de "super pragas" que precisará de mais venenos para serem combatidas, causando ainda mais poluição e, possivelmente, mais "super pragas".</p>	<p>Envenenamento agudo</p>  <p>Escolha um adversário para receber um Carbamato. Ele recebeu uma alta dose de veneno de uma só vez e por isso deve descartar uma das cartas de sua mão.</p> <p>Você sabia? Os carbamatos, usados como agrotóxicos, também podem ser encontrados no produto clandestino conhecido como "Clumbinha". Este produto pode causar vários efeitos adversos como hemorragia cerebral e morte.</p>
<p>Defesa genética</p>  <p>Você herdou um gene mutado de seus pais e agora produz uma quantidade maior de enzimas Acetilcolinesterase. Adicione uma nova enzima no seu tabuleiro, na área de enzimas.</p> <p>Você sabia? Os genes desempenham um papel crucial na produção de enzimas. As enzimas são moléculas que aceleram as reações químicas em nosso organismo.</p>	<p>Movimentação comprometida</p>  <p>A contaminação com Organofosforados causa problemas severos de movimentação. Escolha um adversário para receber um Organofosforado. Ele também deve descartar uma carta.</p> <p>Você sabia? Os organofosforados podem afetar o sistema nervoso dos organismos expostos a eles, causando distúrbio neuromuscular e levando a problemas de movimento e alimentação nos peixes contaminados.</p>	<p>Reciclagem de Acetilcolina</p>  <p>Uma molécula de Acetilcolina encontrou uma enzima Acetilcolinesterase e agora pode ser devolvida à uma das Vesículas do neurônio pré-sináptico.</p> <p>Você sabia? A enzima Acetilcolinesterase degrada a Acetilcolina em ácido acético e colina. A colina então volta para o neurônio pré-sináptico onde é transformada em Acetilcolina novamente.</p>

Um dos benefícios no uso de jogos em relação a temas semelhantes aos que envolvem a ecotoxicologia, é que o jogo didático contribui para a construção do conhecimento científico de maneira lúdica, com a participação ativa dos participantes, contribuindo para a compreensão da ciência e, conseqüentemente, para a alfabetização científica. Para contextualizar a ciência no dia a dia, e não restrita ao espaço de laboratório, os participantes do jogo têm possibilidade de compreender como funcionam seus próprios impulsos nervosos e os efeitos de moléculas que interferem na homeostase. Assim, "[...] assume-se que a Alfabetização Científica e Tecnológica deve propiciar uma leitura crítica do mundo contemporâneo, cuja dinâmica está crescentemente relacionada ao desenvolvimento científico-tecnológico, potencializando para uma ação no sentido de sua transformação" (AULER, 2003, p. 69).

A partir do momento que diferentes atores sociais têm acesso a essas metodologias e contextos de troca de saberes, muda-se o espectro na compreensão dos fenômenos bem como a crítica sobre o próprio desenvolvimento científico e tecnológico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursos de Licenciatura são os espaços formais para a formação de profissionais da educação, ou seja, professores e professoras que atuarão em escolas de educação básica. Representam, também, o espaço formal para a pesquisa que envolve a educação brasileira e as metodologias que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Em especial, na área de Ciências Biológicas, tem-se a possibilidade de dialogar sobre as questões ambientais, que permeiam a vida de todos os indivíduos sociais.

Assim, a promoção da extensão aliada à pesquisa e ao ensino favorece a formação docente em Ciências Biológicas, plural e emancipatória, pois amplia o arcabouço teórico, o potencial para dialogar e realizar a escuta ativa dos indivíduos com quem convivem e trocam saberes.

Embora dialogar sobre ciência seja praticamente um fenômeno competitivo em relação ao espaço ocupado por desinformações e notícias falsas propagadas em massa (JUCÁ; CUNHA; MÁXIMO, 2020), o conteúdo científico histórico precisa chegar aos atores sociais, e quem deve mediar esse trajeto é o professor. Assim, o projeto tem contribuído para que estes elementos que envolvem a formação docente possam garantir uma formação integral. Além disso, todos os atores envolvidos nas trocas de saberes aprendem tanto com o conhecimento formal histórico quanto o conhecimento empírico.

Considera-se que os conceitos da ecotoxicologia são complexos e, muitas vezes, parece que os atores da sociedade civil não têm como contribuir com produção de conhecimento, mas tem-se percebido, neste período de vigência do projeto, que as contribuições de todos os indivíduos são essenciais para que o conhecimento científico seja não só acessível a todos, mas produzido de modo que diversos indivíduos tenham parcela de contribuição.

4. REFERÊNCIAS

- ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **Adidática das ciências**. Campinas: Papirus, 1991.
- AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo “paradigma”? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 68-83, mar. 2003.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.122-134, jul./dez. 2001.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARDOSO, L. R. Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 463-484, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/0104-026X2016v24n2p463

DOLMANS, D. H. J. M.; SCHMIDT, H. G. What do we know about cognitive and motivational effects of small group tutorials in problem-based learning? **Advances in Health Sciences Education**, v. 11, n. 4, p.321-336, 2006. DOI: 10.1007/s10459-006-9012-8.

FORPROEX. Áreas temáticas linhas e ações de extensão sistema de informação da extensão. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006.

FORPROEX. Política nacional de extensão universitária. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, Manaus. Disponível em:

<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

JUCÁ, T. L.; CUNHA, M. A. da S.; MÁXIMO, R. Desafios da divulgação e da popularização da ciência em tempos de pandemia. **Revista Helius**, Sobral, v. 3, n. 2, p. 1812-1865, jul./dez. 2020.

KMIECIK, J; MACENO, N. G. As contribuições da experimentação problematizadora para a aprendizagem de processos físicos e químicos no ensino fundamental pela análise da linguagem verbal. **Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 64-78, out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/10927/7091>. Acesso em: 30 jul.2020.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEWINSOHN, T. M. *et al.* Ecological literacy and beyond: problem-based learning for future professionals. **Ambio**, v.44, p.154-162, 2015.

MONRO, A. M. Toxicologists – come out and educate! **TRENDS in Pharmacological Sciences**, v. 22, n. 6, p. 325-327, jun. 2001.

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. da P.; ANGOTTI, J. A. P. Cultura científico-tecnológico na educação básica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2007.

THOMAS, H.; BUENO-KRAWCZYK, A. C. D. Ecotoxicologyatschool: a proposal for insertion into practical science classes. **Ecotoxicology and Environmental Contamination**, v. 18, n. 1, p. 28-33, 2023.

MASCULINIDADES E VIOLÊNCIAS: AS ATIVIDADES DO GRUPO GEMAS

Daniel Santos da Silva¹³

Gustavo Furtoso¹⁴

¹³ Coordenador do projeto Grupo de Extensão e Educação sobre Masculinidades, Colegiado de Filosofia, Unespar.

¹⁴ Doutorando em Educação na UFPR.



RESUMO: O Relato de Experiência abaixo descreve atividades de planejamento, estudos, oficinas e rodas de conversa do Grupo de Extensão e Educação sobre Masculinidades (GEMAS), projeto vinculado – de 29 de março de 2022 a 28 de março de 2023 – ao Colegiado de Filosofia da Unespar. Aqui, relatamos a trajetória de nossa formação como grupo, dificuldades teóricas e práticas que tivemos ao aprofundar o tema das masculinidades, momentos das próprias atividades e as chaves teóricas que nos auxiliaram durante todo o processo. Ressaltamos, enfim, o nexo incontornável entre teoria e prática, tão caro à extensão universitária, nos termos que constituíram nossa organização temática e as intervenções localizadas que pudemos realizar. Assim, esperamos que o compartilhamento deste relato alimente o combate a toda violência de gênero e a toda hierarquização genérica e/ou sexual que é transmitida entre as gerações, tantas vezes assimilada como fato natural.

Palavras-chave: Masculinidades; educação; violência; gênero; Extensão.

1. INTRODUÇÃO

Entre as pessoas que integram o Grupo de extensão e Educação sobre Masculinidades (vinculado, como projeto, ao Colegiado de Filosofia da Unespar), pode-se afirmar que a ideia teve seu período de maturação – em que começamos a mergulhar na anteriormente desconhecida profundidade do tema –, mas certo sentimento de urgência começou a operar pela própria natureza do evento que levou, algum tempo depois, à sua formulação e explicitação; urgência, decididamente, de produzir um amplo debate sobre gênero com meninos, jovens e homens adultos. Em 2019, no IV Seminário de Combate à Violência Contra Mulher,¹⁵ promovido pelo movimento social feminista Rosas do Contestado e pelo Coletivo Mais que Amélias, uma oficina estava a ponto de ser cancelada, até que uma das organizadoras nos pediu que a substituíssemos por outra com a temática das masculinidades, o que, apesar do curto prazo de planejamento,

¹⁵ Esse evento foi organizado de tal forma que mobilizou diversas escolas da região sul do Paraná e de Santa Catarina, trazidas pelo interesse em participar, além de poderem escolher oficinas diversas que giravam em torno do tema ou dele se aproximavam em alguma medida. As organizadoras convidaram professores e professoras, acadêmicos e acadêmicas, autoridades e lideranças comunitárias para realizarem palestras e oficinas relacionadas ao tema do seminário, desde masculinidades e feminismos até defesa pessoal; a nossa, sobre masculinidades, foi das mais procuradas e a que demorou mais a acabar, devido, cremos, à fluidez dialógica que marcou a atividade.

empolgou- nos.¹⁶ Já nos era conhecido o grande índice de violências, na região, ligadas a questões de gênero, assim como já era notável que as abordagens mais diretas do problema atrimam frequentemente com posturas naturalizantes a respeito, que respondem a hábitos reproduzidos e reforçados cotidianamente, de que estão longe de serem imunes os ambientes escolar e acadêmico.

O árduo trabalho de desnaturalização de desigualdades exige posturas que se reforçam mutuamente, como a abertura à escuta e à experiência alheia e estudos incessantes, por exemplo; por isso, certa cautela nos acompanhou para que teoria e prática, apesar de todas as dificuldades conciliativas devidas a hábitos acadêmicos arraigados, fossem unidas o máximo possível desde os primeiros movimentos de planejamento conjunto e de elaboração das oficinas; contiguamente, de tudo que viesse após. No seminário acima mencionado – movimentadíssimo, felizmente –, nossa oficina primou, entre outras coisas, pela junção constante entre entendimento, experiência e afetividade: em parte, pela imediata importância dessa junção em assunto tão delicado, e em parte porque, como orientadores da oficina, sentiamo-nos totalmente envolvidos, no correr de nossas vidas, pelas difíceis e por vezes contraditórias atmosferas em que transpiramos problemas de gênero. A validade dessas observações está em indicar que a premissa do trabalho conjunto intelecto/experiência/afetividade tornou-se, com a execução do projeto, uma cláusula pétrea.

Com tal premissa, e retrospectivamente, podemos afirmar que todas as atividades do projeto – reuniões de planejamento, reuniões de leitura e discussão dos textos, oficinas e encontros para que fomos convidado/as – exigiram medulares reformulações contínuas de posturas de toda a gente que nele se engajou. Pedagogicamente, se assim cabe o uso da palavra, todos os planejamentos já surgiram atravessados da “certeza” de que se trataria sempre de *trocas de saberes* e de que polêmicas e alianças, dentro e fora do grupo, andariam como que geminadas. Para os trabalhos de desenvolvimento teórico, encetamos pela procura do auxílio de alguém que tivesse na temática de gêneros e masculinidades um campo de experiências investigativas e afetivas, com relação de proximidade com a região em que realizaríamos nossos encontros – e não apareceram outros

¹⁶ Dessa oficina participaram dois dos membros do projeto que foi submetido à Extensão da Unespar, em 2022: o coordenador, professor do Colegiado de Filosofia, Daniel Santos da Silva, e um formando do curso, posteriormente mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Gustavo Furtoso.

nomes antes do de Dulceli Torres, ex-professora de História da Unespar (havia acabado de se transferir para a UFMT), o que de fato se mostrou plenamente razoável; mais que isso, dela nos veio, generosamente, uma orientação breve, pontual, mas necessária.

A professora Dulceli, em sua tese de doutorado, abordou a problemática de gênero sob o viés do suicídio, recortando uma cidade do Paraná (Castro) como foco das análises e da interpretação; nesse trabalho formidável, ela dedica um capítulo para destrinchar registros de suicídios de homens em acontecimentos tecidos conforme linhas de sofrimento e de violência unidas pela ação simbólica da masculinidade hegemônica (não sei se por modéstia, ela não indicou a leitura de sua própria tese para nosso grupo). Foi assim que, logo nas primeiras leituras, familiarizamo-nos com o fundamental conceito de “masculinidade hegemônica”, com o primeiro texto indicado por ela, “A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico”, de Karen Giffin, pesquisadora da Fiocruz. Sentimos que partíamos de uma discussão fundamental e amparado/as por conceitos que abarcam o horizonte contemporâneo dos problemas a respeito das “masculinidades”.¹⁷

Nas reuniões de planejamento, com uma bibliografia inicial em mãos, decidimos realizar os encontros de discussão teórica de modo remoto, já que na formação abrangente do grupo – todo/as que tinham ou não o nome vinculado oficialmente ao projeto – algumas pessoas de fora da cidade de União da Vitória desejavam participar. Não recordamos se houve alguma menção, nos primeiros movimentos para expandir e oficializar o grupo, à ideia de convidarmos exclusivamente homens; talvez essa falha de memória apenas nos aponte que desde o início nada teríamos feito sem a participação aberta em termos de gênero e sem a consciência de que isso não diminuiria certa tranquilidade de que precisariam os homens para enfrentar alguns recalques e deixarem-se “vulneráveis”. Vimos cedo que essa tranquilidade precisaria ser, justamente, amparada pela diversidade, o *mais possível*. Sem prever o quanto, sentíamos que até nas reuniões teóricas

¹⁷ É fundamental que atentemos, pelo menos, a dois aspectos da “masculinidade hegemônica” que complicam qualquer tentativa de simplificar o problema – dois aspectos (destacados a seguir, em itálico, por nós) que são muito bem sintetizados por Suzana Muszkat, em *Violência e masculinidade* (Muszkat, 2011, p. 28): “Evidencia-se (...) a impossibilidade de caracterizar todos os homens de forma genérica, sem considerar as inúmeras variáveis e suas distintas inserções sociais, culturais, raciais, étnicas, de escolaridade e de preferência sexual. Isso implica uma vasta gama de composições hierárquicas e a opressão de determinados grupos masculinos sobre outros. O desejável está intimamente relacionado à idealização, à supervalorização e a um caráter ilusório, portanto, irreal e inatingível”.

fluiriam narrativas de experiências delicadas e pessoais – e sem os relatos das mulheres que se engajaram, sem a comunicação diversificada, muito dessa tranquilidade – uma espécie de segurança – restaria inalcançável.

Finalmente, em abril de 2022, começamos, como projeto de extensão,¹⁸ as reuniões quinzenais de planejamento e de discussão teórica dos textos pré-definidos, e, nos últimos meses do ano, realizamos as primeiras oficinas em escolas e uma roda de conversa com homens culpados de agressão nos termos da Lei Maria da Penha.¹⁹ Como assinalado há pouco, intuíamos que as reuniões para discussão abririam espaço/tempo para o compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao tema das masculinidades – e de gênero, em geral –, mas, além disso, foram trazidas questões teóricas de pesquisas individuais de cada integrante. Por essas várias vertentes, a descoberta e a maturação de ideias e atitudes foram permanentes, a partir da composição de experiências plurais, postas em jogo por meios e fins comuns, intelectual e afetivamente – se separamos abstratamente as esferas: separação que nunca foi requisitada no grupo, em nenhuma dimensão, e cremos que isso deu ímpeto a que fundássemos, na medida do possível, melhor nossas próprias concepções acerca do caráter epistêmico-social das questões sobre masculinidades, o que nos permitiu e permite, em passos advertidos, maior refinamento em intervenções teóricas e práticas contra as violências de gênero.²⁰

Como projeto de extensão, o GEMAS teve sempre como horizonte a expansão do comum: preocupações, conflitos, contradições e objetivos

¹⁸ Com um total de 7 participantes vinculado/as oficialmente, e mais algumas pessoas que participavam esporadicamente das reuniões, sem vínculos diretos com o programa de Extensão ou com a universidade.

¹⁹ A Lei Maria da Penha foi sancionada em 7 de agosto de 2006 (Lei nº 11.340); o nome dado é em homenagem à enfermeira cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que sofreu diversos tipos de violência doméstica, até ficar tetraplégica por disparo de arma de fogo perpetrado pelo marido. Ela apelou a diversos tribunais – inclusive internacionais – para denunciar a ausência de leis contra violência doméstica. Dessa forma, a lei foi criada para prevenir e punir atos de violência doméstica (física, verbal, psicológica, moral, sexual e patrimonial) contra mulheres, a partir de um processo da Corte Interamericana de Direitos Humanos contra o Estado Brasileiro.

²⁰ Há a visível necessidade de aprender e ensinar sobre o tema: a sociedade está carente, indefinidamente, de discussões assim. Em torno dessa necessidade que o grupo se organizou. Primeiro, através de leituras sobre a inserção dos homens nos estudos de gênero, seguindo a temática da masculinidade hegemônica, passando à dominação masculina, ao complexo de Édipo e outros tópicos, e tantos mais ainda poderiam ser convocados.

comuns são algumas manifestações disso que nos acompanharam. Do ponto de vista da comunicação – esforço de compreensão e ação comuns –, sempre tivemos em vista as várias modalidades de causas (éticas, jurídicas, históricas, sociológicas, psicanalíticas, etc.), buscando o laço entre elas) de sociabilidades tão violentas como a nossa e as marcas que desde tais violências expressam, inúmeras vezes, dores coletivas. Em outras palavras, esforçamo-nos por produzir situações conscientizadoras de hábitos e forças sociais que delineiam ideias/imagens do papel do masculino em diversos contextos, do lazer ao trabalho, passando pelas “estruturas” de educação familiar e o que nelas gera expectativas de gênero capazes de marcar para toda a vida e, não raro, causar contínuas frustrações.²¹

Resumidamente, após o IV Seminário de Combate à Violência Contra Mulher, ocorrido em 2019, os passos iniciais do grupo consistiram em conversas com estudantes da universidade para uma organização mais numérica e mais sólida. Não tardou para que percebêssemos o desânimo a respeito da temática e contradições que carregávamos e que pesavam a cada lance que fazíamos; pouco ocorreu e pouco foi, de fato, organizado, permanecendo a ideia “no ar”, visível, mas um tanto embaçada, desfigurada por rotinas que pareciam mais pragmáticas e estudos que pareciam mais urgentes.²² Nisso tudo, percebemos, hoje, inseguranças de vários níveis em adentrar em um campo que envolve tantas contradições individuais e coletivas; em razão dessas inseguranças, tudo passava, de certa forma, por uma preparação prolongada mesclada com falta de tino.

Nada mais inesperado e imobilizador, contudo, do que ocorreu no ano seguinte, com a pandemia mundial da covid-19. Ao desânimo, sucederam-se esforços para um aproveitamento educativo dentro das

²¹ É necessário que façamos a distinção entre essa abertura teórica/crítica/experimental e aquilo que constitui um grupo de apoio (ou reflexivo), formação de que intencionalmente nos afastamos, por razões práticas e acadêmicas. Nos grupos de apoio, muitos advindos dos efeitos da Lei Maria da Penha, atitudes específicas e trabalhadas por pessoas determinadas orientam as dúvidas, os testemunhos, tudo, enfim, que encontre vazão nesses espaços, cada vez mais imprescindíveis.

²² Isso levanta uma questão: há algo mais pragmático do que acercar-se, por meios diversos – estudo, conversa, oficina – das estruturas dinâmicas que causam tanto sofrimento generalizado, em mulheres e homens, em crianças, jovens e adultos? Há algum paradoxo que habita os estudos de gênero, que de assunto urgente os empurra para as margens do que é de fato abraçado pelas maiorias? Em uma dose pequena, e de forma específica, sentimos como há um difuso senso de proteção ativado imediatamente no soar dos problemas mais urgentes, mais palpáveis – simultaneamente, mais silenciados, mais ocultados; compreendemos, em determinada medida, como os estudos de gêneros movem-se sobre uma fina lâmina entre, de um lado, o desejo concreto e coletivo de mudanças reais e, de outro, o medo e a cumplicidade. Medo com várias facetas: medo da violência, de suas consequências, medo de perder quem se ama, mas também medo de perder privilégios e de ter de repensar até as mais profundas raízes os modos como existimos, nossos hábitos mais estabelecidos e/ou acomodados.

possibilidades, estas algumas vezes demarcadas por políticas públicas de caráter mais geral, dado o contexto (que também foi, testemunhamos por vezes, de arregaçada prioridade da reprodução do capital em detrimento da proteção da vida humana). A “adaptação” aos meios encontrados e/ou disponibilizados para a continuidade dos fazeres acadêmicos reoxigenou, gradativamente, as vias para uma nova organização do grupo, focada na preparação do projeto para a Extensão da Unesp. No retorno às aulas presenciais, em 2022, “fechamos” um grupo após tornarmos acessível a quem quisesse a entrada. E em consonância com os princípios da Extensão na Universidade Pública, a rede pública de ensino da região seria o campo da prática, coligando professore/as e estudantes das escolas públicas e da Unesp. Para que tudo corresse bem, foi essencial a orientação da Coordenação do Colegiado de Filosofia, que detalhou tudo o que precisávamos para a proposta e para sua execução. Assim como, desde a retomada das aulas presenciais, também foi fundamental todo o trabalho vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – não menos importante, o auxílio de professore/as e da direção das escolas que visitamos.

O aprimoramento, mesmo que limitado, no uso de mediações virtuais, como o *Google Classroom*, propiciou um instrumento para que as reuniões de planejamento e discussão teórica tivessem a participação de quem estava fora da cidade, por ocasião ou por moradia/trabalho. Com os objetivos mais claros, o grupo mostrou-se capaz de manter-se regular com as leituras e aberto à experiência; dentre os objetivos, sublinhamos:

- realizar intervenções coletivas (oficinas, palestras, círculos de conversa), com pelo menos um grupo regular nas reuniões de discussão teórica e troca de experiências, com o coordenador sempre presente; pretendíamos que as reuniões e os textos trabalhados fossem incorporados como experiência didático-concreta nas intervenções;
- trabalhar, com estudantes secundaristas da rede pública da região, perspectivas diversas e possibilidades de leituras históricas a respeito das masculinidades;²³ cremos que na Extensão reafirma-se um compromisso com o público e, na trama que

²³ Com a relevância que o grupo alcançou, fomos convidado/as para encontros, em espaços da universidade, com homens sob medida restritiva, em círculos de justiça restaurativa promovidos por mediadores do Fórum de Justiça, voltados para homens que caíram sob a Lei Maria da Penha; nossas oficinas eram organizadas de acordo com cada público, fizemos desde aulas expositivas até dinâmicas interativas em que foram discutidos conceitos que aprendemos e dados que levantamos, como aqueles do Atlas da Violência do IPEA.

igualmente envolve ensino e pesquisa, as escolas, sabemos, são um espaço/tempo de irradiação de conflitos capazes de gerar, democraticamente, mais direitos;

- mostrar a historicidade dos esquemas de pensamento que determinam lugares de gênero, destacando, a partir de casos e problemas da região, as dinâmicas de reprodução desses esquemas, mesmo quando há sutis ressignificações (sempre as há);
- fornecer embasamento e apoio para reações contra as violências de gênero, inclusive detalhando, de várias perspectivas, quais são os tipos de violência (física, moral, patrimonial, moral, psicológica, sexual) e como elas são expressões reprodutoras da histórica dominação masculina;
- desconstruir os elementos que formam a masculinidade hegemônica e os papéis sociais cuja demarcação patriarcal causa frustração e sofrimento para muitas pessoas, incluindo homens (como a pressão de prover, de defender, de agir racionalmente, em detrimento, numa falsa dicotomia, do agir afetivamente).

Todos os objetivos são atravessados por uma atitude de buscar causas para fenômenos sociais e históricos concretos, como a violência de gênero, enfaticamente a do homem sobre as mulheres e sobre outros homens; com um progressivo e sempre aberto aporte teórico, intencionamos, nas intervenções, conseguir usá-lo como meio de desvelar causas estruturais operantes em dados estatísticos locais e de demarcar responsabilidades individuais – nunca desprezadas – e problemas sociais enraizados na formação que muitas e muitos de nós tiveram e têm. Foi importantíssimo que desde os primeiros momentos dessa trajetória estivéssemos ligado/as, em parceria, a movimentos feministas da região, especialmente o Instituto Rosas do Contestado, já citado anteriormente. Mesmo com o encerramento do projeto, seguimos agindo para reforçar uma rede ampliada de apoio a mulheres e homens vítimas de violência de gênero – sem desapegar-nos do sentido educativo de todas as ações e de toda resistência profunda às violências.

2. ENVOLVIMENTO E PROFUNDIDADE: DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS ATIVIDADES DO GEMAS

O GEMAS torna-se projeto de extensão em abril de 2022, e procuramos envolver, direta ou indiretamente, professore/as de diversas escolas da região para que, na conjunção entre atividade e comunicação, nossa existência fosse sendo notada nas escolas e recebêssemos convites para ministrar oficinas – o que, com efeito, ocorreu, permitindo-nos ir além dos contatos iniciais que ajudaram nos primeiros momentos. Os motivos para que nos procurassem, em praticamente todos os casos, estavam ancorados em confrontos no interior da escola que remetiam imediatamente a questões de gênero e de sexualidade; são problemas, vale repor, que reaparecem cotidianamente e que, malgrado mudanças fortes em diversas dinâmicas escolares, reflexo de lutas sociais, permanecem um elo entre gerações, o que nos leva a reconhecer mazelas comuns que vão muito além da própria escola – não apenas de seu território no espaço, mas em suas articulações que se espalham em comunidades – e nos desafiam em diversas matrizes, em nossas atividades como professore/as, pedagogo/as, coordenadore/as, diretores/as, secretário/as e como partícipes de um complexo corpo sócio-político.

A orientação bibliográfica da professora Dulceli Torres, como dito antes, foi, mais que coerente, essencial – se consideramos a forte conexão teoria/prática inescapável no que diz respeito à histórica dominação masculina e a suas inflexões e possibilidades diversas. Nos encontros para planejamento e discussão, foi tópico regular a maior premência de umas questões, para nosso contexto, em comparação com outras e as possibilidades de tradução do que líamos para as linguagens das oficinas – melhor: mais que traduzir, esforçávamo-nos para sintetizar dialeticamente nossos aprendizados teóricos e nossas experiências comuns para criar, nas oficinas, espaços/tempos que comungassem segurança, leveza e rigor. Não podíamos desatentar para os constantes riscos de essencialização – tanto mais no discurso que parte das situações cotidianas – e/ou reificação da masculinidade e dos papéis de gênero. Lidamos com conceitos, mas sobre planos de imanência móveis que não se separam do concreto, o qual não “deve” (em verdade não pode, a não ser ilusoriamente) ser imobilizado pelo intelecto ou pela imaginação.

Nas discussões do grupo, percebemos a indissociabilidade entre os caminhos ideológicos da masculinidade hegemônica e territórios

de produção de sofrimentos e de solidão; o conceito de “masculinidade hegemônica”²⁴ abriu para a compreensão de alguns trâmites causais que imprimem tais sentimentos no complexo das masculinidades, ou seja, sentimentos que assomam semelhantemente em indivíduos que muitas vezes têm pouco em comum. Didaticamente, interseccionamos determinações históricas regionais – diversificadas pela pluralidade formativa do grupo – e algumas globais, até estruturais, fruto de séculos de colonialismo epistemicida e de colonialidades culturais que, na segunda metade do século XX, tiveram nos Estados Unidos seu principal centro irradiador.²⁵

Os encaminhamentos teóricos muito nos ajudaram na compreensão retrospectiva de afetos e memórias atuantes nos quiasmas entre as trajetórias individuais e determinações coletivas, cujos complexos psíquicos não pareciam tocar em problemáticas de gênero, mas que, sim, tinham a ver com isso. Procurar tornar dominações presentes na sociedade atual mais legíveis acabou concorrendo para uma maior adequação entre nossas inteligências atuais, por assim dizer, e experiências marcantes do passado, em âmbitos individuais e coletivos diversificados – em que as experiências vivenciadas individualmente encontram seus termos de comunicação em experiências sociais que podem e devem ser estudadas e debatidas. Por conseguinte, cravou-se em nós a relevância dos estudos e práticas feministas para a melhor compreensão dos papéis dos homens no combate ao patriarcado;²⁶ não menos, algumas análises de conjuntu-

²⁴ Ainda sobre tão fundamental conceito, são essenciais as primeiras palavras de Robert W. Connell e James W. Messerschmidt no texto “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito” (Connell; Messerschmidt, 2013, pp. 241-242): “O conceito de masculinidade hegemônica formulado há duas décadas influenciou consideravelmente o pensamento atual sobre homens, gênero e hierarquia social. Esse conceito possibilitou uma ligação entre o campo em crescimento dos estudos sobre homens (também conhecidos como estudos de masculinidade e estudos críticos dos homens), ansiedades populares sobre homens e meninos, posição feminista sobre o patriarcado e modelos sociais de gênero. Encontrou uso em campos aplicados que variam desde a educação ao trabalho antiviolação até a saúde e o aconselhamento.”

²⁵ Sabemos da influência de instrumentos estéticos e culturais para o aprofundamento de ideologias em nosso mundo contemporâneo, e o cinema tem sido um desses instrumentos; como afirma Celso Vitelli, em “Representações das masculinidades hegemônicas e subalternas no cinema” (Vitelli, 2011, pp. 157- 158): “Distintas posições de gênero vêm sendo apresentadas em filmes como legítimas, subordinadas, hegemônicas, subalternas, desviantes, entre outros termos. Tais posições são representadas por imagens dentro das hermenêuticas da dominação, subordinação ou desvio, apresentadas teoricamente por investigadores na área dos estudos de gênero, e também, de forma mais indirecta, pelo cinema. As imagens do cinema ‘nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispenseemos outras’ (Fabris, 2008, p. 118). Nessa medida, os filmes são artefactos de grande valia, que devem ser analisados.”

²⁶ O coordenador do projeto, professor Daniel Santos da Silva, já tratara do tema em ensaio anterior (“Sintomas de uma ausência: danos da moral e política patriarcais”), em alguns termos como os que

ras de classes por visões feministas e por movimentos de liberação *gay* redimensionaram nossas pautas relativas a hierarquias fundadas no ideal de masculinidade hegemônica (muitos desses estudos vêm na esteira de conceito gramsciano de hegemonia, mas são também ressignificados por olhares críticos que vamos exercitando em nossos estudos particulares).

Pela multiplicidade das trajetórias formativas do/as integrantes do grupo, campos diversos se coadunaram em nossas análises, como são os casos das contemporâneas ciências sociais empíricas e da psicanálise; cada linha de força teórica contribuiu com formulações que antes nos eram impensáveis, como as concernentes a “padrões de práticas” (Connel; Messerschmidt, 2013, p. 245) que reproduzem, cotidianamente, a dominação masculina, mesmo quando isso não ocorre de maneira ostensiva – estudar o tema nos exigiu afinar sensibilidades para modos mais silenciosos e até inconscientes dessa espécie de dominação, além de nos levar a destrinchar como algumas expressões de masculinidade são submetidas a outras a partir desses “padrões de prática”.

Na bibliografia estudada, parte marcante dessa afinação de sensibilidades foi secundada pela leitura e discussão da obra *A dominação masculina*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O conceito de “violência simbólica” (re)perspectivou nossos olhares a respeito da força de interiorização do patriarcado sobre suas próprias vítimas.²⁷ Elaboramos melhor algo já intuído: o patriarcado enreda todos e todas nas redes da violência e da naturalização do arbitrário histórico e de seus ímpetos de universa-

seguem (Silva, 2020, pp. 102-104): “A luta, como se quer profunda, perspectiva-se em várias estratégias para desbloquear nossas capacidades cognitivas, políticas, criativas e comunicativas. Do vocabulário à ação direta de inserir na vida a ressignificação sexual e, ao fim, integral da existência, a autodeterminação é inseparável de certa autocrítica, sem atalhos de linguagem, cognitivos ou religiosos. (...) Para os homens, afastarmo-nos da culpa é aproximarmo-nos da compreensão, quando há esforço. (...) Lidar com o medo de que tomamos parte como causa, longe de significar silenciar (mesmo que exija escuta), implica usar a voz para desconstruir todos esses significados correntes de termos tão importantes para tudo o que se refere a nossas vidas”.

²⁷ Cf. Bourdieu, 2012, pp. 7-8: “Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado, de uma língua (ou maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele”.

lização,²⁸ e tal formulação nos auxiliou tanto na preparação de aspectos teóricos a serem modulados com vistas à prática, como no aperfeiçoamento da segurança (epistêmica e afetiva) necessária para que colocássemos nossas questões sem alimentar falsas pretensões de neutralidade diante do tema – até porque a escolha temática do projeto já continha muito de nossas imersões em conjunturas de violência simbólica.

Não apenas a de Bourdieu, mas as leituras e discussões que realizamos no campo das Ciências Sociais fomentaram o entendimento de como os esquemas de pensamento fundamentais para a dominação masculina enlaçam indivíduo e sociedade na produção e na reprodução das violências. Nisso, também, ajudou a experiência no campo das geografias,²⁹ das educações e, claro, das filosofias, porque permitiu a maturação de um “princípio”: de que as potências individuais – nunca isoladamente – têm lugar nesse quadro geral e podem fazer diferença no combate à violência, justamente pela historicidade³⁰ das hierarquias e práticas de dominação; assim, tais articulações teóricas nos ajudaram a preparar abordagens, nas intervenções do grupo em escolas e outros espaços/tempos, que salientassem responsabilidades (éticas, mas também jurídicas) em detrimento de culpas e, simultaneamente, não imunizassem *ninguém* do envolvimento consciente e/ou inconsciente nos esquemas de reprodução cotidiana dos fatores que marcam a dominação masculina nas histórias das sociedades,

²⁸ Cf. Oyěwùmí, 2021, pp. 69-70: “(...) a suposição e o desdobramento do patriarcado e das ‘mulheres’ como universais em muitos escritos feministas são etnocêntricos e demonstram a hegemonia do Ocidente em relação a outros agrupamentos culturais. A emergência do patriarcado como uma forma de organização social na história ocidental é uma função da diferenciação entre corpos masculinos e femininos, uma diferença enraizada no visual, uma diferença que não pode ser reduzida à biologia e que deve ser entendida como sendo constituída dentro de realidades históricas e sociais particulares. Não estou sugerindo que as categorias de gênero sejam necessariamente limitadas ao Ocidente, particularmente no período contemporâneo. Pelo contrário, estou sugerindo que as discussões sobre categorias sociais deveriam ser definidas e fundamentadas no meio local, em vez de baseadas em achados ‘universais’ feitos no Ocidente”.

²⁹ É de um valor enorme a presença, no grupo, da professora e geógrafa Rusvênia Luíza Batista Rodrigues da Silva (Geografia/IESA/UFV), também psicanalista, pesquisadora de psicanálise e etnógrafa. Não somente ela nos orientou nas leituras de Freud – trazidas por ela para nossa bibliografia – como nos guiou numa melhor compreensão das convergências e divergências entre as leituras de Freud e de Bourdieu sobre masculinidades e suas implicações psíquicas e sociais.

³⁰ Cf. Bourdieu, 2012, pp. 100-101: “Realmente, é claro que o eterno, na história, não pode ser senão produto de um trabalho histórico de eternização. O que significa que, para escapar totalmente do essencialismo, o importante não é negar as constantes e as invariáveis, que fazem parte, incontestavelmente, da realidade histórica: é preciso *reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização*, ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente, desde que existem homens e mulheres, e através da qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos” (itálico do autor).

especialmente a partir da colonização europeia em parte do mundo, na era moderna.

