

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO



AS AÇÕES
EXTENSIONISTAS
DA UNESPAR
EM MOVIMENTO

VOL.02

ORGANIZADORES

Cleber Broietti

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini

Rosimeiri Darc Cardoso

Sérgio Carrazedo Dantas

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO

AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DA UNESPAR EM MOVIMENTO

Volume 2

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

TERRITÓRIOS DE EXTENSÃO

AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DA UNESPAR EM MOVIMENTO

Volume 2

PROEC
Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura



 e-grid
editorial

Curitiba, 2026

1.^a Edição – Copyright© 2026 dos autores

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

EDITOR

Luciano Popadiuk

REVISÃO

Ariane Roldan Melchior

PROJETO GRÁFICO & CAPA

DesignGeral

DIAGRAMAÇÃO

Bandeide

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

Territórios de extensão [livro eletrônico] : as ações extensionistas da Unespar em movimento : volume 2 / organizadores Cleber Broietti...
[et al.]. – 1. ed. – Curitiba, PR : E-grid Editorial, 2026.
PDF

Vários autores.

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

Bibliografia.

ISBN 978-65-976120-9-3

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

26-366289.1

CDD-378.198

Índices para catálogo sistemático:

1. Extensão universitária : Educação superior
378.198

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

CONSELHO EDITORIAL – UNESPAR

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

PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Unespar

SUMÁRIO

LITERATURA E ACOLHIMENTO: MEDIAÇÃO DE LEITURA COM IDOSOS E MULHERES NO CRAS EM PARANAGUÁ-PR.....	8
<i>Wendel Cássio Christal, Noeli Da Silva Caetano & Ana Paula Schonheski Pontes</i>	

O PIANO NA MÚSICA DE CÂMARA: A PERFORMANCE MUSICAL NA GRADUAÇÃO EM MÚSICA.....	23
<i>Clenice Ortigara</i>	

LINGUÍSTICA TEXTUAL E PRÁTICA DE ESCRITA: O ENSINO DO TEXTO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO SELETIVA.....	37
<i>Daniela Zimmermann Machado</i>	

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RECICLAGEM: CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA.....	50
<i>Ariana Castilhos dos Santos Toss Sampaio, Larissa dos Santos Soares, Nathaly Gabrielli dos Santos Ornellas & Leonardo dos Santos Mota</i>	

EXTENSÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE NO BACHARELADO EM CANTO DA UNESPAR – CAMPUS I DE CURITIBA/EMBAP.....	63
<i>Emerli Schlögl</i>	

“UNI-DUNI-TÊ”: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS.....	80
<i>Erica Piovam de Ulhôa Cintra, Nathalia Vital Brazil Braga, Juliana Rosa Ildebrando, Ingridy Christine Oliveira Triaquim & Ivonete Luiza do Amaral</i>	

SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR-PARANAGUÁ (2023-2024).....	95
<i>Alexandra Padilha Bueno & João Guilherme de Souza Corrêa</i>	

POLÍTICAS PÚBLICAS ARQUIVÍSTICAS E LEGISLAÇÃO PROTECIONISTA EM DEBATE: O CDOC. H. LITORAL, MEMÓRIA E ENFRENTAMENTOS.....	106
<i>Liliane da Costa Freitag & Kalani Pampuch Camargo Machado</i>	

EXPOSIÇÃO CURRICULAR COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA: REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE EM PROCESSOS MUSEOLÓGICOS.....	124
<i>Milena Santos Mayer, Alanna Louise Wolf Wudarski, Ana Karina Foltran, Ana Paula Pícolo Barreto & Marcos Dias De Araújo</i>	

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETOS DE EXTENSÃO COM FOCO NA
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....151**

*Roseneide M B Cirino, Amanda Silva Goes,
Lucas Constante Rodrigues & Nicolly Rebeca dos Santos*

**PORTAS ABERTAS: PRÁTICAS IMERSIVAS PARA A POPULARIZAÇÃO DA
CIÊNCIA E INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA.....167**

*Clara Regina Silva Santos, Everaldo Ferreira Custódio,
Cassiana Baptista Metri & Tânia Zaleski*

**ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO
EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....184**

Dr. Tiago Luiz Ferrazza

**DIÁLOGOS LITERÁRIOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PERCURSO DO
PROJETO ELAS POR ELAS.....202**

Cristiane Pagoto & Jordana Cristina Blos Veiga Xavier

**GAMIFYING THE LEARNING PROCESS: UM RELATO SOBRE O USO DE
JOGOS NO ENSINO DE INGLÊS.....217**

Déborah Caroline Cardoso Pereira, Paola Machado da Silva & Marcelo Benkendorf

**MÃOS NA MATA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....232**

*Mayra Stevanato, Larissa Roquejani Donato, Tais Pires de Oliveira,
Ana Paula Colavite & Sandra Terezinha Malysz*

SOBRE OS ORGANIZADORES.....245

LITERATURA E ACOLHIMENTO: MEDIAÇÃO DE LEITURA COM IDOSOS E MULHERES NO CRAS EM PARANAGUÁ-PR

Wendel Cássio Christal¹

Noeli Da Silva Caetano²

Ana Paula Schonheski Pontes³

INTRODUÇÃO

No conto “O Grande Passeio”, da escritora brasileira Clarice Lispector, a protagonista Mocinha é apresentada como uma mulher idosa, órfã, viúva e mãe de dois filhos falecidos. Após ser transferida do Maranhão para o Rio de Janeiro sob a promessa de acolhimento em uma instituição de longa permanência para idosos, acaba sendo alojada nos fundos da residência de uma família, onde passa a viver em condições adversas e é ignorada pelos moradores. Com o passar do tempo, os membros da família manifestam insatisfação em relação à sua presença e decidem enviá-la para a casa de um cunhado, em Petrópolis, optando por deixá-la nas proximidades da residência para “evitar constrangimentos”. Entretanto, o cunhado não acolhe Mocinha, exige seu imediato afastamento e determina o retorno dela ao Rio de Janeiro, pois alega que a casa dele não é asilo. Desamparada, a personagem abandona o local, percorre uma estrada íngreme e, devido ao cansaço, encosta a cabeça no tronco de uma árvore, vindo a falecer: “Então, como estava cansada, a velha encostou a cabeça no tronco da árvore e morreu” (Lispector, 1998, p. 30).

Mocinha pode ser interpretada como uma personagem alegórica da realidade vivenciada por muitos idosos no Brasil contemporâneo, pois, embora a população brasileira tenha apresentado índices

¹ Coordenador do projeto: Direito à literatura: círculos de leitura em espaços de vulnerabilidade psicossocial. Universidade Estadual do Paraná – *campus* Paranaguá.

² Graduanda em Letras Português pela Unespar – Paranaguá. Equipe executora do projeto. Bolsista Unespar.

³ Graduanda em Letras Português pela Unespar – Paranaguá. Equipe executora do projeto. Bolsista da Fundação Araucária.

crescentes de longevidade, muitos idosos ainda vivem em condições precárias, sem acesso aos direitos básicos que lhes deveriam ser garantidos. Segundo pesquisa realizada em 2019, em capitais e municípios brasileiros, abandono, negligência e maus-tratos foram as formas de violência mais observadas, frequentemente cometidas por familiares no ambiente domiciliar, cujas consequências incluem “sofrimento psicológico, adoecimento físico e redução da qualidade de vida” (Ceccon; Garcia-Jr, 2024, p. 1).

Além da falta de moradia digna, saúde, alimentação e atividades físicas, muitos idosos também enfrentam a ausência de acesso aos bens culturais, não apenas por razões econômicas e sociais, mas também devido à insuficiência de políticas públicas que garantam esse direito. Aliás, à medida que a faixa etária avança, tais dificuldades tendem a se agravar, especialmente entre aqueles com mais de 80 anos, “cuja etapa é marcada pela vulnerabilidade social e pelo risco de adoecimento e dependência” (Ceccon; Garcia-Jr, 2024, p. 1).

Apesar de o Brasil contar com uma das legislações mais avançadas do mundo relacionadas à cidadania da pessoa idosa, o Estatuto do Idoso (Lei n.º 10.741/2003), que atribui à família, à sociedade e ao poder público a responsabilidade de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos desse grupo, sua implementação ainda enfrenta desafios diante das desigualdades sociais e do expressivo crescimento da população idosa, calculada em cerca de 35 milhões ultimamente, com 60 anos ou mais, o que representa aproximadamente 16% da população do país, segundo dados do IBGE para 2025, números que tendem a crescer vertiginosamente, aliás.

Nesse contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo narrar e refletir sobre o projeto de extensão “Direito à literatura: círculos de leitura em espaços de vulnerabilidade psicossocial”, criado em 2023, que visa promover a mediação de leitura de textos literários para grupos de idosos e mulheres atendidos pelo CRAS de Paranaguá-PR. O projeto ocorre por meio de encontros, realizados mensalmente na unidade do CRAS, onde os graduandos em Letras Português fazem a mediação

de leitura com grupos compostos por cerca de 15 participantes para sessões de leitura, compartilhamento de ideias e emoções suscitadas por contos e outras narrativas curtas, a partir de temas pertinentes ao contexto do público-alvo. Além dos discentes, a professora e agente social Iara Cristina Chaves Machado Braga, e uma psicóloga, ambas funcionárias do CRAS, acompanham os encontros, fazendo a supervisão zelosa do projeto.

Com relação ao perfil dos grupos do CRAS, constatou-se, em pesquisa prévia, que é composto majoritariamente por mulheres (90%), com idades entre 57 e 87 anos, em sua maioria com filhos, solteiras, viúvas ou casadas, e predominantemente com escolaridade de Ensino Fundamental. A maior parte participa do grupo há cerca de um ano. Quando questionadas sobre o aspecto mais relevante do projeto, destacaram, em ordem de importância: amizades (76%), sair de casa (70%), ouvir histórias e compartilhar experiências (60%) e socialização (53%). Entre as principais dificuldades relatadas estão o custo de vida/condição financeira (53%), problemas de saúde (53%), falta de motivação (35%) e, para 18%, falta de socialização, medo da morte e dificuldades de deslocamento/transporte.

Antes dos encontros mensais no CRAS, os estudantes participantes do projeto são orientados por dois professores coordenadores do curso de Letras Português do campus Paranaguá, onde realizam reuniões semanais e participam da escolha e da análise dos textos literários, bem como da prática de leitura em voz alta, para, posteriormente, os discentes aplicarem tais textos no CRAS.

O CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) é uma unidade pública integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), responsável por oferecer serviços de proteção social básica a famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade ou risco social. No município de Paranaguá-PR, existem seis unidades que atendem diferentes bairros da cidade e região. Entre os principais serviços ofertados estão o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Entre os grupos

minorizados atendidos, os idosos são uma parcela significativa, pois os dados do “Censo 2022 indicam que há 34.222 pessoas com 65 anos ou mais nos sete municípios do Litoral do Paraná, sendo que Paranaguá lidera, com 13.103 idosos” (JB Litoral, 2025).

No que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, o projeto está ancorado nos pressupostos formulados por Paulo Freire, especialmente em *A importância do ato de ler* (2001), pois, na visão do educador, uma educação emancipadora pressupõe a leitura crítica da realidade, sendo o acesso à palavra e à leitura elementos centrais para a cidadania e a superação das desigualdades sociais.

Outra base teórica importante para este projeto é a concepção de literatura proposta por Antonio Candido, em seu célebre ensaio “O direito à literatura” (2011), onde concebe a literatura como um direito fundamental do ser humano, equiparando-a a necessidades básicas, como saúde, educação e moradia, pois o texto literário permite o dessembotamento de sensibilidades e potencializa nosso nível simbólico, de modo a ampliar sonhos, horizontes, ideias e reflexões.

Quanto à metodologia do projeto, fundamenta-se nos pressupostos de Rildo Cosson, cujas ideias sobre a formação de círculos de leitores foram inspiradas em Paulo Freire, a partir das experiências exitosas de alfabetização em Angicos-RN, quando Freire alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Sob essa perspectiva emancipadora de leitura, Cosson (2018) propõe técnicas e ferramentas voltadas à promoção do letramento literário, com múltiplas aplicações no contexto escolar e fora dele, especialmente no que se refere à formação de leitores por meio de círculos de leitura.

Daí a importância que o círculo de leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo. (Cosson, 2018, p. 170)

Dessa forma, o círculo de leitura se configura como espaço propício à criação de laços efetivos, inclusive de amizade, a partir das poten-

cialidades suscitadas pela literatura e seus desígnios. Assim, o autor destaca a dimensão coletiva e subjetiva da leitura literária, ao afirmar que o círculo de leitura deve ser um espaço de compartilhamento efetivo, confiança e troca de experiência, mesmo porque a leitura não é um ato isolado, mas profundamente influenciado pelas vivências, saberes e percepções de cada leitor.

Tudo isso se potencializa, ainda mais, quando o grupo é composto por idosos e mulheres com trajetórias diferentes e com grandes bagagens de vida, tornando os grupos mais ricos quanto à leitura e o compartilhamento de experiências, vivências e subjetividades.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em 2023, os discentes que ingressaram no projeto como executores tinham como objetivo inicial ampliar seus conhecimentos acadêmicos e pessoais. Contudo, já nos primeiros encontros realizados na instituição para organização e preparação dos textos literários, perceberam que a iniciativa proporcionaria experiências muito mais significativas do que inicialmente esperavam. Os relatos a seguir registram os momentos mais marcantes vivenciados pelos próprios alunos, protagonistas deste trabalho.

A participação em projetos de extensão é fundamental para a formação acadêmica, pois proporciona vivências inspiradoras e momentos de intensa troca. Ao longo das atividades, foi possível constatar o poder transformador da literatura, capaz de sensibilizar, humanizar e ampliar o repertório cultural dos envolvidos. Como afirma Gramacho (2024, p. 33), “assim como as aranhas tecem, nós humanos, narramos”. A literatura não apenas permite narrar histórias, mas também auxilia na construção de novas narrativas, evidenciando o ato de contar e interpretar textos como algo inerente à condição humana.

Entre 2023 e 2024, diversos encontros foram realizados com participantes do CRAS, cada um deles marcado por experiências únicas e inesquecíveis. A tabela a seguir apresenta todas as obras literárias que foram priorizadas neste período.

Título da Obra	Autor(a)	Gênero	Ano de Publicação
A princesa obstinada	Sem autoria	Conto	2018
Carne de língua	Ilan Brenman	Conto	2007
Flicts	Ziraldo	Livro infantil	1969
A Ponte	Eliandro Rocha	Livro ilustrado	2022
Entre a espada e a rosa	Marina Colasanti	Conto	1986
Um Apólogo	Machado de Assis	Conto	1885
Quer ler um livro comigo	Lawrence Schimel	Livro infantil	2015
Apólogo brasileiro sem véu de alegoria	Antônio de Alcântara Machado	Conto	2019
Com sua voz de mulher	Marina Colasanti	Conto	1992
Contos de enganar a morte	Ricardo Azevedo	Conto/Infantil	2003
Encurtando o caminho	Ângela Lago	Livro ilustrado	2002
A menina que abraça o vento	Fernanda Paraguassu	Livro infantil	2019
Natal na barca	Lygia Fagundes Telles	Conto	1958

Fonte: Elaborada pelos autores.

Embora todos os encontros tenham proporcionado discussões fecundas a partir do texto literário e das ricas histórias de vidas dos participantes do projeto, priorizou-se para este texto o compartilhamento de duas experiências com os seguintes textos literários, a saber: *A menina que abraça o vento* (Paraguassu, 2019) e o conto “Natal na barca” (Telles, 1958), conforme seguem.

Em 29 de outubro de 2024, durante uma reunião de organização das leituras, foi sugerido o livro *A menina que abraça o vento*, de Fernanda

Paraguassu. Inicialmente, os executores realizaram a leitura e uma análise detalhada da obra, considerando sua relevância para o público adulto do CRAS, apesar de o livro ser voltado para o público infantil. Após discussão, decidiu-se, por consenso, levar a obra para ser lida com os participantes do CRAS, pois identificou-se uma riqueza temática que aborda questões como a Semana da Consciência Negra, a presença de refugiados no país e no estado do Paraná, as causas do refúgio, notícias sobre o Congo, exploração do minério no Brasil, ausência paterna e o aprendizado de novas línguas – temas que contribuiriam para o desenvolvimento do pensamento crítico e do repertório cultural dos envolvidos.

A fim de complementar a leitura, os professores coordenadores sugeriram a realização de uma dinâmica, proposta por um dos alunos: a oficina de confecção da boneca Abayomi, símbolo de resistência negra, inclusão e diversidade. Assim, no encontro realizado em 6 de outubro de 2024, a história do livro foi apresentada ao grupo de idosos, inicialmente tímido e reservado. Após a leitura, os participantes foram convidados a compartilhar suas interpretações. No início, houve um silêncio reflexivo, até que uma senhora, emocionada, afirmou: “Essa história, dessa menina, é triste, mas também é real.” Em seguida, ela continuou: “Eu não sou daqui de Paranaguá, eu vim do Nordeste. E lá, deixei minha família, pois lá não era fácil para sobreviver.” Essas palavras impactaram os executores, pois percebeu-se que houve a projeção da senhora com a personagem, já que o livro narra a história de Mersene, uma garotinha que, após fugir dos conflitos na República Democrática do Congo, busca se adaptar à nova vida no Brasil enquanto lida com a saudade do pai que ficou para trás.

A partir desse momento, outros participantes também compartilharam suas percepções. Um senhor comentou: “O livro fala sobre a extração da mineração, eu já trabalhei nisso e sei como é difícil.” Outra senhora acrescentou: “Eu sou negra, e sei como é para os negros sobreviver dentro da sociedade.” Ela fez uma relação direta com o preconceito e as dificuldades enfrentadas pela comunidade negra tanto em seus países de origem quanto em novas cidades, em busca de trabalho e melhoria de vida.

Vale destacar que todos os encontros foram registrados por meio de fotografias, utilizadas posteriormente em eventos e relatórios do projeto, conforme ilustrado na figura 1. Esses registros documentam não apenas a participação, mas também o impacto das atividades na vida dos frequentadores das mediações de leituras.

Figura 1 – Registro do encontro do dia 6 nov. 2024



Fonte: Os autores.

Após as discussões e interpretações, constatou-se que a leitura foi amplamente proveitosa, evidenciando como a literatura abre espaço para múltiplas narrativas e reflexões. A oficina “Confecção da boneca Abayomi” foi realizada em um dia distinto do encontro de leitura, devido à limitação de tempo, o que impossibilitou a realização simultânea das duas atividades. Os estudantes demonstraram apreensão em relação à adesão dos participantes à oficina, mas, inesperadamente, todos compareceram, mostrando interesse e disposição para ampliar o aprendizado iniciado com a leitura.

Durante a oficina, foi apresentada a história da boneca Abayomi, símbolo emblemático da resistência negra. Criada por Lena Martins no final da década de 1980, em meio às comemorações do centenário da abolição da escravidão, a boneca carrega consigo valores de inclusão, diversidade e memória histórica. Os participantes acompanharam atentamente as explicações sobre o contexto histórico e o significado

simbólico da boneca. Em seguida, foi ensinado o passo a passo da confecção, e cada pessoa produziu sua própria boneca, vivenciando um momento de aprendizado coletivo e troca de saberes. O encontro foi especialmente significativo, pois uniu literatura e artesanato, duas práticas apreciadas pelo grupo.

Além disso, em se tratando de um grupo de idosos, a experiência demonstrou que a leitura, aliada a atividades práticas, potencializa ganhos cognitivos, como salientam Torquato, Massi e Santana (2011, p. 89): “A leitura é considerada como importante para aumentar os ganhos cognitivos, tais como a memória e melhorar as ações motoras”. Os autores destacam a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo dos idosos. Nesse sentido, a confecção das bonecas, realizada após a leitura, contribuiu ainda mais para o aprimoramento dessas habilidades, conforme ilustrado na figura 2. O entusiasmo dos participantes e a riqueza das produções reforçaram a relevância de integrar diferentes linguagens artísticas ao processo educativo, promovendo o protagonismo e a valorização das histórias de vida de todos os envolvidos.

Figura 2 – Confecção da boneca Abayomi



Fonte: As autoras.

Aliás, em 2025, ainda se colhem os frutos dos encontros realizados. Recentemente, uma senhora que participou das atividades em 2024 reencontrou os estudantes e relatou que guarda com carinho as bonecas confeccionadas, salientando que os encontros ocorridos em 29 de outubro e 6 de novembro de 2024 permanecem vivos em sua memória e que a história compartilhada foi muito especial para ela.

Desse modo, o relato transcende o conhecimento acadêmico, evidenciando o processo de humanização proporcionado pelo convívio com os participantes do CRAS. Os estudantes levam para o grupo os saberes adquiridos na universidade, mas retornam enriquecidos pela experiência, pois, conforme ressaltam, os participantes ensinam muito mais do que todo o conhecimento compartilhado. Por meio do projeto, inúmeros relatos são conhecidos e compartilhados, sensibilizando tanto os alunos quanto os idosos, e é justamente essa troca que as rodas de leitura possibilitam. Tais resultados estão em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos propostos por Cosson, quando afirma que os círculos de leitura podem proporcionar aprendizagens “por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas” (2018, p. 177).

Entre os muitos encontros marcantes realizados entre 2023 e 2024, destaca-se o ocorrido em 4 de dezembro de 2024, quando foi apresentado o conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles. O texto, rico em significados, foi analisado coletivamente, possibilitando a extração de interpretações que levaram à reflexão sobre a própria realidade e a do outro. Conforme a concepção de leitura proposta por Paulo Freire, ler vai muito além da simples decodificação de palavras ou do domínio da linguagem escrita. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, o conhecimento do mundo e a experiência vivida são fundamentais para a compreensão dos textos escritos. Assim, as discussões dos textos literários são enriquecidas por meio do compartilhamento de experiências e da escuta de relatos de vida dos participantes do CRAS, que trazem ricas bagagens de vida

à discussão. Como afirma Gramacho (p. 15, 2024), “Nossas histórias amalgamam nosso Eu. Somos constituídos delas e de inúmeros relatos lidos, ouvidos, herdados”.

No conto de Lygia Fagundes Telles, a narrativa acompanha a travessia de uma barca na noite de Natal, onde quatro passageiros se encontram: um homem embriagado, uma mulher com um filho e a narradora. A mulher, carregando o filho no colo, revela à narradora sua história de perdas e decepções, incluindo a morte de outro filho e o abandono pelo marido. A atmosfera é de solidão e melancolia, mas a narrativa culmina em um momento de esperança, quando o bebê, que a narradora inicialmente acreditava estar morto, demonstra sinais de vida, simbolizando renovação (Telles, 1970).

Nesse encontro específico, não foi adotado o tradicional círculo, mas sim grupos de quatro pessoas ao redor de mesas, para facilitar a leitura, o diálogo e a atividade prática subsequente. Após a leitura do conto, foi concedido tempo para reflexão. Os participantes perceberam múltiplos significados na narrativa, a começar pelo título, que evoca a ideia de travessia – da vida para a morte, do desespero para a esperança. O momento em que o bebê, inicialmente considerado morto pela narradora, chora ao final do conto, foi interpretado como uma metáfora de ressurreição ou renovação.

Desse modo, os idosos do CRAS demonstraram grande atenção durante a leitura e trouxeram interpretações marcantes. Algumas delas destacaram o contraste entre o Natal, tradicionalmente associado à alegria, e a atmosfera sombria do conto, em que a narradora acredita que a criança está morta. Muitos ressaltaram a importância da empatia, afirmando: “A gente acha que nossos problemas são grandes, até vermos o problema do próximo.” Outro participante complementou: “Precisamos nos colocar no lugar do outro, entender o que o outro está passando.” A narradora, inicialmente apática e indiferente, muda sua postura ao ouvir a história da mãe da criança, o que foi interpretado como uma transformação necessária para a compreensão do outro e do próprio lugar na sociedade.

Como este conto fazia menção ao Natal, após o diálogo, estudantes da Unespar e alguns participantes do CRAS confeccionaram cartões de Natal utilizando botões, miçangas, barbantes coloridos e enfeites natalinos. Os nomes dos destinatários dos cartões foram sorteados entre eles mesmos, promovendo trocas, risadas e fortalecimento dos laços sociais. Para muitos idosos, o CRAS é um espaço fundamental de interação, e aquele encontro marcou o encerramento das atividades de 2024, deixando o grupo entusiasmado para o ano seguinte.

Figura 3 – Realizando a troca dos cartões natalinos



Fonte: As autoras.

Por fim, o êxito do projeto também se reflete em publicações. Em 2025, o Sr. Rubens Estevão Calixton, participante do CRAS, teve dois poemas publicados no livro *XXI Varal: a poesia dos povos originários* (Christal *et al.*, 2025), após participar do XXI Varal de Poesias da Unespar, campus Paranaguá. Ainda no mesmo ano, os alunos apresentaram uma comunicação oral e publicaram, em parceria com um dos orientadores, o artigo “Direito à literatura: círculos de leitura em espaços de vulnerabilidade psicossocial” nos anais do V SIPEC – Seminário de Integração: Pesquisa, Extensão, Cultura e Inovação Tecnológica da Unespar (Caetano; Christal; Pontes, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a literatura, em suas múltiplas possibilidades, assume papel central na formação de sujeitos críticos e autônomos. Segundo Freire, a leitura não se restringe à decodificação de palavras, mas se constitui como um processo de compreensão do mundo e de si mesmo, permitindo ao leitor posicionar-se criticamente diante da realidade. Nesse sentido, as experiências vivenciadas nos encontros realizados no CRAS de Paranaguá-PR evidenciam que a leitura literária, quando mediada de forma afetiva e dialógica, contribui para o fortalecimento de vínculos e para a construção de novas narrativas individuais e coletivas.

Ainda conforme Cosson, a leitura literária em ambientes de mediação favorece não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a troca de experiências e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Dessa forma, as rodas de leitura promovidas junto a grupos de idosos e mulheres demonstraram impactos positivos, como a elevação da autoestima, o reconhecimento de si e do outro, e a valorização das histórias de vida. A mediação significativa, como ressaltam ambos os autores, vai além da simples transmissão de conteúdos, transformando-se em espaço de diálogo, inclusão e emancipação.

Portanto, a literatura, ao ser mediada de maneira sensível e significativa, revela-se uma poderosa ferramenta de mobilizações subjetivas. As experiências relatadas evidenciam que, ao possibilitar o compartilhamento de narrativas e o fortalecimento de vínculos, a leitura literária contribui para a construção de uma sociedade mais humana, alinhando-se às concepções de educação emancipadora defendidas por Freire e à importância do letramento literário destacada por Cosson, fornecendo aos participantes momentos de acolhida, socialização, troca de experiências e emoções, ao contrário do tratamento conferido à personagem Mocinha, representada no conto de Clarice Lispector.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <https://bnd.art.br/fhYcUy>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- CAETANO, Noeli da Silva; CHRISTAL, Wendel Cássio; PONTES, Ana Paula Schonheski. Direito à literatura: círculos de leitura em espaços de vulnerabilidade psicossocial. In: V SIPEC – Seminário de Integração: Pesquisa, Extensão, Cultura e Inovação Tecnológica, 6., 2024, Paranaguá. **Anais eletrônicos...** Paranaguá: Unespar, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/4A2odn>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- CECCON, R. F.; GARCIA-JR, C. A. S. Violência contra pessoas idosas dependentes no Brasil: um estudo multicêntrico. **Interface**, Botucatu, v. 28, e230511, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/zrZYKF>. Acesso em: 27 maio 2025.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHRISTAL, Wendel Cássio *et al.* (orgs). **XXI Varal**: a poesia dos povos originários. São Paulo: Toma aí um poema, 2025.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMACHO, Lília. **Que conto nos conta?** A literatura inspirando a prática clínica. Salvador: Solisluna, 2024.
- JB LITORAL. Histórias dos abrigados inspiram campanha do Lar Perseverança contra a violência a idosos. Paranaguá, 2025. Disponível em: <https://bnd.art.br/ObXzhs>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- LISPECTOR, Clarice. O grande passeio. In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MARTINS, Lena. **Boneca Abayomi**: boneca preta brasileira. Disponível em: <https://bnd.art.br/xlpSE9>. Acesso em: 29 maio 2025.
- PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. São Paulo: Voo, 2019.
- TELLES, Lygia Fagundes. Natal na barca. In: **Antes do baile verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 1970.

TORQUATO, R.; MASSI, G.; SANTANA, A. P. Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 89-98, 2011. Disponível em: <https://bnd.art.br/lkqJm8>. Acesso em: 1 jun. 2025.

O PIANO NA MÚSICA DE CÂMARA: A PERFORMANCE MUSICAL NA GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Clenice Ortigara⁴

INTRODUÇÃO

Projeto inédito no âmbito da universidade pública brasileira

Seguindo a proposta desenvolvida em 2022, o projeto de extensão “O Piano na Música de Câmara” foi criado com o objetivo primordial de apresentar ao vivo a *performance* de obras completas originais camerísticas para piano e outros instrumentos. A exemplo do projeto inédito⁵ realizado no ano de 2022, foi apresentada a obra integral de 22 sonatas para piano e violino do célebre compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). No ano de 2023 o compositor escolhido foi Ludwig van Beethoven (1770-1827) e suas cinco sonatas para piano e violoncelo. A obra completa para piano e violoncelo é a primeira referência composicional original para o instrumento violoncelo sendo o legado técnico, estético e artístico primordial para duo de música de câmara. Beethoven, assim como a importância estética e musical das obras de Mozart, é considerado precursor de inovações técnico-musicais até os dias atuais.

Para representar a identidade visual do projeto, a iconografia escolhida foi o retrato pintado por Joseph Karl Stieler⁶ em 1820, que reflete o compositor em sua terceira fase de composição. Nessa época Beethoven já com reconhecimento público este retrato se tornou a iconografia representativa do compositor para a posteridade. A data provável de concepção desse trabalho iconográfico ocorreu sete anos

⁴ Professora Mestre Unespar – Campus Curitiba I – Embap. Coordenadora do Projeto de extensão universitária “O Piano na Música de Câmara” | Universidade Estadual do Paraná/Campus Curitiba I – Embap (Escola de Música e Belas Artes do Paraná).

⁵ <https://bnd.art.br/eCx4To>. p. 21-34

⁶ (1781-1858)

antes do falecimento do compositor, revelando, além do seu semblante enigmático, partes não visíveis do rosto, escondendo estrategicamente a deformação estética de suas orelhas causada por vários tratamentos médicos experimentais⁷. Beethoven segura com a mão esquerda o manuscrito da partitura da *Missa Solemnis*, composta entre 1819 e 1823, certamente a obra que inspirou sua Nona Sinfonia, que viria a seguir entre 1822 e 1824. A historiadora Alessandra Comini afirmou que o retrato incluía “todos os elementos caros aos futuros criadores de mitos”, incluindo “gênio inspirado por vozes interiores na presença da natureza, com cabelos leoninos se contorcendo descontroladamente em paralelo simbólico à turbulência fervente da criatividade”⁸.

Figura 1 – Retrato de Ludwig van Beethoven, produzido por Joseph Karl Stieler, óleo sobre tela (1820)

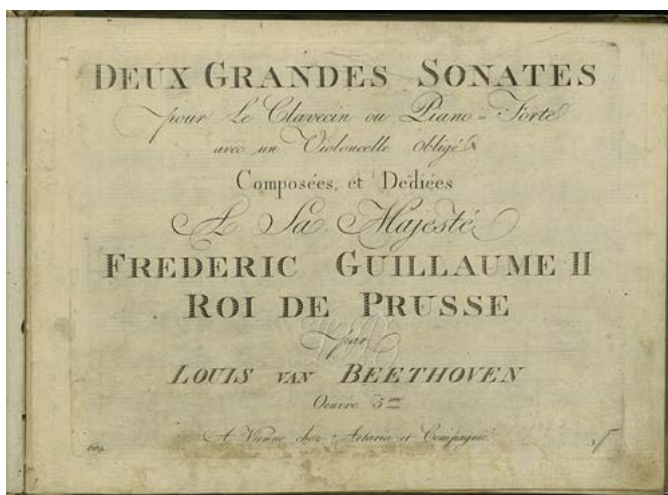


A música de câmara permeou todas as fases de composição, sendo a forma sonata seu maior número. Foram dez para duo piano e violino e cinco para duo piano e violoncelo, sem contar com as icônicas trinta e duas sonatas para piano solo.

⁷ <https://bnd.art.br/xOyjXk>

⁸ Alessandra Comini (2008). A mudança da imagem de Beethoven: um estudo sobre a criação de mitos. Sunstone Press, ISBN 9780865346611.

Figura 2 – Fac-símile da primeira edição da sonata *opus 5 n.º 1* de Ludwig van Beethoven, publicada em Viena



Fonte: www.imslp.org

Mundialmente, nos cursos de graduação em música, há variadas vertentes pedagógicas que celebram a *performance* artística do repertório denominado “standard” (padrão) de cada instrumento visando ao estudo aprofundado do período e sua práxis musical. Partindo dessa ideia é importante salientar que as futuras gerações conheçam o repertório considerado padrão, para que possam explorar novas formas de interação camerística. Para Sônia Albano de Lima (2006), “as escolhas performáticas, voluntárias ou involuntárias, interagem articuladas umas com as outras, interferindo sobremaneira no resultado interpretativo a performance é um *fazer artístico* que integra conhecimento racional e intuitivo, tradição, emoção, sensibilidade, história, contemporaneidade e cultura do executante.” Por isso, a proposta em realizar um projeto inédito em instituição pública de ensino (graduação em música) que retome as tradições da performance de obras completas originais privilegiando o ponto de vista do piano que é o instrumento-base para todos os compositores, desde a criação do *arpi cimbalo del piano e’ forte* por Bartolomeu Cristofori nos idos dos anos 1700. Não obstante, Beethoven seguiu a tradição de outros com-

positores contemporâneos a sua época, foi um exímio instrumentista e utilizava a nova invenção, o pianoforte, como instrumento essencial para suas composições.

Just as Beethoven influenced the design of fortepiano construction, as well as the technique of playing, he also increased the demands on 'cellists to such an extent as to require greater artistic execution than previously, in terms of technical and musical expression. (CRAWFORD, p. 11)⁹

Na edição 2023 do projeto foi possível contar com a participação de cinco discentes do curso de graduação em música bacharelado em instrumento violoncelo do Campus Curitiba I - Embap. O estudo da parte do piano ficou a cargo da coordenadora geral do projeto para facilitar o processo de preparação artística. Por outro lado, o professor de violoncelo foi responsável pela coordenação pedagógica estabelecendo o direcionamento técnico para os discentes participantes.

Figura 3 – Identidade visual do projeto de extensão.



⁹ Assim como Beethoven influenciou o *design* da construção do fortepiano, bem como a técnica de tocar, ele também aumentou as exigências sobre os “violoncelistas” a tal ponto que exigiram maior execução artística do que antes, em termos de expressão técnica e musical. (Tradução nossa).

O local dos concertos foi escolhido priorizando um bom exemplar de piano de cauda acústico, sala acústica apropriada, localização, gratuidade e acesso a PCDs. Foram realizadas duas apresentações das sonatas em ordem cronológica de composição em uma sala de concerto especialmente designada a formações camerísticas. Além dos dois concertos previamente agendados ocorreu também a participação de alguns discentes na programação oficial do evento “Pipoca Cultural” implementação da Política de Arte e Cultura da Unespar, produzido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

As datas dos concertos didáticos do projeto foram divididas no seguinte formato:

- 20 de setembro de 2023 (2 sonatas apresentadas)
- 20 de outubro de 2023 (3 sonatas apresentadas)
- 3 de outubro de 2023 (2 sonatas, evento Pipoca Cultural)

Seguindo a proposta da cronologia histórica de composição a programação de concertos realizados com a obra integral de sonatas para piano e violoncelo de Ludwig van Beethoven foi apresentado ao vivo como descrito na tabela abaixo:

N.º	<i>Opus</i> ¹⁰	Ano de composição	Idade de Beethoven	Duração total de cada sonata	Data Concerto
1	5 n.º 1	1796	26 anos	28'	20.setembro.2023
2	5 n.º 2	1796	26 anos	28'	20.setembro.2023
3	69	1807/1808	37 anos	27'	20.outubro.2023
4	102 n.º 1	1815	45 anos	17'	20.outubro.2023
5	102 n.º 2	1815	45 anos	21'	20.outubro.2023

¹⁰ Obra musical catalogada com um número que designa a ordem cronológica das composições de um mesmo autor. <https://bnd.art.br/LdA0oh> Acesso em: 1 jun. 2025.

O projeto contou com a participação ativa de cinco discentes das quatro séries da graduação em música (Bacharelado em Instrumento – Violoncelo) da Unespar/Campus Curitiba I – Embap, contemplando as quatro séries do curso. Participaram 2 discentes da 1.^a série, 1 discente da 2.^a série, 1 discente da 3.^a série e 1 discente da 4.^a série.

Visando à sustentabilidade ambiental não foram utilizadas cópias físicas de cartazes de divulgação e programa entregues regularmente no início do concerto para o público presente. Também de acordo com as novas tecnologias de informação e com o intuito de democratizar o acesso aos concertos de forma a projetar as ações além dos limites locais, foi criada a assessoria de imprensa gerida por dois discentes participantes do projeto em duas contas digitais gratuitas de mídias sociais¹¹. Durante os concertos utilizou-se tecnologia interativa¹² de projeção de imagens e roteiro do concerto para o público presente tornando a apresentação musical acessível a todos os ouvintes.

METODOLOGIA

Promovendo a circulação da música de concerto

O projeto de extensão “O Piano na Música de Câmara” foi concebido com o objetivo principal de divulgar a música de câmara instrumental e vocal com ênfase na prática musical. O conceito é privilegiar o repertório camerístico original organizado de forma temática com o intuito de desenvolver pesquisa de repertório e suas características composicionais com vistas à performance estilística buscando as referências bibliográficas e históricas. Os recitais didáticos foram abertos para o público em geral e totalmente gratuitos.

Em sua segunda edição o projeto contemplou a prática musical da obra integral das cinco sonatas originalmente concebidas para piano e violoncelo do compositor alemão Ludwig van Beethoven (1770-¹³.

¹¹ Instagram e Facebook. <https://bnd.art.br/bvuInd>

¹² Projetor multimídia e tela para exibição.

¹³ Lista de reprodução com as gravações ao vivo das cinco sonatas apresentadas. <https://bnd.art.br/BuqgZE>.

Vale ressaltar a relevância ímpar desse projeto, pois é o único projeto nesse gênero a ser realizado dentro dos âmbitos universitários brasileiros que se tem conhecimento no Brasil até o momento, com a participação de graduandos de instituição pública de ensino estadual.

Além de oportunizar o aprimoramento da *performance* artística aos graduandos dos cursos de bacharelado em instrumento, licenciatura em música, discentes egressos e comunidade externa, o projeto também capacita os graduandos na preparação e organização de recitais em espaços públicos.

É importante destacar que projetos como esses possibilitam a circulação de um repertório não mais ouvido presencialmente com frequência no meio artístico e acadêmico, demonstrando a importância dos grandes mestres na formação dos graduandos e na formação de plateia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Edição crítica e prática da performance

Como meio primordial do trabalho de *performance* musical se fez necessária a busca de uma edição qualificada por editores e musicólogos. Fontes como essa que chamamos de *urtext* (original) se assemelham ao manuscrito do compositor de procedência alemã a editora Henle Verlag¹⁴. Hoje em dia é possível encontrar edições revisadas e devidamente autorizadas por musicólogos, evidenciando a indicação da edição originalmente extraída diretamente do manuscrito, a fim de evitar problemas de execução e entendimento estético da obra a ser estudada.

¹⁴ München, Alemanha.

Figura 4 – Capa da edição Henle Verlag utilizada no projeto.



Através de um estudo comparativo foi possível compreender o conceito estético do período com obras instrumentais do período musical que Beethoven compôs, traçando a linha do tempo das composições para piano em relação as sonatas para piano e violoncelo.

Beethoven's exploration of the sonorous and registral capacities of the two instruments, individually and in myriad combinations, sets his 'cello sonatas apart from works of his predecessor. (CRAWFORD, p. 11)¹⁵

¹⁵ A exploração de Beethoven em relação as capacidades sonoras e registraís dos dois instrumentos, individualmente e em inúmeras combinações, diferencia suas “sonatas para violoncelo” das obras de seu predecessor.

Figura 5 – Obra integral para piano e violoncelo originalmente composta para os dois instrumentos em um volume, Henle Verlag, edição ano 1971, partitura utilizada no projeto

INHALT

Opus 5 Nr. 1

Seite 2

1. Adagio sostenuto

F-dur · F major · Fa majeur

7

Opus 5 Nr. 2

2. Adagio sostenuto e espressivo

g-moll · g minor · sol mineur

10

42

Opus 69

3. Allegro ma non tanto

A-dur · A major · La majeur

18

75

Opus 102 Nr. 1

4. Andante
lento

C-dur · C major · Ut majeur

28

108

Opus 102 Nr. 2

5. Allegro con brio

D-dur · D major · Ré majeur

33

125

O fazer musical ao longo da vivência humana permanece de forma idêntica às primeiras civilizações que iniciaram na prática da música em conjunto. Ele somente ocorre de forma presencial e continuada. Não há fórmula mágica para o desenvolvimento das habilidades de diálogo musical sem a presença dos narradores dessa história. O artigo de Flávio Apro sobre interpretação musical¹⁶ relata um universo (ainda) em construção citando as relações entre interpretação e conhecimento sendo que “A interpretação musical, é, antes de tudo, fruto do pensamento. Se o pensamento de um indivíduo é organizado, sua execução musical se refletirá em uma *performance* coerente. Portanto, o tema deve ser analisado sob as bases da filosofia, mais especificamente da estética.” (LIMA, p. 25)

Em se falando das tradições estéticas do fazer musical de um repertório específico para o formato moderno do piano acústico e analisando as especificidades de execução Apro pontua que “A tradição, portanto, deve ser sempre o ponto de partida para um verdadeiro questionamento por parte do executante, que transformará esse diálogo num veículo de expressão das ideias de um compositor (mensagem musical), que é o centro de toda atividade do intérprete. (LIMA, p. 32)

Para o trabalho em conjunto do piano com os violoncelistas de forma presencial agendou-se quatro ensaios de laboratório culminando com a estreia das obras publicamente. Nos encontros presenciais com cinquenta minutos de duração foi possível elencar várias estratégias de estudo em conjunto como utilização de diferentes velocidades de execução, utilização do metrônomo, estudo da articulação histórica e valorização das dinâmicas (volume) impressas.

Charles Rosen (1997), em suas análises sobre a música de Beethoven, destaca a maneira como o compositor rompe com as convenções estilísticas anteriores, dando origem a uma linguagem musical que valoriza a expressão individual e a subjetividade do artista. Rosen (1997) observa que Beethoven não apenas expande as formas musicais tradicionais, como a sinfonia e o quarteto de cordas, mas também introduz novas

¹⁶ Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar, 7 artigos organizado por Sônia Albano de Lima.

técnicas composicionais que se sobressaem por superar os esquemas temáticos até então vigentes na música que acontecia nas cortes. Ao explorar uma variedade de texturas e timbres, Beethoven transforma cada instrumento em um potencial solista, valorizando a natureza íntima e pessoal da música de câmara, formando, assim, uma linguagem musical não mais dependente de associações com eventos e hábitos cortesãos, como as tópicas clássicas até então estabeleciam (Ratner, 1980). Essa abordagem inovadora da escrita instrumental, como aponta Rosen (1997), influencia diretamente o desenvolvimento da música romântica, que busca uma maior profundidade emocional e uma conexão mais direta entre o compositor e o ouvinte, o que dialoga claramente com a ênfase na língua nacional pelos poetas do período. (PINHEIRO; SILVA, p. 3).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância da performance musical ao vivo

Pinheiro e Silva (2024, p. 8) afirmam que

A musicologia histórica costuma dividir a obra de Beethoven em três fases: o período inicial, que vai de suas primeiras composições até 1802, quando o compositor parece se atentar ao estilo vienense no qual estava inserido; o período intermediário, ou heroico, no qual a luta e o triunfo são objetos de constante representação em sua obra, indo de 1805 a 1815; e seu período tardio, que vai até sua morte, em 1827, marcado por uma maior introspecção e uma expressão mais independente de seu contexto social imediato (Bonds, 2022). As sonatas para violoncelo e piano foram escritas em aproximadamente 20 anos, abrangendo essas três fases.

Em sua tese de mestrado, Judith Lee Crawford (1995) afirma que pouco esforço foi direcionado até agora para esse pequeno grupo de obras, que “abrange a carreira inteira de Beethoven e apresenta algo como uma miniatura, uma ilustração microcósmica de cada uma de seus três períodos criativos”.

The two ‘Cello Sonatas, Opus 5, are historically important works in that they are the first classical ‘cello sonatas with a written-out

fortepiano part. In these two sonatas the fortepianist assumes an essential, virtuosic role for the first time in the history of the genre, establishing the combination of ‘cello and fortepiano as a true duo. Neither of Beethoven’s central artistic models, Haydn and Mozart, had ever attempted to adapt their accompanied sonata styles to this instrumental combination. (CRAWFORD, p. 12).¹⁷

Seguindo a perspectiva inovadora do jovem compositor, Crawford comenta que “As duas sonatas, *Opus 5*, oferecem um vislumbre claro da virtuosidade, paixão e imaginação do jovem e otimista Beethoven, ansioso por enfrentar os desafios do mundo musical e ainda inocentemente inconsciente da terrível deficiência que o aguardava.”¹⁸

Em uma perspectiva hermenêutica, Crawford (1995, p. 90) analisa que

o diálogo da Sonata Opus 69 demonstra uma variedade de emoções, abrangendo uma ampla gama, desde um estado de alegria inocente até uma ira veemente, de brincadeiras jogosas à confiança alegre e ao conforto de uma doce consolação, sem deixar de tocar em outras pessoas ao longo do caminho. O único fio condutor em todas as variadas emoções contidas nesta obra é um elemento inato de Beethoven, tanto pessoal quanto artisticamente, que talvez pudesse ser considerado sua marca registrada: esse elemento é a paixão.¹⁹

Corroborando com o objetivo de formação de plateia e valorização da música ao vivo estiveram presentes nas três apresentações cerca de 100 pessoas, público esse formado inteiramente de comunidade externa.

¹⁷ As duas Sonatas para Violoncelo, Opus 5, são obras historicamente importantes por serem as primeiras sonatas clássicas para violoncelo com uma parte de pianoforte escrita. Nessas duas sonatas, o pianista assume um papel essencial e virtuoso pela primeira vez na história do gênero, estabelecendo a combinação de violoncelo e pianoforte como um verdadeiro duo. Nenhum dos modelos artísticos centrais de Beethoven, Haydn e Mozart, jamais tentou adaptar seus estilos de sonata acompanhada a essa combinação instrumental. (Tradução nossa).

¹⁸ The two sonatas, Opus 5, offer a clear glimpse of the virtuosity, passion, and imagination of the youthful, optimistic Beethoven, eager to confront the challenges of the musical world, and still innocently unaware of the grim disability in store for him. (CRAWFORD, p. 21)

¹⁹ The dialogue of Opus 69 demonstrates an assortment of emotions, spanning a wide range, from a state of innocent joy to vehement wrath, from facetious jesting to joyful confidence and the comfort of sweet consolation, while touching upon others along the way. The one common thread in all the varied emotions displayed in this work is an element so innately Beethoven, both personally and artistically, that it could perhaps be deemed his trademark: that element is passion. (p. 90) tradução nossa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes desse projeto são pioneiros ao realizarem no âmbito universitário brasileiro um projeto dedicado a obra integral das sonatas para piano e violoncelo de Ludwig van Beethoven. De acordo com pesquisa em ambiente virtual não se tem nenhum registro de que um evento de performance artística como esse tenha sido desenvolvido anteriormente em uma universidade brasileira.

Sônia Albano de Lima²⁰ conclui que “a música vive da interpretação. É o intérprete quem dá vida à partitura. Ele é quem transmite e perpetua as intenções e desejos do compositor, da obra enquanto tal e a sua própria sensibilidade” (LIMA, p. 60).

