



VOL. 1

Atividades de Extensão

DESENVOLVIDAS NA UNESPAR

TÂNIA TEREZINHA RISSA
CLEBER BROIETTI
SÉRGIO CARRAZEDO DANTAS
ROSIMEIRI DARC CARDOSO

(ORG.)



Valdemir Paiva
EDITOR-CHEFE

Paula Zettel
DESIGN DE CAPA

Éverson Ciriaco
DIREÇÃO EDITORIAL

Jhonny Alves dos Reis
DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Katlyn Lopes
DIREÇÃO EXECUTIVA

xxx
REVISÃO

Víctor Malucelli
EDITOR DE RELACIONAMENTO

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

A872 Atividades de extensão: desenvolvidas na UNESPAR [recurso eletrônico] /
organização de Tânia Terezinha Rissa, Cleber Broietti, Sérgio Carrazedo
Dantas, Rosimeiri Darc Cardoso – 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2023.
v.1, 137p.; 23cm

Vários colaboradores
ISBN 978-65-5399-772-1

1. Extensão universitária. 2. Universidade Estadual do Paraná. 3. Ensino superior. I. Rissa, Tânia Terezinha (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/

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

SUMÁRIO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM LETRAS INGLÊS NA UNESPAR/APUCARANA: ENTRE IDEAIS E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

5

Ana Paula Trevisani
Fernando Bruno A. M. Benites
Lucas Mateus G. de Freitas
Marcio Henrique de Almeida Soares
Simone de Souza Burguês

A CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA EXPERIÊNCIA EM SECRETARIADO EXECUTIVO

26

Andréia Roder Carmona-Ramires
Rosely Dias Silva

MULHERES DO CAFÉ DE MATÃO SOB A PERSPECTIVA SUBJETIVA NA ÓTICA EXTENSIONISTA

43

Carine Maria Senger
Marcio Pascoal Cassandre
Drielly da Silva Santana
Alberto dos Santos
Sayonara Doraci da Silva

PROJETO DE EXTENSÃO ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

64

Joelma Castelo Bernardo da Silva
Bruna Aparecida de Andrade da Silva
Taciane Domingues da Silva
Mílana Machado dos Santos Alves
Juliana de Barros Souto

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS: REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO DE EXTENSÃO DA UNESPAR/APUCARANA

79

Júlio César Martins
Kamila Cristina Teixeira da Silva
Vitória Regina da Silva
Luciane Francielli
Zorzetti Maroneze

MAPEAMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS DISCENTES DA UNESPAR, CAMPUS APUCARANA, COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM DECORRÊNCIA DE DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS ESPECÍFICOS

95

Rodrigo Fessel Segal

O PROJETO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO NORTE PARANAENSE (PENP)”: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

119

Thayse Letícia Ferreira
Juliana Carla Barbieri Steffler

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM LETRAS INGLÊS NA UNESPAR/APUCARANA: ENTRE IDEAIS E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

Ana Paula Trevisani¹

Fernando Bruno A. M. Benites²

Lucas Mateus G. de Freitas³

Marcio Henrique de Almeida Soares⁴

Simone de Souza Burguês⁵

¹ Apucarana, Grafite para cego ver e Educação e Inovação

² IFPR *campus* Palmas, docente colaborador da Unespar Apucarana de 2018 a 2022, *English Newsletter*

³ Apucarana, Oficina de sequências didáticas para o ensino de Inglês na infância

⁴ Apucarana, Revista Digital de Literaturas de Língua Inglesa

⁵ Apucarana, Grafite para cego ver e *English Newsletter*



RESUMO: O primeiro Programa de Reestruturação Curricular da jovem Unespar, entre 2015 e 2017, definiu a curricularização da extensão entre os temas gerais para reflexão a permear todos os currículos. No âmbito do curso de Letras Inglês, campus de Apucarana, esta abertura motivou um profundo reestruturar, em nível de PPC, proporcionando maior clareza ao conceito da extensão, alinhado ao Forproex, bem como atribuiu a ações extensionistas um papel mais definido e fundamentalmente complementar às atividades do curso, interligado ao ensino e à pesquisa. Neste contexto, o objetivo central deste artigo consiste em apresentar e discutir projetos extensionistas desenvolvidos a partir da reestruturação dos PPC, no âmbito do curso de Letras Inglês (Unespar/Apucarana) em suas (im)possibilidades, distanciamentos e aproximações em relação aos princípios extensionistas estabelecidos pelo Forproex e posteriormente implantados em nossa universidade por meio da Resolução nº 042/2022 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/Unespar). Relatos e conclusões apontam para um processo de desenvolvimento das ações extensionistas do curso, o qual parece situar-se em um limbo a caracterizar-se pela crescente conscientização da importância da universidade proporcionar, em diálogo com determinado setor social, impacto, transformação, desenvolvimento, pautados em reflexão crítica e na ética, ainda faltam-nos condições de trabalho e autonomia para realizar de forma mais efetiva e contundente o ideal da Extensão Universitária.

Palavras-chave: Reestruturação curricular; curricularização da extensão; cultura; educação; língua inglesa.

ABSTRACT: The first Curricular Restructuring Program, conducted at the young Unespar from 2015 to 2017, defined the so called “curricularization of university extension” as one of its main themes to be discussed and trigger course curricula reformulations. Concerning the Teacher Education Course on English Language and its Literatures, at Apucarana, discussions motivated profound changes in the course curriculum, giving more clarity to the concept of university extension (aligned with Forproex), as well as defining a grounded role to extension actions in the course, complementary and intertwined to those regarding teaching and research. In this context, this text aims at reporting and discussing extension projects, designed and implemented after the curriculum reformulation of the course. Discussions

go in the sense of making explicit (im)possibilities and the extent to which the extension principles defined by Forproex (further implemented in our university by means of Resolution 42/2022, by CEPE, Unespar) are tackled by the projects. Conclusions point to a process of development in terms of extension actions, which appears to remain in a limbus, clearly characterized by a growing consciousness on the university role, in constant dialog with a specific social sector, to provide social impact, transformation and development, based upon ethical and critical reflections, though, at the same time, lacking work conditions and autonomy in order to accomplish the ideals of University Extension in more effective and fruitful ways.

Key words: Curricular restructuring; curricularization of extension; culture; education; English language.

1. INTRODUÇÃO

Neste lócus de autoria, responsividade e criticidade, estabelecemos como objetivo central, apresentar e discutir projetos extensionistas desenvolvidos, e em desenvolvimento, no âmbito do curso de Letras Inglês (Unespar/Apucarana) em suas (im)possibilidades, distanciamentos e aproximações em relação aos princípios extensionistas estabelecidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e implantados em nossa universidade por meio da Resolução nº 042/2022 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UNESPAR), a qual aprova o Regulamento de Extensão e Cultura na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR.

Iniciaremos nossa conversa com um breve histórico acerca do primeiro Programa de Reestruturação Curricular (PRC) da jovem Universidade Estadual do Paraná, o qual entendemos como oportunidade de um reestruturar também em termos de concepção extensionista para o curso de Letras Inglês do campus de Apucarana. Em seguida, fazemos exposição e análise dos projetos de extensão do curso de Letras Inglês à luz dos princípios extensionistas atuais, quais sejam, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a dialogicidade; o impacto social; o impacto na formação dos acadêmicos; e a interdisciplinaridade e interprofissionalidade (FORPROEX, 2012; GONÇALVES; QUIMELLI, 2016; BRASIL, 2018). Por fim, tecemos considerações sobre como a atual concepção extensionista vem se desenvolvendo em nossa localidade.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1. O PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA UNESPAR

Em um primeiro momento, o leitor talvez julgue que contextualizarmos de forma demasiada ampla, sem estabelecer relação direta com a extensão universitária. Contudo, pretendemos evidenciar que as políticas de educação nacionais, quando democraticamente instituídas e alinhadas pelas localidades de cada Instituição (Estadual) de Ensino Superior (IEES), tornam-se potencialmente propiciadoras de consciência crítica e inovação, em especial, por meio da Extensão Universitária (EU).

Dentre as ações para consolidação do projeto universitário da Universidade Estadual do Paraná, constituiu-se o Programa de Reestruturação Curricular (PRC) (UNESPAR, 2015). Em suas Diretrizes, consonantes aos princípios estabelecidos no Estatuto da IEES, reafirma-se a concepção de universidade como instituição social, que reluta a imposições unicamente mercadológicas e defende a socialização e produção do conhecimento para e com a sociedade. O documento faz referência ao contexto político contemporâneo desfavorável para instituições públicas e marca posicionamento pelo

[...] compromisso social com a defesa da universidade pública e gratuita e com o combate ao atual processo de sucateamento e de privatização direta e indireta da mesma, em que ela passa a servir o setor produtivo por intermédio de parcerias, em detrimento do de responder às necessidades sociais, contribuindo efetivamente na busca de soluções aos graves problemas sociais que persistem (UNESPAR, 2015, p. 8).

Em nível de proposição, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) comprometeu-se, por meio do PRC, a instalar e conduzir ações para ouvir, dialogar e aprofundar-se nas particularidades e realidades de cada *campus* e de cada colegiado; diagnosticar; oferecer respaldo teórico; motivar interlocuções com experiências de outras universidades; e, viabilizar estruturas, práticas e procedimentos no ensino de graduação com compromisso da qualidade e liberdade de trabalho (UNESPAR, 2015, p. 11). Ademais, definiu temas gerais para reflexão a permear todos os currículos, dentre estes, a curricularização da extensão. Por fim, propõe, última instância, abordar outros temas mais abrangentes como: a função social da universidade pública e a política do então Governo do Estado para com suas IEES.

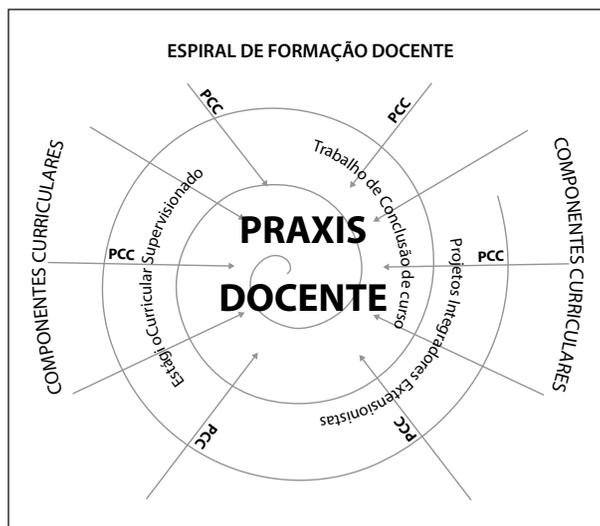
Em documento final, encaminhado pela Direção Institucional de Programas e Projetos da IEES à comunidade acadêmica, está expressa a ideia de que o PRC vá além de uma discussão e readequação proforma:

O grande desafio do Programa de Reestruturação é ultrapassar meras alterações formais nas matrizes curriculares dos cursos, evidenciando a identidade da Unespar enquanto Universidade Pública e Gratuita para Todos, sobretudo seu público composto majoritariamente por trabalhadores. (UNESPAR, 2017).

O documento reforça os critérios mínimos a serem contemplados nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e informa que, antes de serem encaminhados em definitivo à Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia (SETI-PR) para aprovação, os mesmos passariam por um conselho de avaliação institucional, podendo ser retornados aos respectivos colegiados em caso de desacordo.

No âmbito do curso em que atuamos (Letras Inglês), vimos destacar, ilustrado pela Figura 1, um dos aspectos do PPC reformulado, em relação à proposta condução das atividades extensionistas no curso, bem como a concepção de extensão construída.

Figura 1 – Expressão sobre Integração Curricular no curso de Letras Inglês-Apucarana



Fonte: PPC de Letras Inglês⁶

⁶ Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/pauta_online/2018-4a-sessao-06-11-paranavai/20-apucarana-154138722-ppc-letras-ingles.pdf/view>. Acesso em: 20 ago 2023.

Estão contempladas, as atividades do curso, em todas as suas dimensões (projetos, disciplinas, pesquisa e extensão) em torno do eixo chamado Práxis Docente, em referência ao propósito dialógico de construção de conhecimento que alinha docentes do curso, discentes e o chão das escolas, essencialmente extensionista.

Contudo, entendemos que documentos, por si só, constituem o processo, mas não dão vida a ele. Documentos **e atores** é que dão vida ao processo, abrindo brechas a criatividade, impactos e transformação. Assim, podemos afirmar que o PRC criou espaço ao embate intelectual-subjetivo num ponto de encontro na estrutura educacional (uma de ensino superior) entre políticas, concepções e práticas sócio educacionais e, neste contexto, o Curso de Letras Inglês em foco vem sendo reformulado (TREVISANI-BARRETO, 2020). Os projetos que ora apresentamos continuam a história e este espaço que nos foi aberto, em forma de um capítulo de livro, transformamos em uma dessas brechas para refletir acerca dos princípios em EU que nos são estabelecidos por força de lei e questionamo-nos: são estes ideais nossos também para extensão? Devemos tomá-los como verdade? Até que ponto? Se sim, que condições nos são dadas para um percurso genuinamente freireano e potencialmente transformador e ético?

3. PROJETOS EXTENSIONISTAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1. ENGLISH NEWSLETTER

No princípio de 2020, com o intuito de facilitar e ampliar a comunicação entre os discentes de Letras-Inglês da Unespar Apucarana e de divulgar o curso para os demais estudantes do *campus*, comunidade acadêmica e não acadêmica, teve início o projeto de extensão *English Newsletter*, com dois objetivos: a criação e manutenção de um *website* (unesparenglishnews.wixsite.com/newsletter) inspirado em uma página de notícias, atualizado semanalmente pelas editorias nas quais foram divididos os acadêmicos e trazendo notícias, divulgando atividades e eventos, apresentando aspectos históricos, sociais e culturais dos países falantes de língua inglesa e divulgando a produção criativa dos próprios estudantes no idioma. Além disso, a *English Newsletter* se propunha a ministrar oficinas de produção de texto em escolas de educação básica. Todavia, a pandemia do COVID-19 impediu a realização de atividades presenciais.

Assim, o segundo objetivo acima elencado só pôde se tornar realidade a partir de fevereiro de 2022, quando, em parceria com uma escola estadual, também em Apucarana, os acadêmicos participantes puderam utilizar as aulas de língua inglesa para levar aos estudantes oficinas de leitura e produção textual dos múltiplos gêneros abarcados pela *English Newsletter*, além de aulas em que se discutiu a importância da informação e da comunicação na sociedade contemporânea.

Olhando em retrospecto, podemos afirmar que muitos foram os bons frutos colhidos no âmbito das realizações da *English Newsletter* antes mesmo que ela adentrasse as salas de aula da educação básica. Dedicados ao estudo, leitura, interpretação, análise e produção de gêneros textuais diversos, ligados principalmente ao jornalismo – a exemplo de notícias, resenhas, artigos de opinião e reportagens, entre outros –, temos que os acadêmicos não só tomavam, dia após dia, consciência acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FORPROEX, 2012), mas também, e, principalmente, sentiam o impacto das práticas em sua formação e vivenciavam a interprofissionalidade (GONÇALVES; QUIMELLI, 2016), uma vez que participavam ativamente da definição das pautas e da produção dessa espécie de “jornal”.

Após a parceria estabelecida com a escola, inúmeros outros traços positivos puderam ser observados nas práticas concernentes à execução do projeto de extensão: a interação dialógica (FORPROEX, 2012), caracterizada por exposições, debates e questionamentos em cujo cerne estavam os gêneros textuais e a informação, evidenciavam o entendimento, de acadêmicos e alunos da escola participante, não apenas dos objetos de estudo, mas, sobretudo, do processo de significação da escrita, que, a partir da concepção interacional e dialógica da língua (BAKHTIN, 1981), elenca produtor e destinatário do texto como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34). Ademais, o entendimento acerca de aprendizagem, gênese e sustentáculo para toda e qualquer ação de ensino, assumiu papel semelhantemente relevante na *English Newsletter*, domínio em que as ações se pautaram na Aprendizagem Significativa (MOREIRA, 2004; AUSUBEL, 2003).

Diante do exposto, desvela-se que a *English Newsletter* tem sido exitosa tanto ao propiciar aproximações em relação aos princípios extensionistas estabelecidos pelo FORPROEX quanto ao trilhar a passos firmes

as sendas de percurso transformador e ético, haja vista que todas as atividades propostas no âmbito do projeto, sejam elas aos acadêmicos ou por estes para os discentes do ensino regular, apoiaram-se no conhecimento de mundo daqueles que seriam os responsáveis pelas produções finais, devolutivas efetivamente forjadas na criticidade. Tal processo encontra guarida nas concepções de Paulo Freire, já citadas na extensão deste escrito:

A concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático [...] gira em torno da problematização do homem-mundo. Não da problematização em torno do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos (FREIRE, 2013, p. 73).

Desse modo, privilegiando a problematização entre os sujeitos (FREIRE, 2013), elencando concepções críticas e também dialógicas acerca dos objetos de estudo e das produções (BAKHTIN, 1981; KOCH; ELIAS, 2012) e fundamentados em noção de aprendizagem que ultrapassa a transmissão de conhecimentos ou a mera associação entre os saberes adquiridos e os possuídos (AUSUBEL, 2003), temos que a transformação (FORPROEX, 2012), elencada como um dos pressupostos para o fazer extensionista, ocupou o primeiro plano das ações empreendidas na *English Newsletter*. Assim, respondendo positivamente aos já citados preceitos estabelecidos pelo FORPROEX, a análise das realizações do projeto enumera, indubitavelmente, argumentos em prol da curricularização da extensão universitária. Caracterizam-se por reforçar tal argumentação os demais projetos desenvolvidos pelos docentes e acadêmicos do curso de Letras-Inglês da Unespar Apucarana, como se verá a seguir.

3.2. GRAFITE PARA CEGO VER: TRANSCRIÇÃO DAS ARTES GRAFITE

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19. Todos os setores da sociedade foram afetados, principalmente o campo educacional. Todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, precisaram se adequar ao ensino emergencial que foi organizado de forma remota. No contexto do curso de Letras Inglês da Unespar Campus Apucarana, além do desafio das aulas remotas, deparamo-nos com uma situação em que precisaríamos, de alguma forma, realizar as práticas de extensão.

Como desenvolver práticas de ação extensionista de forma remota? Como garantir os princípios extensionistas?

Diante deste desafio, a coordenação de Extensão do Curso de Letras Inglês, juntamente com a professora orientadora de extensão, elaboraram uma proposta para que os alunos da terceira série do curso de Letras Inglês no ano de 2021 pudessem realizar ação de extensão. Assim, surgiu o projeto *Grafite para cego ver: transcrição das artes grafite*, em escola de Apucarana (PR), com o intuito de trabalhar uma ação de extensão envolvendo a construção de conhecimento sobre a arte grafite por meio de audiodescrições.

A ação foi pautada no princípio da indissociabilidade que envolveram ações de pesquisa para além de ensino e trabalho escolar interdisciplinar (língua inglesa e arte grafite). Desenvolvemos um trabalho com base no gênero textual audiodescrição⁷ que contou com suporte de material didático de apoio **For the love of Graffiti: dialogues on accessibility and art** (PENA; FERREIRA; FREITAS; CRISTÓVÃO, 2023). O material se insere na perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2007) e está direcionado especificamente para a formação de futuros professores de inglês.

Para a produção das audiodescrições, os discentes do curso de Letras Inglês organizaram encontros síncronos com alunos do colégio para construir conhecimento em língua inglesa de maneira crítica e reflexiva. Primeiramente, os acadêmicos solicitaram que os alunos participantes escolhessem uma das imagens em grafite, realizadas nos muros externos da escola, para realizar a audiodescrição e produzissem os textos em inglês. Na sequência, os discentes trabalharam as audiodescrições em português e em inglês para veicularem nas redes sociais do colégio (no Facebook⁸, no Instagram⁹ e na *English Newsletter*¹⁰ do curso de Letras Inglês).

Como resultados do projeto, ressaltamos que os alunos participantes tiveram a oportunidade de praticar a língua inglesa, aprimorando-a de forma crítica e reflexiva, visto que os acadêmicos que conduziram os encontros remotos desenvolveram atividades em que os alunos foram instigados a

⁷ A audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros (<https://fundacaodorina.org.br/blog/o-que-e-audiodescricao/>).

⁸ <https://www.facebook.com/colegionilocaio>

⁹ https://www.instagram.com/p/ChVoCQ6uVzN/?img_index=1

¹⁰ <https://unesparenglishnews.wixsite.com/newsletter/c%C3%B3pia-june-party-july-08th-2020>

participarem ativamente usando o inglês. Além disso, trabalhar com as artes grafite dos muros do colégio onde os participantes estudam foi uma importante motivação para o projeto, juntamente com o interesse pela língua inglesa, já que todos os participantes afirmaram estar ali pelo interesse pelo inglês. Ademais, a realização do projeto contribuiu para a inclusão de pessoas cegas ao disponibilizar o acesso às artes grafite dos muros do colégio por meio das audiodescrições realizadas e disponibilizadas nas redes sociais da escola. Outrossim, o projeto contribuiu para a formação dos futuros professores de língua inglesa que tiveram a oportunidade de experimentar um contexto real de ensino e aprendizagem, mesmo que de forma remota, bem como encarar os desafios da profissão que escolheram.

Em suma, esta ação de extensão possibilitou que os alunos do colégio praticassem e aprimorassem a língua inglesa de forma crítica e reflexiva. Aos acadêmicos do curso de Letras Inglês, lhes foi proporcionada a experiência de extensão e um contato mais próximo com a escola e a comunidade que se beneficiou com a produção e divulgação das audiodescrições, possibilitando, assim, o acesso à arte grafite de forma inclusiva.

3.3. OFICINA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA INFÂNCIA

Os documentos regentes da educação em nosso país, como a BNCC (BRASIL, 2017), carecem em oferecer um norte para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais no primeiro ciclo do ensino fundamental. Oficialmente, a orientação oficial dita que, obrigatoriamente, os municípios em todo o Brasil precisam promover a oferta a partir do sexto ano da rede pública, sendo facultativo e de escolha do governo local a promoção a partir de anos anteriores. Na rede privada, a oferta de língua inglesa nos anos iniciais já ocorre há décadas, iniciando-se em diversos casos desde a pré-escola.

A falta de proposições oficiais reverbera em diferentes âmbitos no cenário nacional, de formas negativas e positivas. Negativamente, em espaços formativos, a ausência de direcionamentos se materializa nas poucas ofertas de disciplinas para a formação de professores que atuarão nesse contexto, salvo algumas classes optativas e/ou cursos de extensão, deixando tal formação em cargo do próprio professor-em-formação, quando, preferencialmente, deveria ser motivo de preocupação das próprias Universidades e outros setores públicos. Positivamente, na academia,

a carência de apontamentos governamentais se torna combustível para pesquisas e faz com que pesquisadores em nosso país explorem potencialidades e alternativas para suprir essa lacuna (TONELLI; AVILLA, 2020).

O projeto de extensão *Oficina de sequências didáticas para o ensino de inglês na infância* nasceu em 2022 como uma tentativa de colaborar, de algum modo, na implementação do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais nas escolas do Município de Apucarana, no Paraná. Proposto dentro da grade curricular do curso de Licenciatura em Letras/Inglês da UNESPAR (Campus Apucarana) e atrelado à disciplina Projetos Integradores Extensionistas II, o projeto visa formar os participantes para atuarem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental sob perspectivas de educação linguística crítica e por meio do ensino à base de gêneros, assim como criar consciência da importância do movimento extensionista em nossa comunidade e contribuir para sua formação. Atrelado à grade do segundo ano, os alunos são formados em meio à duas frentes de atuação: i) inicialmente, em uma frente teórica, explorando preceitos contemporâneos de ensino de inglês com crianças; ii) e em segundo lugar, em uma frente prática, criando dispositivos de ensino de inglês e disponibilizando-os para professores de toda rede municipal. É no âmbito prático do projeto que os alunos tomam consciência da indissociabilidade do chamado tripé universitário (Ensino, pesquisa e extensão) e performam como agentes de mudança no cenário local.

Como estamos falando sobre um projeto que se trata de ensino de línguas, é deveras importante firmar de início a concepção de língua e linguagem que concordamos e defendemos. Em primeiro lugar, ecoamos concepções bakhtinianas, bronckartianas e vygotskianas de língua e linguagem, que se preocupam em realçar os aspectos sociais, interacionais e discursivos da comunicação entre indivíduos (BAKHTIN, 1981; BRONCKART, 2007; VYGOTSKY, 1998). Desse modo, nos afastamos da concepção unilateral de língua apenas como expressão de pensamento humano ou como meio de comunicação. O projeto se ancora na visão interacionista de língua proposta pelos autores supracitados, ditando que os humanos são seres altamente sociais que se apropriam de aparatos languageiros para interagir socialmente. Logo, em consonância com essa premissa, os dispositivos de ensino criados pelos participantes do projeto se preocupam em promover ações sociais em conjunto de ações languageiras em língua inglesa por meio de diferentes gêneros. Ademais, o construto teórico que sustenta esse projeto pode ser dividido entre três

grandes pilares: 1) o Interacionismo Sociodiscursivo e o ensino pautado em gêneros; 2) preceitos da educação linguística crítica; e 3) perspectivas sobre educação linguística com crianças.

O dispositivo de ensino criado pelos participantes e pautado no Interacionismo Sociodiscursivo é a conhecida sequência didática proposta originalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades para o ensino de línguas guiado por um gênero principal. A sequência didática permite um trabalho sistemático ao redor de um tópico de ensino e tem sido muito utilizada no país, reconfigurada por pesquisadores brasileiros para melhor atender as necessidades de nossa população. Tal dispositivo está no cerne do Interacionismo Sociodiscursivo e possui uma relação intrínseca com preceitos bakhtinianos, bronckartianos e vygotskyanos. Francescon e Freitas (no prelo, p. 5) comentam tal relação, dizendo que “esta abordagem procura promover uma compreensão mais matizada e complexa da comunicação, reconhecendo a natureza dinâmica e contingente da construção de significado em contextos sociais”.

Outrossim, o projeto se baseia nas premissas da educação linguística crítica como uma abordagem de ensino não autoritária e com objetivos de incentivar práticas educacionais que valorize diferentes vozes, que fomentem a criticidade e conscientize nossos alunos sobre as múltiplas realidades que navegam em diferentes espaços, sempre com o intuito de causar uma transformação na vida dos alunos, potencialmente expandida para outros âmbitos (JANKS, 2013). Sabota (2018, p. 64) discorre sobre a educação enviesada sob um olhar crítico, definindo “que para trabalhar a educação linguística sob um viés crítico é importante que estejamos abertos para diferentes possibilidades de pensamento e para a mudança.”

Finalmente, o terceiro pilar serve de apoio ao projeto é a educação linguística na infância como uma alternativa para/no ensino de línguas adicionais que pode se mostrar benéfica para crianças em termos de desenvolvimento cidadão e sensibilização às diferenças, tanto culturais quanto linguísticas, se afastando de motivações puramente mercadológicas para o aprendizado de uma outra língua (BROSSI; FURIO; TONELLI, 2018; MAGIOLO; TONELLI, 2019). Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p.89) discorrem que “(...) a educação linguística em língua inglesa com crianças pode trazer vários benefícios, em especial a possibilidade de contato com outras maneiras de dizer, de pensar, de existir.”

O projeto, que ainda se encontra em andamento, conseguiu elaborar cinco sequências didáticas no ano de 2022, uma para cada ano do primeiro ciclo do fundamental, e mais nove estão em andamento para serem distribuídas até o fim do ano letivo de 2023, com orientações para os professores da rede municipal via vídeo aulas, desenvolvidas também pelos próprios participantes. Os materiais carregam os preceitos presentes nessa seção, assim como as visões, vivências e crenças dos participantes em relação ao ensino crítico de inglês na infância, de forma dialógica (BAKHTIN, 1981; KOCH; ELIAS, 2012). Ainda, percebemos noções transdisciplinares ao englobarmos nas sequências didáticas temas e assuntos que fogem do núcleo duro do ensino de língua inglesa, como racismo, direito ao nome social, valorização da criança como indivíduo, entre outros, proporcionando um espaço transformativo para alunos - e para professores - que farão uso do material.

3.4. REVISTA DIGITAL DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

Conforme pressupõe o FORPROEX (2012), o projeto *Revista digital de literaturas de língua inglesa* visa amenizar uma lacuna no curso de graduação em Letras Inglês da Unespar, campus de Apucarana: a dificuldade em cobrir, dentro do conteúdo programático das disciplinas de literatura, obras de língua inglesa provenientes de origens não anglo-estadunidenses. Assim, o projeto já surge com o compromisso de causar impacto tanto na esfera social quanto na formação dos acadêmicos ao apresentar uma visão decolonial da literatura de língua inglesa, privilegiando obras e culturas ligadas a variantes não-hegemônicas dessa língua e sua expressão literária. É um meio não somente de apresentar esses textos à comunidade acadêmica, mas também de introduzi-los na comunidade externa a partir da prática profissional dos futuros docentes.

Compreendemos, porém, que a extensão universitária precisa ter também um impacto imediato na comunidade. Pensando nisso, optamos pela produção da revista em português, de modo que ela seja acessível à enorme parcela de não-falantes do idioma no país¹¹, incentivando-os a estabelecer novas relações com a língua inglesa e suas literaturas que não aquelas sedimentadas pelos produtos da cultura de massa e pelos próprios currículos de língua inglesa na educação básica, os quais oferecem, tradicionalmente, maior espaço para variantes hegemônicas do idioma.

¹¹ Segundo dados do British Council publicados no relatório *Learning English in Brazil* (2014), cerca de 95% da população brasileira não dominava o idioma inglês naquele ano. Não há indicações de grandes mudanças nesse cenário nos últimos anos.

Baseando-se em Bakhtin (1981), o primeiro passo adotado foi construir colaborativamente a revista, definindo desde sua identidade até cada uma das editorias que a compõem e, posteriormente, o tema e as pautas da primeira edição. Para estabelecer a identidade da revista, iniciamos com um *brainstorming* sobre as características que gostaríamos de lhe atribuir, anotando no quadro as sugestões sob mediação do professor. Dentre esses predicados, destacam-se: a) decolonial, b) descontraída, c) multicultural, d) atrativa, e) abrangente.

Esse processo evidenciou que a revista não deveria ser puramente acadêmica ou excessivamente complexa. Levando em consideração nosso público-alvo, a comunidade como um todo, percebemos que precisaríamos de uma linguagem simples e acessível e de conteúdos atraentes, misturando erudição e entretenimento. Com essa percepção, seguimos para um novo *brainstorming* durante o qual os participantes tiveram total liberdade para sugerir nomes para a revista, os quais eram anotados no quadro.

Com o quadro repleto de sugestões, o professor, fundamentando-se em uma visão crítica da linguagem enquanto fenômeno social (BAKHTIN, 1981, VYGOTSKY. 1998), convidou os participantes a um processo de relacionar os títulos sugeridos com os predicados anteriormente definidos. Logo percebeu-se que muitos daqueles títulos não respondiam bem à identidade da revista. A partir de um processo de eliminação e manipulação das sugestões, então, chegamos ao título definitivo: *Outros Ingleses* - revista de literatura e cultura. O título traduzia bem nossa identidade, evidenciando a importante relação entre língua, literatura e cultura na ambiguidade da palavra “ingleses”, que indica tanto nacionalidade quanto a pluralidade do idioma.

A partir disso, também colaborativamente, elaboramos as editorias da revista correlacionando os interesses dos participantes e a proposta do projeto de extensão. O escopo final passou a ser composto por editoriais e seções que contemplavam: biografia de autores, história de um país, entrevista com especialistas, traduções de contos e poemas, listas de sugestões de leituras, dentre outros elementos.

Com as editorias definidas, passamos a ponderar um tema para a primeira edição da revista e o que teve maior aceitação foi tomar a Índia como ponto de partida. No início do projeto, os participantes haviam sido apresentados a uma breve história da língua inglesa com destaque para o auge do Império Britânico e sua influência na difusão global do inglês.

Nessas discussões, o *British Raj*, período de dominação política, econômica, cultural e linguística da Inglaterra sobre a Índia, despertou o interesse dos participantes. Desta maneira, a partir desse tema, organizou-se o expediente, definindo-se as funções exercidas por cada um.

A partir disso, adotamos como modo de trabalho a Aprendizagem Baseada em Projetos (BENDER, 2015), com cada aluno pesquisando pautas para seu trabalho e trazendo sugestões ao professor/editor-chefe. Todo esse processo, desde a busca por pautas até a efetiva pesquisa para a escrita dos textos, se revelou altamente produtivo na ampliação da consciência linguística e cultural dos membros do projeto. Apesar da desistência de alguns participantes ao longo do desenvolvimento do trabalho, aqueles que permaneceram demonstraram dedicação na realização de suas atividades, concluindo os textos e as revisões para uma edição inicial da revista.