Como já insinuamos, a relação entre teoria e prática forjou em nosso grupo vias simultâneas de compreensão e de comunicação que direcionaram nossas intervenções; de certa maneira, podemos ilustrar isso por como miramos, nas discussões, à reprodução do cotidiano e seus hábitos e pela abertura à história (como trama complexa que se constitui por ritmos e temporalidades múltiplos). Como todo trabalho que conjuga empenho intelectual e atenção prática, os desafios a serem enfrentados exigem o exercício de uma escuta aprofundada e o senso de envolvimento com tudo que chega como problemática: os convites que recebemos das escolas, na maioria das vezes, foram motivados por situações de conflitos entre estudantes e entre estes e o/as profissionais das escolas – conflitos e confrontos ocasionados por problemas de violências de gênero e demarcações de sexualidades.

Nossa primeira oficina, veja-se, foi convocada em uma escola (em Paula Freitas, cidade próxima a União da Vitória) na qual ataques homofóbicos estavam se tornando cada vez mais uma constante e cada vez mais agressivos. Foi então que nos convidaram para conversas com os meninos³¹ sobre masculinidades e relações de gênero. As dificuldades da própria escola em lidar com situações do tipo denotam, certamente, o caráter estrutural do problema, tanto que o mesmo ocorreu em todas as chamadas que recebemos; de comum em todas as intervenções – cujas dinâmicas dependiam das razões do convite, da presença de meninos e meninas ou só daqueles e do nosso estágio de progressão nos estudos –, trabalhamos, pois, com dados levantados pelo Atlas de Violência sobre a mortalidade e incidência de problemas psicológicos entre jovens homens e mulheres; igualmente, com cláusulas jurídicas que previnem e punem violências do tipo – que têm causas estruturais, o que sempre ressaltamos.

Nas oficinas, ou pelo menos na maioria delas, uma dinâmica feita naquele Seminário de 2019 mostrou-se profícua de momentos dialógicos, qual seja, a que denominamos “oficina da bola”: nela, desafiamos quem participa a dar uma resposta imediata, sem muito pensar, logo que pega a bola que lançamos, às perguntas “o que é o homem?” e “o que é a mulher?”; nisso, um menino e uma menina ficam responsáveis de reproduzir as respostas no quadro negro (ou em uma cartolina), respostas que são retomadas

³¹ Nessa ocasião, trabalhamos somente com os meninos, enquanto as meninas participaram de uma oficina com uma integrante do Instituto Rosas do Contestado.

e discutidas na mescla possível de humor e seriedade que cada ocasião e cada resposta proporcionam. Aprofundamos, a partir das respostas aventadas, os meios pelos quais podemos reconhecer que tais ideias/imagens – homem e mulher, mas também termos como “jovem”, “bonito/a” e outros semelhantes – são construções sociais, e que é preciso que nos perguntemos sempre se algo que parece natural é de fato produto direto da natureza (ou mesmo o que seja isto, a natureza).

Não é fácil desnaturalizar o que *parece* naturalmente dado e é cotidianamente investido como tal; por isso, questionamentos que víamos como pertinentes foram dimensionados a partir de expectativas que tínhamos de realidades mais acessíveis midiaticamente, como, por exemplo, a questão das abismais diferenças salariais entre homens e mulheres: muitas vezes pontuamos os valores de contratação e de salário entre *personas* conhecidas mundialmente no mundo do futebol, como o brasileiro Neymar e a britânica Keira Walsh.³² Com isso, estendíamos a problemática a realidades mais palpáveis de trabalhos mais disseminados e que igualmente mantêm discrepância salarial entre homens e mulheres, assim como a própria questão da divisão de trabalho, em que mulheres são majoritariamente requisitadas para trabalhos determinados e mais precarizados, no que enfatizamos, sempre, a intersecção do problema de gênero e sexualidade com as questões de classe e de raça.

O equilíbrio entre abordagens bem humoradas e pesadas foi uma pedra de toque. Com exceção de turmas até 12 anos, sempre aprofundamos taxas e causas de mortalidade violenta entre homens e mulheres, destacando, dentre outros, aspectos psicopatológicos dependentes do quadro de violência de gênero. Na lida com temas assim delicados, dentro do assunto mais amplo das masculinidades, estudantes e professore/as das escolas tiveram coragem e trouxeram testemunhos sem os quais as oficinas teriam perdido muito de sua potência mobilizadora. Por isso, nas oficinas que sucederam à primeira, fizemos algumas exposições dialogadas com o objetivo de incitar, no/as participantes, a comunicação de saberes que já operavam em suas vidas, de experiências que marcavam suas ideias atuais a respeito da sociedade e da história. A exposição dialogada prima por detalhes que estimulam a troca, como o andar na sala, a troca de olhares significativos com as pessoas, a variação da voz con-

³² Com dados tirados da internet, temos a dimensão do abismo: Neymar, no PSG, ganhava um salário mensal de 4 milhões de euros, enquanto o salário de Walsh, a jogadora mais cara do mundo, recebe um salário de 460 mil euros.

forme o que se diz e a interrogação constante a todo/as sobre assuntos de destaque na atualidade (podemos chamar essa atitude pedagógica de “conversação didática”).³³

Em uma oficina realizada em uma colônia rural pertencente ao município de União da Vitória, recenseamos palavras intimamente unidas a performances de gênero (como o par força/fraqueza) para criar uma linha do tempo semântica a respeito do uso social daquelas palavras. A escola nos convidou também por problemas de manifestações homofóbicas em seu espaço/tempo, e o exercício dinâmico que propomos resgatou diferenças históricas significativas que ampliaram nossos olhares sobre a atualidade; por exemplo, sobre o par força/fraqueza, mostramos como nem sempre a força está sujeita à contenção dos afetos, e sim a atitudes éticas perante a sociedade de que se faz parte. Isso faz sentido hoje? A busca de respostas, sem nada condensar em blocos definitivos, levou-nos a exemplos de posturas interessantes mesmo no mundo “pop” – ao serem chamadas à lembrança certas posturas de heróis e heroínas reavivado/as pelo cinema contemporâneo, como Homem-Aranha e Mulher-Maravilha.³⁴

Com o avanço das oficinas, nossas atividades chegaram ao conhecimento do Centro de Medidas Socialmente Úteis de União da Vitória (CEMSU), do Fórum de Justiça Penal da cidade, então fomos convidado/as a realizar uma roda de conversa com homens sob medida restritiva – da Lei Maria da Penha – em contexto de ciclos de justiça restaurativa. Tratava-se de um desafio não somente novo e em parte imprevisto, mas tínhamos que pragmaticamente nos interrogar sobre a eficácia dos métodos que vínhamos usando nas intervenções em escolas. Um público adulto, somente de homens – envolvidos com a justiça punitiva – parecia exigir outros meios de comunicação, mas, ao fim, assuntos recorrentes nas oficinas das escolas, modificados em sua abordagem, também possibilitaram o trânsito de experiências, e a troca foi marcante. A mais, levamos produtos culturais

³³ Conforme explica Libâneo, 1990, p. 168: “A forma mais típica do método de elaboração conjunta é a conversação didática. Às vezes denomina-se, também, aula dialogada, mas a conversação é algo mais. Não consiste meramente em respostas dos alunos às perguntas do professor, numa conversa ‘fechada’ em que os alunos pensem e falem o que o professor já pensou e falou, como uma aula de catecismo. A conversação didática é ‘aberta’ e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos.”

³⁴ Sobre o filme *Mulher-Maravilha*, recorremos ao mito das amazonas, à história do rio Amazonas e até à construção social do que é ser mulher, homem, e às diferenças entre gênero, sexo e sexualidade; aproveitamos para desenvolver a explicação da sigla LGBTQIA+, para anotar causas sociais da mortalidade desse público e algum histórico de países com políticas que protegem seus direitos e outros que os perseguem (aos direitos e aos/às integrantes do público).

(preponderantemente músicas conhecidas nacionalmente ou na região, como *Teresa cabocla*) que nos serviram para dimensionar o fenômeno de naturalização da violência contra a mulher em nossa cultura patriarcal.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos objetivos nunca incluíram cultivar a culpabilidade nos homens, sim dar corpo a responsabilidades ético-sociais e, contiguamente, políticas, além de reafirmar a necessidade de autocuidado por parte deles – especialmente diante de esquemas de pensamento que põem algumas expressões do masculino como inferiores a outras e reavivam cotidianamente forças de violência que vêm desde a linguagem corriqueira até a científica. Como aponta o filósofo Renato Nogueira (UFRRJ), o mito da masculinidade hegemônica remete a exclusões, rejeições e eventos traumáticos também para os próprios homens: em suas palavras,³⁵ as biografias masculinas são biografias marcadas pela violência, e, sem a promoção de fortes políticas públicas, as raízes da violência são perdidas entre tantas naturalizações com que convivemos acerca dos gêneros e das sexualidades.

Obviamente, um projeto de um ano é como que um ensaio de imersão na problemática das masculinidades. Por isso o grupo continua em atividade, mesmo depois do relatório final e de sua aprovação: está nos planos a proposição de um curso de extensão ainda para este ano (2023); prosseguimos participando de reuniões com homens sob medida restritiva, a convite do CEMSU, e temos articulado novas oficinas em escolas, assim como a continuidade dos estudos teóricos. A discussão há de ser reavivada, por diversos meios, cotidianamente, pois as forças reacionárias são constantes em seu exercício e, não raramente, violentas na execução e proteção daquilo que interessa a pouco/as “dominantes” em um amplo campo aberto de relações de força – em que a formação de alianças e de solidariedades é imanente ao que opera, nesse campo, como forças democráticas.

Como todo trabalho com senso educativo, os resultados dessa trajetória não são suscetíveis de terem seus contornos definidos, nem para nós, nem para quem cruzou e cruza nossos caminhos. Aulas, trocas de ideias, convivência intelectual, reflexão conjunta – nada disso se cristaliza

³⁵ *Masculinidades negras, corpo e intelectualidade*: <https://www.youtube.com/watch?v=vomxj6SnKlc>, acessado em 22/08/2023.

em resultados, antes, tudo isso tende a atravessar potências em atividades as mais distintas, às vezes chegando às consciências do/as agentes, outras tantas, não. Isso requer que percebamos as atividades do GEMAS no interstício de duas perspectivas: a que toma as atividades como “fins”, na medida em que não há consequência prática mensurável a partir delas; e a que toma as atividades como “meios”, na medida em que a comunicação e o esclarecimento servem a lutas ancestrais e multifacetadas, lutas que desejamos trazer às consciências e que passam, necessariamente, por mudanças basilares nas maneiras de tratar os papéis de gênero e as sexualidades. Sem dúvida, as duas perspectivas fenecem, se isoladas, por isso a própria luta pela igualdade em todas as esferas ocorre em ritmos múltiplos, em temporalidades e comunidades que não se encerram em si mesmas.

4. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner, 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”, *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1): 424, jan./abril/2013, pp. 241 – 282.

ESTACHESKI, Dulceli de Torres Tonet. *Morrer para não sofrer: questões de gênero e suicídios em Castro/PR (1890-1940)*. Tese de doutoramento em História – UFSC, 2019.

FREUD, Sigmund. “A dissolução do complexo de Édipo” (1924), in *Obras psicológicas completas (Volume XIX)*, trad. de James Strachey. Direção da edição brasileira, Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. “Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos” (1925), in *Obras psicológicas completas (Volume XIX)*, trad. James Strachey. Direção da edição brasileira, Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GIFFIN, Karen. “A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico”, *Ciência e saúde coletiva*, 10 (1): 47-57, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MUSZKAT, Suzana. *Violência e masculinidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́ . *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Daniel Santos da. *Sem lamentações: Filosofia, anarquismo e outros ensaios*. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2020.

VITELLI, Celso. “Representações das masculinidades hegemônicas e subalternas no cinema”, *Análise Social*, vol. XLVI (198), 2011, 157-169.

LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO “LUZ, CÂMERA, DISCUSSÃO”

Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro³⁶

Suellen Custódio Klein³⁷

Fagner Kotowski³⁸

Daniel Baez Brizuela³⁹

Kauane Veríssimo⁴⁰

³⁶ Unespar/UV – Coordenador do projeto de extensão “Luz, câmera, discussão” (Protocolo 20.371.362-2).

³⁷ Unespar/UV

³⁸ Unespar/UV

³⁹ Unespar/UV

⁴⁰ UGV



RESUMO: Este trabalho visa discutir e analisar contribuições do desenvolvimento do projeto de extensão “Luz, câmera, discussão” para a formação do profissional de letras, particularmente no que diz respeito aos diversos letramentos que exige de seus participantes. O projeto de extensão, vinculado ao Colegiado de Letras Português-Espanhol da Unespar, campus de União da Vitória, propõe a exibição de obras audiovisuais e a promoção de debates sobre elas. Para tanto, o projeto fomenta o letramento em diferentes linguagens e gêneros textuais relacionados aos diversos momentos da preparação e execução do projeto: para a discussão interna das obras, implica o debate, a análise e interpretação da linguagem cinematográfica e narrativa; para a divulgação, o trabalho com as mídias e redes digitais (Instagram, Facebook); para a produção do podcast, o desenvolvimento do roteiro e o debate estruturado. A ideia aqui, portanto, é refletir sobre as oportunidades e dificuldades propiciadas pelo projeto e como ele contribui para a formação dos participantes.

Palavras-chave: letramentos; cinema; extensão;

ABSTRACT: This work aims to discuss and analyze the contribution of the extension project “Light, Camera, Discussion” for the professional of Letters education, particularly with regard to the different literacies that it demands from its participants. Associated with the Portuguese- Spanish Collegiate of Unespar, União da Vitória campus, the extension project proposes the exhibition of audiovisual works as well as the promotion of debate about them. To this end, the project encourages literacy in different languages and textual genres related to the different moments of the preparation and execution of the project: for the internal discussion of the works, it implies debating, analyzing and interpretation of cinematographic and narrative languages; for dissemination, work with digital media and networks (Instagram, Facebook); for podcast production, script development and structured debate. The idea here, therefore, is to reflect on the opportunities and difficulties provided by the project and how it contributes to the training of participants.

Keywords: literacies; cinema; extension;

1. INTRODUÇÃO

Vinculadas às disciplinas “Projetos de extensão em Letras I” e “Projetos de extensão em Letras II” que compõem o currículo do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da Unespar, campus de União da Vitória, as atividades extensionistas do projeto “Luz, câmera, discussão” visam exibir e refletir sobre obras cinematográficas (ou audiovisuais, em geral), favorecendo o contato com esse rico e diversificado repertório cultural. As disciplinas, juntamente com “Fundamentos da extensão” e “Projetos de extensão em Letras III”, correspondem ao esforço, evidente na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, de curricularização da extensão de modo a atender à Resolução n. 7/2018 do MEC/CNE/CES e à Resolução 38/2020 do CEPE/UNESPAR.

Entende-se, dessa maneira, que as ações curriculares de extensão e cultura busquem a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovendo a formação integral dos alunos, contribuindo para a sua constituição como cidadãos críticos e responsáveis, além do estreitamento dos laços e a colaboração na construção dos conhecimentos e das práticas entre a universidade e a comunidade.

Nessa conjuntura, o projeto “Luz, câmera, discussão” é formado por vinte e um participantes⁴¹, incluindo professores do Colegiado de Letras Português e Espanhol e alunos dos cursos de Letras do campus de União da Vitória da Unespar, além de membros da comunidade externa. As atividades do projeto se iniciaram em quatro de julho de 2023, tendo como primeiro filme exibido e debatido *Deu a louca na Chapeuzinho (Hoodwinked!, 2005)* em oito de julho de 2023. As exibições se realizam, preferencialmente, a cada duas semanas, aos sábados às 14 horas na Unespar. O público-alvo previsto é diversificado, abrangendo desde interessados em cinema e cultura, de um modo geral, a alunos e professores das redes pública e privada da região de União da Vitória, além dos próprios docentes e discentes da IES a que o projeto está vinculado.

Compreende-se, portanto, que o objetivo geral do projeto é propiciar o contato com distintas obras audiovisuais, expandindo o repertório

⁴¹ Além dos autores deste texto, participaram efetivamente até o momento: Adriane Strugala, Amanda Beatriz Pires, Ana Lúcia Beckert, Cláudia Fernanda Alves, Diogo Simões, João Luís Rodrigues, Leticia Caminha, Luana Luise Siqueira Luczka, Luciene Vanessa dos Santos da Silva, Márcia Aparecida Woitowicz, Mayara Tomkiewicz, Nayla Carolina de Paula, Roseni Denize da Rocha Zanoni, Valéria Drabecki Karmazyn.

cultural tanto dos promotores do projeto quanto do público. Desse modo, entende-se que o acesso a diferentes vozes, discursos, gêneros, representações e identidades é uma ideia central dessa ação extensionista. Tendo em vista o público-alvo, propõe-se a aproximação da comunidade externa pelo diálogo, de interpretações e de visões do mundo, partindo da reflexão sobre os textos cinematográficos. O projeto, nessa perspectiva, se orienta para uma construção coletiva do saber baseada no compartilhamento de experiências, de leituras que tendem a fomentar, por meio da abordagem dos textos artísticos, a percepção das produções simbólicas sobre a realidade, discutindo as relações das obras com os contextos sociais, políticos, culturais, econômicos em que foram produzidas, bem como os valores e discursos que veiculam. Nesse sentido, coloca-se em evidência a intencionalidade (Kleiman, 2002) desses filmes, revelando como projetam visões da realidade que repercutem no modo como construímos nossa mundivisão.

Tendo em vista essas coordenadas, pretende-se, aqui, discutir apenas uma das facetas do projeto: o impacto das ações extensionistas na formação dos alunos de Letras, enfocando, especificamente, a questão do letramento e dos multiletramentos, uma vez que, como indica Rojo (2012), é uma necessidade que eles estejam prontos para abordar os novos letramentos – vinculados às tecnologias da informação e da comunicação, mas não só – em suas práticas como professores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se compreendemos que a leitura é um processo no qual o leitor mobiliza, para construir o sentido, todo o seu conhecimento de mundo, parece claro que uma parte importante desse processo é o repertório cultural e as experiências de vida desse sujeito. Pode-se, desse modo, postular que a possibilidade de acesso a produções culturais (e a experiências de vida e perspectivas sobre ela) diversificadas constitui um ponto fundamental para a construção de leitores críticos, empáticos, humanizados. Nesse sentido, o contato com a experiência do outro é uma forma de enriquecimento do cidadão e uma possibilidade de alargar suas referências estéticas, éticas e políticas, revelando a complexidade do mundo e as várias culturas e discursos que atravessam o meio social, permitindo que o sujeito se conscientize de suas ações e de seu lugar no mundo.

Entendido como uma série de ações articuladas que visam fomentar a expansão do repertório sociocultural dos participantes, o projeto “Luz, câmera, discussão” tem como uma de suas bases o conceito de letramento, delineado a partir de pesquisadores como Magda Soares (2009), Delaine Cafieiro (2010), Roxane Rojo (2009), e Rosana Harmuch (2014). Para Soares (2009, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa definição parece estar ligada a uma concepção de leitura e de texto eminentemente verbal e vinculada à escrita, contudo, como indica Santaella (1983, p. 10),

[...] o nosso estar no mundo como indivíduos sociais que somo, uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar.

Precisamos, conseqüentemente, pensar no letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à comunicação (escrita ou não) em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. O fato é que, como as práticas sociais relacionadas à comunicação são diversas, o sujeito precisa conhecer (e dominar) diferentes gêneros textuais, com especificidades, objetivos, formas e suportes distintos. Por isso, como indica Barbosa (2011), tem-se convencionado a utilização do termo no plural, “letramentos”, para remeter a contextos distintos: letramento digital, letramento visual, letramento literário etc.

Para Cafieiro (2010), a leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Desde essa perspectiva, de acordo com Rosana Harmuch (2014), é fundamental o letramento nas diversas mídias, sendo a escola um local privilegiado para que isso aconteça; infelizmente, no entanto, muitas vezes a escola não terá estrutura, mas é o melhor lugar. A autora coordenou o projeto intitulado “Cinema e novas mídias: ferramentas para a leitura do mundo” cujo objetivo era “contribuir

para a formação de indivíduos que poderíamos chamar de letrados para o mundo, ou seja, competentes para se apropriar das mais diversas formas de mediação entre eles e a realidade, seja apenas por um gesto, uma fala, um texto escrito, um filme, etc.” (HARMUCH, 2014, p. 16-17).

Essa necessidade de leitura do mundo se articula, portanto, às competências nas mais variadas textualidades, uma vez que, conforme propõe Charaudeau (2006), a própria construção do sentido está intrinsecamente vinculada ao suporte, ao dispositivo, em que é veiculada. Desse modo, compreende-se que a intersecção entre a linguagem, a tecnologia e a cultura tem, acentuadamente no século XX e XXI, transformado profundamente a maneira como nos comunicamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. É neste contexto que o conceito de multiletramento se torna extremamente relevante.

De acordo com Rojo (2012, p. 13), é importante distinguir entre “letramentos múltiplos” e “multiletramentos”. No primeiro caso, postula-se a existência de uma variedade de práticas letradas, valorizadas ou não. No segundo, a noção de multiplicidade se articula em dois níveis, pois, por um lado, reconhece que nossas sociedades, particularmente as urbanas, são compostas por várias culturas; e, por outro, remete a textos caracterizados por uma multiplicidade semiótica por meio dos quais os sujeitos se comunicam e se informam. Esses textos circulam, segundo a lógica da rede, desafiando paradigmas que, durante muito tempo, orientaram a percepção e a relação com artefatos culturais, tais como as noções de originalidade, propriedade, autoria.

Rojo (2012, p. 23) argumenta que os multiletramentos têm três características centrais: i. tendem a ser interativos e colaborativos; ii. transgridem relações de poder, em especial a de propriedade (consequentemente de direitos autorais); iii. são híbridos, mesclando linguagens, modos, mídias, culturas. Essas particularidades implicam, por um lado, que, em parte, podemos recorrer às habilidades de leitura crítica que já foram desenvolvidas (leitura e interpretação de textos escritos, por exemplo), mas que é imperativo discutir como o privilégio conferido às produções escritas (eruditas) e a determinadas formas de arte levou a uma compreensão estreita e restritiva de cultura, implicando a marginalização de outras manifestações culturais.

Mais do que isso, é imprescindível que, particularmente em ambientes pedagógicos, percebamos que os leitores já navegam esse mundo de textos

multissemióticos e hipermidiáticos e que a escola não pode ficar alheia a eles. Por isso, Rojo (2012, p. 29) defende uma “pedagogia dos multiletramentos” como forma de repensar o ensino e a aprendizagem, de modo a que os alunos não sejam apenas “usuários funcionais”, mas se apropriem desses textos, enquanto criadores de sentido (leitores), analistas críticos e produtores de novas textualidades. Ao encorajar e valorizar a exploração e interação com uma variedade de linguagens, mídias e culturas, os multiletramentos nos capacitam a transcender bolhas digitais. Ele nos proporciona as ferramentas para compreender e interpretar as nuances das diferentes formas de expressão, sejam elas textuais, visuais, sonoras ou interativas. Além disso, essa abordagem pode se revelar fundamental no contexto profissional, uma vez que o mercado de trabalho contemporâneo exige cada vez mais habilidades multidisciplinares e uma compreensão abrangente das complexidades globais. A capacidade de se comunicar efetivamente através de múltiplas linguagens e de se adaptar a contextos culturais diversos é altamente valorizada.

No entanto, os benefícios dos multiletramentos não se restringem ao mundo do trabalho. Eles contribuem principalmente para a formação de cidadãos críticos e conscientes, pois conhecendo os meandros e os mecanismos de construção de sentido das diferentes formas de comunicação nas diversas mídias e ligadas aos mais distintos discursos, o sujeito é capaz de perceber as intencionalidades de seus produtores e não se deixar manipular.

3. METODOLOGIA

Enquanto projeto de extensão e de cultura, “Luz, câmera, discussão” articula uma série de ações que têm como fulcro, por um lado, a ampliação do repertório cultural dos participantes e, por outro, o desenvolvimento de leituras críticas coletivas dos artefatos escolhidos para compor tais ações. Desse modo, o projeto contempla ao menos quatro fases fundamentais: i. a preparação; ii. a divulgação; iii. a exibição e debate; iv. a produção do podcast. Entre elas, a que norteia o cronograma é a (iii) exibição e debate, pois articula as atividades de pesquisa e de ensino/aprendizagem com o contato e diálogo com a comunidade. Este é o evento central, portanto, que se dá a cada duas semanas, aos sábados, geralmente à tarde.

Para contemplar as diferentes tarefas envolvidas na realização do evento central, os membros do projeto foram divididos em três grupos

distintos. Os grupos foram montados com base nas afinidades e interesses dos participantes, constituindo três linhas temáticas distintas: gêneros cinematográficos, sociedade de marionetes e algodão doce. A primeira, escolhe seus filmes com base nos gêneros que se destacam na história cinematográfica (policial, ficção científica, documentário etc.); a segunda aborda obras que coloquem em questão problemas sociais relevantes (machismo, desigualdade social, violência, educação etc.); a terceira, por fim, traz filmes infantis ou que retratam a infância.

Para cada evento, um dos grupos fica encarregado de selecionar o filme e preparar a discussão, outro se encarrega da divulgação e o terceiro antecipa as discussões e realiza pesquisa sobre o filme a ser exibido na sua vez. Desse modo, um grupo realiza a sua exibição a cada seis semanas, mas nesse período se envolve com a divulgação da exibição de outro grupo e com a preparação para a discussão de seu próprio filme. Por exemplo, enquanto o grupo “gêneros cinematográficos” preparava a exibição e debate de *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005), o “sociedade de marionetes” se encarregava da divulgação daquele filme e os participantes da linha “algodão doce” pesquisavam e debatiam sobre *Encanto* (2021), filme que exibiriam e discutiriam na sequência. Na sequência, seria a vez do grupo “algodão doce” organizar a exibição de seu filme, *Encanto*, enquanto o “sociedade de marionetes” pesquisava e debatia sobre *Escritores da liberdade* (2007) e o “gêneros cinematográficos” realizava a divulgação do filme da Disney, preparava e gravava o podcast sobre *Deu a louca na Chapeuzinho*.

Essa organização visava, por um lado, permitir tempo para a preparação das exibições e, por outro, engajar todos os grupos nas mais diversas fases do projeto, favorecendo o contato com os variados tipos de textos – e consequentemente de letramentos e multiletramentos – articulados nas ações. Vejamos como cada fase cria possibilidades de letramentos distintos.

4. A PREPARAÇÃO

Em primeiro lugar, foi proposta uma introdução à linguagem cinematográfica nas aulas de “Projetos de extensão em Letras I” que contemplou a discussão de elementos constitutivos do discurso do cinema a partir de autores como Bordwell e Thompson (2013), Aumont e Marie (2004), Penafria (2009), Santaella (2012). Para tanto, contamos com a colaboração do Prof. Dr. Diogo Simão que gentilmente ministrou a aula “Como analisar

um filme?”. Essa primeira abordagem visava aproximar os participantes de noções como função, similaridade e repetição, diferença e variação, desenvolvimento, unidade e não unidade, narrativa, plano, enquadramento, som, montagem.

A discussão do filme escolhido, por sua vez, é realizada a partir da adaptação do conceito de “círculo de leitura”, proposto por Cosson (2021), adotando, a princípio, uma forma estruturada, isto é, baseada no estabelecimento de funções específicas pré-definidas, tais como “sintetizador”, “questionador”, “iluminador de passagem”, “conector”, “pesquisador” e “analista de personagem”. Utilizando-se dessa estratégia, os membros do grupo promovem a análise e interpretação coletiva do filme, baseada na colaboração e no diálogo. Essas discussões preveem também a elaboração de um roteiro para encaminhar as discussões no dia da exibição do filme, contando com questões que visam promover o debate e dinâmicas cujo objetivo é engajar os participantes.

5. A DIVULGAÇÃO

Considera-se a perspectiva digital como principal meio de divulgação, aproximação e fomento do projeto. Para tanto, buscou-se a distribuição de tarefas de forma a coordenar as aptidões dos acadêmicos, ou seja, suas melhores habilidades. Nesse sentido, o projeto a realização das ações de divulgação levou em consideração que alguns dos participantes compreendem a produção textual como sua principal ferramenta e outros a confecção de atividades relacionadas à produção de conteúdo digital, como o desenvolvimento de postagens e vídeos. Essas ações se realizaram ora individualmente, ora em duplas de forma que todos contribuam.

Dessa forma, as ações têm início com o estabelecimento de um cronograma de divulgação do filme/documentário/série a ser exibido, iniciando-se sempre no fim de semana e seguindo um padrão do tipo: na sexta-feira, a explicação da “linha editorial” da vez; no sábado, o “Cronograma das próximas exposições”; no domingo, dados sobre o filme (título original, data de lançamento, direção, elenco, idade de classificação); na segunda-feira, “Você sabia?”; na terça-feira, características que levaram à escolha do filme (tema, gênero); na quarta-feira, “Outros filmes que abordam a temática (ou que pertencem ao mesmo gênero)”; na quinta-feira, “Curiosidades sobre o filme”; na sexta-feira, “Lembrete de que o filme é no dia seguinte”; no sábado, documentação da realização.

Os participantes do grupo encarregado da produção, portanto, produzem posts a partir de ferramentas gratuitas de design gráfico online – particularmente a Canva – que permite a criação de artes para as redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos etc. Não raro, essa atividade implica a pesquisa de combinação de cores, modelos, imagens, vídeos, texto, configurando a produção de artefatos multimodais ou multissemióticos que visam promover o evento e engajar o público.

Nessa fase do projeto os canais digitais utilizados são as plataformas: Facebook⁴² e Instagram, vinculados através do Meta Business Suite, que permite programar, acompanhar o desempenho de engajamento e, ao mesmo tempo, criam uma rede orgânica para divulgação, ao passo que cada acadêmico possui autonomia para publicar o conteúdo através da sua própria rede social, vinculando a publicidade de divulgação do projeto.

5. A EXIBIÇÃO E O DEBATE

O debate sobre o filme requer o entendimento da leitura como objeto de ensino. Segundo Cafiero (2010), há duas questões importantes a se considerar: 1. a leitura é um processo de muitas facetas diferentes; 2. ações sistematicamente organizadas podem estimular a produção do sentido.

Sobre o primeiro ponto podemos dizer que a leitura é um processo cognitivo, histórico, social e cultural de construção da significação. Desde essa perspectiva, assistir a algum filme implica a mobilização de conhecimentos, de experiências, uma vez que o sentido é produzido na interação entre texto e leitor, isto é, requer a criação de uma ponte com a história do espectador e com as suas próprias vivências

O segundo ponto chama a atenção para a ideia, também desenvolvida por Kleiman (2002), de que ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura, isto é, estimular diferentes abordagens ao texto, uma vez que, para a pesquisadora, proficiente é aquele leitor que se uma estratégia de leitura não funciona, consegue lançar mão de outra. É no estabelecimento desse arsenal de meios para abordar o texto que se encontra o papel do professor como mediador, ou seja, como aquele que visa instigar o aluno a desenvolver seu repertório de “operadores” da leitura. Entre essas estratégias, para Kleiman, estão a revelação de acordos prévios à leitura, a criação de

⁴² Endereços são, respectivamente, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100092587042835&mibextid=ZbWKwL> e

<https://instagram.com/luzcameradiscussao?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

hipóteses de leitura, a percepção da forma do texto, a apreensão do tema, da organização, das relações lógicas e temporais, da intencionalidade.

A discussão após o filme coloca os membros do grupo na condição do mediador de leitura, isto é, daquele que deve instigar a criação coletiva do sentido a partir do diálogo, da troca de perspectivas, da interação e colaboração entre os sujeitos. Em termos de letramento, portanto, a atividade é, de fato, a da proposição do debate, requerendo o respeito às vozes e opiniões alheias.

6. A PRODUÇÃO DO PODCAST

A produção do podcast pode ser dividida em duas etapas complementares: a produção do roteiro e a gravação. Na realidade, tanto esta fase como a anterior vão se construindo por meio das pesquisas e discussões que se realizam a partir da preparação. Esses estágios finais, conseqüentemente, são, em grande parte, o resultado do trabalho realizado nas etapas anteriores, enriquecido pela troca de ideias na exibição.

O roteiro do podcast geralmente conta com cerca de doze perguntas que visam abrir espaço para que os executores do projeto possam expressar suas visões e interpretações do filme, além, evidentemente, de dialogar com a fortuna crítica, com as formulações sobre gênero, com os temas e as proposições realizadas durante a exibição. Essas questões são formuladas pelo coordenador das ações a partir da observação dos aspectos que se destacaram nas discussões coletivas. São perguntas abertas, visando estimular que as opiniões, as interpretações, as teorias levantadas sejam colocadas em foco. A ideia é que o roteiro com essas questões seja disponibilizado dois ou três dias após a exibição e esteja ao dispor dos participantes para que se manifestem e interajam, permitindo que todos tenham uma ideia não só do que vão falar, mas do que os colegas também dirão.

A gravação, preferencialmente presencial, é realizada em dia previamente estabelecido e registrada por microfone e aparelhos celulares, sendo posteriormente editada na plataforma Spotify for podcasters. Uma vez pronta e com a autorização dos participantes, o episódio é publicado no PodLetras, o podcast vinculado ao projeto, disponibilizado na plataforma Spotify⁴³.

⁴³ Disponível em <https://open.spotify.com/show/3VksaNYAVUifPCasDqv826?si=d77ae39349d74ccb>.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista as particularidades do projeto, ele oferece ao menos três possibilidades fundamentais de desenvolvimento do letramento, desde a perspectiva dos alunos que desenvolvem as ações. O primeiro, mais evidente, diz respeito ao cinematográfico; o segundo, a diferentes formas de debate; o terceiro, ao da divulgação digital.

Em relação ao letramento cinematográfico, há que se destacar sua condição de meio multissemiótico, favorecendo a atenção para elementos distintos – sons (articulados ou não), imagens (cor, enquadramento, iluminação, angulação, cenografia) – que compõem a linguagem cinematográfica. Implica, portanto, o reconhecimento de que se trata de um modo de expressão com, nos termos de Antonio Manoel dos Santos Silva (2009, p. 23), “um modo específico ou próprio de ‘dizer as coisas’, ou seja, de narrar”. Esse aspecto narrativo – dominante no cinema não experimental – tem sido uma importante porta de entrada para a discussão das obras, na medida em que favorece a retomada de conceitos e de estratégias de leitura que os alunos de letras desenvolveram, entre outros, nas disciplinas de literatura.

A abordagem das obras cinematográficas, desse modo, se propõe, desde uma perspectiva textualista, como uma dupla tarefa de, segundo Gómez Tarín (2006), descrição e interpretação. Descrever, nessa perspectiva, quer dizer decompor o texto em seus elementos constituintes e interpretar implica entender as relações entre os elementos e a do texto com outros textos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de duas competências que, para Kleiman (2002), são fundamentais para a construção do sentido textual: a percepção da forma e a atribuição de intencionalidade. No primeiro caso, a leitura se vincula com a construção das relações lógicas e temporais, com o diálogo com o gênero, com a percepção da hierarquização da matéria; no segundo, com o fato de que todo discurso implica relações de poder, constituindo uma tentativa de persuasão, de convencimento, de estabelecimento de uma dada visão de mundo.

No caso do projeto, essas relações despoletadas pela leitura já se evidenciam na própria escolha das “linhas” que enfocam elementos distintos, mas complementares, do processo de comunicação. Assim, a dos “gêneros cinematográficos” parte de elementos textuais, de modos de se enunciar, enfatizando, a princípio, a própria organização do discurso; a “algodão doce” parte da definição do público-alvo, isto é, dos leitores associados à infância; a “sociedades de marionetes” privilegia o referente,

as relações entre a representação (a obra filmica) e a realidade social. Dito isto, esses elementos se entrecruzam, pois que não há comunicação sem receptor, não há enunciado sem gênero textual, nem gênero sem discurso. Não é de se estranhar, portanto, que o grupo escolheu *Deu a louca no Chapeuzinho* pensando na relação com o gênero policial, mas logo estabeleceu vínculos com o conto de fadas, com o musical, com a animação, além de indicar como propõe uma crítica dos estereótipos (de gênero, raciais) ao reler histórias tradicionais.