Corroborando com o mesmo pensamento, a pesquisadora Judith Lee Crawford revela a importante missão da preservação da performance ao vivo dessa coleção de célebres obras camerísticas de Ludwig van Beethoven nos aspectos filosófico e atemporal argumentando que,

A maior importância das sonatas para violoncelo reside na qualidade artística das próprias obras. A vasta amplitude da imaginação criativa de Beethoven permeia as sonatas para violoncelo, desde a riqueza e magnitude de seu ideal sinfônico até a intensa intimidade das obras solo. Essas cinco obras-primas personificam a soma de tudo o que Beethoven representa: seu humor, sua ternura, seu intelecto e, acima de tudo, sua paixão sem limites. A existência dessas obras reflete a singularidade caleidoscópica de seu criador, uma personalidade mutável cujas criações parecem evoluir e se transformar incessantemente, em paralelo à “experiência humana” do ouvinte, sempre mudando e, apesar de seu compromisso estático com o papel, oferecendo continuamente novos vislumbres do âmago da condição humana. Cada nova perspectiva parece tão única e individual quanto os milhões de almas que foram tocadas e os milhões que seguirão. (CRAWFORD, p. 183).²¹

²⁰ O virtual e o real da interpretação musical. In: Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar, 7 artigos organizado por Sônia Albano de Lima.

²¹ The greatest importance of the ‘cello sonatas lies in the artistic quality of the works themselves. The vast compass of Beethoven’s creative imagination inhabits the ‘cello sonatas, from the richness and magnitude of his symphonic ideal to the intense intimacy of the solo works. These five masterpieces embody the sum of all that is Beethoven: his humor, his tenderness, his intellect and, above all, his unbounded

REFERÊNCIAS

APRO, Flávio. Interpretação musical: Um universo (ainda) em construção. *In: Performance & Interpretação Musical*. Sônia Albano de Lima (org.). São Paulo: Musa Editora, 2006.

BEETHOVEN, Ludwig van. **Sonaten für Klavier und Violoncello**. Edited by Bernard van der Linde. Dedilhados para piano Hans-Martin Theopold. Dedilhados e arcos para violoncelo André Navarra. Critical edition. G. Henle Verlag e.k., München, Germany, 1971.

BEETHOVEN, Ludwig van. **Gesamtausgabe der Werke Ludwig van Beethovens**. 13 sections, 56 volumes (projected). 1961-present. Munich: G. Henle Verlag. Critical edition. Disponível em: <https://bnd.art.br/n1XoKF>. Acesso em: 28 maio 2025.

Abteilung V: Werke für Klavier und ein Instrument. Disponível em: <https://bnd.art.br/eKrgmG>. Acesso em: 28 maio 2025.

CRAWFORD, Judith Lee. **Beethoven's five 'cello sonatas** (1995). *Master's Theses*. 1135. Disponível em: <https://bnd.art.br/qCP1WR>. Acesso em: 24 maio 2025.

LIMA, S. A. de (org.). **Performance & Interpretação Musical**: uma prática interdisciplinar. São Paulo: Musa Editora, 2006.

PINHEIRO, Rodrigo Falson; SILVA, William Teixeira da. O imaginário romântico nas sonatas para violoncelo e piano de Ludwig van Beethoven. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 29, p. 01-27, 2024. DOI: 10.5007/2175-7917.2024.e102427. Disponível em: <https://bnd.art.br/OMbUTj>. Acesso em: 24 maio 2025.

passion. The singularity of these works reflects the kaleidoscopic uniqueness of their creator, a mutable personality whose creations seem ceaselessly to evolve and transform, paralleling the “human experience” of the listener, always changing and, despite their static commitment to paper, continually offering fresh glimpses into the core of the human condition. Each new vista appears as unique and individual as the millions of souls that have been touched, and the millions more to follow. (Tradução nossa).

LINGUÍSTICA TEXTUAL E PRÁTICA DE ESCRITA: O ENSINO DO TEXTO EM CONTEXTO DE AVALIAÇÃO SELETIVA

Daniela Zimmermann Machado²²

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz considerações e resultados acerca da prática de ensino de produção escrita em contexto de seleção: o caso do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante Enem). Quando pensamos no trabalho com o texto, mais precisamente no ensino do texto, pensamos também na avaliação de textos e, neste caso, há que se considerar que a avaliação seletiva se difere daquela avaliação processual, de sala de aula, em que o professor tem a possibilidade de trabalhar com o texto do aluno, de rever pontos de maior dificuldade, tendo como foco a escrita e a reescrita. No caso da avaliação seletiva, o participante do processo não tem a oportunidade de reaver a sua prova, de reescrever o seu texto. Trata-se de uma produção pontual, para um fim específico: um bom desempenho em uma prova, acompanhado obviamente de uma boa classificação. No trabalho realizado, procuramos criar simulados que se aproximassem da situação real de escrita de textos que envolvem o Enem e o vestibular, entretanto, por serem oficinas preparatórias, o participante teve a possibilidade de receber um *feedback* e pôde analisar as suas dificuldades. Dito de outra forma: mesmo sendo uma aproximação com a avaliação seletiva, procuramos trabalhar o texto em seu processo de construção.

No presente artigo, trazemos a discussão sobre a prática de escrita em situação de seleção, observando os encaminhamentos para que os futuros candidatos estejam de fato preparados para uma produção de

²² Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), mestrado em Letras, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Paraná (2009), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2013) e pós-doutorado em Linguística na Université d'Orléans/França (2018), onde atuou como pesquisadora visitante. É professora associada na Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranaguá.

texto que é pontual, como o Enem e o vestibular. Embora o foco estivesse centrado na produção textual em contexto de prova, propusemos reflexões que contribuíssem para além da produção textual da redação, mobilizando aspectos de gêneros textuais variados.

A prática relatada neste artigo parte do projeto de extensão “Linguística textual: a escrita como prática social”, vinculado à disciplina Linguística Textual: estudo e implicações pedagógicas, e tem como propósito focalizar o ensino de produção textual escrita a estudantes que estão finalizando o ensino médio (ou que já encerraram essa etapa) e que pretendem fazer a(s) prova(s) do Enem e/ou do vestibular da Unespar. Para muitos alunos, a oferta de oficinas de produção de texto, dentro da universidade, representa uma oportunidade a mais de conhecer as propostas e de se familiarizar com as provas de processos seletivos. A etapa que antecede a produção textual, a leitura da proposta, também foi central no trabalho realizado, pois é preciso estratégia para a compreensão geral do que é solicitado e planejamento para a produção efetiva.

Nas considerações de Cavalcante *et al.* (2019), o texto é entendido como um evento enunciativo. É na produção textual que agimos no mundo e é por meio do texto que interagimos com os outros. Tomar essa concepção como ponto de partida para nosso estudo foi essencial no projeto desenvolvido, na medida em que contribui para a compreensão do nosso papel diante de uma produção textual (oral, escrita ou de outra modalidade). Toda produção textual tem um propósito e precisamos adequar comunicativamente nossa linguagem a esta ação. No caso do contexto de vestibular e de Enem, a depender da proposta, assumimos um papel social (uma simulação), mas há, independentemente da proposta, uma intencionalidade nesse tipo de texto: mostrar aos corretores que estamos aptos para ingressar no ensino superior, que produzimos um texto com autonomia e que, além de compreendermos bem a proposta solicitada, conseguimos argumentar e cumprir com os critérios estabelecidos. Nesse sentido, o projeto promove uma possibilidade de reflexão sobre essa compreensão.

Com base em Torquato (2013, p. 172) entendemos “a prova de redação de um processo seletivo como uma prática social situada no fim de

um percurso de escolarização básica e pré-requisito para ingresso no ensino superior”. A partir dessa perspectiva – que visualiza a redação em contextos seletivos como uma prática social com impacto significativo na vida dos estudantes – destacamos a relevância de desenvolver um projeto voltado especificamente para o contexto de seleção para cursos superiores.

Para a realização deste trabalho, seguimos o seguinte aporte teórico: estudo dos gêneros textuais, especialmente, gênero redação do Enem e gêneros redação de vestibular; estudo teórico sobre os fatores de textualidade; estudo sobre avaliação de textos (avaliação processual, avaliação institucional e avaliação seletiva), estudo do texto e das sequências textuais.

Organizamos o presente artigo da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos o projeto de curricularização que foi realizado ao longo do ano de 2024, expondo os aspectos metodológicos que o caracterizam; num segundo momento, articulamos teoria e prática, discutindo sobre texto, sobre prática de escrita e sobre ensino de texto. Por fim, apresentamos os resultados e algumas considerações sobre a experiência vivenciada.

METODOLOGIA

O projeto “Linguística textual: a escrita como prática social” surgiu com o propósito de reforçar a prática social escrita. Com este objetivo, foi pesquisado junto com os estudantes sobre o entendimento da prática escrita enquanto ato social, e teorias linguísticas que dessem conta dessa compreensão e concepção. Assumimos, a partir da perspectiva da Linguística Textual, que o texto passa a ser entendido como um tecido de sentidos, e não como uma produção pronta e acabada, o texto surge e é marcado na interação entre os sujeitos e o contexto sociocultural que definem e caracterizam a situação de interação (Cavalcante; Brito, 2016). Tomar esta concepção como ponto de partida para o trabalho com a prática de escrita significa partilhar da noção de texto e de adequação comunicativa, de texto em interação. Escrever é uma das formas de interagir socialmente.

Para o planejamento da proposta, partimos da leitura de provas de anos anteriores dos vestibulares da Unespar e do Enem, como forma de familiarização com a proposta e com os critérios – entendemos que na própria proposta há elementos que sinalizam para os critérios avaliativos. A partir deste estudo e análise, tivemos contato com redações exemplares do Enem – redações Nota 1000 – disponíveis no Portal do MEC. A partir desse contato e das discussões teóricas realizadas em sala, os alunos organizaram o material para as oficinas. Foi trabalhada também a planilha de critérios do Enem.

Os alunos se organizaram em grupos para fazer a divulgação das ações nas escolas, preparar os materiais para aplicação da oficina, vivenciar a oficina e corrigir os textos produzidos, apresentando encaminhamentos para a produção de um texto mais autônomo. Todos os estudantes se envolveram com o projeto. Organizamos três encontros no campus, que aconteceram aos sábados. Nesses encontros, apresentamos uma análise das propostas e fizemos dois simulados de produção textual, em que foi aplicada, num primeiro momento, uma das provas do Enem, de anos anteriores e, num segundo momento, uma das provas do vestibular da Unespar. Alguns participantes – estudantes do Ensino Médio – demonstraram pouca familiaridade com as provas (especialmente com a do Enem), ou mesmo, desconheciam o formato dessas provas. Eles puderam trabalhar com a leitura e receber orientações e encaminhamentos para a escrita e reescrita. Os alunos participantes do projeto, estudantes de Letras, puderam corrigir as redações – com base nos critérios de correção disponibilizados. Eles tiveram a oportunidade de vivenciar o outro lado da produção: a correção de textos, a avaliação dos textos. E, para além de lançarmos uma nota, a preocupação do projeto foi muito mais proporcionar um *feedback*, elaborado pelo aluno, sobre o texto do estudante. Muitos estudantes de Letras comentaram que atribuir uma nota pode até parecer acessível, mas justificar essa nota, a partir de critérios pré-estabelecidos, exigia reflexão.

Podemos verificar que a ação realizada, com encontros presenciais, foi bastante significativa. Tivemos em torno de 40 participantes da

comunidade externa. Eles tiravam dúvidas e puderam praticar a escrita, tendo um retorno sobre seus textos. A proposta representou um momento a mais de envolvimento com a leitura e escrita, de prática de produção textual, seguida de encaminhamentos e com a possibilidade de reescrita.

A proposta do projeto contemplou importantes aspectos, tanto ao participante – o estudante externo à universidade – quanto aos discentes do Curso de Letras, professores em formação. Esses últimos puderam vivenciar a responsabilidade de realizar um trabalho efetivo com a comunidade externa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Começamos nossa reflexão teórica retomando o papel da Linguística Textual para os trabalhos com a textualidade. Costa e Foltran afirmam que:

A Linguística Textual trouxe exatamente a possibilidade de desmembrar o texto a partir de categorias de análise. Isso instrumentaliza o professor tanto no sentido de orientar a construção, o fazer textual, como de sua análise, de sua correção, de sua crítica. A partir dessa possibilidade de didatizar a organização textual, não se justifica mais nem certas formas de encaminhar as atividades de elaboração de textos na escola, nem as formas tradicionais de avaliação dos textos escritos pelos alunos. (2013, p. 14-15).

A reflexão acima enfatiza a importância da Linguística do texto para as ações de produção textual em contexto de ensino-aprendizagem, o que reforça a articulação proposta no projeto de curricularização: o trabalho teórico articulado à prática de escrita, a reflexão sobre como conduzir um trabalho de produção textual bem como a sua correção. Segundo Cavalcante (2016, p. 118), “a Linguística Textual se ocupa em descrever e explicar as estratégias de colocar em texto (isto é, de textualizar) os propósitos dos interlocutores que agem em práticas discursivas convencionadas como gêneros do discurso”. No caso da pesquisa realizada, ao observarmos as propostas de redação da Unespar

e do Enem, cabe a compreensão de que cada proposta simula uma prática discursiva que precisa ser compreendida pelo candidato. E quanto mais o candidato puder experienciar o contato com textos variados, mais o nível de letramento se amplia.

Ferrarezzi Junior e Carvalho afirmam que:

Saber determinar antecipadamente o propósito de um texto é uma das muitas habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência. Por isso, essa é uma habilidade que precisa ser ensinada pelo professor: para que vai servir o texto que eu vou escrever? Ao responder essa pergunta, o aluno mobilizará a habilidade em foco que o ajudará a determinar os seus objetivos de comunicação (2015, p. 22).

Com base na citação, reforçamos que essa antecipação tem relação com a familiaridade que se adquire com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Quanto mais formos expostos a diferentes situações sociais, mais conhecemos a diversidade de textos e melhor interagimos socialmente, o que explica também a ampliação do nível de letramento, mencionada anteriormente.

Na disciplina, com foco na Linguística Textual, pudemos trabalhar detalhadamente com a análise de textos, atentando-nos aos elementos organizacionais e composicionais do texto, o que contribuiu de forma bastante precisa com o trabalho realizado no projeto de curricularização.

Dando sequência a esta reflexão, partimos para o estudo da noção de avaliação, a partir, especialmente, de Wachowicz (2015), que retoma esses conceitos em seu trabalho sobre avaliação de textos. A pesquisadora aponta que a avaliação textual pode ser definida a partir de três tipos principais: avaliação processual/ de sala de aula, avaliação institucional e a avaliação seletiva (de vestibular). A avaliação processual, no nosso entendimento, para o trabalho com o texto, é a mais interessante, pois é a metodologia que vai trabalhar com a prática do aluno num *continuum*, dando aos estudantes a possibilidade de reescreverem seu texto, de melhorá-lo a partir das sugestões do professor. É nesse tipo de avaliação, a de sala de aula, que o professor pode, de fato, trabalhar com a escrita e com a reescrita. A avaliação

institucional diz respeito a avaliações, por exemplo, direcionadas à Instituição, a partir de provas aplicadas a alunos ou de outras formas avaliativas que envolvem o corpo docente. A avaliação seletiva, por sua vez, é aquela avaliação que é pontual, que não avalia o método de aprendizagem, mas sim o que o aluno já sabe até aquele ponto de sua formação: é o que acontece no Enem e nos mais variados vestibulares que acontecem pelo país. A avaliação seletiva coloca os sujeitos em um contexto específico: o contexto de produção textual escrita com finalidade de aprovação em um processo de vestibular. O estudante/candidato precisa demonstrar bom domínio com a produção escrita.

Ao elegermos a avaliação seletiva para este estudo, pretendíamos criar condições para que os participantes fossem se familiarizando com esse modelo de prova, ou seja, com o gênero redação de vestibular. No caso das oficinas, não nos distanciamentos tanto da avaliação de processo, pois, como se trata de uma preparação, os alunos têm acesso a uma avaliação que aponte caminhos para uma produção futura. Mas, ao elegermos como foco a preparação, propomos metodologias para que o aluno, em contexto de avaliação seletiva, esteja apto para a produção textual.

Entender o texto como um evento enunciativo é compreender sobre os diferentes papéis sociais que assumimos em sociedade. Por meio dos gêneros de texto, organizamos a nossa vida em sociedade e, na medida em que os conhecemos, adequamos melhor a nossa linguagem às diferentes práticas sociais. No caso do vestibular e do Enem, ao conhecermos as provas, temos maiores condições de interagirmos adequadamente nesses contextos de produção, compreendendo a simulação e a assunção dos papéis sociais ali solicitados.

Torquato afirma que:

é importante indicar que as provas de vestibular, assim como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cumprem concomitantemente diferentes, mas complementares, funções: a de selecionar os estudantes habilitados para os cursos universitários, a de avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nos níveis fundamental e médio (Endruweit, 2011) e a

de exercer pressões (que levem ao efeito retroativo, conforme definido por Scaramucci, (1999, 2004) sobre as escolhas de conteúdos e metodologias de ensino, especialmente no nível médio (2013, p. 145).

A realização da pesquisa, a partir da experiencição, trouxe reflexões importantes para as discussões realizadas na disciplina, especialmente, sobre o ensino do texto: chegamos à conclusão de que o trabalho com o texto requer aproximação com as práticas reais de produção de texto. As propostas de vestibular e do Enem trazem uma explicitação do que é solicitado de forma bastante clara: no caso do vestibular, o papel do produtor aparece explicitamente (vejamos alguns exemplos: “suponha que você é leitor do Portal X”, “você foi convidado a participar de uma roda de conversa em sua escola”), ou seja, é solicitada na proposta que o candidato simule e assuma esses papéis sociais. Já no caso do Enem, o que acontece é um pouco diferente, por isso, é importante que os estudantes conheçam as diferenças para cumprirem o que é solicitado: a prova do Enem sempre solicita a defesa de uma tese, seguida de proposta de intervenção, ou seja, a apresentação de uma possível solução para a problemática que está em pauta na proposta.

Até o momento, discutimos sobre a prática de produção escrita e os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para dar prosseguimento à discussão, focalizamos brevemente acerca da temática da correção, da avaliação e das possibilidades de encaminhamentos para um aprendizado efetivo.

Já comentamos acerca da dificuldade dos alunos ao elaborar o *feedback* aos produtores de texto. Importante destacar que esse retorno não é feito de forma aleatória ou subjetiva, os *feedbacks* precisam estar atrelados aos critérios de correção. No caso do Enem, os critérios estão disponíveis na página do MEC e são organizados a partir de competências e habilidades que os sujeitos precisam demonstrar. O conhecimento acerca dessas competências é central para o trabalho preparatório de produção dos textos.

Diante deste cenário, tornou-se relevante e necessário um estudo acerca do trabalho de correção. E algumas questões podem ser des-

tacadas como centrais para este estudo: como corrigir os textos dos participantes? O que precisamos considerar? Como elaborar feedbacks que façam sentido e que de fato contribuam para uma (re)escrita mais satisfatória e efetiva? A partir dessa reflexão inicial e conhecendo os critérios, pensamos em algumas questões teóricas que auxiliam neste processo: Que gênero de texto caracteriza sua produção? Qual papel social você assume neste texto? Há adequação comunicativa no seu texto? Há explicitação argumentativa? Essas questões são mais amplas, mas auxiliam na compreensão discursiva do texto trabalhado. Após essa reflexão, importante partir para os aspectos composicionais e estruturais do texto. Sobre a composicionalidade, trabalha-se especialmente com as sequências textuais, com as etapas que caracterizam a prática de escrita neste contexto de produção. Por fim, parte-se para a análise mais gramatical, de correção.

A sequência textual argumentativa é a predominante nos textos de gênero redação de vestibular. Por isso, faz-se importante explorar a composicionalidade, as macroproposições que caracterizam esses textos: Tese anterior – Fatos – inferências e construção de argumentos – Conclusão (nova tese), (Adam, 2008). Essas etapas foram trabalhadas teoricamente na disciplina e foram exploradas na oficina, junto com os estudantes.

Nota-se que muitas vezes acontece o inverso nos encaminhamentos do trabalho com o texto: inicia-se por um trabalho mais pautado na norma, na gramática e, muitas vezes, a correção se limita a esta etapa. O que defendemos desde o princípio, tanto na disciplina, quanto nas discussões ao longo da realização do projeto, é que precisamos avançar na análise de texto do aluno, reforçando os aspectos textuais e discursivos que garantem a qualidade do texto: precisamos questionar os sentidos que são construídos, precisamos trabalhar com a qualidade da composição desses textos, além, obviamente, de sinalizar as questões de escrita que podem comprometer a coerência desses dizeres.

A experiência do projeto, ao propiciar essa reflexão, trouxe sentido à teoria trabalhada, aos conceitos de texto e de avaliação que perpassam as discussões cotidianas de um estudante de Letras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ação extensionista realizada junto à disciplina que tem como foco a Linguística Textual trouxe resultados bastante satisfatórios: por um lado, forneceu material de preparação para estudantes da comunidade escolar, contribuindo com a prática de escrita. As oficinas representaram um espaço de produção textual, mas principalmente, de interação social, de compreensão do texto como um evento enunciativo, que constrói sentidos a partir dos papéis que são assumidos e simulados, a depender da proposta solicitada. Ou seja: não se produz um texto entendendo-o sempre como uma redação, em que um ponto de vista precisa ser definido. E, sim, produz-se textos a partir de uma situação que, embora simulada, constitui sentido, e de uma proposição em que o autor (o candidato) precisa assumir um papel social e produzir seu texto a partir de encaminhamentos e direcionamentos, obedecendo a critérios (que precisam ser já de conhecimento deles). Proporcionar um espaço de escrita voltado ao Enem e vestibular foi fundamental aos participantes.

A experiência colocou os estudantes de Letras em um papel social de formador, assumindo responsabilidades sobre o ensino, sobre a análise de textos em contexto de produção real. Os estudantes de Letras puderam explorar a teoria trabalhada, praticando-a. Ao produzirem materiais voltados ao ensino da produção textual, fizeram pesquisas, articularam teoria e prática, e, nas oficinas, expuseram conteúdos a um público real. Os estudantes precisaram também conhecer muito bem os critérios de correção de textos, precisaram propor atividades de leitura e de análise de textos, precisaram corrigir e avaliar textos, explicando e sugerindo encaminhamentos para uma reescrita.

Wachowicz (2015), quando trata do trabalho com a produção textual, apresenta uma analogia interessante: a autora infere que o trabalho com a escrita é um trabalho artesanal, de idas e vindas, em que às vezes é preciso recomeçar o trabalho do início. Pensar a prática de escrita por esse viés traz um entendimento interessante sobre o trabalho com o texto: é preciso analisá-lo atentamente, é preciso revisá-lo e, a depen-

der da construção e da coerência pretendida, é preciso reiniciá-lo. Os alunos relatam a ansiedade de ver logo um texto pronto, com o número de linhas exigidas todas preenchidas, mas, ao discutirmos a questão desta ação mais laborosa, eles passam a compreender que a produção textual requer cuidado e atenção. Há uma proposta que precisa ser seguida e há critérios que precisam ser respeitados. No caso do Enem, por exemplo, o candidato sempre precisa apresentar uma proposta de intervenção relacionada ao tema proposto. Nas oficinas, trabalhamos muito com a proposta de intervenção, por entendermos que ela precisa estar bem articulada e ter um rigor quanto à argumentatividade. Trabalhar com o ensino de texto é conhecer as suas particularidades, ter ciência do que é esperado de sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos relatar e discutir sobre a textualidade, a partir das ações de curricularização, desenvolvidas ao longo do ano de 2024, na disciplina Linguística Textual: estudo e implicações pedagógicas. A proposta teve uma boa participação da comunidade externa, o que sinaliza para o interesse em ações dessa natureza. Há uma demanda da comunidade externa, por cursos preparatórios gratuitos, que propiciem momentos de reflexão sobre a prática de escrita.

Vemos um impacto social importante ao trabalhar com o texto enquanto prática social: embora o foco seja o vestibular e o Enem, as questões trabalhadas não se resumem apenas a esses contextos de produção de textos. Procuramos promover, para além de uma preparação, uma sensibilidade à autonomia da prática de escrita: enfatizando que o texto precisa funcionar e ter sentido mesmo para quem não tem a proposta em mãos; que a construção textual, independentemente do gênero de texto, precisa ter clareza e propósito. Procuramos mostrar, neste momento de aproximação com a comunidade externa, que é pelo texto que interagimos no mundo e que esses textos precisam ser compreensíveis e adequados às diferentes situações de produção. Um texto produzido sempre precisa se moldar ao receptor e ao ambiente em que irá circular.

As práticas de escrita em contexto de vestibular e de Enem são bastante específicas para esses fins, e precisamos, sim, estar familiarizados com esses contextos, mas precisamos também produzir textos em outras situações comunicativas. A escrita é prática social, e dominar a escrita significa escrever nos diferentes contextos, interagindo socialmente.

Finalizamos este artigo com a reflexão de que a proposta realizada trouxe contribuições importantes para o estudo realizado na disciplina, mas também, trouxe impactos aos participantes, na medida em que os colocou em ambientes de interação, possibilitando aprendizados efetivos sobre o texto. Certamente, a proposta não contemplou todas as questões que são tão centrais neste processo, mas mobilizou, em alguma medida, a reflexão e a prática da escrita.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual**: conceitos e aplicações. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. *In*: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (org.). **Estudos do discurso**: caminhos e tendências. São Paulo: Paulistana, 2016.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016
- COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Con)textualização. *In*: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- ENDRUWEIT, M. L. O ensino médio: esse vilão. *In*: HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.). **Estudos de linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERRAREZZI JUNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 4, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 43, 2004.

TORQUATO, C. P. Letramentos. *In*: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibplex, 2010.

WACHOWICZ, T. C. **Avaliação de textos na escola**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RECICLAGEM: CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA

*Ariana Castilhos dos Santos Toss Sampaio*²³

*Larissa dos Santos Soares*²⁴

*Nathaly Gabrielli dos Santos Ornellas*²⁵

*Leonardo dos Santos Mota*²⁶

INTRODUÇÃO

Diante dos crescentes desafios ambientais e da necessidade urgente de adoção de práticas sustentáveis, iniciativas educativas voltadas à conscientização ambiental têm se mostrado fundamentais para a formação cidadã e crítica dos estudantes. Nesse cenário, os projetos de extensão desempenham um papel estratégico ao promoverem a integração entre o saber acadêmico e as demandas sociais da comunidade.

Foi com esse propósito que alunos do segundo ano do curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus Paranavaí, desenvolveram o projeto de extensão “A Importância da Reciclagem para a Preservação do Meio Ambiente”. A proposta foi aplicada junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual Newton Guimarães, buscando fomentar a reflexão sobre o descarte de resíduos e a relevância da reciclagem como instrumento de preservação do meio ambiente.

A metodologia envolveu levantamento bibliográfico, aulas expositivas, produção de materiais educativos, dinâmicas participativas e uma visita técnica à Cooperativa de Seleção de Materiais Recicláveis e Prestação de Serviços de Paranavaí – Coopervaí, permitindo aos participantes vivenciarem de forma concreta o funcionamento da coleta seletiva e do processo de reciclagem. Como resultado, obser-

²³ Professora Adjunta Colegiado de Geografia – Unespar Campus Paranavaí Coordenadora do Projeto A importância da reciclagem para a preservação do meio Ambiente

²⁴ Discente curso de Geografia.

²⁵ Discente curso de Geografia.

²⁶ Discente curso de Geografia.

vou-se o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática, bem como o despertar de atitudes mais críticas e responsáveis em relação às questões ambientais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste projeto de extensão combinou uma abordagem qualitativa de caráter educativo, baseada em revisão bibliográfica e em atividades práticas extensionistas. O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas sequenciais, organizadas com o objetivo de articular a formação acadêmica dos estudantes à intervenção pedagógica na comunidade escolar.

A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico realizado pelos alunos do segundo ano do curso de Geografia da Unespar. A atividade foi orientada pela professora, que trabalhou previamente com os discentes os principais conceitos relacionados à temática da reciclagem e da gestão de resíduos sólidos, no âmbito da disciplina de Geografia da População. A pesquisa incluiu artigos científicos, legislações ambientais, documentos institucionais e diretrizes da Política Nacional de Resíduos Sólidos, possibilitando o embasamento teórico necessário para a execução do projeto.

Na segunda etapa, com base no referencial construído, foi estruturada uma ação pedagógica no Colégio Estadual Newton Guimarães, voltada à turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Paranavaí (PR). A atividade envolveu uma aula expositiva dialogada, abordando temas como: coleta seletiva, tipos de resíduos, tempo de decomposição no ambiente e impactos da contaminação do solo, da água e do ar.

Na sequência, os alunos da EJA participaram de uma dinâmica interativa de separação de resíduos recicláveis e orgânicos, promovendo a fixação dos conteúdos de maneira lúdica e participativa. Também foram confeccionados cartazes com mensagens educativas, ilustrando conceitos como o ciclo dos resíduos, os 5 Rs da sustentabilidade e os efeitos do descarte inadequado.

Como culminância do projeto, foi realizada uma visita técnica à Coopervaí. A atividade permitiu aos participantes conhecer o funcionamento da cooperativa, compreender o fluxo da reciclagem e ouvir relatos dos trabalhadores, reforçando o vínculo entre o conteúdo teórico e sua aplicação prática na realidade local.

RECICLAGEM: PRESERVANDO RECURSOS E GARANTINDO O FUTURO

A reciclagem é um processo essencial para a preservação dos recursos naturais e para a proteção da fauna e da flora. Ao possibilitar o reaproveitamento de materiais descartados por residências, indústrias e comércios, ela reduz significativamente a pressão sobre o meio ambiente. O termo “reciclar”, originado do inglês *re* (repetir) e *cycle* (ciclo), reflete a ideia de dar continuidade ao uso de recursos que, de outra forma, se tornariam lixo, especialmente em um cenário global marcado pelo aumento acelerado da produção de resíduos (EPA, 2024).

Desde a Revolução Industrial, o modelo econômico baseado no consumo desenfreado impulsionou um crescimento constante na geração de resíduos. Para Santos (1993), esse contexto revela a urgência de estratégias eficazes de gestão, que considerem não apenas os impactos ambientais, mas também os aspectos sociais envolvidos no descarte inadequado de materiais.

No Brasil, a prática da reciclagem teve início oficialmente em 1985, na cidade de Niterói (RJ), com a implantação de ações voltadas à coleta seletiva e à separação de materiais recicláveis (Portal Sustentabilidade, 2022). Esse marco contribuiu para o surgimento de cooperativas de catadores e de iniciativas voltadas à organização da cadeia de resíduos sólidos no país.

No entanto, apesar dos avanços, o índice de reciclagem nos meios urbanos brasileiros ainda é baixo: apenas cerca de 4% dos resíduos sólidos são reciclados, percentual significativamente inferior ao de países como Argentina e África do Sul, que reciclam em torno de 16% (Agência Brasil, 2022). Essa realidade é reflexo de uma gestão inefi-

ciente, da escassez de infraestrutura adequada e da carência de ações educativas voltadas à conscientização da população.

Na região Noroeste do Paraná, o fortalecimento da reciclagem também passa pelas cooperativas. Em Paranavaí, foi criada em 2003 a Cooperativa de Seleção de Materiais Recicláveis e Prestação de Serviços – Coopervaí, que desempenha um papel fundamental na coleta seletiva e no encaminhamento correto dos resíduos recicláveis, contribuindo diretamente para a preservação ambiental (Paraná, 2003).

A relevância da reciclagem torna-se ainda mais evidente diante do volume alarmante de resíduos produzidos diariamente. Segundo Leon (2015), toneladas de lixo são geradas em hospitais, escolas, fábricas e residências, e a tendência é de crescimento contínuo. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2018) estima que mais de 2 bilhões de toneladas de resíduos sejam produzidas anualmente no mundo. Quando não há uma gestão sustentável, os impactos são imediatos: poluição do solo, da água e do ar, além de riscos à saúde pública e à biodiversidade (Mello, 2018).

A necessidade de soluções se intensificou ao longo dos séculos. Desde a Primeira Revolução Industrial, o aumento da produção e do consumo impulsionou também o crescimento da quantidade de resíduos. Essa situação exigiu a criação de alternativas capazes de minimizar os danos ambientais. A reciclagem, como destaca Gonçalves (2004), surgiu como uma resposta indispensável, ao reconhecer que o lixo industrial, comercial ou doméstico, precisava de destinação adequada e reaproveitável.

O exemplo da cidade de Niterói mostra que a sensibilização social pode ter início em ações simples, como a proposta do professor Emílio Eigenheer, que, ao retornar da Alemanha nos anos 1980, mobilizou seus vizinhos para a separação correta do lixo. A iniciativa rapidamente se espalhou, dando origem a práticas de coleta seletiva, ao trabalho de catadores e à formação de associações em diversas partes do país.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou em marcos legais voltados à gestão de resíduos sólidos. O Decreto n.º 11.043, de 2022, instituiu o Plano Nacional de Resíduos Sólidos, oferecendo diretrizes para o

desenvolvimento de infraestrutura e segurança jurídica para investimentos na área (Brasil, 2022). Complementarmente, o Decreto n.º 11.044/2022 criou o programa Recicla+, com foco na valorização das cooperativas e na concessão de créditos de reciclagem, estimulando iniciativas tanto no setor público quanto privado.

Essas normativas abordam a reciclagem como processo estratégico de reutilização de resíduos, fundamental para mitigar os impactos ambientais causados pelo descarte incorreto. Em uma sociedade global que continua a aumentar sua produção de lixo, a reciclagem constitui uma alternativa urgente e necessária.

No Brasil, a trajetória iniciada em 1985 com a primeira coleta seletiva de papel em Niterói ganhou força com a mobilização social e a implementação de políticas públicas. Ainda que os desafios persistam, observa-se um crescimento progressivo da reciclagem como atividade socioambiental relevante, com potencial para transformação da realidade local e nacional.

GESTÃO DE RESÍDUOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A realização de projetos de extensão que aproximam a comunidade acadêmica da sociedade civil constitui uma expressão concreta do compromisso da Universidade Estadual do Paraná – Unespar com a formação cidadã e com a transformação social. No curso de Geografia, essa integração assume relevância, pois possibilita o desenvolvimento de reflexões e práticas sobre questões que impactam diretamente a organização e o uso do espaço geográfico, especialmente aquelas relacionadas às dinâmicas socioambientais.

Segundo Santos (2006), o espaço geográfico é compreendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, ou seja, é simultaneamente palco e produto das relações entre sociedade e natureza. Essa concepção amplia as possibilidades de atuação da Geografia, que não se limita a descrever fenômenos, mas busca compreendê-los em sua dinâmica e propor alternativas para a construção de realidades mais sustentáveis.

Foi com essa finalidade que, no âmbito da disciplina de Geografia da População, os estudantes do segundo ano de Geografia desenvolveram um projeto de extensão com foco na temática da reciclagem. O tema foi escolhido por sua relevância atual, considerando o agravamento dos impactos ambientais e o crescente desperdício de recursos naturais. O objetivo da atividade foi, além de compreender os fundamentos teóricos da gestão de resíduos, promover o engajamento direto da comunidade escolar em reflexões e práticas sustentáveis.

A gestão de resíduos sólidos refere-se ao conjunto de ações voltadas ao tratamento adequado dos materiais descartados, desde a coleta até a destinação final, com o intuito de minimizar os danos ao meio ambiente e à saúde pública (Brasil, 2010). Entre essas ações, destaca-se a reciclagem, que consiste na transformação de resíduos em novos produtos, contribuindo para a economia de recursos naturais e para a redução da poluição (Algeri, 2022).

Essa lógica se baseia na ideia dos “5 Rs da sustentabilidade”: reduzir, recusar, reutilizar, repensar e reciclar, os quais orientam indivíduos e instituições a adotarem posturas mais conscientes diante do consumo e do descarte. Conforme dados da WWF (2008), por exemplo, a reciclagem do papel pode reduzir em até 74% o consumo de energia em relação à sua produção original, além de diminuir significativamente os impactos ambientais. No entanto, muitos municípios brasileiros ainda enfrentam entraves estruturais para implantar a coleta seletiva de forma efetiva, o que evidencia a importância de ações educativas nesse campo.

Nesse contexto, o projeto foi desenvolvido com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual Newton Guimarães, em Paranavaí. A escolha dessa modalidade se deu por reconhecer a riqueza e a diversidade de experiências presentes nesse público, muitas vezes invisibilizadas nas políticas educacionais. Levar o debate sobre reciclagem para a EJA significou, portanto, mais do que abordar um conteúdo curricular: foi criar um espaço de diálogo sobre cidadania, responsabilidade coletiva e justiça socioambiental.

Como etapa de aprofundamento dessa proposta, realizou-se uma visita técnica à Coopervaí. A atividade possibilitou que os estudantes vivenciassem o processo real da reciclagem, observando cada etapa da triagem e da destinação dos resíduos, além de dialogar com os trabalhadores que atuam diariamente nessa atividade. Essa experiência consolidou a articulação entre teoria e prática, permitindo que a reflexão crítica construída em sala de aula se conectasse diretamente à realidade social e ambiental da comunidade.

COOPERVAÍ: UMA ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A Coopervaí, localizada em Paranavaí (PR), é uma cooperativa de seleção de materiais recicláveis e prestação de serviços, fundada em agosto de 2003. Sua criação marcou um importante avanço regional na gestão de resíduos sólidos, tendo como missão promover, desenvolver e assegurar os interesses econômicos e o bem-estar socioeducativo de seus associados (Paraná, 2003).

O funcionamento da cooperativa está orientado pelo lema dos 3 Rs – Reduzir, Reutilizar e Reciclar, princípios que norteiam a prática de sustentabilidade. Atualmente, a Coopervaí conta com aproximadamente 50 associados, que desempenham funções diversas e complementares. Entre eles, estão os trabalhadores responsáveis pela separação dos resíduos nas esteiras rolantes, aqueles que atuam na prensa preparando o material para transporte, os encarregados da logística de carregamento e transporte, além da equipe administrativa que organiza as atividades internas.

A maior parte dos cooperados atua diretamente na triagem dos materiais recicláveis, que são coletados no município de Paranavaí pela empresa Transresíduos e encaminhados à cooperativa. Ao chegar ao local, os resíduos são separados, acondicionados em bags e preparados para o processo de prensagem. Na figura 1, podemos observar os cooperados realizando a separação dos resíduos na esteira.

Figura 1 – Cooperados separando o material reciclável



Fonte: Sampaio, 2024.

A triagem é realizada de forma criteriosa pelas cooperadas na esteira de separação (Figura 1), os resíduos passam por um processo de classificação minuciosa, no qual são identificados, separados e encaminhados conforme sua tipologia: papel, papelão, vidro, plásticos e metais. Esse momento do trabalho é significativo não apenas pela dimensão técnica, mas também pelo esforço coletivo das trabalhadoras, cuja dedicação garante que os materiais tenham destinação adequada e possam ser reaproveitados em novas cadeias produtivas. Na etapa seguinte, todo o material previamente separado é direcionado para a prensa, onde é compactado em blocos de grande volume, facilitando o transporte e a comercialização (Figura 2)

Figura 2 – Materiais separados acondicionados em blocos para serem enviados para a indústria



Fonte: Sampaio, 2024.

Posteriormente esses blocos são então enviados para diferentes indústrias recicladoras, responsáveis por transformá-los em novos produtos. O que antes era considerado lixo retorna à sociedade em forma de bens de uso cotidiano, como vassouras, garrafas PET, telhas ecológicas e papel higiênico. A comercialização desses resíduos recicláveis gera recursos que são repassados aos cooperados, por meio de um sistema de pagamento proporcional à produção de cada associado. Esse modelo garante não apenas a valorização do trabalho coletivo, mas também a autonomia financeira dos trabalhadores envolvidos.

Dessa forma, a Coopervai se consolida como uma experiência de grande relevância socioambiental no município de Paranavaí. Ao mesmo tempo em que contribui para a preservação do meio ambiente, ao reduzir o volume de resíduos destinados a aterros, a cooperativa

assegura renda para cerca de 50 famílias, fortalecendo a inclusão social e promovendo melhores condições de vida. Trata-se, portanto, de uma associação que alia sustentabilidade, cidadania e dignidade, reafirmando a importância do cooperativismo como alternativa para o desenvolvimento local.

RESULTADOS

A realização deste projeto foi significativa, pois possibilitou articular teoria e prática em torno da conscientização ambiental sobre a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente. Diversas ações foram desenvolvidas ao longo do processo, envolvendo tanto atividades educativas em sala de aula quanto práticas extensionistas.

Entre as atividades realizadas, destaca-se a confecção de cartazes ilustrativos que abordaram temas centrais relacionados à reciclagem. Um dos pontos enfatizados nesses materiais foi a poluição causada pelo descarte inadequado de plásticos e de outros resíduos que comprometem os ecossistemas do planeta (Figura 3).

Figura 3 – Poluição dos mares pelo descarte incorreto – 2024



Fonte: Sampaio, 2024.

Outro ponto de destaque foi a discussão sobre o reaproveitamento de materiais e a criação de novos produtos a partir da reciclagem. Foram trabalhadas as etapas do processo, desde a coleta até a transformação, ressaltando que pequenas ações individuais, como a separação correta dos resíduos, podem gerar mudanças significativas no contexto coletivo. Essa perspectiva encontra respaldo na Lei n.º 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) e estabelece a responsabilidade compartilhada entre poder público e população na gestão adequada dos resíduos (Brasil, 2010).

Ao longo do projeto, também foram debatidos os impactos do lixo sobre o meio ambiente, destacando as consequências do descarte incorreto para a saúde humana e para os biomas. Entre os pontos discutidos, evidenciou-se a poluição do solo e da água, bem como seus efeitos sobre a fauna e a flora, aspectos já analisados por Gonçalves (2004). Essa abordagem crítica permitiu compreender a complexidade das questões ambientais e a necessidade de soluções integradas para o enfrentamento do problema.

A aplicação do projeto junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual Newton Guimarães, revelou-se uma experiência enriquecedora tanto para a comunidade escolar quanto para os discentes de Geografia que conduziram a ação. Mais do que receptores de informações, os alunos da EJA assumiram papel ativo no processo de aprendizagem. Durante a dinâmica de separação dos resíduos, puderam exercitar a colaboração e o trabalho em equipe, desenvolvendo consciência sobre sua responsabilidade no cuidado com o meio ambiente.

A etapa final consistiu em uma visita técnica à Coopervaí, cooperativa de reciclagem de Paranavaí. Esse momento foi relevante, pois proporcionou aos alunos conhecer de perto a rotina dos trabalhadores e compreender como o esforço coletivo transforma resíduos em novos produtos. O contato direto com os cooperados ampliou a percepção sobre a importância social e ambiental da reciclagem, reforçando a necessidade de engajamento comunitário para a construção de práticas sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto permitiu a integração efetiva entre teoria e prática, promovendo a conscientização ambiental por meio de vivências pedagógicas junto aos estudantes da EJA. Durante a ação extensionista, os discentes do curso de Geografia atuaram ativamente na mediação do conhecimento, assumindo o papel de agentes multiplicadores de práticas sustentáveis e de reflexão crítica sobre a gestão dos resíduos sólidos.

Entre os principais resultados, destacam-se a elaboração de cartazes educativos com temáticas relacionadas à reciclagem e à poluição ambiental, a realização de dinâmicas participativas de separação de resíduos, e o engajamento dos estudantes da EJA em discussões sobre o impacto do consumo e descarte no cotidiano. Essas ações despertaram nos participantes uma nova percepção sobre sua responsabilidade ambiental, aproximando o conteúdo escolar da realidade vivida por eles.

A etapa de visita técnica à Coopervaí consolidou os conhecimentos abordados, ao permitir o contato direto com o processo de triagem e reaproveitamento dos resíduos sólidos. Os estudantes da EJA puderam observar as etapas de separação, prensagem e destinação do material reciclável, além de dialogar com os trabalhadores da cooperativa, reconhecendo a importância do trabalho coletivo para a sustentabilidade. Essa vivência prática foi relatada pelos próprios participantes como enriquecedora, pois proporcionou uma compreensão mais concreta sobre o ciclo dos resíduos e a relevância social da reciclagem. Sob a perspectiva pedagógica, o projeto evidenciou o potencial formativo da extensão universitária ao integrar conhecimentos acadêmicos e práticas sociais, fortalecendo o protagonismo discente e contribuindo para o desenvolvimento crítico e social dos participantes.

REFERÊNCIAS

ALGERI, C. Instituto Federal Santa Catarina. Reciclagem e reutilização: é possível transformar o lixo em lucro? 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/j4IkDh>. Acesso em: 13 out. 2024

BRASIL. Lei n.º 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: <https://bnd.art.br/bRBLoY>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 11.043**, de 13 de abril de 2022. Aprova o Plano Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/7Xw3g4>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 11.044, de 13 de abril de 2022. Institui o Certificado de Crédito de Reciclagem - **Recicla+**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/7PudMW>. Acesso em: 14 set. 2024.

EPA. **Agência de Proteção Ambiental dos Estados Unidos**. Site traz informações do termo reciclar. Disponível em: <https://www.epa.gov/>. Acesso em: 10 set. 2024.

GANDRA, Alana. Índice de reciclagem no Brasil é de 4%, diz Abrelpe. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/nm6Vb2>. Acesso em: 15 set. 2024.

GONÇALVES, C. W. P. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOVERNO DO PARANÁ. Governo anuncia programa de coleta seletiva em Paranavaí, 2003. **Agência Estadual de Notícias**. Disponível em: <https://bnd.art.br/3HYC78>. Acesso em: 13 out. 2024.

LEON, M. P. P. **Reciclagem sustentável e suas contribuições para um mundo melhor**. 2015. Disponível em: <https://bnd.art.br/NXYDPp>. Acesso em: 8 set. 2024. ONU. Organização das Nações Unidas: a humanidade produz mais de 2 bilhões de toneladas de lixo por ano, diz ONU em Dia Mundial, 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/qkWOCr>. Acesso em: 13 set. 2024.

PORTAL SUSTENTABILIDADE. A história da Reciclagem no Brasil e no Mundo, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/SsTqp3>. Acesso em: 13 set. 2024.

PNUMA. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Panorama Global do Manejo de Resíduos 2024. Nairobi: PNUMA, 2024. Disponível em: <https://www.unep.org>. Acesso em: 2 maio 2024.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

WWF-BRASIL. Conheça os benefícios da coleta seletiva. Disponível em: <https://bnd.art.br/kaUA8j>. Acesso em 13 out. 2024.

EXTENSÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE NO BACHARELADO EM CANTO DA UNESPAR – CAMPUS I DE CURITIBA/EMBAP

Emerli Schlögl²⁷

INTRODUÇÃO: A PRÁTICA EXTENSIONISTA NO BACHARELADO EM CANTO

O curso de Canto passou por diversas transformações ao longo dos anos, em 2016 a disciplina intitulada Núcleo de Ópera passou a vincular-se ao Setor de Extensão da Universidade, por meio de um projeto que objetivava incluir a participação da comunidade nos ensaios e apresentações de óperas, desenvolvidas nesta disciplina pelos alunos do curso.

Em realidade esta prática já acontecia, porém carecia de um projeto que lhe conferisse um ordenamento pedagógico detalhado. Tratava-se de um acontecimento informal, ou seja, alguns cantores da comunidade eram convidados a participar dos ensaios e apresentações, muitas vezes atuando como solistas, a fim de completar o elenco, caso esse não se completasse apenas com o envolvimento dos alunos da instituição.

Percebendo-se a necessidade da formulação detalhada de um projeto, onde se desenvolvesse uma metodologia específica, elaborou-se o primeiro projeto extensionista que delimitava objetivos claros, estabelecendo formalmente a parceria entre o curso de canto da Embap e a comunidade.

O projeto foi sendo reelaborado bianualmente e sofreu alterações gradativas, porém manteve o foco na participação da comunidade. Inicialmente restrito à preparação de óperas e, posteriormente, ampliando-se com produção de musicais. Deste modo, o estilo de cantar na modalidade de *belting* e ópera, seriam contemplados.

²⁷ Professora doutora coordenadora do projeto extensionista “Núcleo de Performance: uma construção coletiva Embap e Comunidade”. Unespar – Campus de Curitiba I/Embap, 2024.

De 1916 até 2018 o projeto se intitulou: Ópera: uma construção coletiva da Embap e Comunidade.

De 2018 até 2020: Ópera: uma construção coletiva. Comunidade e alunos.

De 2020 até 2022: Ópera: uma construção coletiva Embap com a Comunidade.

De 2022 até 2024: Ópera: uma construção coletiva Embap com a Comunidade.

Em 2024, em vigência permanente: Núcleo de Performance: uma construção coletiva da Embap com a Comunidade.

A ideia de participação da comunidade foi se ampliando, oferecendo vagas para cantores de coro, registra-se que em 2019 houve a participação de maestro e de diretor cênico, também oriundos da comunidade. Nos anos seguintes, a participação da comunidade se concentrou na composição dos coros.