A questão dos participantes merece atenção, pois foi e tem sido o principal percalço enfrentado na realização do projeto. Esse desafio gerou repetida necessidade de redistribuição de funções e a eliminação de algumas seções da revista, reduzindo sua amplitude, além de ocasionar atrasos. No momento, a primeira edição se encontra em diagramação e, posteriormente, será necessária ainda a criação de um website para sua publicação, funções essas absorvidas pelo coordenador do projeto a partir das desistências. Com essas atividades inacabadas, a revista ainda não conseguiu cumprir um de seus principais papéis enquanto projeto de extensão: a aproximação da universidade e da comunidade. Um papel que esperamos poder cumprir em breve.

De modo geral, a partir disso, somos levados a crer que é urgente pensar no impacto do comprometimento dos participantes sobre as atividades realizadas na extensão e a eventual sobrecarga do professor coordenador diante da tentativa de suprir essas demandas. Essa experiência reforça a necessidade de se desenvolver dispositivos para ampliar a participação estudantil na extensão e assegurar sua permanência, especialmente quando muitos alunos relatam dificuldades de participar das atividades universitárias devido à necessidade de trabalhar. Políticas públicas que viabilizem a realização desses projetos nos parecem imprescindíveis para o bom funcionamento da extensão universitária.

Ainda assim, esse breve percurso inicial deixa inúmeros aprendizados e benefícios em termos de aquisição de conhecimento, domínio

linguístico e percepção cultural dos envolvidos. Conforme coloca Cândido (1989, p. 117), “a literatura desenvolve em nós, a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” Espera-se, ainda, que possamos incluir a comunidade na elaboração de edições futuras, integrando membros da rede pública de educação, bem como outros interessados em promover o acesso à literatura de língua inglesa em suas mais variadas manifestações.

3.5. EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Este projeto se inspira na experiência da Escola da Ponte, em Portugal, Segundo Pacheco, seu idealizador e fundador,

A Escola da Ponte não tem diretor. É dirigida pelos pais, pela comunidade. Se quem entende de pedagogia é o professor e se uma escola deve ser gerida pela pedagogia, quem deve administrá-la é a comunidade. Recontextualizamos a escola em seu contexto social. [...] É grande a preocupação com a vertente afetiva, emocional e ética. E o desenvolvimento estético caminha lado a lado com o desenvolvimento cognitivo, mutuamente influenciados. Na Ponte, não se fragmenta saberes e os alunos são pessoas socialmente integradas e realizadas. Ficou provado ser possível outra educação, aliando excelência acadêmica e à inclusão social [...] A nossa decisão de mudar foi ética. Entre os alunos que outras escolas rejeitavam e nós acolhemos, encontramos jovens analfabetos, que tinham sido ensinados do modo que antes se ensinava. *Mutantis mutandis*, se continuássemos a trabalhar do modo como , até então, seus professores (ou não) haviam “ensinado a ler”, aqueles jovens continuariam analfabetos. (PACHECO, 2019, p.40-41).

De acordo com os artigos 1º, 2º e 3º da LDBN (BRASIL, 1996), a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ao retomar a Lei que rege a educação no Brasil, respeitando a Constituição, o que fica claro aos que experienciam o chão da escola é uma grande lacuna em termos de aprendizado do atual sistema educacional: quando deveria concretizar os princípios legais,

na verdade, falha com a maior parte deles. Trata-se de um sistema secular, moldado no paradigma de instrução (DEMO, 2018; PACHECO, 2019), que estabelece conteúdos, não por necessidades imediatas dos alunos (carências humanas, muitas vezes gritantes), mas por uma padronizada relação ditada por uma Base Nacional Comum Curricular.

Pacheco(2019)define MUDANÇA como a transição de práticas radicadas no paradigma da instrução (ou ensinagem) para práticas fundadas nos paradigmas da aprendizagem e da comunicação. Define, ainda, INOVAÇÃO como a criação de protótipos de comunidade de aprendizagem. Junto a uma equipe de educadores brasileiros, instalou processo de formação registrado, desde início de 2022, como uma ação do Estado brasileiro junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais(MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de MG/IFMG), e com vagas divulgadas por meio de edital(12/2022) como “Curso de formação de tutor(a) para uma nova construção social de Aprendizagem e educação”. O projeto estabelece como objetivo geral implantar protótipos de comunidade de aprendizagem, novas construções sociais de educação, através da co-criação de círculos de aprendizagem, de modo a garantir a todos uma educação de boa qualidade, propiciadora de desenvolvimento sustentável.

Vinculada a este contexto de comunidades de aprendizagem, a proposta extensionista para o campus de Apucarana da Unespar, que iniciou em maio de 2023, organizou um núcleo local, formado por docentes, acadêmicos e docentes da Educação Básica pública. Pretende reunir também membros da comunidade em geral interessados em educação. As reuniões ocorrem semanalmente, com o propósito inicial de estudar o conceito de comunidades de aprendizagem, seus dispositivos e práticas pedagógicas. Em um segundo momento, o grupo pretende organizar ação política e administrativa para que uma comunidade de aprendizagem se estabeleça no campus e funcione como instituição educacional de formação básica, pública e de caráter inovador, a exemplo de instituições como a Escola da Floresta (Caçapava do Sul/RS), a Escola Aberta de São Paulo (São Paulo/SP), Escola Campos Salles (Heliópolis/SP). Foi elaborado com os participantes roteiro de estudos e proposição de atividades, como uma viagem técnica à Escola Aberta de São Paulo, programada para dezembro/2023, além dos estudos contínuos da comunidade para produção do projeto pedagógico.

O projeto, em seus quatro meses de funcionamento, tendo enfrentado obstáculos como uma greve de 45 dias e certa insegurança frente a uma

educação que propõe abolir, por exemplo, aulas, divisões disciplinares e sistemas de nota, atrai exatamente pela insatisfação com o sistema atual e pela vontade de alguns que desejam a mudança. Enfrentamos dificuldades, ainda, pela falta de bolsa a acadêmicos participantes, que precisam trabalhar durante o dia para manterem-se e a seus estudos no período noturno; também, pela dificuldade de os professores da Educação Básica se envolverem para além das atividades de formação oferecidas pela SEED e autarquias municipais; atividades estas predominantemente relacionadas a treinamentos para uso de plataformas digitais que, na visão de muitos educadores, além de desqualificar a identidade do professor, pouco inovam no sentido de proporcionar melhores resultados de aprendizagem (DEMO, 2018; ISRAEL, 2023; PESSANHA, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de retomada, o objetivo central deste texto foi o de apresentar e discutir projetos extensionistas desenvolvidos, e em desenvolvimento, no âmbito do curso de Letras Inglês (Unespar/Apucarana) em suas (im) possibilidades, distanciamentos e aproximações em relação aos princípios extensionistas estabelecidos pelas diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018).

Sobre os questionamentos iniciais e, após relatar e refletir brevemente sobre os projetos à luz dos princípios extensionistas, podemos afirmar, por um lado, que sim, os princípios extensionistas instituídos são desejáveis e estipulados como metas a atingir pelas propostas apresentadas. Alguns princípios sobressaem-se mais que outros. Em projetos como *Newsletter* e a Revista Digital de Literaturas, a valorização da receptividade do que é publicado para que haja maior alcance possível, implica ao mesmo tempo em dialogicidade entre a academia e o público leitor, bem como no impacto das informações no meio social dos leitores (o que demanda pesquisa, indissociadamente); implica em construção de autoria na formação do futuro professor; por fim, implica mobilizar conhecimentos em áreas diversas ao construir textos e definir temáticas (interdisciplinaridade e interprofissionalidade). Nas outras ações que envolvem escolas, os mesmos princípios podem ser destacados como integrados ao desenvolvimento dos projetos, com destaque especial ao impacto social que leva em conta o aprendizado e desenvolvimento de dispositivo de inclusão (no caso das audiodescrições a partir de grafites dos muros

da escola), ao atendimento específico à demanda de profissionais para ensino de língua inglesa para crianças (Oficina de sequências didáticas para o ensino de inglês na infância) e o desejo pela inovação educacional na Educação Básica pública pela inserção de um protótipo de Comunidade de Aprendizagem vinculada ao campus de Apucarana fundamentada na educação humanizada e ética.

Por outro lado, deixam a desejar em termos de condições que fogem aos domínios da nossa instituição em si. Sentimos que o processo de desenvolvimento das ações extensionistas do curso parece situar-se em um limbo: apesar de caracterizar-se pela crescente conscientização da importância da universidade proporcionar, em diálogo com determinado setor social, impacto, transformação, desenvolvimento, pautados em reflexão crítica e na ética, ainda faltam-nos condições de trabalho e autonomia para realizar de forma mais efetiva e contundente o ideal da Extensão Universitária.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAKHTIN M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Tradução: Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: agosto, 2023.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018.

BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil: understanding the aims and expectations of the brazilian emerging middle classes*, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*, trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. *Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos*. Reflexão e Ação (versão eletrônica), v. 28, 2020, p. 96-112.

CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. In. LIMA, A.(org). *O Direito à Literatura*. Recife: Editora UFPE, 2012.

CRISTÓVÃO, V.L.LC; MIQUELANTE, M.A. *For the love of graffiti*. Engaging on accessibility and art. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

DEMO, P. *Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]*. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

FRANCESCON, P. K.; FREITAS, L. M. G. de. *Sequências didáticas, sequências de formação e rotas em educação linguística crítica para a formação de professores de inglês: (re)configurações e expansões do dispositivo original*. Revista Signum. Londrina, no prelo.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, G. A. S. *Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária*. São Paulo: CRV, 2016.

ISRAEL, C. B. *O ensino digital como insumo para o mercado de dados*. 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/seminario-organiza-enfrentamento-a-plataformizacao-da-educacao-publica-no-parana/>>. Acesso em 30 ago. 2023.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. *Via Litterae*: Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170. Jul./dez. 2020

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGIOLLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2019.

MOREIRA, M. A. O Mestrado (Profissional) em Ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

PACHECO, J. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, Vozes, 2019.

PESSANHA, R. M. *Plataformização da educação: um debate necessário*. 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/seminario-organiza-enfrentamento-a-plataformizacao-da-educacao-publica-no-parana/>>. Acesso em 30 ago. 2023.

SABOTA, B. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (Orgs.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês*. 1 ed., São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 59-68.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243 -266, 2020.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

TREVISANI-BARRETO, Ana Paula. *Formadores de professores de inglês: práxis de planejamento como locus de construções conceituais curriculares*. 2020. 434 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Programa de reestruturação dos cursos de graduação da Unespar: diretrizes gerais*. 2015. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/arquivos-1/documentogeral.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA EXPERIÊNCIA EM SECRETARIADO EXECUTIVO

Andréia Roder Carmona-Ramires¹²

Rosely Dias Silva¹³

¹² UNESPAR – APUCARANA

¹³ UNESPAR – APUCARANA



RESUMO: No surgimento da instituição de ensino superior, ainda na Idade média, o objetivo principal do estudo era o que fazer com que o aluno desenvolvesse seu intelecto, fortalecesse a faculdade da razão, primando pela descoberta da verdade por meio da aprendizagem de cultura. Entretanto, após muitos séculos, com as profundas mudanças nas sociedades e em suas perspectivas históricas, políticas e, mormente, econômicas houve, claramente, uma interferência desses acontecimentos também no panorama social. Essas alterações chegaram até as instituições de ensino que, se viram “obrigadas” a direcionarem a *nau* de seus objetivos de ensino para aspectos mais práticos de aprendizagem das disciplinas. Com o ensino de língua estrangeira não foi diferente. Para a formação de estudantes das áreas de bacharelado criou-se, já no século XX, em meados dos anos 60, o chamado Ensino de línguas para fins específicos. Este objetiva o ensino de língua para contemplar as necessidades imediatas de aprendizagem dos estudantes de línguas, fossem eles de qualquer área de atuação profissional. Mas, sendo este um estudo direcionado a áreas mais específicas de atuação profissional, que tipo de cultura devemos ensinar nas aulas de línguas para fins específicos? Nesta pesquisa, defendemos o conceito de cultura como sendo o conjunto de práticas que expressam a formação da história de uma sociedade e que a diferenciam de outras sociedades, ou seja, é a expressão da conduta e dos costumes de um povo, dos bens culturais elaboradas por esses povos. Por conseguinte, entendemos que proporcionar aos discentes do curso de Secretariado Executivo da UNESPAR maior contato com a esfera cultural proveniente da aprendizagem de uma língua estrangeira poderá trazer ao imaginário discente maior cabedal cultural a respeito da história das sociedades e da cultura de épocas que forneceram, e forjam até a atualidade, os alicerces para a construção do mundo novo. Portanto, essa pesquisa surge com o escopo principal de debater sobre o ensino de aspectos culturais da sociedade antiga e moderna, visando promover a busca pelo conhecimento e fomentar a criticidade em nossos acadêmicos e futuros profissionais da área de Secretariado Executivo.

Palavras-Chave: Língua Espanhola; cultura; secretariado executivo; projeto extensão.

1. INTRODUÇÃO

Trazer os princípios da ciência à aplicação prática pelas classes laborais é a função dos homens de toda educação superior (YALE, 2016, p.64).

Entre as inúmeras carreiras com maior aplicabilidade das línguas estrangeiras (LE) no contexto atual podemos citar, entre várias delas, a de Secretariado Executivo (SEC). Kozow pontua que,

la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera, en la actualidad, es incuestionable y esta enseñanza en la universidad está presente y representada en varias carreras como son las de Comercio Exterior, de Turismo y de Secretariado Ejecutivo, donde la lengua española es utilizada de forma específica para los negocios (2006, p. 1).

Nesse cenário, há de se pensar como realizar o ensino de LE voltado para esse nicho específico de aprendizagem, as graduações na modalidade de bacharelado. Para tanto, para desenvolver esta aprendizagem direcionada, é necessária que o ensino de LE esteja voltado para o desenvolvimento de conhecimentos específicos da língua estrangeira ao contexto a ser utilizada, ou seja, o profissional deverá desenvolver suas competências comunicativas¹⁴ direcionadas à prática de sua profissão, inserindo-se no chamado Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) (AGUIRRE BELTRÁN, 2012).

Sendo assim, o conteúdo ensinado nessa modalidade de estudo deve contemplar aspectos práticos do âmbito de trabalho dos aprendizes, simulando situações reais de interação relacionadas a seu futuro profissional.

Mas, perguntamo-nos: é somente pela decodificação de aspectos linguísticos que um aprendiz de LE se comunica? Caso um aluno consiga conjugar corretamente todos os verbos em língua espanhola, em diferentes tempos verbais, ele já pode ser considerado fluente em determinada LE? O desenvolvimento de um profissional baseia-se somente em seu conhecimento técnico a respeito da área em que atua, ou pode ser refinado e elevado pela inserção do conhecimento de aspectos culturais

¹⁴ Segundo Conde-Rodríguez, a Competência Comunicativa refere-se ao conhecimento das normas e convenções que regem os atos de fala, (...) e da especial importância ao desenvolvimento, do aluno, para utilizar o uso correto e adequado da língua na comunicação, de maneira efetiva (2009, p. 24).

e humanísticos provenientes de seu contato com a cultura produzida pela civilização e a evolução sócio-histórica na qual está inserido como aprendiz de LE?

Claramente entendemos que ao discutirmos o ELFE, estamos transitando numa modalidade de ensino que prima pela celeridade e eficiência no momento da aprendizagem de LE (GOMEZ de ENTERRÍA, 2009). Entretanto, as perguntas anteriormente mencionadas nos apresentam possibilidades de debate relevantes que informam a problemática da falta de uma visão mais ampla a respeito da formação dos profissionais de áreas como a de bacharelado, que em sua maioria, aprendem uma LE desvinculada de seus aspectos culturais.

Desta forma, neste trabalho, pleiteamos o fomento também na graduação em SEC pelo ensino de cultura para esse aluno pois ele, muito provavelmente, terá contato com um interlocutor de LE advindo de uma cultura diferente da sua. Por conseguinte, entendemos que conhecer somente a estrutura gramatical de uma língua, para qualquer profissional, ainda é insuficiente para a realização de sua efetiva comunicação numa LE. Sendo assim, esses aprendizes devem saber que,

al enfrentar a otra lengua en una situación de comunicación intercultural como la que se da en el ámbito de las relaciones empresariales internacionales, **no basta comunicarse en una lengua común, compartir un sistema de signos, sino que también es necesario aprender los significados culturales de esos signos** (CONDE-RODRÍGUEZ, 2009, p.54-55 – grifo nosso).

Portanto, a aprendizagem de aspectos culturais da língua que se está aprendendo e, por conseguinte, do interlocutor com quem se interage, faz-se necessária para que os falantes entendam a formação cultural das sociedades em seus diferentes contatos, pois o desconhecimento de aspectos anteriormente citados pode provocar interferências e mal-entendidos na comunicação, sobretudo no que tange às relações comerciais, entre negociadores provenientes de diferentes âmbitos socioculturais.

Destarte, entendemos que a descrição desta atividade de extensão pode servir de apoio para o desenvolvimento de outros trabalhos no mesmo viés na busca de fomentar conhecimentos advindos da cultura da língua espanhola por meio da apresentação de obras de arte, aqui em nosso caso mais especificamente tratando do gênero pintura.

Por consideramos que o conhecimento de uma LE, e consequentemente de sua cultura, é uma competência fulcral de apoio para o discente de SEC e seu desenvolvimento como aprendiz de LE, pretendemos, com essa atividade, promover o desenvolvimento do intelecto do discente e seus aspectos laborais na área secretarial, primando pela união da formação mais integral do homem, pois essas associações dão “vigor a mente, produzem um hábito de pensamento cuidadoso e conexo, e preparam o estudante para o uso bem-sucedido das matérias que ele pode ter extraído da miscelânea de seu aprendizado” (YALE, 2016, p. 165).

Na busca da efetiva realização de nosso objetivo principal, organizamos uma palestra que foi desenvolvida na graduação em SEC, na Unespar - campus de Apucarana, no mês de outubro do ano de 2022. Essa atividade, elaborada e promovida pela disciplina de Língua Espanhola conjuntamente com o programa de extensão “Central de Eventos” que serve como base para o fomento de inúmeras outras atividades no curso de SEC, buscava trabalhar com os alunos aspectos relacionados aos conteúdos estudados em sala de aula de Língua Espanhola conjuntamente ao entorno social, cultural e histórico que envolve a aprendizagem dessa língua.

Destarte, descrevemos aqui a realização da referida atividade em 3 partes: após a introdução desse trabalho, (i) apresentamos nosso referencial teórico, composto por um breve apresentação sobre o conceito de Cultura, embasado em autores como Gusdorf (2021 [1969]); Brahim; Vivian (2004, p. 2); Geertz (1978, p. 4); Giddens (2012, p. 58) e outros; (ii) na segunda parte de nossa investigação expomos o desenho metodológico de nosso texto e, por fim, (iii) na terceira parte, apresentamos o desenvolvimento da atividade realizada, a palestra, promovida pelo projeto de extensão, com o trabalho sobre o gênero¹⁵ pintura.

A partir da elaboração deste texto, buscamos conduzir mais debates a respeito da relevância do ensino de cultura também para os discentes de SEC com o objetivo principal de resgatar um ensino que vise o desenvolvimento profissional, técnico, aliando sempre a promoção intelectual dos futuros secretários executivos (SE) no panorama laboral brasileiro porque “começamos olhando o mundo com o nosso intelecto” (FRYE, 2017, p. 45).

¹⁵ Esta pesquisa não se debruça a esmiuçar o conceito de Gêneros Textuais e nem discorrer a respeito de suas vertentes. Contudo, embasamo-nos na conceituação de DOLZ, SCHENUWLY que entendem gêneros textuais como sendo “formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções” (DOLZ, SCHENUWLY, 2004, p.176). E sob esse viés expomos aqui nossas considerações.

2. METODOLOGIA

Trabalhamos com essa temática, o ensino de cultura em cursos de bacharelado, pois entendemos que ao proporcionarmos a nossos discentes de ELFE o contato com a cultura expressa pelas artes como pinturas e literatura promoveremos uma experiência de poderem, os alunos, apesar de graduar-se em apenas um curso, transitar por vários e diversificados domínios da ciência, advindos de uma formação mais ampla, que visa o conhecimento sendo estabelecido de forma total e não somente parcial, técnico, sendo essa, provavelmente, um fator diferenciador para as formações acadêmicas de nossos alunos, posto que “a literatura conduz numa direção diferente da do útil imediato” (FRYE, 2017, p. 13).

Conforme anteriormente apresentado nesse texto, foi realizada uma palestra intitulada “o dialogismo entre a literatura e as artes plásticas: conceituando cultura”, promovida pelas disciplinas de Língua Espanhola, bem como a de Cerimonial: Regras Protocolares, ambas inseridas no programa de extensão “Central de Eventos”, na Unespar - campus de Apucarana, no mês de outubro do ano de 2022, totalizando 6 horas de atividades extra-curriculares para os discentes¹⁶.

Como objetivo geral, essa atividade buscava promover a relação dos conteúdos estudados em sala em Língua Espanhola com o entorno social, cultural e histórico que envolve a aprendizagem dessa língua.

Os objetivos específicos eram os de (i) aprimorar a aquisição da Língua Espanhola como LE desenvolvendo nos discentes também a competência escrita, por meio da elaboração de um relatório final, esse em língua espanhola, solicitado após o término da palestra; (ii) promover um trabalho interinstitucional trazendo um docente de outra instituição e área do saber, ou seja, História, visando melhor abrangência e explanação sobre aspectos históricos e sociais para o desenvolvimento e aprofundamento do tema apresentado aos alunos de SEC, ampliando o âmbito de conhecimento discente; (iii) fomentar a busca, por parte dos alunos, pelo conhecimento mais aprofundado em aspectos linguísticos e, sobretudo, culturais da língua espanhola.

Portanto, o *corpus* utilizado para a proposição desta atividade de inserção da cultura no ensino de ELFE estava concentrado no gênero

¹⁶ A totalidade de horas relacionadas a atividade aqui descrita está composta por 3 horas de palestra aliadas a mais 3 horas para a elaboração do texto, redigido, posteriormente, em Língua Espanhola, solicitado aos alunos como forma de avaliação parcial para a obtenção da nota na referida disciplina.

pintura e estas, escolhidas pelo palestrante, foram apresentadas, de forma expositiva, por meio de um *data show*, de forma esmerada pelo docente.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA O BACHARELADO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

“O espaço próprio da universidade é o da alta cultura; seu domínio corresponde ao Ensino Superior” (GUSDORF, 2021 [1969]), p. 114).

No surgimento da instituição de ensino superior, ainda na Idade média, o objetivo principal do estudo era o que fazer com que o aluno desenvolvesse seu intelecto, fortalecesse a faculdade da razão, buscando a descoberta pela verdade e a correção de seus erros (YALE, 2016).

Gusdorf assevera que “a instituição universitária representa sem dúvida a mais importante das aquisições duráveis com as quais o período medieval enriqueceu o patrimônio da cultura universal” (2021 [1969]).

Mas, após muitos séculos, com as profundas mudanças nas sociedades e em suas perspectivas históricas, políticas e, mormente, econômicas, houve também reflexo dessas mudanças também no panorama social e essas alterações chegaram até as instituições que, se viram “obrigadas” a direcionarem a *nau* de seus objetivos de ensino para aspectos práticos de aprendizagem de toda e qualquer disciplina, relegando o ensino da cultura universal a último plano das prioridades educacionais (GUSDORF, 2021 [1969]).

Contudo, sabemos que não é somente pela aquisição de conceitos técnicos, mecânicos de uma LE que o aprendiz desenvolve sua competência comunicativa na referida língua.

Portanto, conhecer as nuances sociais, culturais e, por conseguinte, históricas que geraram mudança também no âmbito linguístico, encontradas expressas pela utilização da língua de um povo, é fator imprescindível para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem em LE, seja ele de qualquer modalidade em que esteja inserida (CARMONA-RAMIRES, 2015). Então, tentar entender um enunciado apenas pelo significado literal das palavras, sem a busca pelo seu sentido social, histórico pode implicar em resultados indesejados, pois em algumas situações,

además del significado gramatical, está el significado que depende de los sujetos y del contexto o situación en que se enuncia. Así, además del significado resultante de la correcta combinación de los elementos lingüísticos se atenderá al lugar, tiempo y medio ambiente de la comunicación, el número de participantes, sus condiciones sociales (OLANO, 2004, p. 1).

Dessa maneira, em inúmeras situações o ensino de LE pode e deve utilizar-se de alguns conceitos compartilhados culturalmente por diferentes sociedades para minimizar o “estranhamento” por parte discente a respeito de conceitos culturais e visões de mundo diferentes a suas. E também nas pinturas podemos ver expressões desse compartilhamento universal de bens culturais expressivamente explícitos.

Mas então, que tipo de cultura devemos ensinar nas aulas de ELFE?

Segundo Brahim e Vivan, a evolução semântica do vocábulo cultura deu-se na França, a partir do século XVII, sendo depois transferida por empréstimo a outras línguas (2004, p. 2). Com o passar do tempo a ideia sobre o conceito evoluiu, variando de acordo com diferentes correntes epistemológicas. E assim, a cultura de um grupo ou de classe, representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, que inclui os valores e ideias, seus significados e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos costumes, nos sistemas de crenças e tradições (BRAHIM, VIVAN, 2004, p. 2).

No campo da antropologia, cultura é considerada como a totalidade de características de um grupo social. Para Geertz (1978, p. 4), devemos assumir cultura “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Nas considerações de Giddens a “cultura consiste em valores que os membros de determinados grupos têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam” (2012, p. 58).

Para Lyons cultura pode ser descrita como “conhecimento adquirido socialmente: isto é, como o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de determinada sociedade” (1981, p. 224).

Portanto, a cultura pode ser entendida como sendo a forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história. Nesta pesquisa, defendemos o conceito de cultura como sendo o conjunto de práticas que expressam

a formação da história de uma sociedade e que a diferenciam de outras sociedades, ou seja, é a expressão da conduta e dos costumes de um povo, dos bens culturais elaboradas por esses povos, sendo embasada e fomentada pela comunhão das ações, crenças, atitudes e valores que determinados povos possuem entre si porque “somos também parte daquilo que conhecemos” (FRYE, 2017, p. 28).

Após essas considerações, argumentamos que o ensino de ELFE deve abrir espaço também ao ensino da cultura para os discentes dessa modalidade de aprendizagem de língua, sobretudo no âmbito do bacharelado, posto que “em todas as profissões, um conhecimento da literatura geral é de grande importância como qualificação para um amplo intercâmbio com a humanidade” (YALE, 2016, p. 119).

Entendendo que esse deve ser também um dos objetivos do ensino de línguas, abrir caminhos para a compreensão de aspectos culturais sobre o *Outro* e assim fomentar a tolerância intercultural dos aprendizes, o conhecimentos sobre a elaboração do mundo e sobre as inúmeras possibilidades de existência nele presente, descrevemos essa atividade de extensão, posto que “cultura é o que salva o homem do naufrágio da existência, é o que lhe permite viver sem que sua vida seja tragédia sem sentido ou radical envilecimento (ORTEGA Y GASSET, 1945, p. 31).

3.2. O SECRETÁRIO EXECUTIVO E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA FINS ESPECÍFICOS

(...) o objetivo do curso de graduação não é concluir a preparação para a atividade profissional, mas para transmitir aqueles conhecimentos gerais e variados que aperfeiçoarão, elevarão e engrandecerão qualquer atividade (YALE, 2016, p. 96).

Na interação de culturas e, por conseguinte, em situações de negócios, a LE tem sido cada vez mais exigida no mercado de trabalho para quase todos os profissionais, dessa vertente.

Com as mudanças no cenário econômico mundial, a profissão de SE também mudou e, entre suas inúmeras atribuições atuais, uma delas é a do desenvolvimento de atividades como redação e palestras também em idioma estrangeiro.

Segundo artigos das Leis de nº. 7.377/85 e nº. 9.261/96, que regulamentam a profissão do SE, esse profissional deve ter conhecimentos em idiomas estrangeiros, a saber:

Art. 4º “[...] IV – Redação de textos profissionais especializados, **inclusive em idioma estrangeiro**, para atender as necessidades de comunicação da empresa”;

Art. 4º “[...] VI – taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, **inclusive em idioma estrangeiro;**” (MEDEIROS; HERNANDES, 2009, p. 32 – grifo nosso).

Portanto, torna-se indubitável a relação necessária entre a aprendizagem de LE e a formação do SE.

O graduando em SEC possui uma grade curricular formada por disciplinas advindas de áreas de conhecimentos bastantes variadas, tais como exatas, humanas. Esse leque de informação possibilita ao aluno maior abertura na atuação profissional em diversas áreas, a saber: gestor, promotor de eventos e até mesmo tradutor.

A LE ensinada no curso de SEC está amparada no método do Ensino de línguas para fins específicos (ELFE) que busca, primordialmente, o ensino de línguas de maneira objetiva, fazendo com que o aluno seja direcionado a sua necessidade imediata de aprendizagem em LE, pois “potencializa no acadêmico o desenvolvimento de uma competência limitada para que seja capaz de movimentar-se em contextos bem determinados” (CONDE-RODRÍGUEZ, 2007, p. 7).

Idealizado na década 60, do século XX, o ELFE está voltado para a desenvolvimento da comunicação de um profissional no “enfoque do processo de ensino-aprendizagem que tem como propósito melhorar as capacidades desde compreensão e expressão que se requerem para desenvolver-se em um determinado campo de atividade profissional” (AGUIRRE BELTRÁN, 2004, p. 1116).

Com relação à língua espanhola, Aguirre Beltrán (2004) pontua também que, em meados de 1980, foi iniciada a demanda por essa abordagem de língua, principalmente enfocada no espanhol comercial. Após essa grande procura por esse viés de aprendizagem de língua, ocorreu uma transformação substancial nas instituições de ensino públicas e privadas espanholas referente aos processos de ensino-aprendizagem envolvidos nesse âmbito, fato que acarretou o estabelecimento de uma

divisão para o ensino daquela língua, em dois grandes grupos (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2001):

- o espanhol para fins profissionais (EFP);
- o espanhol para fins acadêmicos (EFA).

Talvez o leitor se pergunte: mas se tratamos aqui de uma graduação, na modalidade de bacharelado, que necessita da aprendizagem de LE utilizada em ambiente corporativo, devendo ser desenvolvida de forma mais direcionada e acelerada, como é o caso da graduação em SEC, por que “perder tempo” ensinando sobre cultura a esses discentes?

Santos nos esclarece que

(...)o contato com diferentes culturas no ambiente de trabalho é uma realidade para muitos profissionais de secretariado que, para tal, necessitam utilizar outros idiomas, além do português, para a comunicação. O uso desses idiomas não se estringe aos aspectos linguísticos, uma vez que características culturais também devem ser levadas em conta para que se tenha êxito na comunicação (2012, p. 127).

Por conseguinte, consideramos que aos alunos de cursos de bacharelado deve-se dar a primazia de se imiscuírem na aprendizagem intercultural da LE que estão aprendendo, pois este tópico torna-se também um elemento diferenciador no processo de aquisição de uma LE, principalmente para fomentar a consciência intercultural na formação do futuro profissional e evitar, assim, situações de desentendimento social por falta de conhecimento de aspectos culturais (GOMEZ de ENTERRÍA, 2009). Por conseguinte,

(...)não é somente eminente na vida profissional, mas também possui uma mente ricamente abastecida de conhecimentos gerais, tem uma elevação e uma dignidade de caráter que lhe confere uma influência poderosa na sociedade, e uma esfera muitíssimo ampla de utilidade. Sua situação permite-lhe difundir a luz da ciência em meio a todas as classes da comunidade (YALE, 2016, p. 58).

Côncios da relevante convergência entre o ensino de língua e da cultura (SANTAMARÍA MARTÍNEZ, 2012; ESCANDEL, 2004, BROWN (1994)) da LE aprendida, neste trabalho trazemos ao debate a necessidade do

ensino de cultura, entendida aqui como sendo expressa não somente pelos comportamentos sociais, contudo nas criações humanas que forjaram a elaboração de uma civilização secular, expressa, entre muitas outras situações também no gênero pintura, literatura, nas artes em geral, e que devem ser utilizadas em aulas de ELFE como frutífera fonte de material para o desenvolvimento intelectual do aprendiz, posto que “há uma diferença considerável entre o técnico estritamente especializado e seu colega que, para além de sua formação prática, também se beneficiou do enriquecimento cultural que a cultura proporciona” (GUSDORF, 2021 [1969]), p. 173).

Esta proposição se baseia na inquietação de que, a partir da vivência em sala de aula, ensinando no curso de SEC há 20 anos, ao realizar o ELFE, observamos que pouco tempo, ou quase nenhum, é relegada a esse aluno a possibilidade para que aprenda sobre aspectos extralinguísticos, culturais, que os auxiliará no desenvolvimento de suas competências comunicativas, bem como em seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, auxiliando sua formação como futuro profissional da área dos negócios e sobretudo em sua formação integral como ser humano.

Esse ensino proporcionará “o apoio necessário aos aprendizes para que enfrentem a insegurança causada pelo desconhecido” (SANTOS, 2012, p. 125), neste caso, o contato com uma LE e seus aspectos culturais.

Dessarte, nossa proposta de inserção do ensino de cultura no processo de aprendizagem de ELFE busca desmistificar a ideia de que, o contato discente apenas com conteúdos práticos, relacionados a sua utilidade laboral imediata, será a única maneira de se erigir um ensino eficiente no que tange a formação do profissional de SE.

4. DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO: O DIALOGISMO ENTRE A LITERATURA E AS ARTES PLÁSTICAS - CONCEITUANDO CULTURA

(...) quando um homem dá início a prática de sua profissão, as energias de sua mente devem ser dedicadas principalmente aos deveres próprios do ofício. Mas, se seus pensamentos nunca exploram outros assuntos, se ele jamais circula pelos vastos domínios da literatura e da ciência, haverá certa estreiteza em seus hábitos de pensamento (YALE, 2016, p. 59).

Entendemos aqui que por meio da linguagem¹⁷ o homem entra em contato com o mundo a seu redor, conhece sua realidade e a deixa transparecer, e assim, aprendemos a ver o mundo de acordo com os conceitos que nos são transmitidos, muitas vezes por forma de poemas, histórias, música e pinturas, ou seja, também pelas artes (CARMONA, 2006).

Mallet pontua que

(...) seja nas tragédias gregas, nas epopeias de Homero ou nas esculturas gregas, nós podemos ter uma ideia da concepção de homem que os gregos tinham; temos acesso a sua cosmovisão, participamos imaginativamente do ambiente cultural e material que está retratado na obra *Elas* são testemunhos de uma época. (MALLET, 2021, p. 37).

Sendo assim, por esse contato, reproduzimos nossas experiências por meio de nosso discurso. Assim, concordamos com Schaff (1968, p. 315) quando este autor expõe que “toda teoria ou filosofia da linguagem trata, explícita ou implicitamente, das relações entre linguagem e realidade”.

Ao admitirmos que a linguagem faz parte da realidade, suas manifestações (poemas, histórias, música, pinturas) devem ser consideradas como destacáveis fontes de inspiração para o fomento do ensino de LE, posto que a interação com as artes como expressão de cultura é uma das bases para a inserção dos alunos de LE em culturas que não são as suas, que apresentam ideias e conceitos diferentes dos que foram aprendidos pelos discentes em suas próprias sociedades, posto que “o que não está na sua imaginação, na sua memória, não existe pra você” (MALLET, 2021, p. 75).

Com o objetivo primordial de fomentar o ensino de cultura também para os estudantes de LE na modalidade de bacharelado é que foi idealizada a palestra agora aqui descrita.

A referida atividade contou com a presença de todas as series do curso de SEC da Unespar, campus Apucarana.

O docente convidado foi o responsável pela escolha de algumas pinturas, datadas de épocas renascentistas, maneiristas e barrocas, de diferentes artistas, tais como Hirionymus Bosch (1450 – 1516), Sandro Botticelli (1445 – 1510), Joachim Patinir (1483 – 1524) e Federico Zuccari (1539 – 1609).

¹⁷ Consideramos linguagem a “capacidad humana específica que se manifiesta en forma de conducta observable como lengua, consistente en signos verbales o de otro tipo. (...) Esa capacidad es específica del hombre” (ALONSO-CORTÉS, 2002, p. 39).

A partir da apresentação das referidas obras, o professor discorreu a respeito de aspectos técnicos de suas elaborações, bem como sobre o âmbito social, histórico e cultural no qual cada obra foi elaborada por seu idealizador.

De forma expositiva, todas as telas apresentadas durante a palestra foram explicadas de minuciosamente pelo professor convidado que, com sua ministração, esclareceu aos discentes todas as nuances sobre o conhecimento de aspectos de escolas artísticas a que pertencia cada obra, bem como a estrutura educacional de cada academia artística, além dos conceitos como a estética, forma, significado e intenção.

A partir de cada obra foi debatido a respeito até mesmo dos conceitos filosóficos que os artistas veiculavam a suas obras, elucidando signos como verdade, beleza, justiça, todos esses advindos da observância, pelos discentes, à exposição das obras escolhidas pelo docente palestrante.

Ao final de cada exposição, e após apresentar também aspectos históricos sobre a vida de cada pintor, bem como o período de construção histórica de suas obras, os alunos de SEC puderam tirar dúvidas a respeito de cada detalhe que lhes aprofundasse sobre a obra estudada, desenvolvendo suas capacidades cognitivas para a observação e descrição dos detalhes das pinturas observadas.

Muitas foram as discussões levantadas pelo palestrante, professor de história que com seu conhecimento a respeito de aspectos práticos aliados aos teóricos da matéria que estava tratando, puderam ser apresentadas aos alunos.

Ao final da atividade, observamos que os alunos conseguiram entender que, ao entrarem em contato com aspectos advindos da elaboração cultural de um povo, podem eles, futuros profissionais de SEC, desenvolverem suas atividades laborais de forma mais aprofundada e aberta ao diálogo com o novo, aliando, assim, os conteúdos técnicos ao seu desenvolvimento intelectual, causa primeira do surgimento das universidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado neste artigo, idealizamos uma atividade de extensão voltada para os discentes de SEC da Unespar, Campus Apucarana, com o fito de promover a aprendizagem de aspectos culturais da LE aprendida, pois o desconhecimento de aspectos anteriormente citados pode provocar

interferências e mal-entendidos na comunicação, sobretudo no que tange às relações comerciais.

Para tanto, organizamos uma palestra que foi desenvolvida na graduação em SEC, na Unespar campus de Apucarana, no mês de outubro do ano de 2022. Essa tinha por objetivo principal trabalhar com os alunos os conteúdos estudados em sala de aula de Língua Espanhola relacionando-os ao entorno social, cultural que envolve a aprendizagem dessa língua.

Esta atividade foi elaborada e promovida pela disciplina de Língua Espanhola conjuntamente com o programa de extensão “Central de Eventos” que serve como base para o fomento de inúmeras outras atividades no curso de SEC do campus de Apucarana da Unespar.

Conforme o explicado em nossa descrição, observamos que os alunos conseguiram entender que, ao entrarem em contato com aspectos advindos da elaboração cultural de um povo, podem eles, futuros profissionais de SEC, desenvolverem suas atividades laborais de forma mais aprofundada e aberta ao diálogo com o novo, posto que a partir de cada obra foram debatidos, pelos alunos conjuntamente ao palestrante, conceitos filosóficos como verdade, beleza, justiça, todos esses advindos da observância à exposição das obras escolhidas pelo docente palestrante. De forma geral, os resultados objetivos com a referida atividade foram positivos.

Por fim, anelamos com esta pesquisa contribuir para o fomento da realização de mais projetos voltadas para o ensino e aprendizagem de cultura em ELFE, pois entendemos que a falta de conhecimento a respeito de aspectos culturais, sobretudo nesse contexto globalizado no qual nos encontramos, pode trazer consequências nefastas para o estabelecimento das relações internacionais, causando desconforto entre os envolvidos e, até mesmo, graves conflitos (REYES DÍAS, 2009) caso seja desconsiderado.

Para evitar tais situações, a formação acadêmica deve ser realizada para além das necessidades econômicas e técnicas do indivíduo, deve ela proporcionar ao aprendiz a experiência ímpar de fomento do conhecimento para a edificação do homem também como ser humano completo e integrado à história e à realidade universal a qual pertence.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madri: SGEL, 2004.

_____. **Aprendizaje y enseñanza del Español con Fines Específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales**. Madrid: SGEL, 2012.

BRAHIM, A. M.; VIVAN, E. **Língua e Cultura: Implicações para o ensino/aprendizagem de LE**. FILE III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. UCPEL e UFPel: Pelotas, 2004.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regentes, 1994.

CARMONA, A. C. R. **Estudo sobre a variável Voseo da Língua Espanhola no cenário escolar** (2007). Mestrado em Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2006. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5711/5/Andr%C3%A9ia_Carmona2006.pdf. Acesso em: 20/agosto/2023.

CANALE, Michael. **On some dimensions of language proficiency**. Centre de recherches en education franco-ontarienne. Canadá: Instituto de estudios pedagógicos de Ontario, 1983.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas**. Lingüística aplicada 1, 1980.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Enseñanza de lenguas para fines específicos. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm>. Acessado em 14 de julho de 2020. (SANTOS, 2012, p. 125)

CONDE-RODRÍGUEZ, M. F. La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT. Memoria de Máster. SECO, M. Diccionario de dudas y dificultades de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 2007.

_____. **La Enseñanza de la Cultura en la Clase de Español de los Negocios**. Madrid: Arco Libros, 2009.

ESCANDELL, María Victoria. Aportaciones de la pragmática. In: **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)**, p.179-197, 2004.

FRYE, NORTHROP. **A imaginação educada**. Campinas: SP, Vide Editorail, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- GIDDENS, A. **Sociologia**. 6a. Ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.
- GUSDORF, G. **A universidade em questão**. 1ª. Ed. São Paulo: Kirion, (2021[1969]).
- KOZOW, Lúcia. Texto instrucional: cómo comentarlo. In: Kozow, Lúcia (org) **Análisis del discurso periodístico: propuesta y enfoques**. João Pessoa: Idéia, 2006.
- LYONS, John. **Linguagem e lingüística**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- MALLET, Roberto. **Arte pra que?**. Campinas:SP - Cedro Editora, 2021.
- MEDEIROS, João Bosco; HERNANDES, Sonia. **Manual da Secretária**. 9ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.
- ORTEGA Y GASSET, J. **A missão da Universidade**. Oporto: Editora Serra Nova, 1945.
- RAMIRES-CARMONA, Andréia C. Roder. **Vozes da Ditadura Franquista: uma análise do léxico espanhol veiculado em notícias de 1940 e 1975**. 175 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- REYES DIAS, M. J. Relación de voces que evocan ideologías, valores y actitudes socioculturales. In: REYES DIAS, M. J. (Coord.). **Léxico y Cultura**. Badajoz: @ becedario, 2009.
- SÁNCHEZ ENTERRÍA, Josefa Gómez. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Arco Libros S. L., 2009.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica**. v. 13. Ministerio de Educación, 2012.
- SCHAFF, A. **Introdução a Semântica**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- YALE, Universidade de. **A educação Superior e o resgate intelectual: O relatório de Yale de 1828**; tradução de Giovanna Louise - Campinas, SP.: Vide Editorial, 2016.

MULHERES DO CAFÉ DE MATÃO SOB A PERSPECTIVA SUBJETIVA NA ÓTICA EXTENSIONISTA¹⁸

Carine Maria Senger¹⁹

Marcio Pascoal Cassandre²⁰

Drielly da Silva Santana²¹

Alberto dos Santos²²

Sayonara Doraci da Silva²³

¹⁸ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/ Campus Apucarana).

Projeto: O desenvolvimento da cafeicultura no norte pioneiro pela experiência das Mulheres do Café de Matão: a subjetividade e o agir para a motivação da ação social.

¹⁹ Coordenadora

²⁰ Professor orientador voluntário

²¹ Bacharel em Ciências Econômicas

²² Graduando em Administração

²³ Graduanda em Administração



RESUMO: O projeto “O desenvolvimento da cafeicultura no norte pioneiro pela experiência das Mulheres do Café de Matão: a subjetividade e o agir para a motivação da ação social” desenvolveu ações voltadas à compreensão das produções subjetivas das Mulheres do Café para motivar a ação, oferecer orientação profissional, impulsionar o fortalecimento do grupo e promover o desenvolvimento da cafeicultura no norte pioneiro paranaense. Para construir a informação utilizamos a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa. Oficinas dialógicas foram realizadas como instrumentos para acompanhar as mudanças na atividade do trabalho, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo cultural, histórico e social. Concluímos que as oficinas proporcionaram a ação das cafeicultoras para uma gestão mais eficiente por meio da apresentação de ferramentas administrativas, além de momentos reflexivos enquanto mulheres, produtoras e participantes de um grupo reconhecido nacional e internacionalmente. Além de favorecer o desenvolvimento das Mulheres do Café, este projeto contribuiu para a formação dos bolsistas no que diz respeito às práticas extensionistas, levando em conta o papel social da universidade.

Palavra-chave: Cafeicultura; mulheres; subjetividade; ferramentas de gestão.

ABSTRACT: The project “The development of coffee growing in the north, pioneer through the experience of the Coffee Women of Matão: subjectivity and action to motivate social action” developed actions aimed at understanding the subjective productions of the Coffee Women to motivate action, offer guidance professional, boost the strengthening of the group and promote the development of coffee growing in the pioneer north of Paraná. To construct the information we used the Theory of Subjectivity, the Qualitative Epistemology and the Constructive-Interpretive Methodology. Dialogical workshops were carried out as instruments to monitor changes in work activity, understanding human development as a cultural, historical and social process. We conclude that the workshops provided the coffee growers’ action for a more efficient management through the presentation of administrative tools, as well as reflective moments as women, producers and participants of a nationally and internationally recognized group. In addition to favoring the development of the Coffee Women, this project contributed to the training of fellows with regard to extensionist practices, taking into account the social role of the university.

Keyword: Coffee farming; women; subjectivity; management tools.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil está entre os principais produtores e exportadores mundiais de café sendo o Paraná o quinto maior produtor de café do país. A produção cafeeira brasileira fechou a safra de 2022 com um volume de 50,92 milhões de sacas de café beneficiado (Safra [...], 2022). No Paraná, a produção do grão alcançou 497,9 mil sacas do produto beneficiado. Até a década de 70, o café foi o principal gerador de riqueza do Estado proporcionando empregos e fixando trabalhadores no meio rural. No entanto, esse cenário se modificou com a geada negra de 1975, que dizimou lavouras inteiras. Contudo, o Paraná tem se solidificado no mercado cafeeiro com os cafés especiais, produzidos por mulheres cafeicultoras, que fazem um processo minucioso de seleção, reunindo os melhores grãos do plantio para garantir características únicas no aroma e sabor (Café especial [...], 2019).

Considerando esse cenário, o Projeto de Extensão da UNESPAR, Campus Apucarana, intitulado “O desenvolvimento da cafeicultura no norte pioneiro pela experiência das Mulheres do Café de Matão: a subjetividade e o agir para a motivação da ação social” (TC N^o140/2021), teve como objetivo desenvolver ações voltadas à compreensão das produções subjetivas das Mulheres do Café para motivar a ação, oferecer orientação profissional, impulsionar o fortalecimento deste grupo e promover o desenvolvimento da cafeicultura.

O valor heurístico de compreendermos as produções subjetivas junto às Mulheres do Café encontra-se na possibilidade de enfatizarmos as intenções e os possíveis delineamentos formais, gerando inteligibilidade para as relações humanas e as produções imagináveis assentadas no simbólico-emocional daquilo que não é explícito (Goulart, 2019a). Além disso, percebemos a necessidade de acompanhar as alterações que ocorrem na atividade do trabalho, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo cultural, histórico e social (González Rey; Mitjans Martínez, 2017; Goulart, 2019b). Para este alcance, foram realizadas quatro oficinas baseadas em pesquisas exploratórias, fichamentos e sistematização de leituras; reuniões para discussões e reflexões relacionadas ao tema e a construção da informação.

A Teoria da Subjetividade possui ampla abrangência, podendo ser utilizada como base para a compreensão de fenômenos humanos, individuais e sociais em outros campos, inclusive da Administração. Ainda, a importância da atividade de pesquisa ressalta a função da universidade

de ser um agente transformador dos ambientes econômico, social e cultural, além de proporcionar ao estudante o interesse sobre temas diversos viabilizando o desenvolvimento de seu senso crítico, criativo e autônomo. Desse modo, as atividades de extensão tornam-se um meio proveitoso de intervenção social (Neto, *et al.*, 2012).

O presente artigo está organizado em cinco seções, sendo a primeira, esta introdução. A seção dois apresenta os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do projeto. A seção três aborda a fundamentação teórica, a partir dos aspectos históricos da cafeicultura e dos principais conceitos da proposta teórico-metodológica de Fernando Luis González Rey. A seção quatro apresenta os resultados e discussões, por meio da informação construída sobre a subjetividade das Mulheres do Café. A quinta e última seção destaca as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Este projeto teve início com uma pesquisa exploratória sobre a cafeicultura brasileira, a cafeicultura paranaense, a história das Mulheres do Café de Matão, e a proposta teórica, epistemológica e metodológica de Fernando Luis González Rey.

Tendo conhecimento da existência do projeto extensionista desenvolvido pela UEM “Agricultura familiar e agrossistemas sustentáveis: ações para gestão e desmistificação da qualidade na cadeia de cafés especiais no Paraná” (USF: TC Nº128/202), voltado para a cadeia e a qualidade de produção e desenvolvimento de ferramentas de gestão, a ser desenvolvido no mesmo campo empírico, procuramos estabelecer uma parceria entre os projetos.

A partir das reuniões reflexivas entre as equipes, definimos que seriam realizadas algumas oficinas tendo em vista os objetivos de cada um dos projetos. Especificamente para este projeto, as oficinas seriam instrumentos de pesquisa para compreender as produções subjetivas das mulheres, por meio de diálogos e observações. Na Epistemologia Qualitativa, o instrumento é toda situação que promove a livre e genuína expressão dos participantes pelo mútuo engajamento emocional produzido nessa relação (González Rey, 2005, 2007).

Sendo assim, os instrumentos utilizados para compreender a subjetividade das Mulheres do Café de Matão foram as oficinas (oficina I, oficina II,

oficina III e oficina IV) com o intuito de focar na criação de espaços dialógicos de atividades que pudessem favorecer a geração de sentidos subjetivos, provocar reflexões e convidar as mulheres a se expressarem autenticamente a partir do diálogo.

A oficina I - Linha do Tempo, visou reconstituir a trajetória das Mulheres do Café por meio de uma cronologia, envolvendo eventos, entidades e pessoas. O ambiente foi preparado para a recepção das mulheres. Realizamos a apresentação da equipe de pesquisadores(as) e das cafeicultoras. Cada mulher recebeu uma peça de quebra-cabeça, simbolizando a importância de cada participante para o grupo. Utilizamos papel *kraft* para organizar *post-its* de cores diferentes: amarelo para eventos, verde para entidades e rosa para indivíduos.

As cafeicultoras formaram grupos que foram divididos em mesas de trabalho, cada uma com a participação de dois extensionistas: um animador (que fazia perguntas) e um observador/relator (registrava diálogos). As coordenadoras auxiliavam na condução das perguntas: “Como era sua participação na cafeicultura antes de 2013?”, “O que a motivou a entrar no grupo?”, “O que aconteceu após a formação do grupo?” e “Quais as conquistas e desafios ao longo do tempo?”, esta última aprofundada na seção 4.4. Apesar das limitações, as participantes puderam visualizar sua trajetória, refletir sobre sua história como mulheres cafeicultoras.

Cerca de um mês depois, as equipes dos projetos se reuniram para analisar os indicadores da primeira oficina. As respostas foram sistematizadas, impulsionando o planejamento da próxima oficina, considerando as necessidades de gestão e fortalecimento das Mulheres do Café. Dessa maneira, a oficina II - Planejando o Futuro, foi planejada com base nos resultados obtidos na oficina anterior. O objetivo desta oficina consistiu em discutir ações coletivas para o futuro, a partir da trajetória do grupo (vivências, percepções, experiências e acontecimentos do passado e do presente).

O método utilizado foi uma dinâmica de grupo por uma discussão guiada, na qual buscamos refletir os pontos positivos e negativos levantados por elas, considerando-os como ponto de partida para o planejamento futuro do grupo, bem como a reflexão à respeito da diversidade, da pluralidade e da individualidade de cada uma, dada a importância de se planejar e implementar ações coletivas. Era esperado como desfecho uma análise abrangente das ações que demandaram esforços coletivos e

individuais para serem concretizadas, apesar das diversas competências e habilidades presentes no grupo.

Entretanto, o planejamento proposto não saiu como o planejado, uma vez que não houve uma evolução da dinâmica proposta. Pressupomos que o objetivo das perguntas não tenha ficado evidente para as produtoras ou que não houve entrosamento entre o animador e as participantes. Os resultados dos *post-its* da oficina I (pontos negativos e positivos), sistematizados em conjunto com a equipe do projeto da UEM, foram reorganizados e reescritos de forma a abreviar o material coletado anteriormente. As respostas foram divididas a partir dos elementos que compõem a Análise SWOT²⁴ (ou FOFA em português, que indica as Forças, as Oportunidades, as Fraquezas e as Ameaças)(Kotler; Keller, 2013).

A oficina III - Planejando o Futuro (parte 2) foi planejada com o intuito de refletir sobre ações futuras para o grupo a partir da Análise SWOT, a fim de: identificar ações a serem trabalhadas; organizar a realização das ações para atribuição de tarefas; apresentar instrumentos de planejamento e a organização para as ações futuras. Para tanto, procuramos entender as prioridades do grupo para ações futuras; oferecer instrumentos e métodos de gestão e planejamento; fortalecer a noção de grupo e auxiliar na criação de um pensamento organizado para o futuro do coletivo.

O desenvolvimento da atividade foi realizado enquanto se organizava o painel, considerando os pontos positivos e negativos no formato da Análise SWOT. Nesta abordagem, percebemos a observação mais atenciosa das participantes, interagindo na conexão dos pontos apresentados e nas possibilidades resultantes da análise de cada item, criando uma inspiração, ou direção, levando-as a compreender as necessidades e a desenvolver atividades que pudessem ser sanadas. O direcionamento das atividades e objetivos a serem realizados foram então, melhor desenvolvidos ao relacionar o painel em Análise SWOT com o painel em construção da Matriz 5W2H²⁵ (em português: O quê, Quem, Quando, Onde, Por quê, Como e Por quanto)(Martins; Laugeni, 2009), procurando eleger pontos de prioridade a serem trabalhados futuramente.

²⁴ Ferramenta de gestão, cuja sigla SWOT vem das palavras em inglês *Strength, Weaknesses, Opportunities e Threats*; ou FOFA em português: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (Kotler; Keller, 2013).

²⁵ Conjunto de questionamentos que auxiliam o planejamento necessário para alcançar um objetivo. Significa, em inglês: *What, Who, When, Where e Why* como 5 W's - Em português, respectivamente: O quê, Quem, Quando, Onde, e Por quê, e 2H: *How e How Much* - Em português: Como e Por Quanto (Martins; Laugeni, 2009).

A oficina IV - Plano de Ação: Definindo Tarefas teve como objetivo refletir sobre ações futuras para o grupo e apresentar instrumentos de planejamento e organização dessas ações com o auxílio da ferramenta Matriz 5W2H. A motivação para esta oficina foi entender as prioridades do grupo para ações futuras; oferecer instrumentos e métodos de gestão e planejamento, bem como fortalecer a noção de grupo e auxiliar na criação de um pensamento organizado para o futuro do coletivo.

O desenvolvimento da oficina se deu com a organização do local para a recepção das participantes, recolocando o painel com a Matriz 5W2H e os *post-its* com a descrição das ações pretendidas pelo grupo: a criação do CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica), a formalização da marca, as visitas em escolas, a organização de festas, e o *cupping*²⁶. Foram retomadas as oficinas anteriores para relembrar as ações que elas haviam escolhido, e perguntado se haviam discutido sobre o planejamento nas últimas semanas. A resposta foi positiva.

A oficina introduziu a Matriz 5W2H como ferramenta de planejamento para as futuras ações do grupo. As coordenadoras explicaram seus elementos e, em diálogo com as mulheres, delineararam as ações para preencher as colunas. As tarefas foram listadas na matriz, em colunas com *post-its*, conforme as participantes apontavam. “O que”, listou as tarefas para a formalização do CNPJ. “Por que”, explicou as razões por trás de cada tarefa. “Como”, detalhou os esforços necessários. “Onde”, indicou o meio ou o lugar. “Quem”, designou as responsabilidades conforme habilidades. “Quando”, definiu as datas planejadas e “Quanto”, apontou os custos.

A oficina culminou com a montagem do quebra-cabeça, cujas peças foram entregues na primeira oficina, simbolizando a importância de cada cafeicultora para o grupo. Entre as oficinas III e IV, as mulheres buscaram informações sobre a formalização do CNPJ, junto aos representantes técnicos do SEBRAE. Procuraram saber sobre o funcionamento de cooperativas, contatando uma participante da COFRUNORPI (Cooperativa de Produtores de Frutas, Olerícolas e Flores do Norte Pioneiro).

Após essa última oficina, a equipe do projeto da UNESPAR deu continuidade à construção da informação sobre as produções subjetivas das Mulheres do Café, que já tínhamos iniciado após a primeira oficina. Com as anotações realizadas durante as oficinas, foi possível analisar e refletir sobre as informações obtidas durante o processo de pesquisa, possibilitando comparar e contrastar diferentes perspectivas e abordagens

²⁶ Degustação profissional de café, uma ferramenta importante neste mercado e levada a rigor pelos profissionais da área (Guia Básico [...], 2022).

sobre o tema. Realizamos reuniões para elencarmos indicadores com base na Teoria da Subjetividade, de cujos conceitos nos apropriamos a partir da leitura de materiais publicados e elaboração de fichamentos críticos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica apresentada nesta seção está embasada nos aspectos históricos da cafeicultura no Brasil e no Paraná, além da abordagem teórica de Fernando Luis González Rey e sua contribuição para o entendimento dos desdobramentos de sua obra.

3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA CAFEICULTURA

O Brasil se mantém entre os maiores produtores de café no mercado internacional. No Paraná, a produção do grão foi de 497,9 mil sacas do produto beneficiado (Safras [...], 2022). A cultura do café chegou ao Estado no início do século XX, e se intensificou quando produtores paulistas adentraram o norte paranaense. Entre as décadas de 50 e 60 a cafeicultura obteve sua maior expansão, proporcionando empregos e fixando trabalhadores no meio rural. Porém, este meio foi marcado pela geada negra de 1975, que dizimou os cafezais paranaenses (Oliveira, 2005).

O Paraná tem se solidificado no mercado cafeeiro graças à agricultura familiar. Um exemplo disso é o grupo Mulheres do café de Matão, Tomazina/PR, criado em 2013, por intermédio de um projeto idealizado pelo IDR-PR (Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná) e pela EMATER (Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural), visando aumentar a produção e qualidade do café produzido por pequenos agricultores familiares do norte paranaense, especialmente mulheres. Elas se dedicam à cultura cafeeira unidas pela mesma causa, mostrando a importância da igualdade de gênero em todos os âmbitos, inclusive no campo. Produzem “cafés especiais”, os quais passam por um processo minucioso de seleção, reunindo os melhores grãos do plantio para garantir características únicas no aroma e sabor (Café especial [...], 2019).

Esta atividade surgiu como uma oportunidade para restabelecer a economia da região do norte pioneiro, tendo como principal objetivo fomentar o papel das mulheres no cenário da agricultura familiar e representar seu trabalho oferecendo oportunidades para demonstrarem a capacidade que possuem exercendo tais atividades como produtoras/

empreendedoras (Café mais [...], 2021). Diante disso, percebemos a necessidade de acompanhar as alterações que ocorrem na atividade do trabalho individual e coletivo, considerando o caráter vivo, contraditório e variável das produções subjetivas, para compreender o desenvolvimento humano como um processo que ocorre cultural, histórico e socialmente (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017; Goulart, 2019b).

3.2. PROPOSTA TEÓRICA, EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA SUBJETIVIDADE

Esta seção apresenta os aspectos principais para a compreensão da Teoria da Subjetividade de Fernando Luis González Rey, com ênfase aos conceitos principais desta abordagem teórica, à Epistemologia Qualitativa e à Metodologia Construtivo-interpretativa.

Fernando Luís González Rey (1949-2019) propôs a Teoria da Subjetividade para entender aspectos da personalidade do indivíduo, não observados em teorias anteriores, que influenciam na construção do sujeito social e na identidade das pessoas. Essa abordagem procura desvendar as manifestações do ser humano a partir das suas ações nos diferentes espaços do cotidiano da vida, permitindo a compreensão mais aprofundada das pessoas e das situações.

A negligência de aspectos qualitativos da experiência humana implica também na pesquisa qualitativa, separando a teoria, a pesquisa e a prática (González Rey, 2019). Desse modo, surge a necessidade de revitalizar o epistemológico²⁷ na pesquisa científica e na prática, além de propor uma inovação do ponto de vista metodológico. Foi nesta lacuna que González Rey (2002, 2005; González Rey; Mitjáns Martínez, 2016, 2017, 2019) inseriu a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa como bases para o estudo dos processos subjetivos individuais e sociais. Essa perspectiva é fundamentada na compreensão do conhecimento científico como processo construtivo-interpretativo. Para González Rey e Mitjáns Martínez (2017), a subjetividade atua como um sistema teórico com implicação epistemológica e metodológica.

Tal processo aufere o *status* do conhecimento científico pois, o pesquisador, baseado em várias construções parciais chamadas de indicadores e hipóteses, se torna capaz de moldá-las num modelo teórico

²⁷ Modo como se constrói a informação.

em desenvolvimento, tendo em vista que tal modelo não tem pretensão de assumir o lugar da verdade, mas, sim, de representar a mais coesa construção para gerar inteligibilidade sobre o problema estudado (Mitjans Martínez, 2019).

A Epistemologia Qualitativa desta proposta teórica enfatiza a reflexividade na pesquisa, encorajando o pesquisador a refletir sobre suas próprias perspectivas e experiências ao conduzir seus estudos. Nesse sentido, a construção da teoria implica na “revitalização da ciência como produção viva e criativa, o que é fruto da emergência do pesquisador como sujeito da produção do saber” (Mitjans Martínez, 2020, p. 27). E, para os autores, não há nenhum critério abstrato e a priori a ser seguido que não seja o de sua própria reflexão teórica. Nesse panorama, entende-se que o diálogo se torna o recurso central para a produção de conhecimento e passa a ser compreendido como processo subjetivo diferenciado, pois “o diálogo representa um espaço social compartilhado por meio do estabelecimento de um vínculo relacional que não nega a singularidade de seus protagonistas, já que este adquire caminhos imprevisíveis, gerando múltiplos processos para além do controle de seus participantes” (Mitjans Martínez, 2020, p. 28). Tal interação é influenciada por experiências e perspectivas únicas de cada indivíduo. Assim, o diálogo é o caminho para a construção do modelo teórico que o pesquisador queira desenvolver, sendo o principal recurso epistemo-metodológico que possibilita ruptura com a dita lógica pergunta-resposta.

Portanto, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa são indissociáveis da Teoria da Subjetividade, pois este tripé oferece fundamentos para uma nova representação da unidade pesquisa/prática, que se orienta à criação, e não à aplicação de uma metodologia. Nessa seara, alguns conceitos são fundamentais para compreender as produções subjetivas dos indivíduos. Segundo Mitjans Martínez (2020, p. 18), “[...] o conceito de subjetividade expressa, entre outros aspectos, uma articulação original entre o indivíduo e o social, permitindo a compreensão da mútua constituição de ambas as dimensões”. As principais categorias conceituais para compreendê-la são: sentido subjetivo; configuração subjetiva; subjetividade individual e social; agente e sujeito.

O sentido subjetivo é considerado a unidade mais elementar dos processos simbólicos e emocionais, no qual um emerge ante à presença do outro sem ser sua causa. Os sentidos subjetivos emergem como um fluxo, inconsciente e não-linear, apenas sentido com outros sentimentos.

É como tal vivência é sentida, como um trauma, por exemplo. “Os sentidos subjetivos emergem inseridos num contexto complexo, dentro do qual tem lugar a experiência atual” (González Rey, 2017, p. 13-14). “As experiências não têm relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nela se produzem” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 64).

A configuração subjetiva é uma organização que atua na produção do sentido subjetivo. Possui certa estabilidade no caos do processo, mas não é estática, e pode mudar. Uma configuração subjetiva passa a ser fonte de sentidos subjetivos, ou seja, o passado sempre está presente (Goulart, 2021).

Por sua vez, a subjetividade individual é um processo subjetivo do indivíduo que o incorpora, pois os indivíduos participam da constituição da subjetividade de um espaço social por meio de suas ações individuais. A subjetividade individual incorpora partes do espaço social. Deste modo, somos uma trajetória de todos os espaços em que já estivemos. Já a subjetividade social, é uma rede complexa de configurações subjetivas dentro das quais todo o funcionamento social acontece. É nessa trama entre social e individual que nos desenvolvemos como indivíduos em sociedade. Não existe nenhum processo de subjetividade social que seja mantido sem a subjetividade individual que a constitui (Goulart, 2021).

O agente diz respeito ao indivíduo ou grupo social situado no devir dos acontecimentos no campo atual de sua experiência - que toma decisões diárias, pensa, gosta, desgosta, e que de fato participa desse processo. Geralmente não se contenta com o momento atual, mas este não gera uma via alternativa de subjetivação no espaço normativo social (Goulart, 2021).

O sujeito é o indivíduo ou grupo social que abre um caminho próprio de subjetivação, que transcende o espaço social normativo no qual acontecem suas experiências, exercendo funções criativas em vista das práticas já estabelecidas hegemônicamente numa cultura ou sociedade. Além de ser ativo, o sujeito “[...] gera alternativas com base nos seus próprios processos de subjetivação, em relação ao espaço social normativo em que está inserido” (Mitjáns Martínez, 2020, p. 21).