Esse contato direto, contínuo e crítico com obras cinematográficas, por si só, é importante para o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para construir o seu letramento nesse tipo de discurso e para a ampliação de seu repertório. A leitura dos filmes, contudo, se associa ainda a um trabalho de pesquisa, de preparação da discussão, que constitui o segundo letramento fundamental do projeto. Como dissemos, o letramento em debate em “Luz, câmera, discussão” se dá em dois momentos distintos: o vinculado à exibição e o ligado à produção do podcast. Essa diferença se articula aos papéis desempenhados pelos participantes.

No primeiro caso, os executores do projeto se colocam na condição de mediadores de leitura, isto é, sua função é a de instigar, estimular, que os participantes da ação (os espectadores do filme) expressem suas reflexões sobre a obra, produzindo uma significação coletiva por meio do diálogo, da colaboração, do cotejo de interpretações. Nesse sentido, a atividade pode ser lida já como um exercício pedagógico que se assemelha à da produção de leitura em sala de aula. Para as exibições já realizadas, os grupos postularam roteiros com uma série de perguntas visando estimular o debate, criaram dinâmicas para envolver os espectadores/debatedores. O processo reforça a ideia de que as atividades requerem planejamento, preparação, antecipação de possibilidades e previsão de dificuldades.

A pesquisa, portanto, ocupa um espaço importante na promoção do debate, assim como deve ocupar em qualquer planejamento didático. Ela ajuda a orientar e a produzir alternativas e possibilidades para o debate, aprofundando os conhecimentos e as relações entre texto e contexto/ intertextos, sendo fundamental para a produção do podcast. Esta, em certo sentido, é uma extensão das interlocuções internas, prévias à exibição. Essa discussão, como indicamos, é feita, geralmente, a partir de adaptações na noção de “círculo de leitura”. Como Cosson (2021) argumenta – e se percebe na realização das atividades –, uma das principais vantagens desse modelo de discussão é como ele ressalta a necessidade

de aprender ouvir e respeitar as opiniões alheias, como instiga a busca do consenso, quando possível. Implica, conseqüentemente, a busca por interpretações abertas e diversas, considerando pontos de vista distintos, estimulando o compartilhamento de dúvidas e opiniões. Esta fase dos trabalhos, intrínseca à da produção do podcast, implica simultaneamente a produção de leituras individuais – uma vez que cada integrante do grupo socializa sua interpretação – e a coletiva – aquela produzida a partir das trocas de opiniões.

A criação do roteiro revela as diferenças entre o discurso oral e o escrito que, muitas vezes, operam lógicas distintas. Além da cooperação para a construção da significação, essa produção implica também certa generosidade, de falar, de escutar, mas também de, expressando suas ideias, deixar espaço para que o companheiro também expresse a dele.

O último letramento aqui abordado é o referente à produção da divulgação, isto é, o dos textos compartilhados nas mídias sociais do projeto. Em primeiro lugar, como a divulgação é feita sempre por outro grupo (que não o que está debatendo o filme), há a necessidade de assistilo, de pesquisar sobre ele, de se interessar pelas questões que levanta. Em segundo, o que se tem verificado é a facilidade com que se inserem, produzem e entendem as dinâmicas que movem esse tipo de comunicação. Em terceiro, há que se destacar a cooperação, particularmente com aqueles colegas que têm maiores dificuldades com as plataformas digitais. Na realidade, a produção dessas artes e textos sobre os filmes, sobre o projeto, também preparam os participantes para sua atuação docente, uma vez que a comunicação visual desempenha um papel importante, atualmente, nas escolas.

Em todos esses casos, os participantes são estimulados a exercerem o protagonismo, a assumirem responsabilidades, a se organizarem e organizarem as tarefas em grupo, a construir e respeitarem os cronogramas. Mais do que isso, desafiados por esses textos multissemióticos, os participantes têm produzido não apenas as suas próprias estratégias de leitura, mas criado mecanismos para levar outros a produzirem também as suas. Em nossos tempos, a competência de ler os discursos veiculados pela mídia é um dado básico para o verdadeiro exercício da cidadania, como afirma Harmuch (2014, p. 21):

[...] a possibilidade de escape do lugar comum que não a escola pode oferecer ao aluno é criar reais condições

de tomar o educando um leitor do mundo. Leras mídias com sentido crítico, com eficiência, é parte desse treinamento que a escola precisa oferecer [...].

O projeto, nesta perspectiva, está de acordo com a ideia de Rojo (2021, p. 29) de que não basta que os sujeitos sejam “usuários funcionais” das ferramentas, textos e práticas letradas, mas precisam se transformar em criadores de sentido, seja na condição de produtores de textos, seja enquanto leitores e analistas críticos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma sociedade verdadeiramente inclusiva e capaz de compreender a diversidade em todas as suas formas requer uma profunda troca cultural e a partilha de vivências. Esse processo de intercâmbio cultural é essencial não apenas para os indivíduos em geral, mas também para os educadores. Nesse contexto, os multiletramentos se destacam como um conceito que transcende a simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, abraçando a complexidade das diferentes formas de comunicação presentes nas sociedades contemporâneas.

Dessa forma, os multiletramentos desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais empática, inclusiva e crítica. Ao fomentar a compreensão das diversas formas de expressão e comunicação, somos capazes de forjar laços mais profundos entre culturas, histórias e indivíduos, criando um ambiente propício para o florescimento de uma sociedade humanizada e plenamente consciente das riquezas que a diversidade pode proporcionar.

No projeto “Luz, câmera, discussão”, o trabalho com os multiletramentos revela-se não somente como uma ferramenta de ampliação de habilidades, mas também como um meio para enriquecer nosso repertório cultural, além de uma possibilidade de prática de estratégias para fomentar leituras em ambientes formais e informais de ensino/aprendizagem. Essa abordagem assume um papel crucial, tanto no contexto do mercado de trabalho contemporâneo quanto na formação de cidadãos integralmente conscientes.

9. REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Lisboa: Texto & Grafia, 2004.
- BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. Brasília: 2018.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. São Paulo: EdUSP, 2013.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-106.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 2021. DEU a louca na Chapeuzinho. Direção: Cory Edwards. Produção: Kanbar Entertainment, The Weinstein Company, Blue Yonder Films. Estados Unidos da América: 2005. (80min.).
- ENCANTO. Direção: Byron Howard; Jared Bush. Produção: Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios. Estados Unidos da América: 2021. (109min.).
- ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Paramount Pictures; Jersey Films; MTV Films; Double Feature Films. Estados Unidos da América: 2007. (123min.) GOMEZ TARÍN, Francisco. **Hacia un método de análisis del texto filmico**. Castellón: Beira Interior, 2006. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/tarin-francisco-el-analisis-del-texto-filmico.pdf>. Acesso em 11 jan. 2020.
- HARMUCH, Rosana. O pensar na contramão do contemporâneo – cinema e novas mídias: ferramentas para a leitura do mundo. In: CASTELA, Greice (Org.). **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf; Unioeste, 2014, p. 13-26.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002
- PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes – conceitos e metodologia**. 2009. Disponível em www.bocc.ubi.pt. Acesso em 22 jan. 2010.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo: Parábola, 2009. ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, Antonio Manoel. **Linguagem cinematográfica – fundamentos**. (apostila). Marília, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. UNESPAR. **Resolução nº 38, de 16 de novembro de 2020**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Paranavaí (PR): 2020.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR: AÇÕES EM REDES COLABORATIVAS E SOLIDÁRIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**Autoras: Giselle Moura Schnorr⁴⁴
Mariana Rocha Zacharias⁴⁵**

**Coautoras: Diane Daniela Gemelli⁴⁶
Lucelena Kukul⁴⁷
Kerollaine Alexia Neves⁴⁸
Priscila Pontes Macedo⁴⁹**

⁴⁴ Docente da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, Coordenadora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura. E-mail: giselleschnorr@gmail.com

⁴⁵ Docente da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, integrante da equipe executora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura. E-mail: mariana.zac@gmail.com

⁴⁶ Docente da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, integrante da equipe executora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura. E-mail: daiagemelli@unespar.edu.br

⁴⁷ Pedagoga, pós-graduanda em Gênero, Diversidade e Violência da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, bolsista de Apoio Técnico, Projeto RedeSol: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária (Fundação Araucária). E-mail: lucelenakukul@gmail.com

⁴⁸ Acadêmica do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, bolsista (PIBIS/Fundação Araucária). E-mail: kerollaineneves22@gmail.com

⁴⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, bolsista (PIBEX/Fundação Araucária). E-mail: mpontes.priscila@gmail.com



RESUMO: Este artigo desenvolve uma discussão sobre as interfaces entre educação e comunicação popular no trabalho em redes colaborativas e solidárias na extensão universitária, ressaltando a importância da reaprendizagem da linguagem, da construção de conhecimentos com a comunidade e a organização coletiva no campo educativo, cultural e econômico. Partindo das ações do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, desenvolvido na UNESPAR/União da Vitória, refletimos sobre os desafios da prática extensionista enquanto educação e comunicação popular comprometida com a transformação da realidade. Num movimento de reflexão-ação traçamos o *quefazer* que orienta o Coletivo Paulo Freire, que além das ações de extensão engloba projetos de pesquisas e grupos de estudos. As referências teóricas incluem obras de Paulo Freire (1982; 1983; 1984; 1987; 2002), bell hooks (2013), Carlos Rodrigues Brandão (1980; 1984), Miguel Arroyo (2012) e Orlando Fals Borda (1980; 2015), além da bibliografia anteriormente publicada por integrantes do Programa.

Palavras-Chave: Educação e Comunicação Popular. Extensão. Redes Solidárias

EDUCATION AND POPULAR COMMUNICATION: ACTIONS IN COLLABORATIVE AND SOLIDARY NETWORKS IN THE UNIVERSITY EXTENSION

ABSTRACT: This article discusses the interfaces between education and popular communication at work in collaborative and solidary networks in university extension, emphasizing the importance of relearning language, building knowledge with the community and collective organization in the educational, cultural field and economical. Starting from the actions of the Paulo Freire Collective Extension Program of Philosophy, Education and Culture, developed at UNESPAR/União da Vitória, we reflect on the challenges of extensionist practice as education and popular communication committed to the transformation of reality. In a movement of reflection-action, we outline the work that guides the Coletivo Paulo Freire, which, in addition to extension actions, includes research projects and study groups. Theoretical references include works by Paulo Freire (1982; 1983; 1984; 1987; 2002), Bell Hooks (2013), Carlos Rodrigues Brandão (1980; 1984),

Miguel Arroyo (2012) and Orlando Fals Borda (1980; 2015), in addition to the bibliography previously published by members of the Program.

Keywords: Education and Popular Communication. Extension. Solidary Networks

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.”

(FREIRE, 1983, p. 15)

1. INTRODUÇÃO

Esta escrita, tecida coletivamente, sintetiza alguns aspectos acerca do método de trabalho que temos desenvolvido na construção da extensão universitária, compreendida indissociada do ensino e da pesquisa, tal como disposto no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988: “as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), em consonância com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, conforme Resolução Nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Resolução 041/2022 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Unespar, que estabelece o regulamento da extensão universitária no âmbito da universidade.

Os princípios freirianos de construção coletiva, dialogicidade e transformação da realidade em favor da humanização inspiraram o Programa Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura/PROEC, que possui a finalidade de promover ações educativas e culturais com estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, com egressos/as, estudantes bolsistas (PIBIS/PIBEX/Apoio Técnico – Fundação Araucária). As ações se efetivam por meio de projetos e cursos de extensão, grupos de estudos, círculos de cultura e eventos, tendo como fio condutor a construção de uma pedagogia enga-

jada (bell hooks, 2013), a criação e recriação da pedagogia freiriana, em diálogo com a filosofia intercultural (Fornet-Betancourt, 2001, 2004, 2006), no compromisso em contribuir com vivências contra/anti/descoloniais.

O referido programa foi gestado ao longo dos anos de 2019-2020 e formalizado em 2021, reunindo iniciativas de pesquisa, de ensino e de extensão diversas, várias delas com uma trajetória consolidada e amplo envolvimento da comunidade externa, a exemplo do Círculo de Cultura Leia Mulheres, o qual possui origem no Projeto de Extensão TEAR- Mulheres: Tecendo Estudos e Ações em Rede pela Vida das Mulheres, iniciado no ano de 2017, bem como experiências de formação continuada com docentes das redes públicas de ensino em Círculos de Cultura entre 2018 e 2019 (SCHNORR, et. al., 2021).

Quanto ao público envolvido é importante destacar que a comunidade externa se caracteriza pela participação de professoras/es das redes estaduais e municipais de ensino; educadores/as populares; trabalhadoras e trabalhadores do campo; mulheres e meninas em situação de vulnerabilidade social; trabalhadoras da UNESPAR/campus de União da Vitória; profissionais de distintas áreas como psicologia, assistência social, direito, jornalismo, comunicação social, agricultura, artesãs, entre outras.

Desde o início do programa o método dialético-dialógico freiriano, a pedagogia engajada de bell hooks (2013) e a filosofia intercultural como *quefazer* intercomunicativo, ético-político e transformador, têm sido fontes de inspiração em movimentos cotidianos de construção coletiva de conhecimentos, de conscientização e sensibilização por meio de experiências formativas e auto formativas que se dão no território concreto em que nos situamos.

O trabalho freiriano no Coletivo Paulo Freire tem cultivado como valores importantes a construção coletiva, a dialogicidade e a intervenção, a qual envolve diferentes sujeitos. Outro fator significativo é a circularidade, divisão de tarefas e a valorização das habilidades individuais de cada pessoa da equipe executora⁵⁰, os “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1993, p. 59), o *pôr-a-si-como-valioso/a* princípio da educação popular latino-americana tematizado, por exemplo, pelo filósofo argentino Arturo Andrés Roig (1981, p. 11), trata-se da escolha ética, onde a valorização do indivíduo é, também, a valorização do coletivo. Representa acolher as

⁵⁰ A equipe executora do Programa Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura (2022-2023) conta com a participação de cerca de doze (12) pessoas entre docentes, estudantes, egressos/as e comunidade externa.

subjetividades, enraizadas numa determinada cultura, num determinado contexto comunitário e político. Significa apostar que as mudanças passam por ser “a transformação que quer ver no mundo”, de modo que o foco de análise não é apenas o ‘outro’ como individualidade abstrata, mas pessoas concretas que devem ser consideradas em processos de mudança contínuas.

A organização do trabalho, atenta aos valores que desejamos fomentar, nos desafia a planejamentos e replanejamentos, com muitos diálogos e exercícios de autocuidado. A forma como temos trabalhado inclui: a) planejamentos e replanejamentos periódicos, com encontros semanais, dos quais participam as professoras, acadêmicas bolsistas, estudantes voluntários/as, egressos e comunidade externa; b) grupos de estudos vinculados ao Coletivo Paulo Freire e ao Projeto de Pesquisa Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação; c) grupos de trabalho para organização das ações específicas, tais como sistematização, produção de materiais didáticos, produção de materiais de divulgação, principalmente em redes sociais, realização das atividades de extensão propriamente ditas, as quais incluem os círculos de cultura, rodas de conversa, cursos e eventos.

Outro princípio que o Coletivo Paulo Freire tem buscado efetivar, amadurecer e levar adiante na forma de trabalho é a autogestão. Nessa categoria um dos grandes aprendizados é a economia solidária, a qual provoca outras formas de se produzir economia pautadas noutras relações de produção e consumo. Assim, a inclusão dessa pauta dentro do campo da educação é muito importante na efetivação de geração de trabalho e renda com as pessoas envolvidas e no aprendizado da democracia concreta, princípio que está diretamente ligado a Freire (2002) e seus primeiros escritos, ao dizer que para se construir uma sociedade democrática é preciso construir sujeitos democráticos, ou seja, a democracia como um saber.

Para a realização de atividades junto à comunidade faz-se necessário conhecer e reconhecer este chão no qual pisamos. O município de União da Vitória está situado na região do Contestado, território com aproximadamente 48.000 mil km², localizado no sul/sudeste paranaense, se estendendo até o planalto norte, oeste e região serrana do Estado de Santa Catarina. São mais de 50 municípios, os quais tem a memória da Guerra do Contestado (1912- 1916) como elemento comum de formação sócio territorial.

Esse território foi constituído através de um processo de lutas e resistências do povo caboclo, que teve suas terras expropriadas pelo Estado e pelo capital privado, no início do século XX. Mas as lutas caboclas persistem ainda hoje, através de múltiplas formas de resistência, a exemplo da religiosidade popular e a devoção ao Monge João Maria. A concentração de terras, como herança do Contestado, também permanece, representada principalmente, pela monocultura do pinus (FONSECA; GEMELLI, 2017).

As marcas da violência e da negação de direitos podem ser sentidas em todos os espaços da vida social, porém, em determinados grupos sociais as hierarquias e o autoritarismo de uma sociedade se revelam com mais evidência e os processos de silenciamento deixam marcas profundas. Em um território marcado pelo latifúndio monocultor e pelo coronelismo, as desigualdades muitas vezes são naturalizadas, a violência faz parte do cotidiano e permeia todas as relações sociais. Por este motivo, não é raro nos depararmos com relatos de violência, principalmente nos trabalhos com os círculos de cultura, nos quais a finalidade principal é garantir aos participantes o direito à palavra.

O objetivo deste trabalho é discutir a importância da educação e da comunicação popular (FREIRE, 1982; 1983; 1987; 1999; 2002; BRANDÃO, 1980; 1983) na extensão universitária, bem como do trabalho em redes colaborativas e solidárias (MANCINI, 1999) colocando as ações do Programa Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura em perspectiva, pois acreditamos no potencial das reflexões a respeito das práticas, ressaltando a indissociabilidade das frentes de atuação da universidade, reafirmando seu caráter público e a necessidade de se tornar popular. Para tanto, consideramos aqui a comunicação através de duas percepções que envolvem a prática extensionista: a comunicação com os sujeitos envolvidos diretamente nas ações – integrantes de movimentos sociais, coletivos, crianças e mulheres em situações sociais diversas – e a comunicação com um público mais amplo, a qual ocorre principalmente através dos recursos tecnológicos das redes sociais.

2. NOSSO QUEFAZER⁵¹

As ações do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura estão comprometidas com a educação e a comunicação popular que incluem, principalmente, os círculos de cultura em seu potencial pedagógico e epistêmico (ROMÃO, *et. al.*, 2006), aproximando a extensão e a pesquisa (SCHNORR, *et. al.*, 2021). Neste sentido, tecemos as atividades a partir da realidade concreta dos sujeitos, considerando suas leituras de mundo, seus anseios, expectativas e contradições.

A educação e a comunicação popular são assumidas no reconhecimento de sua longa trajetória no Brasil e na América Latina, como fonte de inspiração e em permanente recriação.

Neste sentido, cabe situar que o campo da educação popular envolve uma pluralidade de concepções e práticas políticas, filosóficas e pedagógicas, que no Brasil suas origens remetem aos Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950, início de 1960 e que cresceram no interior da resistência popular dos anos de 1970 e início de 1980.

As diversas práticas de educação popular têm em comum: a valorização da cultura e saberes populares; a centralização atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais justas; a referência constante a realidade de vida das pessoas envolvidas e a forma com que estas encaram esta realidade; a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a investigação curiosa sobre a realidade e o enfrentamento às formas de subalternização de saberes e modos de vida.

Os desafios da educação popular são permeados pela utopia de uma sociedade justa e solidária, por um mundo no qual caibam diversos mundos. Ao refletirmos sobre a educação que estamos desenvolvendo precisamos nos perguntar: Qual a utopia, o projeto de sociedade que rege nossas práticas? A utopia aqui não é assumida como mera ausência, mas envolve-se em mobilizar ações na construção de inéditos viáveis apesar de muitas situações limites (FREIRE, 1987; 1999). Se tradicionalmente a utopia surge como negação da realidade, é necessário compreender tal realidade

⁵¹ Utilizamos o termo *quefazer* que substituirá o termo metodologia, esta opção de escrita dialoga com o sugerido pelo filósofo Raul Fonet-Betancourt, por ser mais contextualizado e próximo aos fazeres dos povos de Nossa América. Um momento que o autor cita e explica o termo é a entrevista dada em 2016, na Universidade Católica Silva Henríquez (Chile), <https://www.youtube.com/watch?v=Vd06526NzU0>.

e o que provoca a emergência de sua negação. Utopia como referência imaginária, mas um solo percorrido, uma fresta no sistema já dado, um exercício de resistência na afirmação da liberdade, pois o já-dado nunca é só tragédia, nunca é só negação e reprodução. É abertura à alteridade, à diversidade, é afirmação de uma ética cotidiana que mobiliza sujeitos a ser-mais, fazendo-se sabedoria que se expressa, por exemplo, nas lutas populares que desde o passado, utopicamente e criativamente recriam a cultura e resistem à hegemonização do capital.

Os “Círculos de Cultura” são espaços e símbolos concretos de efetivação da educação popular e temos assumidos este *quefazer* circular como exercícios de reterritorialização, de voltar-se para si, desde o território e de reconhecer-se em relação ao global e ao local. São espaços de tessitura de elos entre extensão e pesquisa universitária, portanto, no espaço acadêmico herdeiro da tradição colonial de produção-reprodução de conhecimentos de modo compartimentado, procuramos atuar concretamente no instituído. Ou seja, outras formas de fazer pesquisa e extensão na área de educação são aqui vivenciadas propiciando a partilha de saberes e de experiências desde o território numa polifonia de vozes, de possibilidades de pensar e estar no mundo (SCHNORR, et. al., 2020).

Dentre as ações de extensão temos o Círculo de Cultura Leia Mulheres, uma ação do Programa que ocorre desde 2020, mas que nasceu em 2017 no âmbito do Projeto de Extensão TEAR - Tecendo Estudos e Ações em Rede pela Vida das Mulheres. Objetiva dar visibilidade aos escritos de mulheres de distintos períodos históricos, de diferentes culturas e de distintas áreas de conhecimento por meio da metodologia da educação popular feminista. As leituras são fios condutores das discussões, mas o foco é a autoformação, o autoconhecimento, a valorização das experiências individuais e coletivas de mulheres de realidades diversas, de acolhimento e partilha de angústias e percepções de mundo. Este é um espaço de exercício da sororidade e de construção de nossa comunidade de aprendizagens (bell hooks, 2021):

Antes de iniciar esta ação, em 2017, investigamos e descobrimos que havia experiências em outras cidades e mesmo em outros países de clubes de leituras de obras de mulheres, mas fizemos a opção em desenvolver as atividades na perspectiva círculo de cultura indo de encontro à proposta de uma educação popular. Portanto, não é um clube de leitura ou um grupo

de estudos, mas um círculo de cultura. (SCHNORR; VANZIN, 2021 p. 131).

Este círculo de cultura, construído com mulheres, tem como principal objetivo romper os silêncios e o processo de silenciamento imposto pelo patriarcado, dessa forma, quando nos reunimos, seguimos a reflexão de Audre Lorde (1977, s.p.) quando afirma que “o fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper!”

A seguir algumas imagens do Círculo de Cultura Leia Mulheres:

Figura 1 – Imagens do acervo do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire



Outro círculo de cultura que temos fomentado está voltado às infâncias. É o Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar (BIS), o qual se constitui como um espaço de cultivo do direito à infância como território plural, no qual são desenvolvidas atividades, sobretudo com crianças, eventualmente com adultos, relacionadas ao universo do brincar, imaginar e sonhar.

As ações são planejadas com as crianças, educadoras e educadores de escolas da rede municipal, por meio da arte, contação de histórias, recreação, brincadeiras livres, etc.

Entendemos o Círculo de Cultura BIS como uma forma de garantir um diálogo horizontal, onde as crianças podem trazer seus sonhos, questionamentos, angústias; podem expressar o que pensam sobre a vida e o mundo, sobre os adultos que os cercam. As atividades são construídas

coletivamente, como base na realidade e demandas das crianças, concretizando a autonomia e o protagonismo de educadores/as e educandos/as.

O Círculo de Cultura BIS tem sido desenvolvido principalmente em espaços escolares e essa práxis libertadora, por vezes, encontra resistências. Nas experiências que tivemos em ambientes escolares o público mais receptivo é constituído das próprias crianças, principalmente porque o projeto possui como eixo central o direito ao brincar, o acolhimento, a escuta. Destaca-se ainda que o formato do círculo de cultura é em si um questionamento da forma escolar, provocando deslocamento nas relações de poder instituídas:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 2002, p. 111)

Promover cultura e o direito a palavra em círculos tem sido um exercício e aprendizado de humanização das relações e no caso do BIS percebemos que muitas vezes o direito ao brincar das crianças maiores, das séries iniciais do Ensino Fundamental, vem sendo negligenciado ou o tempo dedicado ao brincar não é suficiente do ponto de vista das crianças.

Ouvir atentamente as crianças requer um grande preparo afetivo-emocional, uma vez que, a realidade familiar e social de muitas delas está permeada por violências, perdas e negação de direitos. Dessa forma, faz-se necessária a conscientização dos limites do nosso trabalho, sendo assim, tentamos acionar os elos das redes de proteção, estabelecer parcerias, buscar apoio de profissionais das áreas de psicologia, assim como pautar o poder público acerca das realidades observadas. As questões de saúde mental e adoecimento psíquico, por exemplo, foram percebidas não apenas em relação às crianças, mas em profissionais de todos os setores das escolas, assim como a precarização do trabalho docente e o avanço de

políticas neoliberais, com acento no empreendedorismo, na meritocracia e no tecnicismo no cotidiano escolar.

A seguir algumas imagens do Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar:

Figura 2 – Imagens do acervo do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire



Com a finalidade de contribuir no aprofundamento e qualificação do trabalho realizado no âmbito do Coletivo Paulo Freire foi criado o “Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação”, visando a constituição de um espaço de estudos, pesquisas e registros de saberes memoriais e de vivências contra/anti/des/coloniais. Este projeto de pesquisa está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), do Colegiado de Pedagogia, UNESPAR/União da Vitória e cadastrado junto ao CNPQ.

O espaço de pesquisa “Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação” está voltado para a análise acerca do potencial ético-epistêmico- pedagógico da história oral, de narrativas memoriais e autobiográficas para nutrir vivências interculturais e anticoloniais na educação. Entre os objetivos estão: a) compreender as especificidades da pesquisa qualitativa com história oral, história de vida, história, memória, narrativas memoriais e autobiográficas; b) realizar análise acerca do potencial ético-epistêmico- pedagógico do trabalho com narrativas memoriais e autobiográficas para nutrir vivências interculturais e anticoloniais na educação; c) problematizar o potencial dos

círculos de cultura como círculos epistemológicos; d) promover seminários de estudos e análise sobre direito à educação, raça, gênero e pobreza; educação, colonialidade/modernidade; educação, relações étnico-raciais e de gênero; desigualdades sociais e epistêmicas; interculturalidade, educação libertadora e práticas contra/anti/descoloniais; e) sistematizar narrativas memoriais e autobiográficas em ações extensionistas do Programa Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura.

A dimensão das memórias e histórias de vida tem tomado corpo em nossa trajetória. Sobre isso, lembramos que na obra “Elementos para uma crítica intercultural de la ciencia hegemónica” (2017), Raúl Fornet-Betancourt reflete sobre a importância do exercício memorial na intenção de reorientação do pensamento, pois é uma dimensão humana reorientar o pensar e reformular posições *no* e *com* mundo, desde os desafios de cada época.

Além das ações já citadas temos promovido e participado de eventos, sejam estes de cunho formativo, cultural, social ou de geração de renda, na perspectiva da economia solidária. Estes eventos, também, contribuem para o compartilhamento e construção do conhecimento de forma coletiva, tais como rodas de conversa, onde tanto convidados como o público presente trazem suas experiências, fortalecendo o elo da comunidade com a universidade.

Desde 2022 temos integrado ao programa o Projeto Observatório da Questão Agrária no Paraná – Reduto Contestado, coordenado Prof.^a Dr.^a Diane Daniela Gemelli, Colegiado de Geografia, ação de ensino-pesquisa-extensão em rede, do Observatório da Questão Agrária no Paraná (OQA-PR), que congrega professores e estudantes da graduação e da pós-graduação em Geografia de diferentes instituições públicas do Estado do Paraná. O objetivo central do OQA é problematizar a Questão Agrária e construir ações junto com os movimentos sociais e comunidades do campo e da cidade.

A seguir algumas imagens de rodas de conversas realizadas em uma escola municipal no Campus de União de Vitória e da Feira da Diversidade na Universidade:

Figura 3 – Imagens do acervo do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire



Articulando as diversas iniciativas no âmbito do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire, em 2022 tivemos a aprovação junto a PROEC/ Unespar e Fundação Araucária (FA) do Projeto “RedeSol: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária”. Esta iniciativa visa tecer elos entre o campo e a cidade, articulando ações de pesquisa e extensão universitária com mulheres, acolhendo iniciativas e ações já existentes e criando novas atividades, tendo em vista ações formativas, geração de trabalho e renda, organização de estratégias de comercialização, de consumo consciente e solidário, impulsionando práticas de economia feminista e solidária.

A construção da RedeSol representa um passo a mais no horizonte do trabalho que temos construído, no qual a perspectiva em redes colaborativas e solidárias são fios condutores. O trabalho em rede visa potencializar as ações de educação e comunicação popular, promovendo um ciclo virtuoso de partilha de saberes, de experiências e de re-existências que se efetivem de forma interdisciplinar e horizontal nos aspectos culturais, educativos e econômicos. A educação e a comunicação popular unidas à organização de práticas econômicas solidárias, em redes, podem contribuir para a organização produtiva de forma autogestionária, incluindo conhecimentos, tecnologias, valorização do trabalho, partilha de experiências e se realizando enquanto uma ação cultural libertadora, afirmando ações culturais, políticas, econômicas, de cooperação, apoio mútuo, de superação de preconceitos, sexismos, racismo, homofobia etc.

Trabalhar em redes implica romper com a tradição vertical e autoritária de organização político-cultural e representa gestar mediações

educativas, culturais e econômicas pela afirmação da dignidade humana. A garantia das mediações materiais, através da valorização do trabalho como gerador das riquezas, a democratização das micropolíticas do cotidiano e a socialização dos bens culturais, são lutas que não estão desvinculadas da educação como ação cultural de libertação. Sob a perspectiva do trabalho em redes de colaboração e de solidariedade a educação e comunicação popular, a organização, mobilização, difusão das iniciativas são aspectos da mesma ação cultural transformadora, devendo ser considerados sempre juntos em permanente conexão, realimentando-se. Toda atividade de organização, produção e consumo, por exemplo, contribui para qualificar a rede como um todo e melhora a sua capacidade de mobilização; toda atividade de mobilização torna-se um momento de formação e tem como resultado o fortalecimento da organização e todos os processos são pedagógicos.

O trabalho em redes que temos promovido, também, envolve pesquisadoras/es de outros campus da Unespar, movimentos sociais, órgãos públicos, escolas e profissionais de diversas áreas. Temos como hipótese que articular em redes de colaboração e solidariedade diversas ações, unidas à educação e comunicação popular, contribuem na problematização da realidade, na construção de justiça cognitiva recuperando conhecimentos historicamente subalternizados, na capacidade organizativa e mobilizadora, na superação do corporativismo, individualismo, egoísmo e competitividade, avançando solidariamente em processos coletivos em favor do bem viver (KRENAK, 2020) desde os territórios e suas gentes, assim como na proposição de políticas públicas e na ampliação da garantia de direitos e transformação da realidade.

3. A COMUNICAÇÃO NAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Uma temática importante, a qual permeia nossas ações e nossos diálogos, é a questão da comunicação, uma vez que compreendemos a comunicação humana como um fenômeno que nos coloca em relação com o outro a partir de quem somos. Somos constituídos por história, cultura, experiência, escolhas, valores, sentimentos, crenças e sonhos. Nesse sentido, a comunicação é a ponte que nos conecta ao mundo, comunicar-se é trocar emoções, sentimentos, oferecer e receber explicações, compreender as diferenças, as resistências e é, também, contar o que queremos ou deixamos de querer.

Para comunicar-se é preciso reconhecer o outro, escutá-lo e para tal fato a empatia torna-se fundamental, como porta de entrada da comunicação. A linguagem da comunicação, desse modo, são as palavras, a lógica, mas também os silêncios, as manifestações corporais, os afetos, as melodias e os ritmos. Ou seja, a comunicação é a linguagem que nos aproxima, mas que também pode nos distanciar. Para pensar a comunicação na extensão universitária é necessário refletir sobre as pessoas envolvidas, entendendo os “tempos/espacos em que outros sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades” (ARROYO, 2012, p. 25). Estes sujeitos, aqueles que fazem a roda da história seguir girando, não devem ser concebidos como seres passivos, mas como “sujeitos históricos coletivos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento.” (ARROYO, 2012, p. 26).

Assim como na pesquisa, nas atividades de extensão faz-se imprescindível nutrir o respeito à compreensão que as pessoas fazem de sua realidade e de seus problemas, acolher à sabedoria popular, pois, do contrário, a ação pode se caracterizar como mera invasão cultural. Desta forma, conhecer a realidade com a participação das pessoas como sujeitos do conhecimento produzido, é condição para não os/as reduzir a objetos (FREIRE, 1984).

Tomamos aqui a comunicação e sua importância para o trabalho extensionista em dois aspectos, que se complementam. O primeiro diz respeito aos sujeitos em seus espaços de vida e de luta, o cuidado que devemos ter ao adentrar esses lugares, sejam eles físicos ou simbólicos e também a sutileza ou diretividade que deve ser empregada na comunicação, a sensibilidade para perceber o dito e o silenciado. O outro aspecto é a comunicação massiva, utilizando as redes, tanto de pessoas, através de conversas informais e reuniões institucionais, quanto as redes sociais alojadas no mundo virtual.

Os espaços das tecnologias digitais e das redes sociais no contexto de pandemia da Covid 19 levou nossa equipe a utilizar-se com maior ênfase das plataformas de mídias sociais e, a partir desse maior consumo de tecnologias, percebeu-se a importância da utilização dessas ferramentas e os desafios de utilizá-las em favor de práticas de libertação. Visando o trabalho voltado para as redes sociais organizamos o Grupo de Trabalho Comunicação e Mídias, assim como temos outros grupos de trabalho,

tais como, de sistematização das experiências e de ações específicas do programa.

O planejamento e a execução das ações nunca são desvinculados e a comunicação perpassa toda a prática, pois não é possível pensar em educação sem comunicação. É visível que estamos em uma sociedade que desumaniza e, uma das facetas da desumanização é o silenciamento, a dicotomia entre quem pensa e quem executa, a retirada do direito à palavra, do anúncio dos sujeitos, a negação dos diferentes modos de vida. A pedagogia freiriana tem centralidade na anunciação da palavra, dos corpos e de cada pessoa como portador de cultura, histórias e memórias.

A partir dessa perspectiva freiriana da comunicação é necessário refletir que, do mesmo modo que estabelecemos redes de comunicação e de diálogo, faz-se indispensável o estabelecimento do cuidado em relação a como adentra-se no território do outro, em como as relações de proximidade perpassam as relações de alteridade, com os quais estamos envolvidas, fato este que direciona o educar não só para a comunicação e exercício da palavra, mas também para o exercício de escuta e acolhimento. Para tal, a pedagogia de Freire tem muito a nos ensinar sobre o trabalho em rede, pois este implica em ações horizontais, estabelecimento de perspectivas de reciprocidade, partilhas, como ferramenta de fortalecimento das relações, compreendendo que as contradições são parte dos processos.