A partir do ano de 2022 o projeto extensionista se reconfigurou para atender aos objetivos de Ação Curricular de Extensão (ACE). Passando a constar, oficialmente, no Projeto Pedagógico de Curso, com carga horária obrigatória de extensão, a ser cumprida da seguinte forma: Núcleo de Performance II (15h-18h/a), Núcleo de Performance III (30h-36h/a), Núcleo de Performance IV (30h-36h/a), Núcleo de Performance V (30h-36h/a), Núcleo de Performance VI (30h-36h/a), Núcleo de Performance VII (30h-36h/a), Pedagogia Vocal I (15h-18h/a) e Pedagogia Vocal II (15h-18h/a).

Na Proposta Pedagógica do Bacharelado em Canto, aprovada em 2022, regulamentou-se a disponibilização de conhecimentos universitários para pessoas não matriculas no Bacharelado em Canto, por meio das ações previstas no regulamento de ACE. Deste modo, abriram-se as portas do curso de Canto para a participação da comunidade na montagem de espetáculos de voz cantada. Essa prática foi pensada para permitir que pessoas de fora da Universidade, independente de grau de instrução e sem a exigência de experiência prévia, pudessem ter acesso aos conhecimentos sobre a arte de cantar, aprendendo sobre as técnicas vocais e interpretações, aplicadas ao teatro musical e óperas.

O caráter extensionista destas ações oportuniza a participação da comunidade, sem qualquer tipo de discriminação, pois a única testagem adotada é a de classificação vocal, com o intuito de conduzir o cantor a um determinado naípe vocal, respeitando suas características vocais naturais. Nenhum teste de afinação, que pudesse barrar a participação dos interessados, foi adotado, reafirmando o compromisso educativo deste projeto para o desenvolvimento de talentos, por meio da perspectiva do estudo e da prática. Assim, questões técnicas e de afinação poderiam ser desenvolvidas e aprimoradas por meio do treino e do conhecimento técnico do uso da voz.

Também não se estabeleceram limites máximos de idade, apenas o mínimo de 18 anos. Pois, antes desta idade, o trabalho com o desenvolvimento da técnica vocal deve seguir uma metodologia própria para vozes em formação. Esse cuidado é fundamental para o desenvolvimento saudável da fisiologia vocal dos cantores.

Guiados pelo princípio de inclusão e ancorados na ideia da pedagogia que compreende o ser humano como um ser em construção, sendo capaz a alcançar novos conhecimentos, desenvolveu-se uma metodologia de trabalho que estabelece o conhecimento musical como um instrumento valioso para que o indivíduo possa vislumbrar um novo mundo de possibilidades criativas e expressivas. Afirma-se o comprometimento da universidade com a comunidade, por meio da atividade educativa e cultural, que possibilita a realização pessoal por meio do trabalho grupal.

Desta forma, ao permitir que mais pessoas se envolvam com a música por intermédio do ato de cantar, objetiva-se que se realize o projeto sonhado e desenvolvido por Frankl (1989). O autor defende a importância vital do encontro do sentido da vida. A arte de cantar pode ser um dos caminhos que inspiram e auxiliam as pessoas a se expressarem no mundo, auxiliando-as a encontrar seu lugar de pertencimento e o reconhecimento de seu valor existencial. A voz cantada pode ser pauta para o registro de quem somos e pode transformar o som do corpo em instrumento de comunicação e de libertação de sentimentos e emoções. O fluxo desse movimento em música pode desvelar novos

sentidos para a existência e trazer maior compreensão sobre a natureza humana e, portanto, sobre si mesmo.

“Com frequência, mudar a si mesmo significa renascer maior que antes, crescer além de si próprio” (Frankl, 1989, p. 33). Essa mudança compreende um sentido de “riqueza absoluta do sentido da vida” (p. 34). Muitas vezes, as condições externas são mudadas, a partir de uma nova consciência interna. Um trabalho pedagógico que envolve a comunidade, os alunos e o corpo docente, pode assumir proporções potencialmente benéficas de educação e realização pessoal.

O canto configura-se como ação integrativa. O instrumento do cantor é ele mesmo, em sua totalidade, e esse instrumento deve se integrar a outros instrumentos, a um enredo, a uma dada melodia, ritmos diversos e harmonias que realizam uma espécie de fusão de sentidos, resultando em uma ideia interpretativa, em tomada de consciência do *self* (totalidade) de uma obra.

Fazer parte do coro cantando em um musical ou em uma ópera é construir-se, enquanto a obra é também construída. O intérprete influencia a obra, na medida em que lhe imprime significados e, ao mesmo tempo, a obra atua na psique do intérprete mobilizando nele energias emocionais e mentais. Esse é um caminho, um processo, que no caso do Núcleo de Performance é desenvolvido coletivamente e cooperativamente.

Leloup (1996) afirma que uma pessoa bem estruturada é aquela que está em processo, num caminhar constante. Não há estruturação que se complete totalmente para o ser humano, pois trata-se de ser um ser aperfeiçoável. O caminho, conforme o autor, está no aprendizado constante, onde os opostos são integrados e vistos como complementares.

A universidade configura-se como espaço privilegiado para o aperfeiçoamento e estruturação de novas habilidades/saberes. Cantar junto com outros cantores e instrumentistas propicia o desenvolvimento de sentimentos de colaboração, pertencimento e de conscientização do papel social de cada um. Sua voz somada a outras vozes realiza a obra musical. A unidade na diversidade é a condição indispensável para a experiência de totalidade integrava necessária para a montagem e apresentação de uma ópera ou musical.

Assim, essa “integração com a Totalidade não é uma dissolução, não é uma perda de personalidade, mas uma abertura da personalidade à plenitude do Ser” (Leloup, 1996, p. 85). Trata-se de uma abordagem transpessoal, onde o método transdisciplinar torna-se o orientador das ações.

O curso de Canto da Unespar, no Campus I de Curitiba/Embap, apresentou a ideia do projeto extensionista, que começou em 2016 e gradativamente se estabeleceu como uma prática pedagógica contínua, por ter obtido êxito ao inserir a comunidade externa como executora de música, juntamente com a comunidade universitária.

Quando o projeto se tornou o cerne de ACE, no curso de Bacharelado em Canto, passou a agregar outras disciplinas, além do Núcleo de Performance. A disciplina de Pedagogia Vocal também se integrou ao projeto, nela os alunos dos últimos períodos podem ministrar aulas para pessoas da comunidade, oportunizando o aprimoramento da voz para aqueles que cantam no Núcleo de Performance e que não são alunos da universidade.

O Projeto de Psicologia e Música (2024), registrado no Centro de Pesquisa, também se relaciona com o Projeto Extensionista, estabelecendo estudos analíticos das obras trabalhadas no Núcleo de Performance I – VIII), tudo isto se realiza na disciplina intitulada Reflexões sobre a Performance (I e II). Nesta disciplina, os alunos estudam as obras com o objetivo de realizar a interpretação das mesmas, estabelecendo o diálogo com a psicologia analítica junguiana e a psicologia de base corporal, derivada de Reich. Depois de realizadas estas análises, os resultados são compartilhados com alunos e comunidade, objetivando aprofundar a compreensão das obras e ajudar na formação de novos argumentos interpretativos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PELA VIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Santomé (1998) argumenta que a experiência humana é holística e que a globalidade das experiências humanas norteia os juízos e ações das pessoas. Para o autor o currículo integrado, muitas vezes, acaba não

acontecendo na prática, tornando-se apenas um *slogan* esvaziado de sentido, portanto cabe à metodologia fornecer estruturação e aplicar passos metodológicos eficazes em coerentes aos princípios do método.

No momento de dinamizar os conteúdos, o roteiro transdisciplinar exerce o papel integrador entre os conteúdos e exige dos envolvidos a atitude de espírito investigativo e curioso e também criatividade e reflexão, pois os significantes, que inicialmente parecem isolados e desconexos, podem ser compreendidos de maneira interconectada, favorecendo que se extraiam deles significados e coerências orientadoras de novos sentidos interpretativos.

Conforme Silva (2015), a utilização do termo transdisciplinar data de 1970, e se deu em um Congresso de Interdisciplinaridade. Jean Piaget, durante um congresso de interdisciplinaridade, afirmou que a próxima etapa a ser vivenciada na educação alcançaria a compreensão da transdisciplinaridade. Deste modo, desejava apontar para uma visão de todo, que parecia estar perdida.

O prefixo da palavra *trans* significa o que está entre os saberes. Este percurso metodológico permite o reconhecimento dos elos de ligação entre os diferentes conteúdos, unificando as disciplinas ao romper com os seus limites.

Morin (2010) já apontava para a ideia da ultrapassagem de limites. Para ele o acúmulo de conhecimentos estanques representava muito pouco, pois os conhecimentos não formavam um contexto de totalidade significativa. Por isso, sugere a metodologia da transversalidade para se chegar à unificação. Há um aspecto dinâmico no exercício da transdisciplinaridade que abarca a complexidade das associações entre os conhecimentos.

Observamos que Morin (2010) entende o próprio ser humano pela perspectiva da proposta transdisciplinar. Assim a contradição, a ordem, a desordem, a interação e reorganização podem ser vistas como processos contínuos da vida em movimento circular e não linear. A imagem de movimento espiral e em processo constante pode bem ilustrar esse conceito.

Estudar uma partitura, dar sentido ao texto musical norteado pela filosofia do método transdisciplinar, favorece a organização de uma

metodologia de abordagem musical que inclui etapas cada vez mais complexas de integração entre saberes. A cada novo conteúdo interpretado se organizam novas perspectivas de sentido.

O projeto extensionista do curso de canto, desde 2016 até os tempos atuais, se desenvolve gradativamente, estabelecendo-se em bases transdisciplinares, almejando a busca contínua de ampliação de significados. O texto cantado é descortinado em busca de significantes e significados, onde em cada etapa de estudo novos conteúdos emergem à consciência, derivados da aplicação minuciosa de uma metodologia favorável ao processo interpretativo.

Silva (2015) aborda um renascer cognitivo a partir da aplicação do método transdisciplinar. De certo modo, cada obra quando interpretada ou reinterpretada, representa um renascer musical, pois ela surge a partir de descobertas e interações completamente inovadoras e carregadas de vitalidade. O processo de interpretar pode ser retratado sob a forma de uma espiral contínua de possibilidades. O trabalho musical faz parte de um processo que não esgota suas possibilidades de interpretação, pois pertence a um contexto dinâmico e fundamentalmente simbólico.

Para Jung (1977), um símbolo nunca pode ter todos os seus sentidos esgotados e para Morin (2010), o conhecimento absoluto de todo o universo jamais poderá ser alcançado. Isto implica em um alargamento de possibilidades interpretativas que estarão sempre à disposição do cantor, pois a obra musical jamais esgotará todas as suas possibilidades interpretativas.

No trabalho desenvolvido na disciplina Núcleo de Performance (I-VIII), a cada ano novas obras são apresentadas, então surgem novos desafios interpretativos. A ópera e um novo musical fornecem material abundante e rico para o trabalho do ano letivo, amadurecendo em diversos aspectos, antes de chegar ao público.

O trabalho é lento e progressivo e como envolve estudantes, professores e comunidade, apresenta uma gama de complexidades que interagem e se conformam grupalmente. Todas essas forças são úteis para se atingir o objetivo comum, que é a montagem e execução da obra.

Na preparação de uma ópera ou de um musical, utiliza-se a metodologia transdisciplinar para compreensão do momento histórico em que a obra foi concebida, observação do espaço e das espacialidades onde o enredo se desenvolve, aspectos políticos e sociais do texto, símbolos e arquétipos apresentados no libreto, análise do caráter de personagens, relações entre postura corporal e personalidade, intenção comunicativa, estudo melódico, harmônico e rítmico da peça, biografia do compositor e letrista, outras concepções já apresentadas para a obra, releituras contemporâneas, dicção do texto, tradução poética, implicações conscientes e inconscientes dos sentimentos mobilizados, movimento expressivo, técnica vocal, trabalho grupal e individual, resolução de problemas durante a montagem e administração de conflitos, entre outros aspectos importantes.

Tudo o que foi citado, gradativamente, vai sendo posto à luz da consciência, durante a preparação de um espetáculo, a abordagem transdisciplinar se mostra útil nesta relação entre indivíduo, grupo, conhecimento e prática. Por fim, o *self* da música se apresenta, permitindo a escolha de recursos que melhor expressam o sentido da obra.

Trata-se de ligar o que antes parecia separado, de integrar os saberes, relacionando as partes para a formação do todo. O currículo é integrativo, deste modo todas as disciplinas do curso fazem parte desta corrente. Estão diretamente envolvidas a Pedagogia I e II (disciplinas da quarta série) e Reflexões sobre a Performance I e II (disciplina apresentada para a segunda série), na qual os estudantes, após refletirem sobre a teoria do símbolo e as teorias de leitura corporal oferecidas pela psicologia corporal, se debruçam sobre as obras que estão sendo trabalhadas no Núcleo de Performance, a fim de atribuir-lhes significações, que servirão como material para a interpretação artística e vocal.

Para alcançar tais objetivos, tomam-se alguns cuidados a fim de integrar os conhecimentos dentro de uma ordenação favorável ao desenvolvimento pedagógico dos cantores, no que tange à interpretação. Focamos a atenção nas quatro formas de integrar o currículo, propostas por Santomé (1998):

1. Integração correlacionando diversas disciplinas: que é o que se faz ao buscar saberes em diversas áreas do conhecimento para construir entendimentos sobre determinada ópera e/ou musical.
2. Integração através de temas, tópicos ou ideias: que é o que estrutura uma sequência de ações da pesquisa, integradas ao compromisso de ampliar a compreensão das ideias musicais expressadas no processo.
3. Integração em torno de uma questão da vida prática e diária: que é onde os sentidos mobilizados pela ópera e/ou pelo musical são identificados a partir da subjetividade e da experiência vivida pelos envolvidos no processo.
4. Integração a partir de temas e pesquisas realizadas pelos estudantes: alunos, professores e comunidade realizam o exercício da hermenêutica, trazendo novos significados para os conteúdos que foram mobilizados durante todo o processo de produção artística.

Deste modo, novos conceitos são formados e estes são organizadores dos sentidos interpretativos que serão dados à obra. O núcleo integrador dos sentidos, necessita de uma ancoragem temporal e espacial, com foco no momento pessoal de cada cantor, relacionado ao momento vivido na obra musical. Também importa a percepção e consciência do local onde o cantor está, e, ao mesmo tempo, o local onde se desenvolve o enredo do texto musical. São tempos (histórias) e espaços (geografias) que se fundem, e portanto, organizam um novo contexto para o desenvolvimento do espetáculo.

Aqui os arquétipos podem ser elencados, a fim de mobilizar a carga emocional de cada um deles, disponibilizando-a para a execução interpretativa. Os conceitos precisam ser metodologicamente integrados aos lugares e aos períodos da história, e mediante o conhecimento dos símbolos e dos arquétipos que mobilizam as ações das personagens, se estabelece uma compreensão sobre a dinâmica da trama.

Assim, aspectos que antes do processo interpretativo iniciar estavam inconscientes, podem tornar-se elementos conscientizados que delinearão a forma e darão centralidade ao todo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MÉTODO TRANSDISCIPLINAR

Segundo Silva (2015), o método transdisciplinar é vivenciado como um exercício de busca de saberes e de estabelecimento de relações entre estes. Pressupõe não se fixar em limites preestabelecidos entre as ciências, importa-se com o transcender das disciplinas, para encontrar o *uno* que agrega o múltiplo.

Neste processo metodológico há uma dinâmica que estabelece direções e retornos, aquele que conhece o objeto acaba por autoconhecer-se. Conforme Morin (2000), o ato de conhecer e pensar não conduz a uma verdade que pode ser tomada como absoluta, mas estabelece um diálogo com a incerteza. O conhecimento é sempre um novo conhecimento, pois a cada vez, novas relações se estabelecem, modificando o conhecimento inicial e expandindo-o. Assim, interpretar uma obra musical é também a expandir e expandir-se para veicular, por meio de sua voz e corpo, os significados de cada momento musical.

A relação que se estabelece entre os conteúdos, inspirada na psicologia analítica junguiana aplicada às obras musicais, possibilita o estabelecimento de um roteiro para a realização da hermenêutica das obras musicais destinadas ao canto. Isto é feito, rigorosamente, sob a orientação do projeto de pesquisa intitulado: Música e Psicologia, que se desenvolve durante a disciplina de Reflexões sobre a Performance e cujos resultados se comunicam com os resultados do projeto extensionista (Núcleo de Performance: uma construção coletiva Embap e Comunidade). Ao fim, os dois projetos formam pontes para que a metodologia transdisciplinar possa ocorrer, retornando significados para a construção dos espetáculos, que integram a universidade e a comunidade.

O estudo do texto musical segue passos metodológicos orientados pelos professores e vividos por todos os envolvidos. São etapas do processo:

1. Definição de dias e horários dos ensaios e previsão de datas e local para as apresentações públicas.

2. Escolha da ópera e do musical que serão montados no prazo de um ano letivo.
3. Divulgação em site oficial de convite para que a comunidade venha a integrar o coro, participando ativamente da montagem dos espetáculos, no espaço da universidade e em horários da disciplina intitulada: “Núcleo de Performance (I-VIII)”.
4. Conversa com todos os alunos, do curso de Canto, sobre a importância do Projeto de Extensão que se vincula à experiência de ACE de cada aluno. Nesta reunião, os estudantes são orientados sobre os procedimentos e objetivos deste trabalho, bem como são orientados sobre os comportamentos éticos que orientam a acolhida aos cantores oriundos da comunidade.
5. Chegada de cantores da comunidade durante o primeiro bimestre.
6. Estudo musical das obras, envolvendo a compreensão rítmica, melódica, harmônica, histórica e textual da obra. Isto acontece nos ensaios práticos, durante o horário da disciplina Núcleo de Performance (I-VIII), todas as terças e quintas das 13 horas e 40 minutos até 15 horas e 20 minutos. São dois espaços os destinados aos ensaios, enquanto um grupo (ópera ou musical) ensaia no auditório o outro ensaia em uma determinada sala de aula, os grupos se alternam nos espaços.
7. Nos primeiros vinte minutos das aulas, os alunos do quarto ano trabalham o aquecimento vocal dos grupos lírico e *belting*/popular, sendo supervisionados pela professora da disciplina de Pedagogia Vocal. As pessoas da comunidade são convidadas a receber aulas de técnica vocal, ministradas pelos alunos, no horário das aulas de Pedagogia Vocal I e II, sob a orientação da professora da disciplina. Até o ano de 2024 a disciplina se chamava Estágio Supervisionado, mas a partir de 2025 passou a chamar-se Pedagogia Vocal I e II, por conta da nova Matriz Curricular. Comunidade e alunos cantam juntos no Núcleo, e também os alunos trabalham especificamente com as vozes da comunidade, nesta disciplina.
8. Nas aulas de Reflexões sobre a Performance I e II, atrelado ao Projeto de Pesquisa intitulado: Música e Psicologia, os alunos de segunda série estudam as obras que estão desenvolvendo

no Núcleo de Performance. Aqui eles se debruçam com maior afinco sobre as teorias do símbolo e estabelecem relações transdisciplinares a fim de compreender melhor as obras, para ao fim, compartilhar o resultado de suas pesquisas e reflexões com todo o grupo de cantores do Núcleo de Performance (Universidade/Comunidade).

9. No primeiro semestre o trabalho foca-se em leitura, memorização da obra e estudos transdisciplinares para a elaboração da interpretação, no segundo semestre o trabalho inclui a movimentação cênica e construção do cenário, bem como o compartilhar de sentidos interpretativos que se formaram a partir das pesquisas e debates.
10. Ao final do ano espera-se que o *self* de cada obra já esteja delineado, e parte-se para a concretização dos espetáculos, que são oferecidos para a comunidade acadêmica e não acadêmica.

Sobre a busca do *self* da obra, pode-se afirmar que todo o texto musical é estudado e compreendido na perspectiva simbólica, onde cada símbolo é visto em relação aos diversos conteúdos e “o fundamento dessas relações deve ser procurado em várias direções” (Chevalier; Geerbrandt, 2005, p. 27).

O que significa que a interpretação simbólica de elementos da obra musical se servirá dos conhecimentos oriundos das diferentes áreas do conhecimento, superando possíveis limites. Esses diferentes rumos, quando trilhados e compreendidos, ampliam a compreensão das obras, mantendo sua pluralidade de sentidos e fornecendo subsídios para a interpretação dos textos e personagens. Assim, conteúdos inconscientes passam por um processo de conscientização e esclarecimento de sentidos. Conforme Epstein (2002) os símbolos instigam a vida imaginativa e revelam enigmas do inconsciente.

Quando esse processo se realiza no trabalho de interpretação e investigação das obras estudadas, pode acontecer a junção dos sentidos, tornando visível (consciente) aquilo que antes estava encoberto no símbolo (inconsciente). Uma vez conscientizado, o cantor pode utilizar a energia interpretativa revelada após a aplicação do método transdisciplinar.

Para Jung (1977), os símbolos nos levam a direções diferentes daquelas que são percebidas pela mente consciente, pois relacionam-se com aspectos inconscientes ou ainda, parcialmente conscientes. Assim, o uso da imaginação e da intuição são indispensáveis para se efetivar o processo de compreensão pela pesquisa, reflexão e integração de saberes. O conhecimento obtido pela pesquisa, em diferentes campos do conhecimento, atua como estímulo para o estabelecimento de novas relações, e nesse processo, a intuição é como um impulso para o estabelecimento de novas descobertas.

Jung (1989) considerava a experiência do todo no uno. Assim, todos os conhecimentos acessados são abordados de forma circular e não em disciplinas estanques. Como o processo de construção do entendimento busca intuições e conscientizações de conteúdos que se encontram ainda ocultos, o estabelecimento de relações entre eles pode ser a chave para o descortinar de novos entendimentos. O termo *self* tratado em Jung como o todo de um ser não dividido é aqui estendido para a obra musical.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Jung (1989) trata do *self* como a totalidade do ser, onde todos os elementos do indivíduo surgem de modo não dividido, formando uma inteireza. Hollis (1998), define o *self* como uma intenção de se tornar o mais pleno possível, mesmo que o arquétipo de *self* seja incognoscível, ele ainda assim se expressa por meio dos espaços do corpo, dos sentimentos, pensamentos e símbolos.

Jung (1989) aborda a ideia de um todo no uno, e nesse todo, no qual tudo é unificado, brota a individualidade. Assim o conceito de *self* pode ser entendido como a totalidade de um indivíduo. O autor trabalha no sentido de estabelecer a unidade psíquica da personalidade humana ao relacionar as energias arquetípicas constitutivas da psique do sujeito. Como por exemplo, os arquétipos de *animus* (masculino) e *anima* (feminino), que inclui a percepção do jogo das polaridades na psique humana. Jung trata do funcionamento psíquico integrando consciente e inconsciente, luz e sombra, persona e arquétipos, então a união de todos estes aspectos representa o *self*.

Optamos por chamar esse sentido totalizante, que abarca a nossa jornada transdisciplinar para transformar os conteúdos musicais inconscientes em aspectos conscientes da peça, em “*self* da obra”.

Depois de oito anos da existência deste projeto extensionista e de constantes pesquisas sobre a psicologia junguiana, compreende-se que é possível expandir a expressão *self* para uma canção, uma sinfonia, uma ópera, um musical, ou para qualquer obra artística. Pois, ela também possui uma expressão singular que pressupõe a integração de várias instâncias que se expressam na música de forma consciente, mas também inconsciente. No desenvolvimento das produções operísticas e, atualmente também sobre musicais, emergem conhecimentos a partir do estudo dos arquétipos, que imprimem significados amplos para o ato de cantar. Estes, uma vez integrados, podem fornecer uma ideia de todo, uma espécie de alma da obra. Essa expressão nos remete ao conceito de *self*, e, portanto, representa a meta que o intérprete assume ao se deparar com o desafio de cantar uma peça musical.

Quando o cantor compreende o sentido central de uma ópera, *lied*, musical, ou qualquer outro estilo de música, ele pode obter um sentido de unidade que dá à obra uma personalidade única, reconhecendo um centro do qual emanam diversos comunicados e sentimentos. Porém, há na complexidade nas diversas manifestações simbólicas da música, onde a busca pela unidade de sentido é uma meta a ser atingida pelo intérprete, a fim de possibilitar uma performance única e plena, carregada de energia e sentido.

O desenvolvimento do projeto extensionista mostra possibilidades que inicialmente não eram imaginadas, mas que, por conta da experiência vivida e pela escolha da abordagem metodológica, acabou por conduzir à descobertas que instigam a aprofundar cada vez mais o conhecimento, a realizar novos passos integrativos na intenção de encontrar pistas para a compreensão do *self* de cada obra, executada em parceria pelo corpo universitário com a comunidade e destinado à plateia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das descobertas que a vivência originada pela execução do Projeto de Extensão propiciou, em 2024 este projeto se tornou permanente. O relato dos envolvidos inspira o aprofundando da visão, por meio do exercício reflexivo e alicerçado na consciência da complexidade que o método transdisciplinar apresenta.

A experiência envolvendo universidade e comunidade é muito dinâmica e possibilita evoluções técnicas, pedagógicas e emocionais, para os envolvidos.

Cada ano novo repertório musical se apresenta como desafio, que impele os envolvidos a desbravarem um mundo desconhecido de símbolos e sentidos, que gradualmente vão sendo conscientizados, compreendidos e assimilados e que, por fim, se materializam na expressão das vozes e dos corpos destes cantores, durante a performance. A vivência desse processo pode levar o cantor a adquirir um sentido mais pleno da música e, como consequência, levá-lo a um patamar mais consciente dos significados escolhidos para a interpretação musical.

Neste momento, reafirma-se que a ópera e o musical atuam no intérprete, do mesmo modo como o intérprete atua na obra. Há uma relação transformadora entre ambos, que faz com que a obra ganhe vida particular e única, mesmo que tenha sido apresentada inúmeras vezes por outros artistas.

Assim a Universidade pode ser agente qualificador da comunidade e a comunidade, do mesmo modo, pode qualificar a Universidade. Desta forma, o Projeto Extensionista se mantém vivo e dinâmico, sendo sempre renovado a cada nova experiência musical vivida.

Os sentidos da existência individual se fortalecem ao encontrar o sentido grupal, o sentido grupal se fortalece ao encontrar, por meio de reflexões conjuntas, o *self* de uma obra. Ao final da jornada, acabada a performance e celebrada a apresentação pública, o cantor pode reconhecer em si mesmo a reverberação de um sentido unificador.

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, J. **O Poder do Mito**. 33. ed. São Paulo: Palas Atena, 1990.
- CHEVALER, J; GEERBRANDET. A. **Dicionário de Símbolos**. 34. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**. 10. ed. São Paulo: Santuário, 1989.
- HOLLIS, J. **O Projeto EDEN**. Em busca do outro mágico. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1998.
- JUNG, C. G. **Aion**: estudos sobre o simbolismo de si mesmo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- JUNG, C. G. **O Homem e seus símbolos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- JUNG, C. G. **Fundamentos da Psicologia Analítica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- JUNG, C. G. **Sincronicidade**: a dinâmica do inconsciente. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LELOUP, J. **Caminhos da realização**: dos mergulhos do eu ao mergulho no ser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MARTIN B.; MCKELLAR, D.; LABERT, L.; MORRISON, G., FALABELLA, M. **A madrinha embriagada**: comédia musical. [Versão para português de Miguel Falabella]. São Paulo: Atelier de Cultura, 2013.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHLÖGL, E. **Conformação Simbólica das Espacialidades Arquetípicas Femininas**: um estudo das comunidades Bahá'ís de Curitiba e região – Paraná. Tese de Doutorado. UFPR, 2012.
- SCHLÖGL, E. **Não basta abrir as janelas**: o simbólico na formação do professor. Dissertação de Mestrado. PUC/PR, 2005.
- SCHLÖGL, E. **Ópera**: uma construção coletiva da Embap e Comunidade. Projeto Extensionista. Unespar – Campus de Curitiba I/Embap, 2016.
- SCHLÖGL, E. **Ópera em construção coletiva**: comunidade e alunos. Projeto Extensionista. Unespar – Campus de Curitiba I/Embap, 2019.
- SCHLÖGL, E. **Ópera em construção coletiva**: comunidade e alunos. Projeto Extensionista. Unespar – Campus de Curitiba I/Embap, 2022.

SCHLÖGL, E. **Núcleo de Performance**: uma construção coletiva Embap e Comunidade. Projeto Extensionista. Unespar – Campus de Curitiba I/Embap, 2024.

SCHLÖGL, E. **Psicologia e música**. Projeto de Pesquisa. Unespar – Campus de Curitiba I/Embap, 2024.

SILVA, J. F. **A complexidade na educação e na organização do trabalho formal**: uma perspectiva epistemológica atual. 1. ed. Alemanha: Verlag, 2015.

"UNI-DUNI-TÊ": A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS

Erica Piovam de Ulhôa Cintra²⁸

Nathalia Vital Brazil Braga²⁹

Juliana Rosa Ildebrando³⁰

Ingridy Christine Oliveira Triaquim³¹

Ivonete Luíza do Amaral³²

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Uni-duni-tê, vinculado ao Colegiado de Pedagogia da Unespar campus de Paranaguá, reúne um repertório de jogos, cantigas e brincadeiras tradicionais infantis a fim de constituir um catálogo dessas variadas atividades ao longo do tempo e que marcaram a vida de gerações. O projeto teve início, em 2023, a partir de reflexões ocorridas na disciplina pedagógica Didática I e do interesse peculiar da turma vespertina do 2.º ano que observava com preocupação os excessos da vida virtual sobre as crianças, como o uso do celular em tenra idade, causando o afastamento delas das atividades saudáveis e compatíveis com o seu ‘tempo de ser criança’. Nas fotografias a seguir, vê-se o registro de dois momentos de ação do Projeto que representou o campus de Paranaguá no evento anual intitulado FESTAR – Festival de Arte e Cultura da Unespar, ocorrido em julho de 2024, na cidade de Paranavaí – PR; na ocasião, o projeto foi desenvolvido na praça central da cidade.

²⁸ Professora do Colegiado de Pedagogia do Campus de Paranaguá, Coordenadora do Projeto “Uni-duni-tê”: repertório e ludicidade de jogos e brincadeiras tradicionais infantis.

²⁹ Aluna do curso de Pedagogia, bolsista PIBEX.

³⁰ Aluna do curso de Pedagogia, bolsista PIBIS.

³¹ Aluna do curso de Pedagogia, voluntária.

³² Aluna do curso de Pedagogia, voluntária.

Fotografias 1 e 2 – Participação no 1.º FESTAR, em Paranavaí – PR



Fonte: As autoras.

O presente Projeto de Extensão Universitária investe, desde 2023, na (re)difusão dessa ludicidade levando os jogos e as brincadeiras tradicionais às ações de extensão e cultura diversas, como o próprio *FESTAR*, promovida pela Unespar e para a comunidade em geral, bem como à CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, escolas públicas, Casas-lar, associações comunitárias e outros eventos, tendo alcançado cerca de um mil pessoas na realização das 50 horas de atuação do primeiro ano de atividades, com o fim de cooperar na manutenção dessa memória do patrimônio imaterial da humanidade, de contributo da história cultural de um povo e lugar. É o esforço, do Projeto, de recuperar ou (re)despertar o gosto pela atividade lúdica infantil no universo físico e coletivo como alternativa ao uso exacerbado dos recursos virtuais e tecnológicos que centram a criança em si mesma e alteram a sua relação com o mundo e a sociedade em que vive, cerceando-a de vivência mais inclusiva e enriquecedora com o outro, o meio ambiente etc. Nesse texto, mesclamos o relato deste projeto, ainda em desenvolvimento, e discutimos a importância do repertório dos jogos e brincadeiras tradicionais infantis como elementos da experiência e da vivência interpessoal das crianças no mundo atual.

A primeira atuação do projeto com público diverso ocorreu na Mostra de Profissões, do campus de Paranaguá, ocorrido em agosto de 2023, momento de acesso da comunidade em geral e, mais especialmente, dos estudantes de Ensino Médio e Profissionalizantes em visita à universidade para conhecer os cursos de graduação e seus projetos ofertados.

Fotografia 3 – Participação na Mostra de Profissões



Fonte: As autoras.

Nessa ocasião, o Projeto Uni-duni-tê ocupou parte do pátio central do campus de Paranaguá, um espaço amplo e protegido, com a promoção de brincadeiras e jogos de mesa tradicionais infantis nos mais diversos níveis de dificuldade ao público em geral. A princípio, os jogos ficaram dispostos para acesso do público curioso que logo se aproximou e espontaneamente se envolveu na ação, com intermediação de toda a turma de alunos integrantes do projeto.

A expressiva participação do público volante nos mostrou que tais jogos e brincadeiras fazem parte do repertório pessoal experimentado da ampla maioria dos participantes quando criança, e como memória prazerosa das brincadeiras coletivas do passado. E, como mostra a Fotografia 3, essa específica manifestação de oportunidade de participação em jogos coletivos, com demonstrada alegria e contentamento das participações observadas, coopera para vários eixos de análise: do desenvolvimento estético e fraternal da participação nas atividades lúdicas à compreensão mais ampliada do universo escolar, da cultura escolar, da história da escolarização, e da memória do patrimônio imaterial da região litorânea e portuária do Paraná. E o é também de memória cultural de toda a humanidade, como logo veremos a seguir.

METODOLOGIA

Iniciado em julho de 2023, o Projeto de Extensão Uni-duni-tê, no primeiro ano, contou com uma equipe composta por 3 professores, 6 agentes universitários, 36 alunos e 2 membros da comunidade externa. Realizou 50h de ação, alcançou cerca de um mil pessoas (crianças, jovens e adultos), compreendendo 8 ações na comunidade externa (Paranaguá, Pontal do Paraná e Paranavaí), 3 eventos especializados na universidade com ação e apresentação de trabalhos (Paranaguá e Paranavaí), e, 2 orientações de TCC no tema. Produziu um catálogo das brincadeiras e jogos tradicionais, series de jogos e materiais de brincadeiras para cada ação. Teve como foco o atendimento de crianças em diferentes idades, e alcançou público jovem e adulto na oferta de atividades nos eventos, cooperando para a formação acadêmica dos licenciandos ao estimular a difusão de tais brincadeiras.

As ações do presente Projeto de Extensão, ainda em desenvolvimento, ocorrem, simultaneamente, de modo a estimular a memória dos jovens acadêmicos, especialmente os licenciandos, em paralelo aos eventos científico-acadêmicos ofertados pelo curso de Pedagogia, bem como, em ações específicas junto à comunidade lo-

cal, seja em parceria com outros projetos de finalidade aproximada, como ocorre, eventualmente, com a Brinquedoteca Itinerante, projeto do Colegiado de Pedagogia, no qual participamos como projeto convidado em visita à centros de educação infantil, ou ainda por demanda à pedido da comunidade, como nas participações junto ao Rotary Club de Paranaguá e outros, e ainda por demanda do próprio projeto em visita à associações que lidam com crianças, como casas-lares, por exemplo.

As brincadeiras compõem um repertório material de produção livre pelas acadêmicas, sendo, em geral, as seguintes atividades: amarelinha, peteca, pião, pular corda, elástico, bolinha de sabão, bolinha de gude, cinco marias, ciranda, passar anel, mímica; jogos de mesa, como: jogo da memória, jogo da velha, futebol de botão, e o sucesso chinelo - esse último requer um trabalho diferenciado com a preparação do chinelo com base em pés de madeira que seguram 3 laçadas de material resistente que servem de chinelos para 3 participantes se equilibrarem e andarem um breve percurso (Fotografias 1 e 2). Algumas vezes, esses materiais são entregues às associações para que continuem com a exploração dessas atividades junto às crianças, para que não seja apenas um evento isolado. Outras ações são: oficinas de estruturas de balão (criar formas, como: cachorrinho, coração e outros), pintura facial (decorativa), ciranda com cantigas, soltar pipas.

O projeto também participa no cumprimento do papel da universidade em ampliar as oportunidades culturais à população em geral, e educacionais aos alunos de graduação, em especial os licenciandos e os de Pedagogia, contemplando a articulação da relação universidade-comunidade o que coopera diretamente para a melhoria do ensino superior no estado do Paraná. A proposição está vinculada aos eixos sociedade-educação-economia do CCT da Fundação Araucária, que fomenta a realização de ações que cooperam para o desenvolvimento abrangente local e a preservação do patrimônio imaterial e que nos apoia com a liberação de bolsas de extensão universitária, como o PIBEX-Programa Institucional de Bolsas de Extensão, e o PIBIS--Programa Institucional de Bolsas de Inclusão Social.

Fotografia 4 – Apresentação no SIPEC e EAEX em Paranaguá



Fonte: As autoras.

Entre os anos 2023 e 2024 o projeto realizou as seguintes ações: levantamento de jogos e brincadeiras infantis tradicionais para ação; detalhamento dos jogos e brincadeiras em fichas didáticas; confecção dos jogos e brincadeiras infantis; participação nas Mostras de Profissões 2023, com ação no Pátio Central, e 2024, com ação no Colegiado; Pipoca Cultural – ação no campus; Projetos Brinquedoteca e Uni-duni-tê nos CMEIs em Pontal do Paraná; apresentação de Comunicação oral nos SIPEC-EAEX 2023 e 2024; Festividade no Rotary Club de Paranaguá em 2023 e 2024; participação de ação na Delegacia Cidadã e Instituto de Identificação, em 2023; Semana Acadêmica de Pedagogia – EDEPE, em 2023, e em 2024, com participação no “Quintal Mágico”; Ação do Natal na Ilha dos Valadares, em 2023; Oficina de brincadeiras infantis na Praça de Paranaíba, no I FESTAR – Festival de Arte e Cultura em Paranaíba – PR, são algumas das ações realizadas.

Neste texto, fazemos o relato das ações de extensão do Projeto de extensão realizadas ao longo do primeiro ano de atividades e discutimos a importância do repertório dos jogos e brincadeiras tradicionais infantis como elementos da experiência e da vivência interpessoal das crianças no mundo atual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema das brincadeiras tradicionais infantis tem ganhado relevo nos últimos anos nos cursos de licenciaturas, em geral, e vários tem sido os estudos e projetos realizados no país, bem como publicações a respeito. Tomemos, por exemplo, o relato de experiência da professora Ida Carneiro Martins *et al* (2024, p.16), que nos mostra, através de um estudo realizado por alunos do curso de Educação Física que “foi possível perceber as modificações dos modos de brincar entre três gerações [estudadas].” Quais modificações nos modos de brincar foram ali observadas? Primeiro, observaram a mudança ocorrida dos companheiros de brincadeiras, que passaram dos vizinhos aos colegas de escola; daí a importância de estimular as brincadeiras infantis na escola, pois é o local privilegiado de encontro e de realização do lúdico das crianças de nosso tempo. Em seguida, verificaram a mudança dos locais de brincadeiras, que passaram dos locais abertos (campos, ruas, praças), devido à insegurança que esses espaços agora representam, para locais fechados, como praças de lazer, áreas condominiais, ou mesmo pátio das escolas, sugerindo “o confinamento da infância contemporânea” (idem). E, por fim, observaram “o efetivo aumento no tempo dedicado as atividades em tela por parte das crianças, sugerindo a adesão aos jogos digitais numa quantidade de tempo que pode ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças.” (Martins, 2004, p.16). Os achados da pesquisa na Educação Física soam o alerta necessário para repensar a importância dos jogos e brincadeiras tradicionais em casa, na rua e na escola.

Outra contribuição, e das mais importantes, é a produção da professora Regina Márcia Moura Tavares, com a publicação de *Brinquedos e brincadeiras: patrimônio cultural da humanidade*, publicação de 2004, que contou com apoio da Unesco, nos oferece um documento síntese de seu projeto desenvolvido em Campinas, com desmembramento ocorrido para outros países na América Latina, abrindo várias chaves para pensar o estudo das brincadeiras tradicionais infantis. O título original de seu projeto, aliás, que recebeu a outorga do selo Década

Cultural Mundial da Unesco é *Brinquedos e brincadeiras tradicionais: patrimônio cultural da humanidade* (Tavares, 2004, p. 11). Nesse documento, a autora aponta a trajetória do seu projeto desenvolvido por 17 anos na PUC-Campinas, com apoio da Funarte, e que teve início entre os anos 1987 e 1988, com um estudo das brincadeiras espontâneas realizadas em bairros de Campinas, os aspectos metodológicos das ações realizadas e as cartas produzidas em simpósios nacionais e internacionais realizados a partir de sua atuação, nesses casos, com apoio também da Unesco. O objetivo foi o de preservar e valorizar a cultura lúdica infantil como patrimônio cultural intangível – um objetivo que, nos parece, continua ainda muito atual pela natureza e propriedade do tema.

A pesquisa de Tavares (2004), tratou da observação de brincadeiras infantis desenvolvidas espontaneamente em bairros de Campinas, documentando suas regras, variações e os aspectos culturais, sendo realizadas, posteriormente, oficinas e exposições culturais, como devolutivas locais. O projeto incentivou a confecção de brinquedos artesanais e a criação de um acervo material para um eventual Museu do Brinquedo junto às comunidades. O documento destaca ainda a importância das brincadeiras infantis como forma de comunicação, preservação da identidade cultural e desenvolvimento social; e apresenta as cartas e resoluções de encontros nacionais e internacionais que reforçam a necessidade de políticas públicas para preservar esse patrimônio lúdico.

O projeto de Tavares (2004), em si, buscou sensibilizar comunidades, governos e instituições para a valorização da cultura lúdica, promovendo ações educativas e culturais que garantissem o direito de brincar e cooperassem para preservar a memória coletiva – algo que, em menor escala, também procuramos realizar com o desenvolvimento local do projeto Uni-duni-tê em Paranaguá e Pontal do Paraná.

Diz a professora:

Escolhemos brinquedos e brincadeiras do município de Campinas como alvo de nossa investigação por considerar-

mos esse tema com possibilidades de mostrar à população, em geral, que um patrimônio cultural significativo não se encontra só em bibliotecas, arquivos, museus, centros de memória ou academias da cidade, região ou país. Nossa pretensão foi colocar em evidência que o simples ato de brincar de determinadas formas, no espaço da rua, constitui-se, ele mesmo, um patrimônio cultural relevante. (Tavares, 2004, p. 11).

“Brinquedos e brincadeiras como patrimônio cultural significativo”, uma afirmativa muito cara aos tempos atuais, especialmente, ao considerarmos em paralelo às mudanças radicais da nova revolução tecnológica advinda do uso da inteligência artificial (IA) nas comunicações e interações humanas. Algo ainda a ser melhor compreendido até mesmo nas universidades que muito recentemente vem interagindo com IA na produção acadêmica, e, de outro lado, na introdução de aplicativos e de plataformas digitais na Educação Básica, no que é conhecido como “plataformização da educação pública”, como é o caso da realidade já de alguns anos dos nossos alunos da Educação Básica por nova dinâmica de governo da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e, mais recentemente, também pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Confira mais, dos casos Paraná (Barbosa e Alves, 2023) e São Paulo (Gonçalves da Silva e Carolei, 2024, p. 11-22).

Terão, as soluções da IA, no domínio do trabalho e da educação, algum esboço no conjunto das relações humanas atuais e futuras? É uma questão ainda em aberto dado que estamos experimentando agora esse movimento que vai se descortinando no aspecto relacional e emocional aos poucos. No entanto, para a educação, a preocupação entre os limites cada vez menos tangíveis entre os universos real e virtual é algo em atenção contínua. Por isso, o tema do atual projeto – Uni-duni-tê – surge em debate em sala de aula, pensando os métodos de ensino-aprendizagem e especificamente o brincar e as brincadeiras tradicionais.

O ser humano é um ser relacional e ainda depende dessa vivência relacional, a filosofia nos ensina isso. E o ambiente virtual, ainda que

mimetize ou simule o real, não é capaz de significar todas as experiências do mundo físico, é o que refletimos – e, talvez, mesmo, nem o seja desejável –, especialmente no que diz respeito às relações emocionais de interação no mundo real. Essa, porém, não é a preocupação direta, nem primeira, de Tavares (2004), no momento de sua publicação que marca esse universo dos brinquedos e das brincadeiras tradicionais no Brasil. Nem a cobramos aqui, mas é uma preocupação para os cursos de Pedagogia nesse estágio de interrogações em que vivemos e no qual as crianças vêm sendo trazidas a esse mundo com o celular posto no colo da mãe e dele às mãos da criança com muita rapidez, em tenra idade, inclusive.

Que efeitos isso traz à sua vivência relacional e posteriormente à educação formal? Já podemos notar alguns sinais, sobretudo da personalização e da individualização cada vez mais intensificada da aprendizagem, elementos do cotidiano escolar que tomarão atenção ainda maior em breve futuro de várias áreas do conhecimento humano.

A Psicologia, por exemplo, também se debruça no estudo das brincadeiras infantis, como Pontes e Magalhães (2002, p.213) afirmam: “a brincadeira tradicional de rua é um fenômeno paradigmático da organização social de crianças e da cultura infantil.” Veja como é essencial a retomada da rua como espaço de socialização e de brincadeira das crianças, ainda que essa experiência tenha se transferido para espaços mais controlados, porém, confinados, como é a realidade das crianças desta geração atual.

O estudo das brincadeiras tradicionais infantis possibilita a investigação de um fenômeno ‘espontâneo’, sem o planejamento adulto e sem o recurso da escrita. [...] Jogos tradicionais infantis caracterizam uma cultura local (Friedmann, 1990). **É interessante observar a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo com diferenças regionais, variações na designação ou na existência ou supressão de certas regras.** A brincadeira de “cabra-cega” já era cultivada entre os romanos no século III a.C. com o nome de murinda; na Espanha tem o nome de “galinha-cega”; na Alemanha, de “vaca-cega”; nos Estados Unidos, de “Blindman’s buff”; na França, de “Collinmaillard”

(Medeiros, 1990); em Campinas (São Paulo) é “cobra-cega” (Tavares, 1994); em Ponta das Pedras (município situado na Ilha do Marajó - Pará) tem o nome de “pata-cega”. Em todas estas localidades a estrutura da brincadeira é extremamente semelhante. A peteca que possibilita jogar “o jogo de peteca” em Belém, no mundo inglês é conhecida como “game of marble”, “bille” na França, “bola de gude” no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, “baleba” no norte fluminense, “bola de búrica” no Paraná, “bolinha de vidro” entre a população luso-açoriana do litoral catarinense, “clica” (talvez aportuguesamento do alemão “Klicker” – bola) nas áreas catarinenses de colonização alemã, “bulinha” nos arredores de Belo Horizonte, “chimbre”, em Alagoas (Neto, 1977). Conservação, mudança e universalidade são palavras-chave para a compreensão destes jogos (Kishimoto, 1993). (Pontes e Magalhães, 2002, p. 213-214 – grifos nossos).

E, entrando mais propriamente nas brincadeiras tradicionais infantis, observamos, no registro em destaque, por exemplo, as diversas variações de denominação para a brincadeira de “cabra-cega” e o jogo da peteca nos estados brasileiros e em diferentes países. Há variações em algumas regras de jogos e brincadeiras também, que são adaptações que as crianças realizam, muitas vezes apenas entre elas, sem a presença ou a negociação dos adultos, e revelam algo muito importante a mote de conclusão do extrato destacado: “a existência de certos padrões lúdicos universais”, com a permanência de elementos gerais que as torna identificável apesar dos diferentes contextos. É este, particularmente, um texto muito rico que avança para uma compreensão mais fundamentada da estrutura da brincadeira e da regulação das relações, mas que não cabe neste momento desenvolver aqui.

É importante firmar que as brincadeiras tradicionais nos mostram que devem ser estimuladas, e, sempre que possível, trazidas para o universo da criança como um real patrimônio imaterial da humanidade, como já nos apontava Tavares (2004), relacional também, e educacional e criativo, como nos aponta Winnicott (2019), a partir de sua obra *O brincar e a realidade*, a partir da psicoterapia dos pacientes pequenos, a brincadeira caracteriza uma área intermediária entre a

realidade interna e a externa, é parte da criação de si mesma, do outro e do mundo. E é algo que, de modo impressionante, ultrapassa até barreiras territoriais, como um desejo humano de criatividade, ludicidade e sociabilidade, como vimos da descrição de Pontes e Magalhães (2002), das brincadeiras assemelhadas ao redor do mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto Uni-duni-tê realizou mais de 50 (cinquenta) horas de ação em seu primeiro ano de atividades (2023-2024), alcançou cerca de um mil pessoas, e foi constituído a partir de uma reflexão coletiva em sala de aula. Desde sua 1.^a edição, o projeto conta com o incremento financeiro da Fundação Araucária e a presença voluntariosa dos alunos da turma e outros que cooperam nas diferentes demandas no decurso do projeto. O objetivo geral é o de catalogar, conhecer e (re)difundir os jogos e as brincadeiras infantis tradicionais como alternativa à exacerbação da vida virtual e tecnológica do tempo presente cooperando para o sentimento de pertencimento à história e à memória de um povo e lugar e à valorização da cultura escolar e social na região litorânea e portuária do Paraná. Atendendo a esse objetivo o projeto participou, conforme a expectativa da proposição inicial, de: oito ações gerais na comunidade, três eventos especializados com a ação e apresentação de trabalhos: em âmbito local e regionais; e, duas orientações de TCC em curso.