A partir da compreensão desses conceitos, a subjetividade é tida como a integração de emoções e processos simbólicos das quais tem-se novas unidades qualitativas que são os sentidos subjetivos - *flashes* simbólicos e emocionais que se desdobram num movimento caótico do qual emergem configurações subjetivas como uma organização auto-reguladora e auto geradora de sentidos subjetivos (González Rey, 2019, p. 28). Considera-se

nessa teoria aspectos variáveis e individuais de um sujeito que podem ser únicos a cada indivíduo e, portanto, inconsistentes e imprevisíveis, tendo a perspectiva do individual e suas dimensões únicas e em constante contato com o social (Goulart, 2021).

Conforme destacamos anteriormente, o valor heurístico de compreendermos as produções subjetivas das Mulheres do Café está na possibilidade de enfatizarmos as suas intenções e as produções subjetivas que interferem na atividade do trabalho, bem como nas decisões que são tomadas e nas ações que são realizadas. Desse modo, há uma articulação entre o indivíduo e o social que permite a compreensão da mútua constituição de ambas as dimensões, nos auxiliando a planejar ações voltadas à melhoria da gestão do grupo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2019, p. 50), o primeiro passo para a construção de uma hipótese²⁸ são as “reflexões, dúvidas e ideias”, em relação às quais um significado hipotético bem formulado ainda não pode ser atribuído. A seguir, apresentamos os resultados e discussões, com as reflexões realizadas e as hipóteses levantadas a partir das respostas aos questionamentos produzidos em cada oficina. considerando a construção da informação sobre as produções subjetivas das Mulheres do Café a partir do resgate histórico na cafeicultura, das motivações para a formação do grupo e do planejamento para o futuro.

4.1. PRODUÇÕES SUBJETIVAS NOS PRIMEIROS PASSOS NA CAFEICULTURA

A partir do questionamento “Quem era você na cafeicultura antes de 2013?”, aprofundamos o conhecimento subjetivo sobre as Mulheres do Café de Matão, uma vez que para compreendermos as produções subjetivas de cada participante, precisamos primeiramente entender seus pontos de origem, sua história e sua cultura. A partir dessa questão, emergiram respostas que destacaram como as mulheres se sentiam invisíveis, muitas vezes confinadas aos afazeres domésticos e dependentes financeiramente dos maridos.

²⁸ “A hipótese não é o comentário conclusivo de um processo investigativo, mas o próprio modelo teórico em desenvolvimento, alimentado, tensionado e refutado por distintos indicadores que vão emergindo no processo de construção da informação” (Goulart, 2020 p. 170).

Algumas se dedicavam à vida religiosa, outras desempenhavam atividades indiretas na cafeicultura ou produziam artesanato. Mencionaram que antes do grupo, seu papel central era cuidar do lar, marido e filhos, o que as fazia sentir-se invisíveis. Isso pode ser atribuído ao papel culturalmente dominante dos maridos como provedores, gerando um sentido subjetivo de submissão. Todas têm parentes ligados à cafeicultura, criando um sentimento de pertencimento e desejo de continuidade.

Compreendemos que algumas mulheres complementavam a renda familiar com artesanato, enquanto outras participavam de cooperativas mistas. Isso indica o interesse em estar atualizadas no meio cafeeiro de seus parceiros e a busca por fazer parte da comunidade. A escolha de participar de uma cooperativa constituída por cafeicultores e cafeicultoras pode ser compreendida como um passo para entender mais sobre a atividade do trabalho e, possivelmente, mais tarde engajar-se no grupo formado exclusivamente por mulheres.

O fato de se sentirem invisíveis e dependentes financeiramente, pode ter provocado a necessidade de intervir neste espaço, fazendo emergir sentidos subjetivos da atuação das mulheres e do engajamento delas. Esta ação representa um dos aspectos característicos da subjetividade: seu caráter gerador, neste caso em relação à cultura muitas vezes machista, aparecendo como uma produção subjetiva e não apenas como cenário de constituição da subjetividade, caracterizando as mulheres como sujeitas (Mitjáns Martínez, 2020).

Com esses indicadores, percebemos que o questionamento “Quem era você antes da cafeicultura em 2013?”, contribuiu para conhecer as participantes em sua individualidade antes do grupo ser formado, procurando entender aspectos históricos e culturais que influenciaram na construção de sua subjetividade.

4.2. MULHERES DO CAFÉ DE MATÃO: MOTIVAÇÕES E FORMAÇÃO DO GRUPO

Após conhecer suas origens como mulher do lar, buscamos entender a motivação que as levou à constituição do grupo em 2013, apesar de já produzirem café, mas sem o reconhecimento de tais feitos. Para a questão “O que lhe motivou a participar do grupo?” emergiram respostas como: a curiosidade de conhecer o café especial, a vontade de conquistar a independência financeira, a influência do líder religioso, o incentivo familiar, a visibilidade do trabalho feminino, a autonomia e a realização de sonhos.

De acordo com as mulheres, o convite de uma representante extensionista do EMATER para participarem de uma reunião, marcou o início da formação do grupo. Essa reunião despertou a perspectiva de um futuro no meio cafeeiro, trazendo uma formação técnica sólida de um grupo de mulheres que não só produzem, mas também entendem sobre o café especial que comercializam. Serem convidadas a participar de um grupo pode ter despertado a curiosidade de conhecer pessoas, gerando o sentido subjetivo de pertencimento a um grupo do qual elas poderiam estabelecer laços e parcerias, possibilitando a divulgação do seu trabalho como produtora feminina.

Algumas cafeicultoras relataram que para participar do grupo tiveram que desobedecer seus maridos, pois estes achavam que se tratava de um “grupo de fofoca” e, por isso, não as apoiavam, assim como alguns de seus familiares não aceitaram a autonomia em formar um grupo desconexo ao núcleo familiar. Esse indicador gera um sentido subjetivo de inspiração em alcançar a autonomia, almejando liberdade em relação ao estado atual de submissão, além de fazer emergir como “sujeitas” (que abre uma via própria de subjetivação exercendo funções criativas em vista das práticas já estabelecidas hegemonicamente numa cultura ou sociedade). Em contrapartida, outras cafeicultoras contaram com o incentivo de seus familiares. Portanto, compreendemos que a opinião de pessoas próximas exerceu algum incentivo, caracterizado como uma força para acreditar que é possível alcançar objetivos mesmo enfrentando obstáculos estruturais.

A religiosidade das cafeicultoras mostra-se como um alicerce em suas vidas, tendo o líder religioso de sua comunidade como um dos principais motivadores para a constituição do grupo, visto que elas estavam inseridas dentro da comunidade religiosa e foram convidadas pelo próprio líder a comercializar seu produto na feira local, o que indica que a religião é intrínseca à sua rotina.

Com a questão “O que lhe motivou a participar do grupo?”, procuramos os motivos subjetivos pelos quais as Mulheres do Café foram incentivadas a constituir o grupo, compartilhando o mesmo objetivo de tornarem-se protagonistas de sua história por meio de conquistas que poderiam alcançar com as atividades em grupo.

4.3. ACONTECIMENTOS APÓS A FORMAÇÃO DO GRUPO

Após conhecermos os motivos pelos quais as produtoras formaram o grupo, procuramos aprofundar o nosso entendimento a respeito da

subjetividade de cada integrante. Assim, questionamos “O que aconteceu após a formação do grupo?” para descobrir quais impactos geraram a partir dessa mudança.

Aqui emergiram respostas como independência financeira, o reconhecimento como produtora, a participação em todas as etapas da produção, a descoberta de concursos, os novos métodos de cultivo, as premiações, as parcerias, a valorização da mulher, os investimentos externos (dos gringos), o apoio mútuo, a mudança no modo de pensar, o consenso para cada produtora vender mensalmente, e a união e a força. Notamos que a independência financeira aparece como resposta em destaque pela maioria delas, consistindo em conseguir manter um padrão de vida desejado sem precisar depender do marido, gerando um sentido subjetivo de conquista para si mesmas como a “realização de um sonho” da autonomia, configurado a partir do sentido subjetivo da dependência financeira do cônjuge.

Depois da formação do grupo, elas puderam conhecer novas técnicas para aprimorar as etapas, o que mostra a vontade das cafeicultoras em aprender mais sobre o café ao participar das etapas de produção, possibilitando conhecer seu próprio produto e o valor de seu trabalho, gerando o sentido subjetivo do sentimento positivo vindo de seu reconhecimento como produtora. Ser reconhecida em algo traz o sentido subjetivo de orgulho e felicidade, configurado a partir da experiência de se sentir invisível antes da formação do grupo, como relatado por elas.

A partir de parcerias com novas entidades como universidades, EMATER, técnicos do IDR, as mulheres tiveram a oportunidade de aprender novos métodos de cultivo, o que proporcionou melhorias na qualidade do café. Com isso, elas puderam explorar novas possibilidades como os concursos dos quais participaram e foram premiadas, trazendo visibilidade ao grupo Mulheres do Café de Matão. Os sentidos subjetivos configurados a partir desta visibilidade se mostram na conquista daquilo que almejavam no começo, com a criação do grupo.

Ademais, a visibilidade desperta a vontade em participar de novos concursos, além do interesse de compradores que veem nesses eventos a oportunidade de ter contato com diferentes fornecedores de produtos com qualidade aprovada, resultando, ainda, em novas parcerias para o grupo, como o caso com a exportadora Capricórnio *Coffee*. Essa parceria possibilitou que o café produzido no norte pioneiro fosse exportado para

diferentes países como Japão, Estados Unidos, Austrália e países da Europa. Esse sentido subjetivo pode se configurar da vivência de algumas das cafeicultoras de ser considerada como inapta para tomar decisões.

Em outro sentido, a visibilidade em termos de “ser vista como mulher e produtora”, sendo reconhecida pela família e comunidade, pode ter produzido um sentido subjetivo de empoderamento feminino, configurado a partir do sentimento anterior de ser apenas do lar, responsável pelos filhos e marido, fazendo-a tornar-se protagonista de sua própria história. Visto que o café especial proporcionou ganhos à comunidade, a família pode ter reconhecido o trabalho delas neste meio, vindo a apoiar suas atividades. Ao participar do grupo, as cafeicultoras relatam ter superado sua timidez em suas interações com parceiros, repórteres, investidores e universitários, tornando-as mais receptivas aos diálogos com novas pessoas. Outras relataram que fazer parte do grupo mudou sua forma de pensar, já que antes pensavam como sendo apenas do lar, hodiernamente, como cafeicultoras.

Todos esses sentidos subjetivos possibilitaram ao grupo a emergência de novos sentidos subjetivos configurados a partir desses, consolidados entre as mulheres que tiveram confluência de histórias no campo, e a compreensão do benefício de estar num grupo em que se apoiam e que é mais forte quando a atividade do trabalho é pensada coletivamente.

A sensação de ser vista e ter mais destaque faz emergir o sentido subjetivo da satisfação do sentimento que se tem ao ser reconhecida e recompensada pelo trabalho realizado. O prazer gerado pelos resultados das atividades do grupo fortalece o vínculo que as produtoras têm umas com as outras, configurado subjetivamente a partir da coletividade.

4.4. CONQUISTAS E DESAFIOS

No decorrer das oficinas desenvolvidas com as cafeicultoras, emergiram sentidos subjetivos da questão “Quais os pontos positivos e negativos identificados ao longo da constituição do grupo?” As respostas para tal questão foram divididas a partir dos elementos que compõem a Análise SWOT: pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças.

Como pontos fortes, as mulheres citaram a valorização das delas, a agregação de valor à marca, a força do grupo, o reconhecimento, os reflexos no núcleo familiar, as parcerias e a força do grupo. Com a qualidade conquistada por meio de novas técnicas de cultivo e de colheita

do produto e da visibilidade do grupo, elas tiveram a oportunidade de adentrar no mercado exterior como uma oportunidade de divulgação e reconhecimento da qualidade do café, angariando diversas parcerias. Para as Mulheres do Café, o trabalho no campo é sua principal fonte de renda. Antes era o artesanato e outros trabalhos informais que contribuíam para a formação de sua identidade. Assim, podem alcançar, por meio do trabalho, a realização pessoal.

O sentido subjetivo da realização pessoal em que elas são protagonistas e agentes transformadores de sua trajetória na produção cafeeira e familiar, se configura por meio do sentido subjetivo de cada conquista alcançada e obstáculos vencidos. Se antes elas eram vistas apenas como esposa e do lar, agora, elas são reconhecidas também como empreendedoras cafeeiras que estão no comando de sua produção, com o intuito de alcançarem a independência financeira e tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias, sendo que os sentidos subjetivos das experiências do passado emergem no presente.

Já para pontos fracos, elas elencaram o desinteresse nas atividades do grupo (não ficou especificado de quem elas falavam), o gerenciamento do tempo, a insegurança financeira, a gestão financeira, a dependência de terceiros, a infraestrutura insuficiente e a sucessão familiar. O grupo avançou na produção cafeeira e conquistou espaço, mas enfrenta desafios. Barreiras sociais e culturais limitam acesso a recursos e treinamento na produção. Alguns estágios exigem mão de obra assalariada. A escassez de trabalhadores é um obstáculo devido à migração para empregos urbanos. A renda das Mulheres do Café é instável, devido à colheita bianual e à variação do preço conforme a qualidade. O plano de colheita é ajustado à capacidade, considerando tipo de café e qualidade. O esforço coletivo usa parcerias para aprendizado e competitividade. Responsabilidades familiares sobrecarregam as cafeeiras, dificultando a produção. A sucessão é outro obstáculo, pois gerações futuras não querem continuar. Ações como palestras buscam perpetuar a tradição. "Oportunidades" incluem mercado externo, parcerias, redes sociais e recursos governamentais. "Ameaças" são novas culturas, preços instáveis, financiamento incerto, clima e redução de área.

Observada no grupo a carência de gestão e baseando-se no objetivo do projeto, propusemos as ferramentas de gestão Análise SWOT e Matriz 5W2H. No desenvolvimento das oficinas III e IV, foi esquematizada uma ação prioritária a fim de solucionar um desafio do grupo. A ação mais

recorrente por elas foi a questão da informalidade, em que desejavam formalizar a marca. Por mais que tenham conquistado visibilidade em redes sociais e uma fatia do mercado, elas se sentem impotentes quando se deparam com a falta de documentação que as asseguram mediante um financiamento ou até mesmo a dependência de terceiros para negociação ou emissão de notas. Nesse aspecto, o sentido subjetivo da insegurança e do desejo de autonomia emerge de forma que sentem a necessidade de maior segurança para avançar cada vez mais. Partindo desse ponto apontamos a criação de um CNPJ para que usufruam dos benefícios oferecidos, como a emissão de notas, o registro da marca, dentre outros.

Apesar dos desafios enfrentados pelas cafeicultoras, a força da marca vai além da comercialização, sendo impulsionada por um movimento social feminino inspirador. A busca pela igualdade de gênero no campo e o reconhecimento do trabalho da mulher são fonte de orgulho. O protagonismo feminino está em ascensão, superando o estigma da cultura cafeeira como atividade predominantemente masculina.

Em síntese, as mulheres que participam ativamente na produção do café ainda enfrentam diversos desafios, mas têm feito progressos significativos em termos de participação e acesso a recursos. Ainda que caminhem a passos lentos, muito tem sido feito para garantir que as mulheres sejam tratadas com equidade e tenham acesso igualitário a oportunidades na produção cafeeira. Investir na qualificação das Mulheres do Café, na sucessão familiar, na promoção de posições de liderança e inseri-las na tomada de decisão, são alguns dos desafios, configurados a partir da cultura e do relato das cafeicultoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que cada pesquisa tem sua singularidade e os diálogos abrem possibilidades para a compreensão dos processos humanos em organizações, a fim de entender os desdobramentos da subjetividade de cada participante. As oficinas realizadas com as Mulheres do Café abriram um espaço de desenvolvimento subjetivo e reflexivo no qual foi possível criar um vínculo com as cafeicultoras para que elas se expressassem de maneira democrática e participativa, contribuindo para o levantamento de indicadores e hipóteses. Ao analisarmos as respostas que surgiram a partir dos questionamentos levantados durante as oficinas, compreendemos como as produções subjetivas de uma

integrante para a outra vez emergir novos sentidos subjetivos de vivências, de experiências e de sentimentos.

Nas oficinas realizadas, emergiu o trabalho das Mulheres do Café de Matão como fonte de prazer que molda a identidade e confere sentido subjetivo para a realização profissional e pessoal. A história das mulheres em relação ao trabalho fora do lar, combinada com outras ocupações, acarreta cansaço físico e emocional, resultando em dupla ou tripla jornada de trabalho e refletindo a desigualdade de gênero no ambiente doméstico. Apesar disso, as Mulheres do Café de Matão resistem a essa dinâmica, sendo reconhecidas por seu árduo trabalho feito com amor e dedicação. Seu reconhecimento deriva de sua autonomia para moldar suas vidas, tornando-se protagonistas de suas histórias. Como grupo, elas solidificam sua posição, unindo suas histórias do campo para superar obstáculos.

O projeto alcançou seu propósito de entender as produções subjetivas das Mulheres do Café por meio de visitas, diálogos e observações, motivando a ação, fornecendo orientação, fortalecendo o grupo e a cafeicultura na região. As oficinas construíram percepções sobre a relação das participantes com o trabalho e introduziram ferramentas de planejamento como SWOT e 5W2H. O envolvimento das mulheres e sua vontade de aprender demonstram a relevância dessas ferramentas para a organização e fortalecimento do grupo.

A atividade de extensão ressaltou o papel transformador da universidade, estimulou o interesse dos estudantes em diversos temas e desenvolveu habilidades críticas, criativas e autônomas. Assim, essa prática extensionista se tornou um meio de intervenção social e crescimento pessoal, beneficiando tanto o grupo de cafeicultoras quanto os bolsistas.

REFERÊNCIAS

CAFÉ ESPECIAL PRODUZIDO POR MULHERES CHEGA AO MERCADO EXTERNO.

Agência de Notícias do Paraná, 2019. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=101377&tit=Cafe-especial-produzido-por-mulheres-chega-ao-mercado-externo>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAFÉ MAIS QUE ESPECIAL: VAI UMA XÍCARA AÍ? **Conexão Ciência**, 2021. Disponível em: <https://conexaociencia.com.br/cafe-mais-que-especial-vai-uma-xicara-ai/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: **Caminhos e Desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thompson, p. 27-51, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 24, jan./jun. 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, v. 15, p. 5-16, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: **Cengage Learning**, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. *In*: MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; PUENTES VALDÉS, Roberto (org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 21-45.

GOULART, Daniel Magalhães. Saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo: o trabalho voltado para uma ética do sujeito. *In*: MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; PUENTES VALDÉS, Roberto (org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**. Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 159-182.

GOULART, Daniel Magalhães. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito**. São Paulo: Cortez Editora, 2019b.

GOULART, Daniel Magalhães. A construção da informação da pesquisa qualitativa. *In*: MARTINEZ, MITJÁNS Albertina; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen. **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. São Paulo: Alínea Editora, 2020, p. 170.

GOULART, Daniel Magalhães. Curso - **Introdução à Teoria da Subjetividade de González Rey. Encontro 2**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HYIndb7PaYM>. Acesso em: 16 ago. 2023.

GUIA BÁSICO DE COMO FAZER CUPPING EM CASA. **Perfect Daily Grind**, 2022. Disponível em: <https://perfectdailygrind.com/pt/2022/02/15/guia-basico-de-como-fazer-cupping-em-casa/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**, 14. ed. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2013.

MARTINS, Petrônio Garcia; LAUGENI, Fernando P. **Administração da Produção e Operações**. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARTINEZ, MITJÁNS Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MARTINEZ, MITJÁNS Albertina; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen. **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. São Paulo: Alínea Editora, 2020.

NETO, Luís Moretto; PEREIRA, Ariane Rodrigues; SILVA, Flora Moritz; FELIPPE, Samuel. Universidade e compromisso social: atividades de extensão sob a ótica da gestão social. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 21, 2012.

OLIVEIRA, Mauricio Eduardo de. **A influência do café no desenvolvimento do norte do Paraná na década de sessenta**. 58 f. Monografia (Ciências Econômicas) – UFPR. Curitiba, 2005.

SAFRA DE CAFÉ DEVE ENCERRAR O CICLO DE 2022 COM UMA PRODUÇÃO DE 50,92 MILHÕES DE SACAS. **Conab**, 2022. Disponível em: <https://www.conab.gov.br/ultimas-noticias/4857-safra-de-cale-deve-encerrar-o-ciclo-de-2022-com-uma-producao-de-50-92-milhoes-de-sacas#:~:text=A%20produção%20cafeeira%20do%20Brasil,7%25%20acima%20da%20safra%202021>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PROJETO DE EXTENSÃO ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Joelma Castelo Bernardo da Silva²⁹
Bruna Aparecida de Andrade da Silva³⁰
Taciane Domingues da Silva³¹
Milena Machado dos Santos Alves³²
Juliana de Barros Souto³³

²⁹ Coordenadora - Campus Apucarana - Unespar, Projeto Ensino da variação Linguística

³⁰ Colaboradora, Licenciada em Letras Português

³¹ Colaboradora, Licenciada em Letras Português

³² Colaboradora, Licenciada em Letras Português

³³ Colaboradora, Licenciada em Letras Português



RESUMO: O presente artigo tem o objetivo apresentar o desenvolvimento de um caderno de atividades no âmbito do projeto “O Ensino da Variação Linguística: práticas didáticas”, com o intuito de apresentar a atuação extensionista de acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português para o ensino da variação linguística nas escolas. Esse estudo apresenta como alicerce teórico-metodológico os princípios da Sociolinguística articulado aos princípios extensionistas, considerando a variação não somente como objeto de ensino de Língua Portuguesa, mas também como uma base social norteadora para a construção de ações extensionistas. Ao longo dos anos de 2020 e 2021, o projeto atingiu, em meio ao período da pandemia, a meta de oferecer, aos professores da Educação Básica e aos estudantes do curso de licenciaturas de Letras Português, metodologias e recursos para se trabalhar os fenômenos variáveis nas aulas de Língua Portuguesa, conscientizando esse público-alvo sobre a necessidade de refletir sobre eles. Cada parte do caderno de atividades foi pensada e desenvolvida com base em dois eixos: o ensino da variação linguística nas escolas por intermédio dos professores já formados, e a formação inicial de acadêmicos em Letras, que puderam, no elo com a extensão, incorporar competências e habilidades que contribuirão para a sua atuação profissional fora dos muros da Universidade, promovendo assim um cenário de educação linguística mais democrático nas escolas do norte paranaense.

Palavras-chave: Sociolinguística; ensino; extensão universitária; variação; português brasileiro.

ABSTRACT: This article aims to describe the extension university practices developed within the scope of the project “O Ensino da Variação Linguística: práticas didáticas”, in order to discuss and evaluate its importance for the initial and continuing education of Portuguese teachers. This study presents the principles of Sociolinguistics as a theoretical-methodological foundation, considering variation not only as an object of Portuguese Language teaching, but also as a social guiding basis for the construction of extension university interventions. Over two years of pandemic period (2021, 2022), the project reached the goal of offering, for Basic Education teachers and students of Letters in Apucarana city, some methodologies and resources to work with Linguistic Variation in Portuguese Language classes, making this target audience aware of the need to reflect on on them. Each part of the activity book was designed and developed based

on two axes: the teaching of linguistic variation in schools through trained teachers, and the initial training of academics in Languages, who could, in the link with the extension, incorporate competences and skills that will contribute to their professional performance outside the walls of the University, thus promoting a more democratic language education scenario in schools in northern Paraná.

Key-words: Sociolinguistics; teaching; university extension; variation; brazilian portuguese.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é apresentar a atuação extensionista de acadêmicos do curso de Letras Português no desenvolvimento de um caderno de atividades no âmbito do projeto “O Ensino da Variação Linguística: práticas didáticas” (doravante projeto ProExVar), oferecido pelo curso de Letras Português na Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Apucarana, visando discutir sua importância para a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa.

O projeto ProExVar foi desenvolvido nos anos de 2020 e 2021, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e teve como meta oferecer a professores já formados e em formação conceitos, materiais, recursos e propostas didáticas, as quais permitam implementar e fortalecer o ensino da variação linguística em escolas públicas e particulares do município de Apucarana, no norte paranaense. As atividades do projeto foram desenvolvidas em três frentes: 1) divulgação teórica à comunidade através de postagens no Instagram; 2) debates sobre pesquisas através de *lives* e 3) desenvolvimento de propostas didáticas que foram apresentadas em um curso de extensão, sendo esta frente foco de discussão no presente artigo.

Partindo do pressuposto que a língua é intrinsecamente heterogênea, muitos sociolinguistas defendem que seja adotada nas escolas uma Pedagogia da Variação em que a norma de referência não esteja fundamentada em impressões e julgamentos de valor sobre as variáveis (norma subjetiva) ou em prescrições abstratas e anacrônicas (norma prescritiva), mas sim naquilo que efetivamente represente as diferentes normas cultas em suas diferentes circunstâncias de uso (norma objetiva), sem deixar de reconhecer e valorizar os falares populares (FARACO, 2017; BORTONI-RICARDO, 2014, 2017; BAGNO, 2000, 2021).

Segundo Faraco (2017), os objetivos da Pedagogia da Variação, que devem ser desenvolvidos na escola e orientaram as propostas do projeto ProExVar são os seguintes:

1. “O estudo dos conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional (i.e., subordinado às atividades que visam o domínio das práticas de fala e escrita)”. (FARACO, 2017, p. 159)
2. “Será preciso também compreender a realidade sociocultural e histórica (da língua), i.e., a língua como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registros e de gêneros textuais e discursivos”. (FARACO, 2017, p. 160)
3. “Desenvolver críticas aos preconceitos linguísticos (que estão ainda arraigados entre nós no Brasil), estimulando práticas positivas diante das diferenças e contribuindo assim para reconstrução do nosso imaginário social sobre língua”. (FARACO, 2017, p. 160)

A relação entre variação e ensino de língua portuguesa vem sendo disseminada por diversos estudos (MARTINS *et al.*, 2014; BORTONI-RICARDO, 2017; VIEIRA, 2017) e gradativamente implementadas nos materiais didáticos de Língua Portuguesa. As práticas de ensino relacionadas aos fenômenos variáveis ainda são um campo de estudos recente nos mestrandos profissionais em Letras (profLetras), os quais reúnem esforços para propor meios de transposição didáticas do que hoje se conhece sobre os fenômenos variáveis na norma culta da língua. Resultados dessa transposição didática podem ser vistos em trabalhos recentes, desenvolvidos por meio de práticas em sala de aula (BORTONI-RICARDO; SOUSA; FREITAS, MACHADO, 2014, VIEIRA, 2017).

É importante destacar ainda que muitos professores em diferentes cidades brasileiras reconhecem a importância do ensino da variação linguística para as suas comunidades, no entanto, encontram poucos materiais, metodologias e recursos para sua aplicação. Embora estudos aplicados a essa temática estejam em andamento no âmbito da pós-graduação, nota-se ainda uma escassez de pontes, caminhos institucionalizados entre a universidade e a comunidade, a fim de promover a formação continuada dos professores em sincronia com os estudos variacionistas desenvolvidos nas universidades. Considerando essa realidade, o projeto ProExVar se

insere em um cenário de extensão estratégico no que tange o ensino da variação linguística em escolas do município de Apucarana (PR).

O presente artigo se estrutura nas seguintes partes. Após essa introdução, apresenta-se a fundamentação teórica alicerçada nos princípios extensionistas e na formação docente. Após isso, descreve-se a metodologia do projeto, seguida da descrição das atividades apresentadas no caderno feito pelos graduandos. Por fim, são feitas as considerações finais, na qual apresentamos uma reflexão sobre os ganhos dessas atividades para professores formados e em formação, reforçando a contribuição do projeto na expansão da consciência do professor a respeito da natureza dinâmica da língua nas comunidades de fala.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OS PRINCÍPIOS EXTENSIONISTAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

As práticas de atividades de extensão universitária, no Brasil, remontam ao início do século XX. Após um longo período de lutas e busca dos universitários pela democratização do ensino, a extensão universitária passou a ser concebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa. No entanto, somente no final desse século que ela é reconhecida na no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, enfatizando a autonomia da Universidade e ressaltando a integração entre os três pilares que a sustentam: ensino, pesquisa e extensão. A formação do profissional em Letras, no âmbito do projeto ProExVar, está alicerçada principalmente em dois princípios extensionistas: o da Indissociabilidade entre esses três pilares e o Impacto na formação docente, os quais serão abordados nos próximos parágrafos.

O reconhecimento legal das atividades extensionistas se fortaleceu com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987), marco importante, pois proporcionou à comunidade acadêmica as condições para definir os caminhos da extensão no Brasil. No primeiro encontro do FORPROEX, foi postulado que a Extensão Universitária consiste no “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”, criando uma via de mão dupla que assegura uma troca entre os saberes acadêmicos e populares por meio de um processo dialético que une a teoria à prática. A partir daí ficam delineadas as diretrizes para o surgimento

do conceito de indissociabilidade, que vem a ganhar relevância por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a qual estabelece a extensão universitária como uma finalidade da universidade e implementa até mesmo a possibilidade de apoio financeiro do poder público, inclusive, mediante a bolsas de estudo.

O conceito de indissociabilidade remete a algo inseparável que não existe sem a presença do outro, logo o todo deixa de ser assim quando se dissocia, alterando os fundamentos de ensino, da pesquisa e da extensão que formam o tripé sustentador das atividades universitárias, de modo que uma está conectada a outra (GONÇALVES; QUIMELLI, 2006). Considerando essa premissa, não se pode pensar em ensino, sem que o mesmo resulte em alguma produção científica, bem como não se pode pensar em pesquisa sem que essa resulte na ampliação do conhecimento para a comunidade. Esse conceito passa a ser um expoente para as atividades de extensão. Sua significação implica nos processos interdisciplinares, educativos, culturais, científicos e políticos, os quais proporcionam a interação transformadora entre Universidade e os setores da comunidade, visto que o processo de estender algum conhecimento para a sociedade implica na promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões, dado que muitas vezes a extensão universitária age de acordo com problemas sociais que devem ser atendidos pela instituição de ensino.

O princípio do impacto na formação docente é regido pelo da indissociabilidade e faz parte dessa rede de saberes, que torna o acadêmico uma importante ponte entre Universidade e comunidade (GONÇALVES; QUIMELLI, 2006). De acordo com Rêgo (2006), existem diversas nomenclaturas voltadas para a formação de professores, como: treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação e formação continuada. Cada uma delas reflete uma concepção do papel a ser desempenhado pelo docente em seu exercício profissional. Entretanto, a relação entre formação de professores e pesquisa é a perspectiva que ganha maior relevância no âmbito da extensão, pois é nela que se ligam as pontas entre a atividade acadêmica por excelência (produção de pesquisa) e seu retorno à comunidade (extensão). Ela se apresenta como fio condutor não só da construção de novos conhecimentos, como também a sua perspectiva de transformação, que se estende por todo percurso profissional do professor, pois os tempos mudam e os conhecimentos e técnicas também.

A formação docente, da perspectiva da(re)construção de conhecimentos, é uma das intenções da extensão, pois entende-se que o docente é um profissional que enfrenta constantes desafios em sua prática. Na pandemia, contexto em que projeto ProExVar foi implementado, foram exigidas diversas habilidades, que até então, não faziam parte do contexto escolar e foi necessário que houvesse formações e cursos para o aperfeiçoamento dessas habilidades, oferecidos por diversas atividades de extensão em todo Brasil. Portanto, a formação docente, da perspectiva da extensão universitária, precisa ser consistente, crítica, reflexiva e resiliente às mudanças temporais, capaz de oferecer a base teórica e prática para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos educadores, instruindo seu fazer pedagógico, além de contribuir para a construção de novas habilidades a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem.

Os princípios da extensão universitária são considerados como norteadores em relação ao objetivo geral do projeto ProExVar. Ao propor uma formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, a meta do projeto se alinha ao propósito de um ensino mais justo, democrático e fiel à realidade sobre língua, estando em consonância com os ideais dos princípios aqui mencionados. Seguindo esse viés, a variação transpõe as barreiras entre a norma-padrão e o reconhecimento e valorização das normas cultas e populares, ressignificando essa perspectiva nas escolas e desfazendo a visão de que ensinar variação é ensinar o errado, mostrando que é possível compreender a língua na perspectiva do diferente, sem deixar de atribuir o devido valor à norma-padrão.

Outro motivo que nos leva a pensar no papel fundamental da extensão para o ensino da variação nas escolas consiste em unir os saberes cultos aos populares, dando vez a uma educação popular de qualidade, com equidade e respaldo científico. Em relação à importância social dessa meta, observa-se uma demanda crescente de camadas mais carentes da população que chega aos bancos escolares e não vê sua norma reconhecida (BORTONI-RICARDO, 2017). Como mediador do conhecimento, o professor tem papel central nessa questão, sendo a ponte entre os saberes científicos e sua extensão à comunidade. Através dessas ideias, aplica-se o princípio da indissociabilidade entre ensino (formação do professor), pesquisa (conhecimentos acumulados pela sociolinguística) e extensão (aplicação da Pedagogia da Variação nas escolas) por meio de um fluxo específico: a pesquisa sociolinguística alimenta as reflexões

lingüísticas, sociais e de conteúdo sobre os fenômenos; através do ensino promove-se a redução didática necessária para aplicação desses conhecimentos às diferentes séries, à própria sociedade e a extensão fazendo a ligação desses conhecimentos com a sociedade.