Quanto ao uso de redes sociais, enquanto Coletivo, trata-se de uma ferramenta para promover intersecções entre a comunicação dialógica, a práxis de educação popular e as tecnologias digitais, princípios freirianos que possibilitam servir como estratégia de expansão do diálogo e comunicação para além da universidade. Também podem corroborar no processo de investigação da realidade, gerando autonomia e respeito aos saberes de experiência das/os educandas/os na construção conjunta do conhecimento, além de contribuir na sistematização por meio de registros escritos, fotográficos, vídeos, perfis nas redes sociais e canal em plataforma de vídeos. Além da divulgação das ações do Programa, também, são produzidos materiais informativos com temas relacionados às práticas e temáticas que permeiam o trabalho realizado.

O uso de aplicativos de mensagens é outra ferramenta que facilita a comunicação e organização de nossas ações. O uso dessa ferramenta é fundamental para sulear as relações de trabalho, levando ao comparti-

lhamento de informações comunicativas em processos como de organização semanal, grupos de trabalhos como de comunicação, mídias e de sistematização de informações, servindo também como referência para divulgação de ações, eventos e, partilhas de saberes e experiências.

A principal estratégia de comunicação se dá nas relações em redes (virtuais e presenciais), no contínuo diálogo entre a equipe e o permanente exercício de identificar desafios e possibilidades de criações e intervenções práticas. Através dessa perspectiva de construção de relacionamentos e estratégias de comunicação faz-se possível o fortalecimento do que já foi construído com o passar do tempo, pois tecemos trabalhos que partem de uma luta que antecede nossa chegada. Então, essas relações acabam por fortalecer a caminhada a partir de diferentes perspectivas, pois a forma freiriana de pensar a comunicação sempre nos remete a olhar para nossa prática, a partir de articulações já construídas.

Pensando na comunicação que se constrói coletivamente trazemos uma contribuição de Orlando Fals Borda (1984) em um trabalho que analisa os aspectos primordiais a serem observados na pesquisa-participante. O conceito utilizado por este sociólogo colombiano é o de comunicação diferencial, que consiste na adaptação da linguagem para que todos possam compreender a comunicação, tornando-a acessível a todos/as. Contudo, o trabalho não se restringe à essa adaptação ou a um simplismo, mas na necessidade de capacitação técnica gradativa para que se chegue ao ponto de que, naquele caso os camponeses, fossem capazes de produzir suas próprias pesquisas a partir de seus recursos comunicativos.

Um dos eixos de trabalho das ações do Coletivo Paulo Freire é justamente o trabalho com memórias e histórias de vida. Através do Projeto RedeSol pretende-se construir, juntamente aos coletivos de mulheres, tanto produções escritas quanto material audiovisual e outras formas de sistematização de conhecimentos, o que requer capacitação técnica e partilha de saberes entre todas as pessoas envolvidas no horizonte de produção colaborativas de conhecimentos.

Freire (1983) nos auxilia a pensar e repensar o papel da extensão universitária ao refletir sobre ela, mesmo antes desta se constituir e se institucionalizar no âmbito acadêmico. O educador, ao discutir os possíveis significados do termo extensão, nos instiga a problematizar o pensamento recorrente de que, através das ações de extensão, estamos levando à comunidade externa o conhecimento sistematizado e organizado do ponto

de vista da lógica científica. Desta forma, criamos oposições entre o senso comum e o conhecimento científico, entre nós e aqueles que constituem o público-alvo das ações extensionistas. Em oposição a extensão propõe ações de comunicação:

A comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. (...) É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acôrdo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1983, p. 45)

Miguel Arroyo (2012) ao analisar criticamente as pedagogias hegemônicas e o processo de contestação delas, a partir da ocupação dos espaços de produção do conhecimento por “Outros Sujeitos” exigindo “Outras Pedagogias”, em certa medida, também nos fornece pistas para repensar a extensão universitária, à medida em que nos propomos à reflexão sobre a descolonização da produção do conhecimento:

Se as lutas por ocupar o latifúndio do saber são uma das estratégias mais desestabilizadoras da exclusividade institucional do conhecimento, será necessário reconhecer que a afirmação que os movimentos sociais, os Outros Sujeitos fazem, de que há outros territórios e outros atores na produção de conhecimentos e de pedagogias, é ainda uma estratégia mais desestruturante (ARROYO, 2012, p. 35).

A ocupação dos latifúndios do saber, representados sobretudo pelas instituições de ensino superior, pode começar com o rompimento de suas cercas, sendo que esta ideia nos força a refletir sobre em que medida estamos efetivamente derrubando muros através das ações de extensão. Alguns desses muros possuem raízes profundas e o exercício de derrubá-los requer reflexões igualmente profundas, bem como o rompimento com tradições e crenças colonialistas a respeito da produção de conhecimento. Do contrário, estaremos apenas saindo fisicamente do espaço universitário, carregando um saber monolítico, tão pesado quanto nosso passado colonial.

Quando conseguimos estabelecer uma comunicação genuína com as pessoas, não há passividade nesse processo (FREIRE, 1983). A partir daí percebemos o quanto, muitas vezes, superestimamos o nosso saber

e o quanto outras pessoas subestimam o seu próprio saber. Romper com essa lógica colonialista e perversa é o grande desafio da comunicação/ extensão a que nos propomos através dos círculos de cultura e demais estratégias de promoção de educação e comunicação popular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações que desenvolvemos enquanto programa de extensão, levam em conta uma perspectiva não apenas de construção de círculos de cultura, grupos de estudos, projetos, rodas de conversa, promoção de palestras ou eventos, mas sobretudo uma perspectiva de se fazer a defesa e recriação do legado do educador e pensador Paulo Freire, o trazendo para dentro dos espaços, para além da universidade, como forma de exercício da prática de educação e comunicação popular, assim como recriando sua pedagogia através de redes colaborativas e solidárias.

A democracia como um saber, nesse sentido, remete-nos à dimensão de pensarmos a autogestão como uma prática cotidiana. Desse modo, esse exercício radical da democracia participativa deve ser conciliado com a democracia representativa, mas não há como fortalecer uma prática democrática e representativa, de fato, se não houver a construção efetiva de sujeitos democráticos.

Trabalhar essas perspectivas em diferentes espaços de atuação é construir comunidades educativas pedagógicas radicalizando a pedagogia de Freire com ênfase, inclusive, nos debates de raça e gênero, um trabalho interdisciplinar e intercultural de tessitura de complexos elos com o território e suas gentes. Essa prática da autogestão dos espaços de diálogo é extremamente desafiadora, pois exige mudanças de postura de todos e todas, não sobrando espaço para o comodismo, tampouco para a receptividade passiva.

5. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). **A Questão Política da Educação Popular**. 5a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimento a disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências.

COSTA, Pâmela B; RODRIGUES, Almir S; SCHNORR, Giselle M; VAZ, Joana D. Vivências da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire na Extensão Universitária. In: FÖETSCH, Alcimara Aparecida (Org.). **Extensão universitária na UNESPAR de União da Vitória: ações, registros e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022, p. 81-93.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociologia sentipensante para América Latina: antología y presentación**. México: Siglo XXI Editores, Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FONSECA, Silas Rafael; GEMELLI, Diane Daniela. O Contestado: as marcas da guerra e do processo de violência. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 22 – 35, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/31719> Acesso em 04 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación intercultural de la filosofía latinoamericana: ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización**. Desclée de Brouwer, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Entrevista para el diplomado en pensamiento crítico americano**. Ofrecido por la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Santiago de Chile 22 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vd06526NzU0>

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica**. Aachen, 2017.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, 2012. Disponível em: Comissão para a redação final até 28/02/2011: (unespar.edu.br). Acesso em 30 ago. de 2023.

LORDE Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. 1977. Comunicação de no painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977 Fonte: <http://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>, Acesso em 30 ago. de 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Rio de Janeiro: Conexão, 2020.

MANCE, Euclides André. **Revolução das Redes: A colaboração solidária como um alternativa pós-capitalista à globalização atual**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

ROIG, Arturo Andrés. **Teoría Y Crítica del pensamiento latinoamericano**., México: Fondo de Cultura Econômica, Coleção Tierra Firme, 1ª ed., 1981.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vitor; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo Epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa**. Educação & Linguagem, ano 9, n. 173-195, jan./jun. 2006.

SCHNORR, Giselle. Moura ; VANZIN, Érica . Círculo de Cultura Leia Mulheres: relato de uma experiência em construção. In: Evelyn de Almeida Orlando; Peri Mesquida. (Org.). **Paulo Freire: (re)leituras e práticas**. 1ªed. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, v. 1, p. 127-144.

SCHNORR, Giselle Moura; RODRIGUES, Almir Sandro; VAZ, Joana D'Arc. Círculos de Cultura e Referenciais Freireanos em Ações Educativas: Produção de Conhecimentos em Comunidades Pedagógicas e Possíveis Práticas Transformadoras. **Anais do II SIDIAL- Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina: Saberes Populares e IV Congresso Internacional Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir e Justiça Ambiental na América Latina**. Livrológia: Chapecó, 2020, p. 535 a 548.

SCHNORR, Giselle; VAZ, Joana D'Arc; RODRIGUES, Almir Sandro. Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 30 maio 2023.

UNESPAR. **Resolução Nº 042/2022** – CEPE/UNESPAR Aprova o novo Regulamento de Extensão e Cultura na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em: [resolucao-no-042-2022-2013-cepe-unespar.pdf](#). Acesso em 30 ago. de 2023.

POETIZANDO HISTÓRIAS: OFICINAS LITERÁRIAS NO CAPS

Josuel Kovalski⁵²

Ana P. G. Nascimento⁵³

Luana Thaísa Portela⁵⁴

Vanderleia Pereira Pais de Oliveira

Susan Marie Grudysz Szpnar

⁵² Coordenador_Unespar, Campus de União da Vitória.

⁵³ Coordenadora_Unespar, Campus de União da Vitória.

⁵⁴ Membro egressa voluntária.



RESUMO: Este relatório aborda os possíveis atravessamentos entre Literatura e Saúde Mental observados durante a aplicação de oficinas no projeto “Poetizando histórias”, implementado com grupos de pacientes em atendimento de atenção à saúde mental, ocorridas em 2023. O trabalho percorre, introdutoriamente, o panorama histórico da relação entre o literário e o mental, aborda reflexões teóricas com base na leitura de textos de Antonio Candido, Gilles Deleuze e de estudos sobre Biblioterapia, além de propor aspectos fundamentais sobre a utilização da literatura como abordagem empática no trato com as questões psicológicas. Neste capítulo comenta-se, ainda, a ideia do projeto e sua relevância no contexto acadêmico. Na sequência, são trazidas cenas das experiências na Oficina de Literatura do CAPS de União da Vitória, aplicadas até o presente momento – “Autor-retrato e poesia” e “Haikai e natureza”, nas quais pudemos perceber que o trabalho criativo, seja literário, imagético ou musical, permite, em sua expressão, um potencial terapêutico.

Palavras-chave: Literatura; Saúde Mental; CAPS; oficinas.

1. O PROJETO

O campo da literatura, compreendido como uma forma de intervenção artística que se expressa através da palavra, tem um legado histórico profundo e multifacetado. Independentemente das várias denominações atribuídas por pensadores antigos, ela tem sido empregada tanto como um meio preventivo quanto como uma estratégia paliativa nos tratamentos de distúrbios mentais e emocionais.

Desde a Antiguidade, presenciou-se o uso terapêutico da arte. Um exemplo marcante dessa aplicação pode ser encontrado no Grande Teatro de Epidauro, onde as performances teatrais eram estrategicamente planejadas com o objetivo de desencadear efeitos catárticos nos espectadores, os quais na maioria eram pacientes. Esta abordagem se baseava no pressuposto condicional da poesia dramática, uma teoria brevemente elaborada por Aristóteles em sua obra, *Poética*.

No cenário médico contemporâneo, tem-se observado uma tendência crescente de incorporar elementos artísticos como complementos nos tratamentos orientados para questões psíquicas. Há um interesse evidente em performances dramatizadas que possam se comunicar com os problemas dos pacientes de maneira mais direta e envolvente. Nesse

contexto, a biblioterapia⁵⁵ é de suma importância no âmbito dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), oferecendo uma abordagem terapêutica complementar que pode ser integrada às práticas de cuidados em saúde mental.

Ao usar a leitura como ferramenta, o CAPS pode proporcionar aos pacientes uma maneira de explorar suas emoções, compreender experiências similares retratadas em histórias e adquirir habilidades de enfrentamento através das narrativas. A biblioterapia também contribui para a promoção do autodescobrimento e do desenvolvimento pessoal, enquanto oferece um espaço seguro para a expressão emocional e a construção de conexões interpessoais durante as discussões em grupo. Integrar a biblioterapia nos serviços do CAPS pode ampliar a gama de opções terapêuticas disponíveis, beneficiando o processo de recuperação e bem-estar dos indivíduos que buscam apoio para suas necessidades de saúde mental.

Desse modo, encarou-se de extremo valor imenso a parceria com o Centro de Atendimento Psicossocial de União da Vitória. A ideia foi a de implementar oficinas literárias que promovessem uma colaboração entre a arte e a psicologia. Esperamos que essa iniciativa não apenas preenchesse lacunas artísticas no tratamento psicológico especializado, mas também oferecesse aos nossos acadêmicos a oportunidade valiosa de interagir socialmente com uma ampla gama de setores sociais, ou seja, que suas atuações na prática docente empenhassem por estabelecer vínculos amplificados com plateias diferenciadas das turmas regulares para as quais estão regular e hodiernamente se preparando. Acreditamos que, dessa maneira, estarão os acadêmicos ainda mais aptos a lidar com possíveis inclusões de alunos, em suas futuras aulas, que necessitem de apoio e atenção especializada.

A literatura, abordando a vida em todas as suas variadas formas e expressões, possui na sua dimensão poética um canal que conecta o público e o artista de uma maneira dinâmica. Acreditamos que essa interação, orientada por profissionais especializados, possa provocar sentimentos de empatia e compreensão mútua, contribuindo para a melhoria da saúde mental de todos os envolvidos. Além disso, para Antonio Candido, em *"O direito à literatura"*, a arte da palavra é um pertencimento tão importante quanto a leitura de um Dostoiévski ou alguns quartetos de Beethoven (CANDIDO, 2011, p. 174). Nesse sentido, a literatura é um direito funda-

⁵⁵ Lembrando de Marc-Alain Ouaknin (2016, p. 17) "A palavra "biblioterapia" é composta por dois termos de origem grega, βιβλίον e θεραπεία, "livro" e "terapia". Assim, "biblioterapia" é "terapia através dos livros"."

mental de todos os indivíduos, destacando sua capacidade de promover a humanização, ampliar horizontes e contribuir para o desenvolvimento pessoal. No contexto dos CAPS, o direito à literatura pode desempenhar um papel crucial no processo terapêutico e de recuperação das pessoas que enfrentam desafios emocionais e psicológicos. Através da biblioterapia, a literatura pode ser usada como uma ferramenta terapêutica para proporcionar expressão emocional, empatia, autodescoberta e estímulo à criatividade, conforme explorado pelo grande crítico brasileiro.

Assim, desenvolvemos oficinas de literatura e poesia a partir do projeto “Poetizando histórias no CAPS”. O projeto foi desenvolvido pelos professores de Literatura do Colegiado de Letras, Português e Inglês e ainda trabalha – posto que está em andamento – com encontros quinzenais entre os alunos oficinairos e os pacientes lotados no CAPS de União da Vitória – PR, município sede do *Campus* da Unespar. A intenção é estabelecer vínculos dinâmicos afetivos entre Universidade e comunidade elegendo os pacientes do Centro de Apoio e tendo a literatura como ponte de acesso. A resposta da comunidade – pacientes, psicólogos e acadêmicos – tem-se mostrado satisfatória pelo envolvimento dos pacientes nas dinâmicas propostas e nas oficinas poéticas realizadas.

As oficinas foram – e estão sendo – elaboradas em conjunto com o grupo componente do Projeto e iniciaram seu desenvolvimento pensando em uma relação de diálogo e continuidade com as propostas futuras, ou seja, existe um encadeamento lógico nas propostas poéticas grupais que pretendem refletir para o conjunto de acadêmicos melhoras nas condições dos pacientes, valorados mediante resposta aos estímulos provocados pelas intervenções poéticas. O resultado técnico (ou prognóstico psicológico) elaborado pelos profissionais do CAPS, quando da finalização de nossas intervenções – o cronograma compreende doze meses – permitirá, ao fim e ao cabo, reavaliar as oficinas atuais, bem como projetar as futuras a serem implantadas em uma possível sequência ou continuidade desse Projeto.

Na sequência, descreveremos as práticas realizadas, as dinâmicas ensinadas, bem como a expectativa futura.

2. RELATO DAS OFICINAS

O projeto de extensão “Poetizando histórias: oficinas literárias no CAPS” teve sua gênese a partir da provocação de alguns acadêmicos entusiastas do CALIN – Centro

Acadêmico de Letras Português e Inglês – que requisitaram aos professores de literatura do curso de Letras, Português e Inglês um projeto literário em que pudessem desenvolver oficinas no Centro de Atenção Psicossocial, uma vez que um dos acadêmicos é também psicólogo atuante no centro. Como o trâmite demandava a participação orientadora docente, os professores de literatura, após prévia pesquisa, elaboraram o projeto referenciando teóricos e filósofos cujas pesquisas endossam a prática da literatura e poesia como aplicação adjuvante aos tratamentos regulares dos pacientes. Dessa forma, uma vez aprovado o projeto pelas costumeiras estâncias responsáveis de nossa universidade, partiu-se para a primeira reunião entre professores e acadêmicos interessados.

No dia 22 de março realizou-se, na sala de Letras, Português e Inglês, uma conversa com os acadêmicos previamente inscritos, na qual expomos nossos objetivos, distribuímos cópias impressas do Projeto e debatemos com os acadêmicos as possíveis metodologias e dinâmicas a serem inseridas. Após a exposição inicial, lembrou-se aos futuros integrantes – e mais de 20 fizeram-se presentes –, que nosso público do CAPS demandava um tratamento social diferenciado em relação aos públicos escolares com quem esporadicamente nossos alunos interagem. Dessa forma, explicitaram-se possíveis condições psicológicas “engatilhadas” nos pacientes para os quais a mera teorização literária convencional não daria conta de abarcar de maneira satisfatória. Cumpre notar, todavia, que foi justamente essa condição particularizada dos pacientes em tratamento médico-psicológico uma das principais motivadoras a ensejar a participação discente, muito embora nossa conduta já explicitasse a necessidade de sermos cuidadosos nos temas os mais complexos, como aqueles que poderiam desencadear futuros gatilhos psicológicos, risco esse que precisávamos cabalmente evitar.

Embora o encontro inicial fosse formado majoritariamente pelos professores de literatura do curso juntamente com graduandos dos quatro anos do curso de Letras, Português e Inglês, também se mostraram interessados estudantes do curso de Filosofia, Letras, Português e Espanhol e de Pedagogia. Assim, na primeira reunião estabeleceram-se algumas

questões a serem desenvolvidas, a saber: primeira visitação ao CAPS de União da Vitória; conhecimento do ambiente técnico e do público; exposição do Projeto aos psicólogos; a criação de um cronograma de oficinas e o estabelecimento de um planejamento didático a partir de gêneros poéticos sistematizados à realidade de nosso público, ou seja, a necessidade de constante revisitação e readequação dos materiais literários ao longo do processo.

Na visita realizada à sede do CAPS, dia 29 de março, participaram os professores orientadores do Projeto e sete acadêmicos integrantes, além do psicólogo-acadêmico e dos psicólogos responsáveis pelo CAPS. Conversamos primeiramente com a diretora do Centro de Atenção Psicossocial, a qual explicou o funcionamento das atividades internas, a separação de turmas de pacientes – de acordo com os transtornos apresentados –, os turnos em que os pacientes costumam frequentar o Centro, e outras atividades recreativas que já eram realizadas e que, de forma aparentada, nutria algum vínculo com nosso escopo. Dessa maneira, pôde-se ter uma ideia inicial da dinâmica a qual deveríamos inserir nossos planejamentos, ao número de pacientes para trabalharmos, aos horários que deveríamos nos adequar, ao futuro cronograma de atividades poéticas a ser desenvolvido. A diretora do CAPS, juntamente com os psicólogos da equipe, sugeriu que a primeira oficina fosse realizada durante a última semana de abril, pois o CAPS de União da Vitória passaria a atender os pacientes em um novo endereço, motivo pelo qual precisavam de tempo para realizar a mudança física, bem como de um período de adaptação dos membros pacientes. Uma vez estabelecida a última semana de abril como inicial, sugeriu-se que, para melhor conhecimento do público alvo, fosse a oficina aplicada durante a semana toda, com todas as turmas, pelas manhãs e tardes, a chamada “Semanada”⁵⁶.

Assim, sabendo do funcionamento do local onde trabalharíamos o Projeto, determinou-se uma reunião de planejamento das atividades literárias a serem aplicadas. Na rápida conversa que tivemos com alguns pacientes do CAPS, quando da primeira visita, percebemos uma possível dificuldade de expressão escrita e falada, o que nos sugeria uma insuficiência na alfabetização dos pacientes. Contudo, como fora apenas uma impressão, não se generalizou como diagnóstico amplo, e optou-se por uma também “oficina de reconhecimento”. Dessa maneira, convidamos

⁵⁶ O nome “Semanada” foi proposto pela própria diretora do CAPS de União da Vitória.

os integrantes do Projeto para uma reunião na qual determinaríamos como seriam os conteúdos e metodologias a serem utilizados, os gêneros literários que usaríamos, a sequência didática e materiais necessários.

Nessa reunião, dia 12 de abril, a fim de estabelecermos a atividade inicial do projeto para a “Semana”, e pensando num reconhecimento mais aprofundado do público, decidiu-se por uma oficina que unisse poesia e imagem. Queríamos com essa prática, identificar os aspectos identitários dos participantes, bem como a relação entre o interior e exterior que têm de si mesmos. A escolha dessa atividade como “Oficina 1” foi um grande desafio, pois a atividade inicial da “Semana” seria nosso “cartão de visitas”, ou seja, não poderíamos elencar atividades ou ações que provocassem em nosso público uma resistência ou aversão ao trabalho em andamento. Dessa forma, a atividade proposta foi aplicada aos acadêmicos como “Oficina-teste”, em que os futuros aplicadores da proposta estariam eles mesmos no papel dos pacientes. Aplicando primeiramente em nós mesmos procuraríamos retirar do imo quaisquer expressões que nos colocassem mal diante dos outros, para que evitássemos a prática com os pacientes do CAPS. Para essa Oficina-teste foi convidada a egressa do Curso e hoje Professora Mestra Luana Thaísa Portella, cuja contribuição com a prática docente e metodologia na aplicação foi de imensa importância para o desenvolvimento de nossas ações, bem como de nossa necessidade de revisitar teóricos da biblioterapia. A “oficina-teste” foi um sucesso entre os nossos integrantes e, a partir dela, construiu-se a oficina de “Autorretrato e poesia”.

A oficina I, Poesia e imagem: do autorretrato à poesia, teve como objetivo cerne, por ser nossa primeira atividade, conhecer os participantes, apresentar-lhes artistas, poesias e permitir-lhes a expressão artística de si mesmos. Para tanto, elencamos os seguintes passos, a serem seguidos pelos 60 minutos de aplicação oficinaira: expor o projeto e os oficinairos, conhecer e mapear os participantes, explicar o conceito de autorretrato, apresentar artistas e seus autorretratos, desenvolver a criatividade, confeccionar autorretratos (pintura, colagem, desenho), exibir as imagens – obras de arte, declamar poesias e escrever palavras sobre a autoimagem.

Foi estabelecido, desse modo, um plano de aula que explicitava os passos e encaminhamentos das atividades e que contemplasse os objetivos dessa Oficina-1, bem como fosse um roteiro a ser seguido por todos os acadêmicos oficinairos. Isso tanto contribuiu com nossa prática, principalmente no que se refere à objetividade das ações, como

possibilitou que os integrantes pudessem revisar antecipadamente os passos a serem seguidos e com mais eficiência aplicados. Desse modo, com plano de aula em mãos, e com o cronograma de horários dos grupos de acadêmicos oficinairos – 4 a 6 acadêmicos por dia, juntamente do professor organizador do Projeto, todos voluntários – demos início, em maio, à aplicação do Projeto.

A “Semanada” teve início no dia 08 de maio – por conta da anteriormente citada mudança de local. Ansiosos para conhecermos os oficinairos, cedo nos postamos frente ao CAPS com a caixa de materiais – lápis, folha, borracha, imagens – e o planejamento. A primeira turma, assim como todas as demais, foi bem mesclada, tanto nas idades, quanto no grau de escolaridade e envolvimento com a atividade. Estavam todos sentados como se estivessem prestes a ouvir uma palestra e a descontração ocorreu aos poucos. Receosos, nos cumprimentaram, e tudo prosseguiu de maneira tranquila, respeitosa e, até mesmo, diagnóstica, visto que aproveitamos da heterogeneidade do grupo para abordar e estudar as metodologias pensadas. Esse contato primeiro foi de imensa importância para pensarmos o procedimento com as turmas seguintes, também diversas em relação à faixa etária, escolaridade, visões de mundo e proximidade à arte, com exceção a uma das turmas que era composta apenas por mulheres de meia idade e extremamente sensíveis e sensibilizadas por suas questões pessoais.

Em todas as turmas, manhã e tarde, da semana toda, a atividade seguiu o mesmo encaminhamento. A recepção e produção foi diferenciada, mas seguimos o mesmo roteiro em todas as exposições. Começamos com uma breve apresentação do Projeto, dos acadêmicos e dos professores que ali estavam, para que nos conhecessem e soubessem de nossos objetivos junto ao CAPS, para, em seguida, iniciarmos o conteúdo literário proposto no plano de aula.

Nosso primeiro encaminhamento, sugerido já na apresentação oral, esteve atrelado ao intuito primeiro de, diante do prosseguimento do Projeto, conhecermos os participantes oficinairos e apresentarmos-nos enquanto oficinairos também através da atividade proposta. Propomos, para tanto, a realização de um autorretrato. O desenho funcionou como uma análise inicial para o andamento posterior do projeto, pois ao desenhar o indivíduo passa para o papel, o que ele pensa e sente sobre as pessoas, o ambiente ao seu redor, suas experiências, e também um pouco das suas características como pessoa. Optou-se pela imagética porque havia certo receio dos integrantes do projeto diante do desconhecido com relação à

escrita, se todos escreviam, se liam, se compreendiam e, desse modo, preferimos iniciar com a imagem para, progressivamente, introduzimos a palavra poética.

Assim, antes de iniciarmos a confecção do desenho, colagem ou pintura, explicamos o conceito de autorretrato ao longo da história e sua importância como registro de emoções e pensamentos. Além disso, aproveitamos a explicação inicial para expormos artistas e seus autorretratos com o desígnio de comentarmos brevemente suas biografias, aspectos da obra como cores, “imperfeições”, o abstrato e a identidade na imagem. Entre os artistas e autorretratos apresentados constavam a mexicana Frida Kahlo, imagens que geraram estranhamento e comentários dos oficinandos com relação ao colorido e ao surreal; o espanhol Pablo Picasso e seus autorretratos diversos em técnicas e estilos que retratam diferentes momentos de sua vida e obra, do figurativo ao abstrato, e chamaram a atenção pelas “defeitos” e não-necessidade de cumprir um padrão expositivo normatizado pela sociedade; Van Gogh, um dos artistas a compor mais autorretratos de si e de seus estados emocionais; também estiveram entre os apresentados, Salvador Dali, Escher, Tarsila do Amaral, Anita Malfati, Gauguin e o polímata renascentista Leonardo Da Vinci. As imagens geraram interessantes observações e, sobretudo, inspiração para a confecção imagética própria. Dentre as observações, chamou atenção, sobretudo, o fato de os artistas não estarem alinhados ao estilo realista, expressando suas imagens de maneira livre e comovida, isso deu aos oficinandos maior liberdade criativa e compreensão do intuito artístico da criação, visto que de início afirmavam não serem artistas ou não saberem desenhar. Relacionaram, ainda, o autorretrato à *selfie* da rede social, comentaram a sensação das cores e da expressão facial dos artistas e enxergaram-se naquelas imagens, por exemplo o grupo de mulheres que ficou consternado diante da obra de Frida Kahlo.

Assim, após essa conversa introdutória, espalhamos giz de cera, lápis de cor e folhas pelas mesas do ambiente, a saber, uma garagem defronte a um jardim muito aconchegante, com violões e materiais artísticos. Os oficinandos deram início, agora tranquilizados diante da possibilidade artística, à confecção dos autorretratos. Esse momento foi visto por nós como a oportunidade de conversarmos individualmente com os participantes, observarmos os traços, a fala, o empenho e, sobretudo, de nos aproximarmos. Pudemos conversar, enquanto também produzíamos nosso autorretrato, ouvir suas histórias, preferências, gostos, cotidiano,

família, casa, ou mesmo só ficarmos em silêncio ao som dos materiais que tocavam a folha. Importante explicitar, novamente, que fizemos também nosso autorretrato e isso nos possibilitou um contato maior com os pacientes/oficinandos.

Após os minutos da atividade, chegou o momento da apresentação, não obrigatória, do autorretrato. Deixamos aberta a escolha por mostrar o autorretrato e falar sobre ele, tanto que os próprios professores deram início à apresentação. Em seguida, os mais comunicativos quiseram mostrar a representação imagética de si e, assim, alternado entre os acadêmicos e os professores, os demais oficinandos mais quietos quiseram fazer a apresentação. Foi interessante notar o uso das cores e os traços, alguns mais desenvolvidos, outros com coordenação artística que remetia ao infantil e, além disso, foi significativo o uso de simbologias, de representações externas à própria imagem. Mulheres que se representaram como queriam ser em aparência, outras que não conseguiram separar a imagem individual da coletiva, familiar, outras que representaram a si mesmas como casa ou flor, homens que se desenharam apagados, pequenos, junto dos animais, no jardim, na roça, jovens que se representaram felizes e, durante a apresentação, confirmaram o distanciamento daquilo que os oprimia ou limitava.

O autorretrato mais comovente e comentado, em reunião posterior, foi confeccionado por uma jovem, nele, a paciente/participante retratou a si mesma como uma flor, o desenho, em guache, era partido ao meio, de um lado bem colorido e alegre, do outro pintado a dedo em tinta preta e pétalas caídas. Durante a explicação, ela elucidou que o lado preto era como ela se sentia naquele momento, “morta”, “desanimada”, “perdida”, “incompleta”, mas que o lado colorido era como ela ficaria dali algum tempo, que ela almejava a melhora nos estados de humor e que pretendia, em breve, estar colorida, “alegre” e “animada” como a flor. Além disso, ela contou que o desenho é de uma flor que ela tem em casa e que tá sempre murchando, mas que, mesmo quando parece que não tem mais jeito, ela continua regando e um raminho brota de novo. A metáfora foi entendida por todos ali presentes e, ao fim da explicação, houve uma salva de palmas e votos de melhora. Outro autorretrato emocionante foi o de uma senhora que desenhou seu rosto com os olhos fechados, pois queria mostrar sua maquiagem no desenho porque havia tempo que ela não tinha forças para se arrumar e, justamente naquele dia, ela tinha decidido se maquiar novamente, como fazia outrora. Outra mulher se desenhou triste porque

a filha estava doente, houve também um homem que se desenhou como bicho porque, segundo ele, tinha dificuldades para expressar sentimentos e acabava por afastar os demais. Teve também um senhor mais velho que, quando pedimos para desenhar, ele disse “pela primeira vez na vida que eu estou tentando me desenhar”.

Enfim, tanto os relatos, quanto as imagens foram muito comoventes. Deixá-los à vontade foi uma estratégia muito proveitosa, pois com isso conseguimos fazer com que todos os participantes se sentissem tranquilos para apresentarem suas representações imagéticas. Além disso, ao fim de cada apresentação, o restante da turma, sem julgamento, aplaudiu todas as vezes e fez, de alguma maneira, apontamentos positivos sobre a representação do outro.

A partir das autoimagens, demos início ao conteúdo poético com a leitura de poemas selecionados previamente e relacionados ao assunto cerne do plano de aula. Dentre os poemas estavam “O auto-retrato”, Mario Quintana, em que o autor comenta sobre a confecção de um retrato, traço a traço, em que se pinta às vezes nuvem, às vezes árvores e lembrança. Esse poema relacionou-se intrinsecamente aos autorretratos produzidos por eles em que figuravam objetos, plantas e paisagens. Adequações foram realizadas no vocabulário do poema para evitar questões difíceis e, quiçá, engatilhadoras. Outro poema lido pelos acadêmicos foi o “Auto-retrato”, de Manuel Bandeira, um texto sobre falhas, sobre perdas e sobre reconstrução. O último poema lido foi o conhecido “Retrato”, de Cecília Meireles, em que a autora compara a expressão diante da passagem do tempo e dos efeitos problemáticos concernentes ao existir. A cada poema abrimos para comentários e análises, realizamos um roteiro de leitura e interpretações, bem como levantamos relações com as próprias produções.

Até esse momento as atividades haviam sido feitas oralmente e imageticamente. Então, com o intuito de diagnosticarmos o nível de escrita e compreensão interpretativa, nossa última atividade visou o pontapé para a escrita de poesia. Sem sabermos ainda se seria possível, solicitamos que, na folha do autorretrato, após pensar, os participantes escrevessem palavras soltas que descrevessem a si mesmos. Nesse momento tivemos noção das dificuldades e do contraste intelectual das turmas. Havia turmas em que todos sabiam escrever, turmas em que ninguém escrevia e, ainda, turmas em que se mesclava a habilidade. Essa questão foi norteadora para nossas atividades seguintes, visto que não seria possível confeccionar

poemas completos, realizar análises aprofundadas ou a escrita sem o apoio do oral e do imagético.

Ao fim da aula, realizamos um varal e os autorretratos foram pendurados nele. Nos despedimos com a promessa de retornamos em breve. Desse modo, marcamos reunião para a semana seguinte com o intuito de fazermos o levantamento das percepções de cada um dosicineiros.

Como conclusão dessas primeiras oficinas, entendemos que trabalhar com a criação de autorretratos nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) pode ser, como vimos, uma atividade terapêutica valiosa e significativa. O autorretrato oferece diversos benefícios aos indivíduos que enfrentam desafios de saúde mental, como, por exemplo, o autoconhecimento e auto expressão, pois criar um autorretrato exige uma exploração profunda de como a pessoa se percebe; A expressão não-verbal, porque muitas vezes, as palavras podem ser limitadas para expressar emoções complexas e experiências internas, assim, a arte fornece uma forma alternativa de comunicação que pode ser especialmente útil para aqueles que têm dificuldades em se expressar verbalmente; O processamento de traumas e emoções, uma vez que o processo de criação de um autorretrato pode permitir que os indivíduos processem traumas, sentimentos intensos e experiências difíceis, desse modo, a escolha de cores, elementos visuais e estilo artístico pode servir como uma representação simbólica das experiências pessoais; Empoderamento e controle, pois a arte, incluindo a criação de autorretratos, permite que as pessoas tenham controle sobre a forma como são representadas; Estímulo à criatividade, pois engajar-se na exploração artística pode ajudar a romper padrões de pensamento negativos ou cíclicos; Foco no presente, ao se concentrar na criação artística, os indivíduos podem se afastar de preocupações futuras ou remorsos passados; Promoção da Autoestima; Integração e comunicação em grupo, pois trabalhar em autorretratos em um ambiente de grupo nos CAPS pode promover um senso de pertencimento e conexão entre os participantes; Redução de Estigma: a criação de autorretratos pessoais pode ajudar a humanizar a experiência de saúde mental e a reduzir o estigma associado aos transtornos mentais, ao ver as criações de outras pessoas, os participantes podem reconhecer sua própria humanidade compartilhada.