Pontualmente, foram realizadas as seguintes ações:

1. Catálogo parcial de brincadeiras e jogos com 18 fichas;
2. Mostra de Profissões 2023, com ações no pátio central;
3. Pipoca Cultural, com ações no corredor de entrada do campus;
4. Participação no Projeto Brinquedoteca Itinerante nos CMEIs de Pontal do Paraná;
5. Festividades no Rotary Club de Paranaguá, em 2023 e 2024;
6. Evento na Delegacia Cidadã e Instituto de Identificação, com promoção do Rotary Club, em 2023;
7. Oficina “Quintal Mágico” no EDEPE – Semana de Pedagogia 2023;

8. Natal na Ilha dos Valadares, em 2023;
9. I FESTAR – Oficina na Praça, Unespar, campus de Paranavaí-PR, em 2024; e,
10. Mostra de Profissões 2024 – stand do curso de Pedagogia.

O projeto contou ainda com repercussão nas mídias sociais e em jornais de circulação e institucionais cooperando para a produção da memória das ações de um projeto que rememora o tempo saudável de brincar coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haveria muito ainda o que considerar a respeito dos efeitos das brincadeiras tradicionais na questão do desenvolvimento corporal e intelectual da criança, da lateralidade, do cognitivo, mas procuramos aqui focar no sentido mais amplo das brincadeiras infantis como patrimônio cultural e imaterial da humanidade, como algo que não pode ser deixado de lado por conta das novas tecnologias e da plataformização da educação, do tempo maior que temos todos dedicados às telas. E que é um compromisso nosso como educadores manter essa tradição viva e operante para o bem desta e das futuras gerações.

É nesse sentido que a Fotografia 5, que fecha o presente artigo, revela muito daquilo que buscamos desde o primeiro momento da realização do projeto: recuperar a memória e a prática dessas brincadeiras tradicionais na vivência familiar e fraterna de nossas crianças com a vizinhança local, com o mundo em que vivemos. Pouco antes de encerrar o ano de 2023, uma das integrantes do projeto, liderança ativa das ações, compartilhou essa imagem, tirada num final de semana, de modo espontâneo, depois de ter ensinado às suas crianças, que são de nossa atual geração de pequenos, a deixar o celular de lado por um tempo e a brincar como nos nossos tempos de criança. O registro é que, depois de um tempo desse ensinamento, elas ainda continuavam lá, brincando, na rua, entre vizinhos.

Fotografia 5 – Uni-duni-tê na rua: familiares de integrante do Projeto aprendem brincadeiras tradicionais e passam a brincar em frente de suas casas, em bairro de Paranaguá-PR



Fonte: As autoras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do Ensino Médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *e-Curriculum*, PUC-SP, São Paulo, v. 21, 26p., 2023. DOI <https://bnd.art.br/MLYswp>. Disponível em: <https://bnd.art.br/xyRrFb>. Acesso em: 13 maio 2025.

GONÇALVES DA SILVA, Nathália Aparecida; CAROLEI, Paula. Plataforma da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. *Revista Docência e Cibercultura – REDOC*, UERJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, out./nov., 22p., 2024. DOI: <https://bnd.art.br/ftQr9W>. Disponível em: <https://bnd.art.br/as2W7T>. Acesso em: 24 maio 2025.

MARTINS, Ida Carneiro *et al.* As brincadeiras tradicionais infantis e os modos de brincar em diferentes gerações. *Conexões*, Unicamp, Campinas: SP, v. 22, 19p., 2024. DOI: <https://bnd.art.br/KhX3wt>. Disponível em: <https://bnd.art.br/eSAXMI>. Acesso em: 4 dez. 2024.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psic.: Teor. e Pesq.* v. 18, n. 2, maio/ago. 2002, p. 213-219. DOI <https://bnd.art.br/mkSWih>. Disponível em: <https://bnd.art.br/rgnMQi>. Acesso em: 12 dez. 2024.

TAVARES, Regina Márcia Moura. **Brinquedos e brincadeiras**: patrimônio cultural da humanidade. Campinas: Pontes, Unesco, 2004.

WINNICOT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: UBU Editora, 2019.

SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR-PARANAGUÁ (2023-2024)

*Alexandra Padilha Bueno³³
João Guilherme de Souza Corrêa³⁴*

INTRODUÇÃO

Vamos relatar e refletir aqui sobre as experiências de ensino e extensão realizadas como Atividades Curriculares de Extensão (ACE) na disciplina Fundamentos da Educação do Campo do curso de Pedagogia vespertino e noturno da Unespar – *campus* Paranaguá. As atividades foram realizadas nos anos letivos de 2023 e 2024, período em que os autores do texto compartilharam, como professores da disciplina, a organização e execução das ações curriculares de extensão.

A disciplina Fundamentos da Educação do Campo, no curso de Pedagogia, tem origem na reforma curricular de 2018, quando, após debates internos sobre a importância de contemplar essa modalidade educacional, foi incluída como componente obrigatório. Desde sua implementação em 2019, a disciplina tem buscado oferecer uma formação inicial comprometida com as realidades camponesas, propondo um deslocamento em relação ao olhar “urbanocêntrico” ainda predominante na formação de pedagogos e educadores no geral. Combinando momentos teóricos e práticos, o componente curricular aborda temas como a questão agrária, a luta pela terra e normas legais da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que insere as estudantes em experiências diretas com populações tradicionais do litoral do Paraná – assentados da reforma agrária, caiçaras, pescadores artesanais, indígenas, quilombolas e agricultores familiares e seu universo simbólico e material. Ao

³³ Docente do curso de Pedagogia da Unespar *campus* Paranaguá.

³⁴ Docente do curso de Pedagogia da Unespar *campus* Paranaguá e coordenador do Projeto de Extensão Articulando movimentos, saberes e fazeres da Educação do e no Campo do Litoral Paranaense.

valorizar tanto o estudo acadêmico quanto as vivências concretas, a disciplina estimula a construção de uma práxis autoformativa, orientada pela pesquisa, pela escuta e pelo encontro com saberes e modos de vida historicamente marginalizados, permitindo às estudantes redescobrirem vínculos culturais e territoriais com a região em que vivem, enxergarem a relação dos territórios com questões nacionais e globais e refletirem criticamente sobre a função social da escola e da sua prática profissional na educação.

Para os anos letivos de 2023 e 2024, as atividades da disciplina foram desenvolvidas a partir da parceria entre os autores deste texto. A colaboração entre os professores se materializou na construção conjunta de ações de extensão vinculadas ao projeto Articulando movimentos, saberes e fazeres da Educação do e no Campo do Litoral Paranaense, em que ambos participaram da coordenação, mediação e acompanhamento pedagógico das vivências extensionistas. A partir desta parceria foram organizadas as atividades de ensino, as visitas técnicas a escolas do campo, ações formativas como roda de conversas com lideranças de movimentos sociais, eventos de extensão, oficinas, mostras fotográficas e a elaboração de documentários audiovisuais sobre as escolas visitadas. Tendo por referência as concepções que estruturam as diretrizes da extensão universitária brasileira, especialmente “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” (BRASIL, 2018) e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a parceria nesse período consolidou uma proposta pedagógica dialógica, crítica e comprometida com o território camponês, possibilitando às estudantes de pedagogia a oportunidade de uma formação mais atenta às lutas, às demandas educacionais, aos saberes e modos de vida das comunidades rurais do litoral paranaense e com a concepção, portanto, de uma “atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira” (BRASIL, 2018).

O CAMPO DO LITORAL PARANAENSE

O litoral do Paraná é lar de uma diversidade de populações do campo: caixaras, pescadores artesanais, indígenas, pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem-terra e quilombolas. Essas populações habitam há séculos o bioma ameaçado da mata atlântica e dependem da sua conservação para a reprodução de seus modos tradicionais de vida.

É neste território que os sujeitos camponeses constroem formas para realizar a socialização dos seus. Seja de maneira intencional, sistemática e organizada, seja de maneira indireta, difusa e informal, essas práticas educativas cumprem papel importante na vida das comunidades camponesas ao se revelarem como experiências educativas com certo grau de autonomia, organizada por si próprios. Paralelamente, existem escolas públicas nesses territórios que precisam garantir o direito à educação formal dessas populações. No entanto, as precariedades educacionais que afetam de maneira geral à escola pública, costuma incidir com mais força sobre as escolas do campo. Muitas escolas municipais do campo na região padecem com dificuldades estruturais de acesso à livros, à internet, à recursos e atendimentos especializadas, materiais didáticos relacionados à identidade da comunidade, além de muitas outras.

Não obstante isso, muitas são ainda as contribuições e possibilidades para uma educação significativa aos interesses das suas populações graças ao envolvimento da comunidade. Professoras que também são moradoras das comunidades e que conseguem estabelecer o diálogo com alunos a partir da identidade da comunidade, as salas multisseriadas que permitem a continuidade na escola de relações sociais e de parcerias entre amigos e parentes da vida comunitária e a existência de estreitos laços de uma vida em comum, com maior proximidade dos pais à escola, fazem com que a educação escolar, apesar das limitações, seja carregada de atitudes significativas.

A presente ação extensionista aqui descrita se inspira na tentativa de preparar a futura profissional de Pedagogia a partir das experiências concretas com educadoras do campo, com comunidades, com práticas

educativas e outros saberes não-formais que acontecem no campo (do trabalho, da vida cotidiana, das manifestações culturais, nas práticas de socialização das crianças, dos conflitos políticos e fundiários). A nossa concepção é de que a teoria em sala de aula, embora seja condição *sine qua non* para a formação da estudante no entendimento das questões atinentes à área da disciplina, não é suficiente. É preciso o contato com as realidades camponesas e a análise crítica da relação teórico-prática para que consigamos atingir os objetivos formativos propostos.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA: A PRÁTICA DA TEORIA NA PRÁTICA

Aqui nos referimos às concepções teórico-metodológicas que inspiraram as atividades teórico-práticas das estudantes da disciplina na realização da ação extensionista curricularizada. Nos fundamentamos na perspectiva da *pesquisa-formação*, entendida como um processo indissociável entre viver, conhecer, refletir e transformar (Nóvoa, 2004; Josso, 2004). Trata-se de uma abordagem que não separa o ato de pesquisar do ato de formar-se e de formar, especialmente quando se trata de uma pedagogia comprometida com os territórios e com os sujeitos do campo.

Assumimos uma metodologia qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, cuja trama é tecida a partir de narrativas, vivências e experiências formativas. As bases metodológicas se ancoram na pesquisa participante (Brandão, 1984) e na pesquisa narrativa, por entender que os sujeitos não são meros objetos de estudo, mas cocriadores do conhecimento. Ou, como diz Adorno (2008) quando falando da sociologia, mas que é válido para as ciências humanas como um todo: “entre o objeto da sociologia [...] e o sujeito conhecedor da sociologia [...] não existe aquela espécie de antítese material, tal como esta precisa ser suposta como dada nas ciências naturais” (Adorno, 2008, p. 183-184). Para ser ainda mais preciso no que gostaríamos de deixar como referência para nossa postura metodológica, nos inspiramos em Cândido (2023), quando diz na sua obra referencial:

O senso do qualitativo é condição de eficiência nas disciplinas sociais, e que a decisão interior do sociólogo, desenvolvida pela meditação e o contato com a realidade viva dos grupos, é tão importante quanto a técnica de manipulação dos dados. (CÂNDIDO, 2023, p. 26).

Para efetivas essas ideias, utilizamos diferentes métodos e abordagens metodológicas, quais sejam: i) relatos produzidos a partir dos encontros formativos, rodas de conversa e partilhas de experiências; ii) registros fotográficos e audiovisuais, que, mais do que ilustrar, são também portadores de memórias e sentidos; iii) anotações e atividades coletivas, realizadas em grupos, com sínteses das discussões e reflexões suscitadas pelas vivências.

Esses materiais foram organizados, analisados e interpretados a partir das discussões da Educação do Campo (Caldart, 2000), da Pedagogia Freireana (Freire, 1996), da perspectiva da Pedagogia da Alternância (Azevedo, 1998) e da Pedagogia da Terra (Casagrande, 2007), das questões próprias relativas ao litoral do Paraná (Corrêa; Bernardo *et al.*, 2022) de modo a compreender como se dá a construção de saberes docentes que valorizam os territórios, as culturas e os projetos de vida das comunidades do campo, das águas e das florestas. O percurso metodológico, portanto, se desenha como uma travessia, onde os saberes acadêmicos se encontram com os saberes populares, em um processo de formação que também é transformação. Optamos por uma metodologia que não busca neutralidade e sim comprometimento. Um compromisso ético, estético e político com a vida, com os territórios, com as memórias e com os futuros que se reinventam na luta das comunidades do campo.

A ação extensionista se iniciou desde a atividade de ensino, nos horários e espaço ainda da sala de aula. Partindo de uma concepção de aula dialogada e expositiva, levantamos os saberes prévios das estudantes sobre as temáticas relacionadas à Educação do Campo, às comunidades e territórios rurais do litoral do Paraná, suas culturas e suas escolas ao mesmo tempo que, como docentes, realizamos a mediação dos seus saberes com a conteúdo acadêmico sobre o tema.

Esse momento revelou várias trajetórias pessoais e familiares das estudantes vinculadas à identidade e à cultura camponesa da região, mas que, por diversas razões, foram omitidas ou silenciadas na vivência universitária. Essas vivências particulares no campo, quando trazidas para o conteúdo das aulas, as enriqueceram e se tornaram fonte de aprendizagem para todos. Ato contínuo à valorização das bagagens e dos saberes das estudantes, buscamos apresentá-las aos fundamentos teóricos acumulados sobre os temas e o conhecimento respectivo da legislação educacional e social. Inicialmente em um sentido exploratório, mas com o avançar do período letivo, de maneira sistematizada e crítica. Buscamos conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo que fizesse sentido para as estudantes a noção de que a Educação do Campo não é apenas um objeto de estudo, mas parte da realidade das próprias estudantes e que, portanto, elas são suas agentes.

Para parte da carga horária dedicada aos momentos práticos da disciplina, as estudantes foram instigadas a buscar por conta própria, mas orientada pelos docentes, uma formação suplementar dentro do tema Educação do Campo. Essa busca poderia ser feita em livros e artigos acadêmicos, textos literários e jornalísticos, material artístico, registros audiovisuais etc. Os resultados das próprias pesquisas e leituras foram compartilhados de tempos em tempos em rodas de conversas em sala ou de maneira espontânea pelas próprias estudantes quando os relacionavam com o assunto em discussão na aula no momento.

Ainda no primeiro semestre letivo, as estudantes foram motivadas a participar da organização de um evento extensionista, realizado anualmente na universidade, que promove discussões sobre a questão agrária no Brasil, os movimentos sociais e a história da luta pela terra. Leituras propostas em atividades de ensino e as aulas expositivas fizeram parte da formação que elas necessitavam para que fossem protagonistas na realização do evento, tanto organizando exposições de fotos e de murais nos espaços coletivos da universidade, quanto realizando oficinas temáticas ou, unicamente, sendo ouvintes qualificadas das palestras realizadas no campus. A formação ganhou mais substância ainda quando, em atividade do evento, elas participaram de um dia

de vivência em um assentamento de reforma agrária na região. Neste território, elas puderam conhecer a prática concreta da conquista da terra por pequenos produtores, os desafios de produção agrícola economicamente justa e ecologicamente sustentável, além de tomarem contato com os saberes e fazeres coletivos do movimento social.

A proposta formativa e extensionista da disciplina incluiu ainda a visita à territórios indígenas no litoral do Paraná. As atividades, de iniciativa dos povos originários e abertas às instituições de ensino, ampliaram a compreensão sobre as modalidades específicas da educação no Brasil, sobre a diversidade de sujeitos camponeses na região e sobre formas próprias de saber e ensinar comunitárias. As visitas permitiram que reflexões sobre populações tradicionais brasileiras fossem feitas previamente e posteriormente a elas em sala de aula. Acreditamos que as conversas com os indígenas e com a equipe escolar das aldeias e o contato com suas expressões artísticas e com sua cultura material marcaram de maneira permanente a formação acadêmica e humana das estudantes, que não podem mais deixar de ignorar a presença dessas populações na região, historicamente invisibilizadas, inclusive pedagogicamente.

Relatos de outras experiências de extensão também fizeram parte do rol de atividades na ACE da disciplina. Uma estudante que executou uma atividade de pesquisa e extensão em projeto institucional de iniciação à extensão da universidade relatou em sala de aula o trabalho desenvolvido no ano anterior. A partir de uma apresentação oral ilustrada com imagens da escola e da comunidade, a estudante expôs aos seus colegas de curso os problemas de pesquisa e os resultados do seu projeto extensionista. O seu relato ajudou as estudantes na ampliação dos conhecimentos sobre a região e as suas populações, mas também serviu como exemplo de atividades de pesquisa e extensão que poder ser realizadas durante a vivência acadêmica.

Outra importante atividade formativa que realizamos dentro das práticas de extensão curriculares foi a visita a um outro importante assentamento de reforma agrária na região metropolitana da capital do Estado. Esse território camponês é referência nacional e internacional em Educação do Campo. Nele, os assentados promovem práticas

educativas em diversos níveis e modalidades. No local existe um espaço educativo infantil informal e gerido pelo movimento social, uma escola municipal que oferta educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de uma escola pública de ensino médio e de cursos de níveis superior e tecnológico mantidos em parceria com instituições públicas de ensino superior. Todas as práticas educativas são organizadas segundo as concepções e diretrizes de uma Educação do Campo no campo emancipatória para os sujeitos do campo. Ademais, no assentamento ainda existe uma escola que oferta formação em agroecologia, construída e mantida por movimentos sociais camponeses, além de espaços formativos não-formais vinculados à organização política local.

Além das ações de extensão já mencionadas, damos destaque ainda para as idas às escolas do campo da região. Organizadas em grupos, as estudantes selecionaram escolas do campo localizadas no Litoral do Paraná para a realização de observações, entrevistas, levantamento de histórias e memórias e a produção de relatórios escritos e/ou audiovisuais sobre as instituições e comunidades escolhidas. A definição das escolas partiu de um mapeamento prévio da região, com atenção às especificidades de cada lugar e à diversidade de populações camponesas da região. Após a escolha, as alunas entraram em contato com as professoras das escolas e se dirigiram aos territórios, buscando conhecer de perto o contexto local. As alunas se dirigiram para escolas localizadas em ilhas – que são territórios de comunidades caiçaras –, em áreas de produção agrícola de agricultores familiares e até mesmo para escolas localizadas em área remanescente de quilombolas. As visitas iniciais foram essenciais para construir uma relação de escuta, confiança e parceria com as comunidades, ao mesmo tempo em que possibilitou uma compreensão mais ampla das singularidades, dos desafios e potenciais de cada realidade escolar e camponesa.

Num segundo momento deste percurso formativo extensionista, as estudantes iniciaram um processo de investigação sobre a escola definida e seu entorno, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre suas particularidades culturais, sociais e educacionais. Essa etapa dividiu-se em dois focos principais: o reconhecimento da reali-

dade concreta da escola do campo e a pesquisa sobre sua identidade institucional e comunitária. As ações envolveram visitas ao território, observação da estrutura física e funcionamento organizacional da escola, levantamento de documentos orientadores e aproximação com professores, estudantes e demais sujeitos da comunidade. Além disso, buscou-se perceber as singularidades que distinguem as escolas do campo das urbanas, tanto nos aspectos estruturais quanto nas práticas pedagógicas. Esse mergulho no cotidiano escolar permitiu às alunas identificar como a escola se articula com o contexto em que está inserida e em que medida valoriza e integra os saberes locais.

Essa parte da atividade extensionista foi, ela mesma, orientada pelas concepções e princípios que fundamentam a Educação do Campo, sobretudo no que se refere ao compromisso com a valorização comunidade e dos territórios, com a busca da equidade da qualidade educacional para as escolas do campo e o respeito à identidade local e a busca por justiça social. Ao aproximar as estudantes das realidades escolares do litoral paranaense, o projeto favoreceu uma leitura mais aprofundada sobre os desafios e as potências das escolas situadas em contextos rurais e tradicionais, contribuindo para a formação de futuras docentes mais sensíveis às dinâmicas sociais e culturais desses territórios.

Essa ação não se encerrou nas visitas às escolas como um fim em si mesmo. Vinculada à proposta de conhecer os territórios, esteve também a intenção de que a experiência do contato com os saberes e fazeres da comunidade, com as conversas com moradores e professoras, a partir da observação das práticas pedagógicas e do levantamento das informações sobre os territórios fosse compartilhada com a comunidade acadêmica em geral. As estudantes da disciplina organizaram exposições que reuniram registros fotográficos, relatos, objetos simbólicos e elementos da cultura local, promovendo a visibilidade das identidades das comunidades e de suas escolas. Essa produção foi exibida no campus, levada a outras turmas de Pedagogia, e teve como objetivo contribuir para o reconhecimento da riqueza cultural dessas comunidades, além de valorizar a educação do campo como espaço legítimo de formação e transformação social que merece visibilidade e valorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ACE aqui narrada se propôs a realizar uma maior aproximação da universidade com as comunidades tradicionais e camponesas do litoral do Paraná no sentido de que tanto a universidade quanto as comunidades escolares e camponesas se beneficiassem dessa relação. Em outros termos, em oposição à uma concepção antiga (mas ainda vigente) de extensão universitária, que arroga à ideia de que a universidade detém o conhecimento verdadeiramente legítimo e que deve levá-lo aos setores populares tidos como ignorantes, a atual ACE parte do princípio de que a ação extensionista deve se fincar numa relação de intercâmbio de conhecimentos com a comunidade externa, numa posição de compartilhamento mútuo de saberes benéfica para todos.

Assim, estudantes e professores do curso se colocam diante de professoras e pedagogas das Escolas do Campo e de demais membros de comunidades camponesas como atentas às práticas pedagógicas, educativas e socializadoras inerentes à identidade da comunidade, ao mesmo tempo em que se oferecem, como acadêmicas de Pedagogia, a auxiliar as profissionais da educação das escolas do campo em processos pedagógicos que contribuam na equidade educacional de direitos.

Esperamos ainda ter cooperado na ampliação da relação universidade-comunidade bem como ter permitido a melhor formação das profissionais do curso de Pedagogia ao incorporar no currículo da disciplina o conhecimento das comunidades camponesas e sobre elas. Além disso, acreditamos ter contribuído na maior visibilização e difusão dos modos de vida das populações das áreas agrárias, florestais e marítimas do litoral do Paraná, algo que é essencial para conquista e manutenção do respeito e da dignidade desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- AZEVEDO, Antúlio José de. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/kiXYAw>. Acesso em: 21 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Todavia, 2023.

CASAGRANDE, Nair. **Pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da pedagogia da terra. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://bnd.art.br/4706sh>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CORRÊA, João Guilherme de Souza; BERNARDO, L. C. *et al.* **Comunidades e escolas do campo do litoral do Paraná**: caderno pedagógico. Paranaguá: Unespar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11–17.

POLÍTICAS PÚBLICAS ARQUIVÍSTICAS E LEGISLAÇÃO PROTECIONISTA EM DEBATE: O CDOC. H. LITORAL, MEMÓRIA E ENFRENTAMENTOS

*Liliane da Costa Freitag*³⁵

*Kalani Pampuch Camargo Machado*³⁶

INTRODUÇÃO: POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL E NO PARANÁ COMO ACESSO E DIREITO À MEMÓRIA

O direito à memória constitui dimensão essencial da cidadania, é fundamento para o fortalecimento do regime democrático brasileiro. Contudo, a consolidação de uma democracia plena perpassa no Brasil inúmeros desafios: em um país marcado por profundas desigualdades, racismo estrutural, autoritarismos e silenciamentos históricos, a preservação e a difusão da memória coletiva devem ser compreendidas como bens públicos e direitos sociais inalienáveis. Garantir esse direito implica reconhecer que o acesso a informações e a documentos históricos é condição para a construção de uma memória crítica e uma das portas de acesso a garantia de uma memória crítica e de valorização de nosso passado histórico são políticas públicas que valorizem a preservação do patrimônio documental brasileiro.

Entre os instrumentos para assegurar esse direito, destacam-se as políticas públicas voltadas à preservação do patrimônio documental. Elas desempenham papel estratégico ao articular presente, passado e futuro, produzindo e transmitindo representações do passado que influenciam diretamente as identidades coletivas. Entretanto, no Brasil – e de forma particular no Estado do Paraná –, observa-se um descompasso entre a existência de legislação protecionista e a efetiva implementação de políticas públicas contínuas e estruturadas que garantam a gestão e a salvaguarda dos acervos documentais. A memória coletiva e a forma

³⁵ Coordenadora do Projeto Documentação Histórica de Paranaguá: memória e história por meio do acervo do Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná CDoc. H Litoral. Unespar, Campus Paranaguá.

³⁶ Mestra em História pelo PPGHIS/UFPR – Arte, Memória e Narrativa / Universidade Federal do Paraná.

como se organiza e é codificada por meio de representações comuns do passado, suas condições de transmissão, suas formas de seleção são fundamentais para as sociedades. São urgentes políticas de memória, as quais produzem objetos do passado, arquivos, lugares, fatos, como ferramenta de mediação entre presente, passado e futuro.

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente ao considerar o papel dos Centros de Documentação e Memória, espaços fundamentais para a preservação das narrativas de diferentes grupos sociais, inclusive daqueles historicamente marginalizados, atuando como mediadores entre a sociedade e seu patrimônio histórico. No entanto, a ausência de políticas públicas permanentes compromete a manutenção, a acessibilidade e a difusão desses acervos, colocando em risco o direito à memória.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo problematizar a necessidade de uma política pública de memória que assegure, de forma perene e articulada, a preservação do patrimônio documental brasileiro e, em especial, do Paraná. Muito embora existam leis preservacionistas, não há, como previsto na legislação, uma política pública que assegure de forma perene e constante uma boa gestão documental em espaços destinados à preservação dos acervos documentais no Brasil e no Paraná.

Para tanto, parte-se de uma análise da legislação protecionista existente e de suas limitações práticas, articulada à experiência concreta de gestão documental do projeto Documentação Histórica de Paranaguá: memória e história por meio do acervo do Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná (CDoc.H. Litoral). A partir dessa abordagem, busca-se contribuir para o debate sobre o direito à memória coletiva, evidenciando a urgência de políticas que substituam a lógica do esquecimento por uma política ativa de preservação e valorização da memória como ferramenta de cidadania.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltada à análise crítica das políticas públicas e da legislação protecionista relacionadas

à preservação do patrimônio documental no Brasil, com ênfase no Estado do Paraná. Esta reflexão inicia enfatizando o cenário nacional e o desenvolvimento de diversas ações relevantes para uma política pública para Arquivos e Centros de Documentação como fundamento para a proteção à memória e do patrimônio documental brasileiro.

A pesquisa foi conduzida em duas frentes complementares: a primeira, denominada Marcos Legais de Legislação Protecionista e Política Pública como debate em prol da memória, consistiu em levantamento e análise documental de marcos legais e normativos pertinentes a esses temas, abrangendo a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 8.159/1991 (Política Nacional de Arquivos) (Brasil, 1988), a Lei n.º 9.605/1998 (crimes contra o patrimônio cultural) (Brasil, 1998), decretos e resoluções estaduais, bem como manuais e regulamentos do Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná. Também foram examinados documentos de referência como o *Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná* e legislações correlatas às diretrizes de preservação e gestão documental.

A partir desse escopo o artigo sublinha que os espaços arquivísticos de memória, especialmente aqueles vinculados às universidades estaduais do Paraná, assumem uma importante função social, pois atuam na preservação e no acesso à informação de uma importante documentação produzida pelos órgãos públicos, as quais, segundo os marcos legais, deveriam estar sob custódia da gestão pública que a produziu.

A partir desse ponto de vista, a metodologia analítica do artigo destaca que essas instituições de memória cumprem sua função social de acesso e preservação do passado por meio da preservação do patrimônio documental. Esse debate ocorre demonstrando por meio de algumas imagens, as condições originais dos dois primeiros Fundos recebidos pelo CDoc. H. Litoral.

Na sequência, implementamos uma breve análise iconográfica dos Fundos Documentais, que são examinados como registros materiais da precariedade das condições de custódia e como metáforas da fragilidade da memória. A linguagem poética é um recurso metodológico que foi inserida nas imagens, representa uma escolha consciente: quer

provocar reflexões ao mesmo tempo que evidencia que a degradação física dos documentos expressa, em última instância, a ausência de uma política pública de preservação do patrimônio documental no âmbito dos Arquivos, Núcleos e Centros de Documentação e Memória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: MARCOS LEGAIS DE LEGISLAÇÃO PROTECIONISTA E POLÍTICA PÚBLICA COMO DEBATE EM PROL DA MEMÓRIA

No cenário nacional, as políticas de memória ganharam força especialmente após o processo de redemocratização, tendo como marcos a criação do Arquivo Nacional, a promulgação da Lei de Acesso à Informação (Lei n.º 12.527/2011) e, mais recentemente, a atuação da Comissão Nacional da Verdade, que teve como objetivo reconhecer as violações de direitos humanos e promover a reparação das ocorridas durante a ditadura militar (1964–1985). Embora esses esforços sejam relevantes, tais iniciativas mostraram-se frágeis e descontínuas. A memória, como direito de todos e todas, ainda carece de reconhecimento efetivo como aspecto fundamental para a consolidação de uma cidadania plena. Pode-se afirmar que vivenciamos um processo de sucateamento de nossa memória coletiva, na medida em que arquivos, núcleos e centros de documentação e memória sofrem com a ausência de uma política de Estado permanente, articulada e comprometida com o nosso passado histórico.

No contexto paranaense, ainda que existam importantes ações voltadas para esses espaços, a ausência de uma política pública articulada ao nosso passado reflete-se nas inúmeras dificuldades estruturais que marcam o cotidiano das instituições de memória do estado. O Paraná preserva, por meio de seus arquivos e centros de documentação – especialmente nos 12 Centros de Documentação, Núcleos e Arquivos distribuídos entre as sete universidades públicas estaduais – um patrimônio documental rico em memórias. Esses espaços são instituições fundamentais para a preservação das histórias de diferentes grupos, movimentos sociais, povos tradicionais, comunidades indígenas, populações litorâneas, dentre outros. Trata-se de lugares de memórias sociais e políticas que se desdobram em registros de “sujeitos ordinários”, da repressão política,

das lutas por direitos, da expansão das cidades, das disputas no campo, das diversas formas de violência, da formação das elites econômicas e políticas e, até mesmo, da definição de nossas fronteiras.

Iniciativas como essas e as demais, como por exemplo o Arquivo Público do Estado do Paraná, cumprem um papel crucial na salvaguarda de acervos documentais históricos, na democratização do acesso à informação e na produção do conhecimento e da educação patrimonial. Contudo, uma política pública voltada ao patrimônio documental deve articular a produção, a conservação e a transmissão das lembranças de uma sociedade, garantindo seu pleno acesso. Tal política pública garante com isso incentivos, notadamente institucionais e financeiros, aos Centros de documentação e instituições congêneres como núcleos de documentação e memória e arquivos.

A despeito disso, o desafio que se coloca para a gestão pública é entender que a função libertária da memória está intrinsecamente ligada à preservação do patrimônio documental, elemento essencial para a construção da identidade coletiva. Preservar não é somente guardar para recordar, é preciso compreender que o trabalho de ressignificação do passado como base para a construção de um presente mais justo passa pelo processo de escolhas políticas. Nesse sentido, o passado não é uma mera herança, mas um campo de disputas. Há lutas por memórias, como ressalta Tedesco (2011). O que se preserva, como se preserva e para que se preserva são resultados dessas escolhas, que são um fator que confere à memória uma dimensão essencialmente política.

Trata-se de um projeto de memória. Corroboramos também as ideias de com Sydney Chalhoub (2005) quando destaca:

A preservação é uma coisa que fazemos para o futuro, [...] a única maneira de transformar realmente uma sociedade como essa depende de uma democratização efetiva, e esta depende de um certo direito à memória, o direito ao passado, o direito das pessoas conhecerem o sofrimento que essa sociedade impingiu a si própria durante séculos. (Chalhoub, 2005, p. 9)³⁷.

³⁷ O texto esteve disponível no *site* do Tribunal Regional do Trabalho da 4.ª Região até novembro de 2020, porém o *link* atualmente encontra-se inativo.

Nessa direção, os Centros de Documentação e Memória não são espaços que apenas armazenam documentos: tais instituições produzem sentidos e estabelecem, por meio da produção de conhecimento, formas de ver e interpretar o passado. A seleção, organização e disponibilização de documentos têm efeitos concretos naquilo que uma sociedade escolhe lembrar – e, por consequência, no que escolhe esquecer. Essa questão perpassa a concepção de documento, tema historicamente debatido na academia e que, recentemente, foi pauta das análises de De March e Freitag (2025, p. 124). Conforme as autoras:

Compreender a essência que rege a noção de documento e as escolhas institucionais é também recolocar um novo sentido para os documentos, compreendendo-os como verdadeiros objetos de valor social e não mais como meras fontes de informação ou prova. Tais questões se desdobram, conforme visto, nas relações entre passado, presente e futuro vivenciadas pelos arquivos: “lugares de memória”, “instituições-memória” ou ainda “instituições de memória cultural”, conforme já analisamos, tomando como base Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (1990). (De March; Freitag, 2025, p. 124).

Conforme evidencia Walter Benjamin ([1987] 2012), a memória não é o mero registro de um passado, mas sim um campo em disputa. Vale lembrar, ainda, que Paul Ricoeur (2007) já observava que a memória pode ser manipulada e instrumentalizada, mas também pode ser um recurso de emancipação. Portanto, um projeto emancipador de memórias não banaliza as mazelas de seu passado. Nesse sentido, os Centros de Documentação e instituições preservacionistas congêneres, ao se orientarem por essa concepção, recuperam aquilo que muitas vezes a sociedade gostaria de esquecer.

RESULTADOS: A LEGISLAÇÃO DO PASSADO

Preservar demonstra o desejo de tornar algo perene, de atribuir-lhe um sentido cultural, um patrimônio. Dentro dessa visão do campo de conflitualidades em torno do passado, no qual a memória se localiza, seu destino e uso permanecem incertos. Os Arquivos e Centros

de Documentação e Memória articulam a produção, a conservação e a transmissão da lembrança. A “lembrança ou memória arquivada” proveniente desses espaços nasce da desordem.

O arquivo nasce da desordem, por menor que seja; arranca da obscuridade longas listas de seres ofegantes, desarticulados, intimados a se explicar perante a justiça [...] Em geral, o arquivo não pinta os homens por inteiro; ele os arrebatava de sua vida cotidiana, cristaliza-os em algumas queixas ou em denegações lamentáveis, espetados como borboletas de asas vibrantes, mesmo quando são anuentes. (Farge, 2009, p. 31-32).

Essa noção se amplia se levarmos em consideração a concepção de arquivo. Conforme destacado por Farge (2009), os arquivos não escrevem a história, mas produzem descrições ou construções de recortes da vida de sujeitos comuns, especialmente aqueles pertencentes às classes menos abastadas da sociedade, ausentes em outras fontes. No que diz respeito à documentação judicial, se não fosse pela ocorrência da perturbação da ordem – e pelo fato de terem sido registradas em documentação seriada – as vidas de pessoas comuns não seriam pensadas como objeto histórico em sua formulação.

Em 1991, foi sancionada a Lei n.º 8.159, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. A referida lei indica que “É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação” (Brasil, 1991). Por intermédio dessa lei, foi criado o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), que “tem por finalidade definir a política nacional de arquivos públicos e privados” (Brasil, 1991). No entanto, como dito anteriormente, não formulou – como previsto na legislação – uma política nacional de arquivos e tampouco implementou o Sistema Nacional de Arquivos, conforme apontado por Jardim (2008).

Por sua vez, o art. 62 da Lei n.º 9.605, de 1998, tipifica a destruição de arquivos como crime contra o Patrimônio Cultural; ou seja, a proteção dos arquivos permanentes deve ser assegurada até sua eventual eliminação, conforme a tabela de temporalidade institucional.

O Estado do Paraná é signatário dessa legislação. Exemplo disso é a Resolução n.º 3.107, de 25 de setembro de 1995, que dispõe sobre a organização de arquivos no âmbito do Poder Executivo do Estado do Paraná, atualmente vinculada ao Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP). O Artigo 1.º destaca as competências, sobretudo os itens I e II, que asseguram: a proteção, preservação e acesso à informação, bem como a promoção da interação entre os órgãos responsáveis pela produção e custódia dos documentos. Dentre as competências, destaca-se: “I. assegurar a proteção, a preservação e o acesso às informações nas suas esferas de competência, tendo em vista valores administrativos, legais, históricos e culturais, além do interesse e das necessidades da comunidade; [...]”. Ainda no que tange à legislação protecionista paranaense, o Decreto n.º 2.866, de 22 de abril de 2004, Art. 2.º, dispõe que:

É de responsabilidade dos Secretários de Estado no âmbito da administração direta e indireta do Poder Executivo do Estado do Paraná, constituir Comissões Setoriais de Avaliação de Documentos – CSA, responsáveis pela orientação e realização do processo de análise, avaliação e seleção da documentação produzida e recebida, tendo em vista a identificação dos documentos para guarda intermediária ou permanente e a eliminação dos destituídos de valor administrativo legal ou histórico. (Paraná, 2004).

Também o Decreto n.º 3.575, de 22 de dezembro de 2011, seguindo tais prescrições aprovou o *Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná – 4ª Edição*³⁸.

Apesar da legislação protecionista e da presença de órgãos fiscalizadores nas esferas governamentais, a eficiência dessa proteção não é garantida. Não há um controle efetivo de sua implementação, tampouco foi de fato implantada uma política voltada ao patrimônio documental.

O contexto legislativo paranaense na criação de mecanismos de proteção e reconhecimento documental é precoce: em 1935 foi pro-

³⁸ Fonte base que se configurou essa pesquisa legislativa, pois, contém na página 118, lista com a relação da legislação arquivística presente no Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná (2019), indica-se leitura completa do material para mais informações. Disponível em: <https://bnd.art.br/Ft9y1h>. Acesso em: 2 de set. 2025.

mulgada a Lei Estadual n.º 38, de 20 de julho, que criou o Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural do Paraná (CEPHA) (Paraná, 1935), órgão responsável pela preservação do patrimônio cultural do Estado. Dois anos mais tarde, em nível federal, criava-se o Serviço do Patrimônio Histórico Nacional (SPHAN, posteriormente denominado IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) (Brasil, 1937), com objetivos correlatos de identificar, proteger e preservar o patrimônio cultural do país. Por sua vez, o Estado do Paraná acrescentou ao rol de sua legislação protecionista a Lei Estadual n.º 1.211/1953, que estabelece critérios para o tombamento e cria o Conselho Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico do Paraná (CEPHA) (Paraná, 1953).

Independentemente desse avanço na direção da preservação do patrimônio em nível regional, os documentos não constavam na agenda de proteção. E, ainda que de forma frágil, a Constituição de 1988, em seu Artigo 216, reconheça os documentos como constitutivos do patrimônio cultural brasileiro, e apesar de em 1991 ter sido implementada a Lei Nacional de Arquivos (que normatizou a gestão documental no país), o caminho a percorrer para a criação de uma política pública de proteção ao patrimônio documental brasileiro ainda é longo. Enfim, apesar desse aparato, persiste o problema: como observa Zanirato (2018), os discursos de preservação não se materializam em políticas contínuas de financiamento e suporte técnico. O resultado é que documentos de valor histórico e cultural, como demonstrado, permanecem sujeitos à deterioração, especialmente aqueles provenientes de acervos públicos do Estado do Paraná. A eficácia prática depende de fiscalização, financiamento e vontade política – elementos frequentemente ausentes.

Portanto, o conjunto das legislações, embora robusto em termos normativos, revela-se insuficiente para assegurar a efetiva salvaguarda do patrimônio documental. Como lembra Le Goff (1990), a memória é objeto de disputa: decidir o que preservar é decidir também o que esquecer.

Nesse sentido, a ausência de políticas públicas estruturadas equivale a uma política de esquecimento – política essa que coloca as doze instituições de memória vinculadas às universidades públicas do Paraná à frente da preservação do patrimônio documental do Estado.

Ademais, cumpre sublinhar que, atualmente, esses espaços arquivísticos engendram novos significados para memórias “soterradas”, “queimadas”, “invisibilizadas” e, por inúmeras vezes, literalmente corroídas pelo tempo. Investimentos públicos são fundamentais para o Entendemos que uma política permanente de financiamento público para tais acervos possui caráter estratégico e inovador, pois amplia as possibilidades de gestão dos acervos documentais existentes e dos suportes arquivísticos, a partir da criação de um mecanismo contínuo de financiamento. O tratamento técnico dependerá do conjunto de opções institucionais disponíveis por meio desse canal institucional, trata-se de um “canal da memória”, na expressão de Pierre Nora (1993). Isso posto, reforçamos a necessidade de compreender que não basta um conjunto de leis: é preciso substituir a política de esquecimento por uma política de memória.

REFLEXÕES A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DO CDOC.H LITORAL: IMAGENS DA FRAGILIDADE DA MEMÓRIA

Por fim, cabe uma importante reflexão a partir da experiência de preservação dos fundos documentais do Centro de Documentação Histórica de Paranaguá (CDoc.H. Litoral): o Fundo 1.^a Vara Criminal da Comarca de Paranaguá e o Fundo Arquivo Público Municipal da Prefeitura de Paranaguá.³⁹

A chave de acesso a essa reflexão provém de fotografias de documentos ou de detalhes considerados relevantes para a análise iconográfica. Essa metodologia busca o foco de análise na interpretação e compreensão subjetiva dos significados das imagens capturadas pela fotografia. Ao contrário de uma leitura meramente descritiva, preten-

³⁹ Em 17 de fevereiro de 2022, foi criado em Paranaguá, o Centro de Documentação Histórica do Litoral do Paraná, por meio de uma iniciativa do Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Paranaguá. O CDoc.H. Litoral tem como objetivo, salvaguardar e preservar o patrimônio documental de instituições públicas do Litoral do Paraná. Vale destacar que o CDoc.H. Litoral, é primeiro Centro de Documentação da Universidade Estadual do Paraná, Unespar é o I Centro de Documentação na área de abrangência do litoral do Paraná e o primeiro a ser institucionalizado na Unespar. O reconhecimento institucional do CDoc.H. Litoral em 15/12/2022 com a Alteração de Regimento Geral da Unespar levou a cabo a criação de Coordenadoria para Centros de Documentação Histórica nos *Campi* (Art. 28) e impulsionou a institucionalização de outros Centros de Documentação no âmbito dos *Campi* Universitário da Unespar.

de-se estimular a apreensão do significado social, histórico e cultural dos elementos visuais retidos nas fotografias, relacionando a imagem ao contexto do debate estabelecido.

Figura 1 – Fragmento de processo crime CDoc. H. Litoral



Fonte: Acervo do CDoc. H. Litoral.

Esses fragmentos capturados pela fotografia são “restos” de processos-crime e ilustram o silenciamento de experiências de sujeitos envolvidos com a lei. O que restou dos registros judiciais é a ameaça constante de degradação à memória. Esse patrimônio documental em “cacos” confirma a observação de Farge (2009) sobre a fragilidade da memória.

Um acervo preservado em arquivo, conforme assinala a mesma autora:

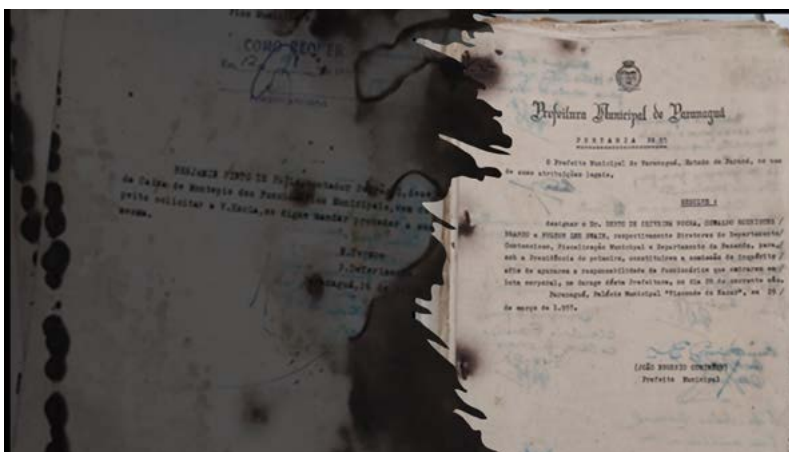
[...] é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará história. O arquivo não escreve páginas de história. (Farge, 2009, p. 14).

Infelizmente, a imagem destaca que não há mais vestígios para a composição da representação do real, tampouco sentidos a serem restituídos. A materialidade fragilizada do conjunto de imagens que se segue, a total ou parcial deterioração dos documentos, vai além de uma

simples perda de informação: é a visão dramática de como a ausência de vestígios do passado, compromete a representação do real e a restituição de sentidos, impactando diretamente a história e a memória.

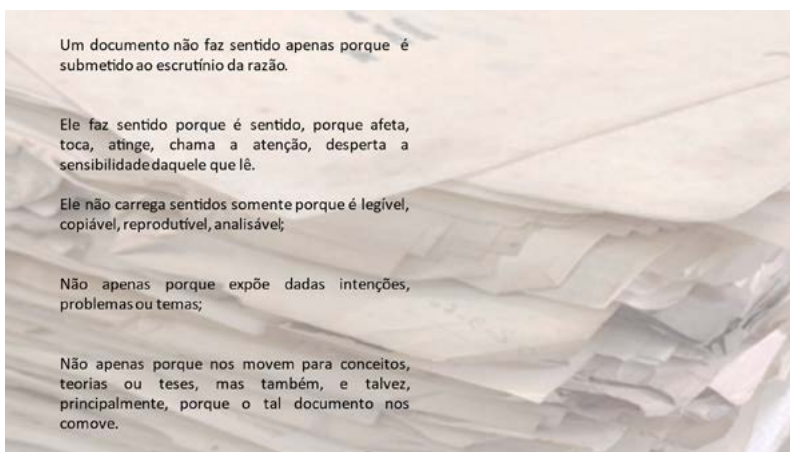
A seguir, mais um exemplo dos silêncios produzidos por essa materialidade fragilizada da documentação:

Figura 2 – Condição física: Fundo Arquivo Público Municipal da prefeitura de Paranaguá



Fonte: Acervo do CDoc. H. Litoral.

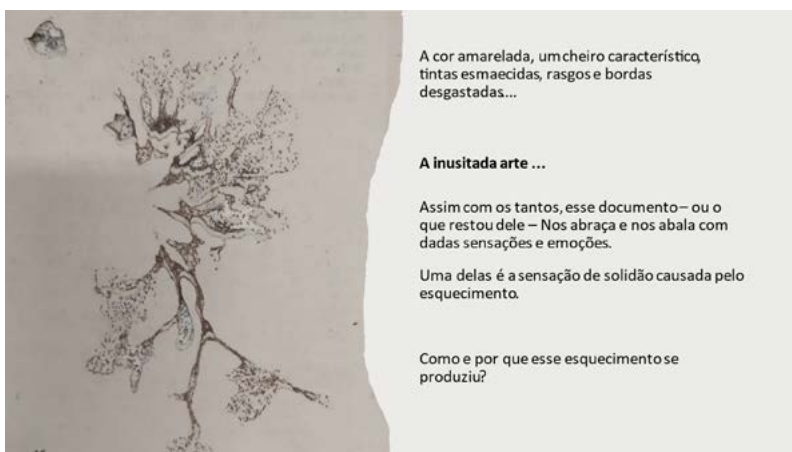
Figura 3 – Condição física: Fundo Arquivo Público Municipal da prefeitura de Paranaguá



Fonte: Acervo do CDoc. H. Litoral.