3. METODOLOGIA

Uma vez conhecidos os pressupostos teóricos, são apresentados nesta seção os procedimentos adotados para o desenvolvimento do **caderno de atividades**³⁴, ofertado aos professores do Ensino Fundamental e Médio por meio de um curso de extensão. A metodologia do presente projeto enquadra-se como uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, que se evidencia pela busca da “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações” (PAIVA, 2019, p. 13). As atividades propostas no caderno consistem em um conjunto sistemático de tarefas, pautadas em metodologias ativas (BACICH, 2018), a serem desenvolvidas pelos alunos das escolas as quais podem ser empregadas para refletir um fenômeno variável específico aos níveis fonológico e morfossintático, além de abordar temas sobre a relação língua, sociedade e história do Português Brasileiro (PB).

Além disso, leva em consideração um conjunto de etapas que estão sistematicamente organizadas e interligadas de acordo com os eixos de ensino de gramática, discutidos por Vieira (2017). A proposta da autora reúne as propostas de trabalho com a gramática em torno de três eixos: gramática, texto e variação, reconhecendo que este é transversal aos dois primeiros. Haja vista que essa consciência é fundamental para que o professor saiba aplicar de forma apropriada as reflexões, conceitos e conteúdos sobre o tema em sala de aula, buscou-se dar relevância ao contexto social que cerca as variantes lingüísticas e os valores estruturais, textuais e discursivos, associados a cada uma delas.

Em cada uma das tarefas, ocorre a integração entre professor-aluno, a fim de obter um entendimento global sobre o assunto abordado a partir do diálogo mediado por tarefas dinâmicas (tais como jogos, escuta de dados de oralidade, testes de percepção, debates, entre outros), as quais se caracterizam pelo dinamismo e flexibilidade de aplicação, a mediação do professor e o protagonismo do aluno.

³⁴ Consultar caderno de atividades na íntegra no seguinte endereço: https://drive.google.com/file/d/1JxT4_3C028fg0QhR9EtIjLTJXs6-X6Ln/view

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas próximas seções, são apresentadas as propostas didáticas elaboradas pela equipe do ProExVar e publicadas em um caderno de atividades³⁵. Foram desenvolvidas uma proposta didática para Fonologia, duas para Morfossintaxe e duas para História da Língua, as quais poderão ser aplicadas em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, consoante indicação do projeto. Conforme explicado, a intenção das propostas didáticas é oferecer ao professor de Língua Portuguesa um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em etapas que conduzam o aluno a respeitar e valorizar a diversidade linguística do Português do Brasil.

5. A PROPOSTA DE FONOLOGIA

A proposta de Fonologia foi elaborada para ser aplicada nos 2.º e 3.º anos do Ensino Médio, a qual contemplou aspectos prosódicos da língua presentes em diferentes modalidades frásicas, como perguntas, chamamento, ordem etc.) e as variações regionais em enunciados declarativos e interrogativos do Português Brasileiro e do Europeu. A primeira atividade teve por base o uso da crônica “Unidos por uma mesma língua”, na qual um brasileiro interage com um português através de perguntas, uma vez que a situação de interlocução se trata de uma entrevista. Consideramos essa situação de interlocução ideal para trabalhar as diferenças dialetais entre os tipos frásicos produzidos por brasileiros e portugueses, tópico de gramática em foco nessa atividade. Por meio do aporte teórico de estudos em prosódia como de Autor e Frota (2015), são propostas na sequência a aplicação de tarefas de escuta, utilizando recursos interativos, provenientes de projetos sobre variação prosódica, tais como o *Atlas Linguístico do Brasil - Projeto ALiB* (CARDOSO, 2014) e *Projeto Atlas Interativo da Prosódia do Português - Projeto InAPoP* (CRUZ & FROTA, 2012-2015). Espera-se que, ao completar todas as etapas que compõem a proposta didática, os alunos conheçam os estudos geolinguísticos em prosódia e as diferenças entre o falar de portugueses e de brasileiros, além de conhecer e reconhecer as diferenças entre os tipos frásicos das regiões do Brasil.

³⁵ Consultar caderno de atividades na íntegra em https://drive.google.com/file/d/1JxT4_3C028fg00hR9EtjLTXs6-X6Ln/view

6. AS PROPOSTAS SOBRE MORFOSSINTAXE

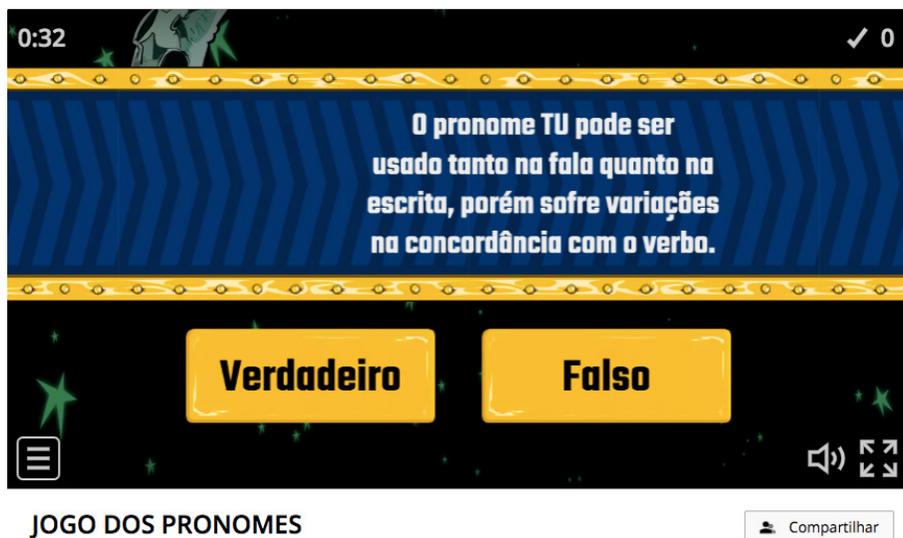
A primeira proposta de Morfossintaxe foi elaborada para ser aplicada nos 1º e 2º anos do Ensino Médio. A partir do aporte teórico-metodológico de Cardoso e Cobucci (2014), o objetivo da proposta sobre concordância verbal e nominal de número consiste em apresentar aos alunos as adequações de modalidade e registro quanto ao uso da concordância e, também, o respeito às variantes linguísticas populares. Foram usados como textos de base episódios do programa *Zorra Total* (exibido pela rede Globo de Televisão), arremedando a fala de classes populares, conforme ilustra o episódio em que uma assistente social fala para um grupo popular mais carente.

O discurso da personagem revela os estereótipos do falar popular usado na teledramaturgia, principalmente em programas de comédia para ridicularizar a fala dos menos favorecidos, a qual é reforçada por uma imagem de pessoas sujas e descabeladas. A ausência de concordância verbal é um dos fenômenos em evidência que se pode notar por meio da fala dos personagens. Esses episódios foram usados como textos orais contextualizados para que os alunos refletissem, por meio de debates, sobre a caracterização negativa que o falar popular carrega na grande mídia. A intermediação do professor tem como objetivo incentivar um debate que leve o aluno a concluir que não existem variedades melhores ou piores, apenas diferentes. Após a etapa de conscientização linguística e social das características dos falares populares, são propostas tarefas para que os alunos trabalhem a adequação linguística de concordância verbal e nominal de número em textos formais baseadas em correção de textos e na aplicação de materiais concretos.

A segunda proposta de Morfossintaxe foi elaborada para ser aplicada no 9.º ano do Ensino Fundamental e 1.º ano do Ensino Médio. Com base no aporte teórico-metodológico de Lima (2017), as atividades conduzem os alunos a reconhecerem que os pronomes pessoais identificam no texto as pessoas do discurso e desempenham um papel importante na coesão textual. Além disso, são levados a observar sua variação em diferentes gêneros textuais como letra de música e poema e em registros presentes em diferentes situações sócio-comunicativas. Foram usados dois textos de base para trabalhar esses tópicos: o poema “Três Idades”, de Manuel Bandeira e a letra de música “Com Você” de Henrique & Diego. Com base neles, os alunos são conduzidos a refletir sobre as semelhanças e diferenças

relativas aos gêneros letra de música e poema, abordando questões sobre registro, linguagem, formato e gênero, colocando ênfase em características formais e informais da situação discursiva que se infere desses dois gêneros, respectivamente. Como atividades de reforço, foram propostos jogos educativos em plataformas online, conforme ilustra a figura 2, que contribuem para participação ativa dos alunos nas tarefas e auxiliam na fixação dos conteúdos³⁶.

Figura 1 – Exemplo de jogo interativo



7. AS PROPOSTAS SOBRE HISTÓRIA DA LÍNGUA

A primeira proposta sobre História da Língua foi elaborada para ser aplicada nos 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental. Nela foram abordados aspectos da história social do PB por meio do jogo de tabuleiro “Caminhos do Português do Brasil”. Esse gênero interativo, cuja dinâmica, resumidamente, está baseada em perguntas e respostas, foi pensado como uma forma divertida de o aluno conhecer e reforçar conhecimentos sobre a formação da língua, conscientizando-se de que o Português no Brasil seguiu caminhos diferentes da de Portugal, em função do contato com línguas africanas, indígenas e europeias. Por meio do aporte teórico de Castilho (2014) e Mattos e Silva (2004), foram previstas aulas expositivas

³⁶ Consultar jogo no seguinte endereço: <https://wordwall.net/pt/resource/17168040>

em que o professor explica aos alunos aspectos gerais sobre a formação histórica e demográfica do Português do Brasil. Na sequência, os alunos são divididos em equipes, a fim de disputar o jogo, respondendo a perguntas de múltipla escolha que tem por objetivo reforçar o conhecimento obtido nas aulas teóricas acerca da expansão europeia no século XVI, sua cronologia e como se deram os primeiros contatos entre os povos europeus, africanos e indígenas em território brasileiro e a migração europeia, que ocorreu na segunda metade do século XIX.

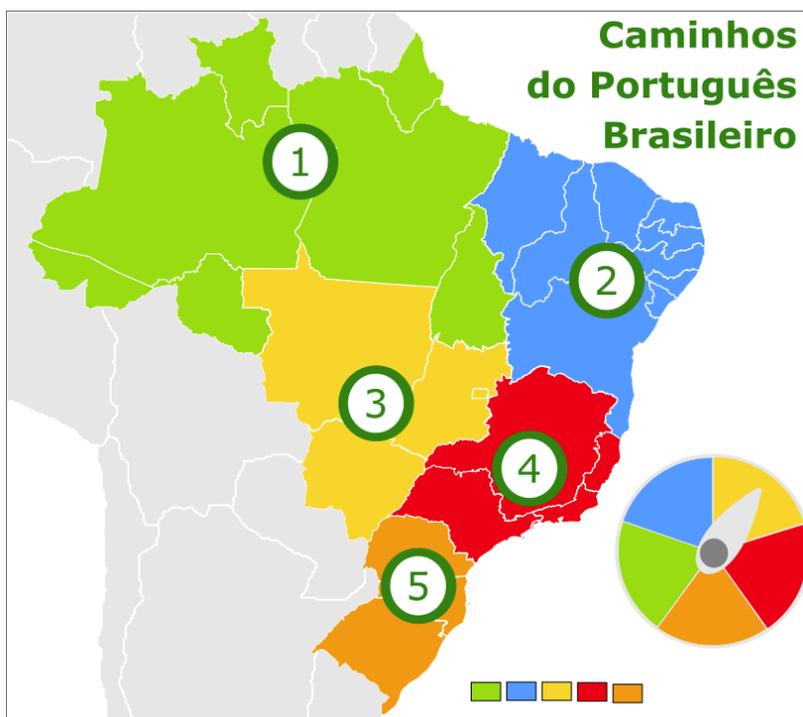
A segunda proposta sobre essa temática foi elaborada para ser aplicada nos 1.º e 2.º anos do Ensino Médio. Nela buscou-se explorar de uma forma lúdica a cultura dos povos que constituem nossa identidade, com o intuito de levar os alunos a conhecer e reconhecer aspectos sobre o PB e a contribuição desses povos na formação dele. Na primeira etapa acerca da História e Cultura Afro-brasileira, o trabalho com o texto *O Cágado e o Lagarto* teve como intuito estimular os conhecimentos prévios dos alunos no tocante à História Africana, para saber e entender o que eles já conhecem a respeito do tema. Na segunda etapa, foi proposto um dominó com palavras africanas, com o qual o professor precisa separar os alunos em grupos e disponibilizar os materiais que serão utilizados como papéis, de preferência coloridos, e tesoura. Em seguida, mostra a lista das palavras usadas no jogo, que segue as mesmas regras do tradicional, no entanto com palavras de origem africana e a letra destacada deve ser a que inicia a próxima palavra. Busca-se com essa atividade levar o aluno a inteirar-se das palavras africanas presentes no nosso vocabulário.

Na terceira fase, o texto *A lenda do Beija Flor* foi trabalhado com o objetivo de conscientizar os alunos acerca da História e Cultura Indígenas, questionando-os sobre características da narrativa oral desses povos expostas e resguardadas historicamente por meio desse gênero. As lendas são histórias inventadas, repassadas de geração em geração, que tentam compreender e explicar o universo. Para auxiliar o professor, foi oferecido um artigo nas referências acerca do tema. Além disso, o profissional foi orientado a abordar a História dos povos indígenas desde a invasão portuguesa, ressaltando as contribuições desses povos para a formação do povo brasileiro. Para tanto, o professor poderá buscar respaldo no capítulo 3 de Castilho (2014), disponível nas referências do material. Na quarta e última etapa dessas atividades, é necessário que o professor trate sobre os povos indígenas que habitavam e que ainda habitam, em número menor, o território paranaense, apresentando as etnias Guarani, Kaingang e Xetá, que vivem em terras demarcadas pelo governo do Paraná. O professor deve utilizar os momentos restantes da aula para a aplicação de um jogo, que consiste em uma atividade para que os alunos conheçam e reconheçam os léxicos de origem indígena do vocabulário

brasileiro. Por meio de um Jogo da Memória, eles podem manusear e brincar com as peças, a fim de encontrar os pares das palavras correspondentes para que conheçam os léxicos de origem indígena presentes no nosso vocabulário e que, muitas vezes, usamos sem conhecer sua proveniência. Vale destacar que as três propostas de História da Língua foram baseadas nas orientações da Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino.

O desenvolvimento dessas atividades teve grande impacto na formação discente, conforme se pode observar no seguinte relato de uma colaboradora extensionista do projeto: “A motivação em participar do presente projeto é o fato de poder me aprofundar no ensino da variação linguística, visto que é a oportunidade de conhecer e me aprofundar nesse universo fascinante, que é de grande importância para minha formação acadêmica. Além disso, poderei construir um olhar crítico e diferenciado que resultará em aulas de variação linguística com mais qualidade para o Ensino Básico”³⁷.

Figura 2 – Tabuleiro jogo Caminhos do Português Brasileiro



³⁷ Esse e outros relatos das colaboradoras do projeto podem ser encontrados na postagem “Equipe ProExVar” no instagram do projeto <https://www.instagram.com/proexvar/>

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições para formação docente proporcionadas pelas atividades desenvolvidas pelo projeto ProExVar, por meio do elo extensão e ensino, abrange os seguintes aspectos: (1) Expansão da consciência do acadêmico e do professor de Letras a respeito da natureza dinâmica da LP nas diferentes comunidades de fala; (2) Conscientização desse acadêmico a respeito dos problemas derivados da relação língua e sociedade, desenvolvendo uma consciência crítica capaz de fazê-lo atuar de forma ativa na solução dos problemas de preconceito linguístico que emergem no contexto escolar; (3) Desenvolvimento de um senso crítico e investigativo sobre a língua pelo aluno da Educação Básica, com potencial para mitigar o preconceito linguístico em sala de aula; (2) Valorização das diferentes normas linguísticas como forma de edificação de uma identidade nacional. A partir dessas contribuições, fortaleceram-se os três pilares que sustentam a universidade: Pesquisa, Ensino e Extensão, criando uma parceria entre a Universidade e a Educação Básica, por meio da atuação do professor já formado, ou em plena formação, como mediadores de uma visão plural sobre língua.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R.; FREITAS, V.; MACHADO, V. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.
- CARDOSO, C.; COBUCCI, P.. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R.; FREITAS, V.; MACHADO, V.. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014, p. 71-107
- CARDOSO, S. A. *Atlas linguístico do Brasil*. SciELO-EDUEL, 2014.
- Autor; FROTA, S. Variação entoacional no Português do Brasil: uma análise fonológica do contorno nuclear em enunciados declarativos e interrogativos. In: MORENO, A.; SILVA, F.; VELOSO, J. . *Textos Selecionados do XXX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: APL, 2015, p.113-131 .

- CASTILHO, A. T. de. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRUZ, M. ;FROTA, S. (coords). *Iterative Atlas of the Prosody of Portuguese Webplatform*. Disponível em <http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/>, 2012-2015.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, G. A. S. (orgs.) *Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária*. Curitiba, Editora CRV, 2006.
- LIMA, M.. O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino de gramática e variação. In: VIEIRA, S.. (org.) *Gramática, Variação e ensino*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017, p. 107-143.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaio para uma sócio-história do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.
- PAIVA, V. L. . *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, v. 157, 2019.
- REGO, M. C. A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2006.
- VIEIRA, S. Três eixos para o ensino de Gramática. In: VIEIRA, S. (org.) *Gramática, Variação e ensino*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017, p. 64-82.

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO SUAS: REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO DE EXTENSÃO DA UNESPAR/APUCARANA³⁸

**Júlio César Martins
Kamila Cristina Teixeira da Silva
Vitória Regina da Silva
Luciane Francielli
Zorzetti Maroneze³⁹**

³⁸ UNESPAR/ Campus Apucarana

³⁹ Coordenadora do Projeto "O projeto profissional do Serviço Social: reflexões acerca da instrumentalidade no cotidiano profissional"



RESUMO: Este estudo busca propor algumas reflexões sobre as mudanças ultraneoliberais implementadas na Política de Assistência Social brasileira nas últimas décadas e os influxos no trabalho do assistente social. Tratam-se de mudanças que têm reforçado o gerencialismo, a redução de orçamento público e reacendido tendências conservadoras no trato da proteção social. Apoiado em uma análise preliminar das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão, ofertado pelo Curso de Serviço Social da UNESPAR/ Campus Apucarana, voltado à capacitação continuada de assistentes sociais que atuam no Sistema Único de Assistência Social, seu objetivo é apresentar algumas sínteses construídas a partir das interlocuções estabelecidas com estes profissionais. Elas apontam que os desafios impostos às condições de trabalho dos assistentes sociais têm atravancado a construção de respostas profissionais na direção do projeto profissional, fazendo com que as ações rotineiras e simplificadas presentes no trabalho profissional sejam muitas vezes tomadas como expressão última desse trabalho.

Palavras-chave: Assistência Social; SUAS; trabalho profissional.

ABSTRACT: This study seeks to propose some reflections on the ultraneoliberal changes implemented in the Brazilian Social Assistance Policy in recent decades and the influences on the work of the social worker. These are changes that have reinforced managerialism, the reduction of the public budget and rekindled conservative trends in dealing with social protection. Supported by a preliminary analysis of the activities carried out in the Extension Project, offered by the Social Service Course at UNESPAR/ Campus Apucarana, aimed at the continued training of social workers who work in the Sistema Único de Assistência Social, its objective is to present some syntheses constructed from of the dialogues established with these professionals. They point out that the challenges imposed on the working conditions of social workers have hindered the construction of professional responses in the direction of the professional project, making the routine and simplified actions present in professional work to be often taken as the ultimate expression of this work.

Keywords: Social Assistance; SUAS; professional work.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ponto de partida as reflexões realizadas a partir das oficinas temáticas promovidas pelo Projeto de Extensão⁴⁰ intitulado “O projeto profissional do Serviço Social: reflexões acerca da instrumentalidade no cotidiano profissional”, ofertado pelo Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR/ Campus Apucarana no segundo semestre do ano de 2022.

O objetivo é apresentar algumas sínteses construídas a partir das interlocuções estabelecidas com os assistentes sociais que atuam nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, vinculados a instituições públicas e ou privadas, da Política de Assistência Social situados no Município de Apucarana, bem como nos municípios de abrangência da Universidade. Nesse sentido, consideramos as mudanças que atravessam a política de Assistência Social nos últimos anos em um contexto de hegemonia ultraneoliberal. Tais mudanças descaracterizam e inviabilizam esta política setorial na perspectiva da assistência social pensada, na Constituição Federal de 1988, como parte integrante do tripé da seguridade social.

Na sistematização das sínteses, o foco é problematizar os limites e desafios que se reproduziram no âmbito da política de Assistência Social nas duas últimas décadas e os influxos que impactam na intensificação do gerencialismo produtivista sobre o trabalho profissional dos assistentes sociais que atuam no SUAS e que reforça uma lógica pautada no cumprimento de metas, na assimilação de procedimentos gerencialistas de benefícios assistenciais, formulados geralmente por modelos padronizados de avaliação.

Nessa direção, buscamos também problematizar a distinção de conteúdo entre as demandas e requisições institucionais e as atribuições e competências profissionais, no sentido de trazer para o centro às determinações das políticas sociais sobre a profissão, bem como refletir às mediações mobilizadas na construção das respostas profissionais, entendendo que atuamos, mas, “nem sempre identificamos os fundamentos sócio-históricos que determinam as demandas institucionais e a dos usuários” (GUERRA, 2019, p. 116).

⁴⁰ O Curso foi proposto a partir das demandas trazidas nas supervisões acadêmicas de estágio, no contato com os assistentes sociais durante encontros pedagógicos ofertados pelo Curso e da inquestionável necessidade de manter canais de articulação entre formação e trabalho profissional, fortalecendo os espaços de diálogo e interlocução com os diversos espaços ocupacionais no cumprimento da própria função social da universidade. O detalhamento do projeto consta na segunda sessão do texto.

Quanto aos procedimentos metodológicos, cabe explicitar que trata-se de um estudo qualitativo, com duas dinâmicas investigativas associadas: revisão teórico-bibliográfica e observação participante nas oficinas do Projeto de Extensão.

Para contemplar o objetivo aqui delimitado, organizamos a estrutura do texto em duas sessões. Na primeira, procuramos situar a política de Assistência Social no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), enfatizando os desafios e dilemas para a sua concretização como mecanismo de proteção descentralizado, participativo e voltado para a garantia de direitos. Na segunda, apresentamos os objetivos do Projeto de extensão e as reflexões a partir dos registros que sistematizamos nas quatro primeiras oficinas, evidenciando os desafios apontados pelos profissionais e a importância do plano de trabalho profissional.

2. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO DO SUAS: DILEMAS ATUAIS PARA PENSAR O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

Inicialmente, é importante considerar que a política de assistência social deve ser pensada e analisada nos marcos da seguridade social, assim como está instituída na Constituição Federal de 1988. Isso porque a inserção dessa política setorial no tripé da seguridade, formado também pelas políticas de saúde e previdência social, apresenta um grande avanço na medida em que definiu a assistência social enquanto política pública, de responsabilidade do Estado e direito social. Este avanço é fruto de um movimento histórico e de luta por transformações políticas, sociais, econômicas e culturais no período de democratização do país e das reivindicações sociais pelo “direito a ter direitos” (Dagnino, 2000), visando o enfrentamento das profundas desigualdades e no sentido de promover a justiça social.

Neste sentido, vislumbrou-se a conformação de um modelo de proteção social em direção à universalidade por meio da saúde como política universal; a previdência social, contributiva, voltada para os segurados; e a assistência social, não contributiva, destinada a quem dela necessitar. Além de consolidar a assistência social no âmbito da proteção social, a Carta Magna também estabeleceu outros elementos importantes: a descentralização e a participação da população no processo de formulação e controle da política (BRASIL, CF, 1988).

Assim, de acordo com Couto, a política de assistência social assumiu um caráter inovador a partir dos seguintes aspectos:

a) a sua definição como política social; b) a definição de que é possível existir provisão social sem que, para isso, seja necessário a contribuição financeira de quem é demandatário da política; e c) o seu caráter universalizante, colocando-a no rol de integração com as demais políticas sociais e principalmente econômica (Couto, 2008, p.167).

Este modelo buscou romper com características históricas da assistência social como política fragmentada, assistencialista, clientelista e marcada pelo primeiro-damismo. No entanto, esse avanço colidiu com a crise do capital e suas estratégias nefastas de estabilização, bem como com a crise econômica nacional e a ofensiva neoliberal implantada no Brasil na década de 1990 como alternativa conservadora para seu enfrentamento. Assim, a concepção e operacionalização da assistência social, como proposta na Constituição Federal de 1988, foi colocada em xeque e vem passando por diversas transformações e desafios para a sua concretização.

Ainda na década de 1990, alguns elementos foram fundamentais para inviabilizar esse modelo pensado para a política de assistência social proposto pelo conceito constitucional de seguridade social. De forma particular, o primeiro se refere ao fato desta área ter passado por uma “regulamentação tardia” (Couto, 2008) e a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) ter sido marcada por conflitos e alterações que “deformaram, em muitos aspectos, a proposta original que contemplava as históricas demandas da sociedade por Assistência Social” (Mota *et al.* 2010, p.187). Tal processo incidiu negativamente sobre a institucionalização da política de assistência e sua forma de financiamento.

E o segundo diz respeito ao privilégio, por parte de Fernando Henrique Cardoso, por ações fragmentadas, focalizadas e em parceria público/privada em detrimento da implantação da LOAS. Isso promoveu um significativo retrocesso ao exaltar antigas características da assistência social, tais como: assistencialismo, caridade, voluntariado, primeiro-damismo e a “refilantropização da assistência”, como bem definiu Yazbek (1995). Behring destaca que essas incitativas tinham como público-alvo as “vítimas mais visíveis do ajuste fiscal neoliberal, isto é, políticas para os/as mais pobres dentre os pobres – os mais ‘vulneráveis’, excluídos/as ou em situação de risco” (Behring, 2011, p.88).

Se conjuga a estes elementos particulares o processo de privatização e mercadorização das políticas de saúde e previdência social na medida em que elas também foram submetidas à contrarreforma neoliberal e ao ajuste fiscal. Tal processo contribuiu para o desmonte da seguridade social brasileira e a conformação de um padrão de proteção social baseado na “privatização, focalização/seletividade e descentralização”. Este padrão é totalmente avesso a proposta constitucional de formação de uma “rede de proteção ampliada, coerente e consistente” (Behring e Boschetti, 2008, p.158) formada pelas políticas de saúde, previdência e assistência social. Diante disso, observamos que, na década de 1990, inicia um processo patente de

investida da classe dominante contra a seguridade social brasileira, momento em que explicita a sua ideologia de enfrentamento da questão social: a mercantilização de serviços sociais vis-a-vis com a expansão de políticas sociais compensatórias (Mota *et al.*, 2010, p.185).

É consenso na literatura da área que a partir de 2004 abre-se um novo horizonte para a assistência social brasileira a partir da criação de uma institucionalidade favorável à sua implementação como política pública. Behring (2011, p. 86) denominou este processo de “choque de gestão e regulação” objetivado pela criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS); do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); da Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) de 2005 referente à gestão; e da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos de 2006.

De fato, isso representou uma inovação no campo da assistência social na medida em que atuou no sentido de implementar a LOAS, reforçando o caráter público e como direito da assistência social. Além disso, a PNAS definiu os estágios de proteção ao instituir a proteção social básica e a proteção especial, com vistas a “garantir as seguintes seguranças: segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida e de convívio e vivência familiar” (BRASIL, 2004, p.31).

Ademais, instituiu o SUAS, que se configura como um modelo de gestão descentralizado e participativo, voltado para organizar e regular as ações socioassistenciais em todo território nacional (BRASIL, 2004, p.39). A criação desta institucionalidade, que viabiliza a execução da Política de Assistência Social, representou a possibilidades de avanços, tais como: a superação da histórica cultura assistencialista brasileira marcada pela

ideologia do favor, da ajuda, da dádiva; e da ideologia da caridade e do primeiro-damismo por meio da criação de aparatos técnicos para direcionar a ação profissional na Assistência Social (Mota *et al.*, 2008, p.190-191).

Em que pese estes avanços que o SUAS representa na área da assistência social, ele convive com uma série de desafios. Um deles no âmbito da própria PNAS de 2004. Campos e Ferraz (2020, p.17) chamam atenção para o fato dela carregar em seu bojo elementos conservadores que reforçam a assistência social como política individualizada e com foco no combate à pobreza como forma do cumprimento da agenda dos organismos multilaterais imposta aos países em desenvolvimento. Algumas concepções presentes na PNAS justificam esta afirmação, tais como: vulnerabilidade, autonomia, emancipação, protagonismo etc.

A centralidade da família pode “reforçar o individualismo, o *famillismo*, a responsabilização dos indivíduos pelas mazelas que vivenciam, a culpabilização por não serem *protagonistas*, por não alcançarem a tão aclamada *emancipação* e o *desenvolvimento de capacidades*” (Campos e Ferraz, 2020, p.19). Diante de forças políticas e econômicas conservadoras e de hegemonia ultraneoliberal, essas perspectivas se tornam centrais apontando para uma fase da assistência social denominada por Campo e Ferraz (2020, p.19) de “*choque normativo reacionário*”.

Outro desafio se refere ao financiamento, que torna inviável a implementação do SUAS como pensado e os princípios e diretrizes da PNAS construídos em consonância com os ideais de luta da classe trabalhadora. Ainda nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) foi possível perceber um parco investimento na seguridade, em geral e na assistência social, em particular se compararmos os gastos públicos com o pagamento da dívida pública em um contexto de “ajuste permanente”, visando atender aos interesses do mercado financeiro (Behring, 2021).

Nesse sentido, Behring (2011) nos lembra que o crescimento do orçamento da seguridade social no período foi ínfimo, embora a assistência social tenha sido a política com maior investimento neste âmbito. Isso impulsionou a sua ampliação, transformando-a em um “fetiche de enfrentamento à desigualdade social”. Assim, ela passou a ser definida como a principal política de proteção social no Brasil (Mota, 2008, p. 134).

No entanto, o orçamento da assistência social tem sido distribuído privilegiando os programas de transferência de renda em detrimento do SUAS e dos programas, ações, projetos, infraestrutura e recursos humanos

que promovem a sua materialidade (Mota, 2008; Behring, 2011; Behring, 2021). Behring (2011) chama atenção para o fato de que o “[...] SUAS tem sido corroído e o nó central está na questão do financiamento” (Behring, 2011, p. 89). Isso aponta para a promoção, expansão e a centralidade programas focalizados e seletivos, engendrando “um outro desenho à política de Assistência Social” (Mota, 2008, p.134).

A questão do financiamento foi aprofundada a partir do golpe sofrido pela presidente Dilma em 2016, com apoio do parlamento, do judiciário, da grande mídia e das elites brasileiras. Segundo Behring (2021), o golpe proporcionou o retorno dos “ridículos tiranos” ao poder e inaugurou um novo período do neoliberalismo no país adequado aos interesses do capital. Desde então, houve o aprofundamento do desvio de recursos para o financiamento do SUAS, gerando o desmonte dos equipamentos, programas, projetos, bem como a precarização do trabalho dos técnicos que atuam nos serviços operacionalizados pelo Sistema.

Tal processo teve início com o governo de Michel Temer, que adotou uma série de contrarreformas que provocaram impactos deletérios no campo das políticas públicas e nas condições de vida e trabalho da classe trabalhadora. Nesta direção, cabe destacar a instituição da Emenda Constitucional (EC) 95, que congelou os gastos sociais por vinte anos com o argumento da austeridade dos gastos públicos em relação aos serviços sociais para o amortecimento e pagamento dos juros da dívida pública. E a instituição da EC 93 que prorrogou a DRU até 2023 e elevou sua porcentagem de desvinculação de impostos e contribuições para 30%, priorizando a política econômica e causando sérios prejuízos para as políticas sociais (Behring, 2021).

Outro aspecto que contribuiu para o desmonte do SUAS no período em questão foi a criação do Programa Criança Feliz pelo governo ilegítimo. Tal programa consumiu um montante significativo do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e teve um aumento do recurso para sua implantação, mesmo diante do teto de gastos estabelecido pela EC 95 que “agudiza a retirada de recursos das políticas sociais” (Boschetti e Teixeira, 2019, p. 83). Assim, observamos o retorno à velha política de assistência social e a expansão da focalização (primeira infância) na medida em que se privilegia um programa com caráter assistencialista e marcado pelo primeiro-damismo, indo na contramão da lógica da política de assistência social como direito, da PNAS e do SUAS (Boschetti e Teixeira, 2019; Campos e Ferraz, 2020).

O aprofundamento do desmonte do SUAS foi promovido pelo governo de Bolsonaro, com perfil ultraneoliberal, conservador e com traços fascistas, voltado para privilegiar os interesses das elites burguesas em detrimento dos anseios da classe trabalhadora. Segundo Castilho e Lemos (2021, p.274), a “[...] ideologia antiestado presente no governo de Bolsonaro esgarça e fragiliza ainda mais o que restou do sistema de proteção social” por meio da intensificação do ajuste fiscal.