Obviamente deve-se de ter claro que estamos instaurando atividades aos oficinandos e colocando-os no processo da escrita. Segundo Gilles Deleuze, não são as neuroses os procedimentos para a composição

literária. A vida é o processo, interrompido somente quando a neurose e a psicose os bloqueiam.

Por isso o escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, médico de si próprio e do mundo. O mundo e o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro (haveria aqui a mesma ambiguidade que no atletismo), mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe, contudo, devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis. (DELEUZE, 2019, p. 13-14)

Diante da atividade e das percepções elencadas, fica claro que como com qualquer atividade terapêutica, é importante que os profissionais de saúde mental qualificados estejam presentes para orientar e facilitar o processo, garantindo que seja seguro, respeitoso e produtivo para os indivíduos envolvidos. De qualquer modo, o *feedback* dos coordenadores, dos médicos e dos psicólogos dos CAPS foi muito positivo. Segundo eles, os pacientes queriam que voltássemos e passaram dias questionando sobre nosso retorno e sobre as próximas atividades. Assim, na reunião, após os acadêmicos apresentarem suas impressões, as dificuldades, e narrarem como foi, individualmente, a experiência, passamos a pensar sobre a próxima. Dentre as observações positivas, osicineiros elogiaram o local onde o CAPS funciona, pois, atrás da construção principal, há um jardim com uma grande árvore. Esse foi o ponto de partida para nossa próxima Oficina.

A oficina II – confeccionada em reunião à distância devido à greve que a universidade passava e com menos participantes devido à ausência de apoio financeiro –, teve como cerne o ambiente que os cercava, a natureza que envolvia os pacientes/oficinandos no próprio prédio do CAPS. Sabemos que o contato com a natureza desempenha um papel fundamental no bem-estar emocional e mental das pessoas, e isso é especialmente relevante nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). A natureza oferece uma série de benefícios terapêuticos que podem contribuir significativamente para a recuperação e o equilíbrio emocional dos participantes, como a redução do estresse e ansiedade. A exposição à luz solar, à vegetação e aos elementos naturais podem estimular a liberação



de neurotransmissores que estão associados ao bem-estar, como a serotonina, a beleza e a diversidade da natureza podem inspirar a criatividade e a expressão artística, o senso de conexão e pertencimento que a natureza proporciona, essa sensação de conexão, pode contribuir para uma perspectiva mais ampla e uma abordagem mais positiva da vida, além do estímulo sensorial que a natureza oferece ao trazer uma ampla variedade de estímulos sensoriais, como texturas, sons e aromas, algo que pode ser reconfortante e revitalizante para os sentidos proporcionando um espaço seguro onde os participantes podem se desligar das pressões do dia a dia e encontrar um momento de paz.

Integrar o contato com a natureza no CAPS foi algo simples. O ambiente, como dito anteriormente, era propício. Durante nossa reunião, optamos por trabalhar com haikai, pois é uma forma tradicional de poesia japonesa que está profundamente enraizada na natureza. Caracterizado por sua concisão, simplicidade e pela captura de momentos fugazes e observações da natureza, a ligação entre o haikai e a natureza é, portanto, essencial e intrínseca a essa forma poética. O haikai tradicionalmente concentra-se na observação da natureza e seus detalhes, os poemas frequentemente retratam cenas da vida natural, como estações do ano, animais, plantas, paisagens e fenômenos naturais. Um dos principais objetivos do haikai é capturar momentos fugazes e transitórios, isso está alinhado com a efemeridade da natureza, onde as estações, o clima e os padrões naturais estão sempre mudando. Os haikais muitas vezes refletem a sensação humana de estar conectado à natureza. Eles podem evocar emoções e sentimentos que surgem a partir da observação de fenômenos naturais, resultando em uma experiência compartilhada entre o observador e o ambiente. O haikai usa imagens e metáforas retiradas da natureza para transmitir sentimentos e pensamentos. Isso cria uma relação simbólica entre os elementos naturais e as emoções humanas. Além disso, ao estarem associados a estações específicas do ano, a sazonalidade, refletem a importância da natureza na vida cotidiana e no ciclo de mudanças que ocorrem ao longo do ano. A natureza do haikai valoriza a simplicidade e a clareza na expressão, isso espelha a pureza da natureza e a capacidade de encontrar beleza nas coisas simples. O haikai incentiva o observador a estar totalmente presente no momento e a observar atentamente o ambiente natural. A observação da natureza desafia a criatividade do poeta, incentivando-o a encontrar palavras para transmitir a beleza e a complexidade do mundo natural. A ligação entre o haikai e a natureza é tão

profunda que a própria estrutura do poema, com seus três versos (5-7-5 sílabas) e a ênfase em capturar um momento da natureza, reflete a visão japonesa da relação entre o ser humano e o ambiente natural. Portanto, a poesia haikai não apenas celebra a natureza, mas também convida o leitor a contemplar e refletir sobre a conexão entre o ser humano e o mundo natural que o rodeia.

Com esses aspectos em mente, a oficina II foi denominada “Haikai e natureza” e teve como objetivo integrar a apreciação da natureza e a criação de haikais como uma forma criativa de expressão e conexão com o ambiente. Pensamos, desse modo, em introduzir os participantes à forma poética do haikai e à sua relação com a natureza, estimular a observação atenta da natureza e a reflexão sobre seus detalhes, promover a expressão criativa e a autoexpressão por meio da criação de haikais, proporcionar um ambiente de comunidade e compartilhamento de experiências entre os participantes. Após interlocução sobre nossos objetivos, pensamos nos materiais e na metodologia que utilizaríamos para a aplicação. Refletimos, portanto, no local da oficina e na possibilidade de conectarmos o paciente/oficinando ao ambiente. No desenvolvimento dessa oficina, em especial, retomamos a lição experienciada por Marc-Alain Ouaknin que, retomando Roland Barthes explana que,

Além do “prazer do texto”, a leitura oferece ao leitor, por identificação e “cooperação textual”, por apropriação e projeção, a possibilidade de descobrir uma segurança material e econômica, uma segurança emocional, uma alternativa à realidade, uma catarse dos conflitos e da agressividade, uma segurança espiritual, um sentimento de pertencimento, a abertura para outras culturas, sentimentos de amor, o engajamento na ação, valores individuais e pessoais, a superação das dificuldades, etc. (OUAKNIN, 2016, p. 27)

No dia 5 de junho, com a universidade ainda em greve, retornamos ao CAPS de União da Vitória para realizarmos a segunda oficina. Cronogramas foram estabelecidos para a aplicação das oficinas e novamente grupos de 4 a 6 acadêmicos, acompanhados do professor idealizador, realizaram a oficina. Desta vez, as turmas de pacientes/participantes estavam unidas e, portanto, eram grupos muito maiores do que na primeira vez, porém não precisamos ir todos os dias. Quando chegamos, à tarde, os pacientes/oficinandos estavam sentados sob o sol, aquecendo-se do frio que fazia

em uma roda de conversa. O momento e o ambiente foram muito propícios para a aplicação da Oficina II.

A oficina teve início com um passeio pelo local, o jardim do CAPS. Para nossa sorte, como dito, o dia estava ensolarado e o clima animado. Os participantes foram guiados por uma breve caminhada ao ar livre nas áreas verdes, foram incentivados a observar detalhes da natureza, como cores, texturas, sons e o ambiente ao redor e, por fim, pedimos que cada um dos participantes pegasse algum elemento da natureza. Os grupos foram ainda mais diversos, homens e mulheres, idosos e jovens, de todos os níveis de intelectualidade. Tanto alguns que não sabiam ler e escrever e tiveram dificuldade até mesmo na escolha do elemento da natureza, quanto alguns que conheciam até o que era haikai e os poetas que foram lidos durante a oficina.

De volta aos lugares, mas ainda no ambiente externo, os participantes sentaram em círculo com os elementos em mãos. Nesse momento, iniciou-se a leitura de alguns haikais e a demonstração, pois os acadêmicos confeccionaram cartazes com haikais e emolduraram para mostrar aos opinandos. Dentre os autores lidos, estavam Paulo Leminski, Guilherme de Almeida, Millôr Fernandes, Matsuo Bashô e Helena Kolody, esta última citada, inclusive, por um dos pacientes/opinandos. O conteúdo dos haikais centrou-se na efemeridade da vida, na natureza, na felicidade, na paz, na tranquilidade que o ambiente de calma pode nos proporcionar. Após cada leitura pudemos conversar e compartilhar interpretações sobre os poemas lidos. Além disso, devido a heterogeneidade dos participantes, foi enquanto líamos os textos que explicamos sobre a forma poética do haikai, destacando sua origem e sua ênfase na natureza, bem como os elementos que compõem um haikai e sua estrutura. Entusiasmado, durante a leitura, o professor Josoel produziu seu próprio haikai, referente àquele momento que ali presenciavam todos, e o leu aos demais, por fim todos aplaudiram.

Como não poderíamos, diferente do espaço em sala de aula, sugerir que todos os participantes que escrevessem haikais, entregamos uma folha a eles, colamos o elemento da natureza coletado por eles nela, levamos ainda outras folhas de outono e gravetos para que eles colassem por volta da folha e, em seguida, pedimos para que escrevessem uma palavra, uma frase ou algumas frases sobre aqueles haikais lidos ou sobre o momento ali vivido. Alguns tiveram dificuldades para escrever, mas todos sentiram-se aptos a expressar, com maior ou menor prática, o sentimento que a natureza os passava. Palavras como "PAZ", "AMOR", "SAÚDE", "FAMÍLIA",

“TRANQUILIDADE” e frases como “O SOL CLAREIA A VIDA”, “A SOMBRA DA ÁRVORE NOS ABRIGA” e “O VENTO NOS DIRECIONA” foram escritas no papel e, em seu entorno, folhas, gravetos e flores colhidas no ambiente foram coladas. Por fim, os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas palavras ou frases-haikais com o grupo. Após cada leitura, houve espaço para discussão sobre as escolhas de palavras, imagens e sentimentos evocados.

Importante relatar que essa oficina teve também o acompanhamento de músicas. O uso da música clássica como ambiente sonoro durante a produção de haikais no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) pode ter vários benefícios para os participantes. A música clássica é conhecida por seu efeito calmante, inspirador e emocionalmente envolvente, e pode complementar de maneira significativa a atividade de criação. A música clássica muitas vezes possui um ritmo suave e melódico que pode criar um ambiente tranquilo e relaxante, isso pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade, permitindo que os participantes se concentrem mais facilmente. A combinação de música clássica e criação poética favoreceu a prática da atenção plena, os participantes se envolveram de maneira mais profunda com a atividade, estando presentes no momento e se concentrando em suas próprias experiências. Para algumas pessoas, a música clássica pode ajudar a diminuir barreiras emocionais ou bloqueios criativos, mas é importante notar que a escolha da música clássica foi feita de maneira cuidadosa. Peças musicais suaves, instrumentais e emocionalmente evocativas foram mais adequadas para esse tipo de atividade, pois o objetivo foi criar um ambiente terapêutico que promovesse o bem-estar e a expressão criativa de maneira sensível e significativa. Nossa escolha foi Vivaldi. A incorporação da composição musical “As Quatro Estações” de Antonio Vivaldi enriqueceu significativamente a experiência terapêutica e criativa dos participantes. Cada estação representada na obra de Vivaldi poderia ser associada a diferentes temas literários ou emocionais. Por exemplo, a Primavera poderia ser relacionada à renovação e ao crescimento, incentivando a leitura de histórias que abordem superações e recomeços. O Verão poderia ser associado à vitalidade e às emoções intensas, explorando narrativas que lidam com paixões e relacionamentos. O Outono poderia simbolizar a reflexão e a mudança, proporcionando a oportunidade de discutir obras que abordam transformações e amadurecimento. Por fim, o Inverno poderia ser conectado à introspecção e à melancolia, incentivando a leitura de histórias que tratam de desafios e superações pessoais. Assim,

a música clássica promoveu uma conexão emocional mais profunda com o ambiente natural e com a própria criatividade.

Foi importante ter em mente que a reação à música é subjetiva e pode variar entre os indivíduos. Antes de implementar essa abordagem, foi aconselhável verificar a sensibilidade dos participantes à música e obter *feedback* sobre suas reações durante a atividade. Além disso, a música foi tocada em um volume suave o suficiente para criar um ambiente de fundo harmonioso. A intenção foi de que a música complementasse e enriquecesse a experiência dos participantes, sem distraí-los ou dominar a atividade. Em última análise, a escolha da música de fundo para a atividade de escrita de haikais sobre a natureza no CAPS foi uma maneira eficaz de criar um ambiente inspirador e estimulante, promovendo a expressão criativa e o bem-estar emocional dos participantes. A oficina registrou uma participação ativa dos participantes, indicando um interesse genuíno na abordagem da natureza por meio do haikai. A atividade de observação da natureza permitiu que os participantes explorassem a beleza dos elementos naturais que muitas vezes passam despercebidos. Os haikais lidos e, posteriormente, as frases criadas demonstraram criatividade e uma abordagem única para a observação da natureza, por eles os participantes expressaram suas emoções e pensamentos de maneira criativa e simbólica. O compartilhamento proporcionou um ambiente de apoio e empatia entre os participantes, permitindo que compartilhassem suas perspectivas e sentimentos uns com os outros. A atividade reforçou a conexão dos participantes com a natureza e incentivou-os a encontrar beleza nos pequenos detalhes do ambiente natural.

A oficina de haikai e natureza no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) foi uma experiência enriquecedora para todos os participantes. Ela demonstrou a eficácia da combinação entre a apreciação da natureza e a criação poética como ferramenta terapêutica. Os resultados refletiram uma maior conexão com a natureza, expressão criativa e um ambiente de apoio entre os participantes. A continuidade de oficinas desse tipo pode enriquecer ainda mais as atividades oferecidas pelo CAPS, promovendo o bem-estar emocional e mental de forma inspiradora. Ao fim, os participantes compartilharam as palavras escritas e a atividade produzida, a cada apresentação, aplausos se seguiam. Os resultados foram positivos e, novamente, recebemos pedidos de retorno com mais oficinas.

Estamos produzindo, atualmente, uma oficina de “Grafite e Poesia”, mas, para o momento, podemos afirmar que a arte desempenha um papel

de suma importância no contexto dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), sendo reconhecida como uma valiosa ferramenta terapêutica que contribui significativamente para a promoção da saúde mental e emocional. Através das diversas formas de expressão artística, como a pintura, música, dança, teatro e outras manifestações criativas, os participantes dos CAPS encontram um meio poderoso de explorar suas emoções, comunicar pensamentos complexos e fomentar a autoexpressão. A arte não apenas oferece um canal alternativo para a expressão de sentimentos muitas vezes difíceis de verbalizar, mas também possibilita uma conexão mais profunda consigo mesmos e com os outros. Além disso, a criação artística estimula a criatividade, aumenta a autoestima e promove a sensação de realização pessoal. No ambiente acolhedor dos CAPS, a arte se transforma em uma forma de terapia não convencional, capacitando os indivíduos a enfrentar desafios emocionais, explorar a autoconsciência e cultivar um senso de comunidade, contribuindo de maneira inestimável para o processo de recuperação e bem-estar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Poetizando Histórias” se erige como um testemunho concreto da sinergia entre a esfera acadêmica, personificada pelo curso de Letras Português-Inglês, e o âmbito terapêutico do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). É imperativo ressaltar que esse empreendimento foi conduzido de forma voluntária e não remunerada, enaltecendo ainda mais a dedicação e o comprometimento dos envolvidos em sua realização. Os professores precisaram adequar seus horários com os dos acadêmicos voluntários, restando à coordenação colher os louros e elogios dos setores da sociedade entusiastas com a até agora novidade. Foram dois professores temporários e mais uma professora externa que se voluntariaram em fazer parte do projeto. Espera-se que num futuro não muito distante as disciplinas de Literatura possam, finalmente, provar que suas atuações de cunho social e pragmático transcendem de longe as corriqueiras nomenclaturas que os colegas professores lhes imputam, seja por ignorância, seja por menoscabo.

As oficinas intituladas “Autorretrato e Poesia” e “Haikai e Natureza”, sustentáculos fundamentais dessa empreitada, desdobram-se não meramente como oportunidades para a aquisição de ferramentas de autoexpressão e autoexploração, mas como territórios férteis para a incursão

no universo emocional e para o fomento do desenvolvimento pessoal. Ao amalgamar a linguagem poética com o cenário acolhedor proporcionado pelo CAPS, o projeto extrai à luz o potencial intrínseco da literatura em desempenhar uma função axial na promoção do bemestar psicossocial. A utilização eloquente das palavras como veículos de autotratamento e como meio de conexão com a natureza, por meio da forma poética do haikai, elucida com brilho a capacidade da literatura em constituir-se como uma ferramenta de inestimável valia na forja da resiliência emocional. Dessa maneira, o “Poetizando Histórias” não somente lapidou a compreensão dos participantes em relação à abrangência da literatura, mas também corroborou a pertinência de um entrelaçamento interdisciplinar enriquecedor, enfatizando, assim, a necessidade premente de harmonizar abordagens criativas e terapêuticas para a edificação de um ambiente de apoio psicossocial otimizado no contexto do CAPS.

Este projeto se revela como um divisor de águas ao ilustrar como a literatura transcende os limites do mero entretenimento, permeando as fronteiras da saúde mental e do enriquecimento intelectual. Ao promover a utilização da literatura como uma ferramenta de exploração emocional, reflexão e conexão com o meio ambiente, ele amalgama as virtudes da expressão artística com a necessidade de autocuidado e desenvolvimento pessoal. Através da aplicação das oficinas “Autorretrato e Poesia” e “Haikai e Natureza”, o projeto convida os participantes a mergulharem profundamente em seus próprios sentimentos e na tessitura da linguagem, construindo pontes entre o mundo interno e o externo.

A significância do projeto “Poetizando Histórias” reside na maneira pela qual ele transcende a linearidade do ensino e da aprendizagem, transformando-se em uma jornada de descoberta, autoconsciência e cura. Os resultados tangíveis podem ser medidos não apenas pelas obras criativas e poéticas produzidas, mas também pelos sorrisos mais leves, pelas conversas mais profundas e pela confiança renovada dos participantes. A interseção entre a poesia, a natureza e o autocuidado proporcionam um alicerce sólido para a promoção da saúde mental e emocional, e o projeto “Poetizando Histórias” atua como um farol, guiando os participantes em direção a um terreno mais equilibrado e empoderador.

Por fim, o projeto “Poetizando Histórias” transcende os limites das salas de aula e dos consultórios terapêuticos, convergindo os mundos da literatura e da saúde mental de maneira ressonante. Ele exemplifica a importância de explorar abordagens criativas e interdisciplinares na promo-

ção do bem-estar psicossocial, enquanto reafirma a inegável capacidade da literatura em agir como um agente transformador nas vidas daqueles que a experienciam. Que este projeto sirva como um testemunho inspirador da profundidade e amplitude que a literatura pode alcançar quando entrelaçada com a busca pela saúde emocional e o florescimento pessoal.

4. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Edição bilingue. Trad., introd. e notas de Paulo Pinheiro. 2ª. edição. 3ª. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2022.

CANDIDO, A. "O direito à literatura". IN: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 2019.

OUAKNIN, Marc-Alain. *Biblioterapia: Leer es sanar*. Barcelona: Oceano Travesia. Traducción de Rafael Segóvia Albán, 2016.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES

Maria Ivete Basniak⁵⁷
Adrieli Cristine Bueno⁵⁸
Camila Maria Koftun⁵⁹

⁵⁷ UNESPAR campus União da Vitória
Coordenadora do projeto.

⁵⁸ UNESPAR campus União da Vitória.

⁵⁹ UNESPAR campus União da Vitória.



RESUMO: No ambiente escolar, alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nem sempre costumam receber atendimento especializado, pois não são vistos como alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de existirem leis e documentos que assegurem seus direitos. O projeto de extensão envolvido neste trabalho, teve como público alvo aproximadamente 20 alunos da Educação Básica da cidade União da Vitória – PR com essas características. Entretanto, como o projeto se desenvolveu também com esses alunos inclusos, ou seja, em salas de aula com todos os estudantes, no total foram atendidos aproximadamente 100 alunos de escolas municipais, estaduais, públicas e privadas. As atividades desenvolvidas no projeto envolveram a construção de cenários animados, que são realizadas no GeoGebra a partir de elementos matemáticos. Essas construções preveem produzir uma cena com movimento e tem por objetivo a discussão dos conceitos matemáticos envolvidos. Este trabalho, relata as contribuições do projeto de extensão para o desenvolvimento da interação social do estudante Gustavo, que possui indicativo de AH/SD na área de exatas. Gustavo iniciou sua participação bastante tímido, com dificuldade em socializar suas ideias com os demais membros da equipe – colegas e professores – e apático em realizar construções que considerava fáceis. A fim de motivar a participação desse estudante ocorreram mudanças na dinâmica dos encontros: como a inclusão de novos desafios que passaram a exigir mais interação e eram de maior nível de dificuldade; e propor que ele desenvolvesse apresentações orais. Desse modo, aos poucos, Gustavo passou a questionar e interagir mais e dedicou-se para ter bom desempenho nas apresentações, ensaiando e revisando o que iria compartilhar. Portanto, o projeto de extensão colaborou para a aprendizagem matemática de Gustavo e, conforme relatos de profissionais da escola que o aluno frequenta, também contribuiu para a sua interação social com os membros do projeto e para falar em público.

Palavras-chave: Cenários animados; Superdotação; Interação Social; Sala de Recursos Multifuncional; Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), se cria o imaginário de que “[...] é uma pessoa rara, que não precisa de nada, que se autoeduca, [...] e, principalmente, que não é um aluno com necessidades educacionais especiais, pois este termo é equivocadamente reservado aos alunos com deficiência” (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 111). Ao contrário da cultura estabelecida pela sociedade e/ou até mesmo por profissionais da educação, necessidades educacionais especiais não são relacionadas somente aos indivíduos que apresentam alguma deficiência física ou intelectual, mas também a alunos com indicativo de AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Conforme a concepção e o autor escolhido, as características das pessoas com AH/SD podem ser diferentes, por exemplo: para Feldhusen (1986, *apud* FLEITH, 2006) superdotação consiste em uma aptidão psicológica ou física para a aprendizagem e performance superior; para Virgolim (2007) pode ocorrer nas inúmeras áreas do conhecimento humano e são referentes a pessoas que apresentam um desempenho superior se comparado com os demais; já Renzulli (2004) estabelece a Teoria dos Três Anéis, considerando três fatores para que um indivíduo seja diagnosticado com AH/SD: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Ourofino e Guimarães (2007), destacam que existem diversas listas com particularidades inerentes dos alunos com AH/SD. Dentre as características destacamos: persistência, responsabilidade, autonomia, independência e curiosidade (MARTINS, 2013).

Os autores alertam para o fato de que uma pessoa que possui indicativo de AH/SD em determinada área do conhecimento pode apresentar dificuldades em outras áreas (MENDONÇA; ZAVITOSKI; CAPELLINI, 2013). Conforme Gardner (2000, p. 44) “a pessoa pode ter talento para a aquisição de línguas estrangeiras, e, no entanto, não conseguir se orientar em ambientes desconhecidos, nem aprender uma música nova [...]”, por exemplo.

Mesmo existindo leis e documentos que asseguram os direitos dos alunos com AH/SD ao atendimento educacional especializado - Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (BRASIL, 1996); Parecer CNE/CEB nº 13 de 2009 (BRASIL, 2009a); e a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, Atendimento Educacional Especializado (BRASIL,

2009b) – existem barreiras que interferem nesse atendimento. Dentre elas podemos citar o desconhecimento dessas leis, a desinformação, a carência na formação acadêmica e/ou a superficialidade quando o tema é abordado (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Essa é uma realidade que deve ser mudada para que os (futuros) professores tenham formação adequada sobre o tema e possam dar suporte educacional de qualidade a esses alunos. Conforme Pérez e Freitas (2011) “[...] tem que haver uma normatização mais eficiente e a tão necessária articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, da educação infantil ao ensino superior” (PÉREZ; FREITAS, 2011, p.122) viabilizando soluções, principalmente, para os anseios relacionados a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, uma proposta escolar que “[...] pretende oferecer à criança experiências diversificadas em relação ao currículo regular, seja por meio de projetos mais elaborados, atividades mais profundas e desafiadoras” (SOUZA et al., 2015, p. 25) é de extrema importância para o trabalho com alunos com indicativo de AH/SD, que por vezes, não recebem a devida atenção, mas que necessitam de orientação e incentivo.

Segundo Cupertino (2008) dentre as possibilidades utilizadas no Brasil, se destacam os Programas Extracurriculares e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que podem realizar parcerias com universidades, por exemplo, como é o caso do projeto envolvido neste trabalho.

Em 2021 iniciamos o projeto de extensão intitulado *Desenvolvimento de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação e a construção de cenários animados no software GeoGebra*, realizado na esfera do programa Universidade sem Fronteiras (USF), por meio do qual, trabalhamos com aproximadamente 20 alunos com indicativo de AH/SD de diferentes escolas da cidade de União da Vitória. Entretanto, como o projeto se desenvolveu também com esses alunos inclusos, ou seja, em salas de aula com todos os estudantes, no total foram atendidos aproximadamente 100 alunos de escolas municipais, estaduais, públicas e privadas.

Cabe destacar que a partir da construção de cenários animados abordamos/trabalhamos conceitos e objetos da matemática. Nessas construções os objetos matemáticos são inseridos de modo a constituir uma cena e são relacionados a ferramentas que proporcionam movimentos a eles, para que ao final a cena seja animada (BUENO; BASNIAK, 2020a).

Neste trabalho, para além das discussões dos conteúdos matemáticos abordados nos encontros, discorreremos de forma detalhada sobre um aluno e sua participação no projeto. Considerando que ele apresentava características de personalidade introvertida, objetivamos descrever contribuições do projeto de extensão para o desenvolvimento da interação social desse aluno com indicativo de AH/SD.

2. CONTEXTO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Dentre os objetivos deste projeto de extensão vinculado ao USF, destacamos: incentivar o potencial criativo, intelectual e o desenvolvimento da autonomia dos alunos com indicativo de AH/SD, bem como melhorar a qualidade de vida das crianças e adolescentes atendidos pelo projeto.

Em relação a este objetivo, as ações desenvolvidas com o projeto envolveram encontros semanais com alunos selecionados de seis escolas, entre elas municipais, estaduais, públicas e privadas, durante oito meses. Os encontros ocorreram em laboratórios de informática da universidade ou da escola dos alunos. Os alunos eram de faixas etárias diferentes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

As atividades desenvolvidas nos encontros sempre envolveram cenários animados, desde a construção da cena, discussões matemáticas, elaboração de roteiros e apresentações orais.

A decisão por trabalhar com cenários animados no desenvolvimento do projeto de extensão se deu pelo resultado positivo que esse tipo de prática apresentou em momentos anteriores. Desde 2017, por meio de pesquisas de iniciação científica (BORUCH; BASNIAK, 2018; BUENO; BASNIAK, 2020A; 2020B; 2021; BASNIAK, 2020; BASNIAK; CARNEIRO, 2020; PADILHA; BASNIAK, 2020), buscou-se propor a alunos com indicativo de AH/SD, do Ensino Fundamental e Médio, construções de cenários animados no GeoGebra. Tais construções propostas envolviam conteúdos matemáticos que os alunos ainda não haviam estudado formalmente em sala de aula e mesmo assim conseguiam construir cenários animados tomando como base características desses conteúdos (BORUCH; BASNIAK, 2018; BASNIAK, 2020). Uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental conseguiu utilizar conceitos de função (estudados no 9º ano do Ensino Fundamental) para construir um cenário animado (BASNIAK, 2020).

Nesse sentido, para dar continuidade ao trabalho com cenários animados e com alunos com indicativo de AH/SD foi instituído o projeto de extensão. Para tanto, a equipe formada para desenvolver o projeto foi composta pela coordenadora (primeira autora), uma professora recém-formada (segunda autora) e quatro alunos da licenciatura em matemática. Além disso, o projeto contou com a colaboração voluntária de um professor do colegiado do curso de matemática e uma professora de matemática (terceira autora).

Na seção seguinte descrevemos a trajetória e participação de um aluno no projeto em ordem cronológica. Os materiais que permitiram realizar essa descrição/análise foram obtidos a partir de anotações realizadas pela equipe do projeto que acompanhou o aluno durante os encontros e também acessando gravações em áudio e vídeo de alguns encontros e apresentações.

3. TRAJETÓRIA DE GUSTAVO NO PROJETO

3.1 INÍCIO E DESAFIOS

Optamos por relatar as experiências que ocorreram com o aluno Gustavo que frequentava o 1º ano do Ensino Médio e possui indicativo de AH/SD na área das exatas. Ele participou do projeto de maio de 2022 até dezembro de 2022, quando as atividades do projeto com os alunos foram encerradas. Os encontros ocorreram em um laboratório de informática da universidade e, um deles ocorreu na biblioteca da escola em que o aluno estudava. Gustavo raramente faltava aos encontros, sendo um dos que mais se destacou durante o desenvolvimento do projeto. Ele participou dos encontros com mais um aluno da mesma escola (Pedro) e ambos eram atendidos por dois membros da equipe do projeto.

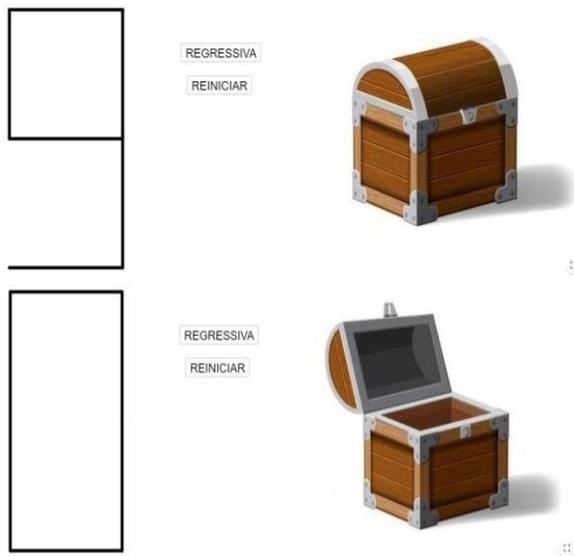
Nos primeiros encontros realizados, para construir os cenários animados *Contagem*⁶⁰ (Figura 1) e *Semáforo*⁶¹ (Figura 2), Gustavo seguiu os passos indicados pelos membros da equipe do projeto sem dificuldades. Entretanto, quando eram feitos questionamentos para que os alunos participassem das discussões em relação aos conteúdos matemáticos ou processo de construção, ele raramente respondia, não fazia questio-

⁶⁰ O cenário animado *Contagem* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/btnu5eyb>.

⁶¹ O cenário animado *Semáforo* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/akhsvfze>.

namentos e nem interagia com Pedro ou com os demais presentes no ambiente (professores que participavam do projeto e a professora da SRM).

Figura 1 - Cenário animado *Contagem*



Fonte: As autoras, 2023.

Figura 2 - Cenário animado *Semáforo*



Fonte: As autoras, 2023.

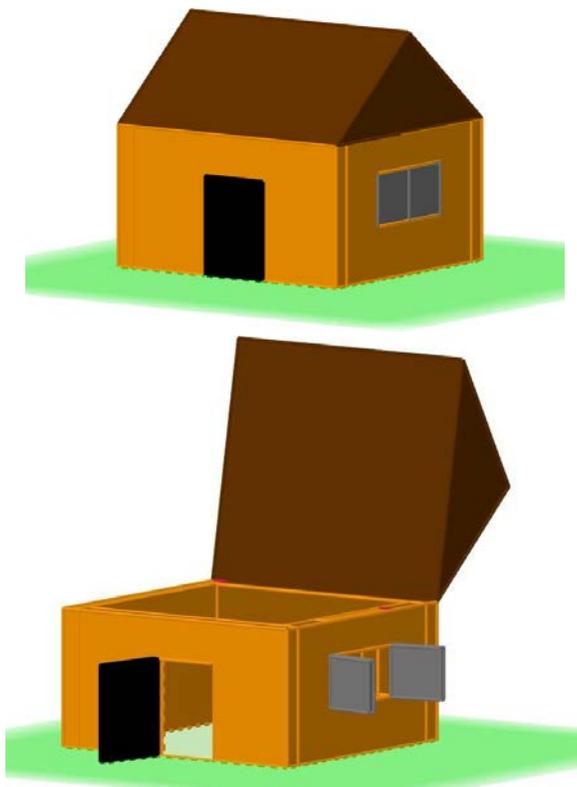
Segundo Ourofino e Guimarães (2007) isso se justifica porque alunos com indicativo de AH/SD necessitam de pouca orientação dos professores e apresentam traços de independência e autonomia. Gustavo gostava de



testar possibilidades para construir os cenários sozinho e não costumava discutir suas estratégias, a menos que fosse solicitado.

Nos encontros seguintes foi proposto aos alunos a construção do cenário animado *Casa*⁶² (Figura 3) que utilizava a janela de visualização 3D e que tinha nível superior de dificuldade.

Figura 3 - Cenário animado *Casa 3D*



Fonte: As autoras, 2023.

Apesar disso, observamos pouca empolgação por parte de Gustavo que, segundo a professora da SRM, não queria continuar participando. A professora então pediu que ele persistisse na participação por mais um tempo.

Ressaltamos que os alunos que frequentavam a SRM receberam um convite para participarem do projeto, em nenhum momento foram

⁶² O cenário animado *Casa 3D* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/qhc6tpng>.



forçados a comparecer aos encontros e poderiam se desligar a qualquer momento. Diante dessa situação, a dinâmica dos encontros com esses alunos teve que ser repensada a fim de motivar a continuidade da participação de Gustavo.

4. NOVA DINÂMICA

Em conversas com todos os membros da equipe do projeto, acordamos solicitar que Gustavo e Pedro apresentassem e explicassem o processo de construção de alguns cenários animados, já construídos por eles, para um acadêmico do curso de licenciatura em matemática que, naquele momento, estava iniciando uma pesquisa de iniciação científica relacionada aos cenários animados.

No encontro seguinte, com a presença do acadêmico, os alunos foram informados sobre a nova dinâmica e que poderiam propor as construções dos cenários animados seguindo os procedimentos que julgassem melhor. Nesse encontro Gustavo foi participativo e interagiu com Pedro, com o acadêmico e com os membros da equipe do projeto, solicitando auxílio para usar alguns comandos e localizar ferramentas. Com a possibilidade de apresentar as construções a alguém externo ao projeto, Gustavo se sentiu motivado.

Com base nessa experiência a condução dos encontros seguintes seguiu estratégias semelhantes a essa, para que Gustavo e Pedro participassem e interagissem, tanto entre si como com a equipe do projeto.

Nos encontros seguintes, foi apresentado aos alunos o cenário *Barco e chuva*⁶³ e solicitado que o construíssem, usando os conteúdos matemáticos que conheciam, a partir de hipóteses e estratégias que testavam no GeoGebra. Cada aluno poderia construir o seu ou poderiam compartilhar a mesma construção. Em seguida, deveriam apresentar e explicar aos membros da equipe quais os conteúdos matemáticos utilizaram e quais as estratégias de construção usaram.

⁶³ O cenário animado *Barco e chuva* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/ycx9nk2a>.

Figura 4 - Cenário animado *Barco e chuva*



Fonte: As autoras, 2023.