Quando documentos históricos se perdem, como demonstrado na exposição de imagens, o que se perde se perde não é apenas um pedaço de papel que se desfez, mas um instante de vida, um testemunho, como podemos ver na sequência.

Figura 4 – Detalhe de marcas de insetos bibliógrafos: Fundo Arquivo Público Municipal da prefeitura de Paranaguá



Fonte: Acervo do CDoc. H. Litoral.

A composição das figuras 2 a 4, referentes ao Fundo Arquivo Público Municipal da Prefeitura de Paranaguá, revela abandono, acúmulo desordenado e precariedade de guarda da instituição produtora. São imagens que denunciam a ausência de políticas e a negligência institucional diante do direito à memória, da construção do conhecimento histórico e do reconhecimento de nosso passado.

A ausência de ações institucionais respaldadas por políticas de memória impacta negativamente o trabalho do historiador na tarefa de reinterpretar as ações humanas no tempo.

Figura 5 – Espaço de origem da documentação da I Vara criminal da Comarca de Paranaguá

• Por fim, fica mais uma pergunta:

• Como os documentos podem ser garantia de acesso à verdade, à realidade, podem ser testemunho do que se passou, ... como podem ser evidência, indício através do qual se reconstitui o passado, se eles mesmos necessitam ser reconstituídos, pensados quanto as operações que os produziram, se eles mesmos são artefatos fabricados por operações de rasura, silenciamento, distorção, encobrimento, apagamento?

•

• Percebemos o quão precário é o estatuto do documento.

• Não são raros aqueles que escapam da destruição entre tudo que pertencera e que remetia à vida e a morte.



Fonte: Acervo do CDoc. H. Litoral.

Figura 6 – Análise das condições físicas da documentação da I Vara Criminal da Comarca de Paranaguá



Fonte: Acervo do CDoc. H. Litoral.

A análise das figuras 5 a 6, relativas ao Fundo 1.^a Vara Criminal, evidencia risco de perda irreversível, expressando a distância entre a legislação protetiva e a realidade cotidiana. Contudo, é o conjunto das imagens 1 a 6 que, para além do impacto visual, funciona como

uma denúncia da fragilidade da memória diante da ausência de uma política pública perene e comprometida com o patrimônio documental.

Por outro lado, essas mesmas imagens (1 a 6) denunciam o fato de que as instituições públicas produtoras desses documentos – que têm o dever legal de preservar seus acervos, conforme já debatido, especialmente a partir da Lei n.º 8.159/1991 (Lei de Arquivos Públicos) – estão falhando nesse processo. Convém lembrar que a referida lei define que a gestão documental e a proteção dos documentos de arquivo são deveres do Poder Público, servindo de apoio à administração, ao desenvolvimento científico, à defesa de direitos e ao acesso à informação. Portanto, ela estaca a relevância fundamental dos arquivos em várias frentes tais como apoio a administração pública, desenvolvimento da ciência, pois servem como fontes de pesquisa e conhecimento, bem como a defesa de nossos direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dessa temática permitiu concluir que as legislações brasileiras e paranaense relativas à preservação documental, embora significativas, não estão acompanhadas de políticas públicas estruturadas e permanentes. O resultado, como visto, é um cenário de vulnerabilidade: acervos preciosos permanecem sujeitos ao esquecimento, à degradação física e à invisibilidade social.

Destacamos essas questões pois consideramos que Centros de Documentação e Memória não são depósitos de papéis velhos, mas instituições de memória vivas, produtoras de sentidos e fundamentais para a democracia. Defender a preservação do patrimônio documental significa defender o direito coletivo à memória. Como afirma Benjamin ([1987] 2012), o passado só pode ser fixado como imagem no instante de um perigo. Os acervos em risco no Paraná representam, hoje, esse perigo – mas também a oportunidade de construir um futuro mais justo, ancorado na verdade, na memória e na justiça social.

Contudo, os Centros de Documentação e Memória não devem ser compreendidos como meros espaços de guarda, mas como lugares

simbólicos e vivos que constroem e elaboram sentidos, fortalecendo o Estado democrático de direito, as identidades e as bandeiras de resistência.

As imagens de parte do acervo recebido pelo CDoc.H. Litoral exemplificam os limites impostos pela realidade dos acervos públicos sob sua custódia. Os fundos recebidos apresentam graves problemas de conservação, revelando não apenas precariedades técnicas, mas, sobretudo, a falta de prioridade dada à memória no âmbito das políticas de Estado. Nora (1993) diria que tais documentos se tornam “lugares de memória” justamente por estarem ameaçados de desaparecimento. Por fim, a combinação entre análise documental, estudo de caso e fundamentação teórica permitiu não apenas diagnosticar o cenário atual da preservação documental no Paraná, mas também identificar entraves e potencialidades para a formulação de uma política pública de memória.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas, v. 1). 8. ed. São Paulo: Brasiliense, [1987] 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://bnd.art.br/ZFS1yN>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 6 dez. 1937. Disponível em: <https://bnd.art.br/PDnzX7>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 1991. Disponível em: <https://bnd.art.br/h3YDU5>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 fev. 1998. Disponível em: <https://bnd.art.br/zENOGV>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://bnd.art.br/slOVyS>. Acesso em: 8 set. 2025.

CHALHOUB, Sidney. O conhecimento da história, o direito à memória e os arquivos judiciais. In: CURSO DE FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES EM POLÍTICAS DE RESGATE, PRESERVAÇÃO, CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DA JUSTIÇA DO TRABALHO NO RIO GRANDE DO SUL, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Memorial do TRT da 4.ª Região, 2005.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ARQUIVO PÚBLICO (DEAP). **Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná (2019)**. 4. ed. Curitiba: Imprensa Oficial, 2019. Disponível em: <https://bnd.art.br/3IdxRu>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FREITAG, L. C.; DE MARCH, K. C. Centros de documentação histórica, espaços de preservação de patrimônio, passado, memória e cultura. In: MARTINS, G. *et al.* (orgs.). **Políticas Públicas de Cultura**: aplicações e implicações para a cidadania. p. 113-139, 2025.

JARDIM, José Maria. **Políticas públicas de informação**: a (não) construção da política nacional de arquivos públicos e privados (1994-2006). IX ENANCIBIC. Diversidade cultural e política de informações. São Paulo, USP, 2008.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [*et al.*]. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990, p. 366-419.

PARANÁ, **Decreto n.º 2.866**, de 22 de abril de 2004. Estabelece normas para a transferência e/ou recolhimento de acervos públicos e privados para o Departamento Estadual de Arquivo Público – DEAP. Disponível em: <https://bnd.art.br/dbBX0j>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PARANÁ. Lei Estadual n.º 38, de 20 de julho de 1935. Cria o Conselho Superior de Defesa do Patrimônio Cultural do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 20 jul. 1935.

PARANÁ. Lei Estadual n.º 112, de 29 de dezembro de 1948. Cria a Divisão do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 29 dez. 1948.

PARANÁ. Lei Estadual n.º 1211, de 29 de dezembro de 1953. Dispõe sobre o Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 29 dez. 1953.

PARANÁ. **Resolução n.º 3.107, de 25 de setembro de 1995.** Define a competência da organização de arquivos no âmbito do Poder Executivo Estadual. Paraná, 1995. Disponível em: <https://bnd.art.br/HVsJDP>. Acesso em: 28 jun. 2025

PARANÁ, **Resolução n.º 324**, de 30 de junho de 2020. Institui diretrizes e normas de Gestão de Memória e de Gestão Documental e dispõe sobre o Programa Nacional de Gestão Documental e Memória do Poder Judiciário – Proname. Paraná, 2021.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *In: Estudos históricos*: Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

TEDESCO, João Carlos. Memórias em batalhas: dimensão política da memória. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, ano 25, n. 34, p. 15-44, 2011. Disponível em: <https://bnd.art.br/hPOi58>. Acesso em: 8 set. 2025.

ZANIRATO, S. H. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Revista CPC**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 7-33, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v13i25p7-33. Disponível em: <https://bnd.art.br/Iije2P>. Acesso em: 2 set. 2025.

EXPOSIÇÃO CURRICULAR COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA: REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE EM PROCESSOS MUSEOLÓGICOS

Milena Santos Mayer⁴⁰

Alanna Louise Wolf Wudarski⁴¹

Ana Karina Foltran⁴²

Ana Paula Picolo Barreto⁴³

Marcos Dias De Araujo⁴⁴

INTRODUÇÃO

No campo da Museologia – seja nos processos museológicos, nos museus ou na academia – o tema da acessibilidade tem ganhado destaque como um princípio fundamental. O objetivo é garantir que os referenciais culturais e os indicadores de memória estejam disponíveis e acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou de qualquer outra natureza. Ainda que esse reconhecimento esteja presente em documentos legais e diretrizes institucionais, e que importantes avanços tenham sido observados em diversos contextos, a incorporação efetiva da acessibilidade como prática transversal ainda é um desafio⁴⁵. Trata-se de um esforço em curso, conduzido por alguns profissionais e instituições comprometidas com a inclusão, mas que ainda não se manifesta de forma homogênea

⁴⁰ Doutora em História, coordenadora do projeto de extensão

⁴¹ Graduanda em Museologia, Campus Curitiba I.

⁴² Graduanda em Museologia, Campus Curitiba I.

⁴³ Graduanda em Museologia, Campus Curitiba I.

⁴⁴ Graduando em Museologia, Campus Curitiba I.

⁴⁵ Em 2024, o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) definiu como tema da 18ª Primavera dos Museus: “*Museus, Acessibilidade e Inclusão*”, realizada entre os dias 23 e 29 de setembro. Durante o evento, foi lançada a Portaria IBRAM nº 3.135, de 20 de setembro de 2024, que institui o Programa Nacional de Acessibilidade em Museus e Pontos de Memória – Acesse Museus. A iniciativa visa promover ações estruturantes voltadas à acessibilidade e inclusão nos espaços museológicos brasileiros. A portaria está disponível em: <https://bnd.art.br/nSByCT>.

em todo o campo museal – reflexo de uma realidade mais ampla, que se estende a diferentes setores da sociedade.

Nesse contexto, este artigo apresenta um relato de experiência que busca contribuir com as reflexões e práticas voltadas à acessibilidade no campo da formação em Museologia. O foco incide sobre os processos de elaboração e execução de recursos acessíveis na exposição curricular *Cartografias da Repressão e da Resistência: Memórias da Ditadura em Curitiba*, realizada em 2024 por estudantes do curso de Bacharelado em Museologia da Unespar. A mostra foi desenvolvida no âmbito das disciplinas Projeto de Exposição Curricular e Exposição Curricular, vinculadas às Ações Curriculares de Extensão e Cultura (ACEC), que promovem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O planejamento da exposição teve início em março de 2024, com o envolvimento direto de discentes e da professora orientadora das disciplinas, sendo concebida a partir da proposta de reflexão crítica sobre os 60 anos do golpe civil-militar no Brasil. Esse marco temporal foi o ponto de partida para a estruturação da proposta, que visava fomentar o diálogo entre universidade e sociedade, por meio da abordagem de memórias e vivências de repressão e resistência durante o regime ditatorial. Embora a concepção da mostra tenha se iniciado no primeiro semestre, o projeto de extensão universitária a ele vinculado foi formalizado apenas no segundo semestre de 2024.

A exposição teve como principal objetivo fomentar uma reflexão crítica e sobre os desdobramentos do regime militar no Brasil, com foco na cidade de Curitiba, por meio da cartografia de lugares marcados pela repressão e pela resistência. Ao mesmo tempo, buscou-se proporcionar aos estudantes uma experiência concreta de vivência museológica, abrangendo todas as etapas do processo expositivo – desde a pesquisa histórica e curadoria até a montagem e a mediação educativa. Essa abordagem multidimensional também buscou consolidar o compromisso social de articular ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo, ao mesmo tempo, os vínculos da universidade com a comunidade externa.

Desde o início do processo, a equipe identificou a importância de estabelecer parcerias com organizações e agentes locais. Uma das primeiras articulações foi com o LUME – Lugar de Memória, em Curitiba, espaço de referência para a preservação e difusão das memórias da ditadura militar no Paraná⁴⁶. Como parte desse diálogo, os discentes participaram do lançamento do livro *Vozes da Resistência: memórias da luta contra a ditadura militar no Paraná*, promovido pelo LUME durante a 22.^a Semana Nacional de Museus. O evento contou com a presença de ex-presos políticos e militantes, cujos relatos emocionantes e contundentes revelaram a brutalidade do regime e a força da resistência. O livro, organizado pelo jornalista e militante Aluísio Palmar, tornou-se uma das principais fontes para a construção da narrativa expositiva.

A partir da leitura do livro e das discussões em sala de aula, foi possível identificar um ponto de convergência entre os depoimentos: a recorrência de determinados espaços físicos de Curitiba como cenários de repressão e resistência. Esse elemento motivou a equipe a aprofundar a pesquisa em outras fontes, incluindo o projeto *Depoimentos para a História – A Resistência à Ditadura Militar no Paraná* (2014), coordenado por Narciso Pires, que reúne vídeos e biografias de vítimas do autoritarismo estatal⁴⁷. Foi com base nesses materiais e no entendimento da importância de divulgar determinadas memórias, como forma de contribuir para a prevenção do retorno de práticas autoritárias, que surgiu a ideia de construir a exposição a partir da cartografia desses lugares simbólicos da cidade.

⁴⁶ O LUME: Lugar de Memória é um espaço criado no Centro Judiciário de Curitiba, conforme recomendação do Relatório da Comissão Estadual da Verdade do Paraná (2017), para preservar a memória da repressão e resistência durante a ditadura militar (1964-1985). O espaço promove exposições, debates e intercâmbios com foco na educação, democracia e direitos humanos. Agradecemos às historiadoras Cláudia Cristina Hoffmann e Flávia da Rosa Melo pela disponibilidade e colaboração. Para maiores informações, consulte o site: <http://www.lumelugardememoria.com>.

⁴⁷ O Grupo Tortura Nunca Mais – PR, especialmente por meio do senhor Narciso Pires, foi um parceiro fundamental nas atividades do projeto, contribuindo com o empréstimo de materiais utilizados em ações do grupo para a exposição, bem como com a participação na roda de escuta, juntamente com outros militantes e ex-presos políticos. Registramos o agradecimento, de modo especial, aos senhores Narciso Pires e Aluísio Palmar, e, por meio deles, a todos os ex-presos políticos que gentilmente se dispuseram a participar das ações do projeto de extensão.

A mostra foi realizada no Laboratório de Exposições Leonor Botteri, no campus Curitiba I da Unespar, e estruturada por meio da atuação de cinco núcleos de trabalho: Acessibilidade, Comunicação, Educativo, Expografia e Pesquisa. Em síntese, o Núcleo de Pesquisa foi responsável pelo levantamento histórico e pela elaboração de textos expositivos; o Núcleo de Comunicação atuou na criação da identidade visual, no design gráfico e na divulgação dos materiais; o Núcleo de Expografia desenvolveu a narrativa visual e a organização espacial da exposição; o Núcleo Educativo planejou e executou atividades de mediação e ações educativas direcionadas a diferentes públicos; e o Núcleo de Acessibilidade trabalhou na implementação de recursos sensoriais, táteis, audiovisuais e textuais para garantir a inclusão de pessoas com deficiência. Cabe destacar que as funções não foram exercidas de maneira rígida: os estudantes envolvidos assumiram múltiplos papéis, o que favoreceu um processo colaborativo, embora marcado por tensões e negociações próprias do trabalho coletivo entre sujeitos com diferentes perspectivas e formas de atuação.

A expografia foi concebida para integrar distintos recursos e linguagens, visando promover uma abordagem sensível e reflexiva acerca da temática proposta. A narrativa articulou dados cronológicos, fotografias, textos, objetos tridimensionais, vídeos, instalações e intervenções artísticas. Os elementos foram organizados de forma a representar simbolicamente tanto os espaços de repressão – como prisões e salas de interrogatório – quanto os espaços de resistência – como universidades, ruas e praças. A proposta buscou não apenas reconstruir a complexidade histórica do período ditatorial, mas também fomentar reflexões profundas sobre a construção de memórias coletivas, as formas de luta e a resistência social.

No que tange à acessibilidade, o desenvolvimento da exposição enfrentou limitações materiais e estruturais, sobretudo relacionadas à infraestrutura física do prédio universitário, que não atendia plenamente às normas de acessibilidade. Essas restrições exigiram da equipe soluções criativas, a fim de minimizar os obstáculos e ampliar o alcance da mostra. As estratégias adotadas, os desafios enfrentados

e as soluções construídas de forma coletiva serão analisadas com maior profundidade na seção seguinte, com ênfase nas contribuições do Núcleo de Acessibilidade⁴⁸.

ACESSIBILIDADE, MUSEOLOGIA E EXTENSÃO

Como já mencionado anteriormente, a acessibilidade em museus, exposições e espaços culturais em geral tem se constituído como uma pauta recorrente, o que a torna especialmente relevante para o campo da Museologia, sobretudo quando articulada à função social dessas instituições. Desde a segunda metade do século XX, transformações significativas – impulsionadas por movimentos sociais – passaram a questionar a concepção normativa de museu, até então centrada predominantemente na salvaguarda de determinados objetos considerados “dignos” de se tornarem bens culturais. A Declaração de Santiago do Chile (UNESCO, 1972) representou um marco nesse processo, ao promover a reflexão acerca da abertura dos museus à diversidade de perspectivas e ao fortalecimento do diálogo com as comunidades. Posteriormente, o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), instituído em 1987, reafirmou esse compromisso, propondo práticas museológicas centradas nas pessoas e na valorização das relações entre os sujeitos e os referenciais culturais.

Atualmente, nesse contexto, é possível identificar, no campo da Museologia com perspectiva social, linhas de atuação, pesquisas e práticas em que a acessibilidade é compreendida como uma prática de justiça social, voltada à garantia da participação plena e autônoma de indivíduos com diferentes identidades, interesses e demandas (Gonçalves *et al.*, 2023).

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 215, assegura que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional. Complementando esse entendimento, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei

⁴⁸ A equipe foi composta pelos seguintes membros: BARRETO, Ana Paula Picolo; FOLTRAN, Ana Karina; GONÇALVES, Lilian; QUADROS, Jasmine de Melo; WUDARSKI, Alanna Louise Wolf.

n.º 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça o dever do Estado, da sociedade e da família em assegurar à pessoa com deficiência a igualdade de oportunidades na fruição dos bens e serviços culturais, incluindo museus, bibliotecas, teatros e centros culturais. O artigo 42 da LBI afirma que “a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao turismo, ao esporte e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O campo museológico também tem se debruçado sobre esse compromisso. O Estatuto de Museus, Lei n.º 11.904/2009 (Brasil, 2009), em seu artigo 35, determina que os museus brasileiros devem assegurar a acessibilidade física, intelectual e comunicacional a todos os públicos, considerando suas características e especificidades. A acessibilidade, portanto, ultrapassa a ideia de inclusão física ou arquitetônica: ela envolve estratégias de comunicação, dispositivos sensoriais, mediação cultural acessível e ações educativas que permitam experiências significativas e respeitosas para todos.

Tojal (2007, p. 102), referência no campo da acessibilidade comunicacional em museus, destaca que “a igualdade de direitos está relacionada ao respeito pela diversidade coletiva ou individual”. Para a autora, pensar acessibilidade é também pensar na complexidade das experiências humanas e na multiplicidade das formas de apreensão e fruição do mundo. Ela argumenta que a comunicação museológica precisa se abrir para múltiplas linguagens e sentidos, garantindo que todos tenham acesso à informação, à interpretação e ao diálogo.

Nessa mesma direção, Sarraf (2008, p. 38) afirma que “os museus devem estar ao alcance de todos os indivíduos, perceptíveis a todas as formas de comunicação e com a sua utilização de forma clara, permitindo a autonomia dos usuários”. A autora reforça que a acessibilidade deve ser pensada como um princípio transversal, presente desde a concepção dos projetos expográficos até a gestão das instituições culturais. Não basta incluir recursos adaptados de forma pontual: é necessário integrar práticas inclusivas ao planejamento museológico como um todo, em uma perspectiva multissensorial e interseccional. Para que isso se concretize, é fundamental que os profissionais da

área estejam sensibilizados e devidamente preparados para lidar com essa realidade, incorporando a acessibilidade como um compromisso permanente em sua atuação.

No artigo *A ausência da temática da acessibilidade na formação em museologia no Brasil*, publicado em 2024, as pesquisadoras Karlla Kamylla Passos, Carla Grião da Silva Bernardino e Jessica Norberto Rocha destacam que a acessibilidade ainda é um tema pouco explorado na formação acadêmica em museologia no país. Embora reconheçam alguns avanços em relação ao passado, as autoras observam que, mesmo quando a temática é abordada, o foco permanece centrado na acessibilidade física, enquanto as dimensões atitudinal e comunicacional seguem sendo negligenciadas (Passos; Bernardino; Rocha, 2024).

Nesse sentido, observamos que a atuação extensionista no âmbito universitário revelou-se um espaço propício para articular teoria e prática na formação em museologia com enfoque em acessibilidade. A extensão universitária propõe um movimento de troca entre universidade e sociedade, promovendo o envolvimento direto de estudantes, professores e comunidade em projetos que dialoguem com as demandas sociais. A curricularização da extensão – como estabelecido pela Resolução n.º 038/2020 do CEPE/UNESPAR – institui que parte da formação dos estudantes deve acontecer em projetos de impacto social, nos quais a acessibilidade pode (e deve) ocupar lugar de destaque

Assim, quando um projeto expositivo curricular incorpora práticas de acessibilidade, ele ultrapassa o campo do ensino e insere-se na esfera da transformação social. A vivência concreta das barreiras – sejam físicas, comunicacionais e atitudinais – torna-se uma oportunidade pedagógica para refletir sobre a desigualdade de acesso à cultura no Brasil e sobre o papel dos futuros museólogos e museólogas na construção de espaços verdadeiramente democráticos.

A EXPOSIÇÃO: PANORAMA GERAL

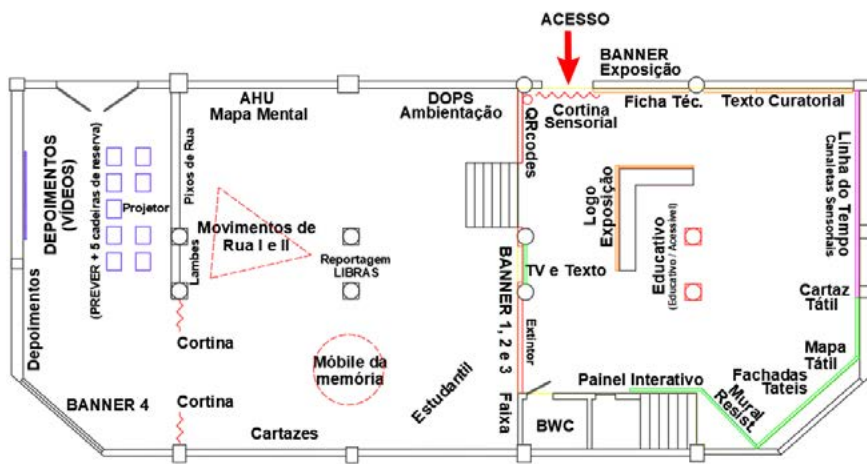
Como já mencionado, a exposição foi realizada no Laboratório de Exposição Leonor Botteri, localizado no campus da Unespar – Curitiba

I. O espaço, de caráter didático e destinado à realização de exposições no contexto universitário, é estruturado em dois pavimentos. Considerando as limitações arquitetônicas do edifício e a ausência de conexão acessível entre os níveis, concentrou-se no andar superior a maior parte dos conteúdos e recursos voltados à acessibilidade, de modo a garantir que informações essenciais da mostra estivessem disponíveis a públicos diversos. Neste piso foram apresentados a proposta curatorial, a contextualização histórica e os principais elementos da exposição, cujos detalhes serão explorados na seção seguinte.

No pavimento inferior, foram organizados conjuntos expositivos voltados à abordagem dos mecanismos de repressão política e das formas de resistência civil durante a ditadura militar em Curitiba. O espaço foi dividido em diferentes estações temáticas. Uma ambientação cenográfica representava o escritório da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), recriando elementos característicos do contexto repressivo. A atuação dos movimentos estudantis foi apresentada por meio de faixas, imagens e textos que documentavam a mobilização e a repressão enfrentada por esses grupos. A resistência também foi representada pelos painéis utilizados em manifestações pelo Grupo Tortura Nunca Mais – PR.

Uma instalação suspensa exibia biografias de militantes e ex-presos políticos, permitindo ao público a consulta direta aos materiais. Duas áreas eram dedicadas à representação de manifestações populares nas ruas: uma com vídeo acessível em Libras e outra com imagens, frases, panfletos e uma *playlist* de músicas do período, além de elementos da arte urbana, como pichações e lambe-lambes, permitindo que os visitantes construíssem conexões entre os fatos históricos e o espaço urbano. Um dos elementos expositivos destacava o Presídio do Ahú como referência importante do sistema repressivo, por meio de um quadro de evidências que relacionava episódios de violência institucional a esse espaço. Por fim, uma sala de vídeos apresentava depoimentos de vítimas do autoritarismo de Estado durante o regime militar. O conteúdo, composto por relatos sensíveis, era exibido com aviso prévio ao público.

Figura 1 – Croqui da exposição Cartografias da Repressão e da Resistência: Memórias da Ditadura em Curitiba



Fonte: Os autores.

Figura 2 – Mural fotográfico Lambe-Lambe (Colagem)



Fonte: Os autores.

Figura 3 – Móbile da Memória



Fonte: Os autores.

Figura 4 – Painéis do Grupo Tortura Nunca Mais PR



Fonte: Os autores.

Figura 5 – DOPS



Fonte: Os autores.

Figura 6 – Quadro de evidências



Fonte: Os autores.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir da exposição curricular Cartografia da Repressão e da Resistência: Memórias da Ditadura em Curitiba, que ficou em cartaz entre os dias 10 e 28 de outubro de 2024, o núcleo de acessibilidade assumiu o desafio de tornar os conteúdos expográficos acessíveis à maior diversidade possível de públicos, com atenção especial às pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual. Para isso, ao longo de oito meses, foram desenvolvidas diversas estratégias colaborativas, integradas às disciplinas Projeto de Exposição Curricular e Exposição Curricular, com o objetivo de proporcionar uma experiência mais ampla, inclusiva e significativa.

As ações foram construídas a partir do princípio de que a acessibilidade não deve ser um acréscimo posterior à expografia, mas sim um eixo estruturante de todo o projeto. A presença de uma estudante com deficiência visual na turma e no núcleo de acessibilidade contribuiu de forma significativa para o processo, permitindo uma escuta ativa às reais demandas de inclusão. Além disso, parcerias com instituições especializadas – como a Biblioteca Pública do Paraná e o Instituto Paranaense de Cegos – foram fundamentais para validar e aprimorar os recursos implementados.

O planejamento das ações descritas neste texto fundamenta-se nas diretrizes do manual *Temas de Museologia: Museus e Acessibilidade*⁴⁹, o qual reúne orientações voltadas à promoção da acessibilidade em contextos expográficos e museológicos. Com base nesse referencial, foi elaborado um diagnóstico que orientou a construção do cronograma de atividades, pautado em práticas inclusivas e voltadas ao engajamento de públicos com deficiência. As principais etapas desse processo são apresentadas na tabela a seguir:

⁴⁹ A publicação aponta caminhos para ultrapassar os obstáculos existentes no acesso à cultura, aos museus e às coleções. Instituto Português de Museus. Ano de edição: 2014.

Figura 7 – Plano de ação

Etapas	Ações
Pesquisa de campo	A realização de visitas a diferentes serviços especializados constitui uma estratégia eficaz para a coleta de dados sobre pessoas com deficiência, seus interesses e as implicações de suas necessidades específicas no acesso a bens culturais
Mapeamento de recursos comunitários	A identificação dos recursos disponíveis na comunidade – como associações de pessoas com deficiência, centros culturais, instituições de ensino e profissionais especializados – possibilita a criação de redes de apoio para a concepção e execução de atividades inclusivas.
Envolvimento dos diferentes agentes sociais	A promoção de reuniões com os diversos atores envolvidos, incluindo representantes políticos, pessoas com deficiência e seus familiares, profissionais da educação e da saúde, organizações da sociedade civil e membros da comunidade, contribui para a construção coletiva das ações e fortalece o compromisso com a acessibilidade cultural.
Validação prévia das atividades	A participação de pessoas com deficiência em visitas experimentais às exposições permite testar os conteúdos, suportes e materiais desenvolvidos, favorecendo ajustes que garantam a efetiva acessibilidade antes da abertura ao público.

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de MINEIRO, Clara (coord.); MENDES, Elisabete; COLWELL, Peter. **Temas de Museologia: Museus e Acessibilidade**. Lisboa: Instituto Português de Museus, 2014.

Além de identificar as barreiras existentes, o diagnóstico propõe recomendações e boas práticas com o objetivo de aprimorar as condições de acolhimento nos museus e nos processos museológicos. Nesse sentido, sugere-se a realização de atividades culturais em parceria com diferentes agentes sociais – como conselhos públicos, organizações da sociedade civil, ONGs, coletivos culturais, movimentos de pessoas com deficiência e associações comunitárias –, o que reforça o caráter colaborativo das ações museológicas. Essas parcerias ampliam o alcance das iniciativas e contribuem para a construção de espaços mais acessíveis, inclusivos e socialmente comprometidos.

RECURSOS TÁTEIS E SENSORIAIS

A seleção dos recursos expográficos buscou promover, explorar e integrar uma proposta de acessibilidade que tornasse a narrativa e o tema da exposição mais acessíveis a diferentes públicos ao longo de sua duração. Com esse objetivo, o núcleo responsável desenvolveu diversas estratégias voltadas à inclusão, procurando contemplar as variadas necessidades dos visitantes.

Ao propor recursos táteis, sonoros e visuais acessíveis, a exposição procurou valorizar os múltiplos modos de percepção, respeitando os saberes e as experiências sensoriais dos públicos. A intenção foi se aproximar de uma concepção de acessibilidade plena, compreendida não apenas como a eliminação de barreiras físicas, mas também como a superação de obstáculos comunicacionais. Nesse sentido, as abordagens multissensoriais desempenharam um papel central na tentativa de ampliar o alcance e a compreensão dos conteúdos apresentados.

A acessibilidade plena parte do princípio de que apenas uma boa acessibilidade física não é suficiente para que o espaço possa ser compreendido e de fato usufruído por todos. A acessibilidade plena significa considerar mais do que apenas a acessibilidade em sua vertente física e prima pela adoção de aspectos emocionais, afetivos e intelectuais indispensáveis para gerar a capacidade do lugar de acolher seus visitantes e criar aptidão no local para desenvolver empatia e afeto em seus usuários (Duarte; Cohen; Brasileiro, 2012, p. 2).

Nesse sentido, considerando as limitações estruturais e de recursos, foi possível estruturar um ambiente especificamente dedicado à acessibilidade e inclusão, além da incorporação de outros elementos acessíveis distribuídos em diferentes espaços da exposição. Entre os recursos utilizados, destacam-se:

Figura 8 – Quadro de recursos e elementos para a acessibilidade

Recurso	Descrição/Função
Cortina sensorial	A entrada do público no ambiente acessível era sinalizada por uma cortina composta por tiras de tecido, impressa com a imagem da capa do livro <i>Vozes da Resistência</i> . Para além do impacto visual, a cortina também cumpria a função de marcador tátil, sinalizando às pessoas cegas ou com baixa visão o início da exposição. Essa instalação era complementada por uma faixa sonora acessada via QR code, que oferecia a audiodescrição da imagem e permitia o acesso às camadas simbólicas de memória e resistência evocadas pelo recurso, ampliando a proposta multissensorial do espaço.
Linha do tempo tátil	O material era composto por plotagens fixadas na parede, com textos e imagens que contextualizavam os acontecimentos destacados sobre o período da ditadura militar no Brasil. Sobre essas plotagens, foi aplicada uma linha em relevo, acompanhada por números também em relevo que correspondiam aos anos, indicando os diferentes períodos. Além da leitura visual, os visitantes podiam seguir o percurso cronológico com as mãos, explorando a narrativa de forma tátil. A proposta integrava elementos visuais, táteis, e sonoros.
Mapa tátil com LED	O mapa tátil de Curitiba, confeccionado em MDF, apresentava o contorno da cidade em relevo e incluía representações táteis de fachadas de cinco prédios associados tanto à repressão política quanto à resistência durante a ditadura militar. Por meio da combinação de relevo e iluminação com LED, eram destacados os principais locais identificados a partir das memórias publicadas e registradas por ex-presos políticos e militantes.
Fachadas de edifícios históricos	Compondo o setor tátil, foram selecionadas três fachadas de edifícios históricos, escolhidas por seu simbolismo durante o período da ditadura militar: a Universidade Federal do Paraná, o Presídio do Ahú e o CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da 5ª Região Militar de Curitiba). Os croquis dessas fachadas, desenvolvidos em AutoCAD, foram transformados em peças táteis por meio de corte a laser em MDF de 3 mm. Essas peças foram produzidas em dimensões maiores que as do mapa, o que possibilitou um detalhamento mais preciso e uma melhor percepção tátil.

Recurso	Descrição/Função
Cartaz em relevo	A expografia incluía cartazes e lambe-lambes que abordavam temas relacionados ao período da ditadura militar. A partir da seleção de um desses cartazes, foi elaborada uma reprodução tátil da imagem original em 2D. Essa peça tátil foi criada utilizando técnicas de colagem com E.V.A. texturizado, proporcionando diferentes sensações ao toque e ampliando o acesso à informação para pessoas com deficiência visual.
Mural interativo	Elaborado como uma forma de promover a interação do público com o núcleo temático da exposição, o mural permitia que cada visitante deixasse suas impressões de maneira livre, por meio da impressão da palma da mão, desenhos e escritos. Para isso, eram disponibilizados materiais como tinta e outros recursos que facilitavam a participação.
Frotagem	A atividade interativa que integrava a ação educativa da mostra consistia na utilização de gabaritos com palavras de ordem do período da ditadura, impressos em lixa autocolante. Pessoas cegas e com baixa visão podiam realizar a frotagem com giz de cera, produzindo uma exposição tátil de palavras dispostas em ordem aleatória.
Audiodescrição e legendas em Braille	Textos e legendas da exposição foram roteirizados e gravados por Joselba Fonseca, profissional especializada em audiodescrição. Foram disponibilizadas etiquetas em braille, confeccionadas em parceria com a Biblioteca Pública do Paraná.
Material audiovisual legendado	Uma televisão exibia trechos de depoimentos de vítimas do autoritarismo durante a ditadura militar em Curitiba, retirados do projeto <i>Depoimentos para a História: a Resistência à Ditadura Militar no Paraná</i> . Além disso, uma reportagem sobre o Movimento Diretas. Além disso, uma reportagem sobre o Movimento Diretas Já contava com legenda em LIBRAS, elaborada pela discente Bianca Spaler.

Fonte: Os autores.

Figura 9 – Linha do Tempo



Fonte: Os autores.

Figura 10 – Cartaz Tátil: Anistia



Fonte: Os autores.

Figura 11 – Fotografia Tátil: Fachada



Fonte: Os autores.

Esses dispositivos integraram o chamado “Espaço Sensorial”, um ambiente expositivo com foco na inclusão, que representou, para a equipe executora e para a comunidade externa envolvida, uma conquista significativa no contexto da formação em Museologia, por articular teoria, prática e compromisso social com a acessibilidade como um direito.

Figura 12 – Mural Interativo



Fonte: Os autores.

Figura 13 – Frotagem



Fonte: Os autores.

Figura 14 – Mapa Tátil de Curitiba



Fonte: Os autores.

Figura 15 – Linha do Tempo Tátil



Fonte: Os autores.

MEDIAÇÃO

O espaço esteve aberto a todos os visitantes da exposição, no entanto foram realizadas mediações específicas pelo Núcleo de Acessibilidade, em visitas agendadas⁵⁰. Entre os públicos atendidos estavam alunos do Instituto Paranaense de Cegos, do CAEE Natalie Barraga (Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual), do Colégio Curitibano Adventista Bom Retiro, além de estudantes, servidores e membros da comunidade em geral. A experiência foi enriquecida pelo trabalho colaborativo e pela escuta ativa das pessoas com deficiência.

Figura 16 – Participantes da Mediação



Fonte: Os autores.

⁵⁰ Este relato apresenta um recorte específico das ações desenvolvidas no âmbito da exposição, com foco nas atividades voltadas à acessibilidade. No entanto, é importante destacar que o Núcleo Educativo também realizou outras iniciativas, como visitas mediadas com diferentes escolas e públicos, rodas de escuta com militantes e ex-presos políticos, além de palestras ministradas por docentes da instituição cujas pesquisas dialogam com as temáticas abordadas, e mediações externas em escolas públicas. Essas ações integraram o projeto de extensão e poderão ser detalhadas em outro momento.

O planejamento das mediações considerou a heterogeneidade dos públicos potenciais da exposição. Com base em uma escuta ampliada, foram elaborados roteiros flexíveis, com linguagem acessível, estímulos táteis e o uso de recursos de mediação alternativos, como frotagens, alto contraste visual e descrição oral detalhada de obras, objetos e ambientes.

A participação de uma integrante com deficiência visual na equipe contribuiu de forma significativa para o aprimoramento da acessibilidade comunicacional da exposição. Sua atuação possibilitou a identificação de barreiras e a proposição de soluções mais adequadas às diferentes formas de percepção, além de trazer contribuições a partir de experiências concretas que enriqueceram a compreensão da equipe sobre a importância da escuta ativa e da adaptação contínua durante as visitas.

Apesar da ausência de tecnologias assistivas mais avançadas, as mediações foram conduzidas com criatividade, sensibilidade e foco na construção de um ambiente dialógico. O trabalho dos mediadores priorizou o acolhimento e a troca, promovendo experiências que iam além da transmissão de informações, ao estimular o compartilhamento de memórias e percepções pessoais sobre o período histórico abordado, o que conferiu maior participação e envolvimento do público.

Figura 17 – Mediação



Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIAÇÃO, LIMITES E DESAFIOS

A experiência do Núcleo de Acessibilidade na exposição *Cartografias da Repressão e da Resistência: Memórias da Ditadura em Curitiba* proporcionou importantes aprendizados no campo da museologia voltada à inclusão e à efetivação do direito à acessibilidade cultural. A compreensão do termo “acessibilidade cultural” – cunhado no Brasil durante a Oficina *Nada sobre Nós, sem Nós*, realizada entre 16 e 18 de outubro de 2008, no Rio de Janeiro – foi um dos referenciais considerados na formulação das ações do projeto. Essa oficina, promovida pela então Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/MinC), teve como objetivo desenvolver diretrizes para uma Política Nacional de Cultura com base na escuta ativa de artistas com deficiência, profissionais da área e ativistas da causa, em uma perspectiva participativa (Gonçalves *et al.*, 2023, p. 91).

Ainda que essa concepção tenha orientado as iniciativas desenvolvidas, ao longo da realização da exposição a equipe se deparou com diversos desafios, tanto de ordem estrutural quanto humana, que evidenciaram a complexidade da implementação efetiva da acessibilidade. Tais dificuldades, contudo, não se restringem ao campo museal, mas refletem um panorama mais amplo de exclusão estrutural presente na sociedade como um todo – incluindo as universidades e demais espaços culturais – que ainda enfrentam limitações para garantir, de forma plena, a participação equitativa de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o maior desafio enfrentado não esteve apenas na criação de recursos acessíveis, mas também na necessidade de lidar com barreiras de ordem atitudinal e institucional. À época da realização da exposição, o prédio da universidade onde a mostra foi instalada apresentava algumas limitações físicas que impactaram o acesso de pessoas com deficiência. O espaço, distribuído em dois níveis, não contava com elevadores ou rampas de ligação entre os andares, além da ausência de sinalização tátil, o que restringia a circulação autônoma de visitantes com deficiência física ou visual. Essas condições trouxeram à tona a distância entre os princípios previstos na Lei Brasileira

de Inclusão (LBI) e os desafios ainda presentes em espaços públicos. Observou-se, assim, que a acessibilidade arquitetônica é um aspecto que demanda atenção contínua, mesmo em instituições voltadas à formação crítica e à produção de conhecimento. Embora essas limitações tenham representado um obstáculo para a plena realização das estratégias de inclusão planejadas, também serviram como oportunidade de aprendizado e reflexão para a equipe, reforçando a importância de integrar a acessibilidade de forma mais ampla e estruturada nas práticas culturais e educacionais.

Além disso, a limitação de recursos financeiros e técnicos representou mais um desafio enfrentado pela equipe do núcleo, que precisou desenvolver soluções acessíveis com baixo custo e contando com o apoio de parcerias externas. A criação de recursos como frotagens táteis, sinalizações em alto contraste, audiodescrição e materiais em Braille foi fruto de um esforço coletivo, marcado pela criatividade e pelo compromisso com a inclusão. Esse processo revelou não apenas a viabilidade de ações acessíveis mesmo em contextos com restrições orçamentárias, mas também a importância do engajamento e da colaboração entre diferentes saberes e experiências.

O processo também evidenciou fragilidades na formação em acessibilidade. Embora o tema seja abordado em algumas disciplinas, não há a oferta de uma disciplina específica obrigatória dedicada à acessibilidade. Essa configuração levou a equipe a construir seu conhecimento técnico principalmente por meio de pesquisa autônoma, intercâmbio com instituições especializadas e trocas informais. Tal lacuna reforça a necessidade de uma formação mais consistente, transversal e crítica sobre acessibilidade nos currículos universitários – uma demanda já apontada por Passos, Bernardino e Rocha (2024).

No campo das relações interpessoais, o percurso apresentou momentos de tensão e desafios relacionados à escuta e à convivência. Sem a intenção de individualizar responsabilidades, é importante reconhecer que essas situações refletem uma demanda coletiva por avanços na construção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e promova relações mais respeitosas e inclusiva.

De modo geral, a trajetória do núcleo está alinhada às reflexões de Viviane Panelli Sarraf, que afirma:

para que haja um encontro entre o que prescrevem as leis e a realidade, precisamos propiciar experiências que aclarem os motivos pelos quais essas pessoas [com deficiência] estão tão pouco presentes e atuantes nas diferentes instâncias sociais. (2018, p. 4).

Nesse sentido, a exposição assumiu um papel que transcende o caráter meramente curricular, constituindo-se como uma oportunidade concreta de problematização e aprimoramento crítico dos modos de fazer museologia, com potencial para a reconfiguração de práticas profissionais e formativas.

Apesar dos percalços, a experiência do núcleo representou um importante exercício de resistência, sensibilidade e reconstrução coletiva, reafirmando que a acessibilidade, quando pensada de forma ética e integrada, oportuniza a cidadania cultural (Chauí, 2021). Nesse contexto, a extensão universitária revelou-se um espaço privilegiado de formação crítica, permitindo o encontro entre teoria e prática, o diálogo com a comunidade e a construção colaborativa de saberes. As atividades extensionistas potencializaram o compromisso com a inclusão e a diversidade, contribuindo significativamente para a formação profissional. O comprometimento da equipe e a articulação entre os diferentes atores envolvidos foram fundamentais para efetivar uma mediação sensível e adaptável, evidenciando que a acessibilidade vai além da aplicação de recursos técnicos – exige uma postura ética pautada no cuidado, no respeito e na promoção do acesso cultural como direito, no qual a diversidade humana é compreendida como potência.

REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ARAÚJO FILHO, T.; THIOLLENT, M. J. **Metodologia para projetos de extensão**: apresentação e discussão. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; Cubo Multimídia, 2008.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, que tratam da acessibilidade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. 224 p.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. **Acessibilidade a museus**. Brasília, DF: Ministério da Cultura/Ibram, 2012.

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

GONÇALVES, Roberta Fagundes *et al.* Sociomuseologia e acessibilidade cultural: provocações contemporâneas a partir da Mesa Redonda de Santiago do Chile. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 65, n. 21, p. 87–100, 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/MFs5bH>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MINEIRO, Clara (coord.); MENDES, Elisabete; COLWELL, Peter. **Temas de museologia**: museus e acessibilidade. Lisboa: Instituto Português de Museus, 2014.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Inclusão em museus**: conceitos, trajetórias e práticas. 2019. 440 f. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Antônio Narciso Pires de; SAHD, Fábio Bacila; CALCIOLARI, Silvia. **Depoimentos para a história**: a resistência à ditadura militar no Paraná. Curitiba: DHPaz, 2014. 328 p.

PALMAR, Aluizio. **Vozes da resistência**: memórias da luta contra a ditadura militar no Paraná. Curitiba: Banquinho, 2024. 450 p.

PASSOS, Karlla Kamylla; BERNARDINO, Carla Grião da Silva; ROCHA, Jessica Norberto. A ausência da temática da acessibilidade na formação em museologia no Brasil. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 58, p. 1–33, 2024.

SACCHETTA, Vladimir; ROIO, José Luiz del; CARVALHO, Ricardo (orgs.). **Os cartazes desta história: memória gráfica da resistência à ditadura militar e da redemocratização (1964–1985)**. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog; Escrituras Editora, 2012.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência: benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, SESC SP, n. 6, p. 24-33, jun. 2018.

SARRAF, Viviane Panelli. **Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade**. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

UNESPAR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Resolução n.º 038/2020** – CEPE-Unespar: Regulamento da Curricularização da Extensão na Universidade Estadual do Paraná. 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETOS DE EXTENSÃO COM FOCO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Roseneide M B Cirino⁵¹

Amanda Silva Goes⁵²

Lucas Constante Rodrigues⁵³

Nicolly Rebeca dos Santos⁵⁴

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional constitui um dos principais desafios da contemporaneidade, especialmente diante do enfrentamento de preconceitos, estigmas e práticas pedagógicas excludentes. Este relato de experiência resulta de dois projetos de extensão distintos e complementares: o PIBIS – **“Inclusão Educacional: entre Tensões e Intenções”** – e o PIBEX – **Inclusão educacional: conhecendo, socializando e desconstruindo preconceitos e estigmas**. Ambos os projetos foram divulgados conforme figura 1 e desenvolvidos no contexto universitário com o objetivo de fomentar práticas inclusivas voltadas a pessoas com deficiência, promovendo ações que estimulem o acesso, a permanência e o êxito educacional, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Fundamentados na abordagem social da deficiência (Diniz, 2007; Mantoan, 2003), cujo pressuposto reverbera que as barreiras impostas pelo meio são os principais obstáculos à inclusão, e participação dos estudantes com deficiência, os projetos reafirmam que as barreiras impostas pelo meio constituem os maiores obstáculos à inclusão. A universidade, como espaço de produção de conhecimento e transformação social, desempenha um papel fundamental ao romper com práticas excludentes e construir uma cultura institucional voltada à valorização da diversidade humana (Cirino, 2015). Assim, a curricularização da ex-

⁵¹ Doutora em Educação, Professora associada Campus de Paranaguá. Coordenadora do NESPI e do PROFEI (Mestrado em Educação Inclusiva/Unespar).

⁵² Graduanda em Letras Português na Unespar, Campus de Paranaguá.

⁵³ Graduando em Pedagogia na Unespar, Campus de Paranaguá.

⁵⁴ Graduanda em Pedagogia na Unespar, Campus de Paranaguá.

tensão constitui uma estratégia essencial para conectar saber acadêmico e realidade social, especialmente no campo da inclusão educacional.

Os pressupostos teóricos que sustentam essa proposta encontram respaldo em Freire (1996, p.10), Vigotski (2007), Mantoan (2003) e Tomaševski (2002), que destacam a importância da transformação educacional, da desconstrução de paradigmas excludentes e da garantia do direito à educação acessível e adaptável. Os projetos aqui descritos materializam essa proposta, demonstrando que ações educativas concretas podem contribuir para o desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e da valorização das diferenças.

Dessa forma, as ações extensionistas aqui relatadas, justificam-se pelo importante papel social da Universidade como agente de transformação e ruptura de paradigmas. A extensão, nesse sentido, permite o diálogo entre saberes acadêmicos e experiências comunitárias, favorecendo práticas mais humanas e contextualizadas.

Nesse sentido, este relato objetiva descrever e analisar duas experiências distintas, porém complementares, no âmbito da extensão universitária. Ambas buscaram consolidar ações inclusivas com base em metodologias participativas, como oficinas, seminários e ações de apoio pedagógico. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica e ações práticas, sendo orientada por referenciais como Paulo Freire (1992, 1996), Diniz, (2007) Vigotski (2007), Mantoan (2003) e Tomaševski (2002).