Nessa direção, mais especificamente na área da assistência social, o Executivo Nacional instituiu mecanismos que levaram a agudização desta política setorial, sendo eles: a publicação em 2019 da Portaria n. 2362/2019, pelo Ministério da Cidadania, que retirou cerca de 40% dos recursos federais da política de assistência social, inviabilizando a operacionalização dos serviços socioassistenciais; e a criação de atos normativos voltados para o aniquilamento dos mecanismos democráticos de participação social: os conselhos de direitos (Idem).

Em contrapartida, como forma de conter os impactos negativos da pandemia do Coronavírus e com forte pressão do parlamento, o governo aprovou o Auxílio Emergencial no valor para R\$ 600,00 e liberou um montante significativo de recurso para o fortalecimento das atividades do SUAS, contudo, seu foco central foram os Benefícios Eventuais (Castilho e Lemos, 2021). Além disso, às vésperas das eleições de 2022, implantou o Auxílio Gás como política eleitoreira.

Assim, reforçando, mais uma vez, o caráter assistencialista impresso ao SUAS e a focalização da política de assistência social nos programas de transferência de renda, sobretudo, diante do desmonte do mercado de trabalho; do aumento do desemprego e da informalidade; do crescimento exponencial da pobreza e da miséria no país; e da destruição dos direitos sociais⁴¹.

Dito isto, vale considerar que os desafios e dilemas postos à política de Assistência Social vão impactar no trabalho profissional de assistentes sociais e esta questão será discutida no item a seguir a partir da experiência da extensão desenvolvida no Curso de Serviço Social da UNESPAR- Apucarana.

⁴¹ Não se pode esquecer que o orçamento da Assistência Social definido por Bolsonaro para o ano de 2023 era ínfimo, o que inviabilizava a implementação desta política social. Contudo, Lula foi eleito no pleito de 2022, favorecendo a visualização de um novo cenário para as políticas sociais no Brasil, embora muitos desafios estejam colocados. Nos primeiros meses do governo, houve um aumento do orçamento do SUAS com a previsão de 2,2 bilhões para a sua reconstrução e o fortalecimento da rede socioassistencial. Informação disponível em: < <https://pt.org.br/governo-lula-libera-r-170-milhoes-para-politicas-sociais-em-estados-e-municipios/> > Acesso em: 14/06/2023.

3. O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA OBSERVAÇÃO DO GRUPO DE EXTENSÃO

Com base nas discussões tecidas acima, observa-se que atrelada ao ideário neoliberal, a tendência direcionada à organização e implementação da política de Assistência Social brasileira tem sido marcada por grandes desafios, entre os quais, destacamos aqui a redução de recursos públicos no financiamento da política, o caráter mais restritivo para acesso aos programas sociais, a focalização e gerenciamento da pobreza, com foco exclusivo nos programas de transferência de renda.

Cabe destacar, como observa Raichelis (2011), se este é um desafio para toda a administração pública brasileira, em razão das complexas questões que atingem o mundo do trabalho e as políticas públicas no cenário atual, quando nos reportamos a assistência social esses desafios assumem características específicas justamente pelo seu histórico de desprofissionalização e de atuação com base em estruturas improvisadas e ainda com as marcas da cultura autoritária, patrimonialista e assistencialista.

Trata-se de uma realidade que, segundo Raichelis (2011), está presente na maioria dos municípios brasileiros que, sendo de pequeno porte, contam com frágeis estruturas institucionais de gestão, rotinas técnicas e administrativas incipientes, com recursos humanos deficitário e pouca qualificação, além da grande dependência das transferências financeiras federais e estaduais.

É importante situar esses aspectos, ainda que de modo sumário, porque eles ajudam a entender os processos sociais que, articulados a outros, estão colocados no âmbito da política de assistência social e do trabalho dos assistentes sociais que atuam nos diversos equipamentos públicos e organizacionais da assistência social, como: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Casa Abrigo, Casa Lar, Centros de Convivência, Centro Pop, Residência Inclusiva, Gestão do SUAS e Vigilância Socioassistencial.

O trabalho desenvolvido a partir do Projeto de Extensão têm apontado os desafios presentes nesses espaços. É importante destacar que o Projeto foi proposto com o objetivo de oferecer um espaço de diálogo e capacitação dos/as assistentes sociais que atuam nos diferentes espaços

sócio-ocupacionais vinculados a instituições públicas e ou privadas situadas no Município de Apucarana, bem como nos municípios de abrangência da Universidade, os quais compõem a Região do Vale do Ivaí.

A proposta visa estabelecer interlocuções teórico-metodológicas no sentido de problematizar o trabalho profissional, possibilitando tanto a qualificação dos processos interventivos desses profissionais, quanto a retroalimentação do projeto de formação profissional, o qual preconiza a relação intrínseca entre trabalho e formação, entendendo que esta relação “favorece uma nova forma de realização das mediações, que deve perpassar toda a formação profissional, articulando ensino, pesquisa e extensão” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

Para execução e organização das atividades, foi proposto como recurso metodológico o desenvolvimento de oficinas temáticas, realizadas mensalmente e de forma presencial no Campus da Universidade. A indicação dos temas considerou o levantamento das demandas apresentadas pelos profissionais relacionadas aos desafios presentes no cotidiano profissional. Cabe destacar que o Projeto de Extensão iniciou com 35 assistentes sociais inscritos, todas do gênero feminino, preenchendo o quantitativo de vagas ofertadas. Desse total, atualmente 23 estão participando com regularidade. Em relação ao perfil das profissionais, 62% possuem idade entre 25 a 34 anos e 24% possuem de 35 a 44 anos.

Considerando essa faixa etária é possível afirmarmos que a maioria das participantes vivenciaram em seu processo formativo a direção crítica do projeto profissional, configurando, portanto, uma base profissional que tem como fundamento as contradições da realidade social como constitutivas do Serviço Social.

No tocante à atuação profissional, 81% atuam em instituição pública municipal e 19% em instituições estaduais. Do percentual total, 82% são efetivas e 17% possuem vínculo temporário de trabalho. Esses dados expressam uma correspondência com os dados apresentados na Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais, realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social no período de 2016 a 2029, que aponta que ainda se mantém as formas públicas como o principal meio de acesso ao emprego pelas/os assistentes sociais (CFESS, 2022).

De acordo com a pesquisa, quase 60% das/os assistentes sociais estão empregados/as no setor público (59,8%), com predominância da esfera municipal (43,59%), seguida da estadual (11,01%) e federal (5,20%).

Entretanto, a própria pesquisa chama atenção pelo fato de que pouco mais da metade dos profissionais ingressaram por meio de modalidades públicas.

No Paraná, a exemplo de outros estados, a pesquisa revela que do total de 1.992 assistentes sociais que responderam a pesquisa, 1.223 (61,40%) ingressaram por meio de concurso público. Isso expressa a tendência que tem ocorrido de desqualificação daquilo que é público e da narrativa que atribui uma suposta eficiência ao setor privado.

Como revela a pesquisa do CFESS(2022) milhares de vagas não preenchidas nas administrações públicas das três esferas de poder implicam em uma maior sobrecarga às/aos trabalhadoras/es e intensificação das atividades a partir da pressão de demandas crescentes que se acumulam. Esse dado é visualizado nos relatos dos assistentes sociais participantes do Projeto de extensão. Dentre as dificuldades identificadas no exercício profissional, foram apontadas as seguintes: quadro de profissionais insuficientes; alta demanda de trabalho; trabalho reduzido ao atendimento imediato; acúmulo de funções; demandas institucionais que ignoram as prerrogativas da profissão; hierarquia institucional que interfere na limitação do trabalho profissional; escassez de tempo para reflexões e sistematização de dados.

Certamente que essas dificuldades, que não se descolam dos aspectos mais gerais que caracterizam as condições objetivas de trabalho na sociedade capitalista, influem no trabalho profissional e na construção de respostas profissionais, em consonância com os preceitos e valores ético-político estabelecidos no projeto profissional.

Consideramos importante que, na problematização dessas condições de trabalho, alguns pontos precisam ser melhor refletidos, posto que não estão desconectados das relações que tendem a corroborar tanto na intensificação e desqualificação do trabalho profissional, quanto no tensionamento dos limites que se colocam no cotidiano do trabalho.

Com base nas discussões encaminhadas nas oficinas e considerando a sistematização dos registros, verificamos que a precarização das condições de trabalho tem sido algo recorrente nas falas das profissionais. Entretanto, outro aspecto evidenciado é a fragilidade na concepção de profissão, o entendimento claro entre a política de assistência social e a profissão. E aqui Guerra (2019, p. 121) nos faz uma alerta ao formular a seguinte questão: "Em que medida os conteúdos das políticas sociais têm se tornado o conteúdo da profissão?"

Tal questão se expressa no relato de muitos assistentes sociais que explicam o exercício profissional basicamente a partir da gestão dos benefícios eventuais e na rotina dos procedimentos que acionam para operacionalização desses benefícios. Os atendimentos individuais, as visitas, o preenchimento de cadastros, encaminhamentos etc. estão inseridos no rol de atividades. Pouca menção se faz às atribuições que não remetem ao atendimento direto com o usuário, tais como: planejar, formular políticas e desenvolver pesquisas para subsidiar as ações profissionais.

E aqui cabe outra questão, ao reconhecer o exercício profissional a partir desses elementos há também uma dificuldade de identificar a intencionalidade que buscam para a ação, pois os valores ético-políticos que norteiam o trabalho profissional dificilmente são apontados nos relatos.

A problematização dessas questões nas oficinas tem impulsionado a refletir a respeito de que as políticas sociais requisitam um padrão técnico-operativo para mobilizar sua gestão. Requisitam, segundo Guerra (2019, p. 116), “respostas instrumentais que tenham a capacidade de solucionar as situações imediatas, emergenciais, ainda que pontuais e focalizadas naquilo que a instituição elege como prioridade”.

Nesse sentido, a lógica que orienta e permeia as políticas sociais aponta para um determinado padrão de intervenção orientado frequentemente para o cumprimento de respostas imediatas, protocolar, que não exigem muita reflexão. Segundo Guerra (2023, p.51), trata-se de entender que, na sua atual configuração, tais políticas têm sido implementadas pela via de procedimentos formal-abstratos, cuja racionalidade se expressa na tendência de classificar e categorizar a condição social dos sujeitos para serem inseridos em uma das políticas/programas sociais fragmentadas.

Faz parte dessa lógica o perfil fiscalizador, os procedimentos orientados por uma postura de “ajuste” nos comportamentos “inadequados” dos usuários, e a identificação dos dados geralmente com a finalidade de controle e cumprimento de procedimentos burocrático-formais. Complementando essa questão, Guerra (2029, p. 122) adverte que

A incidência da lógica das políticas no trabalho profissional se vale dos sistemas, cuja aparência de neutralidade dá à profissional a segurança e a ilusão necessária de “estar realizando” seu projeto profissional com competência, porque está sintonizado aos resultados esperados, estabelecidos nos manuais e normas operacionais.

Outro aspecto limitador é a dificuldade de o profissional imprimir e potencializar suas ações a partir dos valores ético-políticos comprometidos com o projeto profissional, o que influi no tensionamento das relações para além do que está instituído, comprometendo as possibilidades de negociações e disputas.

Diante disso, depreende-se que uma atuação articulada aos princípios que fundamentam o projeto de profissão traz a clareza, o discernimento para a atuação profissional, pois implica em uma outra perspectiva de apreensão da realidade e da profissão. Posto isso, um ponto que nos chamou atenção nas oficinas refere-se ao plano de trabalho profissional. Das 35 assistentes sociais inscritas, apenas 4 (11,4%) informaram possuir plano de trabalho. E aqui, cabe algumas reflexões. Segundo Couto (2009, p.653) a necessidade de clareza do plano de trabalho coloca-se sobre vários ângulos, um deles diz respeito ao fato de que o plano possibilita o reconhecimento, por parte do profissional, daquilo que lhe compete. Isso ajuda a discernir o projeto institucional do projeto profissional.

Outro aspecto apontado pela autora é que o plano é um importante instrumento para o trabalho com outros profissionais e estabelece parâmetros que servem para balizar o entendimento da profissão pela instituição que o/a contrata. Assim, longe de se estabelecer como um manual ou um instrumento protocolar, o plano de trabalho cria condições adequadas para o profissional analisar seu trabalho, os limites e as possibilidades de intervenção. Nele se explicitam os fundamentos teóricos que vão dar concretude ao trabalho. Entretanto, trata-se de um instrumento vivo e dinâmico que carece de uma exigência e esforço teórico por parte do profissional em se dedicar à tarefa de sua elaboração e permanente revisão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que temos concluído até o momento, a partir da sistematização e reflexão dos dados obtidos nas quatro primeiras oficinas ofertadas pelo Projeto de extensão, é que este vem cumprindo com seus objetivos no sentido de problematizar alguns dos impasses e dilemas identificados no cotidiano profissional, dentre eles, a precarização das condições de trabalho; a falta de clareza entre a política social e a profissão; o não reconhecimento do seu fazer profissional a partir do projeto ético-político; e a não percepção de quais conhecimentos habilitam essa profissão.

Tais questões tendem a levar o desempenho de atividades que não são competências e atribuições de assistentes sociais e/ou abrir espaço para que, diante da desespecialização, outros profissionais se reconheçam no direito de fazer.

Como estratégia, vale destacar a importância da elaboração/revisão do plano de trabalho que pode auxiliar a/o assistente social discernir a lógica da política de assistência social e a lógica crítico-dialética que orienta o projeto profissional; e sistematizar as ideias, alinhando o trabalho profissional à direção social proposta pelo projeto ético-político no sentido de desenvolver estratégias de intervenção críticas, criativas e qualificadas, ressaltando sua dimensão intelectual-crítica.

Por fim, ressaltamos a importância da universidade na oferta dos Projetos de extensão que possibilitam a formação continuada dos profissionais e a aproximação com a realidade do trabalho profissional, à qual é fundamental para pensar as atuais tendências que influem nas demandas, no mercado de trabalho profissional e no modo pelo qual os assistentes sociais interpretam a realidade e o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. V. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. Balanço Crítico do SUAS e o Trabalho do/a Assistente Social. In: Conselho Federal de Serviço Social. **Seminário Nacional O Trabalho do/a Assistente Social no SUAS**. Brasília, 2011.

BEHRING, E. R. **Fundo Público, Valor e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BOSCHETTI, I. V.; TEIXEIRA, S. O. O draconiano ajuste fiscal no Brasil e a expropriação de direitos da seguridade social. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E.; LIMA, R. L. L. (Orgs.) **Crise do Capital e o Fundo Público**: implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

CAMPOS, N. L.; FERRAZ, J. Assistência Social, Crise e Contrarreformas: inflexões entre o velho e o novo. **Temporalis**, n. 39, ano 20, 2020.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. S. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: representações na seguridade social brasileira. **Katálysis**, v. 24, n. 2, 2021.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília, 2022.

COUTO, B. R. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira:** uma equação possível? São Paulo: Cortez, 2008.

----- . Formulação de projeto de trabalho profissional. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.) **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

DAGNINO, E. Cultura, Cidadania e Democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs.) **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos:** novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

GUERRA, Y. Desafios para o Serviço Social na seguridade social: formação nas políticas públicas ou para as políticas sociais? In: Guerra, Y.; LEITE, J. L.; ORTIZ, F. G. **Temas contemporâneos em Serviço Social:** uma análise de seus fundamentos. Campinas: Papel Social, 2019, p. 107-128.

----- . A dimensão teórico-metodológica no trabalho de assistentes sociais. In: HORST, C. H. M, ANACLETO, T. F. **A dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais.** Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Orgs). Belo Horizonte: CRESS, 2023, p. 43-58.

MOTA, A. E. A Centralidade da Assistência Social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000. In: MOTA, A. E. (Org.) **O Mito da Assistência Social:** ensaios sobre o Estado, Política e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2010.

----- . *et al.* As tendências da política de Assistência Social, o SUAS e a formação profissional. In: MOTA, A. E. (Org.) **O Mito da Assistência Social:** ensaios sobre o Estado, Política e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2010.

RAICHELIS, R. O trabalho e os trabalhadores do SUAS: o enfrentamento necessário na assistência social. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Gestão do trabalho no âmbito do SUAS:** uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

YAZBEK, M. C. A política social brasileira nos anos 90: refilantropização da questão social. In: **Cadernos Abong**, n. 3. São Paulo: Abong, 1995:7-18.

MAPEAMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS DISCENTES DA UNESPAR, CAMPUS APUCARANA, COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM DECORRÊNCIA DE DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS ESPECÍFICOS

Rodrigo Fessel Segal⁴²

⁴² Possui Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais e Bacharel com ênfase em Sociologia e Antropologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutorado em Sociologia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: rodrigofsega@gmail.com



RESUMO: Este texto é resultado de um mapeamento realizado na Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, campus Apucarana, com os discentes que possuem algum tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e dificuldade de aprendizado. O objetivo é estabelecer essa relação, norteada pelos preceitos da educação inclusiva, a partir dos relatos dos discentes sobre suas experiências de ensino e aprendizagem no campus. O método para a coleta de dados foi a realização de um questionário semiaberto e observações *in loco*, no momento de entrega desses questionários. O resultado dessa pesquisa foi um levantamento das dificuldades psicoemocionais (em especial o TDAH), estruturais e sociais enfrentadas no decorrer do curso. Ao final, foi proposto sugestões para a melhoria do ensino e convivência baseados nos pressupostos da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar; deficiência; transtorno; medicalização.

1. INTRODUÇÃO

No início do ano letivo, os discentes ingressantes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) preenchem um questionário que contém inúmeras questões importantes para traçar o perfil dos alunos, como renda familiar, sexo, raça/etnia, local de origem, etc. Dentre essas variáveis, duas chamou-me a atenção, que são “Portadores de Deficiências” e “Necessidades Especiais”. Analisando o resultado final dessa coleta de dado para o ano de 2022, percebi que, apesar de alguns discentes terem marcado essas opções, nenhum deles marcou que necessitam de atendimento educacional especializado, assim como somente 2 discentes marcaram que necessitam de atendimento pedagógico especializado, sem especificar quais seriam. Esses dados são importantes, mas não captam as dificuldades dos discentes “Portadores de Deficiências” e com “Necessidades Especiais” depois que eles já experienciaram a vivência como estudantes do campus. Essa pesquisa inicia-se, então, desse pressuposto, que é aprimorar esses dados.

Ao ser realizado de forma presencial, o questionário semiaberto entregue em sala de aula, onde foi passado pelo menos uma vez em todas as turmas do campus, buscou compreender as dificuldades de aprendizagem que os discentes com alguma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação possuem. A intenção foi identificar as dificuldades já vivenciadas pelos discentes de

todos os anos, não apenas dos ingressantes. Entretanto, apesar do foco ser o campus de Apucarana, este texto faz uma reflexão maior entre um modelo neoliberal de educação e os recentes processos de patologização e medicalização das dificuldades de aprendizagem. No subitem abaixo, início essa discussão sobre a inclusão escolar, conceitualizando e pensando essa temática a partir da precarização do ensino em um sistema predatório e excludente como o sistema neoliberal de educação.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR E AS PRECARIIDADES DO E NO ENSINO

Inicialmente, para compreendermos o que é a inclusão na educação, precisamos definir o conceito de inclusão escolar. De acordo com Martins

Enquanto a integração espera o aluno deficiente chegar na escola para se adaptar, a inclusão pressupõe que esta escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno (...) portanto, toda uma mudança de atitudes, concepções e práticas para atender o alunado da educação especial incluso no ensino regular. (MARTINS, 1996, p. 27 apud DA SILVA FILHO; BARBOSA, 2015, p. 364).

O autor define o termo inclusão a partir da diferenciação entre inclusão e integração. Se a integração do aluno com necessidades especiais significa colocar o aluno nas instituições de ensino, a inclusão significa que esses alunos deverão estar desde o início da sua escolaridade no ensino regular, onde a escola deve estar preparada para receber todos os tipos de estudantes através de atitudes, concepções e práticas de ensino.

Essas atitudes, concepções e práticas, como mostra o texto de Raimundo Barbosa da Silva Filho e Elma do Socorro Coutinho Barbosa, devem estar norteadas pelos preceitos de igualdade e solidariedade e não da exclusão (DA SILVA FILHO; BARBOSA, 2015). As práticas de ensino, por exemplo, “devem estar embasadas em ações mais solidárias e igualitárias, e se contrapor às práticas ainda focadas em conceitos e ações excludentes, com modelos educacionais competitivos e predatórios” (GARCIA, 1994, p. 58-66 apud DA SILVA FILHO; BARBOSA, 2015, p. 364).

Entretanto, me pergunto: tem como uma instituição escolar de ensino básico ou superior, pública ou privada, oferecer modelos educacionais que não sejam competitivos e predatórios, em especial no sistema capitalismo? No nosso sistema econômico atual, baseado na exploração e focado na

mercantilização da educação? É possível garantir um ensino que atenda os preceitos de igualdade em um mundo pautado na desigualdade e não em ações solidárias e igualitárias?

O artigo de Amaralina Miranda de Souza, em “Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula” (2016), nos traz uma pesquisa realizada em duas classes de integração inversa de alfabetização com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), a partir de duas escolas públicas distintas do Distrito Federal. Uma dessas instituições era situada na periferia de Brasília e a outra na região Central. A partir de seus dados, a autora nos mostra como um planejamento flexível das práticas de ensino e materiais confeccionados pela própria professora podem desenvolver a autonomia e gerar mais interesse na educação de crianças pelas atividades propostas. Acho importantes essas ideias porque mostram como os professores podem levar em consideração as necessidades de cada aluno em especial, possibilitando o êxito no trabalho de inclusão a ser realizado na escola. A partir do texto, inclusive, podemos ver como é rico a relação em sala quando esse cuidado acontece.

Amaralina Miranda de Souza (2016) ainda nos mostra a importância de considerar as condições materiais para a inclusão do aluno com necessidades especiais. Planejar aulas dinâmicas, as quais permitissem que em cada turma houvesse uma rotatividade de alunos, se mostrou uma prática eficiente, favorecendo a interação entre as crianças. Devemos lembrar também que com essa rotatividade e mudanças de sala, turma e grupos, assim como toda a estrutura do espaço físico, deve ser bem adaptada para alunos com deficiências físicas e motoras, possibilitando sua inclusão de maneira mais eficaz.

Entretanto e, infelizmente, temos que levar em consideração também que cada unidade de ensino tem uma dinâmica e condições materiais próprias. Além disso, tal qual exposto, há uma desigualdade estrutural que marca nossa sociedade. Enquanto algumas instituições escolares possuem recursos financeiros e humanos em abundância, normalmente as instituições escolares são voltadas para as classes ricas, outras pagam mal os professores, os sobrecarregam e fazem com que sua prática direcionada para o aluno com necessidades especiais de educação seja precária, espelhando a própria realidade educacional.

O campus de Apucarana da UNESPAR, por exemplo, não é uma exceção, principalmente por se configurar como um campus pequeno e

recente. Embora a aula inaugural tenha sido realizada em 1961, somente em 2013 que a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas da cidade de Apucarana (FECEA) se tornou um campus da UNESPAR. O campus de Apucarana possui 12 cursos de graduação (a partir de 2023 serão 13 cursos, com o início do curso de Direito), mas apenas 3 destes ocorrem no período da manhã e/ou da tarde. O perfil dos alunos, na maioria dos cursos, são de alunos que trabalham e buscam uma qualificação para se recolocar em uma posição melhor no mercado de trabalho. Quanto ao corpo docente, são muitos os profissionais contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS), ou seja, não são efetivos e tem um contrato instável de trabalho, em relação à carreira de professores efetivos. Há portanto uma rotatividade desses docentes, dificultando a implementação de projetos educacionais duradouros, e um perfil de alunos que chegam em sala cansados do trabalho que exercem, muitos destes vindo de van ou transporte escolar das cidades vizinhas.

Por se configurar como uma universidade multicampi, há algumas dificuldades específicas, como a centralização da administração geral e de recursos na Reitoria que não se localiza na cidade desta pesquisa, mas em Curitiba, que gera, apesar da relativa autonomia do campus, em alguns casos, um tempo maior para pedir e implementar algumas políticas específicas no campus. Seja pelos motivos macroestruturais do nosso sistema econômico, quanto por motivos específicos do campus, também percebi algumas precariedades educacionais nas práticas direcionada para o aluno com necessidades especiais, seja a partir da minha própria vivência enquanto docente PSS do campus, seja em conversas com outros docentes, discente e técnicos que trabalham diretamente com os alunos.

Ainda pensando na questão da precariedade educacional com relação à inclusão escolar, e entendendo que essa precariedade não é exclusiva do campus de Apucarana, mas também de todo um sistema macroestrutural, me chamou a atenção a pesquisa de Ribeiro, Lima e Santos (2009) em escolas da Rede Municipal situadas na zona urbana de Feira de Santana, focado especificamente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ela mostra como a precariedade se faz presente no cotidiano e atrapalha no êxito da inclusão escolar. Apesar de 90% dos professores estarem atuando com alunos com necessidades especiais, não há uma preparação desses professores para atender os discentes nem entender suas necessidades.

A precariedade no processo de formação repercute, de forma negativa, na construção da autonomia do educando, uma vez que o professor tende a primar pela homogeneidade, objetivando um aluno “ideal”, e, nesta direção, prioriza as deficiências em detrimento das potencialidades, indo de encontro aos princípios inclusivistas (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009, p.96)

As atividades são mecânicas e repetitivas e observou-se também a inexistência das adaptações curriculares, não levando em consideração as necessidades dos alunos, mas sim um ideal imaginário de aluno. Ou seja, uma prática de ensino que, na prática, abarca poucos alunos.

Marília Salles Bastos e Eliana da Costa Pereira de Menezes (2021) também concordam que as práticas pedagógicas devam ser reinventadas. As adequações curriculares têm a finalidade de tornar o currículo mais dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que realmente atenda a todos os educandos. Para as autoras, é da articulação dos planejamentos e das ações pedagógicas que ocorre de fato a inclusão escolar.

Portanto, o êxito da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais depende de vários fatores, sejam eles arquitetônicos, sociais, econômicos, geográficos, institucionais, políticos, etc. Entretanto, apesar da lógica capitalista competitiva, podemos entender que focar em práticas pedagógicas mais flexíveis e formação dos professores voltada para a inclusão podem ser estratégias de resistência contra esse sistema excludente e à favor do êxito no trabalho de inclusão a ser realizado na escola (isso, claro, sem sobrecarregar os educadores).

Para as autoras supracitadas, por exemplo, a inclusão “é um desafio que gera insegurança, mas também que mobiliza as professoras para/nas práticas pedagógicas” (BASTOS; DE MENEZES, 2021, p.17-18). É a partir dessa mobilização que o debate é gerado, o diálogo é gerado e é aberto um caminho inicial para a formação dos professores e criação de adequações curriculares mais eficientes para a inclusão.

3. A METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada via um projeto de extensão denominado “Mapeamento dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais

(NEEs) da UNESPAR, Campus Apucarana”, entre setembro e dezembro de 2022. Esteve vinculado ao Departamento de Serviço Social da UNESPAR, Campus Apucarana (cidade ao norte do Paraná) qual sou Professor Colaborador. O projeto foi discutido em colaboração com a Profa. Ms. Fabíola Grasielle Zappiello, da UNESPAR, Campus Apucarana, e Coordenadora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NESPI – da mesma unidade, o Prof. Dr. Julian Simões, da UFPR, e o Prof. Ms. Francisco Souza e Silva, Professor da Prefeitura de Cubatão.

O público alvo foi definido como “discentes e futuros alunos da UNESPAR, comunidade acadêmica no geral, comunidade apucaranaense e das regiões próximas interessada na temática da Educação Inclusiva” e tinha por abrangência Apucarana e cidades próximas. É importante ressaltar que a ideia inicial era ir além de realizar um levantamento, mas também propor soluções que envolvam a comunidade acadêmica e outras pessoas interessadas na temática da Educação Inclusiva, tal qual proposto acima. Este texto, portanto, é fruto desse levantamento e desse esforço, ao indicar, ao final, políticas e ações socioculturais baseadas nas informações coletadas.

A metodologia foi a aplicação de um questionário semiaberto (ou semiestruturado) que continham dez perguntas. Este questionário foi passado em todas as salas, pelo menos uma única vez, e em todas as turmas presenciais da universidade. Ao todo foram sete alunos(as) que colaboraram com o projeto de extensão, seja na distribuição dos questionários ou na tabulação dos dados. Foi feita uma planilha modelo e dado um treinamento para os alunos(as) de como transcrever os questionários para a planilha, focando numa linguagem comum que facilitaria a análise desses dados, além de explicar as implicações éticas desse tipo de pesquisa⁴³.

Durante a fase de preparação da pesquisa, optou-se por não realizar o questionário online para termos um maior controle das pessoas que estavam respondendo e conseguir o maior número de discentes possíveis. A primeira página desse questionário, com as seis primeiras perguntas, encontra-se abaixo, na Imagem 1.

⁴³ As planilhas confeccionadas pelos alunos(as) foram entregues em um pendrive para mim e pedido aos colaboradores que não salvassem na “nuvem”, evitando quaisquer vazamentos desses dados.

Imagem 1 – Folha da frente do questionário aplicado entre os discentes



Olá estudantes. Este é um questionário vinculado ao Projeto de Pesquisa "Mapeamento dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) da UNESPAR, Campus Apucarana", coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Fessel Segá, do Colegiado de Serviço Social.

O projeto tem como objetivo realizar um levantamento dos recursos de acessibilidade utilizados na universidade, assim como sugestões de melhorias e implementações que precisam ser feitas em nosso campus. Ao final, será elaborado um relatório inédito com a quantidade de estudantes com dificuldade de aprendizado, deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, assim como indicações de políticas específicas e ações sociais e comunitárias.

Agradecemos a sua participação!

Instruções:

- Assinale a alternativa que mais se adequa a você.

- "P.N.R." significa "Prefiro Não Responder"

1. Curso	<input type="checkbox"/> Administração Matutino	<input type="checkbox"/> Administração (A) Noite	<input type="checkbox"/> Administração (B) Noite	<input type="checkbox"/> Ciência da Computação
	<input type="checkbox"/> Ciências Contábeis Matutino	<input type="checkbox"/> Ciências Contábeis Noturno	<input type="checkbox"/> Ciências Econômicas	<input type="checkbox"/> Letras Espanhol
	<input type="checkbox"/> Letras Inglês	<input type="checkbox"/> Letras Português	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Pedagogia
	<input type="checkbox"/> Secretariado Executivo Trilíngue	<input type="checkbox"/> Serviço Social	<input type="checkbox"/> Turismo e Negócios	
	<input type="checkbox"/> Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)			

2. Série	<input type="checkbox"/> 1ª série	<input type="checkbox"/> 2ª série	<input type="checkbox"/> 3ª série	<input type="checkbox"/> 4ª série
----------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

3. Identidade de Gênero	<input type="checkbox"/> Mulher cis	<input type="checkbox"/> Mulher trans	<input type="checkbox"/> Homem cis	<input type="checkbox"/> Homem trans
	<input type="checkbox"/> Não-Binário	<input type="checkbox"/> Travesti	<input type="checkbox"/> Outras: _____	<input type="checkbox"/> P.N.R.

4. Cor ou Raça	<input type="checkbox"/> Preta	<input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> Branca	<input type="checkbox"/> Amarela
	<input type="checkbox"/> Indígena	<input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> P.N.R.	

5. Possui alguma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?	Não	Sim. Quais?	(pode selecionar mais de uma opção se necessário)
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva ou surdez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)	<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett
<input type="checkbox"/> Deficiência visual (cegueira ou baixa-visão)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC)	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/ superdotação
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	<input type="checkbox"/> Outra: _____
<input type="checkbox"/> Deficiência física ou mobilidade reduzida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger	_____
<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista (TEA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Síndrome de Tourette	<input type="checkbox"/> P.N.R.

6. Possui alguma dificuldade de aprendizagem?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Quais? (pode selecionar mais de uma opção)
<input type="checkbox"/> dificuldade com leitura (dislexia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> dificuldade com escrita (dislexia e/ou disgrafia e/ou disortografia)
<input type="checkbox"/> dificuldade com idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> dificuldade com a fala (dislalia)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> dificuldade com números (discalculia)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Outra: _____

Na parte traseira do questionário continham as seguintes perguntas: 7) Caso tenha assinalado alguma alternativa na questão “5” ou “6”, descreva sua condição de forma mais detalhada e se possui ou não algum laudo médico; 8) Caso tenha assinalado alguma alternativa na questão “5” ou “6”, responda se você já abandonou algum curso ou teve que cursar uma ou mais disciplinas novamente por causa da sua deficiência, transtorno ou síndrome. Caso se sinta confortável, explique com mais detalhes o que aconteceu; 9) Caso tenha assinalado alguma alternativa na questão “5” ou “6”, descreva os recursos de acessibilidade que você utiliza na universidade, os recursos que você sente falta e/ou as dificuldades que você tem experimentado no ambiente acadêmico (arquitetônica, de adaptação de disciplina e conteúdo, interpessoal, econômica, social ou assistiva); 10) Caso queira algum atendimento educacional especializado, você pode contatar o Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI) ou deixar seus dados que entraremos em contato com você. Nome. Telefone.