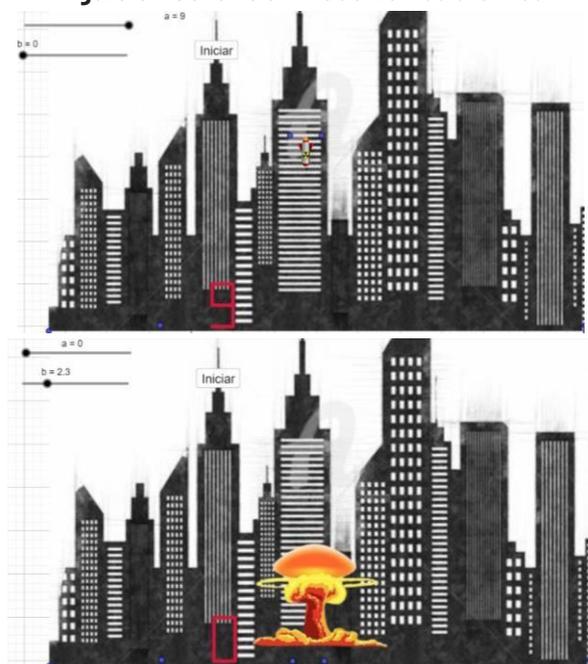
Para isso, foi sugerido que os alunos anotassem o passo a passo que seguiram para construir o cenário animado, indicassem ferramentas e/ou comandos que usaram, bem como os conteúdos matemáticos que conseguiram observar na construção. Isso foi proposto para que, no momento em que os alunos fossem apresentar a construção, tivessem um roteiro que os auxiliasse no processo.

Uma adversidade identificada durante a realização desta estratégia foi a recusa, mesmo que de forma implícita, dos alunos em realizar os registros escritos. Conforme Oufino e Guimarães (2007, p. 49) a característica como “recusa em realizar atividades rotineiras e repetitivas” pode parecer perda de tempo para os alunos com AH/SD, visto que essa atividade é proposta constantemente no ambiente escolar.

Finalizado este cenário, Gustavo perguntou aos membros da equipe se eles, enquanto alunos, poderiam construir um cenário animado sozinhos, desde o início. Dessa forma, no próximo encontro foi proposto que cada um deles criasse um cenário animado livre, em que poderiam idealizar um novo ou adaptar algum cenário já construído. A ideia de toda a construção deveria partir do aluno e os membros da equipe iriam auxiliá-los. Como parte da tarefa, foi adotada a condição de que Gustavo não poderia ver a construção de Pedro e vice-versa, pois na sequência iriam apresentar e propor a construção aos demais - colega e membros da equipe.

Durante o período que os alunos estavam construindo o cenário animado livre, se mostraram animados, pois queriam criar cenas elaboradas com um nível de dificuldade maior que o do colega, o que gerou certa competitividade entre os estudantes, característica de alunos com indicativo de AH/SD (MARTINS, 2013). Gustavo construiu o cenário *Bomba atômica*⁶⁴ (Figura 5), adaptando o cenário animado *Contagem*. Neste encontro identificamos que os alunos se sentiram desafiados e empolgados em desenvolver o que foi proposto. Pedro não finalizou o cenário animado livre, pois teve que se desligar do projeto no mês de julho. Logo, não ocorreu a dinâmica em que um aluno iria propor a construção do seu cenário animado livre aos demais.

Figura 5 - Cenário animado *Bomba atômica*



Fonte: As autoras, 2023.

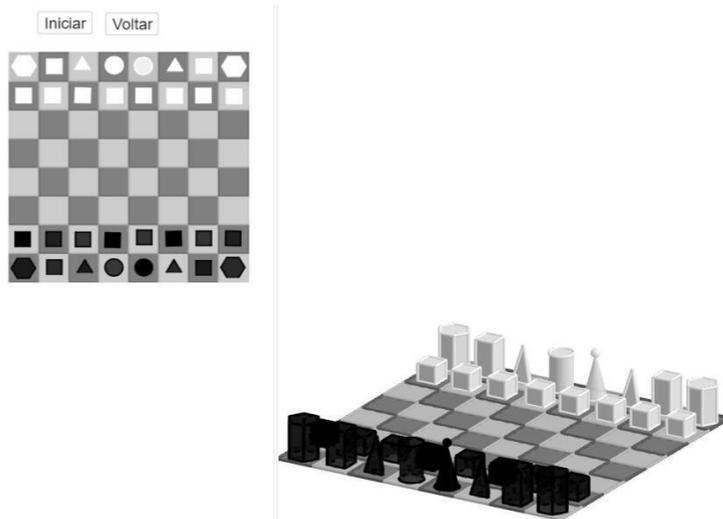
Depois disso, para motivar Gustavo a continuar participando do projeto, foi proposto a construção do cenário animado *Xadrez*⁶⁵ (Figura 6), desenvolvido nos ambientes 2D (janela de visualização) e 3D do software, o

⁶⁴ O cenário animado *Bomba atômica* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/khfmqzh2>.

⁶⁵ O cenário animado *Xadrez* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/j8e369ye>.

que promove maior complexidade à construção. Além disso, esse cenário aborda o jogo de maior interesse do Gustavo.

Figura 6 - Cenário animado Xadrez



Fonte: As autoras, 2023.

Em agosto João começou a participar do projeto. Para que ele se ambientasse com as construções que já haviam sido propostas, foi solicitado que Gustavo o auxiliasse e interagisse com ele. Entretanto, Gustavo declarou não se sentir confortável para isso, e então os membros da equipe conduziram o encontro, propondo as construções *Contagem*, *Semáforo* e *Barco e chuva* para João, enquanto Gustavo finalizou o cenário *Xadrez*, praticamente sozinho e sem dificuldades.

No encontro seguinte foi proposta a construção do cenário *Lançamento de bomba*⁶⁶ (Figura 7) que foi desenvolvido pelos membros da equipe e é uma adaptação do cenário animado *Bomba atômica* criado por Gustavo anteriormente.

⁶⁶ O cenário animado *Lançamento de bomba* pode ser acessado em: <https://www.geogebra.org/m/cm3w3mau>.

Figura 7 - Cenário animado *Lançamento de bomba*



Fonte: As autoras, 2023.

Por ser uma construção extensa, foram necessários dois encontros para finalizar. Nesse período os alunos participaram com concentração e persistência, pois quando tinham um desafio queriam finalizar o quanto antes.

De forma geral, as habilidades matemáticas abordadas por meio da construção desses cenários animados propostos foram: i) estabelecer a relação entre as coordenadas de um ponto e sua representação no plano cartesiano e entre função, controle deslizante e os pontos de uma figura; ii) identificar diferenças entre objetos geométricos planos e espaciais e suas características.

5. APRESENTAÇÃO E RELATOS

Em setembro de 2022, o professor da disciplina de Tecnologias e Recursos na Educação Matemática do curso de Licenciatura em Matemática da instituição do projeto convidou a segunda (P2) e a terceira autora deste trabalho, para que propusessem aos acadêmicos construções de cenários animados em quatro aulas dessa disciplina da graduação.

Considerando uma boa oportunidade para que Gustavo e João pudessem apresentar os cenários animados para um público diferente, convidamos os alunos para participarem em uma dessas aulas e ambos, embora receosos, aceitaram.

Foi conversado e combinado que eles poderiam propor a primeira construção que fizeram quando iniciaram no projeto, o cenário *Contagem*. Para que eles se preparassem, um dos encontros foi destinado para organizarem a forma como conduziram a construção com os acadêmicos da graduação. Nesse momento, Gustavo e João poderiam tirar dúvidas e rever etapas da construção. Também foi ressaltado que os membros da equipe do projeto que tivessem disponibilidade iriam participar da aula, para que os alunos se sentissem mais seguros.

Em conversas com a professora da SRM de Gustavo e João, ela pontuou que dias antes dessa participação na aula da graduação, os alunos apresentaram o mesmo cenário animado para ela e para a direção da escola em que estudam.

Professora da SRM: *Achei muito legal que na sexta eles fizeram uma apresentação, foi uma apresentação bem rapidona, bem superficial, e foi pontuado alguns aspectos que eles tinham que melhorar.*

Depois desta apresentação na escola, principalmente Gustavo, pediu para ir à escola novamente para poder ensaiar mais vezes antes da apresentação aos acadêmicos da graduação, pois queria estar seguro e preparado para esse momento:

Professora da SRM: *Então na sexta eles fizeram a apresentação, deram mais uma estudada, e falei “estudem em casa no final de semana para que na segunda-feira esteja tudo certo”. Então Gustavo falou: “Professora, na segunda-feira a gente pode vir novamente para dar mais uma avançada? Porque tem muita coisa para arrumar ainda”.*

Nesse sentido, foi possível observar outras características de alunos com indicativo de AH/SD: a dedicação e o perfeccionismo, pois Gustavo se empenhou para estruturar um processo de construção e ensaiar várias vezes antes da apresentação.

No dia da aula com os acadêmicos, Gustavo e João se apresentaram, mostraram o cenário que iriam propor e iniciaram a construção. Para isso se organizaram da seguinte forma: enquanto um deles ficava à frente, próximo ao quadro e a tela projetada, explicando o passo a passo da construção e justificando as escolhas/ferramentas selecionadas; o outro ficava próximo ao computador auxiliando nas discussões e construindo o cenário. Durante a aula eles trocavam de lugar em algumas etapas que determinaram antecipadamente.

No decorrer da aula, Gustavo fez mais explicações sobre a construção, usou o quadro para fazer esboços e foi até os acadêmicos para auxiliá-los individualmente. Nessa situação verificava se todos haviam conseguido realizar os passos propostos até o momento e ajudava os acadêmicos a resolver problemas com a construção, como destacado pela professora:

Professora da SRM: *E o legal é que mesmo com todas as dificuldades ali dos acadêmicos, a versão do GeoGebra, todos no final conseguiram fazer a construção.*

P2: *Ele [Gustavo] ajudou a menina que estava com dificuldade, depois passou verificando se todo mundo conseguiu.*

Professora da SRM: *E se não dava de um jeito ele [Gustavo] já propunha outra maneira de fazer aquilo.*

No momento da apresentação, os membros da equipe do projeto sugeriram que João também prestasse ajuda aos acadêmicos, mas ele não interagiu tanto se comparado a Gustavo, como pontuado posteriormente:

P2: *[...] no começo [do projeto] ele [Gustavo] não interagia e foi o que mais quis dominar a aula.*

Professora da SRM: *[...] a interação aqui, né? Gustavo surpreendeu. [...] O João travou, ficou mais na dele. Mas até a direção da escola comentou que o Gustavo está sendo uma evolução!*

Com as dinâmicas propostas durante os encontros, aos poucos, Gustavo foi interagindo com os demais e surpreendendo a todos.

Nos primeiros meses da participação de Gustavo no projeto, ele sempre utilizava uma máscara no rosto durante os encontros, mesmo não sendo mais uma orientação/recomendação sanitária por causa da Covid-19. Conforme o relato da professora da SRM ele não se sentia confortável em chamar a atenção e, depois de um longo trabalho, a primeira vez que ele retirou a máscara em um ambiente público, foi no laboratório de informática durante um encontro do projeto:

Professora da SRM: *[...] graças a um trabalho de [tempos][...], eu conversando com ele [Gustavo], porque assim, a máscara para ele [Gustavo] é uma maneira de não aparecer para os outros [...]. Primeiro ele tirou aqui [laboratório de informática em que aconteciam os encontros] que tinha menos pessoas. Depois no colégio, à tarde, quando ele ia nas quintas e nas sextas [participar da SRM]. E hoje pela primeira vez, depois de tanto tempo de pandemia, ele [Gustavo] tirou de manhã no colégio, na turma. Foi uma coisa muito [importante] para a autoconfiança dele.*

Por fim, a professora relatou que Gustavo ficou empolgado com a apresentação que fez para os acadêmicos:

Professora da SRM: *Eu acho que a partir de agora ele [Gustavo] só vai evoluir. Chegou alegre contando para a mãe dele que tinha se saído bem.*

Dessa forma, podemos ressaltar que o trabalho colaborativo entre escola (professora da SRM e direção) e universidade (projeto de extensão e graduação) promoveram momentos para que habilidades matemáticas de Gustavo fossem desenvolvidas, mas também auxiliou no desenvolvimento social do aluno. Todas as abordagens que foram propostas ao longo dos encontros, como tema dos cenários, dinâmicas de interação e apresentações foram planejadas para incentivar e ajudar no desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a participação no projeto, Gustavo foi exposto a momentos desafiadores na construção de cenários animados, em que o objetivo principal esteve relacionado à aprendizagem de matemática, porém, até para garantir a continuidade de sua participação no projeto, houve também a preocupação com seu desenvolvimento e bem-estar social. Assim, pudemos identificar contribuições no desenvolvimento da interação social de Gustavo, que nos primeiros encontros mostrava-se bastante tímido e tinha dificuldades para socializar suas ideias com os demais integrantes do projeto, fossem alunos ou professores.

A mudança da dinâmica proposta nos encontros do projeto acabou o provocando a sair de sua zona de conforto, com apresentações orais e a necessidade de interagir com as pessoas a quem estava realizando a apresentação (acadêmicos da graduação).

Isso foi desafiador para Gustavo, mas em todas as tarefas ele se dedicou para desenvolver da melhor forma possível, pois os alunos com indicativo de AH/SD costumam ter tendência ao perfeccionismo, visto como uma necessidade de ordem e organização (VIRGOLIM, 2021).

Isso exigiu também que Gustavo superasse comportamentos para que pudesse atingir os objetivos e desenvolver as atividades propostas. As mudanças observadas trouxeram resultados positivos, os quais foram

identificados por todos os membros da equipe do projeto, pela professora da SRM e pela direção da escola que o aluno frequenta. Nesse sentido, as trocas e parcerias entre Ensino Superior e a Educação Básica são fundamentais para promover e explorar/estimular as habilidades dos alunos, assim como dialogar e repensar estratégias de trabalho.

Cabe destacar que, por vezes, pessoas com indicativo de AH/SD em alguma(s) área(s) do conhecimento são tidas como gênios, que se saem bem em todas as áreas do conhecimento. No entanto, isso não é verdade, porque possuir indicativo de AH/SD em uma área, não garante sucesso em todas. Além disso, nem todos são comunicativos ou têm facilidade de interação, como no caso de Gustavo, discutido neste trabalho.

Portanto, alunos com indicativo de AH/SD precisam de orientação, atenção e desafios relacionados à sua área de interesse e às suas dificuldades pessoais, para que possam desenvolver cada vez mais suas habilidades e sua interação social.

7. REFERÊNCIAS

BASNIAK, M. I. A construção de cenários animados no GeoGebra e o ensino e a aprendizagem de funções. **Revista do Instituto Geogebra Internacional de São Paulo**, v. 1, p. 43-58, 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/46766/31814>. Acesso em 28/02/2022.

BASNIAK, M. I.; CARNEIRO, E. B. A comunicação na construção de cenários animados por alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação. **REVEMAT**, v. 16, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/80940/47537>. Acesso em 28/02/2022.

BORUCH, I. G.; BASNIAK, M. I. Animações no GeoGebra e o Ensino de Matemática: uma experiência com alunos com altas habilidades/superdotação. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED (Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología)**, v. extra, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9028/6780>. Acesso em 28/02/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2009**. Estabelece diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 2009b.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. A construção de cenários animados no GeoGebra na mobilização de conhecimentos matemáticos por alunos com altas habilidades/superdotação. **Paradigma** (Maracay), v. 41, p. 252, 2020a. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/895>. Acesso em 28/02/2022.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. Ensino de matemática a alunos com altas habilidades/superdotação por meio da construção de cenários animados no GeoGebra. In: X Congreso Internacional sobre Enseñanza de las Matemáticas (X CIEM). **Actas do X CIEM**, Pontificia Universidad Catolica del Peru, 2020b, p. 312-321. Disponível em: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/171568>. Acesso em 02/08/2023.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. Cenários animados no GeoGebra e o estudo de funções por alunos com altas habilidades/superdotação. **Tangram**, v. 4, p. 134-154, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/12629/7616>. Acesso em 28/02/2022.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf. Acesso em: 21/08/2023.

FLEITH, D. de S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 219-232. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287>. Acesso em 09/08/2023.

GARDNER, H. **Inteligência**: Um Conceito Reformulado. Cidade: Rio de Janeiro. Editora: Objetiva, 2000.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental**: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.

MENDONÇA, L. D.; ZAVITOSKI, P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que os professores compreendem por altas habilidades/ superdotação? In: **VII Congresso Brasileiro**

Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, nov. 2013. p. 2930-2940. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-014.pdf>. Acesso em 09/08/2022.

OUROFINO, V. T. A. T., GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Orientação a professores (p. 41 – 52). Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em 21/08/2023.

PADILHA, L.; BASNIAK, M. I. Construção de cenários animados por alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação como atividade Matemática. **Rencima**, v. 12, p. 1, 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2843/1552>. Acesso em 28/02/2022.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, p. 180-184. 1978.

SOUZA, A. R. de; FELICIO, N. C. de; FANTACINI, R. A. F.; ALMEIDA, M. A.

Conhecendo as altas habilidades/superdotação: definições e caracterizações. In: **Educação**: revista científica do Claretiano – Centro Universitário – v. 5, n. 2. Batatais, SP, 2015. p. 9-32.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em 21/08/2023.

VIRGOLIM, A. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81543>

O MEMORIAL CAPITÃO KIRK COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

Michel Kobelinski⁶⁷

Marcos Fernando Bolincenha⁶⁸

⁶⁷ Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR-UV, Projeto Pop Up Museu, Programa Histórias, Patrimônios, Artes e Públicos, mkobelinski@gmail.com

⁶⁸ Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR -UV; Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, marcos.bolincenha@gmail.com



RESUMO: Esta pesquisa, associada ao Projeto Pop Up Museu e ao Programa Histórias, Patrimônios, Artes e Públicos, busca entender a conexão entre o Monumento ao Capitão Kirk – referente à Guerra do Contestado – e sua recepção pelo público sob a ótica da história pública e do Ensino de História (Caçador e Porto União, em Santa Catarina, e União da Vitória, no Paraná). Reconhecendo que os monumentos podem ser vistos como recursos valiosos para o ensino da história e que os alunos têm a capacidade de analisar suas nuances narrativas e criar materiais didáticos para divulgação pública, surgem as seguintes indagações: Como os públicos das cidades de União da Vitória-PR e os alunos do Ensino Básico da Escola Thomaz Padilha (Caçador, SC) interpretam o Memorial Capitão Kirk? O Memorial Capitão Kirk oferece insights sobre o passado e o presente em suas representações?

Palavras-chave: Ensino de História; História pública; Museu; Guerra do Contestado; Memória.

The Captain Kirk Memorial as a source for history teaching?

ABSTRACT: This research, associated with the Pop Up Museum Project and the Histories, Heritage, Arts, and Publics Program, seeks to understand the connection between the Captain Kirk Monument – referring to the Contestado War – and its reception by the public from the perspective of public history and History Teaching (Caçador and Porto União, in Santa Catarina, and União da Vitória, in Paraná). We recognize that monuments serve as valuable resources for teaching history, and students can analyze their narrative nuances and create didactic materials for public dissemination. So, we raise the following questions: How do audiences in the cities of União da Vitória-PR and elementary school students at Thomaz Padilha School (Caçador, SC) interpret the Captain Kirk Memorial? Does the Captain Kirk Memorial offer insights into the past and present in its representations?

Keywords: History Teaching; Public History; Museum; Contestado War; Memory.

1. INTRODUÇÃO

A região do Contestado, situada entre Paraná e Santa Catarina, tornou-se um marco de revolta e resistência, entre fins do século XIX e início do século XX. A expansão ferroviária, e os interesses capitalistas, entre outros elementos, desencadearam deslocamentos forçados de comunidades rurais e conflitos brutais com o Exército Brasileiro. Estes eventos culminaram na resistência cabocla e na violência de Estado que resultou em milhares de mortos. Em meio a este panorama, em 1915, o acidente aéreo que vitimou o Tenente Ricardo João Kirk sinalizou um momento de mudança e modernização para o Exército Brasileiro.

Ricardo João Kirk, nascido em Campos dos Goytacazes em 1876, entrou para o exército em 1891 e ascendeu ao posto de 1º Tenente, em 1910. Participou da Revolução Federalista e foi o primeiro aviador militar do Brasil. Foi incumbido de adquirir aviões na França, onde também se capacitou como piloto. Em 1914, Kirk e o Ministério da Guerra criaram a Escola Brasileira de Aviação, mas seus bens foram transferidos para o Aero Clube Brasileiro. Na Guerra do Contestado, Kirk desempenhou papel vital na logística aérea militar. Kirk morreu em um acidente aéreo, em 1915. Sua morte gerou grande comoção nacional e discussões sobre a capacidade aérea do Brasil. Seu legado foi lembrado como pioneiro na aviação militar brasileira. O contexto histórico também refletia as tensões da Primeira Guerra Mundial e as modernizações militares na América Latina (Thome, 1985; Rodrigues, 2008; Auras, 1984, Calaza, 2007).

Em Porto União-SC, no centenário deste episódio, foi inaugurado um memorial em homenagem ao Capitão Kirk, uma iniciativa promovida pelo coletivo Kirkianos e com apoio da Prefeitura Municipal e da Universidade do Contestado (UNC). *Fig. 1* Ele narra uma história silenciosa e nos instiga à reflexão, tornando-se um lugar de aprendizado. Posicionado estrategicamente em frente ao 5º BEC o monumento imortaliza a memória do aviador - através de um busto e uma réplica do avião *Morane Saulnier* - e nos convida a refletir sobre as controversas narrativas sobre a Guerra do Contestado.

As atividades de pesquisa e de extensão universitária procuraram entender a intersecção entre memória pública e interpretações individuais ou coletivas sobre o monumento ao Capitão Kirk. Ao considerar que os monumentos desempenham diversas funções, atuando como espaços de aprendizado e criação de memórias, indagamos: Como os públicos das

cidades de União da Vitória-PR e os alunos do Ensino Básico da Escola Thomaz Padilha (Caçador, SC) interpretam o Memorial Capitão Kirk? O Memorial Capitão Kirk oferece insights sobre o passado e o presente em suas representações?

Figura 1 – Busto do Capitão Kirk e réplica do avião Morane Saulnier



Fonte: ©Aluizio Witiuk, 2019.

2. JORNADA EDUCATIVA UNE ESTUDANTES, COMUNIDADES E MUSEU

Esta jornada educativa e investigativa usou as abordagens da História pública combinada com as técnicas da história oral temática (Meihy, 2002). As experiências dos alunos se concentraram nas relações das pessoas com o Monumento Capitão Kirk e, fizeram-se por adesão voluntária, priorizando a ética em pesquisa.⁶⁹ Foi essencial adotar o conceito da partilha de autoridade a fim de estabelecer laços seguros de aprendizagem, trocas de ideias e trabalho coletivo (Frisch, 2016). A partir da pesquisa de campo e de seus resultados, pudemos fazer novas perguntas sobre como o passado é percebido nos espaços públicos. As técnicas que usamos ajudaram a entender como as pessoas, ao se encontrarem com monumentos, refletem e se engajam com a história. Utilizamos diferentes métodos, como por exemplo, a análise de fontes jornalísticas e depoimentos, para

⁶⁹ O projeto Monumento e Memórias: estudo sobre a Praça Capitão Kirk (Porto União-SC), de Marcos F. Bolincencha teve trânsito em Comitê de Ética em Pesquisa sob o número **CAAE**: 51258721.6.0000.9247, em 09/09/2021. Pesquisador responsável, Michel Kobelinski.

identificar aspectos muitas vezes ignorados e que não são evidenciados nestes dispositivos discursivos.

Neste sentido, a Semana Nacional de Museus, promovida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e pelo Colegiado de História da Unespar, influenciou metodologicamente, a maneira como ensinamos e interagimos com os alunos e públicos (Bolincenha & Kobelinski, 2022). De 16 a 20 de maio de 2022, o evento *Meu Pop Up Museu* – trouxe experiências educativas e inovadoras que reverberaram em diversas cidades do Paraná e São Paulo (Kobelinski, 2022). A metodologia incorporou práticas e ações coletivas onde públicos e estudantes puderam vivenciar e aplicar conhecimentos teóricos de forma prática e envolvente.

Mais do que meras exposições temporárias, o evento focou na apresentação de resultados a partir da prévia criação, difusão de conteúdos históricos trabalhados em sala de aula na Escola Thomaz Padilha (Caçador, SC). Os estudantes foram incentivados a produzir materiais didáticos, divulgar conhecimento sobre o passado e priorizar a proteção do patrimônio cultural local. Essa abordagem integrada combinou teoria e prática durante uma visita ao monumento Capitão Kirk, em Porto União-SC, e à exposição no museu Aniz Domingos (União da Vitória-PR), que os alunos organizaram.

O objetivo central do protocolo *Pop Up Museu* consiste na realização de exposições temporárias e compartilhadas com audiências em espaços escolares e em museus, tendo como base a contação de histórias através de objetos, envolvendo a comunidade e partilhando conjuntamente conhecimento e saberes. Tais atividades se concentraram em três elementos fundamentais: a criação – voltada para a produção de materiais didáticos para o ensino de história; a difusão – relativa à divulgação de conteúdo histórico através de objetos; e preservação atenta à proteção do patrimônio cultural da comunidade e estímulo ao debate público.

Os conceitos e a metodologia utilizada foram fundamentados na nova museologia, na curadoria (tradicional e pública), na história pública e no ensino de história (Kobelinski, 2023). Neste sentido, a exposição *A máquina voadora do Capitão Kirk* teve repercussões muito positivas nas mídias sociais, jornais, rádio e tvs locais, chamando a atenção do público escolar e não escolar, inclusive de administrações públicas, estimulando o protagonismo do alunado e o desenvolvimento da aprendizagem a partir da ideia de monumentos ensináveis.

3. OS LUGARES DAS PRÁTICAS MEMORIAIS

A monumentalização gera segregação social e perpetuação de ilusões artísticas e históricas para os cidadãos? Em parte, pois envolvem processos e mudanças socioculturais, ações simbólicas e ações políticas complexas (Rowntree & Conkey, 1980, p. 460). Basta dizer que os monumentos possuem distintas funcionalidades e intenções, as quais têm como objeto, impregnar-se na memória pública e mobilizar a coletividade para uma pedagogia patrimonial. É por este motivo que Knaus (1999, p. 8) nos direciona tanto para a inventariação quanto para a valorização e busca das omissões que caracterizam o espaço urbano. Devemos estar atentos para as aparências e para o que não se pode ver num lance de vista. Assim, podemos pensar na evocação de memórias, experiências pessoais e coletivas que nos fazem compreender os lugares ao nosso redor (Glassberg, 2001). Ao mesmo tempo, enquanto lugares de memória, podemos refletir sobre as diversas narrativas históricas construídas sobre eles (Nora, 1993). O papel da mediação é fundamental, uma vez que estas práticas sofisticadas lidam com complexidades incomuns aos públicos e estudantes.

Os monumentos são instrumentos potentes para fomentar discussões públicas e ajudar a sociedade a refletir sobre narrativas ambíguas e suas consequências persistentes. Diante das recentes contestações a monumentos que evocam um passado doloroso, surge a ideia de monumentos como ferramentas educativas. Portanto, torna-se essencial considerar as complexidades das narrativas históricas, as motivações e respostas do público, bem como a evolução de sua interpretação e significado ao longo dos anos. O papel ativo do público é vital neste caso. Em sua essência, os monumentos ensináveis são testemunhos vivos da dinâmica social e cultural de um período histórico (Rooney, Wingate & Senie, 2021).

Por sua natureza, os memoriais evocam o sentimento de *luto*. A expressão *memorial mania* ou *mania de luto* enfatiza a criação de marcadores na memória pública para personalidades ou eventos traumáticos, como forma de manifestar tristeza. Para Erika Doss (2011, p. 27) se trata de “uma obsessão nacional contemporânea com questões de memória e história, um desejo urgente de expressar e reivindicar essas questões em várias formas de arte pública e lembrança”. São novas posturas nos espaços públicos onde o sentimento de luto se descolou da esfera privada, tendo

a visibilidade de sua performance como forma de reivindicação social, reconhecimento público e revisão histórica (Doss, 2008, p. 8).

O monumento dedicado ao Capitão Ricardo João Kirk reflete uma intensa valorização memorial (Debord, 2005). Ele destaca de maneira vistosa o sujeito histórico e uma narrativa ligada às forças armadas brasileiras do início do século XX. Silva (2023, p. 397-98) destaca a imortalização do Capitão Kirk no monumento criado na década de 1980, a “Cruz do Aviador”, localizada “no município de General Carneiro, local onde morreu o piloto militar Ricardo Kirk [...]”.

A obsessão memorial em Porto União se expressa na réplica de um avião e de um busto. E, de fato, neste tipo de comportamento, os monumentos aos heróis envolvem estratégias pedagógicas do Estado-nação. A estátua equestre do Imperador D. Pedro I, na Praça Tiradentes, no Rio de Janeiro, em 1862, evidencia essa retórica. Para Oriá (2018, p. 34) tal prática pedagógica criava “um sentimento de pertencimento ao Estado nacional e desenvolver uma consciência cívico-patriótica que começa na escola, mas que também deve ser estendido a outros espaços públicos da cidade”. Conforme aponta Knaus (1999, p. 9), estava presente a ideia de cumplicidade e subordinação como marcadores referenciais de gratidão dos brasileiros ao monarca D. Pedro I. Deste modo, a partir de Rodrigues (2008), propomos a ideia de *encenação monumental* para a Praça Capitão Kirk. A narrativa enfoca um ponto de vista e se distancia de outros. De um lado, as forças armadas e a república brasileira são enaltecidas. De outro, a violência de estado contra populações sertanejas são esquecidas e negligenciadas.⁷⁰

A formação dos alunos e a valorização de sua identidade são fundamentais para a interpretação de múltiplas narrativas sobre o passado. O sentimento de pertencimento pode ser fortalecido pela educação histórica nas aulas, onde se entrelaçam diversos tipos de conhecimento: acadêmico, profissional e, sobretudo, os saberes prévios do aluno, construídos em suas experiências e conflitos diários. No entanto, simplesmente ocupar um espaço físico ou visitar certo monumento não gera automaticamente um sentimento de pertencimento. É vital promover atividades educacionais e socioculturais, uma vez que ampliam a consciência histórica de alunos e comunidade, permitindo que se reconheçam nos espaços públicos (Zamboni, 2015).

⁷⁰ Ver BOLINCENHA & KOBELINSKI, 2023. Memorial Mania e reencenação histórica: estudo sobre a Praça Capitão Kirk (Porto União-Sc).

Monumentos e praças remetem a um passado que se quer imortalizar na rotina dos passantes e moradores. A história local, neste caso, serve para aproximar o ensino histórico das experiências vividas pelos alunos e de reflexões sobre as narrativas monumentais presentes nos espaços públicos. Esta abordagem permite aos estudantes relacionar o passado com o presente em seus ambientes cotidianos (Bittencourt, 2004). Dessa forma, a história local é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da consciência histórica, ajudando o aluno a compreender seu entorno e contextualizando-o de acordo com a evolução cultural e social das comunidades ao longo dos anos. O debate contemporâneo sugere novas perspectivas de interpretação do passado, reconhecendo sentimentos voltados à correção de injustiças históricas e à reparação para grupos marginalizados. Nesse contexto, analisamos como os alunos e as audiências de Taquara Verde, Caçador-SC, Porto União - SC e União da Vitória-PR, apreendem e se expressam sobre o Memorial Capitão Kirk.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: SITE, PESQUISA DE OPINIÃO PÚBLICA E ENTREVISTAS

No texto *Memorial Mania e reencenação histórica: estudo sobre a Praça Capitão Kirk* analisamos as percepções públicas de moradores e visitantes nos comentários sobre o Memorial Capitão Kirk, entre 2015-2016, disponíveis no *Tripadvisor* (Bolincencha & Kobelinski, 2023). A maioria das pessoas enalteceu a aviação militar e o Capitão Kirk, além de valorizar as iniciativas institucionais. Porém, parte deste público que visitou o monumento e inseriu comentários nas redes sociais, valorizou a tragédia da guerra do Contestado e o sofrimento dos sertanejos. Concluímos que essas respostas emergiram da espetacularização monumental, onde a celebração e o consumo de bens símbolos atuam como vetores de influência social, provocando formas de pensar, interpretar e imaginar o passado nos espaços públicos (Debord, 2005). Por outro lado, o monumento sugere que é preciso identificar narrativas subvertidas pela materialidade e desenvolver estratégias de ensino na comunidade, identificando como a reencenação histórica (através do monumento) foi concebida e como ela impacta na compreensão do passado. Neste mesmo trabalho, através de

entrevistas com os idealizadores do Memorial Capitão Kirk constatamos a sua relevância histórica e social, além da incorporação de subjetividades. Isto porque os entrelugares de existência dos entrevistados se voltou tanto para a predileção pela aviação quanto pelas memórias familiares na região do Contestado. Diante das recentes contestações aos monumentos por suas referências a passados traumáticos ou violentos, as narrativas enfatizaram a polarização política e a condenação do uso de aviões na Guerra do Contestado, sugerindo uma possível pacificação do conflito (Bolincenha & Kobelinski, 2023).

Para ampliar a escala de investigação foi realizada entrevista de opinião pública através de formulários (Google Forms) acessados por smartphones, no período de 16 de agosto a 4 de outubro de 2022. Os participantes se envolveram na pesquisa de maneira voluntária, com um total de 198 pessoas das cidades de Porto União, União da Vitória, Caçador, Lebon Régis, Rio das Antas, Joinville, Matos Costa, Blumenau, Irineópolis, Curitiba, Macieira, Canoinhas, Rio de Janeiro e Nova Cantu. A maioria dos participantes era do sexo feminino, com ensino superior completo, na faixa etária de 18 a 30 anos. O objetivo era entender as percepções do público entrevistado sobre a temática, a figura histórica do Capitão Kirk, as possibilidades de uso desse monumento e de como ele se estabelece como um instrumento de memória (Bolincenha & Kobelinski, 2023).

Entendemos que as pesquisas de opinião pública não representam adequadamente a população em geral. No entanto, várias cidades foram representadas na pesquisa, o que é positivo em termos de diversidade geográfica. A considerar exclusivamente a pesquisa de opinião pública sobre conhecer o Memorial Capitão Kirk (50% nunca o visitaram), levanta questões sobre a ineficácia dos monumentos como ferramenta educativa. Assim, justifica-se a ação dos historiadores como mediadores nos espaços públicos. O fato de muitos não registrarem a visita também sugere uma experiência talvez menos significativa ou impactante. Em relação às fontes de informação sobre o passado, a dependência de professores e livros de história como fontes primárias de informação sobre a Guerra do Contestado destaca a importância do ensino formal. Ao mesmo tempo, isso pode indicar uma possível lacuna em outras fontes de mídia ou recursos interativos, como museus, documentários, plataformas digitais, ou mesmo ações de historiadores junto às audiências (Bolincenha & Kobelinski, 2023). A percepção do público sobre o uso de aeronaves na Guerra do Contestado é intrigante.

A dualidade do avanço tecnológico versus o impacto potencialmente negativo sobre as populações sertanejas não é fortemente refletida nas respostas. A neutralidade em relação à figura do Capitão Kirk pode sugerir falta de uma compreensão mais densa do passado, de seu papel histórico ou mesmo da complexidade deste tema para os participantes. A percepção positiva de que o monumento pode servir como uma ferramenta educacional é encorajadora. Mas, a implementação prática dessa funcionalidade precisa ser examinada, pois reconhecer o seu potencial não é suficiente. São necessárias ações concretas de média e longa duração para promover uma educação comunitária. Em síntese, a pesquisa forneceu insights valiosos sobre a percepção pública sobre o Monumento ao Capitão Kirk, apresentando ambiguidades e lacunas na compreensão dos processos históricos. Os resultados apontam para a necessidade de maior investimento na educação informal e engajamento público em torno dos temas abordados.

4.2 SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: MONUMENTOS ENSINÁVEIS

O monumento ao Capitão Ricardo João Kirk pode ser utilizado para ensinar história e conectar as pessoas ao passado. O ofício do historiador não se limita ao meio acadêmico e deve envolver ações compartilhadas com públicos. É através deles que o saber acadêmico se conecta com outros saberes e juntos refletem e produzem conhecimento sobre o passado (Rüsen, 2001, p.38). Um exemplo de publicação em história pública com ênfase temática é o livro *A guerra santa do Contestado tintim por tintim*, organizada por Rogério R. Rodrigues e Paulo Pinheiro Machado, entre outros autores e públicos não historiadores. Os textos cativam os leitores com artigos em linguagem de fácil compreensão, esclarecendo sobre temas importantes daquela guerra infame. Sobre a mobilização de guerra, consta-se o uso quase que integral das forças armadas na época (marinha, exército e aeronáutica), além da instauração de procedimentos para verificar “abusos e violações em tempos de guerra” e de uma narrativa oficial, associada à imprensa, que criava um inimigo, isto é, “fanáticos, desordeiros, bandoleiros, bandidos e famigerados” que se insurgiam contra a república brasileira. (Rosa, 2023, p. 185 et. seq.).