Figura 1 – Representação dos projetos de extensão realizados



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia, cumpre destacar que, embora se trate de projetos de extensão, isso não os exime da prática de pesquisa. Considerando essa necessidade, toda a abordagem junto à comunidade é precedida por leituras, estudos, compreensões e reflexões críticas acerca da temática a ser desenvolvida juntamente com a comunidade. Corroborando os pressupostos de Paulo Freire, trata-se de uma prática fundamental, uma vez que teoria e prática são indissociáveis. Como afirma o autor: “não há prática sem teoria. E não há teoria sem prática. Uma e outra se condicionam” (Freire, 1992, p. 30). Tal compreensão reverbera a ideia de prática como ação e reflexão transformadora da realidade.

Diante disso, a investigação desenvolveu-se por meio de um processo sistemático de levantamento, seleção, leitura e interpretação de produções científicas, com o propósito de fundamentar teoricamente a temática abordada e aprofundar a compreensão de seus elementos centrais. Para tanto, foram consultadas diversas bases de dados e repositórios acadêmicos reconhecidos, tais como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Education Resources Information Center (ERIC), o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico.

A presente experiência insere-se no âmbito dos projetos de extensão universitária (PIBIS e PIBEX), os quais têm caráter formativo e interventivo, com foco na inclusão educacional de pessoas com deficiência, especialmente no contexto da educação básica e superior. A metodologia adotada está ancorada na abordagem qualitativa, de natureza participativa e colaborativa, que valoriza a escuta ativa, a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Considerando os contributos de Thiollent (2011), a pesquisa participativa envolve os sujeitos no processo investigativo, promove sua atuação ativa e contribui para a transformação da realidade social.

As atividades foram organizadas por meio de encontros formativos, oficinas, cursos, seminários e rodas de conversas. Esses espaços configuraram-se como ambientes pedagógicos potentes para o compar-

tilhamento de saberes, vivências e estratégias inclusivas, reportando a Guba e Lincoln (1994), que argumentam que a pesquisa qualitativa valoriza os significados construídos pelos participantes, reconhecendo sua subjetividade e o contexto social no qual estão inseridos.

Dentre as ações executadas, destaca-se a realização de rodas de conversa com a comunidade acadêmica e escolar. Nessas ocasiões, buscou-se promover o diálogo entre diferentes experiências e perspectivas sobre o processo de inclusão visto que, de acordo com Freire (1996), o conhecimento se constrói a partir do diálogo e da escuta mútua, em um movimento coletivo que reconhece os sujeitos como autores e agentes de sua própria história.

Assim, a roda de conversa, enquanto dispositivo metodológico, oportunizou uma ambiência relacional horizontal e democrática, favorecendo a participação de docentes, discentes e demais membros da comunidade. Como afirmam Moura e Lima (2014, p. 98), “o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala” e, portanto, é essencial para o fortalecimento de práticas educativas inclusivas e críticas.

Além das rodas de conversa, os projetos envolveram ações de formação continuada com professores da educação básica, cursos de Libras e oficinas práticas voltadas ao uso de tecnologias assistivas, produção de materiais acessíveis e desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência. Também foram promovidas articulações com grupos de pesquisa – como o GEPEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Práticas Interdisciplinares) – e com núcleos de apoio institucional, a fim de consolidar uma rede de suporte às práticas inclusivas.

Os dados e reflexões que emergiram dessas ações foram registrados em diários de campo, listas de presença, registros fotográficos e depoimentos espontâneos dos participantes, os quais constituem um importante *corpus* de análise para compreensão dos impactos formativos e institucionais do projeto. Para André (1995), a metodologia qualitativa, especialmente no campo educacional, permite compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando a perspectiva dos sujeitos e suas interações no contexto vivido.

A metodologia, portanto, em projetos de extensão, transcende a dimensão técnico-instrumental, assumindo uma perspectiva político-pedagógica voltada à transformação da cultura institucional e à consolidação de um *ethos* universitário pautado na valorização das diferenças e no compromisso ético com os direitos humanos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

PROJETO PIBIS “INCLUSÃO EDUCACIONAL: ENTRE TENSÕES E INTENÇÕES”

Durante a execução do projeto “Inclusão Educacional: entre Tensões e Intenções”, observou-se que muitas das barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência decorrem tanto da ausência de políticas institucionais claras quanto da falta de formação continuada voltada aos docentes. Os seminários organizados trouxeram à tona discussões sobre capacitismo, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, bem como estratégias para acolher estudantes em sua singularidade.

Uma das oficinas que recebeu maior adesão foi dedicada à construção de recursos pedagógicos adaptados para estudantes com deficiência visual e auditiva, o que possibilitou não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a reflexão crítica sobre os limites da didática tradicional.

Figura 2 – Banner do evento SEUDI (Seminário, Educação, Universidade, Diversidade e Inclusão)



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025

O projeto PIBIS “Inclusão Educacional: entre Tensões e Intenções” teve como foco a promoção de práticas inclusivas e pesquisas voltadas à reavaliação das relações humanas e institucionais no contexto do ensino superior e da educação básica. Com fundamentação na abordagem social da deficiência, foi enfatizado o papel das barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas como principais obstáculos à participação plena de pessoas com deficiência. Nesse sentido, como aponta (Diniz, 2007), as limitações enfrentadas por pessoas com deficiência não decorrem de seus marcadores corporais, mas, sobretudo, das barreiras sociais, dos preconceitos enraizados e das estruturas institucionais excludentes que inviabilizam sua plena participação na sociedade.

Diante disso, foram desenvolvidas oficinas, seminários e ações que envolveram o uso de tecnologias assistivas e materiais acessíveis, promovendo o envolvimento de estudantes, docentes e técnicos da universidade. A metodologia combinou práticas formativas e experiências aplicadas, gerando impactos significativos na cultura institucional.

Oficinas e práticas de leitura e escrita inclusiva

Ainda no âmbito do projeto Inclusão Educacional: entre Tensões e Intenções, foram estabelecidas parcerias com escolas públicas locais. Essa articulação com a rede básica de ensino, compreendida como prática extensionista dialógica, teve como objetivo promover rodas de conversa com professores e gestores acerca dos desafios enfrentados na garantia da aprendizagem de estudantes com dificuldades específicas, decorrentes ou não de deficiência.

Inspiradas em uma perspectiva crítica e participativa de formação, as ações foram estruturadas em oficinas teórico-práticas que abordaram temas relacionados à leitura, compreensão e produção textual, tendo como foco o desenvolvimento de práticas inclusivas. Conforme aponta Freire (1996), o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, mediada pela escuta ativa e pelo diálogo – princípios que nortearam as rodas de conversa, entendidas como espaços de troca, problematização e construção coletiva.

As oficinas ocorreram ao longo de cinco encontros. Após os momentos de escuta e reflexão, os professores participantes retornavam às salas de aula com propostas experimentais e, nos encontros seguintes, compartilhavam os resultados, desafios e novas inquietações. Como relatou uma das participantes: “percebi que esse olhar mais atento e exploração dos elementos que compõem o texto, parte a parte, sistematicamente com as crianças mostrou avanços nas produções dos alunos” (P1, 2024).

Essa prática formativa evidenciou que a mediação adequada do docente, aliada ao uso de recursos variados – como imagens, sons e objetos manipuláveis –, contribui significativamente para a construção de sentidos e para a expressão dos estudantes. Nesse sentido, Vigotski (2007) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio da mediação cultural e social, sendo os instrumentos simbólicos (como a linguagem, os signos e os artefatos) essenciais na constituição da consciência e da aprendizagem.

As ações propostas priorizaram estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, reconhecendo, conforme os princípios de Mantoan (2003), que a inclusão não se restringe a adaptações pontuais, mas exige a reorganização das práticas pedagógicas, de modo a torná-las acessíveis, flexíveis e responsivas às singularidades dos sujeitos. As intervenções foram planejadas considerando a necessidade de maior intencionalidade, sistematicidade e sensibilidade didática.

À luz da concepção de direito à educação formulada por Tomaševski (2002), compreende-se que garantir a disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade do ensino implica repensar os modos de ensinar e aprender. Nesse contexto, os relatos das rodas de conversa revelaram não apenas avanços na aprendizagem dos estudantes, mas também fortalecimento da autoestima acadêmica e do vínculo entre professor e aluno.

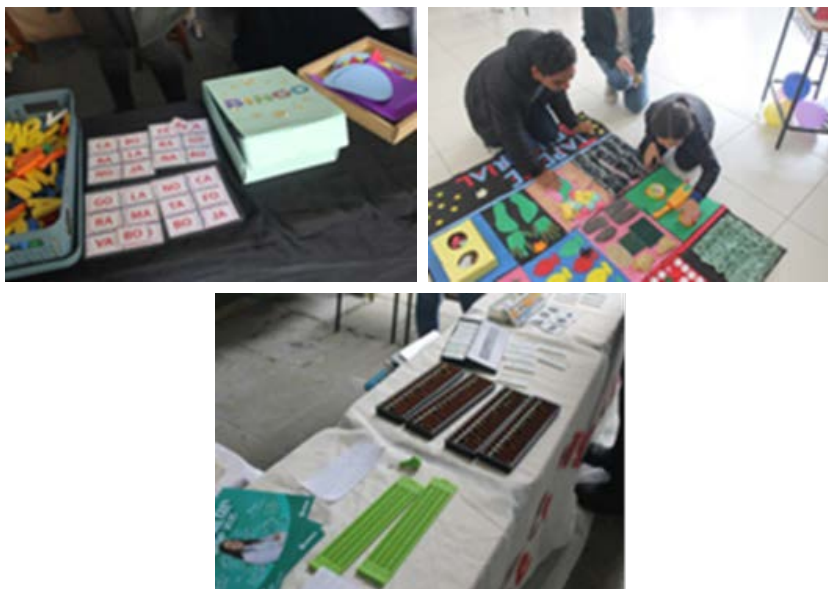
Por fim, os registros evidenciaram que práticas pedagógicas acessíveis beneficiam toda a comunidade escolar, favorecendo a construção de uma cultura de valorização das diferenças e de promoção da equidade.

Como enfatiza Freire (1996), ao transformar a prática, transformamos também a realidade: uma educação crítica é sempre um movimento em direção à humanização.

Figura 3 – Materiais para atividades educativas

Figura 4 – Crianças interagindo com materiais pedagógicos

Figura 5 – Exposição interativa de materiais pedagógicos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025

PROJETO PIBEX INCLUSÃO EDUCACIONAL: CONHECENDO, SOCIALIZANDO E DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E ESTIGMAS

O projeto de extensão “Inclusão Educacional: Conhecendo, Socializando e Desconstruindo Preconceitos e Estigmas” tem como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino, com ênfase em práticas formativas e reflexivas voltadas à comunidade acadêmica e escolar. Fundamenta-se na abordagem social da deficiência, a qual compreende as barreiras sociais, atitudinais e pedagógicas como os principais entraves à participação plena dessas pessoas (Diniz, 2007).

Esta ação é parte de um projeto maior, que congrega outros projetos como o PIBIS e PIBEX, e faz parte da política de inclusão da Unespar, que prevê a formação acadêmica e da sociedade também. Além disso, convidamos os profissionais de educação para que possam participar dos ciclos de palestras, das oficinas e instalações nas salas de aula e, teremos também de forma on-line. Este é o momento de nos unirmos para uma educação mais justa e mais inclusiva para todos. (Participante, 2024)

Com o apoio da universidade e de parcerias externas, o projeto busca integrar teoria e prática, promovendo ações que reverberam no cotidiano educacional e contribuem para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva.

As ações desenvolvidas incluem palestras, oficinas, seminários, cursos de capacitação e produção de materiais acessíveis, com destaque para a formação em Libras, o SEUDI (Seminário Educação, Universidade, Diversidade e Inclusão), e os encontros articulados com o PROFEI (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) com a realização do EPEX (Encontro de Pesquisa e Extensão).

Essas iniciativas têm como finalidade propiciar momentos de discussão crítica, formação continuada e promoção da inclusão, além da problematização de práticas capacitistas que, por vezes, ainda se manifestam no espaço escolar.

Figura 6 – Público participando de palestra promovida pelo SEUDI



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025

A metodologia do projeto compreende processos formativos contínuos ao longo do ano, com envolvimento da comunidade universitária e externa, por meio de parcerias com a Secretaria de Educação de Paranaguá (SEED) e Núcleo Regional de Educação (NRE), além da integração a grupos de pesquisa, como o GEPEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Práticas Interdisciplinares). Além disso, também são realizados momentos formativos durante a semana pedagógica dos colegiados dos cursos no próprio campus de Paranaguá,

Participar desses momentos de discussão é importante pois nos coloca mais atentos à diversidade que se apresenta na escola alterando nosso olhar para além da deficiência, gostei muito da atividade! Foi divertido ir interagindo com as práticas e espaços com reflexões sobre capacitismo, preconceito, formas diferentes de aprender. (Participante, 2024)

Observou-se, a partir dessas ações, um aumento no interesse de estudantes e professores por práticas pedagógicas inclusivas, bem como maior envolvimento em iniciativas voltadas à diversidade, ao combate ao preconceito e à desconstrução de práticas capacitistas muitas vezes naturalizadas. Essa mudança aponta para uma crescente sensibilização quanto ao papel social da universidade na construção de uma sociedade mais justa (Freire, 1996).

Figura 7 – Estudantes apresentando exposição sobre capacitismo

Figura 8 – Comunidade participando das ações extensionistas realizadas pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025

Ao promover espaços de formação, escuta e diálogo, as ações extensionistas reafirmam a importância de práticas educativas comprometidas com a inclusão e a justiça social, reforçando o papel da universidade como agente de transformação – não apenas no campo do conhecimento acadêmico, mas também na atuação prática e crítica junto à comunidade, como enfatizou uma das participantes:

Uma feira como essa é de extrema importância, não somente para o curso de pedagogia, mas para mostrar aos novos estudantes e aos professores e profissionais da área, o que há de novo em termos de inclusão e ensino. Assim, conseguimos preparar melhor o profissional para as situações do dia a dia (Participante, 2024).

Dessa forma, evidencia-se que a extensão universitária, ao articular teoria e prática, possibilita a construção coletiva de saberes e o fortalecimento de uma cultura inclusiva nos diferentes espaços sociais. Mais do que promover eventos pontuais, trata-se de consolidar processos formativos que favoreçam a emancipação dos sujeitos, a valorização da diversidade e o compromisso ético-político com uma educação transformadora.

COMPLEMENTARIEDADE ENTRE OS PROJETOS

Para melhor visualização das complementariedades entre os projetos, elaborou-se a seguir uma tabela comparativa que sintetiza seus principais aspectos. O quadro permite identificar as especificidades de cada iniciativa, bem como os pontos de convergência que fortalecem a promoção de práticas inclusivas no contexto universitário e comunitário.

Quadro 1 – Tabela de complementariedade entre projetos

ASPECTOS	PIBIS – Inclusão Educacional: Entre Tensões e Intenções	PIBEX – Inclusão Educacional: Conhecendo, Socializando e Desconstruindo Preconceitos e Estigmas	Complementariedade
FOCO PRINCIPAL	Inclusão na educação básica e superior; revisão de práticas pedagógicas	Sensibilização contra preconceitos e estigmas; formação reflexiva	Ambos promovem a inclusão sob diferentes enfoques (pedagógico e cultural)
AÇÕES	Oficinas de leitura e escrita inclusiva; seminários; uso de tecnologias assistivas	Palestras; cursos de Libras; SEUDI; EPEX; parcerias institucionais	Ambos combinam teoria e prática, envolvendo docentes, discentes e comunidade
METODOLOGIA	Abordagem dialógica e participativa; rodas de conversa; oficinas práticas	Ciclos formativos contínuos; integração com grupos de pesquisa e redes externas	Ambos valorizam escuta ativa, construção coletiva e participação social
RESULTADOS	Produção de materiais acessíveis; fortalecimento docente; valorização da diversidade	Sensibilização comunitária; engajamento acadêmico; combate ao capacitismo	Ambos contribuem para uma universidade mais inclusiva e democrática

Fonte: Os autores.

A análise da complementariedade entre os projetos PIBIS e PIBEX evidencia como diferentes frentes de atuação podem convergir para a promoção da inclusão em múltiplos espaços educativos e sociais. Enquanto o primeiro se concentra em revisitar práticas pedagógicas tanto na educação básica quanto no ensino superior, o segundo prioriza a sensibilização contra preconceitos e estigmas, ampliando a

formação reflexiva de docentes, discentes e comunidade. Essa articulação demonstra, como ressalta Mantoan (2003), que a inclusão não se reduz a adaptações pontuais, mas envolve um movimento cultural e pedagógico capaz de transformar concepções e práticas.

No que diz respeito às metodologias, ambos os projetos estão fundamentados em princípios dialógicos, participativos e colaborativos, em consonância com o que defendem Freire (1992; 1996) e Moura e Lima (2014), ao ressaltarem a importância da escuta, da roda de conversa e da construção coletiva de saberes. O PIBIS adota oficinas e seminários voltados à prática pedagógica inclusiva, ao passo que o PIBEX estrutura ciclos formativos integrados à redes de pesquisa e extensão. Essa convergência metodológica reafirma o valor da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), que integra teoria e prática e possibilita a transformação dos contextos investigados.

Os resultados obtidos também reforçam a dimensão complementar das iniciativas. Enquanto o PIBIS destaca-se na produção de materiais acessíveis e no fortalecimento docente, o PIBEX atua diretamente na sensibilização da comunidade acadêmica e externa, promovendo o engajamento contra práticas capacitistas. Nessa perspectiva, conforme argumenta Diniz (2007), a deficiência não deve ser vista como atributo individual, mas como resultado das barreiras impostas socialmente. Assim, ao enfrentar tanto os desafios pedagógicos quanto os culturais, os projetos contribuem de forma integrada para a construção de uma universidade mais democrática e inclusiva.

Por fim, a complementariedade entre os dois projetos aponta para uma concepção ampliada de inclusão, que abrange tanto a transformação das práticas educativas quanto a ressignificação dos vínculos sociais e comunitários. Em diálogo com Vigotski (2007), pode-se afirmar que esses espaços coletivos favorecem o desenvolvimento humano por meio da mediação social e da valorização das diferenças. Ao promover ações que transitam entre a prática acadêmica e o compromisso social, os projetos reafirmam, como lembra Tomaševski (2002), a educação como direito humano fundamental, cuja efetivação exige práticas críticas, participativas e emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências relatadas reafirmam que a inclusão vai além do cumprimento de leis ou da mera oferta de vagas. Ela se concretiza no cotidiano da sala de aula, na escuta sensível, na adaptação de práticas e, sobretudo, na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao assumir o compromisso com a extensão inclusiva, a universidade abre caminhos para um fazer pedagógico mais justo, democrático e transformador.

Entre os principais aprendizados, destaca-se a importância do diálogo constante entre teoria e prática. A experiência demonstrou que práticas baseadas na escuta, na observação atenta e na construção coletiva do conhecimento favorecem não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade acadêmica e escolar, ao cultivar uma cultura de respeito e valorização das diferenças como propulsoras de aprendizagens.

Este relato teve por objetivo descrever e analisar duas experiências distintas, porém complementares, no âmbito da extensão universitária, por se constituírem em ações que atendem os anseios formativos dos acadêmicos e da comunidade. Quando a pauta é a pessoa com deficiência, compreendemos que a desconstrução de ideias capacitistas, e de estigmas e estereótipos passa pela tomada de consciência, fundada na participação-ação dos sujeitos envolvidos.

As experiências aqui relatadas revelam a potência da extensão universitária na promoção de uma educação inclusiva e transformadora. Ambos os projetos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, bem como de políticas institucionais que assegurem a qualidade do acesso e da permanência no ensino de qualidade para estudantes com deficiência, a formação docente para atuação em contextos inclusivos e o fortalecimento dos laços entre universidade e comunidade, por meio de ações que valorizem os saberes, as culturas e as potencialidades de cada ser humano.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se a escassez de recursos, o despreparo docente e a necessidade de mudanças culturais profun-

das nas instituições de ensino. Apesar disso, os resultados alcançados demonstram que é possível construir espaços educativos mais acolhedores, diversificados e inclusivos.

Do ponto de vista dos acadêmicos envolvidos, a subjetividade foi sendo constituída à medida que estudaram, pesquisaram, agiram e entrevistaram. Para o Autor 1, destaca-se a desconstrução de estigmas e ampliação da empatia: “Participar do projeto me fez perceber o quanto, muitas vezes, reproduzimos estigmas de forma naturalizada. A convivência direta com pessoas com deficiência e as discussões teóricas me ajudaram a desconstruir ideias pré-concebidas e a desenvolver um olhar mais sensível e empático para a diversidade humana”.

Por sua vez, o Autor 2 destaca a formação docente na prática e sentido da universidade: “A experiência foi transformadora para minha formação como futura professora. As oficinas, as rodas de conversa e o contato com diferentes realidades escolares me mostraram o verdadeiro papel da universidade pública: promover conhecimento com compromisso social e inclusão”.

Por fim, o destaque do Autor 3 é a importância da escuta e do protagonismo: “Aprendi que escutar as pessoas com deficiência, entender suas necessidades e valorizar suas potencialidades é essencial para construir práticas pedagógicas realmente inclusivas. Não se trata de ensinar ‘para’ alguém, mas de construir ‘com’ esse alguém”.

Por fim, o desenvolvimento dos projetos e os resultados apresentados reforçam a necessidade de continuidade e expansão de ações semelhantes, visando consolidar uma universidade cada vez mais plural, acessível e humana.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- CIRINO, Roseneide M. Batista. **A atividade docente no processo educativo dos estudantes universitários para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook, of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. p. 105–117.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, Maria Aparecida; LIMA, Sonia Maria Vanzella de. Roda de conversa como método de pesquisa-intervenção. *In*: MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Sônia Maria (Org.). **Tempos e espaços da roda de conversa**: itinerários de uma pesquisa-formação. Campinas: Papirus, 2014. p. 95–108.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAŠEVSKI, Katarina. Direito à educação: primitivo, utópico ou obrigatório? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-39, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://bnd.art.br/S6CI8E>. Acesso em: 01/07/2025.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PORTAS ABERTAS: PRÁTICAS IMERSIVAS PARA A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

*Clara Regina Silva Santos*⁵⁵

*Everaldo Ferreira Custódio*⁵⁶

*Cassiana Baptista Metri*⁵⁷

*Tânia Zaleski*⁵⁸

INTRODUÇÃO

A valorização da educação científica e da popularização do conhecimento vem ganhando espaço no Brasil nas últimas décadas (Santos, 2007), mas enfrenta desafios estruturais e culturais (Benevides, 2024; Araújo; Corte; Genovese, 2022). Nesse cenário, a universidade pública assume papel estratégico como agente de transformação social, especialmente por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, Art. 207).

A extensão universitária, compreendida como ação educativa, cultural e científica, estabelece um canal direto entre universidade e sociedade (BRASIL, 1988). Trata-se de uma via de mão dupla que promove o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, fortalecendo o compromisso social da universidade. Na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), essa dimensão é institucionalizada por meio de projetos, programas e eventos que aproximam o conhecimento técnico-científico acadêmico com os contextos socioculturais da comunidade (UNESPAR, 2022, Resolução n.º 042/2022).

Docentes da Unespar, campus de Paranaguá, iniciaram em 2005 uma coleção de animais para apoiar aulas práticas do curso de Ciências Biológicas. Com o passar dos anos, a coleção foi aumentando e tendo outros usos, o que provocou o surgimento do projeto de extensão Coleção

⁵⁵ Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas;

⁵⁶ Graduado em Bacharel em Ciências Biológicas

⁵⁷ Doutora em Zoologia

⁵⁸ Doutora em Zoologia

de Zoologia. Em 2022, com o projeto ampliado e incorporando outras ações, foi criado o Programa de extensão Coleção da Biodiversidade e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão, se consolidando como ação extensionista de referência com foco na educação ambiental e na valorização da biodiversidade no litoral paranaense (Baptista-Metri *et al.*, 2023).

Neste contexto, surgiu a iniciativa “De Portas Abertas: Do Colégio à Universidade”, cujo propósito é proporcionar aos estudantes da educação básica uma experiência imersiva no ambiente universitário. Ao visitar laboratórios e participar de práticas guiadas por estudantes e docentes, os participantes ampliam sua compreensão sobre a ciência, os cursos superiores e as possibilidades de formação profissional especialmente em contextos de vulnerabilidade social, como os bairros atendidos pela ação.

Esse artigo descreve e analisa duas edições dessa iniciativa, destacando suas contribuições para a aproximação entre universidade e comunidade, a promoção do conhecimento científico e a formação cidadã dos estudantes da rede pública de ensino.

METODOLOGIA

A ação “De Portas Abertas: Do Colégio à Universidade” surgiu a partir da solicitação de uma professora da rede estadual de Paranaguá (PR), interessada em proporcionar aos seus alunos vivência concreta no ambiente universitário. A proposta foi construída em diálogo com a equipe do Programa “Coleção da Biodiversidade”.

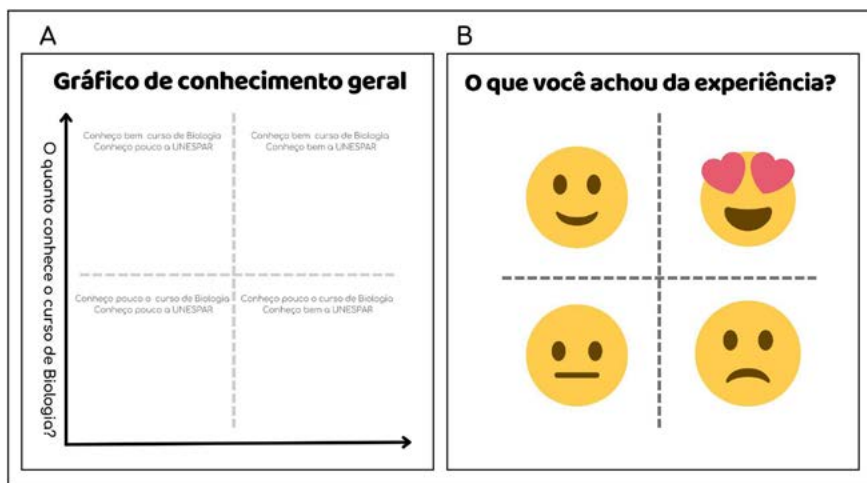
Participaram da atividade duas escolas estaduais, uma localizada no bairro Raia, com estudantes do 7.º ano do Ensino Fundamental II. A escola possui 28 turmas e 477 matrículas, sendo 11 turmas (353 matrículas) de Ensino Fundamental (Paraná, 2025). A outra escola está localizada na Ilha dos Valadares, o bairro mais populoso de Paranaguá e envolveu estudantes do 2.º e 3.º anos do Ensino Médio. Essa instituição conta com 84 turmas e 2.248 matrículas, das quais 32 turmas (1.052 matrículas) são de Ensino Médio e 31 turmas de Ensino Fundamental II (Paraná, 2025).

A metodologia utilizada foi a de Rotação por Estações, abordagem ativa que distribui os estudantes em pequenos grupos, que circulam entre laboratórios temáticos, com atividades práticas e tempo previamente estipulado (Monteiro, 2022). Segundo Monteiro (2022), a metodologia favorece a aprendizagem colaborativa e o protagonismo estudantil. No caso da ação aqui descrita, buscou-se adaptar a proposta para que os grupos alternassem entre atividades investigativas, experimentais e reflexivas, garantindo vivências práticas diversificadas.

A ação foi realizada em cinco laboratórios da Unespar, a saber: Ecologia e Conservação (LABEC), Genética Molecular e Microrganismos (LAGEM), Multidisciplinar de Estudos em Animais (LABMEA), Biologia Marinha (LABMAR) e Laboratório de Ensino e Práticas (LAEP) do curso de Engenharia de Produção (apenas para o Ensino Médio). As atividades foram conduzidas por professores, estagiários e bolsistas do programa, com base nas práticas cotidianas de cada laboratório e adaptadas conforme a faixa etária e os conteúdos escolares das turmas.

A avaliação das visitas foi realizada por meio de três instrumentos: no primeiro deles, o painel diagnóstico, avaliou o nível de familiaridade dos estudantes com a universidade e o curso de Ciências Biológicas. Os estudantes usaram adesivos coloridos para registrar suas impressões antes e depois da ação, possibilitando uma visualização rápida da experiência e após a visita (Figura 1). O segundo instrumento foram questionários temáticos com questões de múltipla escolha sobre os conteúdos explorados em cada laboratório. E o terceiro foi um quadro de satisfação preenchido ao final da visita (Figura 1), o qual tinha o propósito de avaliar, por meio de escala de concordância (desde muito satisfeito a insatisfeito), a percepção dos alunos sobre a atividade, os temas e a condução metodológica (Figura 1).

Figura 1 – Métodos de avaliação aplicados antes e depois da ação sobre o painel diagnóstico e quadro de satisfação dos estudantes



Fonte: Acervo do Programa Coleção da Biodiversidade e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão.

A ação com o Ensino Fundamental II foi realizada ao longo de três dias, atendendo uma turma por dia, com cerca de 30 estudantes por visita. Os alunos foram divididos em quatro grupos, que se revezaram entre as estações temáticas organizadas nos laboratórios. As estações temáticas corresponderam às seguintes atividades: introdução à microbiologia, com realização da coloração de Gram em leveduras, discussão sobre tipos de microrganismos e observação ao microscópio (LAGEM); observação e manipulação de órgãos de animais conservados em glicerina e demonstração do curtimento de pele de peixe, com testes de resistência e reflexão sobre sua importância ecológica e social. (LABMEA); observação de invertebrados marinhos invasores, equipamentos usados em pesquisas e de organismos bentônicos em microscópio estereoscópico (LABMAR). No LABEC, a estação de Meliponíneos, foram demonstradas as abelhas com e sem ferrão, utilizando catálogos e lupas para análise morfológica comparativa e exibição de instrumentos de coleta entomológica. Na estação de Química, realizou-se o experimento de reação ácido-base (vinagre

+ bicarbonato) como analogia ao mecanismo de defesa do baiacu. A estação sobre biodiversidade, observaram-se caranguejos e siris, abordando diversidade anatômica, distinção entre espécies nativas/exóticas e relevância ecológica; apresentaram-se também exemplares da coleção didática com explicações sobre técnicas de conservação e características de grupos zoológicos, e em Botânica, demonstrou-se o preparo de exsiccatas e a observação de estruturas vegetais em microscópio digital, destacando aplicações didáticas da herborização. Na segunda visita, foi também incluída uma atividade no LAEP, onde os estudantes conheceram o curso de Engenharia de Produção e suas áreas de atuação. No LAGEM, foi incluída a prática de sublimação de iodo para revelação de impressões digitais e testes de chama com sais metálicos, conectando conceitos de química à atuação forense.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ações universitárias junto às comunidades promovem transformação social quando articuladas às demandas locais. Elas fortalecem vínculos, estimulam o empoderamento e viabilizam soluções coletivas para problemas reais. Isso se intensifica com uma postura dialógica da universidade, que reconhece o saber comunitário como parte do processo formativo (Oliveira *et al.*, 2020; Coelho *et al.*, 2021). Em territórios vulneráveis, essa atuação amplia o acesso à ciência, fortalece a confiança institucional e valoriza identidades locais (Santos & Coelho, 2021; Trappett, 2023).

Além dos benefícios imediatos, como acesso a atividades educativas e culturais, as ações universitárias geram impactos duradouros na autoestima coletiva e na mobilização social. Feiras, oficinas e visitas guiadas aproximam a universidade da comunidade, fortalecendo seu papel como agente do desenvolvimento (Kisambira *et al.*, 2024). Essa interação promove escuta, aprendizagem mútua e formação cidadã. Também beneficia os estudantes, ampliando sua compreensão sobre responsabilidade social e aplicação do conhecimento (Chittum *et al.*, 2022).

A efetividade dessas práticas pode ser observada em experiências no Brasil. Na Universidade de Brasília, por exemplo, o projeto “UnB de Portas Abertas” recebe anualmente estudantes da rede pública do DF em seus laboratórios, gerando interesse em cursos de graduação e reduzindo distâncias simbólicas entre os jovens e o espaço universitário (Mouhamad, 2024). No Paraná, o Museu Dinâmico Interdisciplinar da Universidade Estadual de Maringá oferece exposições interativas e oficinas para escolas, favorecendo o diálogo entre ciência e cotidiano escolar (Bonassina & Kuroshima, 2021). Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a iniciativa “Meninas Negras na Ciência” convida alunas da rede pública para vivências em laboratórios, com resultados expressivos em autoestima, identificação com a carreira científica e empoderamento (Gomes & Pessoa, 2022).

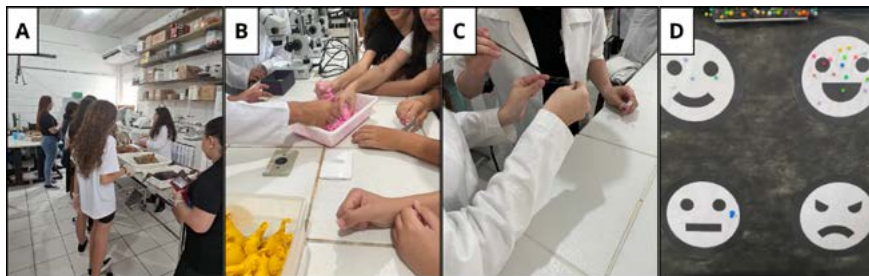
Tais resultados não são exclusivos do contexto nacional. Em outros países, iniciativas semelhantes também demonstram o potencial transformador das ações de aproximação entre universidades e estudantes da educação básica. No Reino Unido, o programa Space School UK mostrou que visitas imersivas ao ambiente universitário, aliadas a atividades práticas em STEM, aumentaram significativamente a motivação dos estudantes, especialmente de escolas públicas, para ingressar no ensino superior (Robson *et al.*, 2020). Já em Uganda, o programa de engajamento comunitário da Universidade de Gulu reforçou o papel da universidade como agente de desenvolvimento, ao promover parcerias com comunidades locais em áreas rurais e gerar impactos mensuráveis em mobilização social e confiança institucional (Kisambira *et al.*, 2024). Esses dados reforçam a relevância de estratégias que envolvam estudantes em experiências concretas nos espaços acadêmicos como ferramenta de inclusão e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações extensionistas “De Portas Abertas: do Colégio à Universidade” atenderam a dois públicos distintos: 67 alunos do 7.º ano do Ensino Fundamental II (com idades entre 11 e 15 anos) (Figura 2) e 11 estudantes do 2.º e 3.º ano do Ensino Médio (com idades entre 17 e 18 anos) (Figura 3).

A adoção da metodologia de rotação por estações permitiu que os estudantes participassem ativamente de atividades práticas em diferentes áreas do conhecimento, promovendo o engajamento e despertando a curiosidade científica. Segundo Albuquerque (2023), ao aplicar a rotação por estações no ensino de botânica, os alunos mostraram-se “receptivos, curiosos e interessados em manipular os instrumentos e aprender”, o que demonstra o potencial dessa abordagem para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. De forma complementar, Almeida e Santos de Lima (2025) destacam que o modelo “permite que em uma única aula, o estudante entre em contato com diferentes formas de aprender”, favorecendo o protagonismo estudantil e a atuação mediadora do docente.

Figura 2 – Atividades realizadas nos laboratórios da Unespar durante a ação “Portas Abertas do Colégio à Universidade” com o Ensino Fundamental II



Legenda: A. Exposição de peças anatômicas. B. Experimento de fluido não newtoniano. C. Atividade de microscopia no laboratório de Microbiologia. E. Quadro de satisfação após o primeiro dia de visita.

Fonte: Acervo do Programa “Coleção de Zoologia e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão”.

A ação realizada com estudantes do Ensino Médio ocorreu no período noturno, com um grupo reduzido de 11 participantes. Essa configuração possibilitou um maior tempo de interação em cada estação e aprofundamento nos conteúdos. Um fato interessante foi que, num primeiro momento, os alunos demonstraram desinteresse pela visita, afirmando que participavam apenas por consideração à professora. No entanto, à medida que a atividade avançava e as estações laboratoriais

se desenrolaram, observou-se uma mudança significativa na postura do grupo. Os alunos passaram a prestar atenção, interagir com os conteúdos apresentados e participar de forma ativa nas dinâmicas (Figura 3). Essa mudança de engajamento também foi refletida no quadro de satisfação (Figura 3D), sendo que 8 alunos marcaram no “gostaram muito” e 3 no “gostaram”, sugerindo que a vivência no espaço universitário contribuiu para ressignificar suas expectativas. Experiências semelhantes são descritas por Coelho *et al.* (2021), que identificaram um aumento de interesse em alunos do Ensino Médio após participarem de ações em laboratórios universitários, destacando que o contato direto com a prática científica amplia o sentimento de pertencimento e curiosidade. De forma complementar, Falcão e Caldas (2018) enfatizam que a aproximação dos estudantes com o ambiente universitário por meio de visitas, feiras e exposições permite não apenas o acesso à informação científica, mas também o despertar de interesses vocacionais, especialmente em contextos onde esse acesso historicamente é limitado.

Figura 3 – Atividades realizadas nos laboratórios da Unespar durante a ação “Portas Abertas do Colégio à Universidade” com o Ensino Médio



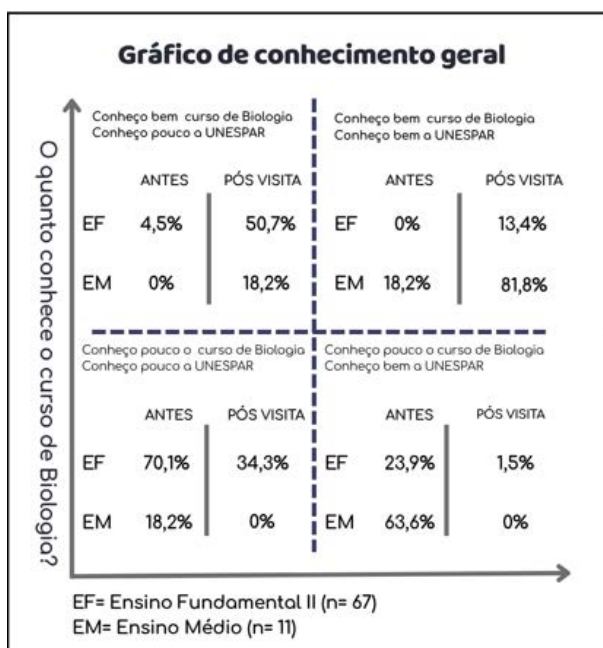
Legenda: A. Exposição de abelhas-sem-ferrão. B. Exposição de crustáceos. C. Atividade de microscopia no laboratório de Microbiologia. D. Aluno preenchendo quadro de satisfação.

Fonte: Acervo do Programa Coleção de Zoologia e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão.

A análise do painel diagnóstico aplicado antes e após a visita, indicou avanços distintos na percepção dos estudantes sobre o curso de Ciências Biológicas e a universidade (Figura 4). Entre os alunos do

Ensino Fundamental II, houve uma mudança expressiva do quadrante “conheço pouco o curso/conheço pouco a Unespar” para “conheço bem o curso/conheço pouco a Unespar”, sugerindo que as atividades contribuíram para ampliar a compreensão sobre a formação em Ciências Biológicas, embora o vínculo com a instituição ainda permaneça superficial. Já os estudantes do Ensino Médio apresentaram uma evolução mais significativa, concentrando-se no quadrante “conheço bem o curso/conheço bem a Unespar”, o que pode estar relacionado ao maior grau de maturidade, tempo de permanência no campus, aprofundamento das atividades e à visita ao Laboratório de Ensino e Práticas (LAEP), onde foram apresentados os demais cursos ofertados pela instituição.

Figura 4 – Conhecimento geral sobre o curso de Biologia e a Unespar antes e depois da visita



O contato com o ambiente universitário, principalmente por meio de atividades práticas e dialógicas, favorece a percepção, por parte dos estudantes do ensino básico, de que a universidade é um espaço

possível em seu futuro educacional (Coelho, Silva & Pirovani, 2021). Ações como visitas técnicas e feiras científicas contribuem significativamente para a formação de interesses vocacionais, sobretudo entre jovens de escolas públicas, ampliando suas perspectivas e estimulando a continuidade dos estudos em nível superior (Falcão & Caldas, 2018).

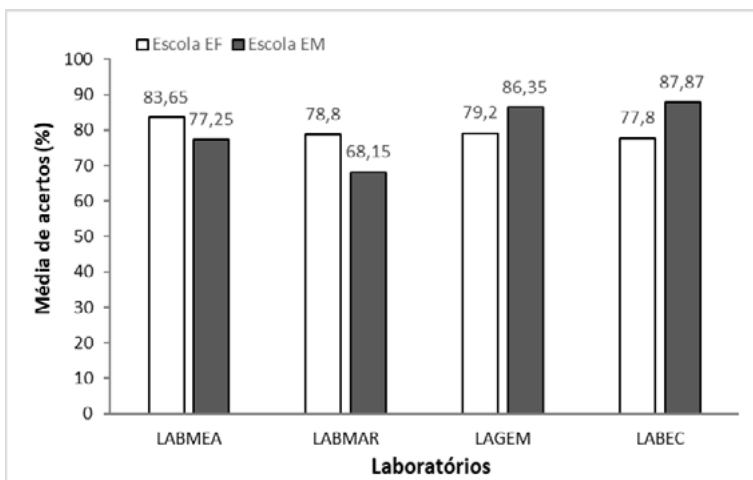
Além do efeito direto sobre a educação formal, a aproximação com o espaço universitário tem gerado impactos indiretos de relevância social. A literatura aponta que iniciativas de engajamento comunitário promovidas pelas universidades podem contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de populações vulneráveis, ao estreitar vínculos institucionais e alimentar expectativas de transformação por meio da educação (Kisambira *et al.* 2024). Também se observa que a maior exposição de jovens ao ambiente acadêmico tende a melhorar sua motivação e desempenho escolar, ao mesmo tempo em que pode romper ciclos de exclusão social ao oferecer caminhos concretos de acesso à universidade (Chittum *et al.*, 2022).

A análise comparativa do desempenho das avaliações de apropriação dos conhecimentos por laboratório revela diferenças significativas entre os grupos do Ensino Fundamental II (EF) e Ensino Médio (EM) no LABMEA e no LABMAR (Figura 5). Já no LAGEM e no LABEC, as médias mais altas foram alcançadas pelos estudantes do Ensino Médio. Esses dados sugerem que os conteúdos e metodologias trabalhados nesses laboratórios atingiram de maneira mais efetiva com os conhecimentos prévios e a maturidade dos alunos do EM (Figura 5).

Essas variações indicam que o desempenho está diretamente relacionado à complexidade dos conteúdos, ao tempo de exposição em cada estação e à proximidade com os temas trabalhados nas escolas. A superioridade do Ensino Médio no LABEC, por exemplo, pode ser atribuída à familiaridade com conteúdos de zoologia e botânica, enquanto o menor desempenho no LABMAR pode estar vinculado tanto à natureza mais técnica das atividades quanto à mediação pedagógica menos experiente. Esses resultados confirmam a importância de considerar o público-alvo ao planejar atividades de extensão. Estratégias como a organização em estações temáticas tendem a favorecer o engajamento

dos participantes, desde que sejam adaptadas à faixa etária e ao repertório prévio dos estudantes (Albuquerque, 2023; Almeida & Lima, 2025).

Figura 5 – Avaliação de apropriação dos conhecimentos: comparação do desempenho médio por laboratório e por escola. EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio



Fonte: Acervo do Programa Coleção de Zoologia e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão.

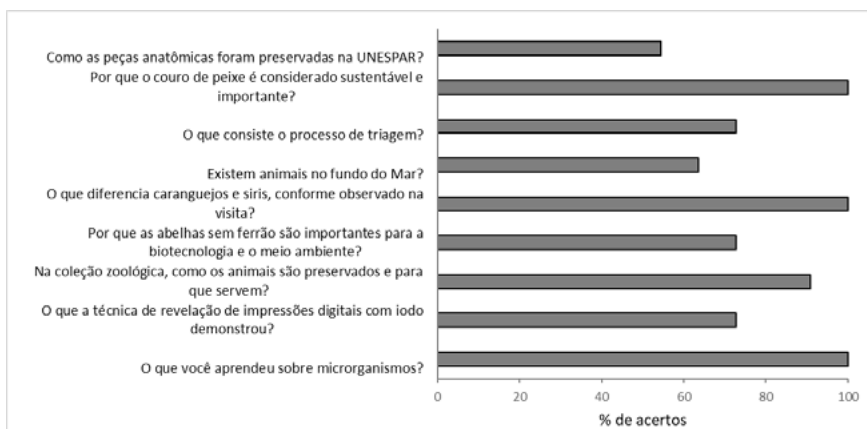
Figura 6 – Avaliação de apropriação dos conhecimentos: acertos por questão após a visita dos estudantes do Ensino Fundamental aos laboratórios da Unespar



Fonte: Acervo do Programa Coleção de Zoologia e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão.

A análise das atividades por laboratório mostrou que alunos do Ensino Fundamental II tiveram mais dificuldade em questões com múltiplas respostas, como a sobre coloração de Gram, reduzindo o desempenho geral (Figura 6). Questões sobre espécies bentônicas e coloração de GRAM, tratadas no LABMAR, LAGEM, respectivamente, tiveram índices de acerto menores que 70%, sugerindo maior complexidade ou pouca familiaridade prévia. Em contraste, temas visuais e práticos, como tratamento de couro de peixe e observação dos microrganismos em microscópio (LABMEA e LAGEM), tiveram mais de 80% de acerto, indicando que atividades concretas favorecem a compreensão. Esses resultados reforçam a importância de alinhar os instrumentos de avaliação à clareza da proposta, adotando uma linguagem acessível, a mediação dos facilitadores (Chittum *et al.*, 2022), considerando a complexidade dos assuntos e a carga cognitiva, além do vínculo dos conteúdos com experiências significativas (Gatti, 2003). Estratégias que promovam a retomada dos conceitos-chave em diferentes momentos da atividade também serão incorporadas em futuras edições da atividade.

Figura 7 – Porcentagem de acertos por questão após a visita dos estudantes do ensino médio aos laboratórios da Unespar



Fonte: Acervo do Programa Coleção de Zoologia e Fazer Acadêmico: Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão.

Outro fato de destaque foi a participação de três estudantes do Ensino Médio que participaram do processo seletivo do curso de Ciências Biológicas da Unespar. Todas relataram que a experiência foi determinante para a escolha do curso. Além disso, um quarto estudante participou do processo seletivo, embora não tenha sido aprovado. A iniciativa demonstra potencial transformador na adolescência, fase de incertezas profissionais, onde experiências significativas – como visitas universitárias – atuam como catalisadoras para ampliar horizontes, fortalecer escolhas e construir identidade acadêmica (Emídio *et al.* 2020).

Entre os principais desafios, destacam-se o desinteresse inicial de parte dos alunos do Ensino Médio, a complexidade de alguns conteúdos para o Ensino Fundamental II – como coloração de Gram e identificação de espécies bentônicas – e a diferença de desempenho entre laboratórios, relacionada tanto à natureza das atividades quanto à experiência dos facilitadores. O tempo reduzido em algumas estações também limitou o aprofundamento dos temas. Esses pontos indicam a necessidade de adaptar a linguagem, reforçar a capacitação dos mediadores e ajustar o tempo de cada atividade.

A participação dos estudantes de graduação como facilitadores nas atividades proporcionou o desenvolvimento de habilidades de comunicação, mediação e didática científica. Ao atuarem diretamente com o público escolar, os graduandos aprofundaram seus conhecimentos e ampliaram sua compreensão sobre a responsabilidade social da universidade. Estudos apontam ainda que esse tipo de envolvimento fortalece a identidade acadêmica dos estudantes e contribui para sua formação cidadã, ampliando habilidades profissionais relevantes (Rethman *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação “Portas Abertas: do Colégio à Universidade” possibilitou a aproximação entre estudantes da educação básica e o ambiente acadêmico da Unespar. Os resultados evidenciaram ganhos no engajamento, na compreensão de conteúdos científicos e no interesse pela universidade,

especialmente entre os estudantes do Ensino Médio. A presença de quatro participantes no processo seletivo do curso de Ciências Biológicas no ano seguinte, sendo três deles aprovados, indica o impacto concreto da atividade na escolha profissional desses jovens.

As diferenças observadas nos desempenhos dos estudantes por laboratório e faixa etária demonstram a importância do planejamento didático alinhado ao perfil dos estudantes. Também ressaltam a necessidade de investir na capacitação das pessoas responsáveis pela condução das atividades e destacam a relevância do cuidado com o tempo disponível para a realização das atividades, especialmente quando se adota a metodologia Rotação por Estações.