Três questionários testes foram feitos antes de chegar a esse final. Termos como Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e pessoa com deficiência (em contraposição ao termo pessoa que possui deficiência), por exemplo, apesar de serem denominações mais rigorosas e/ou reivindicada por estudiosos sobre deficiência e movimentos sociais, foram retiradas ou modificadas do questionário, pois os discentes não compreenderam seus usos, se confundindo no momento do preenchimento.

Outra discussão importante foi como iríamos categorizar essas deficiências. Primeiro porque estaríamos colocando em uma mesma categoria, por exemplo, TDAH, Deficiência auditiva ou surdez e superdotação, que são categorias diferentes. Em segundo lugar é que, mesmo essas categorias, muito utilizadas por profissionais da área de medicina, devem ser utilizadas de forma crítica. Essas categorizações biomédicas nos informam mais sobre um ponto de vista burocrático, da capacidade de conseguir benefícios de prestação continuada e acessos a recursos institucionais do que a experiência cotidiana dos discentes, que foi o foco da pesquisa.

Entretanto, diante da não compreensão por alguns discentes de algumas categorizações ao aplicar o questionário, inclusive por discentes deficientes e com TDAH, por exemplo, decidimos manter essas categorias, pois são elas que os discentes aqui do campus reconhecem e possivelmente se identificam. A partir desse ocorrido, pudemos tirar nossa primeira constatação de pesquisa, e que mais a frente se confirmou, de fato:

há um problema anterior ao informar as dificuldades de aprendizado que é o de se compreender e verbalizar suas dificuldades de aprendizagem. Nesta conversa e nesses testes iniciais muitos discentes, sendo todos da cidade ou da região, nos informaram que há pouca informação sobre as deficiências, os transtornos e as altas habilidades/superdotação e como elas influenciam em dificuldades de aprendizado específicas. Muitos discentes me contaram que assistem vídeos e buscam informações na internet para sanar suas dúvidas, mas não tem acesso à profissionais qualificados para fazer um diagnóstico, seja por falta de tempo, de recursos financeiros ou mesmo por não saber qual profissional procurar.

No primeiro questionário, por exemplo, havia apenas uma questão que relacionava deficiência, transtornos e as altas habilidades/superdotação com as dificuldades de aprendizado experienciadas pelos discentes. No questionário final aplicado aos alunos já separamos em duas questões, as questões 5 e 6, pois compreendemos na aplicação que ter alguma deficiência ou não, não implica necessariamente uma dificuldade de aprendizado, e unificar essa informação em uma única questão mais atrapalhava do que ajudava a pesquisa. As escolhas das categorias específicas que deixamos no questionário foram inspiradas nos textos de Custódio e Pereira (2013), “Transtornos Funcionais Específicos: Conhecer para Intervir”, e Barbosa (2015), “Dificuldades de aprendizagem”.

As experiências trazidas e construídas na e pela comunidade acadêmica foram a base do nosso projeto de extensão e dessa pesquisa. A intenção foi realizar este projeto em conjunto com os discentes do campus, mas, por já se tratar de um grupo de vulnerabilidade, nosso esforço foi buscar sempre realizar este contato de forma respeitosa e com uma abordagem sensível a fim de evitar quaisquer tipos de constrangimentos. Por isso, optamos por essas escolhas metodológicas na nossa pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a Base de Dados⁴⁴ publicada no site da UNESPAR, no ano de 2022, o campus de Apucarana contava com um total de 1521 discentes matriculados na graduação, de um total de 8843 alunos matriculados em toda a Universidade naquele ano. Os cinco cursos com mais alunos são os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Pedagogia e Serviço Social, todos no período da noite. Estes dados foram

⁴⁴ <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/base-de-dados> Acessado em 27/01/2023

retirados dos cadastros dos discentes no momento da matrícula nos cursos e, portanto, representam todos os alunos matriculados em 2022.

Há também uma tabela que mostra o perfil dos ingressantes coletado no formulário de matrícula online. No ano de 2022, foram respondidos 410 questionários. Para além das inúmeras variáveis, como sexo, raça/cor, origem, renda familiar mensal, gastos mensais com transportes e moradias, escolaridade dos pais e muitos outros, a variável que nos interessa aqui é a referente à “Necessidades Especiais” e “Portador de Deficiências”. No que diz respeito às “Necessidades especiais”, 403 discentes responderam “Nenhuma”, mas 7, no total afirmaram que têm alguma necessidade, tais como: 3 pessoas responderam “Acessibilidade nas edificações (rampas, e/ou elevadores e adequações de mobiliário)”; 1 pessoa respondeu “Apoio didático-pedagógico, orientação, suporte psicológico e emocional”; 1 pessoa respondeu “Avaliações diferenciadas”; 1 pessoa respondeu “Flexibilização curricular /adequação nas atividades sempre que necessário”; e 1 respondeu “Tradutor(a) e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira - Libras e Língua Portuguesa”.

Já na variável “Portador de Deficiência”, 383 discentes responderam que não possuem nenhuma deficiência, mas: 7 assinalaram “Baixa Visão”; 7 assinalaram “Tratamentos de Saúde”⁴⁵; 6 assinalaram “Altas Habilidades/ Superdotação”; 2 assinalaram “Transtornos Funcionais Específicos ou Distúrbios de Aprendizagem”⁴⁶; 1 assinalou “Deficiência Auditiva”; 1 assinalou “Deficiência Física Neuromotora”; 1 assinalou “Transtornos Globais do Desenvolvimento”; e 2 assinalaram “Outros Não Listados”, sendo um especificado como “esclerose múltipla” e outro como “deficiência física – amputação bilateral dos membros inferiores – uso cadeiras de rodas”.

Esses dados são apenas dos ingressantes no ano de 2022, e são dados importantes, mas são realizados de maneira diferente da nossa

⁴⁵ “TRATAMENTOS DE SAÚDE: todas as condições de saúde – CID 11 e DSMV. Condições que impactem em prejuízo acadêmico significativo decorrente de afastamentos constantes, uso de medicamentos específicos, além de redução na mobilidade do estudante e dificuldades de relacionamento por alterações psicológicas como, por exemplo, nos casos de tratamento em razão de: doença de Crohn, câncer, epilepsia, entre outros, ou transtornos psicológicos como transtornos depressivos, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno bipolar, síndrome do pânico, esquizofrenia, transtorno de ansiedade e/ou outros”.

⁴⁶ “TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS OU DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: (comprometimento na aquisição e uso de conceitos, atenção concentrada, fala, escrita ou raciocínio lógico-matemático, não resultante de déficits intelectual ou sensorial que podem ser minimizados com adaptações específicas. Os distúrbios de aprendizagem mais comuns são os apresentados em função de dislexia, déficit de atenção e hiperatividade)”.

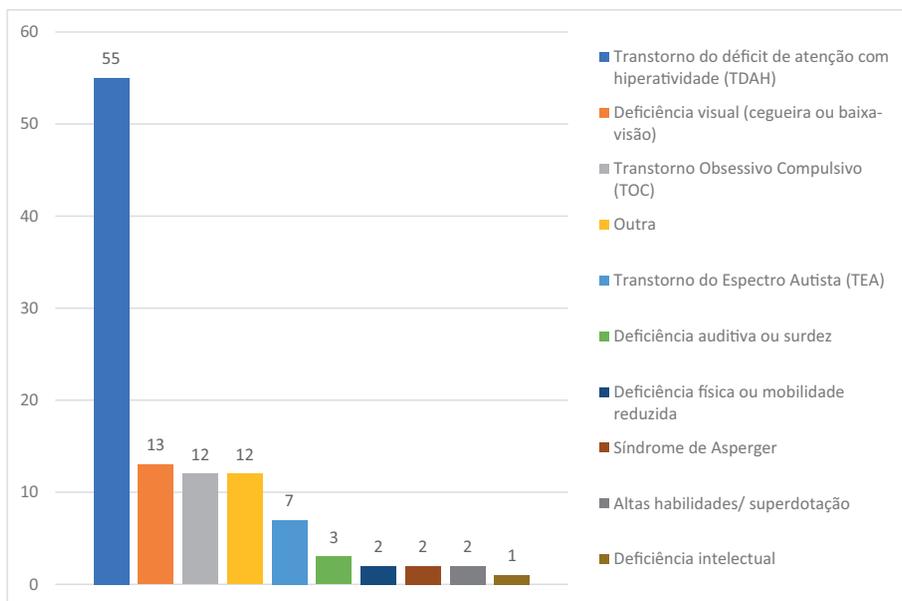
proposta de pesquisa e, portanto, produzem outros resultados. A observação mais importante que gostaria de fazer aqui é que, apesar desses dados mostrarem que temos ingressantes “Portadores de Deficiências” e com “Necessidades Especiais”, nenhum deles marcou que necessitam de atendimento educacional especializado, assim como somente 2 discentes marcaram que necessitam de atendimento pedagógico especializado, sem especificar quais. Isso não significa que esses dados sejam errados, mas que eles não levam em consideração a experiência dos discentes no campus. Por serem questionários respondidos pelos ingressantes nas vagas iniciais no processo seletivo, esses alunos não tiveram tempo de experienciar o cotidiano universitário para informar quais são os problemas de adaptação específico do nosso campus universitário. A pesquisa que coordenei e deu origem a esse texto partiu dessa observação inicial: esses dados nos informam sobre as deficiências e transtornos que o discente tem, mas não nos informam quais dificuldades que ele irá enfrentar durante sua permanência no curso.

Além disso, por ser um questionário realizado no ingresso, também não temos informação a respeito dos discentes que identificaram (ou desenvolveram/adquiriram) deficiências e/ou transtornos no decorrer dos anos letivos. Digo isso, pois trago aqui uma experiência minha em sala de aula ao aplicar um questionário que me marcou bastante, quando um discente pediu para conversar comigo em particular no final da aula. No intervalo entre as disciplinas, ele me disse que era autista, que fica muito nervoso com questionários e se eu não poderia ajudá-lo a responder. Ao final do questionário, quando perguntei se ele gostaria de deixar seus dados pessoais para o Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI) entrar em contato com ele, ele ficou surpreso pois não sabia que tinha esse Núcleo no campus. Na época que o auxiliei, ele já estava no terceiro ano do seu curso.

Portanto, uma das motivações dessa pesquisa foi a intenção de aprimorar esses dados coletados com os discentes ingressantes, e por isso também foi importante esta pesquisa ter sido feita no final do ano, com todas as turmas, para captar essas experiências já vivenciadas na universidade. A ideia de fazer um questionário semiestruturado vai nessa direção, com questões abertas onde pudéssemos identificar esses discentes e eles pudessem colocar suas dificuldades, as facilidades e dar sugestões de mudanças estruturais e pedagógicas.

Quanto aos números, conseguimos um total de 643 respondentes, sendo que 542 discentes disseram não ter nenhuma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e 9 não responderam. Já os que confirmaram foram 82 discentes, tal qual nos mostra a tabela 1 abaixo. Entretanto, é importante lembrar que os números abaixo não representam o total de discentes com alguma deficiência ou transtorno, já que alguns alunos escolheram mais de uma opção.

Tabela 1- Quantidade de discentes com alguma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação



A primeira informação que nos chama a atenção desta tabela é o alto número de discentes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), principalmente se comparado com as outras variáveis. Desses 55 discentes com TDAH, 23 confirmaram terem o laudo médico, 9 não possui laudo médico e 20 não responderam. A principal queixa dentre os que têm o laudo é a desistência de matérias e cursos, como visto nos exemplos abaixo:

Sim, estou tendo que fazer duas materiais novamente. Eu comecei o mesmo curso a 3 anos atrás e acho que ficarei em dp esse ano em quase todas matérias.

não tive que abandonar, mas estou pensando em largar o projeto de pesquisa (já abandonei karatê, me sentia incapaz, dança, ginástica e kumon quando menor

Já desisti várias vezes. Iniciei, aproximadamente, 5 graduações, concluí uma. Cursos e pós graduações foram vários

Não. Por conta do acompanhamento psicológico, tive oportunidade de me adaptar à sala de aula. Contudo, manter a média no curso ainda é uma dificuldade.

Muitos desses discentes, em sua grande maioria, ainda fazem ou já fizeram acompanhamento com psicólogos e/ou psiquiatras e tomam remédios, sendo mencionado em particular a Ritalina. Dentre aqueles 29 que não tem laudo ou não responderam, apenas quatro foram em psicólogos e psiquiatras e um está aguardando “consulta no posto de saúde”. Entretanto, desses 4 discentes, dois informaram que fazem o uso de Ritalina. No geral, a principal queixa é a falta de atenção e a dificuldade de concentração. Abaixo encontram-se os relatos dos discentes que não tem laudo ou não responderam se possuem ou não.

Não consigo focar no conteúdo, pois me distraio com qualquer coisa. Por mais que tente não consigo

Tenho extrema dificuldade em focar, e prestar atenção em algo, quando tento escrever, quando tento fazer prova, geralmente sou o último, não consigo acompanhar como todos . (...)

Dificuldade de foco durante a aula, ansiedade e dificuldade na resolução de problemas relacionados a parte lógica.

Dificuldade extrema para me concentrar onde qualquer som, coisa e/ ou cores me atrapalham. Não possuo laudo

Não tive que fazer novamente disciplina devido ao tdah, mas eu tenho prejuízos sociais de modo que tinha dificuldade de trabalhar em grupo e ter relações sociais estável com colegas de sala. Sobre o curso não tenho dificuldade de aprendizagem pois eu gosto muito pois libero muito domínio mas é exaustivo pois passo horas em excesso estudando chega a ser mais de 10hrs por dia de estudo

Ainda não. Mas eu comecei a considerar a possibilidade de ter TDAH muito tarde, por assim dizer, então eu já

estava na metade do terceiro ano indo para o quarto. Acho que a grande dificuldade é não ter o diagnóstico, porque é caro e pelo SUS que foi o que eu busquei, é um atendimento rápido e para medicar. E eu não quero tomar remédio, queria fazer um tratamento natural.

É interessante observar como as dificuldades daqueles que são diagnosticados com TDAH recaem sobre o abandono de disciplinas ou do curso e daqueles que não tem laudo médico ou não responderam recaem sobre a dificuldade de concentração. Neves & Souza nos dão pistas a respeito dessa separação.

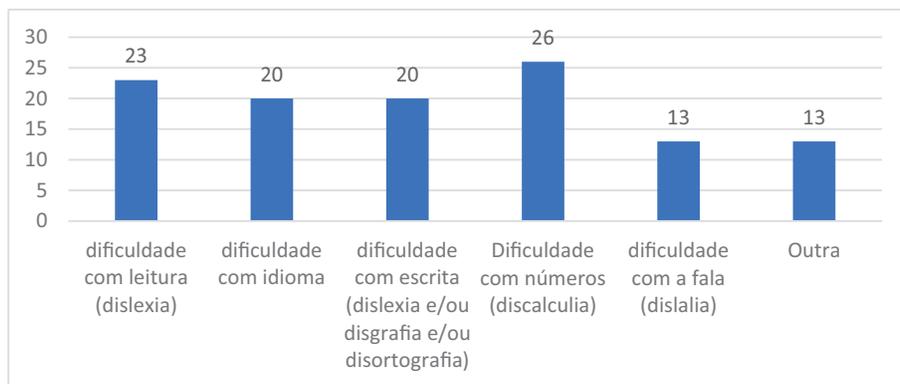
Em 2012, um boletim de Farmacoepidemiologia da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), o único publicado até o ano de 2020, já apontava para um crescimento de 117% na quantidade de caixas do medicamento vendidas entre os anos de 2009 e 2011 (Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2012). A principal justificativa encontrada pelas autoridades sanitárias para o aumento foi o número crescente de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH. (...) Segundo Brzozowski e Caponi (2010), o TDAH é um fenômeno recente. Antes do século XX, características como hiperatividade e impulsividade eram vistas como comportamentos normais. “Percebe-se então que, atualmente, os conhecimentos científicos e as práticas em saúde têm tornado o limiar entre saúde e doença, entre o normal e o patológico, muito tênue” (Brzozowski et al., 2010, p. 9). (NEVES; SOUZA, 2022, p. 6)

Os autores evidenciam que as expectativas e construções sociais da nossa sociedade transformaram desatenção, hiperatividade e impulsividade em um déficit ou desvio, agora associado ao TDAH, e a solução passou a ser o consumo massivo de metilfenidato. A lógica da sociedade contemporânea, ou seja, capitalista e neoliberal, é a maximização dos desempenhos individuais em todos os domínios da nossa vida, associado a lógica do consumo, como uma forma de alcançar a satisfação (NEVES; SOUZA, 2022). Retomo o questionamento que fiz no começo deste texto: tem como uma escola de ensino básico ou universidade pública ou privada, oferecer modelos educacionais que não sejam competitivos e predatórios, em especial no sistema capitalista? A resposta talvez seja não, o que acaba gerando comportamentos que impulsionam o abuso dos medicamentos estimulantes, a insatisfação com o desempenho e a desistência de matérias e cursos.

É, portanto, importante ao se falar em inclusão escolar, levar em consideração os sintomas expressos pelos discentes, com ou sem laudo, daquilo que estamos chamando de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. A relação entre desatenção, hiperatividade e impulsividade e maximização e otimização do aprendizado deve ser levada em consideração quando formos construir e desenvolver nossas práticas pedagógicas para que ocorra, de fato, a inclusão escolar, ainda mais pensando em campus como o de Apucarana, onde a maioria dos discentes trabalham de dia e estudam à noite.

Quanto aos dados referentes às “Dificuldades de Aprendizagem”, tal qual exposto na tabela 2, abaixo, mais alunos responderam no geral, em comparação com os dados analisados acima. Novamente, é importante ressaltar que os números abaixo não representam o total discentes com alguma dificuldade de aprendizagem, já que alguns alunos escolheram mais de uma opção.

Tabela 2 – Quantidade de discentes com Dificuldade de Aprendizagem específicas



Dentre as dificuldades maiores estão os números, a leitura e, seguindo empatadas, as dificuldades com o idioma e com a escrita. É importante ressaltar que o campus de Apucarana atende a uma grande demanda de alunos indígenas, além de termos três cursos de Letras distintos (Espanhol, Inglês e Português) e o curso de Secretariado Executivo Trilíngue, o que justificaria essa dificuldade com a língua. Entretanto, faço uma observação: durante a entrega dos questionários, notei que alguns indígenas tiveram dificuldade para preencher ou entregaram em branco, preenchendo apenas as primeiras questões. Um relato me chamou a atenção

na questão 6 - dificuldade na escrita, escrevo de forma errada as palavras, dificuldade na gramática, pouco conhecimento das regras gramaticais. Não tenho laudo médico.

Este relato foi de uma pessoa indígena que está no quarto ano e ainda tem pouco conhecimento das regras gramaticais, o que me leva a crer que uma atenção mais direcionada deve ser dada para essa situação. Por fim, na variável “outra”, a maior queixa foi a dificuldade de concentração.

Outro dado importante, e curioso, a ser destacado são as condições materiais das universidades públicas e, em particular, as condições estruturais do nosso campus, tal como foi observado por Amaralina Miranda de Souza (2016) no início deste texto. Apesar de apenas dois discentes terem assinalado a opção “Deficiência física ou mobilidade reduzida” no questionário, e apenas um assinalar que têm dificuldades de se locomover e de acessibilidade, muitas outras pessoas afirmaram que o campus não é acessível. Abaixo encontra-se o relato do discente.

Sou cadeirante as necessidades são: adaptação da calçada em frente a faculdade com rampa, calçada e sinalização para motoristas; no interior a calçada precisa de adaptação o paralelepípedo danifica a estrutura da cadeira, dificulta para a locomoção no caso de uma cadeira de rodas que não seja motorizada; nos prédios elevadores onde não é possível a adaptação de rampas, algumas portas de sala de aula tem degrau, adequação para balcões de atendimento acessível (biblioteca), a quadra tem degrau necessita de rampas, bebedouro pra beber água (nem sempre se tem garrafas de água ou um copo), adaptação de acessibilidade no auditório Berton. A faculdade precisa de uma avaliação para adaptação geral de acesso a todas as áreas públicas. E há a necessidade de uma rota para pedestres para a faculdade, isso dificulta muitas pessoas e a mim também, a pista de acesso é a BR 369, falta ciclovia, calçada para pedestres, guarda vidas, calçada com sinalização visual e tátil, iluminação, é um milagre se não houve algum acidente até o dia de hoje

Já outros discentes, mesmo sem apresentar nenhuma deficiência, chamaram a atenção para a estrutura não inclusiva do campus.

Não tenho o que reclamar ao meu respeito. Porém faço um apelo a universidade para que melhore a acessibilidade dos cadeirantes.

Rampas de acesso com baixa declive, calçadas ao invés de paralelepípedo, espelhos nas pias dos banheiros acessíveis, bebedouros acessibilidade na frente das instituições, acessibilidade nos auditórios.

Gostaria de melhoria da acessibilidade para cadeirantes, também para os alunos que possuem autismo, pois já tivemos colegas que tiveram que sair por falta de atendimento e sensibilidade com os mesmos.

Tenho dificuldade na parte externa fora da universidade o trajeto do posto Brasil Sul até a Universidade local com muitas barreiras como lama grama não possui calçada, dificultando o acesso à UNESPAR

Melhoria na estrutura da universidade para pessoas com deficiência física (com cadeiras de roda ou muleta)

Não tenho nenhuma deficiência, mas quebrei o pé e o campus deixa muito a desejar em acessibilidade, as rampas são péssimas e muito inclinadas o que dificulta andar de muleta, o chão do estacionamento é péssimo e quando chove fica quase impossível andar com a muleta, a falta de corrimão nas escadas atrapalha muito, e péssima infraestrutura para ir no galhã tanto na rampa, no estacionamento quanto na escada

Melhorias na estrutura do campus para a pessoa que tem deficiência pois tem pavilhões só com escada e rampas sem corrimões. A parte do estacionamento parece ser um problema tornando difícil a locomoção, especialmente dias de chuva. E não observei e nem foi apresentado nenhum projeto de inclusão para os alunos respeitarem quem tenha deficiência.

Funcionamento do elevador de serviço carteiras de aula compatível com os do bloco novo rampas de acessibilidade regulares falta de braille para inclui outras deficiências

O problema inicial do campus é externo. Os pontos de ônibus próximos à Universidade não estão conectados por rampas com a universidade e tem uma calçada bastante irregular, ou então falta pavimento em partes da calçada, apresentando buracos, matos e irregularidades. Discentes com baixa locomoção acabam optando, nestes momentos, por percorrer

essa parte do trajeto na rodovia, colocando suas vidas em risco. Quando chove também é um problema, pois não há uma área coberta que conecta com a entrada da universidade. O único lugar coberto é o ponto de ônibus. Outro problema também bastante evidenciado é o chão de paralelepípedo da universidade, que une os blocos e dificulta, ou em alguns casos impossibilita, a locomoção.

Podemos perceber pelos relatos dos discentes que apesar da maioria não ter nenhuma deficiência física ou mobilidade reduzida, a parte externa da universidade, em especial a calçada que leva até o campus, é motivo de grande preocupação. É importante essa percepção, pois coloca em evidência que a inclusão escolar vai além dos muros da universidade, mas depende da prefeitura, da ação dos governadores e outras possíveis instâncias políticas. O sucesso da inclusão depende também da participação direta do município e das autoridades políticas ligadas à ele.

Por fim, um último ponto de destaque dos resultados que obtivemos foi a grande quantidade de discentes solicitando terapeutas, psicólogos e outras ajudas pedagógicas no campus.

Sinto falta de um psicólogo, algum dentro do campus, próximo, sem ter que pagar, sem ter que ir longe para desabafar e me sentir bem.

atendimento psicológico seria uma forma de identificar tais dificuldades [de aprendizado].

acredito que grande parte do que pode ser feito para ajudar minha situação já é realizado pelo meu colegiado, professores atenciosos que nos ajudam sempre e estão sempre prontos para nos ajudar. Mas acharia legal uma pessoa para conversarmos ao ter episódios de pânico e um lugar para podermos ficar até melhorar

Suporte Emocional; Acompanhamento psicológico.

Gostaria que tivesse professores especializados para ajudar/ensinar pessoas com deficiência.

A universidade disponibilizar um curso de libras para professores e alunos.

Acredito que seria interessante se tivesse um intérprete de libras para os eventos do campus.

Sabemos que esses profissionais impactam diretamente no desempenho dos discentes. Muitos alunos, inclusive, além de evidenciarem a importância do processo de escuta e cuidado, elencaram esses profissionais

como relevantes para, inclusive, auxiliar no processo de entendimento das dificuldades de aprendizagem. Ter um profissional da área da psicologia para atender os discentes que necessitam de atendimentos emergenciais, assim como intérprete de libras ou auxiliares durante as aulas para discentes com deficiências e autismo, por exemplo, é uma demanda tanto legal, como mostrado no início desse texto, quanto dos alunos e alunas do campus.

Vou além. Durante a entrega dos questionários, algumas dúvidas surgiram, e muitas bem parecidas. A principal delas foi com respeito à questão “3. Identidade de Gênero”. Em quase todas as salas a dúvida era o que seria uma pessoa trans e se a pessoa que estava perguntando era considerada “cis” ou “trans”, o que gerou na maioria das vezes, principalmente nos cursos das áreas de exatas, brincadeiras e risadas. 8 pessoas, no entanto, escreveram no campo “outras” identidades as seguintes respostas: “Mulher!”, “demi”, “gay”, “homem”, “hetero”, “pansexual”, “mulher”; e “masculino”. Assim como alguns discentes me relataram posteriormente que nunca haviam se atentado para as categorizações dos transtornos apresentados, muitos mais outros discentes não entenderam as categorias “cis” e “trans” ou confundiram identidades de gênero com sexualidade.

Acho importante pontuar isso, pois mostra como algumas noções sobre corpo, gênero e sexualidade são desconhecidas e geram tabus entre os discentes. As piadas e chacotas entre os discentes eram em tom pejorativo, demonstrando falta de empatia e preconceito para além da clivagem classificatória “homem / mulher”. Mesmo discentes que se entendem como LGBTQIAPN+ acabaram confundindo identidade de gênero com sexualidade, demonstrando como o conhecimento sobre essas categorizações e experiências vividas ainda gera confusões entre os discentes. Há a urgente necessidade de promover uma educação voltada para as relações de gênero e diversidade sexual entre os alunos e alunas do campus.

Essa é uma evidência importante, pois abordar a temática da educação inclusiva é debater também sobre direitos humanos, norteadas pelos preceitos de igualdade e solidariedade, tal qual supracitado no começo do texto (DA SILVA FILHO; BARBOSA, 2015). Esses profissionais, portanto, não apenas tornariam o campus um lugar mais saudável e voltado para a inclusão das demandas dos discentes, mas ajudaria a ouvir, acolher e cuidar das queixas e violências simbólicas experimentadas pelos mais diversos discentes, propiciando e produzindo uma inteligibilidade saudável da própria experiência vivida.

Para finalizar, gostaria de elencar algumas sugestões dos discentes para tornar o ambiente educacional um local mais agradável e acolhedor.

Poderia existir um curso de línguas assim como as escolas de idiomas

Sinto falta de um lugar para lazer, por exemplo senti uma dor de cabeça dentro da sala, não tem aonde ir. Até mesmo quando não está em um dia bom, não tem para onde ir.

Jardim sensorial e melhorar acessibilidade

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES IMPORTANTES

O artigo de Kassir (2012) aponta uma mudança importante das últimas décadas a respeito da visão legal sobre a temática da exclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem e a perspectiva de inclusão desses discentes.

“Atualmente, muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculadas em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. Para fortalecer essa perspectiva, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas” (KASSAR, 2012, 837)

É importante sim ressaltar a importância da legislação brasileira no processo de inclusão do aluno, reforçando o comportamento de não excluir quaisquer alunos do sistema educacional, mas, a partir do que observamos na nossa pesquisa, ainda falta um longo caminho para que essa inclusão ocorra na prática.

Faltam recursos financeiros, acessibilidades dentro e fora dos muros da Universidade, profissionais especializados, conhecimento específico e mediado por um especialista, além de um sistema social, cultural e econômico que valorize as diferenças e os diferentes tempos e temporalidades de

toda a comunidade acadêmica. Abaixo alguns exemplos dessas demandas elencadas pelos discentes

adaptação de conteúdo, exercícios mais diretos e aprofundados, passar conteúdo mais devagar, mais exercícios específicos e mais objetivos. A [*retirado por conter informações pessoais*] compreende, mas as demais, ignoram. Estou com dificuldade para lidar com informática na prática. já tive uma sala, antes da pandemia, com colega de classe que lhe isolaram. Adaptação de disciplina e conteúdo.

Sugestão: avaliações somente com trabalhos extensos e cansativos não deveriam ser aplicados a todos os alunos. Prazos devem ser flexíveis e bons para professores e alunos.

salas especializadas, não sei se tem, mas poderia ter uma

tenho dificuldade nas relações, pois os próprios professores, não entendem e se irritam com a quantidade de perguntas que faço na aula e interrompem bastante. Os professores não compreendem a dificuldade social. Obs: eu passava por atendimento psicológico [*retirado por conter informações pessoais*]

Rampas para alguns locais da universidade, iluminação, palestras que tratem das questões gênero, raça, etc Mais palestras e conscientização a respeito das deficiências, principalmente pela importância do curso de serviço social, importante para quebra de paradigmas e promoção da inclusão.

A partir das premissas teóricas e dos dados discutidos acima, gostaria de propor algumas práticas pedagógicas, elencadas pelos e a partir da experiência dos discentes, que nos auxiliaria a traçar caminhos para novas adequações no ensino. Entre elas proponho: 1) Palestra de conscientização sobre saúde mental, transtornos e deficiências; 2) Palestra específica sobre TDAH e a desatenção, hiperatividade e impulsividade; 3) Palestra ou atividades sobre organização dos estudos e formas de aprendizagem; 4) Palestra voltada para os professores sobre como lidar com alunos com TDAH e autistas, assim como planejar atividades e adequações curriculares voltada para esses discentes; 6) Mostras de cinema e eventos culturais que incentivem a inclusão e o respeito entre os discentes, focando nas

experiências de pessoas com deficiência ou transtornos, igualdade de gênero e respeito às diversidades sexuais.

Entre as adequações arquitetônicas sugiro: 1) repensar a acessibilidade no quarteirão ao redor do campus, em especial a calçada e os pontos de ônibus; 2) trocar o piso de paralelepípedo por outro que seja liso e regular; 3) construir um trajeto acessível entre a entrada da universidade e o bloco principal, focando na proteção contra a chuva e nos desníveis entre as calçadas; 4) retirar ou adequar degrau para entrar na sala e a altura do bebedouro; 5) sinalização em braile nas salas.

Por fim, há a forte recomendação de profissionais da saúde no campus, como psicólogos, pedagogos, interprete de libras e acompanhantes para deficientes e discentes com transtornos. São a partir dessas sugestões que podemos nortear a educação, em especial no campus da UNESPAR, em Apucarana, através dos preceitos de igualdade, solidariedade e inclusão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Priscila de Sousa. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luis: UemaNet, 2015, p.13 a 27.

BASTOS, Marília Salles; DE MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **Práticas pedagógicas na escola inclusiva: entre adaptar e reinventar**. Cadernos do Aplicação, v. 34, n. 2, 2021.

CUSTÓDIO, L. A., PEREIRA, C. R. D. **Transtornos Funcionais Específicos: Conhecer para Intervir. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2013.

DA SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. **Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão**. Educação Por Escrito, v. 6, n. 2, p. 353-368, 2015.

DE SOUZA, Amaralina Miranda. **Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 2, n. 2, p. 55-61, 2016.

Estill, C. A., & Pavão, V. AND: Transtornos de Aprendizagem – A Formação e Intervenção do Professor. In: **Navas**, A. L., Azoni, C. S., Oliveira, D. G. de, Borges, J. P. A., Mousinho, R. (Orgs).

GARCIA, P. B. **Paradigmas em crise e a educação**. In: Brandão, Z. (Org.). A crise dos paradigmas e a Educação. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.

Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. São Paulo: Instituto ABCD, 2017, p. 22-24.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração**, n. 26, p. 27-31, 1996.

Neves, T. I., & Souza, V. J. L. Patologia do desempenho: TDAH, drogas estimulantes e formas de sofrimento no capitalismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 42, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003236353>, 2022

RIBEIRO, Gilianderson Freitas; LIMA, Tânia de Souza; SANTOS, Marilda Carneiro. **Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica.** Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador, BA: Edufba, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. A Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva.** Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em maio de 2022.