Os alunos da Escola de Educação Básica Thomaz Padilha, localidade de Taquara Verde, Caçador-SC, constataram que sabiam pouco sobre a

Guerra do Contestado e muito menos sobre o uso de aviões nesse período. Para estimular o debate sobre a história do local e seus monumentos, desenvolvemos um projeto que foi integrado às trilhas de aprofundamento do Novo Ensino Médio (linguagens tecnológicas e comunicação em rede). A ideia foi a de que os alunos deveriam assumir o papel de protagonistas em diversas etapas do ensino, consolidando o aprendizado da sala de aula. Esse protagonismo foi evidente na recriação da réplica da aeronave de Kirk e na subsequente visita ao monumento.

O processo de ensino-aprendizagem enfocou a análise crítica das narrativas sobre a Guerra do Contestado. A abordagem não se limitou a analisar as narrativas tradicionais do conflito, mas investiu em como ela é refletida e percebida pelo público não escolar através do discurso monumental. Que histórias o monumento ao Capitão Kirk conta e quais omite? Esse processo reforçou a ideia de que os monumentos são portadores narrações ambíguas e que devem ser cuidadosamente estudados. Neste sentido, como ferramentas didáticas propusemos a elaboração de uma maquete do avião do Capitão Kirk.

O projeto consistiu em aulas expositivas e de pesquisa. Utilizamos as fontes de jornal disponíveis na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, livros didáticos, além da fundamentação historiográfica. As fontes periódicas são fundamentais para a pesquisa histórica, sendo necessária cautela na interpretação e uso. Especialmente em relação à imprensa e à narração dos fatos. O desafio é problematizá-las no âmbito de sua difusão, cultura histórica e implicações políticas, sociais, etc. Mesmo porque, a pesquisa requer interpretação cautelosa a fim de compreender enlaces ideológicos e visões de mundo de vários setores da sociedade (Capelato, 1988).

Num segundo momento, contrapusemos a documentação material com depoimentos pessoais da comunidade, de administradores, professores, políticos, militares, etc. Esta contraposição de fontes trouxe para a pesquisa um interessante leque de possibilidades de análise. É claro, se reservadas as devidas precauções, tanto em relação às fontes periódicas acima citadas, como também os possíveis percalços ao se trabalhar com as fontes orais, pois elas comportam cargas emocionais e a própria atuação da memória na construção discursiva.

De toda forma, sabe-se que os depoimentos são imprescindíveis e, em certa medida, são fundamentais para pensarmos a construção de uma memória local, regional e nacional

Nas aulas práticas desafiamos os alunos a produzir uma réplica da aeronave *Morane Saulnier* utilizando materiais recicláveis. Esta abordagem *hands-on* proporcionou uma experiência educativa imersiva e engajadora para os participantes, uma vez que seria possível participação dos alunos na Semana Nacional de Museus através do *Pop Up Museum*, no Museu Histórico Aniz Domingos, em União da Vitória-PR. Antes disso, organizamos uma apresentação para a Comunidade Escolar, em sessão cívica realizada no dia 23 de março de 2022. Os alunos apresentaram a maquete e explicaram as fases do projeto e seu conteúdo histórico, destacando os objetivos e os desafios enfrentados. A apresentação permitiu que toda a comunidade escolar entendesse a importância do projeto e da interpretação do passado a partir dos monumentos. Alunos e educadores tiveram a oportunidade de fazer perguntas e interagir, criando um ambiente de troca de conhecimentos. O feedback positivo e o apoio da comunidade escolar foram fundamentais para motivar ainda mais os alunos na etapa final de preparação para o evento no Museu Histórico Aniz Domingos. Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Alunos do 2º NEM, Escola Thomaz Padilha Caçador-SC. Montagem da réplica do Avião Morane Saulnier.



Fonte: © Marcos Bolincenha



Figura 3 – Alunos do 2º NEM, Escola Thomaz Padilha Caçador-SC. Pintura da réplica do Avião Morane Saulnier.



Fonte: © Marcos Bolincencha

Figura 4 – Apresentação da réplica durante sessão cívica na EEB Thomaz Padilha



Fonte: © Marcos Bolincencha



Após a construção da réplica, os alunos saíram a campo para visitar o Monumento ao Capitão Ricardo João Kirk, em Porto União-SC. A visita foi mediada pelo historiador Aluizio Witiuk, da Universidade do Contestado - UNC. Ele proporcionou aos estudantes diferentes perspectivas e aprofundou seus conhecimentos sobre a história da Guerra do Contestado e daquela figura histórica. Esse momento enriqueceu a experiência educativa, unindo teoria e prática, permitindo que os alunos compreendessem o valor e o significado da ideia dos monumentos ensináveis. *Figura 5*

Figura 5 – Alunos da EEB Thomaz Padilha em visita ao monumento



Fonte: ©Marcos Bolincencha

A réplica do Avião Morane Saulnier foi apresentada durante a 20ª Semana Nacional dos Museus, na exposição e Oficina denominada *A Máquina Voadora do Capitão Kirk*. Nessa ocasião, os alunos relataram suas experiências na construção da réplica e na produção de conhecimento histórico. Ao final da exposição os alunos realizaram a montagem de aeronave aerodinâmica de papel como parte das atividades museais. *Figuras 6 a 9.*



Figura 6 – Prof. Marcos Bolincenha. Exposição A máquina voadorado Capitão Kirk. Museu Histórico Aniz Domingos.



Fonte: ©Marcos Bolincenha

Figura 7 e 8 – Montagem de avião de papel, Michel Kobelinski, Museu Aniz Domingos



Fonte: ©Marcos Bolincenha

Figura 9 – Estação União, visita ao Acervo histórico



Fonte: © Marcos Fernando Bolincenha

Antes da exposição os estudantes visitaram locais históricos em União da Vitória, incluindo a Praça Coronel Amazonas e a Estação União. O convite partiu do Professor Dr. Vitor Marcos Gregório, do Instituto Federal do Paraná e também coordenador do Acervo Histórico do município. Durante essa visita, os alunos tiveram acesso a valiosos documentos, como livros do século XIX e o diploma de graduação do renomado Engenheiro Teixeira Soares. É fundamental interagir com a comunidade a fim de valorizar suas memórias e mobilizá-la para a compreensão do passado. A partir destas ações, consideramos a ideia de monumentalização reversa, isto é, aquela que não se origina propriamente do poder público, mas sim com a iniciativa de diferentes entidades da sociedade. Em parceria com a Prefeitura de Caçador e a Escola Thomaz Padilha pleiteamos a construção de um monumento em homenagem aos 100 anos do Distrito de Taquara Verde, Caçador-SC, localizada abrangida pela Guerra do Contestado. Foi fundamental considerar o processo de ensino-aprendizagem, no qual os alunos se envolveram na idealização de uma praça em frente à escola, participando ativamente do cerimonial de apresentação pública do pro-

jeto. A sua construção evidencia a importância do ensino de história e o potencial de projetos coletivos em história pública. *Figura 10.*

Figura 10 – Projeto de monumentalização apresentado ao Prefeito de Caçador, Sr. Alencar Mendes (2023)



Fonte: © Evandro Taborda

Para finalizar este tópico, apresentamos feedbacks dos alunos para avaliar a ideia do *Memorial Capitão Kirk* como fonte para o ensino de história. Sobre as experiências resultantes da saída de campo no Arquivo Histórico de União da Vitória e ao Museu Histórico Aniz Domingos, é visível a importância das experiências educativas em espaços públicos, oportunizando aprendizagens, curadoria pública e interações com monumentos e fontes históricas:

Gabriel Bruno. Foi interessante, pois conhecemos alguns objetos do Contestado e também adquirimos conhecimento sobre o assunto.

Nadiélle Ribeiro da Silva. A viagem a União da Vitória foi uma experiência legal; além de saímos do ambiente de sala de aula, pudemos olhar um arquivo, que era de Teixeira Soares, um engenheiro ferroviário brasileiro; em seguida, fomos ao museu para apresentar a réplica do Capitão Kirk;



Kauane Ferreira. Bom, eu achei muito legal ter conhecido melhor sobre a história de Kirk e também do museu.

Erick Kauã Wolff. Eu gostei bastante, aprendi muitas coisas que eu não sabia; eu vi a maquete que o terceiro ano fez e que ficou muito legal, e aproveitei bastante, tirando fotos.

A relevância das metodologias ativas e do uso de espaços variados, não se limitando à sala de aula convencional, é fundamental para transformar monumentos em recursos didáticos potentes. A ideia de monumentos ensináveis estimula o interesse dos alunos em mergulhar na história local, gerando conhecimentos e concretizando-os de forma pedagógica:

Natielle Ribeiro. Sim, promove-se o aprendizado dentro e fora desse ambiente. Ao sair da sala de aula e explorar novos cenários, o interesse é ainda mais estimulado.

Ana Paula Casemiro Guimarães. Os alunos ficam mais interessados porque é um lugar fora da escola, onde podemos obter mais conhecimento sobre o assunto.

Gabriel Bruno. É algo fora do trivial, por isso é legal e menos estressante.

Evelyn Mendes. Foi um desafio transformar uma caixa de papelão em um avião. Encontramos dificuldades para acertar o tom da cor e para confeccionar a hélice, mas, com esforço e dedicação, concluímos nosso trabalho.

Anielly Castanheiro. Os trabalhos desenvolvidos influenciaram os alunos a se aprofundar mais na história de Taquara Verde.

Em síntese, atitudes colaborativas e interdisciplinares auxiliam na formação da consciência histórica e partilha de autoridade ao valorizar as vivências dos alunos, o lugar e o papel da comunidade no debate público patrimonial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante debater sobre as interações e aprendizagens relacionadas ao monumento do Capitão Kirk, um tema polêmico ligado ao sentimento patriótico e à memória pública. Ele evoca a complexidade de um conflito sangrento com milhares de mortos, discursos e interpretações difusas. Por outro lado, através da mediação histórica, o monumento desperta

vínculos diversos, convidando a todos a se conectar com o passado, refletir os liames entre a memória pessoal, a memória vitoriosa do exército brasileiro e a memória dos sertanejos mortos na Guerra do Contestado.

A ideia de monumentos ensináveis como ferramentas de ensino-aprendizagem nos levou a considerá-los como recurso pedagógico consistente. Desta maneira, considerando os resultados destas iniciativas, propomos atividades regulares de pesquisa em grupo para organizar visitas guiadas e *reencenações históricas* relacionadas aos monumentos da Guerra do Contestado (Bolincenha & Kobelinski, 2023). Nesta perspectiva, é viável a criação de vários materiais didáticos referentes ao tema, destinados a exposições e divulgações públicas, seguindo os moldes do protocolo Pop Up Museum, considerando as narrativas que emergem da própria comunidade.

Neste estudo, o conhecimento compartilhado e interconectado sobre as narrativas do passado se fortaleceu, fomentando a reflexão, engajamento e protagonismo dos alunos sobre temas históricos sensíveis. As práticas propostas encorajaram uma visão renovada para o futuro, fundamentada em medidas práticas e assertivas.

Agradecimentos. Aos alunos do Novo Ensino Médio da EEB Thomaz Padilha, Prefeito Alencar Mendes, Prof. Adenio, Prof. Evandro dos Santos Taborda, Prof. Lucas Bernardo, Prof. Jhonatan Tibes, Prof. Gerusa Fillipini, Prof. Gislaíne Voloche, Prof. André Masson, Prof. Aluizio Witiuk, Prof. Dr. Michel Kobelinski, Prof. Dr. Vitor Marcos Gregório, Equipe do Museu Aniz Domingos, Reunidas Transportes Coletivos e Toda equipe da EEB Thomaz Padilha, e especialmente ao Diretor Roberto Sandro Tonello por oportunizar esta incrível aventura.

6. REFERÊNCIAS

AURAS, Marli. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis, Ed, UFSC, Assembleia Legislativa, 1984.

BOLINCENHA, Marcos Fernando; KOBELINSKI, Michel. Memorial Mania e reencenação histórica: estudo sobre a Praça Capitão Kirk (Porto União-Sc). In: **I Congresso Internacional de Historia Pública y Divulgación**: Problemas, actores y escenarios de la historia divulgada; Festival: La historia un bien público. Bernal: Universidade Nacional de Quilmes, 22-24 maio, 2023.

CALAZA, Cláudio. **Aviação no contestado**: investigação e análise de um emprego militar inédito. 2007, 181p. Dissertação (Mestrado em Ciências Aeroespaciais). Rio de Janeiro: Unifa, 2007.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto; EDUSP, 1988.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Antipática, 2004.

DOSS, Erika. **The emotional Life of Contemporary Public Memorials**: Towards A Theory of Temporary Memorials. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In.: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil** – sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-71.

DAVID, Glassberg. **Sense of history**: The Place of the Past in American Life. University of Massachusetts Press, 2001.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

ORIÁ, Ricardo. História pública e monumentos: a narrativa visual do passado nacional. In: ALMEIDA, J. R. de, MENESES, S. **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações sociais. São Paulo: Letra e Voz: 2018, pp. 33-50.

KOBELINSKI, M.; FAGUNDES, B. F. L.; RANGEL, D. D.; BARCZAK, D. J.; NUNEZ, L. M.; MELNISKI, M. M.; ZIMOLONG, A. J.; BARROS, L. F.; TATARO, A. V. O.;

SANCHES, L. F. O Pop Up Museus Brasil e a formação de Públicos In: **Extensão Universitária na Unespar de União da Vitória**: Ações, Registros e Perspectivas. Curitiba: CRV, 2022, v.1, p. 153-164.

KOBELINSKI, M.; PERRY, J.; DONNER, S. C.; BATISTA, B. A.; SUCHECKI, H.; SIQUEIRA, C. V.; AVILA, G. A.; SANTOS, J. R.; DALCOMUNI, H. J. D.; WITIUK,

A.; BOLINCENHA, M. F.; KLEIN, S. Pop Up Museus Brasil: experiências para e com o público In: **Extensão Universitária na Unespar de União da Vitória**: Ações, Registros e Perspectivas. Curitiba: CRV, 2022, v.1, p. 165-176.

KOBELINSKI, Michel, BOLINCENHA, Marcos Fernando. Exposição e Oficina - A máquina voadora do Capitão Kirk. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2022, p. 264.

KOBELINSKI, M.; BEDOYA, M. E.; PERRY, J.; FERRO, M. S. Conservar y compartir

conocimientos y experiencias en los espacios públicos In: **Comunidades digitais, museos e historia pública**: experiencias en torno a América Latina.1 ed.Bogotá-Quito: USFQ PRESS- Quito/ Editorial Universidad Extremado de Colombia-Bogotá, 2023, v.1, p. 31-49.

KNAUS, Paulo. **A cidade vaidosa**: imagens urbanas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.

RODRIGUES, Rogério Rosa. **Veredas de um grande sertão**: a Guerra do Contestado e a modernização do Exército brasileiro. 2008. 430 p. Tese (História Social) Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2008.

RODRIGUES, Rogério Rosa, MACHADO, Paulo Pinheiro, et. al. **A guerra santa do Contestado tintim por tintim**. São Paulo: Letra e Voz: 2023.

ROONEY, Sierra, WINGATE, Jennifer, SENIE, Harriet F. **Teachable monuments**. Using Public Art to Spark dialogue and confront controversies. New York: Bloomsbury Visual Arts, 2021.

ROWNTREE, L.B; CONKEY, M.W. Symbolism and the Cultural Landscape. **Annals of the Association of American Geographers**, 70(4), 1980, pp. 459-479.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília UNB, 2001.

SILVA, Luiz Carlos da. O território, o herói e a guerra: o Contestado nos museus do Paraná. In: RODRIGUES, Rogério Rosa, MACHADO, Paulo Pinheiro, et. al. **A guerra santa do Contestado tintim por tintim**. São Paulo: Letra e Voz: 2023, p. 397-405.

THOMÉ, Nilson. **A Aviação Militar no Contestado** - Réquiem para Kirk. Caçador: Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe, Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado ,1985.

ZAMBONI, Ernesta, **O Sucesso Escolar na Visão dos Alunos**: os diferentes saberes que compõem o processo de aprendizagem. IN:ZAMBONI, Ernesta, GALZERANI Maria Carolina B, PACIEVITCH Carolina (Org.) Memória, Sensibilidades e Saberes., Campinas: Alínea, 2015.

FONTES

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, Hemeroteca Digital. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/> Acesso em 08 de maio de 2022

TRIPADVISOR, Brasil. Praça Capitão Ricardo João Kirk. Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g1728863-d8669213-r452856868-Praca_Capitao_Ricardo_Joao_Kirk-Porto_Uniao_State_of_Santa_Catarina.html#REVIEWS Acesso em 26 de out. de 2022.

II COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Mônica Cristina Metz⁷¹

Michele Schneiders⁷²

Giselle Ludka⁷³

⁷¹ UNESPAR, campus União da Vitória.

⁷² UNESPAR, campus União da Vitória

⁷³ UNESPAR, campus União da Vitória



RESUMO: Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o evento de extensão “II Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários: reflexões sobre práticas de letramento”, proposto pelo Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná, *campus* União da Vitória e que teve como objetivo promover momentos de integração, interação, reflexões e discussões entre acadêmicos e egressos do curso de Letras e áreas correlatas, a fim de contribuir com a formação crítico-reflexiva dos estudantes, egressos e professores da educação básica em geral. Nesta edição, os debates tiveram como enfoque as práticas de letramento que perpassam as áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. No primeiro dia do evento, foi realizada uma mesa redonda sobre o tema com pesquisadoras convidadas. No segundo dia, foram oferecidas oficinas sobre letramento em língua inglesa e letramento literário. No último dia, organizou-se sessões de comunicação para que os acadêmicos pudessem apresentar os resultados de suas pesquisas de iniciação científica e/ou de conclusão de curso. Além de propiciar discussões para aprofundamento científico sobre o tema dos letramentos, o evento também se constituiu como espaço de prática desses letramentos por meio da congregação de atividades acadêmico-científicas da área de Letras.
Palavras-chave: Letramento; Letras; Evento de extensão.

1. INTRODUÇÃO

Na Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, Paraná, o mês de fevereiro de 2023 foi marcado pela finalização do semestre de 2022, ainda devido às consequências da pandemia de Covid-19. Na oportunidade, resolveu-se organizar o primeiro evento presencial do curso de Letras - Português e Inglês após a epidemia, o que possibilitou o reencontro dos estudantes dos cursos da UNESPAR, bem como egressos, professores e comunidade externa.

Nesse sentido, o “II Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários: reflexões sobre práticas de letramento” foi uma proposição realizada pelo Curso de Letras - Português e Inglês e teve como objetivo geral promover momentos de integração, interação, reflexões e discussões entre os acadêmicos do curso de Letras e áreas afins, com o objetivo de contribuir com a formação crítico-reflexiva dos acadêmicos. Além disso, os objetivos específicos foram a) reunir pesquisadores e alunos para discutir a temática das práticas de letramento que perpassam as áreas de Língua

Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura; b) promover mesa redonda que discutisse a temática no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na área de Letras; c) oferecer oficinas sobre práticas de letramento em língua inglesa e literatura; d) oportunizar a apresentação e o debate acerca dos resultados das pesquisas dos acadêmicos.

Na edição em menção, os debates enfocaram as práticas de letramento que perpassam as áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. O evento contou, no primeiro dia, com uma mesa redonda sobre o tema “Práticas de letramento”, a qual foi composta por professoras pesquisadoras da área. Uma das professoras faz parte do Colegiado de Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR *campus* União da Vitória - PR), professora doutora Mônica Cristina Metz, integrante do presente projeto de extensão. A mesa redonda contou ainda com professora doutora convidada da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). As falas deram enfoque às relações entre letramento e práticas sociais no ensino de línguas e às características da escrita universitária sob o viés das pesquisas sobre letramento acadêmico, respectivamente.

No segundo dia do evento foram propostas duas oficinas, sendo uma delas na área de língua estrangeira, que teve como título “Técnicas eficazes no ensino-aprendizado de Língua Inglesa”, e foi ministrada pela professora doutora Giselle Ludka, integrante do projeto de extensão e do colegiado de Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR *campus* União da Vitória - PR) e a outra na área da Literatura, que teve como título “O miniconto em sala de aula”, ministrada por um professor doutor do colegiado de Letras - Português e Inglês da Unespar, *campus* de União da Vitória - PR em parceria com uma professora da rede de Educação Básica do município de Porto União - SC.

O objetivo central da proposição dessas duas oficinas foi oportunizar um espaço de debates, reflexões e interações da comunidade acadêmica no tocante à formação geral propiciada pelas duas grandes áreas de Letras, a língua inglesa e a literatura. Sabemos da importância de organizar espaços como esses em que o público em geral possa ser ouvido a partir de suas experiências em sala de aula, na condição de professor e de aluno. Em ambas as salas os agentes envolvidos tiveram a oportunidade de verbalizar sobre os espaços compartilhados nas escolas em que ministram aulas ou que realizam estágios obrigatórios, bem como aqueles que estão em processo de formação no espaço universitário.

No terceiro dia do evento foram organizadas sessões de comunicação em que os acadêmicos e membros da comunidade externa tiveram a oportunidade de apresentar resultados de suas pesquisas de iniciação científica e/ou trabalho de conclusão de curso.

Nesse aspecto, a questão do letramento tem se constituído como objeto de pesquisa e de reflexão de forma progressiva nas últimas décadas em diferentes áreas do conhecimento, notadamente na área da etnografia e na área dos estudos linguísticos e literários. A despeito de uma concepção autônoma de letramento que classifica os sujeitos com base apenas nas suas habilidades cognitivas relacionadas ao ler e escrever, as novas vertentes de estudos têm buscado compreender e refletir sobre a complexidade das práticas sociais que utilizam a escrita como parte integrante das suas interações e que destacam um modo ideológico pelo qual o letramento é significado em diferentes contextos.

A proposta do Colóquio em discutir sobre essa temática vai ao encontro das reflexões atuais das pesquisas sobre letramento como prática social ao propiciar discussões para aprofundamento científico sobre o tema dos letramentos, ao mesmo tempo que se constituiu como espaço de prática desses letramentos por meio da congregação de atividades acadêmico-científicas da área de Letras, ou seja, se constitui como espaço de desenvolvimento daquilo que tem sido denominado de “letramento acadêmico”.

A seguir, são descritas as atividades realizadas durante os três dias do Colóquio e tecidas algumas reflexões sobre como essas atividades representam importantes eventos de letramento que estimulam o desenvolvimento contínuo da comunidade acadêmica.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

2.1.1º DIA DE EVENTO - MESA REDONDA SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O Colóquio contou com um total de 102 participantes inscritos, sendo 61 ouvintes e 41 com apresentação de trabalho. Dentre os participantes, houve inscritos dos cursos de Letras, Geografia, Pedagogia, Filosofia e Matemática da UNESPAR, *campus* de União da Vitória, além de egressos da instituição e de professores da rede básica de ensino.

A abertura do evento de extensão foi realizada com apresentações musicais de dois estudantes do Curso de Letras - Português e Inglês e, em seguida, as professoras iniciaram suas exposições orais a respeito dos estudos do letramento.

O conceito de letramento, traduzido do inglês "*literacy*", foi trazido por Street, em 1984, em seu livro chamado "*literacy in theory and practice*". Nesse contexto, o autor definiu letramento como a prática social da leitura e da escrita (Street, 1984). Já em sua obra "Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação", o autor contrapõe a ideia de um letramento autônomo, como único e singular, a uma abordagem mais ampla, em que se consideram abordagens de natureza social do letramento e do caráter múltiplo das práticas letradas, chamado de letramento ideológico. Essa perspectiva de estudos que olha para o letramento de forma ideológica ficou conhecida como Novos Estudos do Letramento (NEL).

Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) (Street, 1993; Gee, 1990) é o nome dado a uma vertente de estudos provenientes da etnografia que problematiza o caráter autônomo do processo de letramento, baseado numa concepção de escrita que privilegia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas e neutras. Em contraposição a esse paradigma dominante, esses estudos mostram que as práticas de letramento são plurais, ou seja, não há apenas uma forma de se pensar o letramento, uma vez que ele se desenvolve de diferentes maneiras a depender de uma infinidade de aspectos sociais e ideológicos ligados aos contextos em que ocorre.

O conceito de *práticas de letramento* é compreendido, na perspectiva dos NEL, como modelos de eventos de letramento e "preconcepções ideológicas que os sustentam" (Street, 2014,

p. 18). O conceito de *evento de letramento* foi desenvolvido por Heath (1982) para designar "qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos" (*apud* Street, 2014, p. 18).

Kleiman (2005) menciona que Paulo Freire já utilizava o termo alfabetização, sobretudo a alfabetização crítica, em um sentido muito próximo ao termo letramento que conhecemos hoje, ao tratar de "uma prática sociocultural de uso da língua escrita, que vai se transformando ao longo do tempo" (Kleiman, 2005, p. 19).

No Brasil, o termo aparece na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em que a autora, Mary Kato, traduz “*literacy*” para o estado de ser letrado (Kato, 1986) e, mais tarde, em meados de 1990, Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1999) dão continuidade aos estudos nessa área.

Kleiman (2007, p. 01) define que “o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita”, além disso, menciona que letramento e alfabetização são conceitos que estão relacionados. Nesse sentido, defende que a alfabetização é “uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (Kleiman, 2005, p. 12).

Ao referirmos às práticas de letramento na contemporaneidade, entende-se que a sociedade brasileira está avançada tecnologicamente, mas, ao mesmo tempo, ainda se convive com pessoas sem escolarização e também que não têm acesso às tecnologias existentes. Sobre a contemporaneidade, Kleiman (2014, p. 82) defende que esta deve tratar, principalmente, da flexibilidade e do respeito pelo outro, além de garantir a inserção tranquila dos alunos “nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam”. Assim, para a autora, “ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo” (Kleiman, 2014, p. 83).

Para Rojo (2013, p. 17), “o texto contemporâneo é multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias, tecnologias”. Novas formas de produção, configuração e circulação de textos, que implicam multiletramentos. Novos escritos que dão lugar a novos gêneros discursivos, como *chats*, *twits*, *posts*, *fanfics*. Dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita, que convocando novos letramentos, configuram textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar (Rojo, 2013).

Sob essa perspectiva, compreender as práticas de letramento como práticas sociais implica conceber que são situadas, isto é, que significam e funcionam de formas distintas em diferentes instituições e grupos sociais. Nas palavras de Fiad (2011, p. 361-362), “assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar,

religioso, familiar etc.” É nesse sentido que é possível conceber a noção de “letramento acadêmico”:

A partir da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas – desenvolvida no interior dos NEL – alguns estudiosos começaram a focar o contexto acadêmico, com o objetivo de compreender as práticas aí presentes, compreendendo que há práticas específicas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos (Fiad, 2017, p. 90-91).

Esse vasto campo de pesquisas tem produzido reflexões importantes sobre as formas de constituição da escrita no âmbito da universidade e, ao mesmo tempo, vêm abrindo espaço para discussões que visem a compreender a natureza das relações dos sujeitos escreventes inseridos em práticas de letramento determinadas com formas específicas de constituição da escrita.

Na direção desses estudos, a mesa redonda organizada para o II Colóquio objetivou introduzir aos ouvintes uma reflexão sobre a concepção de letramento como prática social e suas implicações para a forma como as práticas de ensino de línguas e o processo de letramento acadêmico tem se desenvolvido no âmbito das instituições de ensino. A fala da professora convidada, intitulada “Letramentos e práticas sociais no ensino de línguas”, esboçou as noções de letramento autônomo e ideológico, discutiu sobre diferentes práticas letradas presentes atualmente na vida social (como, por exemplo, os cardápios digitais de restaurantes) e suas implicações para a abordagem do letramento no contexto de ensino. A fala da professora Mônica Cristina Metz, intitulada “Letramento acadêmico: alguns aspectos da escrita universitária”, abordou o conceito de letramento acadêmico e o desdobramento de pesquisas de diferentes países que têm se dedicado ao estudo do desenvolvimento da escrita no âmbito da universidade e buscou refletir sobre as formas pelas quais essas pesquisas têm tratado alguns aspectos da escrita dos estudantes vistos como déficit ou problemas de escrita. Esse tipo de pesquisa, pode ajudar a compreender e buscar formas de lidar, por exemplo, com o uso de plataformas digitais de escrita automática de textos, a exemplo do “ChatGPT”.

Como exemplo das pesquisas citadas pela palestrante estão os estudos franceses de Rinck e Mansour (2014) e Boch e Grossmann (2002). Rinck e Mansour (2014) lançam um olhar para a prática do copiar-colar dos estudantes na era digital. As pesquisadoras propõem, no estudo, que

essa prática possa, para além do olhar condenatório, servir de ferramenta pedagógica na reflexão sobre práticas de leitura e escrita a partir de fontes, além da problematização sobre as formas de constituição e de apropriação dos saberes. Boch e Grossmann (2002) descrevem as formas de inscrição do discurso do outro em relatórios de estágio produzidos por alunos do 2º ano de um curso para docência, atribuindo as diferenças nas estratégias utilizadas em comparação com os especialistas, principalmente no que se refere ao uso da citação, “a restrições sociolinguísticas, a formas de insegurança que só um melhor domínio dos conteúdos mas também uma mudança de *lugar* permite controlar” (Boch; Grossmann, 2002, p. 103, grifo das autoras).

A pesquisa realizada pela professora, que culminou em sua tese de doutorado defendida no ano de 2020 (Metz, 2020) e em um artigo publicado em 2022 (Metz; Capristano, 2022) também é um exemplo de pesquisa que aborda aspectos de escrita acadêmica vistas como problemas, como as práticas denominadas de cópias não marcadas e tentativas de paráfrase, mas que são tratadas como formas de heterogeneidade mostrada não convencionais e que merecem ser descritas e compreendidas como fenômenos do processo de letramento acadêmico. A reflexão final desta fala conduziu a observar para além do olhar de denúncia em direção a aspectos vistos, muitas vezes, como problemas no processo de letramento dos sujeitos. Mas que a reflexão sobre as determinações para essas emergências possa trazer um outra compreensão sobre os modos como o próprio processo de letramento acadêmico pode operar sobre o sujeito e sobre a constituição da sua escrita.

2.2. 2º DIA DE EVENTO - OFICINAS SOBRE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Com o intuito de problematizar e discutir as questões referentes aos desafios atuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, com um olhar especial às línguas estrangeiras, a oficina na área de letramento em língua inglesa teve como título “Técnicas eficazes no ensino- aprendizagem de Língua Inglesa”.

A oficina em menção trouxe como questões principais o processo de ensino- aprendizagem de línguas, a partir de temas relacionados à identidade que o professor ou formando em língua inglesa vem construindo ao longo de suas vivências com essa língua na condição de professor e de

aluno em formação; de forma complementar a essa identidade, também foram trazidas em pauta as ideias centrais que esses agentes educadores possuem acerca da língua estrangeira. Demais perguntas foram realizadas neste certame, como, por exemplo, sobre quais eram os países que os participantes associavam quando pensavam no idioma estrangeiro (nesse caso em específico, a língua inglesa) e quais eram algumas das experiências que haviam vivenciado junto à mencionada língua.

De forma sequencial, foi apresentada, em formato de quadro, uma das análises realizadas na tese de doutorado da proponente (Ludka, 2022), onde se apresenta uma ideia de como acontece o processamento linguístico na mente do aprendiz, primeiramente na língua materna, o português brasileiro e, posteriormente, na língua estrangeira. O processamento linguístico na língua materna apresenta-se consolidado na mente do falante, leva em conta princípios linguísticos de uma gramática universal (GU) e ocorre a partir de processos cognitivos inconscientes, na maioria dos casos, e se dá em alta velocidade. Por outro lado, o processamento de informações na língua estrangeira acontece balizado em princípios e informações provenientes da língua materna, ocorre de forma mais lenta e fragmentada e se alicerça através de *input* linguístico recebido pela sua exposição à língua estrangeira (Bergsleithner, 2011).

Considerando a noção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira tece relações emocionais com o inconsciente dos aprendizes e parte consideravelmente das experiências que esses tiveram em cenários de aprendizagem, foi apresentada a escala de Hawkings, uma escala que ilustra alguns dos sentimentos típicos dos seres humanos, tais como raiva, medo, vergonha, alegria, aceitação, coragem entre outros, e que, de certa forma, acionam frequências vibracionais diversas. Retomando essas questões com vistas a diferentes emoções, perguntou-se aos participantes quais eram algumas das emoções e/ou sentimentos que esses percebiam em momentos em que estavam ministrando aulas de inglês, no qual alguns relataram sentimentos de medo, alegria, apreensão, julgamento, etc. Em seguida, apresentou-se um slide com algumas ilustrações em que cada uma apresentava uma legenda. As legendas eram *sense of belonging* (senso de pertencimento), *connection* (conexão), *protagonism* (protagonismo) e *expose yourself* (exponha-se). O objetivo dessa apresentação foi refletir e dialogar sobre a importância de tais habilidades e atitudes frente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente ao considerar o inglês, nesse caso, como a língua da globalização, língua

franca, a qual não se define como propriedade ou herança particular de uma nação em específico.

As reflexões proporcionadas pela oficina sobre o ensino de língua inglesa ajudam a compreender como as práticas sociais de usos da língua interferem nos modos como os sujeitos percebem e significam essas práticas a depender do contexto e de suas experiências sociais, o que leva à reflexão sobre o caráter situado e ideológico das práticas de letramento, seja em língua materna ou em língua estrangeira.

Na oficina “O miniconto em sala de aula”, a proposta foi abordar o letramento literário a partir da produção de minicontos. O letramento literário é um dos tipos de letramento, que segundo Cosson e Souza (2011, p. 102) “proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”. A partir disso, entende-se como letramento literário “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Na oportunidade, os estudantes e professores participantes da oficina puderam colocar em prática o conhecimento repassado ao longo da oficina e, assim, tornaram-se agentes do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no âmbito literário. O resultado final da oficina contou com a produção de um miniconto de cada um dos participantes. Os minicontos foram organizados em formato de livro digital e está disponibilizado no site do evento.⁷⁴

É importante ressaltar que a sala de aula é o espaço privilegiado de práticas de letramento e a literatura na escola tem o objetivo de formar um leitor capaz de se inserir em uma comunidade (Cosson; Souza, 2011).

3.3. 3º DIA DE EVENTO - COMUNICAÇÕES ORAIS

No terceiro e último dia de evento, foram organizadas quatro salas com sessões de comunicação oral. A temática da sala 02 e 03 foi a análise de livros didáticos e elaboração de materiais, sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, houve discussões a respeito das línguas no Brasil e a relação do transtorno de ansiedade com aspectos da fala em crianças.

⁷⁴ “Livro de minicontos” disponível no site: <https://letrasunesparuv.wixsite.com/coloquio>.

Na sala 05 aconteceram apresentações sobre a importância da manutenção das línguas de imigração, a saber, a língua polonesa, ucraniana e *talian* na região do Paraná. Questões linguísticas, semióticas e filosóficas também foram apresentadas, além de uma exposição com a possibilidade de trazer para a sala de aula uma discussão sobre a temática da Umbanda por meio de um jogo de RPG.

A sala 12 foi destinada às questões literárias. As sessões de comunicação neste ambiente tiveram diversos assuntos, como, análise da personagem de Anne Elliot, a literatura contestada, a escrita de Luiza Silva, a representação do mal em *Lacrymosa*, a distopia como gênero literário e estudos a respeito da literatura ameríndia.