A experiência demonstrou que ações extensionistas bem estruturadas podem não apenas despertar a curiosidade científica, mas também influenciar decisões acadêmicas, contribuindo para a construção de trajetórias formativas mais conscientes e conectadas à realidade dos estudantes da rede pública. Embora não seja uma iniciativa inédita, em termos de conceito, sua realização no litoral do Paraná, região marcada por baixa renda e significativa vulnerabilidade, sem perspectivas concretas de ingresso no ensino superior, confere um caráter único e relevância à proposta. Os resultados e desafios identificados servem como subsídio para aprimorar futuras edições e inspirar projetos semelhantes, orientando a definição de estratégias, seleção de conteúdos e formatos de interação que maximizem o engajamento e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. C. R. Rotação por Estações: uma estratégia metodológica eficaz para o ensino da botânica. **Revista Docentes**, v. 8, n. 23, p. 49-55, 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/T7lJ3K>. Acesso em: 3 mai. 2025.
- ALMEIDA, B. M.; LIMA, A. P. S. O modelo de rotação por estações na área de Ciências da Natureza: uma revisão de literatura entre 2017 e 2024. **Revista Educação (UFSM)**, v. 50, 2025. Disponível em: <https://bnd.art.br/gQu8Ch>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ARAÚJO, M. P. M.; CORTE, V. B.; GENOVESE, C. L. C. R. Alfabetização científica e popularização da ciência: contribuições e desafios à valorização da educação científica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 24, p. e022044, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/puqx4o>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BAPTISTA-METRI, C. ZALESKI, T.; ELIAS, A. S.; SANDI, A. C. S.; METRI, R. Como uma simples coleção didática transpôs as fronteiras da Universidade em 8 anos de existência. In: MACHADO, D. Z. *et al.* (org.). **Atividades de extensão desenvolvidas na Unespar**. Curitiba: Editorial Casa, 2023. p. 80-100.

BENEVIDES, R. G.; GRANJEIRO, E. M. Divulgação científica e ensino interdisciplinar para a promoção da Saúde: integrando Universidade e Escolas. **Revista**, v. 13, n. 1, p. 229-231, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/cg7jE8>. Acesso em: 29 mai. 2025.

BONASSINA, A. L. B.; KUROSHIMA, K. N. Impactos do ensino, pesquisa e extensão universitária: Instrumento de transformação socioambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 1, p. 163-180, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: MEC, 1988.

CHITTUM, J. R.; ENKE, K. A. R.; FINLEY, A. P. **The effects of community-based and civic engagement in higher education**. Washington: American Association of Colleges and Universities. 34p., 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/le8hTu>. Acesso em: 29 mai. 2025.

COELHO, F. T.; SILVA, É. D.; PIROVANI, J. C. M. O Ensino Médio vai à Universidade: (re)conhecendo a biologia através da experiência científica. **Revista Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, 2021. Disponível em: <https://bnd.art.br/SZ9GXe>. Acesso em: 29 mai. 2025.

DA SILVA, A. J.; SILVEIRA, M. J.; HARTHMAN, V. C. Prática docente: os desafios do ensino de ciências e biologia. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 119 -132, 2023.

EMÍDIO, T. S.; NAKAGAWA, P. Y.; SILVA, F. G.; GIMENES, A. G. Grupos de orientação profissional com adolescentes: um relato de experiência de projeto de extensão universitária por cinco anos. **Revista Ciência em Extensão**, v. 16, p. 397-416, 2020.

FALCÃO, N. M.; CALDAS, E. C. R. Diálogos sobre a escolha profissional: a aproximação entre o estudante da escola pública de ensino médio e a universidade. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 9, n. 3, p. 147-156, 2018. Disponível em: <https://bnd.art.br/r9BaZs>. Acesso em: 29 mai. 2025.

GATTI, B. A. O professor e Avaliação em Sala de Aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, p. 97-114, 2003.

GOMES, H.; PESSOA, A. Meninas negras na ciência: A divulgação científica como estratégia de promoção da saúde, na cidadania e do empoderamento. In: FERREIRA, C. A.; MACHADO, C. V. (org.). **Mulheres e meninas na ciência**. 23. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2022. p. 264.

KISAMBIRA, A.; KHADIJAH, B.; ANIKU AHMED, M. M. The role of university community engagement programs in influencing higher education outcomes and community development: an insight from Uganda. **International Journal of Research and Innovation in Social Science**, v. 4, n. 1, p. 15-28, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/siQp1o>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MONTEIRO, M. G. S. C. **Rotação por estação e educação de jovens e adultos**: possibilidades e limites para alfabetização científica no ensino de ciências. 2022. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MOUHAMAD, M. E. **Projetos de extensão da UnB aproximam universidade da comunidade**. Correio Braziliense, Brasília, 17 jun. 2024. EU Estudante. Disponível em: <https://bnd.art.br/nfeTCp>. Acesso em: 29 jun. 2025.

OLIVEIRA, D. O.; BARROS, M. J. F.; SPÍNOLA, C. A.; PIMENTA, L. B.; ROCHA, J. C. Extensão universitária como catalisadora do desenvolvimento local: uma análise a partir da experiência de projetos comunitários. **Revista Interdisciplinar**, v. 18, n. 30, p. 147-156, 2024. Disponível em: <https://bnd.art.br/SAc1yb>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PARANÁ. Consulta Escolas – Detalhamento da Escola. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://bnd.art.br/Mzo5HP>. Acesso em: 30 mai. 2025.

RETHMAN, H. M. *et al.* Creating a physicist: The impact of informal programs on university student development. **Physical Review Physics Education Research**, v. 16, n. 2, 020122, 2020. Disponível em: <https://bnd.art.br/FwOtbz>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ROBSON, D.; LAU, H.; O'BRIEN, Á.; WILLIAMS, L.; SUTLIEFF, B.; THIEMANN, H.; MCCAUL, L.; WEAVER, G.; DICKENS, T. Assessing the Impact of Space School uk. In: 3rd Symposium on Space Educational Activities, 2019, Leicester. **Proceedings** [...]. Leicester: University of Leicester, 2019. p. 16-18.

SANTOS, L. P. S. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 493-508, 2007. Disponível em: <https://bnd.art.br/kmIPX7>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SANTOS, R. F.; COELHO, L. R. Proposta de um modelo de visualização de dados: impacto social da extensão do ensino superior sob à ótica de campus inteligente. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, v. 5, 2021.

TRAPPETT, L. The benefits of community engagement for universities and colleges. **Social Pinpoint**, 2023. Disponível em: <https://bnd.art.br/1RKdax>. Acesso em: 29 jun. 2025.

THIOLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. *In*: THIOLENT, M.; IMPERATORE, S.; SANTOS, S. R. M. (org.). **Extensão Universitária: Concepções e Reflexões Metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022. p. 37-47.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

UNESPAR. **Resolução n.º 042/2022** – CEPE/UNESPAR. Aprova o novo Regulamento de Extensão e Cultura na Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, 2022. Disponível em: <https://bnd.art.br/F5c9fl>. Acesso em: 29 mai. 2025.

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dr. Tiago Luiz Ferrazza⁵⁹

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um bom pensamento algébrico abre margem para uma compreensão mais profunda da Matemática, entendendo-a como uma coleção de resultados produzidos a partir de deduções lógicas. As habilidades e competências relacionadas a elaboração de estratégias para solucionar problemas, a manipulação de letras como símbolos para incógnitas ou variáveis juntamente com operações matemáticas e a abstração de conceitos aritméticos, por exemplo, fazem parte do Pensamento Algébrico, o que demonstra a importância de desenvolvê-lo desde os anos iniciais da educação básica.

Apesar de os livros didáticos utilizados em escolas públicas apresentarem exercícios que estão associados ao desenvolvimento do Pensamento Algébrico (mesmo que sem explicitar que é isto o que se está trabalhando), eles focam mais no conceito aritmético envolvido do que no estímulo a abstração do conceito e, dessa forma, o desenvolvimento do Pensamento Algébrico pode não ocorrer de maneira efetiva. Como consequência disso, o ensino da Álgebra acaba sendo direcionado à memorização de procedimentos algébricos voltados à manipulação de expressões algébricas e à resolução de equações, sem entender por que é possível realizar tais procedimentos.

Além disso, cada vez mais os professores têm menos tempo para elaborar atividades diferenciadas para se aplicar em sala. Por isso, produzir um material didático contendo um conjunto de atividades que tem por finalidade desenvolver o Pensamento Algébrico em alu-

⁵⁹ Doutor em Matemática pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Mestre em Matemática Pura pela Universidade Federal de Santa Maria-RS e Licenciado em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

nos do Ensino Fundamental II se tornou o foco do projeto de extensão Produção de Material Didático para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico em Alunos do Ensino Fundamental II, que teve como objetivo geral “produzir e divulgar um material didático contendo atividades que têm por finalidade desenvolver o Pensamento Algébrico em alunos do Ensino Fundamental II”.

METODOLOGIA

O projeto de extensão Produção de Material Didático para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico em Alunos do Ensino Fundamental II, vinculado à disciplina Fundamentos da Álgebra, foi desenvolvido ao longo do ano de 2023 e teve uma carga horária total de 30 (trinta) horas, que foram distribuídas em fases. A primeira fase desse projeto corresponde a um resgate teórico sobre como se caracteriza o Pensamento Algébrico e como ele é trabalhado na educação básica, além de analisar atividades que objetivam o desenvolvimento dessa forma de pensar.

Na segunda fase, os alunos que participaram da equipe executora desse projeto desenvolveram e/ou adaptaram atividades destinadas ao desenvolvimento do Pensamento Algébrico, especificamente em alunos do Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano, que foram então incluídas no material didático. Durante a elaboração das atividades, os alunos entraram em contato com colégios do município de Paranaguá e região para definir em quais turmas seriam aplicadas algumas das atividades desenvolvidas.

Após finalizada a elaboração do material didático, denominado “Caderno de Atividades: Desenvolvendo o Pensamento Algébrico”, composto por uma breve caracterização do Pensamento Algébrico e por 8 (oito) atividades desenvolvidas pelos alunos, tal caderno foi divulgado nos colégios visitados pelos alunos com a intenção de ampliar o portfólio de atividades dos professores de matemática da região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de descrever o que é considerado Pensamento Algébrico, se faz necessário entender o que é Álgebra. Os pesquisadores brasileiros Anna Paula de Avelar Brito Lima, Barbara Lutaif Bianchini e Gabriel Loureiro de Lima, buscaram responder à pergunta *O que é Álgebra?* em Lima, Bianchini e Lima (2023). A resposta inicial encontrada, no entanto, foi “depende”. Eles entenderam que a concepção que uma pessoa tem do que é Álgebra está relacionada com sua experiência: enquanto alguns podem não ter a mínima ideia do que seja Álgebra (quem nunca conheceu essa palavra, por exemplo), outros podem descrevê-la como resolver equações, trabalhar com polinômios, grupos etc. Além disso, eles destacam que

a maneira como professores ensinam Álgebra depende fortemente do que eles acreditam ser a Álgebra; as abordagens por eles propostas para as noções algébricas refletem suas concepções acerca desse domínio da Matemática, podendo, por exemplo, em vez de enfatizar aspectos conceituais, recorrendo a contextos significativos e a atividades visando o desenvolvimento de formas de pensar características da Álgebra, direcionar o foco para procedimentos, assumindo serem esses seus elementos centrais (Lima; Bianchini; Lima, 2023, p. 77).

Contudo, isso ainda não responde à pergunta *O que é Álgebra?* e, portanto, os autores previamente mencionados buscaram a resposta na história. Ou seja, tentando entender o que esse campo da Matemática significa, eles buscaram considerá-la em sua dimensão histórica e epistemológica.

Com base na análise dos diferentes entendimentos (que se complementam) de diversos pesquisadores sobre o que é a Álgebra, que foram organizadas e apresentadas em Bianchini e Lima (2021) e Lima e Bianchini (2021), os pesquisadores Lima, Bianchini e Lima (2023) organizaram tais entendimentos em sete dimensões que caracterizam a Álgebra e que, segundo eles, são não hierárquicas e articulam-se entre si. Apresentando descrições superficiais em relação ao que é colocado em Lima, Bianchini e Lima (2023), essas dimensões são caracterizadas da seguinte maneira:

- *Dimensão Cognitiva*: refere-se à Álgebra como ferramenta para estabelecer e compreender relações, generalizações, comprovações, análises, sínteses e abstrações em geral.
- *Dimensão Linguística*: engloba uma linguagem específica composta pela síntese entre números e letras, com sintaxe, semântica e pragmática.
- *Dimensão Procedimental*: engloba métodos e procedimentos relacionados às operações com entes abstratos representados por signos e à manipulação desses signos.
- *Dimensão Relacional*: trata do estudo de relações entre grandezas, além dos procedimentos voltados às manipulações de tais relações.
- *Dimensão Generalizadora*: essa dimensão se refere ao cálculo por símbolos, que emprega letras para representar quantidades e sinais que representam as relações entre essas quantidades, o que possibilita realizar todas as operações da Aritmética. Ou seja, trata-se da Aritmética Generalizada.
- *Dimensão Instrumental*: trata da Álgebra como ferramenta para diversas áreas de conhecimento. Especificamente fazendo referência ao seu potencial de articular a elaboração de modelos gerais e resolver problemas de um contexto específico.
- *Dimensão Integradora*: engloba as estruturas gerais presentes em todo tipo de conhecimento matemático. Nessa dimensão, entende-se a Álgebra como a expressão máxima de abstração, generalização e universalização da Matemática.

Assumindo tal concepção sobre o que é a Álgebra, a partir da compreensão de suas várias facetas nessas sete dimensões, é possível voltar o olhar para o Pensamento Algébrico. Quanto a isso, em um contexto mais geral, vale ressaltar que os pesquisadores Barbara Lutaif Bianchini e Gabriel Loureiro de Lima defendem que o ensino da Matemática não deva ser feito com base em uma abordagem conteudista, mas voltado “ao desenvolvimento, por meio da articulação de diferentes tópicos, de diversas formas de pensar que, de maneira integrada, constituem o pensamento matemático” (Bianchini; Lima, 2023, p. 2). Nesse senti-

do, entende-se que o Pensamento Algébrico é composto pelos modos de pensar característicos da Álgebra, não como a memorização de procedimentos algébricos, mas como a compreensão do porquê tais procedimentos podem ser realizados.

Alguns pesquisadores ainda descrevem o Pensamento Algébrico como uma coleção de habilidades, por exemplo Becher e Groenwald (2009), que afirmam que “o pensamento algébrico consiste em um conjunto de habilidades cognitivas que contemplam a representação, a resolução de problemas, as operações e análises matemáticas de situações, tendo as ideias e conceitos algébricos como seu referencial”. Já outros usam o termo Raciocínio Algébrico, como Godino e Font (2003), que descrevem esse tipo de raciocínio da seguinte maneira:

O raciocínio algébrico é caracterizado por representar, generalizar e formalizar padrões e regularidades em qualquer aspecto da Matemática. E à medida que se desenvolve esse raciocínio, se vai evoluindo no uso da linguagem e seu simbolismo, necessário para apoiar e comunicar o pensamento algébrico, especialmente nas equações, nas variáveis e nas funções. Esse tipo de pensamento está no coração da Matemática concebida como a ciência dos padrões e da ordem, já que é difícil encontrar em outra área da Matemática em que formalizar e generalizar não seja um aspecto central. Em consequência, os professores em formação têm que construir essa visão do papel das ideias algébricas nas atividades matemáticas, e sobre como desenvolver o pensamento algébrico durante todos os níveis de ensino (Godino; Font, 2003, p. 8).

Pode-se observar que as caracterizações do Pensamento Algébrico (ou Raciocínio Algébrico) que foram apresentadas se complementam, ficando cada vez mais clara a compreensão do que se trata essa forma de pensar. Para exemplificar tal compreensão, podemos citar a escrita algébrica, que está compreendida na Dimensão Linguística da Álgebra: o Pensamento Algébrico não está presente no saber escrever e manipular a escrita algébrica, mas sim na compreensão do que os signos utilizados representam e que relações estão sendo consideradas. Ou seja, é necessário ter em mente a diferença do “pensar” algébrico e da

“escrita” algébrica: enquanto o pensamento algébrico compreende ideias e estratégias, a linguagem algébrica se caracteriza pela representação simbólica de valores, relações, generalizações etc., o que é corroborado pela pesquisadora Claudia Lisete Oliveira Groenwald

Dessa forma, há o pensamento algébrico que compreende os conceitos e estratégias aprendidas e utilizadas na escola e fora dela, mas que não necessariamente possuem uma formalização algébrica, e o aprendizado da álgebra formal, que é a linguagem utilizada na Matemática e que se caracteriza pela representação simbólica dos valores desconhecidos, das variáveis etc. (Groenwald, 2018, p. 2)

Adicionalmente, é necessário levar em consideração que para que o aluno possa avançar na compreensão dos conceitos algébricos, se faz importante desenvolver o pensamento matemático de alto nível, que é caracterizado pelo estabelecimento de relações, pelo não-imediatismo, pelo estabelecimento de processos não-algorítmicos, pela exigência de um nível de abstração mais elevado, o qual permite relações entre os conhecimentos já adquiridos, não se resumindo a aplicação de algoritmos e regras.

Complementando as concepções sobre Álgebra e Pensamento Algébrico, a Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelece como ideias fundamentais associadas a unidade temática Álgebra os conceitos de: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade; e, além disso, considera que o Pensamento Algébrico

é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados (BRASIL, 2018, p. 226).

Enquanto estudavam a concepção do que é Álgebra e a forma de pensar associada a esse ramo da matemática que os pesquisadores chamam de Pensamento Algébrico, os estudantes que participaram da equipe executora do projeto Produção de Material Didático para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico em Alunos do Ensino Fundamental II também estudaram trabalhos que analisaram a aplicação de atividades voltadas ao desenvolvimento dessa forma de pensar. Eles analisaram, por exemplo, os artigos de Silva e Savioli (2012) e de Zerbinato, Gualandi e Soares (2018) onde, em ambos os trabalhos, os respectivos autores apresentaram as concepções de Pensamento Algébrico que estavam considerando e aplicaram atividades voltadas à identificação e descrição de padrões. Enquanto Silva e Savioli (2012) trabalharam com a representação de comandos diretos (“subtraia 2”, “multiplique por 3” etc.), Zerbinato, Gualandi e Soares (2018) apresentaram sequências de figuras onde os alunos respondiam a algumas perguntas e observavam um padrão nas respostas. Em ambas as atividades aplicadas, os alunos precisavam descrever qual era o padrão usando linguagem algébrica. Da comparação desses dois artigos foi possível perceber que as mesmas ideias que constituem o Pensamento Algébrico podem ser desenvolvidas com atividades diferentes e em níveis diferentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendendo, então, que o Pensamento Algébrico envolve o raciocínio matemático dentro de um referencial algébrico, dando significado para símbolos e expressões algébricas em termos da aritmética, as atividades desenvolvidas no projeto Produção de Material Didático para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico em Alunos do Ensino Fundamental II tomaram como base as seguintes ideias: representação, raciocínio proporcional, significado de variáveis, padrões, funções (ou relação funcional), igualdade e raciocínio dedutivo e indutivo. As atividades propostas visavam o desenvolvimento de pelo menos uma dessas ideias.

Figura 1 – Capa e primeiras páginas do Caderno de Atividades produzido durante o projeto



Fonte: O autor.

No projeto, foram elaboradas oito atividades e, algumas delas, apresentavam sugestões para adaptá-las para outros anos. Abaixo segue uma breve descrição dessas atividades e como elas se relacionam com o desenvolvimento das ideias que constituem o Pensamento Algébrico.

A *Atividade 1 – Observando um Padrão*, proposta para o 6.º ano, é voltada para o estudo de sequências numéricas, a partir do preenchimento de uma tabela com a quantidade de pedaços de papel obtidos após um certo número de cortes em uma folha.

Para iniciar essa atividade, o professor pergunta à turma “*se fizermos cortes paralelos em uma folha, ela será dividida em quantas partes?*”. A partir deste questionamento, os alunos associariam o número de cortes ao número de pedaços. Por exemplo, um corte resultaria em dois pedaços, dois cortes em três pedaços e assim por diante; até o momento de generalizar tal relação: para n cortes paralelos, teremos $n+1$ pedaços de papel.

Tal atividade visa ao desenvolvimento da ideia de representação (transitar entre a descrição na língua materna e o uso de letras para determinar o termo geral da sequência), do significado de variáveis (a letra considerada não representa um valor fixo, depende da posição do termo na sequência que, nesse caso, corresponde ao número de cortes realizados) e das ideias de padrões e de função, ou relação funcional (a determinação do termo depende da sua posição na sequência, desde que haja um padrão nela). Apesar de o conceito de função ser ensinado

no Ensino Médio, nada impede que se possa trabalhar a ideia de função nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois a palavra “função” sequer precisa ser mencionada.

A *Atividade 2 – Qual o valor da fruta?*, também para o 6.º ano, trabalha as ideias de representação, de igualdade e de raciocínio dedutivo e indutivo, buscando descobrir os valores das frutas a partir de algumas igualdades.

Figura 2 – Aplicação da atividade *Qual o valor da fruta?*



Fonte: O autor.

Para realizar essa atividade é necessário um painel (podendo ser em cartolina, EVA, tecido etc.) contendo equações envolvendo frutas. De preferência, as figuras das frutas podem ser destacadas do painel revelando seu “valor”. Após a apresentação do painel para a turma, o professor propõe aos alunos descobrir qual deve ser o valor de cada fruta para que as equações estivessem corretas.

Essa atividade proporciona uma compreensão da ideia de “descobrir” um valor desconhecido. Pois o uso da imagem da fruta pode ser considerado uma forma de “esconder” o valor dela, assim como, posteriormente, será usado a letra “X” para representar um valor desconhecido, ou “escondido”.

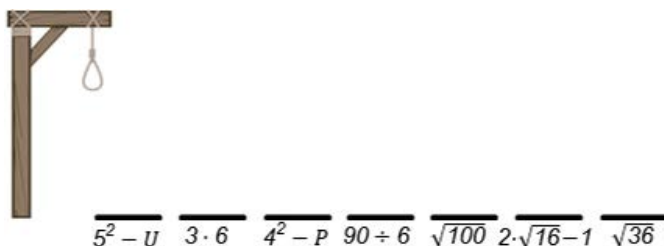
A Atividade 3 – Operação Surpresa, voltada para o 7.º ano, trata da construção de uma expressão numérica a partir do sorteio de números e operações.

O professor inicia essa atividade apresentando à turma duas caixas: uma contendo dez bolinhas numeradas de 0 a 9 (ou coloridas e cada cor representando um número); e outra caixa menor contendo bolinhas representando os números de 0 a 3. O professor então determina uma sequência de sorteios, alternando entre as caixas com as bolinhas numeradas e um dado contendo as operações adição (+), subtração (−), multiplicação (×), divisão (÷) e exponenciação (^). Após os sorteios é formada a expressão numérica resultante à qual os alunos precisam calcular o valor numérico correspondente.

Apesar de estar mais relacionada ao Pensamento Aritmético, essa atividade também desenvolve a ideia de variável, o que exemplifica o fato de a Aritmética e a Álgebra não serem campos da Matemática que devam ser tratados individualmente, nem que um deva ser totalmente assimilado antes do outro.

A Atividade 4 – Força Algébrica, elaborada para o 8º ano, visa descobrir a palavra através do cálculo do valor numérico de expressões associadas a cada espaço da letra na força. Nessa proposta, os alunos desenvolvem as ideias de representação, de variáveis e de igualdade. Porém, cada letra que aparece nas expressões algébricas já tem um valor pré-fixado e apresentado em uma tabela, que é entregue aos alunos. Então o desenvolvimento da ideia de representação é maior do que o da ideia de variável.

Figura 2 – Exemplo de força

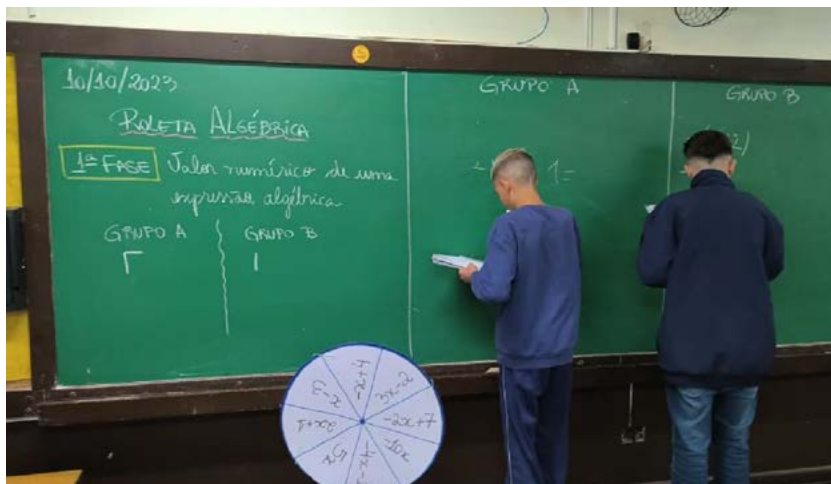


Fonte: O autor.

Para o exemplo de força apresentado acima, $U=10$, $P=9$ e, após calcular o valor numérico de cada posição e determinar a respectiva letra, os alunos formariam a palavra CÁLCULO.

A *Atividade 5 – Roleta Algébrica*, voltada também para o 8º ano, trata do cálculo de valores numéricos de expressões algébricas. Porém, diferentemente da atividade anterior, onde cada variável assumia um valor fixo, na Roleta Algébrica tem-se uma roleta, onde é sorteada uma expressão algébrica, e dois dados: um deles é utilizado para sortear um número e outro para sortear um sinal que dá valor negativo ou positivo ao número sorteado no primeiro dado. Nessa atividade foi sugerido ao professor colocar na roleta expressões mais simples para possibilitar a aplicação dessa atividade no 6º ou 7º anos, ou expressões mais complexas possibilitando a aplicação até mesmo em turmas do ensino médio.

Figura 4 – Aplicação da Atividade 5 – Roleta Algébrica.



Fonte: O autor.

A *Atividade 6 – Stop Algébrico*, que pode ser aplicada no 8.º ou 9.º ano, trata-se do jogo *stop*. Porém, nas colunas, em vez de “nome”, “animal”, “profissão” etc., são colocadas expressões algébricas, como “ x^3 ” e “ $x+1$ ”, e, em vez de letras, são sorteados os números para preencher a linha correspondente. O sorteio dos números pode ser feito com dados,

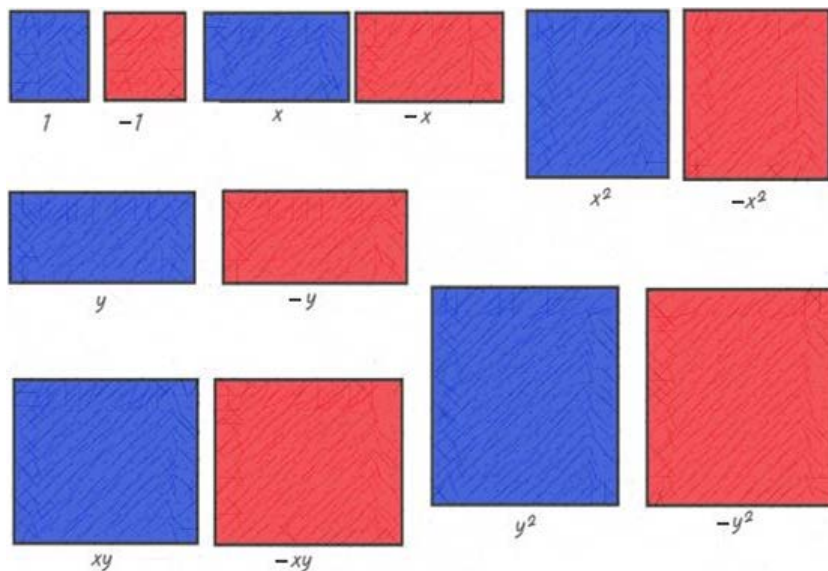
bolinhas ou o professor pode simplesmente falar um número. Quem completasse a linha primeiro, falava *stop*. Como ele é baseado em um jogo conhecido, alunos do 9º ano que participaram dessa atividade se divertiram bastante e puderam exercitar o cálculo do valor numérico de expressões algébricas sem parecer que só estavam resolvendo uma lista de exercícios.

Essa atividade também apresentava sugestões: ao invés de colocar expressões algébricas como x^2 ou $-3x$, poderia ser colocado comandos, como “multiplique por 5” e “subtraia 1”; o que possibilitaria a aplicação dessa atividade no 6º ano e prepararia os alunos para a transição da representação de expressões e relações na língua portuguesa para a linguagem algébrica.

Já a *Atividade 7 – Somando Polinômios com Algeplan*, voltada para o 8.º ou 9.º ano, se trata de uma atividade que demanda mais tempo para ser trabalhada, pois depende do conhecimento que os alunos têm sobre o Algeplan.

O Algeplan é um material destinado a trabalhar com polinômios, tanto na sua representação, como na soma, subtração, multiplicação e fatoração. Esse material é composto por 40 (quarenta) peças, contendo quadrados de lado X, quadrados de lado Y, retângulos de lados X e 1, retângulos de lado Y e 1 e quadrados de lado 1. Essas peças possuem cores diferentes para representar medidas diferentes e o verso de cada peça não tem cor, o que representa o mesmo retângulo/quadrado com valor negativo (ou mantém a cor e apresenta o sinal negativo no verso). A proposta dessa atividade é que os alunos utilizem um material manipulável para compreender como funciona a soma de expressões algébricas, trabalhando as ideias de representação e igualdade, enquanto utilizam um material concreto para desenvolver conceitos abstratos.

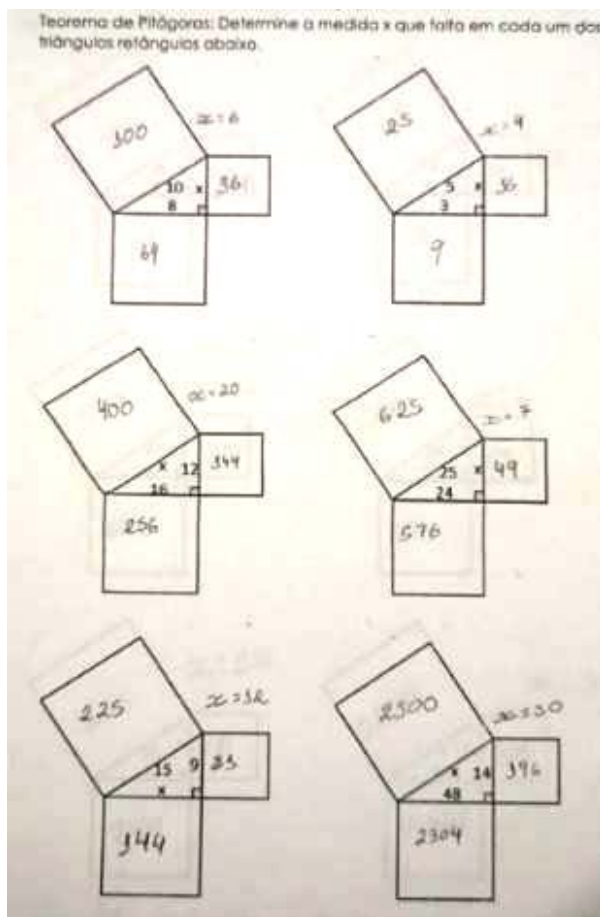
Figura 5 – Peças do Algeplan



Fonte: O autor.

A última atividade presente no material didático produzido, a *Atividade 8 – A Geometria do Teorema de Pitágoras*, direcionada ao 9º ano, visa trabalhar o raciocínio algébrico na determinação do lado desconhecido de um triângulo retângulo sem, necessariamente, utilizar procedimentos algébricos na resolução de equações algébricas. Especificamente, os alunos fazem uso do Teorema de Pitágoras a partir de uma representação figural, mas ainda desenvolvendo as ideias de representação e raciocínio dedutivo e indutivo associados ao Pensamento Algébrico.

Figura 6 – Uma resolução da Atividade 8 – A Geometria do Teorema de Pitágoras



Fonte: O autor.

A partir do processo de compreender o que é o Pensamento Algébrico, da elaboração das atividades com foco no desenvolvimento das ideias que o constituem e na aplicação realizada com alguns alunos dos colégios visitados, evidenciou-se que o desenvolvimento de um bom Pensamento Algébrico possibilita uma maior compreensão da Matemática, entendendo que ela não trata somente de números, mas de diversos conteúdos e habilidades que foram surgindo ou se tornaram necessárias ao longo da história da humanidade e que foram estudados e compreendidos através de deduções lógicas.

Figura 7 – Código QR para acessar o Caderno de Atividades produzido



Fonte: O autor.

Após a confecção do Caderno de Atividades: Desenvolvendo o Pensamento Algébrico e a divulgação desse material em alguns colégios, foram coletadas algumas informações dos estudantes que compunham a equipe executora do projeto, bem como dos professores de matemática que aplicaram as atividades em suas aulas. Quanto a esses últimos, somente uma professora respondeu ao questionário, afirmando que ela aplicou as atividades 1, 2, 5, 7 e 8, trabalhando algumas delas até mesmo no Ensino Médio. Ela afirmou ter gostado de trabalhar essas atividades com seus alunos, destacando que eles participaram ativamente, especificamente na aplicação da *Atividade 5 – Roleta Algébrica*, que ela considerou “super legal”. Porém, ela também observou a necessidade de apresentar situações mais práticas para se trabalhar com o Algeplan, material manipulável utilizado na *Atividade 7 – Somando Polinômios com Algeplan*.

Já com relação aos estudantes que fizeram parte da equipe executora do projeto e que responderam ao questionário, três deles aplicaram a atividade 2, um aplicou a atividade 4, um aplicou a atividade 6 e dois não aplicaram atividades. O questionário disponibilizado à equipe executora visava investigar a percepção deles sobre a importância de participar em um projeto de extensão que trabalha com o desenvolvimento do Pensamento Algébrico e como eles avaliam a experiência

de trabalhar com as atividades desenvolvidas. Sobre os comentários acerca da participação da elaboração do Caderno de Atividades, vale destacar alguns:

- Estudante A: *“Sobre a construção foi muito importante até porque acabei aprendendo sobre o pensamento algébrico visto que só tinha ouvido falar e essa construção me ajudou a refletir mais sobre o conteúdo e seus conceitos”*.
- Estudante B: *“Foi muito enriquecedor pesquisar, produzir e compartilhar diferentes formas de trabalhar com o pensamento algébrico”*.
- Estudante C: *“Foi bem incrível. Poder estar atrás de um projeto pra auxiliar na compreensão e desenvolvimento do pensamento algébrico foi bem legal”*.
- Estudante D: *“Acredito que devemos elaborar mais conteúdos como esse durante o ano letivo, pois agrega diretamente no entendimento da atividade”*.

Esses comentários ilustram a importância de participar em Projetos de Extensão articulados com a Pesquisa e o Ensino para a formação dos futuros docentes, mostrando aos estudantes a necessidade de terem uma base teórica bem estruturada para aplicar suas ideias e metodologias de maneira mais consciente. Especificamente para o projeto Produção de Material Didático para o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico em Alunos do Ensino Fundamental II, que buscou desenvolver atividades que têm uma intencionalidade clara: desenvolver ideias que constituem o Pensamento Algébrico; e não somente a atividade pela atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o projeto de extensão aqui apresentado previa uma carga horária de 30h, entende-se que não foi possível investigar com maior profundidade o impacto do uso dessas atividades no processo de ensino e aprendizagem da Álgebra com foco no desenvolvimento das ideias que constituem o Pensamento Algébrico. Porém, esse nunca foi um dos objetivos originais do projeto.

Agora, do ponto de vista da formação de professores, pode-se perceber o quão importante é trabalhar a intencionalidade de uma atividade, tendo clareza no que se quer trabalhar como conteúdo (currículo), em que habilidade de raciocínio ou forma de pensar se quer desenvolver (nesse caso, o Pensamento Algébrico) e qual a finalidade da atividade, se é para introduzir um novo conceito, exercitar o que já foi ensinado ou avaliar o aprendido.

Como já foi mencionado, não foi possível realizar uma análise do quanto a aplicação de tais atividades favoreceram o desenvolvimento do Pensamento Algébrico dos alunos do Ensino Fundamental II, especialmente se as ideias que essas atividades se propunham desenvolver foram de fato aprimoradas. Por isso, a aplicação desse projeto possibilita o desenvolvimento de novos, onde pode-se dar continuidade à essa investigação de tal forma a complementar a formação dos futuros professores de matemática e professores que já atuam na rede de ensino, seja pública, privada, municipal ou estadual, trabalhando com o desenvolvimento dessa forma de pensar tão importante na formação acadêmica dos estudantes, já que o Pensamento Algébrico se articula com várias outras formas de pensar que fazem parte do Pensamento Matemático, além da sua aplicação em outras áreas da ciência.

REFERÊNCIAS

BECHER, E. L.; GROENWALD, C. L. O. Características do Pensamento Algébrico de estudantes do 1.º ano do Ensino Médio. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <https://bnd.art.br/nEUPxt>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BIANCHINI, B. L.; LIMA, G. L. de. A Álgebra e seu papel: reflexões a partir das produções do GT 04 da SBEM. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, v. 35, 2021, p. 981-999.

BIANCHINI, B. L.; LIMA, G. L. Introdução: os conteúdos matemáticos a serviço do desenvolvimento de diferentes formas de pensar. In: BIANCHINI, B. L.; LIMA, G. L. (orgs.) **O pensamento matemático e os diferentes modos de pensar que o constituem**. São Paulo: Livraria da Física, 2023. cap. 1, p. 1-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GODINO, J. D.; FONT. V. **Razonamiento Algebraico y su Didáctica para Maestros**. Disponível em: <https://bnd.art.br/tjqSaF>. Acesso em: 24 maio 2025. Granada, Espanha: Universidade de Granada, 2003.

GROENWALD, C. L. O. Pensamento Aritmético e Pensamento Algébrico no Ensino Fundamental. **IV EIMAT – Escola de Inverno de Educação Matemática** – ISSN 2316-7785, 2018.

KIERAN, C. & CHALOUH, L. Prealgebra: the Transition from Arithmetic to Algebra. *In: Research ideas for the classroom: middle grades mathematics* edited by Douglas T. Owens. Reston, VA: NCTM, 1993.

LIMA, G. L.; BIANCHINI, B. L. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Álgebra a partir das produções do GT04 da SBEM. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

LIMA, G. L.; BIANCHINI, B. L. Álgebra como integrante da cultura matemática do cidadão. *In: GUALANDI, J. H. (org.) Ensino da Matemática: desafios e possibilidades*. Curitiba: Bagai, 2021, v. 1, p. 10-28.

LIMA, A. P. A. B.; BIANCHINI, B. L.; LIMA, G. L. Pensamento Algébrico. *In: BIANCHINI, B. L.; LIMA, G. L. (orgs.) O pensamento matemático e os diferentes modos de pensar que o constituem*. São Paulo: Livraria da Física, 2023. cap. 4, p. 75-116.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. São Paulo: Papirus, 1997.

SILVA, D. P.; SAVIOLI, A. M. P. D. Caracterizações do pensamento algébrico em tarefas realizadas por estudantes do Ensino Fundamental I. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, maio 2012. Artigos. ISSN 1982-7199.

USISKIN, Z. Concepções sobre a álgebra da escola média e utilizações das variáveis. *In: COXFORD A. F.; SHULTE, A. P. (orgs.). As idéias da álgebra*. São Paulo: Atual Editora, 1995. cap. 2, p. 9-22.

ZERBINATO, J. A.; GUALANDI, J. H.; SOARES, M. R. O pensamento algébrico e a generalização de padrões: uma experiência com alunos do 8º ano do ensino fundamental. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, Dourados, MS, v.1, n. 2, jun. 2018, p. 92-106. ISSN: 2595-0967.

DIÁLOGOS LITERÁRIOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PERCURSO DO PROJETO *ELAS POR ELAS*

Cristiane Pagoto⁶⁰
Jordana Cristina Blos Veiga Xavier

INTRODUÇÃO

O conto “A mulher que desapareceu lentamente”, de Cecelia Ahern (2022), narra a trajetória de uma mulher que, ao envelhecer, vai se tornando invisível aos olhos do mundo. Sabemos que o envelhecimento é um processo vivenciado de forma distinta por homens e mulheres e, infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade que exalta a juventude, a beleza física e os corpos moldados por padrões estéticos, sobretudo no que se refere às mulheres. A invisibilidade enfrentada pela personagem pode, assim, ser lida como uma metáfora poderosa para outras formas de apagamento que incidem sobre as mulheres em múltiplas esferas da vida.

O conto integra a coletânea *Rugido*, que inspirou a adaptação homônima para a televisão. Na série, porém, a mulher que desaparece não é uma senhora em processo de envelhecimento, mas uma mulher jovem, negra, bem-sucedida profissionalmente. Ela começa a se tornar invisível ao discordar, com firmeza, de uma proposta durante uma reunião dominada por homens. Ela fala, mas eles não ouvem, ou melhor, recusam-se a escutar. A sua voz não é validada, sua presença é ignorada. Em uma cena anterior, a metáfora se torna ainda mais incisiva: ao tentar se identificar por reconhecimento facial na recepção de um prédio, seu rosto não é captado pela câmera. A tecnologia a exclui, assim como a sociedade a apaga. Invisível, ela não existe.

A adaptação televisiva, ao trazer outras camadas identitárias e contextos de apagamento, amplia a potência simbólica do conto e propõe

⁶⁰ Coordenadora – Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranaguá

novas possibilidades de leitura e reflexão sobre os silenciamentos que recaem sobre os corpos femininos – sobretudo os racializados, dissidentes, que ocupam espaços historicamente negados a eles.

O exemplo literário relatado acima aborda um ponto que, para nós, mulheres, não é desconhecido e exige um enfrentamento constante. Qual de nós nunca se sentiu invisível? Quantas vezes, em ambientes profissionais marcados pela hierarquia masculina, tivemos nossas vozes interrompidas, desconsideradas, ignoradas? Quantas vezes nossos corpos e presenças foram moldados a desaparecer, aos poucos, sem alarde, como quem se acostuma à sombra, com a sensação de que “a vida é assim, afinal”?

O título do conto de Cecelia Ahern traz a palavra “lentamente” – e há nisso uma chave importante de leitura. A lentidão do apagamento não o torna menos violento, apenas mais imperceptível, mais aceito, mais perigoso. A invisibilidade feminina se constrói assim: como quem não quer nada, como quem apenas segue o fluxo. E é justamente esse “fluxo” que naturaliza o silenciamento, que transforma o inaceitável em rotina. Como se fosse do curso normal da vida. Como se não houvesse outro jeito.

É nesse ponto que a escrita se apresenta como gesto de ruptura, de deslocamento simbólico e de insurgência. Como afirma Hélène Cixous:

[Escrever será o] ato que marcará igualmente o momento da mulher tomar a palavra, e, assim, sua entrada estrondosa na história, que sempre se constituiu com base no seu recalque. Escrever para forjar para si uma arma antilogos. Para se tornar, enfim, parte ativa e iniciadora como bem entender, pelo seu direito próprio, em todo sistema simbólico, em todo processo político.

[...] É escrevendo, a partir da e em direção à mulher, e enfrentando o desafio do discurso governado pelo falo, que a mulher afirmará a mulher num lugar diferente daquele reservado a ela no e pelo símbolo, ou seja, o lugar do silêncio. Que ela escape da armadilha do silêncio. Que ela não permita que a reduzam aos limites da margem ou do harém (Cixous, 2022, p. 52-53).

A partir dessa perspectiva, começamos este texto com uma metáfora literária da invisibilidade, presente no conto “A mulher que desapareceu

lentamente”, porque ela carrega em si aquilo que tem sido o principal propósito do projeto *Elas por elas*: dar visibilidade a discussões que atravessam as experiências e vivências das mulheres em diferentes setores sociais, culturais e artísticos. Mas também, e com igual importância, dar visibilidade às autoras: mulheres que, com frequência, são relegadas a um plano secundário por editoras, universidades e até mesmo pelo próprio leitorado. Por isso, nós, professoras Cristiane e Jordana, coordenadoras do projeto, propusemos um espaço de visibilidade para mulheres autoras, um espaço livre, aberto ao diálogo, à escuta e à divulgação de suas escritas.

Nosso projeto nasceu e continua como um gesto coletivo de dizer “há outro jeito”, como um movimento de (r)existência que transforma a leitura em prática crítica e sensível, e a escuta em ato político. Nosso objetivo geral é compartilhar leituras de autoria feminina, criando condições para que essas vozes ecoem com a força e a pluralidade que carregam. Entre os objetivos específicos, buscamos ampliar o horizonte de conhecimento das/dos participantes por meio da leitura e discussão de obras escritas por mulheres; promover espaços de debate sobre temas relevantes presentes nessas obras, valorizando a diversidade de vozes e experiências; estimular o interesse pela leitura literária como prática formativa e transformadora; proporcionar o enriquecimento cultural e literário do grupo, incentivando o contato com diferentes estilos, contextos e trajetórias autorais; e contribuir, por fim, para a formação acadêmica, profissional e humana dos/das discentes envolvidos, bem como do público em geral, por meio da mediação, organização e participação ativa nos encontros.

Ler mulheres, nesse contexto, é mais do que um gesto de apreciação estética: é uma forma de romper silêncios, de cultivar presenças, de afirmar existências. É, sobretudo, um ato de visibilidade.

NOSSO PERCURSO

O projeto *Elas por elas: um bate-papo sobre literatura de autoria feminina* surgiu em 2020, no contexto de isolamento social imposto pela pan-

demia da Covid-19, e, ao longo destes cinco anos de existência, passou por transformações significativas. Acreditamos que um dos grandes potenciais dos projetos extensionistas reside justamente em seu caráter flexível e mutante, com capacidade de se reinventar a partir do contato com a comunidade externa, dialogando com suas demandas e sensibilidades. Assim, em sua fase inicial, durante o auge da pandemia, os encontros aconteceram de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, com frequência quinzenal. Reuníamos-nos virtualmente para conversar sobre autoras previamente selecionadas pelas coordenadoras do projeto, em um clima de acolhimento e descoberta.

Na primeira fase, entre os anos de 2020 e 2021, realizamos onze encontros por ano. Naquele momento, optamos por não divulgar previamente o nome das autoras a serem abordadas em cada encontro, pois apostávamos no efeito surpresa como um estímulo à curiosidade e à entrega espontânea dos/das participantes. Com o intuito de ampliar o diálogo interinstitucional, fizemos alguns convites especiais para outras pessoas partilharem suas leituras. Diversas autoras brasileiras e estrangeiras foram discutidas ao longo desse período. Conseguimos, ainda, gravar alguns desses encontros e disponibilizá-los no *YouTube*, ampliando o alcance das discussões e possibilitando que o conteúdo fosse acessado posteriormente.

Nos anos de 2022 e 2023, o projeto passou por uma segunda fase, marcada por mudanças pessoais, profissionais e geográficas que impactaram diretamente a frequência e o formato dos encontros. Como perdemos o acesso à ferramenta de gravação neste período, os encontros não foram mais gravados e postados no *YouTube*. Realizamos sete encontros em cada ano, em formato híbrido, conciliando o desejo de retomar os espaços físicos da universidade com a necessidade de manter a participação de pessoas que estavam distantes do campus de Paranaguá. Esse formato também possibilitou que uma de nós, Jordana, permanecesse ativa na coordenação mesmo após sua mudança para o Mato Grosso do Sul, em 2022, e posteriormente para Rondônia, em 2023, onde o projeto também foi registrado institucionalmente na Universidade Federal de Rondônia (Unir), em parceria

com a Unespar. Nesse período, os encontros passaram a contar com dois polos presenciais (Paranaguá/PR e Porto Velho/RO), além da sala virtual no *Google Meet*.

Outra mudança significativa ocorrida nesse período diz respeito à condução dos encontros. Em 2022, passamos a divulgar previamente o nome da autora ou autoras de cada edição, mas optamos por não compartilhar os textos com antecedência, preservando, assim, um certo caráter surpresa. Acreditávamos que essa dinâmica incentivava os participantes a realizarem pesquisas prévias por conta própria e também favorecia leituras mais espontâneas durante os encontros. Promovemos edições especiais com autoras convidadas, parceiras do projeto, além de debates temáticos e um novo sarau, que se consolidou como espaço de acolhimento, expressão e partilha afetiva.