O PROJETO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO NORTE PARANAENSE (PENP)”: DESAFIOS E PERSPECTIVAS⁴⁷

Thayse Leticia Ferreira
Juliana Carla Barbieri Steffler

⁴⁷ Unespar, *campus* Apucarana “Português para Estrangeiros no Norte Paranaense (PENP): a língua além das fronteiras”



RESUMO: Este relato de experiência apresenta o projeto Português para Estrangeiros no Norte Paranaense: a língua além das fronteiras (PENP), desenvolvido pelo colegiado de Letras Português da Unespar, *campus* Apucarana. Discute-se tanto a proposta inicial do projeto, em que pesem as justificativas e os objetivos previamente definidos, quanto o seu desenvolvimento efetivo, unindo universidade e comunidade externa, e os resultados alcançados. O projeto parte da identificação de uma necessidade real (Freire, 2014), envolvendo estrangeiros residentes em Apucarana e região: sua inserção no contexto social, profissional e cultural por meio da superação da barreira linguística, notadamente uma das maiores dificuldades encontradas pela comunidade migrante. Por outro lado, o PENP atende também à demanda advinda da curricularização da extensão, pela Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação. Para tanto, integram-se disciplinas da graduação do curso de Letras Português, acadêmicos do curso e a comunidade externa de migrantes da região de Apucarana na promoção de políticas públicas de acolhimento a refugiados. Trata-se, portanto, de uma perspectiva bifronte, uma vez que se oferece o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira com vistas a uma aplicação instrumental, voltada, sobretudo, à comunicação cotidiana (Diniz, 2008), facilitando o acesso da comunidade refugiada a bens e serviços, e, ao mesmo tempo, fomenta-se uma experiência bastante ampla aos acadêmicos com diferentes perspectivas do trabalho docente, envolvendo desde o planejamento das aulas e do material didático a ser utilizado no curso, até a execução das aulas propriamente ditas. Com isso, ensino, pesquisa e extensão são, de fato, integrados na promoção da transformação social, acolhendo e respeitando a interculturalidade (Brasil, 2018).

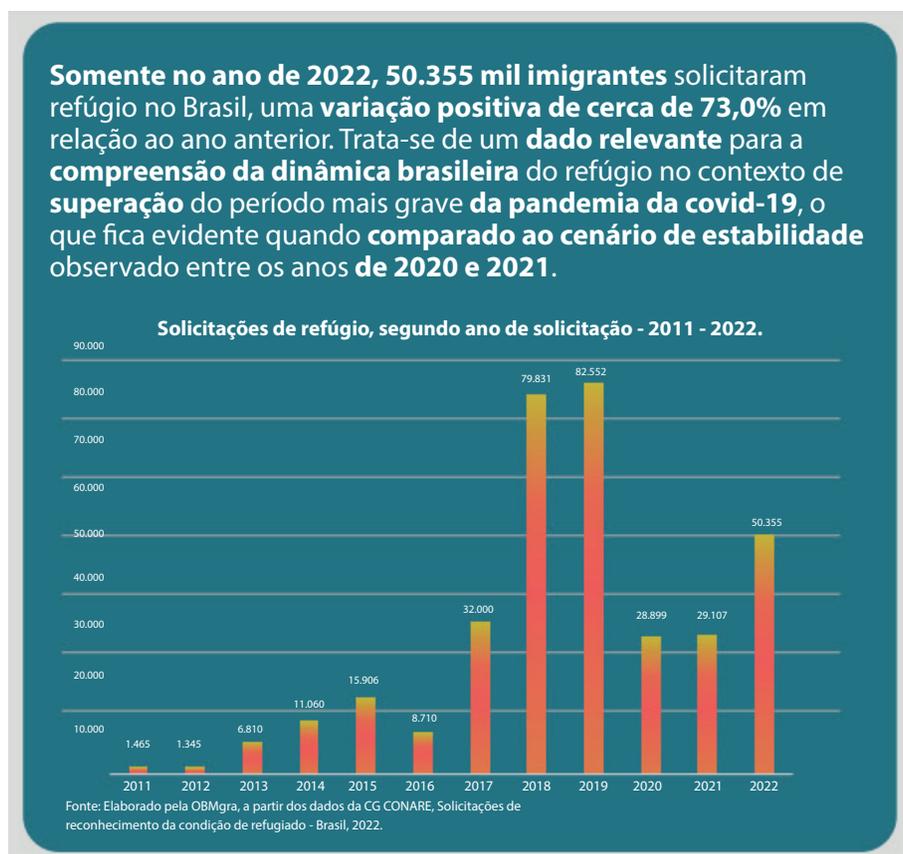
Palavras-chave: Português para estrangeiros; Formação de professores; Português como língua de acolhimento.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a oitava edição do relatório “Refúgio em Números”, do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), embora o Brasil tenha sempre recebido grandes fluxos migratórios, durante os últimos anos o país consolidou-se formalmente como um país de destino para migrantes, sobretudo em situação de refúgio. Em 2022, 50.355 imigrantes solicitaram abrigo no país, havendo um aumento significativo em relação aos anos anteriores da década de 2020, conforme pode-se observar no infográfico abaixo (Figura 1).

Nesse quadro, 77,9% dos pedidos realizados foram de cidadãos venezuelanos, correspondendo a um total de 33.753 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, e, em segundo lugar, com 7,9% das solicitações, encontram-se os cubanos. Segundo o OBMigra, a categoria mais aplicada para a situação de refúgio em 2022 foi a condição "Grave e Generalizada de Violação dos Direitos Humanos (GGVDH)" e houve nesse período um crescimento significativo de pedidos advindos de mulheres e crianças (Cavalcanti et al., 2022), o que altera o quadro observado até então, reforçando "a necessidade de um olhar mais específico para as questões de gênero e de idade na formulação de políticas públicas" para imigrantes (Carvalho, 2022, p. 4).

Figura 1 – Infográfico da situação de refúgio no Brasil



Fonte: Refúgio em números (OBMigra2023)

Segundo Junger da Silva et al. (2023), a quantificação do cenário de solicitações de refúgio descrita acima aponta para a necessidade da criação de políticas públicas de acolhimento e atendimento à comunidade migrante, levando-se em consideração, sobretudo, questões como gênero, demografia e distribuição espacial. Neste relato de experiência, tratamos de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* Apucarana, que auxilia nas políticas de acolhimento aos imigrantes na cidade de Apucarana, Paraná, e sua região, englobando os municípios de Arapongas, Cambira, Califórnia, Jandaia do Sul e Rolândia.

Sabe-se que uma das grandes barreiras de integração social da comunidade migrante é a língua. O não domínio linguístico do português brasileiro dificulta não apenas o acesso a empregos e bens e serviços, mas também interfere em atividades mais básicas do cotidiano, como efetuar uma compra de supermercado, tomar um ônibus ou ler instruções, por exemplo. Além disso, em teoria linguística, assume-se que a língua é uma parte importante da cultura e do sentimento de pertencimento a uma comunidade (Camara Jr, 1995), por conta disso, o não domínio linguístico traz como efeito, também, um esvaziamento da sensação de pertencimento a um grupo o que, por sua vez, isola ainda mais aqueles que vivem no país em situação de refúgio.

Dado esse quadro, nota-se a extrema importância da oferta de cursos de português a estrangeiros, ainda que em nível instrumental, para que essa comunidade em situação de vulnerabilidade social possa viver plenamente em uma nação diferente de sua pátria mãe, conhecendo seus direitos e deveres. O projeto de extensão "Português para Estrangeiros no Norte Paranaense" (PENP) surgiu no ano de 2022 justamente para preencher essa lacuna na região de Apucarana e auxiliar na inserção social da comunidade estrangeira e refugiada, como uma demanda identificada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), em parceria com a universidade. Com isso, defendemos, de modo mais amplo, que as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil podem atuar como um *locus* importante na criação de políticas públicas para o acolhimento da comunidade migrante e é isso o que tem sido feito na Unespar, *campus* Apucarana, a partir do projeto PENP.

Além de uma busca por uma melhor qualidade de vida para a comunidade refugiada, o projeto coloca-se também como um ponto estratégico

na curricularização da extensão (Brasil, 2018), pois, como se trata da oferta de um curso de língua portuguesa, envolve principalmente o ensino de gramática, o sistema internalizado e descritivo mobilizado pelos falantes. Com isso, torna-se eficaz relacionar a execução do projeto de extensão a disciplinas de viés gramatical, tais como Morfologia, Sintaxe e Morfosintaxe, haja vista que são essas áreas que precisam ser dominadas pela comunidade migrante para a mobilização do português brasileiro em suas trocas conversacionais cotidianas. No curso de Letras Português da Unespar, *campus* Apucarana, especificamente, associou-se o PENP às disciplinas de Morfosintaxe I e Morfosintaxe II⁴⁸, cursadas por alunos de segundo e terceiro ano, respectivamente, haja vista que os conteúdos nelas ministrados servem como um sólido subsídio para o desenvolvimento de um projeto relacionado ao ensino de português como língua estrangeira.

Nesse sentido, o projeto justifica-se também por oferecer ao acadêmico (futuro professor de língua) uma experiência bastante ampla do trabalho docente no que diz respeito ao ensino de português como língua estrangeira, o qual envolve desde o planejamento das aulas e do material didático a ser utilizado, até a execução das aulas propriamente ditas. Trata-se, em outras palavras, da viabilização de condições para o desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos da IES, considerando que o ensino de língua estrangeira envolve etapas de reflexão sobre a língua prescindíveis no ensino de língua materna, como, por exemplo, a análise de características mais gerais concernentes às línguas humanas.

O projeto de ensino de português a estrangeiros, portanto, contribui (a) para uma melhoria da qualidade de vida da comunidade estrangeira, pois auxilia em sua inserção social; (b) para a curricularização da extensão; e (c) para a formação de professores de língua portuguesa capacitados não apenas do ponto de vista teórico-metodológico, mas, principalmente, do ponto de vista da formação cidadã crítica, uma vez que os estudantes do curso entram em contato com uma comunidade que encontra-se em situação de vulnerabilidade social. Note-se que os elementos elencados estão alinhados aos preceitos da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, pois há:

⁴⁸ O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Português da Unespar, *campus* Apucarana, pode ser acessado no seguinte site: <https://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/letras-portugues-1>

- I. A interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II. A formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III. A articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.
- IV. O estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- V. A promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- VI. O incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
- VII. A atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira. (Brasil, 2018, p. 2)

Considerando, portanto, o reconhecimento do contexto migratório do Brasil, que atuou como pano de fundo para o surgimento do projeto, bem como sua justificativa, apresentamos, na sequência, os objetivos, as características e os procedimentos teórico-metodológicos empregados em sua execução. Destaca-se, como objetivo principal do projeto, auxiliar no processo de construção de uma relação social, cultural e econômica entre brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil, na região de Apucarana, a partir do ensino da língua portuguesa/do português brasileiro. Como objetivos específicos, o projeto visa: (a) criar ambientes favoráveis às interações educativas entre os alunos estrangeiros; (b) oferecer aulas que relacionem teoria e prática de acordo com as temáticas que integram a realidade dos estrangeiros por meio de questões multiculturais; (c) apresentar traços marcantes da cultura e da cidadania dos países de origem dos refugiados e do Brasil; (d) desenvolver habilidades acerca da língua portuguesa com foco na oralidade; (e) elaborar, em parceria

com os acadêmicos do curso de Letras Português, materiais descritivos sobre o funcionamento do português brasileiro, que sejam adequados aos diferentes contextos de uso da língua; (d) promover, para os acadêmicos que atuarão como docentes do curso, palestras e cursos de formação em parceria com outras instituições de ensino.

Para a execução deste projeto, adota-se uma metodologia organizada em quatro etapas: planejamento, preparação, execução e finalização. Na etapa de planejamento, a coordenação do projeto contacta os líderes das comunidades de estrangeiros da região, além das autoridades municipais envolvidas diretamente no acolhimento e no atendimento dos imigrantes, como a direção do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a direção da Agência do Trabalhador e a Cáritas Diocesana (Apucarana). O intuito é obter informações necessárias tanto à elaboração das propostas de ensino quanto à organização do *campus* para a recepção dos alunos estrangeiros (considerando-se o melhor dia e o horário para as aulas, o local mais apropriado, a necessidade de se oferecer um lanche durante o intervalo, atenção e cuidado às crianças, filhas dos estrangeiros, entre outros fatores). Note-se que na etapa de planejamento são consideradas questões como gênero, idade, demografia e distribuição espacial, necessárias na criação de políticas públicas de atendimento a imigrantes.

Paralelamente a esse trabalho de planejamento, faz-se também a divulgação do curso na mídia local, como jornais, *sites*, além de emissoras de rádio e da distribuição de panfletos, conforme a Figura 2 a seguir. Nos anos de 2022 e 2023, o projeto foi amplamente divulgado na página da universidade⁴⁹, no site da prefeitura de Apucarana⁵⁰ e no jornal TNOline⁵¹, além de ter circulado pelas mídias sociais do curso de Letras Português.

⁴⁹ <https://apucarana.unespar.edu.br/noticias-apucarana/portugues-para-estrangeiros>

⁵⁰ <http://www.apucarana.pr.gov.br/site/apucarana-oportuniza-curso-de-portugues-para-estrangeiros/>

⁵¹ <https://11nk.dev/D5WUN>

Figura 2 – Materiais de divulgação do projeto de português para estrangeiros



Fonte: Elaboração própria

Terminada a primeira etapa, passa-se à preparação do curso. Para tanto, a coordenação do projeto forma equipes com os acadêmicos de segundo e terceiro anos do curso de Letras Português a fim de integrar o desenvolvimento das atividades propostas, haja vista que estes já possuem conhecimentos teórico-metodológicos avançados acerca do funcionamento e do ensino do português brasileiro. Primeiramente, realiza-se um trabalho de formação por meio do oferecimento de cursos e de palestras aos alunos acadêmicos (no decorrer do primeiro semestre), cujo foco está (a) no estudo das políticas públicas a respeito do ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros, sobretudo relacionadas à Declaração dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), e (b) na análise das metodologias e dos conteúdos destinados à área de Português como Língua Estrangeira (PLE), na especificidade de Língua de Acolhimento (PLAc), que "deve ajudar alunos migrantes e refugiados a utilizarem o português com agentividade para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia a dia no Brasil" (Anunciação, 2018, p. 36).

A terceira etapa, de execução, contempla a elaboração pelos acadêmicos dos materiais didáticos a serem utilizados durante o curso, bem

como o oferecimento de aulas à comunidade estrangeira. Partindo de uma pesquisa prévia acerca dos temas a serem apresentados no material, a coordenação do projeto orienta os alunos sobre a metodologia necessária à confecção do material, bem como sobre a natureza de sua estrutura, de sua extensão e dos aspectos mais importantes relativos à adequação ao público-alvo. Por fim, os acadêmicos ministram as aulas, mediante datas e horários previamente definidos, sempre sob a supervisão da coordenação do projeto. Abaixo, apresentamos um retrato de uma das aulas de 2022.

Figura 3 – Retrato de acadêmica do terceiro ano durante as aulas de 2022



Fonte: acervo das autoras

Devido à Portaria n.º 623, de 13 de novembro de 2020, que “dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira” (Brasil, 2020), o curso é ofertado apenas na modalidade presencial, pois assim facilita-se a submissão do pedido de naturalização por parte dos estrangeiros atendidos pelo projeto, que devem apresentar, na solicitação, um certificado de conclusão de “curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2020, p. 2).

Por fim, na etapa de finalização são elaborados os relatórios do projeto e confeccionados os certificados para os participantes estrangeiros, que podem acessar o documento no site da universidade e, de posse dele, entrar com o pedido de naturalização junto à Receita Federal. O projeto, conforme esperamos ter demonstrado, tem um impacto muito grande na formação de nossos alunos do curso de Letras Português, sobretudo do ponto de vista de sua formação cidadã crítica. No entanto, o grande destaque do PENP é o impacto no cotidiano da comunidade migrante em situação de refúgio. Com isso, o projeto integra de fato ensino, pesquisa e extensão atuando como agente transformador da comunidade. Tendo, assim, apresentado o contexto mais amplo de surgimento do projeto, sua justificativa, seus objetivos e a metodologia empregada em sua execução, na próxima seção passamos à descrição das vivências de extensão experienciadas.

2. O PROJETO PENP, O ATENDIMENTO À COMUNIDADE ESTRANGEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme discute Freire (2011), ensinar é um ato político. Em um contexto de curso de licenciatura, essa declaração acentua-se ainda mais, somando-se a isso a formação específica de professores que atuarão junto a comunidades em situação de vulnerabilidade social, o quadro observado na execução do projeto de extensão "Português Para Estrangeiros no Norte Paranaense" (PENP) está completo. Esse tem sido, assim, o fio condutor do projeto.

No início, quando a universidade recebeu a demanda de criação de um curso de PLE do Núcleo Regional de Educação (NRE), pelo fato de haver muitos alunos migrantes no ensino básico, o curso de Letras Português esperava o corriqueiro de um curso de línguas: ensinar português brasileiro, em nível instrumental, para os alunos do Núcleo e suas famílias. No entanto, no decorrer da execução do projeto, observamos que o ensino de PLE extrapola em muitas frentes o que comumente compreendemos pelos processos de ensino-aprendizagem de línguas, isso porque o contexto exige um ensino que parta do acolhimento humanitário. Não podemos pensar no formato de um curso tradicional de português, é preciso ter em vista todo o contexto sócio-político-social relacionado à oferta desse curso. Quem serão os alunos acolhidos? De onde esses migrantes vêm? Qual é sua história de vida? Qual a sua formação? Qual a sua organização

familiar? Os graduandos executores do projeto compreendem o significado de refúgio ou de vulnerabilidade social? Esses estudantes têm um conhecimento mínimo de geopolítica atual para atender à comunidade?

Essas são apenas algumas das questões que precisam ser levadas em conta na elaboração de um projeto que atenda à comunidade migrante em situação de refúgio e que, paradoxalmente, aparecem apenas durante o contato com esse tipo de situação. Nesse sentido, esperamos que este relato, em alguma medida, contribua para o aprimoramento de outros projetos de português pensados para a comunidade migrante no Brasil.

Conforme destacado, durante a execução do projeto notamos que a real demanda não era apenas a de ensinar português brasileiro para que os estrangeiros pudessem se comunicar melhor em sua nova comunidade, mas sim ouvir esses alunos para que estes se sintam acolhidos no país de refúgio e não marginalizados, como ocorre. Além disso, observamos o poder real que um projeto como este carrega, afinal, com a conclusão do curso, os alunos estrangeiros passam a ser aptos a pedir cidadania brasileira, o que facilita seu acesso a bens e serviços, especialmente sua admissão em empregos formais em sua área de especialidade.

Na classe atendida no ano de 2022, por exemplo, havia muitos professores, engenheiros, advogados e enfermeiros que estavam trabalhando no setor de prestação de serviços, seja em facções de costura (Apucarana é um polo têxtil), com serviço de limpeza geral ou na construção civil. Estando na condição de imigrantes, esses indivíduos conseguem emprego em suas áreas de formação apenas dominando a língua portuguesa, validando seus diplomas em universidades brasileiras e solicitando cidadania brasileira. Antes de iniciarmos o curso, não fazíamos ideia do real quadro de precariedade de emprego e conseqüente condição econômica da comunidade estrangeira, tampouco conhecíamos toda a burocracia envolvida no alcance de um emprego formal por parte dos estrangeiros.

O acolhimento humanitário se mostrou central no projeto também quando muitas alunas faltavam às aulas por não terem com quem deixar seus filhos. Devido a isso, o PENP promoveu uma parceria com o curso de Pedagogia da Unespar, *campus* Apucarana, para que graduandos de Pedagogia pudessem atender às crianças na brinquedoteca da universidade enquanto suas mães estavam em sala. Além disso, muitos alunos deslocavam-se por cerca de cinquenta quilômetros para participar do curso, que dura a tarde toda, das 13:30 às 17:00, tal fato nos fez observar

a necessidade de ofertar um lanche aos alunos, para que possam atentar às aulas de forma plena, afinal, sabe-se que a fome acaba afetando as capacidades cognitivas dos indivíduos. A execução do projeto, portanto, acabou envolvendo não apenas ministrar aulas de português brasileiro à comunidade migrante, mas também aconselhamento jurídico, atendimento pedagógico às crianças menores de idade e fornecimento de alimentação, fatores que foram se colocando durante o ano de 2022. Os desafios do projeto, portanto, se colocam em duas frentes: no acolhimento humanitário e no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Do ponto de vista da metodologia empregada no curso, tanto na edição de 2022 quanto na edição de 2023, que tem início em setembro, não encontramos qualquer dificuldade na execução da primeira etapa, em relação à divulgação. Todos os canais (da universidade, da prefeitura, da cidade, das instituições religiosas) receberam muito bem a notícia de que a Unespar iria ofertar um curso de português para a comunidade estrangeira, tendo divulgado amplamente o projeto. Como efeito, em 2022 atendemos a um grupo de 28 pessoas, dentre homens e mulheres, com idade entre 19 e 65 anos, com diferentes níveis de escolaridade, provenientes de países vítimas de crises humanitárias (Venezuela, Haiti e Cuba). Para o ano de 2023, inscreveram-se 60 alunos, embora tenhamos aberto o curso inicialmente para 40 pessoas, o que demonstra, por um lado, o crescimento do projeto e, por outro, o aumento do fluxo migratório no Brasil, conforme descrito na Introdução. Nesta edição, são esperados alunos entre 14 e 67 anos, sobretudo venezuelanos, cubanos e haitianos, mas há, também, ingleses, estadunidenses e colombianos.

Conforme é possível notar, o curso atende a uma ampla faixa etária e a uma comunidade diversa, que engloba hispano-falantes, falantes de línguas românicas e de línguas germânicas. Infelizmente, devido às limitações de carga horária dos acadêmicos e dos docentes do curso de Letras Português, não conseguimos, no momento, criar mais de uma turma que trabalhe com as mais variadas especificidades dos aprendizes de português, incluindo, por exemplo, um teste de nivelamento para separar os alunos de acordo com seu domínio atual da língua, escalonado em básico, intermediário e avançado. Por conta disso, um dos desafios centrais que se coloca na primeira etapa de execução do projeto, o planejamento, envolve pensar em metodologias e materiais que atendam a esse grupo diverso de modo homogêneo, promovendo um aprendizado efetivo de língua portuguesa.

Uma das saídas adotadas para sanar esse problema é trabalhar em cada uma das aulas com temas específicos do cotidiano da comunidade migrante (relações familiares, alimentação, esporte e lazer, etc.) e com alguns assuntos relacionados ao acolhimento humanitário, como solicitação de documentos, preenchimento de formulários, transporte e saúde públicos, direito dos imigrantes, entrevista de emprego e assim por diante. Partindo dessas temáticas, conseguimos estabelecer um diálogo com toda a turma, independentemente da idade e da nacionalidade do aluno.

Além disso, essa escolha nos permitiu organizar o curso de 2022 em dez semanas e o curso de 2023 em oito semanas, sendo ambos com carga horária total de quarenta horas. Na etapa de planejamento, em 2022 optamos por seguir um material em específico durante o curso todo, de tal modo que os discentes que atuam na extensão fizessem pequenas adaptações desse material produzindo sequências didáticas autorais. O livro em questão foi o “Portas abertas: português para imigrantes” produzido pelo Estado de São Paulo. Como, durante as aulas, notamos que muitos assuntos importantes não eram abordados nesse material (aspectos prosódicos do português, estrutura sintática básica para a formação de perguntas, etc.), optamos, para a edição de 2023, por não trabalhar com nenhum livro em específico. Neste ano, separamos os conteúdos temáticos e gramaticais conforme a Figura 4 exemplifica, tendo observado as reais demandas em 2022 e, assim, orientamos os alunos a produzir seus materiais a partir de uma consulta e seleção de fontes diversas, como a coleção elaborada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em parceria com a Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), denominada “Pode entrar”, ou, ainda, o livro “Vamos juntos” produzido pela Unicamp.

Figura 4: Exemplo de seleção de conteúdos temáticos, gramaticais e de acolhimento

	Conteúdo temático	Conteúdo gramatical	Conteúdo de acolhimento
02/09	Apresentação pessoal; vocabulário de origem/nacionalidade; rotina e indicação de tempo; dias da semana; horários, horas e datas; estações do ano; meses do ano;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos fonético-fonológicos do português brasileiro. 2. Diferença prosódica entre afirmação e pergunta. 3. Alfabeto e números. 4. Verbos ser e estar. 5. Pronomes pessoais. 	Como preencher um formulário com seus dados pessoais?

16/09	Hábitos e hobbies; o mercado de trabalho no Brasil; profissões.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propriedades sintéticas básicas do português brasileiro (como formular uma sentença?). 2. Conjugação verbal do presente do indicativo e do gerúndio. 3. Adjetivos. 4. Pronomes interrogativos. 	<p>Como falar sobre você e sua cultura?</p> <p>Como criar e enviar um currículo?</p>
30/09	Hábitos e hobbies; meios de transporte e formas de locomoção; expressões de localização.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conjugação verbal do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito. 2. Verbos 'ir' e 'vir'. 3. Preposições 'de', 'em', 'para', 'até', 'em' e 'com'. 4. Advérbios de lugar. 5. Advérbios de inclusão e exclusão. 	<p>Como funciona o sistema público de transporte?</p>

Fonte: Elaboração própria

Durante a preparação, no ano de 2023 promovemos um curso de extensão sobre introdução à área de português como língua estrangeira, em parceria com a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), referência brasileira na área. O curso em questão teve carga horária de vinte horas e foi ministrado pela Prof.^a Dr.^a Valdilena Rammé e, embora tenha sido pensado inicialmente para os alunos da Unespar, recebeu estudantes de outras universidades, bem como profissionais da educação básica que trabalham com ensino de português para estrangeiros. Essa etapa de formação foi essencial para fortalecer a área de PLE e os vínculos entre IES e educação básica, em nível fundamental e médio. Disso, criamos um grupo de estudo para a discussão e elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de português brasileiro como língua de acolhimento.

Além desse fortalecimento, os discentes do curso de Letras Português puderam conhecer quais são as legislações relacionadas ao ensino de PLE, quais as diferentes nomenclaturas vinculadas à área (Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua não Materna (PLNM), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), entre outras) (Flores, 2013) e suas implicações sócio-político-culturais, bem como puderam acessar e compreender as metodologias específicas da área (Gramática e Tradução, Abordagem

Audiolingual, Método Direto, Abordagem Comunicativa, Pedagogia de Projetos e Abordagem por Tarefas)(Leffa, 1998).

Com isso, os alunos foram bem preparados para enfrentar a etapa da execução, em que elaboram os materiais e ministram as aulas. Como, neste momento, o curso de 2023 ainda não foi concluído, depositamos nosso relato acerca desta etapa na edição de 2022. Conforme apontamos anteriormente, os principais desafios do projeto PENP não estão relacionados ao ensino de conteúdos gramaticais, mas sim ao acolhimento e acompanhamento dos estudantes migrantes e refugiados. Em sala de aula há, claramente, o desafio de lecionar para uma turma heterogênea, fato amenizado com o uso de metodologias ativas, a pedagogia de projetos e a abordagem por tarefas, mas muito mais do que isso há o obstáculo das questões sociais implicadas nesse ensino. De modo geral, os saldos são extremamente positivos e cada vez mais o projeto cresce e os docentes e discentes atuam na extensão como verdadeiros agentes da promoção de mudanças sociais. Para o ano de 2023, por exemplo, além de parcerias com outras IES e outros colegiados (Pedagogia, Turismo e Letras Espanhol), o projeto firmou uma cooperação com a Agência do Trabalhador de Apucarana, para que os alunos estrangeiros que participem do curso sejam melhor orientados na procura por emprego formal.

Com isso, podemos afirmar que os resultados alcançados com o desenvolvimento do projeto atendem aos objetivos previamente definidos e, ao mesmo tempo, abrem possibilidades para novas reflexões, as quais resultam:

a) dos principais desafios experienciados pelos acadêmicos:

- O trabalho docente em uma turma diversificada em que pesem as dificuldades impostas pelo ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira;
- O aprendizado relativo ao estudo e à pesquisa voltados à elaboração de materiais didáticos e, mais ainda, por ser um material didático para um público estrangeiro e heterogêneo em relação à nacionalidade, idade e escolaridade;
- O contato com um público específico cujas demandas ressignificam a percepção acerca do papel do docente em sala de aula.

b) do aprendizado dos alunos estrangeiros e de seu contato com a universidade brasileira:

- O aprendizado acerca de noções gerais de pronúncia, vocabulário e conversação em português brasileiro;
- O contato com colegas de diferentes nacionalidades, com ênfase para a criação de vínculos e troca de experiências;
- O apoio e a orientação da coordenação do projeto no tocante a questões da vida profissional, a oportunidades de estudo e à melhoria de vida no Brasil;
- O apoio em termos de oportunição de parte da documentação necessária ao processo de naturalização brasileira: certificação de conclusão do curso de Língua Portuguesa oferecido pela IES.

Gostaríamos, ainda, de destacar que dessa demanda do NRE foi muito interessante associar a necessidade de um curso de português como língua estrangeira aos componentes curriculares do curso de Letras, facilitando, assim, a curricularização da extensão. Ensino, pesquisa e extensão não são três blocos atendidos descontinuamente, com o projeto "Português para Estrangeiros no Norte Paranaense" há uma integração entre os três pilares das universidades brasileiras, que aponta para um caminho interessante para todos os cursos de Letras Português. Afinal, os fluxos migratórios em território brasileiro só aumentam e é preciso pensar em políticas públicas de acolhimento e integração dos estrangeiros na sociedade brasileira. Um curso de português para essa comunidade em situação de vulnerabilidade social é um passo não só relevante como central na promoção de melhorias sociais aos refugiados.

Ademais é importante observar que a área de português para estrangeiros não é amplamente trabalhada nos cursos de Letras Português, poucas são, na verdade, as universidades que contam com uma disciplina de PLE em seus currículos, talvez a UNILA seja um dos únicos casos. E, considerando que cada vez mais o Brasil se firma como um país de destino para migrantes, um projeto de extensão como o PENP torna os futuros professores aptos também a atuar na linha de português como língua estrangeira e não apenas como língua materna, abrindo, assim, mais um leque de possibilidades profissionais aos nossos discentes.

Embora haja, ainda, muitos desafios, sobretudo em relação ao atendimento às crianças e à alimentação, nota-se que o projeto aqui descrito

deixa bons resultados para a comunidade acadêmica e gera um impacto muito positivo para a comunidade externa dos imigrantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Português para Estrangeiros no Norte Paranaense: a língua além das fronteiras” mostrou-se, nos últimos dois anos, ser um importante agente de transformação social. Quando de seu início, nem os docentes nem os discentes do curso de Letras Português, da Unespar, *campus* Apucarana, faziam ideia das proporções que o projeto poderia tomar e qual seria o seu impacto para a comunidade externa e para a formação cidadã crítica da comunidade interna. Estando, agora, em sua segunda edição, podemos afirmar que o PENP certamente trabalha com a extensão numa via de mão dupla, pois atende à comunidade externa a partir de suas necessidades reais, não impondo ações pensadas no interior das paredes universitárias, e contribui para o ensino e a pesquisa durante a formação dos alunos a partir dos componentes curriculares, fortalecendo, também, sua formação cidadã. Ou seja, o projeto pode ser compreendido como “um instrumento efetivo de mudança da Universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia” (FORPROEX, 2012, p. 18). Afinal, conforme apresentamos neste relato, muitas são as melhorias para a qualidade de vida da comunidade migrante que surgem a partir do projeto, como a possibilidade de solicitar cidadania brasileira e a melhora na comunicação em português, que facilita o acesso da comunidade a empregos, bens e serviços.

As questões aqui relatadas contribuem, de modo mais amplo, para a discussão sobre as políticas públicas necessárias para o acolhimento de migrantes no Brasil, sobretudo em situação de refúgio. Com isso, podemos dizer que a existência de um projeto de português para estrangeiros associado aos cursos de Letras Português encerra apenas elementos positivos, pois impacta: (a) na melhoria da qualidade de vida da comunidade estrangeira; (b) na formação de alunos críticos e conscientes da realidade sócio-político-cultural brasileira; (c) na curricularização da extensão; (d) na possibilidade de atuação dos futuros profissionais da área em mais uma frente: o ensino de PLE. Desse modo, esperamos ter demonstrado como o PENP, ao fim e ao cabo, apresenta impacto na formação do aluno, promove a transformação social e a interdisciplinaridade, bem como agrega ensino, pesquisa e extensão de modo de fato indissociável. Do projeto

restam apenas saldos positivos e esperamos cada vez mais aprimorá-lo para que seus desdobramentos sejam, progressivamente, de maior alcance e impacto social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2009). O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. In: **Museu da Língua Portuguesa**. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf Acesso em: 19 jan. 2016.

ARAÚJO, D. Nos caminhos da integração e da interculturalidade: os desafios da UNILA. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "Português como Língua de Acolhimento". **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BRASIL. Resolução n. 7, de 7 de dez. de 2018: estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 623, de 13 de novembro de 2020: dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_623_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

CÂMARA JR, J. Mattoso. Língua e cultura. **Revista Letras**, v. 4, 1955.

CARVALHO, Sheila S. Apresentação do Relatório Refúgio em Números. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FLORES, C. M. M. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: Bizarro, R.; Moreira, M.; Flores, C. (Orgs.) **Português língua não materna**: investigação e ensino. Lisboa: Lidel, 2013, p. 35–46. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23009>

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. 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: 25 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; et al. **Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

Esta coleção de e-books cumprem 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.