Os estudos linguísticos e os estudos literários representam, por assim dizer, dois modos gerais distintos a partir dos quais se pode analisar, descrever ou explicar as relações do sujeito com a linguagem. Cada um dos domínios elabora suas próprias formas de descrição/análise/explicação, ancoradas em modelos teóricos construídos historicamente. O sujeito aluno, ao longo do processo de letramento oferecido pelos cursos de graduação em Letras, é levado à apropriação de teorias linguísticas e literárias que devem servir de fundamentação para as suas reflexões. A apropriação dessas teorias possibilita a entrada do sujeito na construção de um discurso científico sobre o fato linguístico ou literário observado, uma vez que essa reflexão não deve basear-se em uma análise derivada do senso comum.

A oportunidade de socialização das pesquisas desenvolvidas pela comunidade acadêmica constitui um importante “evento de letramento” que contribui sobremaneira no processo de desenvolvimento do letramento acadêmico, tanto na condição de aluno, quanto na condição de professor pesquisador já formado, por permitir a oportunidade de diálogo e construção constante do conhecimento que é produzido nesse contexto. O espaço das comunicações orais são exemplos e modelos de práticas de letramento acadêmico no âmbito da universidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O II Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários: reflexões sobre práticas de letramento propiciou, ainda, momentos de integração dos cursos de licenciatura do *campus* de União da Vitória, promovendo o diálogo entre os trabalhos apresentados, bem como, o diálogo com outra univer-

cidade por meio da palestra proferida em mesa redonda por professora convidada externa e com profissionais da rede básica de ensino, presentes nas oficinas, nas apresentações orais e no evento como ouvintes.

Eventos dessa natureza são muito importantes para a socialização das pesquisas e da integração do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Os resultados do Colóquio apontam para essa conclusão. No entanto, há que se frisar as dificuldades orçamentárias para a concretização deste trabalho. O evento não contou com financiamento, o que levou à comissão organizadora arcar com os custos de deslocamento e alimentação da palestrante convidada, dos materiais utilizados no evento e do lanche disponibilizado aos participantes.

De forma geral, foi perceptível a importância de espaços coletivos em que temáticas como essas sejam debatidas e/ ou dialogadas, principalmente ao adentrarmos no lugar do outro. Isso quer dizer que, a partir das experiências compartilhadas por nossos pares, conseguimos obter um panorama geral sobre práticas de letramento.

5. REFERÊNCIAS

BERGSLEITHNER, J. M. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.) **Produção oral em LE: múltiplas Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 21-46.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2ª sem. 2002.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNIVESP, 2011.

FIAD, R. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FIAD, R. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacy: ideology in discourses**. London: Falmer, 1990. HEATH, S. B. **Ways With Words**. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

KATO, M. A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefi el/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, Cefi el/Unicamp; SME/Depe, 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/fTQrQN9BZ7mpPkcvTmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LUDKA, G. **A hipótese do gargalo e a instrução explícita**: resultados experimentais do *Present Perfect Tense* por aprendizes falantes do português brasileiro. 213 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

METZ, M. C. **Escrita acadêmica e heterogeneidades**: presumidos sociais no par pergunta-resposta em situação de avaliação. 125 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020.

METZ, M. C.; CAPRISTANO, C. C. Formas de heterogeneidade mostrada não convencionais na constituição da escrita de estudantes universitários. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 39, p. 52-77, 6 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2021n39p52-77>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/27496>. Acesso em: 4 jun. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273>. Acesso em: 30 ago. 2023.

RINCK, F.; MANSOUR, L. Letramento na era digital: o copiar-colar dos estudantes. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O ACERVO FOTOGRÁFICO DE UM MUSEU HISTÓRICO PEDAGÓGICO DESVENDANDO A HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Roseli B. Klein⁷⁵
Mariana R. Zacharias⁷⁶
Valéria Ap. Schena⁷⁷

⁷⁵ - Professora doutora em educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Integrante do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX). E-mail: roseli.klein@unespar.edu.br.

⁷⁶ Professora Mestre em educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX). E-mail: mariana.zacharias@unespar.edu.br.

⁷⁷ Professora Doutora em educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Integrante do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX). E-mail: valeria.schena@unespar.edu.br.



RESUMO: O estudo se propõe a apresentar fotografias que retratam realidades de escolas isoladas que foram criadas na região sul do estado do Paraná no início do século XX. As imagens consistem num valioso instrumento para reconstruir a história da educação local e nacional. O material pertence ao Museu Histórico Pedagógico (MUHPE) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória, um projeto de extensão universitária. Nas últimas décadas a fotografia consolidou-se como fonte histórica, deixando de ocupar um papel secundário ou auxiliar no conjunto documental historiográfico. Assim, destaca-se o potencial das fontes iconográficas, para as pesquisas no campo da história da educação, em especial das escolas rurais da região sul do Paraná, cuja criação remete às primeiras décadas do século XX. Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a história dessas instituições escolares por meio da imagem e da história presente na memória dos descendentes dessas comunidades rurais. Justifica-se a investigação pela significativa relevância do conhecimento desvelado por meio do acervo fotográfico, recuperando dados e possibilitando a produção de um conhecimento novo. O estudo tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como solucionar indagações antes obscuras e fazer a ligação presente passado, tentando resolver as inquietações sobre a história da educação com base em imagens? Como resultados observam-se inferências mais incisivas no ensino de história da educação brasileira, e pode-se apontar o quão consistente pode ser um acervo fotográfico museológico para enriquecer a história regional e nacional. Neste estudo utiliza-se uma metodologia bibliográfica com análise documental. A pesquisa apresenta como linha teórica a história cultural, bem como suas intersecções com a história da educação, compreendendo as práticas educativas como manifestações da cultura. Toma-se por base os estudos de Chartier (2009), Burke (2004), e Bencostta (2011).

Palavras-chave: História da Educação; Escolas Isoladas; Fotografias.

ABSTRACT: The study proposes to present photographs that portray the realities of isolated schools that were created in the southern region of the state of Paraná in the early twentieth century. Images are a valuable tool for reconstructing the history of local and national education. The material belongs to the Historical Pedagogical Museum (MUHPE) of the State University of Paraná (UNESPAR), União da Vitória *campus*, a university extension project. In recent decades, photography has consolidated itself as a historical source, no longer occupying a secondary or auxiliary role in

the historiographical documentary set. Thus, the potential of iconographic sources stands out for research in the field of the history of education, especially in rural schools in the southern region of Paraná, whose creation dates back to the first decades of the 20th century. This research aims to present the history of these educational institutions through the image and history present in the memory of the descendants of these rural communities. The investigation is justified by the significant relevance of the knowledge unveiled through the photographic collection, rescuing data and enabling the production of new knowledge. The study has as a research problem the following question: how to solve questions that were previously obscure and make the connection between the present and the past, trying to resolve concerns about the history of education based on images? As a result, more incisive inferences can be observed in the teaching of history in Brazilian education, and it can be pointed out how consistent a museological photographic collection can be to enrich regional and national history. In this study, a bibliographical methodology with documental analysis is used. The research presents cultural history as a theoretical line, as well as its intersections with the history of education, understanding educational practices as manifestations of culture. It is based on studies by Chartier (2009), Burke (2004), and Bencostta (2011).

Keywords: History of Education; Isolated Schools; Photographs.

1. INTRODUÇÃO

A região sul do Paraná, no final do século XIX e início do século XX, foi povoada por povos oriundos da Europa, em sua maioria poloneses e ucranianos, seguidos de italianos e alemães. Segundo Wachowicz (2001, p. 157) o Paraná foi o maior “laboratório étnico do Brasil” e entraram cerca de 5.500.000 imigrantes no sul do país. A maioria dessa população estabeleceu-se em pequenas colônias étnicas e devido as longas distâncias dos grandes centros urbanos foi se organizando socialmente. Desse modelo de organização surgiram também as escolas denominadas de escolas isoladas ou étnicas onde estudaram os filhos dos imigrantes europeus, os filhos dos filhos e assim sucessivamente. E, essas primeiras povoações de imigração europeia deixaram descendentes que, com o passar das gerações, chegaram ao século XXI.

O interesse pela história da educação na região surgiu a partir da criação do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da

Educação (NUCATHÉ), no ano de 2009, vinculado à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)⁷⁸, *campus* de União da Vitória, e mais recentemente por meio da criação do Museu Histórico e Pedagógico (MUHPE)⁷⁹ da mesma instituição, como um projeto de extensão universitária. O referido museu abriu caminhos aos estudos capazes de cooperar para esclarecer aspectos importantes da educação, reconstituindo a história da educação através dos materiais/objetos pertencentes ao acervo. Cada um desses possui uma identidade e oferece àqueles que pesquisam várias possibilidades de leitura apontando para rotinas particulares de produção e aquisição do saber em diferentes momentos e contextos da história. Esse espaço já constituído apresenta também um acervo de materiais fotográficos, os quais despertam um maior interesse do pesquisador (historiador) pelas fontes provocando um diálogo (historiador-fonte) que resulta na pesquisa histórica. Os pesquisadores poderão utilizá-las a partir de uma seleção e tratamento a que se destinam extraíndo respostas para suas indagações. A organização desse tipo de acervo, amplia as possibilidades de buscar novos caminhos de investigação no âmbito da história da educação e possibilita, assim, a realização de estudos e trabalhos inéditos na área, na tentativa de superar as interpretações historiográficas que apenas se limitam a reproduzir outras fontes secundárias.

Feitas essas considerações iniciais, o estudo que segue tem por objetivo apresentar a história dessas instituições escolares por meio da imagem e da história presente na memória dos descendentes dessas comunidades rurais nas quais encontram-se inseridas as escolas isoladas. Justifica-se a investigação pela significativa relevância do conhecimento desvelado por meio do acervo fotográfico, recuperando dados e possibilitando a produção de um conhecimento novo. O estudo tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como solucionar indagações

⁷⁸ A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) possui um total de sete *campi*: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí (Reitoria), União da Vitória. O *campus* de União da Vitória situa-se em região geográfica limítrofe com a cidade de Porto União (SC), portanto a UNESPAR de União da Vitória atende estudantes de 12 municípios do estado do Paraná e 8 municípios de Santa Catarina, uma população estimada de 300.000 habitantes.

⁷⁹ No ano de 2013, por meio do projeto Museu Pedagógico: uma expressão da história da educação, vinculado a disciplina de História da Educação ofertada no curso de licenciatura em pedagogia, os estudantes tinham por tarefa “abrir os baús” da história e memória de seus antepassados e contribuir com materiais para organizar um museu pedagógico. Desta atividade resultou um acervo significativo de materiais, e dentre estes as fotografias das escolas isoladas na região e, principalmente das instituições étnicas. No ano de 2021 foi criado o Museu Histórico Pedagógico (MUHPE) da UNESPAR, *campus* de União da Vitória. O acervo de variados materiais e de fotografias demonstra a importância do espaço para a história da educação brasileira.

antes obscuras e fazer a ligação presente passado, tentando resolver as inquietações sobre a história da educação com base em imagens?

A investigação apresenta num primeiro momento uma fundamentação teórica sobre história e memória, fotografias como fonte histórica e patrimônio educativo e no segundo momento apresenta imagens de escolas isoladas étnicas com um breve histórico.

2. HISTÓRIA E MEMÓRIA ESCOLAR E O USO DE FOTOGRAFIAS COMO FONTE

A distinção entre memória e história representa a essência do ofício do historiador, pois a história é uma representação, uma reconstrução incompleta do passado, sempre relativa; por outro lado, a memória é sempre atual, emerge de um grupo que ela une, sendo, portanto, absoluta (NORA, 1981). Por isso a memória apresenta-se como uma fonte possível à história, seja através de relatos orais, escritos autobiográficos, acervos museológicos ou memoriais destinados a grupos sociais específicos.

Ainda sobre a relação entre memória e história, compreende-se que o uso da memória como fonte histórica é possível a partir da articulação entre ambas. As memórias individuais estão articuladas ao social, fazendo parte deste, sendo difícil estabelecer a separação entre o pessoal e o social (NUNES, 2003). Assim, lembrar e esquecer podem ser caracterizados como ações pertencentes a um jogo da memória.

Na perspectiva da história social da recordação, é necessário analisar os meios de transmissão da memória de grupos sociais, os quais podem ser tradições orais, documentos escritos, imagens pictóricas, monumentos públicos, ações ritualísticas registradas de alguma maneira, ou seja, a recordação materializada (BURKE, 1992). Os vestígios entendidos como memoráveis são reunidos, catalogados, diferenciados de alguma forma, adquirindo assim uma aura simbólica. A história petrifica alguns momentos, retirando-os de um movimento histórico, para transformá-los em lugares de memória, ou seja, locais intermediários entre o vivo e o morto (NORA, 1981).

Não existe a possibilidade de preservação da memória de uma maneira pura, do passado tal como foi. As sociedades tradicionais possuem a oralidade como principal forma de preservação de sua memória, sendo que esta permanece em um estado mais próximo da pureza, contudo, utilizando a narrativa como principal forma de garantir coerência

à memória. Na ausência dessa prática e dessa tradição, as sociedades criam lugares de memória, como forma de sacralizá-la e criam histórias a partir dos registros memorialísticos.

Pensando na especificidade da memória educativa e nas possibilidades de construção de acervos escolares, considera-se a definição de patrimônio educativo, nas palavras da pesquisadora portuguesa Maria João Mogarro (2005):

A instituição escolar constitui o universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, sendo também a produtora de laços/documentos dessa cultura. Esses documentos configuram, na sua diversidade e variedade, o patrimônio educativo de cada instituição – o espaço físico (edifício e zona envolvente) corporiza esse universo, os espólios arquivístico, museológico e bibliográfico integram os documentos portadores de informações valiosas e que nos trazem, do passado até ao presente, aspectos da vida da escola e que tornam possível escrever o itinerário da instituição. (MOGARRO, 2005, p. 91).

Destaca-se aqui a importância da preservação do patrimônio educativo brasileiro, em especial, da região sul do estado do Paraná conhecida como região do Contestado. Nesse sentido, o Museu Histórico Pedagógico da UNESPAR, *campus* de União da Vitória foi criado na perspectiva de salvaguardar a memória educativa da região sul do Paraná, além de receber materiais vindos do estado de Santa Catarina, pois o público atendido pela universidade abrange várias cidades do estado vizinho.

Compreende-se a instituição museu a partir de duas facetas, a primeira como um lugar de memória, o qual pretende cristalizar determinados aspectos da memória coletiva (NORA, 1981). A segunda faceta diz respeito ao caráter educativo do museu, pois, ao disponibilizar fontes para a pesquisa histórica, contribui para potencializar e dar visibilidade às contradições da memória, em seu movimento natural de lembrar e esquecer.

Uma das concepções da história cultural caracteriza-se a partir da análise de objetos específicos, os objetos culturais, onde pode ser incluída a materialidade, ou cultura material, sendo apresentada em oposição àquela que privilegia as representações e práticas sociais (FALCON, 2006). Entende-se que estas duas concepções a respeito da história cultural devem estar articuladas, pois a materialidade não pode ser compreendida

em si, precisa ser articulada às apropriações, empreendidas a partir de categorizações simbólicas.

A cultura material, assim como a cultura imaterial deve ser analisada em perspectiva, em relação ao seu contexto de interações sociais, institucionais, morais, prescritas ou simbólicas. Não se deve desconsiderar, no entanto, esta classificação ou separação entre a materialidade do cotidiano escolar e as formas de pensar ou sistemas de ideias.

Há algumas décadas, o historiador Roger Chartier (2009) alertava os pesquisadores a respeito das lacunas existentes entre o passado e sua representação, ou seja, entre aquilo que ocorreu e as construções narrativas sobre o ocorrido. É com esse alerta em mente que deve ser empreendido o trabalho de análise historiográfica partindo de registros fotográficos, compreendendo-os, portanto, como vestígios do passado, mas também como construções narrativas.

De acordo com Burke (2004) a ampliação de objetos e temas de estudos historiográficos, a saber, a história das mentalidades, da vida cotidiana, da cultura material, etc., só foi possível porque os historiadores passaram a utilizar fontes mais variadas. Ao não se limitar as pesquisas às fontes tradicionais, as imagens passaram a ser consideradas como documentos, assim, as fotografias deixam de ser meros acessórios e passam a ser objeto de análise historiográfica.

Para a história da educação brasileira o uso da fotografia tem-se demonstrado muito produtivo e vem se ampliando, possuindo o potencial de “colaborar na busca e organização de compreensões e explicações acerca da cultura escolar manifestada nos ambientes em que ela interage” (BENCOSTTA, 2011, p. 400). Dessa forma, destaca-se a importância da fotografia para os estudos que analisam a cultura material escolar, ou seja, o diálogo entre a arquitetura das escolas, os objetos que compõem os ambientes escolares e as práticas pedagógicas. Destaca-se ainda a iniciativa de projetos de extensão universitária que viabilizam a concretização de espaços de preservação dessas fontes.

Ao utilizar acervos fotográficos como fonte de pesquisa historiográfica é necessário ter clareza da natureza simbólica e icônica do ato de fotografar, considerando o contexto no qual aquele material fotográfico foi produzido. Dessa forma, as fontes imagéticas, em especial o registro fotográfico, devem ser consideradas segundo seu caráter documental,

mas também monumental⁸⁰, ou seja, como uma construção narrativa, cuja finalidade é o registro e a produção de uma memória.

3. IMAGENS DE ESCOLAS RURAIS ISOLADAS DA REGIÃO SUL DO PARANÁ: DIALOGANDO COM DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS

No início do século XX o Brasil ainda não disponibilizava de um ensino público para todos os educandos, esse fato permitiu que os imigrantes europeus, estabelecidos no estado do Paraná, organizassem sua própria escola. Estes criaram um espaço para a escolarização dos seus filhos, originando as denominadas escolas isoladas⁸¹ de cunho étnico, devido aos núcleos coloniais fixados. Essas instituições tinham a característica de serem multisseriadas, ou seja, possuíam uma única sala com um professor para todas as séries escolares, e o docente era, normalmente, mantido pela própria comunidade, com o intuito de preservação da língua e dos costumes de origem. Essa modalidade de escola recebeu, muitas vezes, o apoio da igreja católica, por meio de religiosos e religiosas que foram os seus grandes apoiadores. Os núcleos imigratórios, independente da origem, tiveram em comum a organização da escola e da igreja, normalmente ocupando o mesmo espaço, ou muito próximas uma da outra.

Os primeiros europeus a adentrarem o município de Cruz Machado (PR), no sul do estado do Paraná, por exemplo, foram os poloneses que se estabeleceram inicialmente na localidade denominada Pátio Velho, porém acometidos pela epidemia do tifo, transferiram-se para a comunidade Rio do Banho, ali construíram uma pequena capela em madeira, a qual servia de escola (figura 1 e figura 2). Rockenbach (1996, p. 28) ressalta: “no ano de 1912 funcionou a primeira escola do Rio do Banho, construída pelos colonizadores”, sendo precursoras no ensino da época as religiosas da Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria⁸² (ROCKENBACH, 1996).

⁸⁰ O conceito de documento/monumento foi desenvolvido pelo historiador Jacques Le Goff na obra História e Memória. De acordo com o autor, para se ter uma visão crítica do documento é preciso concebê-lo como monumento, ou seja, como algo produzido com a intenção de perpetuação. (LE GOFF, 2003).

⁸¹ As escolas rurais eram em sua maioria isoladas e multisseriadas, ou seja, escolas de classe única sob a responsabilidade de um único docente. As escolas isoladas se contrapunham aos grupos escolares que estavam sendo implementados nos centros urbanos, uma escola graduada com diversas classes. (ROSSI, 2017).

⁸² Em 1857, o sacerdote Zygmunt Szczesny Felinski nascido em território que atualmente pertence a Ucrânia, fundou a Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria em Petesburgo,

Figura 1 – Igreja/Escola da Comunidade Rio do Banho (Município de Cruz Machado –PR), construída em 1912. (Foto tirada no ano de 2017).



Fonte: Acervo do Museu Histórico Pedagógico (MUHPE) da UNESPAR, *campus* de União da Vitória.

Figura 2 – Interior da Igreja/Escola da Comunidade Rio do Banho (Município de Cruz Machado – PR), construída em 1912. (Foto tirada no ano de 2017).



Fonte: Acervo do Museu Histórico Pedagógico (MUHPE) da UNESPAR, *campus* de União da Vitória.

capital do Império Russo, na tentativa de ajudar o povo polonês e as pessoas de outras etnias. O trabalho dessas irmãs esteve relacionado à instrução, às crianças, aos idosos, aos doentes e a todos que precisavam de algum tipo de ajuda. Suas atividades estenderam-se para a Polônia e a outros países europeus, fundando centros educacionais, asilos e hospitais. A convite dos padres poloneses no Brasil, essas irmãs chegaram no país, em 1906, iniciando seus trabalhos nas colônias polonesas de Orleans, Murici e D. Pedro II no município de Curitiba (PR). (GRYBOSI; VIEIRA, 2019).

Segundo o Livro de Crônicas dessa congregação religiosa, a criação da escola ocorreu do seguinte modo:

O padre Teodoro Drapiewski, de Cruz Machado, pediu para a Madre Elizabete Stanislaska, provincial das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, residentes em Curitiba, religiosas para os trabalhos na escola. O pedido foi aceito. Aos 12 de agosto de 1913, partiram de Curitiba para esta missão: Ir. Aloisa Broda, Ir. Marta Jozefowska e Ir. Aniela Blenska. Viajaram de Curitiba até Mallet de trem, onde chegaram no dia seguinte. Lá as aguardava uma carroça enviada de Cruz Machado, viajaram das 8 horas até as 18 horas por estrada muito ruim e deserta. Finalmente, avistaram a torre da Igreja. No local, além da igreja havia a moradia da família Tucholski. Anexo à igreja havia, nos fundos, dois quartinhos para as irmãs e uma cozinha ao lado. As irmãs foram recebidas pela senhora da família Tucholski. Usando a tradição polonesa: cumprimentou as irmãs, na entrada com “pão e sal” e sua filhinha trouxe um ramalhete de flores e disse um *versinho* para as irmãs. Veio o Pe. Teodoro e informou as irmãs que elas iam dar aula na igreja. O povo se organizou, e no final do mês de agosto, as irmãs organizaram as aulas com 123 alunos de várias idades. As crianças eram inteligentes e obedientes, mas de famílias muito pobres. Como as aulas eram dadas na igreja e aos domingos ali era celebrada a Santa Missa, as irmãs todos os sábados retiravam os bancos e móveis escolares para dar espaço ao culto dominical. O sacratíssimo sacramento durante a semana ficava guardado num quartinho anexo à igreja. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DA SAGRADA FAMÍLIA DE MARIA, 1913 *apud* KRUL; KLEIN, 2021, p. 83-84).

A precariedade dessas comunidades e o uso exclusivo da língua polonesa fez com que as pessoas tivessem uma afeição e simpatia pelo padre que também falava a sua língua e intermediava junto às autoridades as suas necessidades, como foi o caso da requisição da escola. Embora as imagens anteriores sejam do ano de 2017, ainda retratam peculiaridades de sua época. A igreja foi construída em madeira, por ser este um recurso abundante na região àquela época, sendo as casas dos colonos também construídas com esse material.

O estilo arquitetônico destaca as tradições polonesas, pois, além da utilização da madeira, observa-se a grande inclinação do telhado e os recortes na madeira dos beirais, detalhes decorativos conhecidos como lambrequins. Os bancos que aparecem na Figura 2 podem ter servido tanto para as aulas quanto para as missas, ou para ambos, contudo, de acordo com o relato presente nas Crônicas da Congregação, as irmãs retiravam o mobiliário escolar todos os sábados, preparando o espaço para a celebração do domingo.

Estas duas fotografias (figuras 1 e 2) foram tiradas por pesquisadoras do NUCATHE e demonstram a preocupação de registro dessa construção centenária. Não se sabe por mais quanto tempo esse tipo de patrimônio arquitetônico irá sobreviver e, neste caso, o registro fotográfico adquire o sentido de preservação, conferindo status documental a esse edifício escola/igreja.

Depois de estabelecidos na comunidade Rio do Banho (Cruz Machado – PR), após aproximadamente dois anos, os colonos consideraram as terras não produtivas e transferiram-se para uma nova localidade denominada Sant’Ana (Cruz Machado – PR). Em Sant’Ana, fundaram uma nova escola polonesa entre os prováveis anos de 1913 e 1914, como consta nos dados do Museu Etnográfico da Imigração Polonesa da Colônia Sant’Ana⁸³ (PARANÁ, 2022). Inicialmente, a escola foi atendida pela mesma congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria que começaram o seu trabalho na comunidade anteriormente citada. Essa nova escola localizava-se próxima ao cemitério atual, havia também uma igreja, na qual residia o padre e as irmãs que lecionavam.

Quando as Irmãs se retiraram da comunidade, em 1919, outro professor lecionou durante alguns anos. Mais tarde, a escola foi transferida de local e construída onde atualmente localiza-se o atual Colégio (MILCZUK, 2019 *apud* Krul; Klein, 2021). Depois, a Igreja e a Escola foram construídas em área mais central do Distrito. Ao longo dos anos recebeu professores leigos, teve a nomenclatura alterada para escola isolada, depois escola rural e escola municipal. Foi criada num núcleo de imigração polonesa que

⁸³ O Museu Etnográfico da Imigração Polonesa está localizado no Distrito de Sant’Ana, na cidade de Cruz Machado (PR), a aproximadamente 17 quilômetros do centro da cidade. O Museu que foi construído em 1995, com a ajuda da comunidade, contém fragmentos históricos que retratam a história dos imigrantes poloneses que chegaram ao município em 1911. Construído em estilo polonês, o museu expõe objetos relacionados com a história da imigração e também da história do Padre Daniel Niemiec, que foi o idealizador do projeto do museu. Além do museu, a estrutura ainda conta com uma casa típica polonesa, as *butkas* (moradias de 3m x 4m – representando as primeiras construções que acolheram os primeiros imigrantes), a Igreja e o local de trabalho representado por objetos e ferramentas, utilizadas no início do século XX. (PARANÁ, 2022).

se tornou referência no estado do Paraná por manter as tradições culturais e religiosas. A localidade mantém um Museu Etnográfico e está filiada à Comunidade Polônica do Brasil (BRASPOL – Brasil - Polônia).

A professora Julieta Moecke lecionou nessa escola no ano provável de 1943 e em sua autobiografia relata (MOECKE, s/d):

[...] As freiras da Linha Sant'Ana (Cruz Machado – PR), deixando aquele lugar, não sei porque motivo, abandonando um enorme colégio e Igreja [...] logo lá eu iria dar aulas. Era difícil uma professora formada ir para o mato sem recursos, nem condução, só a cavalo. Então as professoras leigas enfrentaram tudo isso. Eu fui uma delas, quando fui nomeada, meu padraço me levou a cavalo [...]. Da vila [Cruz Machado] dava uns 18 quilômetros, sempre a cavalo. Chegando lá fomos à casa de comércio do senhor José Kraftik, que estava plantando linhaça, A Dona Helena, mulher dele, me olhou com um jeito muito amigável. As crianças saíram correndo, na volta confirmaram que eu podia ficar com eles. Mais tarde pai [da família que acolheu Julieta] disse que se a professora tivesse lábios pintados, então ele não poderia ficar com ela. Arrumaram um quarto pequeno para mim, no outro dia fomos ver uma casa que era da comunidade, para ali começar dar aula. Tudo deu certo, todos ajudaram, mas o começo foi difícil, muitas crianças não entendiam o português [...]. Conheci uma família alemã Leichtfeld, a única no meio dos poloneses. Tinha uma serraria na Linha Potingal, uma fábrica de linhaça, fazia fibra e óleo. A plantação de linhaça no tempo de flora era muito linda, um azul mais claro e mais escuro, era uma pintura. Plantavam de tudo: trigo, centeio, milho, feijão [...]. Fiquei só um ano e meio em Sant'Ana, mas valeu a pena [...]. (MOECKE, s/d, p. 17 - 20).

A descrição revela uma comunidade cuja base da subsistência era a agricultura, detalha as dificuldades quanto à locomoção das professoras e a dificuldade de lecionar numa comunidade de língua polonesa, na qual muitas crianças não falavam português. A figura 3 retrata o professor e seus alunos nessa escola isolada polonesa, na década de 1940.

Figura 3 – Escola Polonesa do Distrito de Sant’Ana (Município de Cruz Machado – PR), 10 de nov. de 1942.



Fonte: Acervo do Museu Histórico Pedagógico (MUHPE) da UNESPAR, *campus* de União da Vitória.

A imagem mostra os alunos posando para a fotografia, devidamente enfileirados e, ainda, percebe-se que o professor trajava uma roupa clássica e também os alunos se prepararam para a foto. Percebe-se ainda que a posição dos alunos sentados é a mesma, estão todos com as pernas cruzadas formando um X. Entre os estudantes há meninos e meninas, aparentemente todos da comunidade polonesa. As meninas usam vestidos e os meninos calças curtas, camisa e paletó, somente o professor usa calças compridas. Não é possível visualizar os pés de todos que estão na fotografia, contudo, os meninos que estão em primeiro plano na imagem estão todos descalços, sendo possível enxergar apenas um par de sapatos, os do professor. Apesar da rigidez do ato fotográfico como um registro documental formal, dois dos meninos não estão olhando para o fotógrafo, mas olham para o lado, para outro colega.

No ano de 1914, chegaram os imigrantes ucranianos no município de Cruz Machado (PR) e na localidade de Rio das Antas, distante cerca de sete quilômetros da sede do município, fundaram uma escola em data provável

de 1930 sob a organização dos primeiros habitantes, e mais tarde, a partir do ano de 1934, esta ficou sob a responsabilidade das Irmãs Servas de Maria Imaculada, do rito ucraniano católico, recebendo a denominação de Colégio Cristo Rei (figura 4). A localidade possui a igreja, a casa paroquial, a moradia das irmãs e funciona como centro de peregrinação de todas as comunidades religiosas ucranianas de abrangência (ROCKENBACH, 1996).

Figura 4 – Colégio Cristo Rei. Comunidade Rio das Antas, município de Cruz Machado (PR). Ano de 1935.



Fonte: Acervo do Museu Histórico Pedagógico (MUHPE) da UNESPAR, *campus* de União da Vitória.

Nota-se que a religiosidade católica do rito ucraniano e as práticas pedagógicas se fundem no interior da escola. A figura 4 deixa transparecer essa realidade quando evidencia as religiosas professoras, o padre e as crianças sendo preparadas para o rito da eucaristia. Existe um grande número de crianças do sexo feminino, em sua maioria usando vestido da cor branca, provavelmente preparadas para a cerimônia religiosa. Como os rituais pedagógicos se confundem com os religiosos é difícil afirmar se todas as crianças que aparecem nesta fotografia estavam frequentando a escola, pois existe um número significativo de crianças em idade que pode ser considerada como pré-escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou um recorte de pesquisas sobre a história de instituições escolares isoladas e de origem étnica no sul do estado do Paraná localizadas no município de Cruz Machado. Juntamente com os imigrantes, estiveram também as congregações religiosas. As Igrejas e os colégios atraíram a população incentivando a vivência cristã, a qual contribuía para o fortalecimento dos laços comunitários, preservação da cultura, da língua, dos costumes e práticas religiosas. Os locais se tornaram centros de estudos com as escolas, catequese, noviciados, seminários, encontros devocionais e serviram até mesmo para o fortalecimento econômico da região, e também como espaços artísticos, literários e de lazer. A vida da Igreja e da escola confessional fundia-se com o cotidiano da vida social. Não fossem essas escolinhas isoladas étnicas e multisseriadas o número de analfabetos seria muito maior. As políticas de formação integral do indivíduo e a possibilidade de um engajamento social, metas das escolas confessionais, constituem até a atualidade objetivos do processo educativo nacional.

Essa reconstrução histórica concretiza-se como um mosaico que toma forma com o encaixe de suas peças. Alguns registros escritos, a produção de uma memória e também as fotografias desvendam fatos esquecidos, obscuros e inovadores. As imagens tornam-se um importante objeto de análise historiográfica trazendo vestígios do passado. O estudo apontou a relevância do conhecimento desvelado por meio do acervo fotográfico, o qual resgatou dados e possibilitou a produção de um conhecimento novo.

As imagens mostraram ainda, a forte influência religiosa na fundação dessas escolas. Mesmo que a história da educação brasileira destacasse, no período republicano, a ênfase dada a escolarização laica, a situação do meio rural apresentava-se distante desse ideal. As escolas isoladas de iniciativa privada e/ou confessional, na realidade do município apresentado, evidenciaram esse fato quando funcionaram no espaço reservado para a igreja, ou ainda quando o representante religioso local intermediava a criação de uma escola nessas comunidades rurais e distantes. Nesse caso, as fotografias trouxeram à tona contribuições para a história da educação brasileira. Destaca-se assim, a importância da existência de um museu histórico pedagógico no interior de uma instituição de ensino superior, que

preserva acervos fotográficos os quais poderão ser úteis para a realização de pesquisas sobre a história da educação local e regional.

6. REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História (São Paulo)**. v.30, n.1, jan./jun. 2011, p. 397-411.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/7hMqfXTZYj83kzB4nVcMBdz>. Acesso em: 24 de abril 2022.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. (Tradução Vera Maria Xavier dos Santos). Bauru; São Paulo: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **O mundo como teatro**: estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. (Tradução de Cristina Antunes). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

FALCON, Francisco José. História cultural e história da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 328-375. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf. Acesso em: 24 de abril 2022.

GRYBOSI, Roseli Teresinha Bortolan; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Educar e Construir**, Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria nas Colônias. Curitiba; Paraná: Appris, 2019. 179 p.

KRUL, Daniele; KLEIN, Roseli B. Escola Polonesa e a 'Praktyka Edukacyjna Pedagogiczna' (prática educativa/pedagógica) no sul do Paraná (1914). In: KLEIN, Roseli B. (Org.). **Instituições Escolares Étnicas no sul do Paraná e norte de Santa Catarina, uma história da própria educação**: coletânea comentada. União da Vitória; Paraná: Kaygangue, 2021. 246p.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. (Tradução Bernardo Leitão et.al.). 5. ed. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MOECKE, Julieta. **Uma História de Amor**. Autobiografia com impressão limitada e não encadernada. s/d. (Documento digitado).

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória coletiva. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, n. 10, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647/20178>.

Acesso em: 25 de abril 2022.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: Editora da PUC, 1981. p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 23 de abril 2022.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, set./fev. 2002/2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/index>. Acesso em: 18 de abril 2022.

PARANÁ. Prefeitura Municipal de Cruz Machado. Secretaria da Cultura e Turismo. **Museu Etnográfico da Imigração Polonesa**. Disponível em: <http://pmcm.pr.gov.br/cultura-e-turismo/museu-etnografico-da-imigracao-polonesa/>. Acesso em: 20 de abril 2022.

ROCKENBACH, Irene Fryder. **Dados Históricos e Memórias de Cruz Machado**. [s/l], [s/e], 1996. 192 p.

ROSSI, Edneia Regina. Escolas Reunidas e Grupos Escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Revista Acta Scientiarum**. Maringá; Paraná: v. 39, n. 3, set./dez. 2017. p. 317-325. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/38493/pdf/>. Acesso em: 26 de abril 2022.

WACHOWICZ, Ruy C. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba; Paraná: Imprensa Oficial do Paraná, 2001. 359 p.

Esta coleção de e-books cumpre a tarefa de disseminar as ações extensionistas realizadas na Unespar nos últimos três anos, com o objetivo de fortalecer a extensão universitária, destacando o compromisso entre Universidade e sociedade e a construção de um conhecimento que valoriza outras formas de saberes promovendo diálogos essenciais para a formação do estudante. Nessa interlocução, a universidade pode atender o apelo da sociedade e, por meio da extensão, promover a transformação social e a sua própria transformação, a partir de uma formação integral e mais humana de seus acadêmicos.