Já em 2023, experimentamos um novo formato em uma edição especial dedicada à obra de Clarice Lispector: os contos foram disponibilizados antecipadamente, conferindo ao encontro um perfil mais próximo de um clube de leitura. Testamos também uma quebra na leitura dos contos de Lispector, com um conto da autora irlandesa Cecelia Aherne, “A mulher que desapareceu lentamente”, o qual citamos no início deste relato de experiência, mas logo retomamos à edição especial.

Também firmamos uma parceria com o projeto de extensão *Ni una a menos*, coordenado pela professora Naylane Matos, da Universidade Federal de Rondônia (Unir), para a realização de um evento especial em novembro de 2023, com foco em autoras negras. Esse evento aconteceu simultaneamente em dois espaços: na Biblioteca Municipal Francisco Meirelles, em Porto Velho, e no campus da Unespar em Paranaguá, conectando os dois polos por meio de uma videochamada. Finalizamos o ano com mais uma edição do Sarau Elas por elas, como marca simbólica de encerramento do ciclo anual do projeto.

Tabela 1 – Registro dos encontros de 2023

Encontros de 2023		
Data	Autora(s) apresentada(s)	Arte de divulgação
14/04	Especial: contos de Clarice Lispector	
05/07	Especial: contos de Clarice Lispector	
18/08	Especial: contos de Clarice Lispector	

Encontros de 2023

Data	Autora(s) apresentada(s)	Arte de divulgação
15/09	Cecelia Ahern: “A mulher que desapareceu lentamente”	 ELAS POR ELAS: bate-papo sobre literatura de autoria feminina Conto de CECELIA AHERN "A mulher que desapareceu lentamente" Com as professoras Cris e Jordana Sexta-feira 15 PR - 17h30 Set RO - 16h30 23
06/10	Especial: contos de Clarice Lispector	 ELAS POR ELAS: bate-papo sobre literatura de autoria feminina Especial contos de CLARICE LISPECTOR "Feliz aniversário" e "Ruídos de passos" Com as professoras Cris e Jordana Sexta-feira 06 PR - 17h30 Out RO - 16h30 23
20/11	Especial: Novembro Negro Autoras: Célia Marques e Nia França	 Elas por Elas e Ni una menos convidam: Literatura negra de autoria feminina no Brasil: um bate-papo Programação: 15h. Literatura Afroamazoniana - com a escritora Célia Marques 16h30min. Leitura poética: Me gritaram negra! 17h. Possibilidades e desafios para a produção literária de escritoras na contemporaneidade - com a escritora Nia França 17h30min. Exposição virtual "Vozes negras da literatura brasileira de autoria feminina" Realização: Dia 20 de Novembro, no Auditório da Biblioteca Francisco Meirelles - PVH Inscrições através do QR code:

Encontros de 2023		
Data	Autora(s) apresentada(s)	Arte de divulgação
15/12	Autoras diversas IV Sarau Elas por elas	

Fonte: As autoras.

Outras atividades importantes aconteceram em 2023 (Tabela 2) vinculadas ao nosso projeto em cada uma das universidades parceiras. Uma delas foi a realização de uma exposição, na Unespar, campus de Paranaguá, por ocasião do dia da consciência negra, intitulada “Vozes negras da literatura brasileira de autoria feminina”, ocorrida no dia 20 de Novembro. Consideramos esta exposição um momento relevante não apenas para dar visibilidade a escritoras pretas, mas porque a exposição foi organizada por estudantes pretas do curso de Letras Português.

As escritoras destacadas na exposição foram selecionadas pelas estudantes, como também foram elas que auxiliaram na escrita da apresentação das autoras que ilustravam os cartazes (Tabela 2). Gostaríamos, ainda, de destacar que uma das autoras da exposição é estudante do Curso de Letras da Unespar, Vânia Rodrigues França (Nia França). Este foi um momento em que foi possível conceder visibilidade dentro dos muros universitários, quase sempre tão fechados para mulheres, sobretudo para mulheres pretas e jovens, ainda não institucionalizadas no meio literário acadêmico.

Em Porto Velho, também promovemos uma ação interdisciplinar em parceria com estudantes do curso de Enfermagem da Unir, no dia 29 de setembro de 2023. O encontro reuniu participantes das disciplinas de Inglês Instrumental e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa para uma atividade conjunta baseada no conto “A mulher que desapareceu lentamente”, de Cecelia Ahern (2022), e sua adaptação televisiva, presente no primeiro episódio da série *Rugido*. A exibição do episódio serviu como ponto de partida para uma discussão rica e sensível sobre as camadas simbólicas da invisibilidade feminina, mobilizando reflexões que atravessam tanto os campos da linguagem quanto os cuidados em saúde. O diálogo entre estudantes de Letras e Enfermagem revelou-se profundamente enriquecedor, ao criar um espaço de escuta e troca entre diferentes áreas do saber, reafirmando a potência do projeto “Elas por elas” como articulador de experiências formativas interdisciplinares e socialmente comprometidas.

Tabela 2 – Outras ações de 2023

Ação	Arte de divulgação
Exposição “Vozes negras da literatura brasileira de autoria feminina”	

Ação	Arte de divulgação
Exibição de “A mulher que desapareceu lentamente”	
Perfil do projeto no <i>Instagram</i>	https://bnd.art.br/ybmjrD

Fonte: As autoras.

Em 2024, devido a compromissos profissionais e acadêmicos das coordenadoras – a gestão do Colegiado do curso de Letras Português pela professora Cristiane Pagoto e a finalização da tese de doutoramento da professora Jordana Xavier – os encontros do projeto *Elas por elas* foram temporariamente suspensos. No entanto, o ano não passou sem movimentações importantes vinculadas ao projeto, que manteve sua presença ativa por meio de outras ações de extensão e articulação com a comunidade acadêmica e externa.

Dentre essas ações, destacamos: (1) a organização da exposição *A arte da brevidade*, dedicada à escrita de contos selecionados de Virginia Woolf, realizada nos dias 20, 21 e 22 de março de 2024 no Espaço Murupi, campus de Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia. Coordenada pela professora Jordana e construída pelos acadêmicos de Letras Inglês, a exposição foi aberta ao público interno e externo da universidade; (2) a organização de um evento de extensão em homenagem aos 180 anos da escritora parnanguara Júlia da Costa, realizado no dia 5 de julho de 2024 no auditório da Unespar, em parceria com o Coletivo Oceânicas, coordenado por Rosana Barroso. O evento contou

com a presença de artistas e pesquisadores dedicados à obra da autora, além da participação expressiva da comunidade; (3) a apresentação de duas comunicações em eventos científicos, ambas como relatos de experiência sobre o projeto. A primeira, no âmbito da Unespar, integrou a programação do V SIPEC (Seminário de Extensão e Cultura) e foi coordenada pela professora Cristiane, com participação dos estudantes Edison Luiz, Amanda Goes e Gláucia Galvão. A segunda, coordenada pela professora Jordana, foi apresentada em formato virtual durante o encontro da ACE Leitura e Formação de Leitores, promovido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Em julho de 2024, a professora Jordana retornou à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sua instituição atual, para onde levou, formalizou e registrou novamente o projeto *Elas por elas: um bate-papo sobre literatura de autoria feminina*, retomando a parceria com a Unespar e encerrando os trabalhos com a Universidade Federal de Rondônia (Unir).

Tabela 3 – Registro das atividades de 2024

Atividade	Arte/Foto de divulgação
Exposição “A arte da brevidade”	

Atividade	Arte/Foto de divulgação
Evento “Flores para Júlia”	
V SIPEC	https://bnd.art.br/fG5wrU
ACE Leitura e Formação de Leitores	

Fonte: As autoras.

Em 2025, o projeto *Elas por elas* segue promovendo encontros mensais, agora realizados presencialmente em duas instituições: a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no campus de Paranaguá, e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no campus de Dourados. Além dos encontros presenciais, mantemos também a modalidade on-line, por meio da plataforma *Google Meet*, favorecendo o intercâmbio entre as instituições e possibilitando a participação de pessoas da comunidade externa. Essa configuração híbrida permite conectar sujeitos, territórios e saberes, fortalecendo o diálogo entre diferentes contextos a partir da leitura de autoria feminina. Acreditamos

que nesta era de intensa e crescente globalização, a universidade precisa e pode se renovar, tornando possível a realização de uma universidade renovada, como propõe Naomar Filho (2008, p. 173):

Aceitando o desafio deste momento, proponho que a universidade renovada deve tornar real a noção habermasiana de “comunidades ideais de diálogo”. Tal movimento só poderá ter êxito se for resultante do compartilhamento e do verdadeiro intercâmbio. E como é possível ter um intercâmbio verdadeiro? Por um lado, respeitando as diferenças e diversidades. Equidade não se alcança apagando diferenças, mas aceitando-as. Por outro lado, a verdadeira troca também significa abertura para aprender do outro. Na situação ideal da troca interpessoal justa e equilibrada, o fluxo de aprendizagem tem dois sentidos, é sempre mão-dupla, estruturado na vontade sincera de compartilhar dados, informação e conhecimento.

Acreditamos que o projeto *Elas por Elas* esteja em sintonia com essa noção habermasiana de racionalidade comunicativa e com o princípio da equidade, pois os encontros promovem uma troca sincera, justa e equilibrada de experiências e vivências atravessadas pela literatura. A partir dos textos literários, abrem-se espaços de escuta e fala sobre aspectos concretos da vida: o trabalho, a família, os afetos, as perdas, as relações humanas experimentadas por mulheres em diferentes contextos sociais e históricos. Esse intercâmbio verdadeiro se fortalece, ainda, pelo fato de que, embora o nome do projeto evidencie o feminino, *Elas por elas* não se propõe a ser um espaço exclusivo. Pelo contrário, desde o início deixamos claro que o público masculino é bem-vindo e deve participar das conversas, pois entendemos que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa também pelo engajamento dos homens na escuta, no diálogo e no reconhecimento das múltiplas vozes femininas que compõem o tecido da experiência humana.

Ademais, o nosso projeto de extensão busca promover uma ação reintegradora do verdadeiro papel da Universidade: ser uma instituição de cultura. Naomar Filho (2008) lembra que a Universidade, originalmente, não foi construída para formar profissionais, o que acontecerá

depois, mas sim para ser uma instituição de cultura. Embora, segundo o autor, ela tem sido uma “fomentadora da Incultura”. Vejamos as palavras do autor:

qual teria sido a motivação inicial para a implantação da universidade no mundo. Acredita, que um forte motivo foi a necessidade, no âmbito de uma crise política, de proteger a cultura ocidental judaico-cristã. E complementa que, em todo o mundo, “a base da universidade foi a Cultura. Então como se explica que a instituição universitária no Brasil hoje esteja sendo uma fomentadora da Incultura! Um aluno faz o exame vestibular – que já é um pequeno massacre –, entra na universidade e passa cinco anos numa faculdade somente focado na sua formação de profissão, sem qualquer incentivo para explorar a diversidade e multiplicidade que deveriam ser características de uma instituição universitária. Quem poderia, em sã consciência, com honestidade, defender esta arcaica e superada instituição? (Filho, 2008, p. 161).

Pensar que a universidade é apenas um local em que os estudantes ingressam para aprender uma profissão é limitador e empobrecedor. Isto é um “fomento à incultura” (p. 162). Neste sentido, o projeto busca, por meio de seus encontros e conversas, a difusão e o compartilhamento da cultura, no âmbito da diversidade cultural e da multiplicidade de formas de ver o mundo, instituindo a sua verdadeira natureza que é a universalidade.

Diante de um mundo globalizado e cada vez mais conectado, o desafio enfrentado pelas universidades tem sido difícil, porém as dificuldades também promovem a renovação. Se os paradigmas da informação, da comunicação e do ensino estão mudando, os projetos extensionistas são importantes instrumentos de integração social, de elos entre universidades e sociedade, oportunizando diálogos e construindo a universalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes cinco anos de existência do projeto foi possível concretizar ações práticas de leitura de autoria feminina e promover, por meio

dos encontros e dos diálogos, uma verdadeira e plena aproximação entre pessoas, conectando diferentes universidades, cursos e leitores. As/os participantes que integraram e integram nossos encontros são pessoas provenientes de espaços distintos: estudantes da graduação e da pós-graduação, egressos do curso de Letras, professoras da rede estadual, artesãs e escritoras, pois acreditamos que o propósito de um projeto de extensão é compartilhar e aproximar saberes ditos intelectualizados, populares, tradicionais e os provenientes das mais diversas culturas. Por isso, não nos posicionamos como professoras, e sim como leitoras dispostas a partilhar os (des)entendimentos que uma obra artística produzida por mulheres provoca, visando reflexões que ultrapassem o meio acadêmico e o texto literário. Neste sentido, podemos afirmar que o projeto, efetivamente, colocou em prática a ideia de horizontalidade de saberes, ao promover um encontro entre todas e todos participantes de forma igualitária e livre.

Esperamos que nossos bate-papos continuem alcançando uma dimensão mais social, política, cultural e humana, (re)pensando os lugares ocupados por mulheres em todos os setores da sociedade, bem como os motivos que envolvem os seus opostos: sua exclusão e visibilidade, sua discriminação e seu empoderamento.

REFERÊNCIAS

AHERN, Cecelia. **Rugido**. Tradução de Paula Di Carvalho. Rio de Janeiro: HarperCollins, Brasil, 2024.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Tradução de Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova, Coimbra, 2008, p. 107-260.

GAMIFYING THE LEARNING PROCESS: UM RELATO SOBRE O USO DE JOGOS NO ENSINO DE INGLÊS

Déborah Caroline Cardoso Pereira⁶¹

Paola Machado da Silva⁶²

Marcelo Benkendorf⁶³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um relato de experiência do projeto intitulado “*Gamifying the learning process*: Metodologia do Ensino de Língua inglesa e suas literaturas” descrito aqui por um acadêmico do quarto⁶⁴ ano de Letras – Inglês, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranaguá, e duas professoras formadoras.

Todos os autores fizeram parte desta Ação Curricular de Extensão e Cultura (doravante, ACEC), desenvolvida como parte integrante da carga horária destinada à extensão na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas, ao longo do ano letivo de 2024.

Para isso, organizamos este estudo em 3 partes. Inicialmente, discutiremos os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho, em seguida apresentaremos um panorama do projeto, desde sua concepção e planejamento até sua execução e conclusão, com o propósito de contribuir para a discussão acerca da gamificação na aprendizagem de línguas, e, ao final, algumas considerações e desafios encontrados.

“REPURPOSING”: REFORMULANDO A AULA EM JOGO E O JOGO EM AULA

O projeto em questão foi idealizado pela professora doutora Paola Machado da Silva e executado pela professora doutora Déborah Caroline

⁶¹ Coordenadora e executora da atividade extensionista aqui compartilhada.

⁶² Coordenadora e idealizadora desta ação extensionista.

⁶³ Licenciando do curso de Letras – Inglês e membro da equipe executora.

⁶⁴ Na época do desenvolvimento do projeto (2024), Marcelo, membro do grupo e autor deste capítulo, cursava a 3.ª série do curso de Letras-Inglês.

Cardoso Pereira, em parceria com os acadêmicos do terceiro ano de Letras – Inglês. O projeto teve como mote a gamificação de métodos e abordagens tradicionalmente empregados no ensino de língua estrangeira, especialmente na língua inglesa, e visava socializar com a comunidade externa as adaptações e criações de jogos para a aprendizagem de línguas desenvolvidos pelos estudantes.

A socialização das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, membros da equipe executora, se deu por meio de encontros semanais, nos quais, em formato de minicurso, eles praticavam suas atividades com os participantes da comunidade externa de maneira lúdica, ou, em outras palavras, jogando os jogos (criados, selecionados ou adaptados). Posteriormente às atividades, os membros da equipe executora e os participantes receberam certificação pela atividade extensionista realizada.

A relevância dessa proposta se justifica devido ao contexto globalizado em que estamos inseridos e que, inevitavelmente, abarca nossas salas de aula. Em decorrência disso, faz-se necessário adotar um ensino de língua pautado pelos Multiletramentos (New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2015) e pelas multimodalidades (Royce, 2002), que são conceitos citados na Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC, 2018).

O *New London Group* (doravante, NLG) elaborou, em 1996, um manifesto para os Multiletramentos, com o objetivo de expandir o conceito de letramento que era empregado pela literatura da área até então. O grupo, formado por dez pesquisadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata –, propôs a ampliação do termo letramento, colocando-o no plural, para abarcar as diversas realidades do mundo globalizado, assim como as diferentes maneiras de realizar os letramentos, que ultrapassam a leitura e a escrita. Sendo assim, adotar a perspectiva de Multiletramentos concebida pelo NLG significa estar aberto a novas práticas, que estão em sintonia com a realidade em que nossos estudantes estão inseridos.

Ainda no que diz respeito aos Multiletramentos, o componente curricular de língua inglesa da BNCC está em consonância com o proposto pelo NLG em seu manifesto, uma vez que, de acordo com o documento, os Multiletramentos correspondem à expansão do conceito de letramento concebido nas práticas sociais do universo digital. Por conseguinte, a temática da gamificação demonstra sua relevância ao contexto dos acadêmicos por integrar um tipo de letramento específico: o letramento digital.

De forma semelhante, a multimodalidade é incluída no componente curricular de língua inglesa na BNCC quando os autores ressaltam a importância dos diferentes tipos de semioses e linguagens, destacando as modalidades verbal, visual, corporal e audiovisual. Esse conceito é discutido por diversos autores na literatura da área. Contudo, destacamos o postulado por Terry Royce em 2002:

Se compreender (e construir) textos exige a capacidade de entender o potencial combinado de vários modos de construção de significado, os profissionais de TESOL precisam ser capazes de falar e pensar seriamente sobre a comunicação multimodal, pois precisam ajudar os alunos a desenvolver a competência comunicativa multimodal (Royce, 2002, p. 192, tradução nossa).⁶⁵

Dessa maneira, a habilidade de construir sentidos por meio de diferentes modos é frequentemente solicitada de professores, o que justifica a inclusão da multimodalidade na BNCC de língua inglesa e nas salas de aula. Pensando nisso, o presente projeto também buscou dialogar com o proposto pela BNCC e oportunizar momentos de prática aos acadêmicos com os conceitos nela inseridos.

Dentro do escopo dos diferentes tipos de letramentos e modalidades, a gamificação (Leffa, 2020; Gozcu; Caganaga, 2016) tem recebido um destaque progressivo, que deve ser levado em consideração por professores em formação e em serviço. Concordamos com o postula-

⁶⁵ No original: If making sense of (and constructing) texts requires the ability to understand the combined potential of various modes for making meaning, TESOL professionals need to be able to talk and think seriously about multimodal communication because they need to help learners develop multimodal communicative competence (Royce, 2002, p. 192).

do por Emine Gozcu e Cagda Caganaga em 2016, que alertam que os professores devem ser criteriosos com relação aos jogos que usam, a maneira como usam e os conectam ao conteúdo programático.

Entretanto, a perspectiva adotada ao longo do projeto de extensão se assemelha à proposta por Vilson Leffa, em 2020, segundo a qual o propósito da gamificação não é entreter o estudante, mas, sim, reformular uma atividade para servir a um objetivo específico que, neste caso, pode coincidir com regras e mecanismos de jogos. A reformulação das atividades para atenderem a objetivos gamificados é denominada “*repurposing*” por Leffa (2020). Nas palavras do autor: “a noção de *repurposing*, que é a possibilidade de adaptar um determinado artefato para exercer uma função diferente daquela para a qual foi inicialmente planejado” (Leffa, 2020, p. 5).

Assim sendo, as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, pertencentes à equipe executora do projeto, tiveram como objetivo principal redirecionar e adaptar atividades “tradicionais” do ensino de línguas, gamificando-as. Em outras palavras, as atividades foram *repurposed*, como na proposta de Leffa (2020), para se encaixarem em uma proposta mais dinâmica e gamificada. Como objetivos específicos, os acadêmicos desenvolveram a habilidade de criação e adaptação de atividades e tiveram a oportunidade de pilotar os jogos em sala de aula para receberem feedback coletivo e, posteriormente, trabalharem com a comunidade externa. Esse processo será detalhadamente explicado na sessão seguinte. Gamifying: o projeto em execução

O projeto foi dividido em dois momentos. No 1.º semestre do ano letivo de 2024, a professora Paola, juntamente com os discentes matriculados na disciplina de MELI, desenvolveram o planejamento teórico da atividade. Já no 2.º semestre, houve uma troca de professoras na disciplina⁶⁶ e a professora Déborah assumiu a proposta.

Em agosto, os licenciandos foram divididos em 3 grandes grupos. Cada grupo ficou responsável por um nível de aprendizagem, sendo

⁶⁶ Vale mencionar que a professora Déborah estava em licença maternidade, razão pela qual houve essa adaptação na distribuição das disciplinas do curso.

eles: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Cada grupo deveria elaborar atividades/jogos nos formatos analógicos e digitais.

É sabido que, ainda que a Lei n.º 15.100/2025 tenha proibido o uso de celulares nas escolas, crianças e adolescentes seguem conectados ao mundo digital. Por essa razão, ensinar de maneira lúdica com o auxílio de tecnologias digitais pode contribuir com o engajamento e o desenvolvimento acadêmico. Novelli (2025) nos lembra que “o mundo digital, tão distante e tão próximo, se tornou ferramenta de grande potencialidade para promover aprendizagem e conhecimento” (p. 9). E, ainda:

A gamificação no ensino de línguas parte do princípio de que os alunos de hoje estão imersos em um universo digital, no qual o jogo é uma das atividades mais significativas. Ignorar essa realidade é correr o risco de tornar a sala de aula um ambiente alheio às experiências dos alunos. A proposta, portanto, não é apenas entreter, mas envolver os alunos cognitivamente por meio de atividades que se alinhem com suas práticas culturais e digitais. (LEFFA, 2020, p. 3).

Assim, a intenção era fazer uso das tecnologias digitais, por já estarem tão presentes na vida pessoal dos estudantes, mas também garantir que até mesmo professores que atuam em escolas sem computadores, por exemplo, possam fazer uso de jogos nas aulas de língua inglesa. Para isso, os licenciandos começaram uma investigação acerca da vasta opção de possibilidades.

Durante o processo de pesquisa e elaboração dos jogos, a professora formadora elaborou uma rubrica de avaliação para avaliar o desempenho acadêmico dos discentes na disciplina da qual a ACEC fazia parte. Este processo também foi realizado de maneira colaborativa. Em sala, eram discutidos critérios de aperfeiçoamento dos jogos, os quais também compuseram a rubrica. Como ilustrado na imagem adiante, foram considerados critérios como: uso da língua inglesa, organização do tempo das atividades propostas, presença de jogos tanto digitais quanto analógicos, explicações e exemplificações claras e conteúdo pertinente à faixa etária proposta.

Figura 1 – Rubrica de avaliação da disciplina

	20 points	18 points	16 points	14 points	10 points	5 points	0 points	Comments
1. Content	- appropriate for group age and knowledge - well described	most criteria met	fewer criteria met	half of criteria met	few criteria met	close to zero criteria met	no criteria met	
2. Games	- number of games (4) - both analog and digital - creativity - understandable explanation (rules and procedures)	most criteria met	fewer criteria met	half of criteria met	few criteria met	close to zero criteria met	no criteria met	
3. Slides	- organized and well written Contains: QRcode with references and links; standard slide (gamification definition); visual communication;	most criteria met	fewer criteria met	half of criteria met	few criteria met	close to zero criteria met	no criteria met	
4. Organization	- collaborative effort of the group - everybody's participation - engaging in the other groups games	most criteria met	fewer criteria met	half of criteria met	few criteria met	close to zero criteria met	no criteria met	
5. Time Limit; English use	- time limit for games is well planned - punctuality - close to 0 linguistic mistakes - proper code-switching	most criteria met	fewer criteria met	half of criteria met	few criteria met	close to zero criteria met	no criteria met	

Em sala, os graduandos se organizavam de maneira voluntária e colaborativa sobre questões coletivas da atividade extensionista. Foi designado em quem iria desenvolver o material de divulgação, a lista de presença para cada dia de encontro com a comunidade externa, o formulário via *Google forms* para inscrição nos minicursos com um *QRcode* e um slide padrão para iniciar os encontros explorando, brevemente, o conceito de gamificação.

É importante salientar que desde o início do processo, os minicursos foram pensados para serem executados de maneira totalmente prática. Ou seja, os participantes iam até a sala da Universidade para jogar. Não se tratava de um curso teórico sobre gamificação, mas uma amostragem prática de jogos e como eles podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem do inglês.

Adiante, a arte de divulgação desenvolvida pelos licenciandos:

Figura 2 – Material de divulgação dos minicursos



Para a divulgação, entramos em contato via grupos de *Whatsapp* com os professores já parceiros da Universidade, sendo eles alunos egressos da Unespar que atualmente lecionam em escolas estaduais, professores que participam de projetos como o PIBID e aqueles que recebem os graduandos em suas práticas de estágio.

Como consta na figura 2, os encontros com a comunidade externa ocorreram em setembro e outubro de 2024, e foram organizados em formato de minicurso. O público-alvo era composto por professores da educação básica e acadêmicos do curso de Letras – Inglês. Em cada encontro, os discentes do terceiro ano apresentaram jogos elaborados ou adaptados previamente, buscando aplicar o conceito de *repurposing*, conforme proposto por Leffa (2020). Para o autor, a gamificação no ensino não deve ter como foco o entretenimento, mas a reformulação pedagógica de uma atividade tradicional, adaptando-a para um novo propósito educacional, utilizando elementos característicos de jogos, como regras, recompensas, pontuação e competitividade.

Como já mencionado, os jogos foram cuidadosamente pensados para atender aos diferentes segmentos da educação básica: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Cada equipe elaborou atividades considerando a faixa etária e o nível de proficiência dos estudantes e, para verificar a eficácia dos jogos selecionados, desenvolvidos ou adaptados, todos foram pilotados em sala de aula. Tal processo funcionou da seguinte maneira: um grupo era designado para praticar seus jogos com a turma em determinada data. Todos participavam e emitiam sugestões e aprimoramentos. Depois era trocado o grupo até que os três tivessem pilotado suas propostas. Essa etapa do processo permitiu maior adequação pedagógica e engajamento.

Entre os exemplos de atividades, destacam-se jogos de memória, desafios de vocabulário, torta na cara e o uso de plataformas como o *Wordwall*, que permitiram a criação de quizzes e atividades interativas.

Na imagem a seguir, observa-se a execução de um minicurso em que os participantes interagiram por meio do jogo *Pictionary*. A dinâmica consistiu em desenhar uma palavra ou expressão sorteada, enquanto os demais participantes tentavam adivinhar o que estava sendo representado, dentro de um tempo limite. Foram utilizados temas culturais contemporâneos, como títulos de filmes, músicas e até esportes, com o objetivo de promover conexões significativas entre o conteúdo trabalhado e o universo cotidiano dos estudantes. A escolha dessa atividade baseou-se na valorização da aprendizagem lúdica e colaborativa, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral em inglês, a ampliação do vocabulário e o raciocínio visual.

Figura 3 – Participantes jogando *pictionary*



Uma das atividades analógicas aplicadas foi o “Who Knows More” que tinha como objetivo revisar e ampliar o vocabulário dos alunos de forma dinâmica. A turma foi dividida em dois grupos, organizados em filas. Os primeiros alunos de cada fila se dirigiram ao quadro para escrever uma palavra relacionada à categoria previamente definida. Assim que finalizavam a escrita, retornavam ao final da fila, e o próximo colega assumia seu lugar. Cada equipe teve o tempo de um minuto para preencher o quadro com o maior número possível de palavras válidas, respeitando a regra de não repetir a mesma palavra, se fosse o caso, palavras repetidas foram contabilizadas apenas uma vez. Ao final, o grupo com maior número de palavras diferentes foi declarado vencedor.

A escolha dessa atividade se fundamentou nos princípios da aprendizagem ativa e significativa, conforme proposto por autores como

Paulo Freire (1996), que defende a importância da participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. Além disso, segundo Vygotsky (1987), a interação social e a mediação são elementos centrais para o desenvolvimento da linguagem. Ao propor uma dinâmica em grupo com tempo limitado, promoveu-se não apenas o uso prático da língua inglesa, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas como agilidade mental, tomada de decisão rápida e cooperação.

Um exemplo de um jogo híbrido que integrava tanto a interação física quanto a prática digital foi o *Find The Match* pela plataforma *WordWall*. A turma foi novamente dividida em dois grupos organizados em fila. Os primeiros alunos de cada fila se dirigiam ao quadro ou à tela, onde havia um jogo digital de associação criado na plataforma com o tema de alimentos do café da manhã, pensado para estudantes do Fundamental I, e depois com o tema de *Phrasal Verbs*, para os estudantes e colegas universitários e de profissão. Os dois participantes tentavam encontrar os pares corretos (como palavra e imagem, sinônimo e antônimo etc.). Independentemente de acertarem ou não, após a tentativa, retornavam ao final da fila para que os próximos colegas participassem. A dinâmica seguiu até que todas as combinações fossem reveladas ou o tempo estipulado se encerrasse.

A escolha por integrar o Wordwall à atividade teve como objetivo promover o letramento digital aliado ao desenvolvimento do vocabulário e da atenção visual, por meio de uma abordagem lúdica e interativa. De acordo com Moran (2000), o uso de tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de aprendizagem ao tornar as aulas mais atrativas e participativas. Além disso, a combinação entre movimento físico e resposta rápida estimula a aprendizagem ativa, reforçando a construção do conhecimento por meio da experiência concreta, como defendem autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1987).

Figura 4 – Participantes jogando a dinâmica *Find the Match*.



Além dos jogos já mencionados, também foram incorporadas ao minicurso diversas dinâmicas e ferramentas digitais com o objetivo de estimular a oralidade, a escuta ativa e o pensamento crítico em língua inglesa. Dentre elas, destacam-se o *Talk Show*, em que os participantes simularam entrevistas e debates, assumindo papéis diversos para praticar estruturas comunicativas em contextos reais; a plataforma *Kahoot*, utilizada para revisões gamificadas de conteúdo com feedback imediato; e jogos clássicos como *Hangman* (Forca), voltado ao desenvolvimento de vocabulário e ortografia. Outras atividades incluíram o *Quem Sou Eu?*, em que os alunos faziam perguntas em inglês para descobrir o personagem ou palavra atribuída a si mesmos, e o *Taboo*, jogo que exige que os participantes expliquem palavras sem utilizar termos proibidos, ampliando sua habilidade de paráfrase e descrição. A variedade de jogos e estratégias permitiu a criação de um ambiente de aprendizagem engajante, com múltiplas oportunidades de uso significativo da língua, em consonância com a abordagem comunicativa defendida por Brown (2001) e com os princípios de multiletramentos propostos por Cope e Kalantzis (2015).

Neste contexto, a gamificação pode ser comparada a um fertilizante aplicado ao solo, onde os estudantes são as plantinhas em crescimento. Assim como o fertilizante proporciona nutrientes essenciais que ajudam as plantas a crescer de maneira saudável e vigorosa, a gamificação ofere-

ce aos estudantes elementos que nutrem e estimulam seu aprendizado, tornando-o mais engajante e eficaz. O uso de regras, recompensas e desafios atua como um estímulo constante, assim como o fertilizante que ativa o crescimento das plantas, permitindo que cada estudante floresça de acordo com seu ritmo e potencial.

Para tornar os jogos ainda mais atraentes e competitivos, os grupos levavam prêmios como balas e bombons. Na imagem adiante, uma das equipes decidiu presentear todos os participantes com um modelo de jogo utilizado para o ensino de inglês (*roll-a-story*):

Figura 5—Jogo entregue para cada participante, como um brinde, ao término do minicurso



Com o fim dos minicursos, os três grandes grupos de graduandos tiveram feedback do desempenho na atividade e uma nota que foi atribuída para o 3º bimestre da disciplina de MELI. Além disso, todos os envolvidos (equipe executora e participantes) foram certificados com horas acadêmicas pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de extensão “*Gamifying the learning process*: Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas” teve como principal objetivo articular teoria e prática no processo formativo de professores de língua inglesa, por meio do desenvolvimento e da aplicação de jogos didáticos voltados ao ensino de inglês como língua estrangeira. Nesse sentido, a experiência de extensão proporcionou aos acadêmicos um espaço para experimentar metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em gamificação, multiletramentos e multimodalidade.

Durante a execução do projeto, os acadêmicos foram incentivados a refletir criticamente sobre o uso dos jogos em sala de aula, considerando sua função didática, o conteúdo abordado, e o perfil dos alunos. Essa reflexão encontra respaldo em Gozcu e Caganaga (2016), que apontam a importância do planejamento criterioso ao se utilizar jogos no ensino, destacando que a gamificação, quando bem aplicada, contribui significativamente para o engajamento e a motivação dos estudantes.

Não somente, o projeto se alinha aos princípios dos multiletramentos, conforme proposto pelo New London Group (1996) e desenvolvidos por Cope e Kalantzis (2015), ao reconhecer que o ensino de línguas deve contemplar múltiplas formas de representação e comunicação. A utilização de jogos promove práticas pedagógicas que incorporam elementos visuais, verbais, corporais e digitais, criando ambientes de aprendizagem mais significativos e conectados à realidade dos alunos – especialmente os chamados nativos digitais. Essa abordagem também está em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para o componente de língua inglesa, ao enfatizar a importância da multimodalidade e da comunicação em contextos diversos.

A participação da comunidade externa, embora limitada em número, foi qualitativa em engajamento. Os participantes demonstraram interesse pelas propostas apresentadas, interagiram ativamente nas dinâmicas dos jogos e relataram a intenção de aplicar as ideias em seus próprios contextos escolares. Os encontros possibilitaram também

um espaço formativo colaborativo, no qual professores em formação receberam feedback imediato, ampliaram sua compreensão sobre metodologias de ensino e fortaleceram sua autonomia docente.

Entre os desafios enfrentados, destacou-se a dificuldade de atingir um número maior de participantes externos à universidade, o que evidenciou a necessidade de aprimorar estratégias de divulgação e articulação com as redes escolares da região. Todavia, os objetivos do projeto foram alcançados no que diz respeito à formação docente e à experimentação de práticas pedagógicas inovadoras.

Portanto, a experiência proporcionada pela ACEC não apenas contribuiu para o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas dos acadêmicos envolvidos, mas também reafirmou a importância da extensão universitária como prática que conecta o conhecimento científico à realidade social e educacional. A prática gamificada, fundamentada em bases teóricas sólidas, mostrou-se uma estratégia viável e promissora para o ensino de língua inglesa, contribuindo para a formação de professores mais críticos, criativos e conectados às demandas contemporâneas da educação. E, sobretudo, de maneira colaborativa e divertida.

Por fim, em novembro de 2024 no campus da Unespar Paranaguá, essa e todas as ações extensionistas do curso de Letras-Inglês foram apresentadas no Seminário de Extensão. Novamente, a turma do 3º ano se organizou de maneira colaborativa em relação à execução desta etapa final: alguns estudantes ficaram responsáveis pela elaboração dos slides, outros pela apresentação oral e uma terceira parte pela escrita do resumo do trabalho realizado. Já em 2025, surgiu a oportunidade de publicação desta parceria neste *ebook*. Assim, a experiência aqui narrada é um ótimo exemplo do tripé proposto pela Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. London: Palgrave Macmillan UK, p. 1-36, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOZCU, E.; CAGANAGA, C., K. The importance of using games in EFL classrooms. **Cypriot Journal of Educational Science**. 11(3), 126-135, 2016.

LEFFA, V.J. Gamificação no ensino de línguas. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 38, n.2 – 01-14, 2020.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NOVELLI, J. **Encurtando distâncias**: pesquisas desenvolvidas em um curso *lato sensu* na modalidade de educação a distância para a formação de professores de inglês para os anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 271p.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quartely**, v. 36, no. 2, p. 191-205, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MÃOS NA MATA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mayra Stevanato⁶⁷

Larissa Roquejani Donato⁶⁸

Tais Pires de Oliveira⁶⁹

Ana Paula Colavite⁷⁰

Sandra Terezinha Malysz⁷¹

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a sociedade e os ecossistemas naturais é historicamente marcada por intensos processos de transformação, muitas vezes orientados por interesses econômicos que desconsideram os limites ambientais. No entanto, em meio às crescentes pressões ambientais e à acelerada perda da biodiversidade, torna-se urgente repensar nossas formas de ocupação e de manejo dos ambientes naturais. Neste contexto, o projeto de extensão universitária **“Mãos na mata”**, vinculado ao curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão, propõe uma ação concreta e educativa para a reprodução, plantio e distribuição de espécies arbóreas nativas dos biomas Cerrado e Mata Atlântica.

O município de Campo Mourão, localizado na região Centro-Oeste do estado do Paraná, possui uma história marcada pela expansão agrícola e pela intensa modificação de suas paisagens naturais ao longo do século XX. Originalmente coberta por formações vegetais pertencentes aos biomas Mata Atlântica e Cerrado, a região foi profundamente alterada com o avanço da fronteira agrícola, especialmente a partir da década de 1940. A Mata Atlântica, presente sob a forma de Floresta

⁶⁷ Professora Doutora lotada no colegiado de Geografia da Unespar – *campus* de Campo Mourão. Coordenadora do projeto “Mãos na mata”.

⁶⁸ Professora Doutora lotada no colegiado de Geografia da Unespar – *campus* de Campo Mourão.

⁶⁹ Professora Doutora lotada no colegiado de Geografia da Unespar – *campus* de Campo Mourão.

⁷⁰ Professora Doutora lotada no colegiado de Geografia da Unespar – *campus* de Campo Mourão.

⁷¹ Professora Doutora lotada no colegiado de Geografia da Unespar – *campus* de Campo Mourão.

Estacional Semidecidual e, em menor proporção, Floresta Ombrófila Mista, ocupava vastas extensões, abrigando espécies como a *Araucaria angustifolia* (Roderjan, 2002). Já o Cerrado, identificado por Reinhard Maack como um enclave relictual dessa vegetação típica de climas mais secos e com ocorrência datada do Pleistoceno, cobria cerca de 102 km² no entorno da cidade (Maack, 1981). Hoje, com a urbanização acelerada e a expansão das lavouras, restam apenas fragmentos desse bioma, como na Estação Ecológica do Cerrado Prof. Diva Aparecida Camargo, que preserva parte desse patrimônio natural.

Neste contexto, o projeto “**Mãos na Mata**” surgiu com o objetivo de capacitar os acadêmicos do curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado), para orientarem alunos, produtores e população da região de Campo Mourão, sobre a necessidade e a importância da preservação de espécies arbóreas e com isso, desenvolver ações de educação ambiental e recuperação ecológica com a participação da comunidade acadêmica e da população local.

Em relação à extensão universitária, conforme orienta a Política Nacional de Extensão Universitária, esta configura-se como uma ferramenta estratégica para a transformação social, promovendo benefícios mútuos entre a comunidade externa e as instituições de ensino superior (FORPROEX, 2012). Em instituições públicas, essa diretriz se concretiza por meio de projetos que articulam ensino, pesquisa e ação direta nos territórios, promovendo a integração efetiva entre estudantes, docentes e a população regional (Deus, 2020). O projeto “**Mãos na mata**”, desenvolvido no curso de Geografia da Unespar – Campo Mourão, é um exemplo desse compromisso: ao reunir acadêmicos e diferentes segmentos da sociedade civil em torno da reprodução e distribuição de espécies nativas dos biomas Cerrado e Mata Atlântica, a iniciativa traduz em prática a função social da universidade, aliando formação crítica, responsabilidade ambiental e participação cidadã

Durante o ano de 2024, foram realizadas diversas atividades, como o auxílio no plano de manejo da Estação Ecológica do Cerrado de Campo Mourão, a retirada de espécies invasoras, a construção de uma estufa e o plantio de sementes de espécies nativas. Além das ações ecológicas,

o projeto estendeu-se a escolas públicas de Campo Mourão, Peabiru, Araruna e Ubatã, onde os acadêmicos do curso desenvolveram oficinas e atividades com crianças e adolescentes. A metodologia adotada foi participativa, baseada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As ações foram estruturadas em três eixos principais: manejo ambiental e reflorestamento, educação ambiental em escolas públicas, e participação em eventos institucionais. Em cada frente, os métodos foram adaptados ao contexto, priorizando a integração entre acadêmicos, professores, comunidade externa e instituições locais.

As atividades incluíram oficinas educativas, construção de estufas, plantio e distribuição de mudas, levantamento florístico com uso de transectos e tecnologias de georreferenciamento, além de práticas pedagógicas como aulas de campo, maquetes e simulações ambientais. A presença ativa de mais de 70 participantes diretos e o alcance de mais de 1.500 pessoas evidenciam o caráter coletivo, interdisciplinar e formativo da proposta, que se consolidou como uma prática extensionista alinhada à função social da universidade e à construção de uma Geografia crítica, engajada e transformadora.

2. EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA EXTENSÃO

As atividades realizadas no âmbito do projeto “Mãos na Mata”, ao longo de 2024, foram organizadas a partir de três eixos de atuação: Manejo e reflorestamento em áreas naturais, Educação ambiental em escolas públicas e participação em Eventos institucionais. Cada uma dessas frentes operou com metodologias próprias, sempre sustentadas por abordagens participativas, dialógicas e de valorização dos saberes locais. A seguir, o debate de cada uma dessas ações.

2.1 MANEJO AMBIENTAL E REFLORESTAMENTO

Uma das principais ações do projeto foi desenvolvida na Estação Ecológica do Cerrado de Campo Mourão – Prof.^a Diva Aparecida Camargo. Com o objetivo de colaborar com a execução do plano de manejo da unidade, foram realizadas intervenções como a retirada de espécies inva-

soras da Estação, e.g. *Leucaena leucocephala* (Leucena) e lianas (lenhosas e herbáceas). Também teve por foco a retirada de gramíneas invasoras e/ou exóticas e a construção de uma pequena estufa para reprodução de sementes. Além disso, destaca-se a operação de capina de uma área de 160 m², o plantio de sementes nativas e a construção de uma estufa. Essas ações foram documentadas em redes sociais, favorecendo a disseminação científica e o engajamento da comunidade. (Figuras 1 e 2)

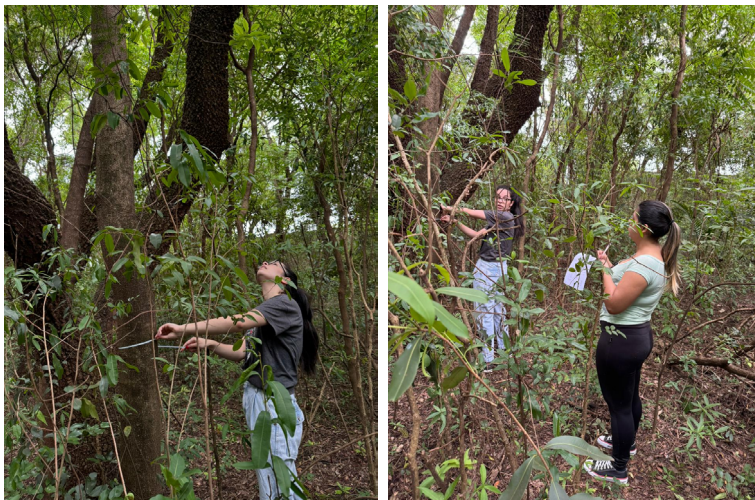
Figuras 1 e 2 – Atividade de manejo e plantio de mudas do projeto “Mãos na mata”.



Fonte: As autoras, 2024.

Outra atuação foi a avaliação do estágio de recuperação florestal da Reserva Robson Daciuk Paitach, localizada no Colégio Cívico-Militar Unidade Polo. Os acadêmicos do curso de Geografia realizaram levantamento florístico e estrutural, mapeando a vegetação com o uso de aplicativos como Gaia® e QGIS®. A metodologia envolveu o uso de transectos e medição do DAP (diâmetro à altura do peito), altura, presença de epífitas, serrapilheira, lianas e número de estratos. Os resultados apontaram que a área em questão se encontra impactada, necessitando de uma abordagem de manejo eficaz para mitigar os danos ambientais e restaurar a integridade ecológica. (Figuras 3 e 4).

Figuras 3 e 4 – Atividade de análise de vegetação do projeto “Mãos na mata”.



Fonte: As autoras, 2024.

O levantamento indicou a presença de espécies exóticas e nativas dos biomas Cerrado e Mata Atlântica, e determinou que a área está em estágio inicial de regeneração florestal, com área basal de 17,90 m²/ha e densidade inferior a 100 árvores/ha com DAP >10cm.

Além disso, o projeto atuou no plantio de mudas em propriedades rurais dos municípios de Campo Mourão e Altamira onde foi operada distribuição e o plantio de árvores em zona rural de Campo Mourão (Barreiro das Frutas, Comunidade km 128, Bacia do rio do Campo e São Benedito) e no município de Altamira. Foi dada prioridade para o plantio em áreas de nascentes.

Devido à estiagem prolongada durante o ano, a taxa de sobrevivência das mudas foi de cerca de 20%. Os estudantes realizaram também a avaliação ambiental do Parque Estadual Vila Rica do Espírito Santo, em Fênix-PR, identificando estágios de regeneração florestal distintos em diferentes zonas da unidade.

Essas ações práticas de manejo ambiental permitiram aos estudantes, tanto da graduação, que atuam diretamente no projeto, quanto aos estudantes do ensino fundamental, compreenderem, de maneira

concreta, os desafios da conservação ambiental em áreas urbanas e periurbanas, especialmente diante das pressões por uso econômico do solo. Contudo, evidenciou-se a necessidade de políticas públicas mais efetivas para o apoio a iniciativas de reflorestamento, visto que a sustentabilidade dessas ações não depende exclusivamente de projetos de extensão, mas de um comprometimento institucional e governamental contínuo. Ou seja, aos projetos de extensão, cabe a comunicação direta com público externo da comunidade.

Outro ponto importante foi a constatação das dificuldades técnicas, como a baixa taxa de sobrevivência das mudas devido a fatores climáticos. Essa realidade revelou aos participantes a complexidade da recuperação ambiental, afastando qualquer visão idealizada sobre o reflorestamento e trazendo a percepção de que a sustentabilidade exige ações de longo prazo, planejamento técnico e participação ativa da sociedade.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Outro eixo de destaque do projeto “Mãos na Mata” foi a atuação em escolas da rede pública nos municípios de Peabiru, Campo Mourão, Ubitatã e Araruna. As ações foram desenvolvidas a partir da articulação com o conteúdo das disciplinas escolares e da mediação dos acadêmicos, promovendo vivências interativas e territoriais.

Em Peabiru, na Escola Municipal Princesa Isabel (ensino infantil), foi desenvolvido um trabalho com o tema *Araucaria angustifolia*. As atividades consistiram em análise de 4 indivíduos distribuídos pela cidade, distribuição e plantio de sementes, acompanhamento do processo germinativo. (Figuras 5, 6 e 7).

Figuras 5, 6 e 7 – Atividade de educação ambiental do projeto “Mãos na mata”.



Fonte: As autoras, 2024.

No município de Campo Mourão, diversas escolas estaduais participaram do projeto, com destaque para o Colégio Cívico-Militar Unidade Polo. Lá, o subprojeto “Estudo do Meio Escolar” envolveu os alunos do 7º ano em atividades práticas de observação dos espaços da escola, produção de reflexões, fotografias e maquetes sobre biomas, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os benefícios deste recurso metodológico (maquetes). As maquetes representaram elementos de fauna e flora característicos de cada bioma, indicando a compreensão do conhecimento. (Figuras 8 e 9).

Figuras 8 e 9 – Produção de maquetes



Fonte: As autoras, 2024.

Projetos semelhantes ocorreram no Colégio Dr. Osvaldo Cruz, Colégio Darcy José da Costa, e Colégio Estadual Campo Mourão, onde os alunos participaram de aulas de campo, experimentos com erosão hídrica e atividades de conscientização sobre preservação do solo e das matas ciliares.

No Colégio Estadual Professora Ivone Soares Castanharo, o foco foi a dengue, com atividades de campo, debates e produção de conteúdos sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti*. Já no Colégio Estadual Dom Bosco, foram organizadas palestras e visitas ao Parque Estadual Lago Azul.

Em Ubitatã, alunos do 9º ano realizaram uma aula de campo no projeto “Geopolítica dos Recursos Naturais nos Biomas Amazônia e Cerrado”, articulando conteúdo geográfico com vivências práticas. Já em Araruna, os alunos do 7º ano produziram cartazes sobre a *Araucaria angustifolia*, explorando aspectos físicos, culturais e ecológicos da espécie.

As ações educativas desenvolvidas nas escolas públicas mostraram grande potencial de articulação entre o conhecimento acadêmico e as práticas pedagógicas do cotidiano escolar. No entanto, também revelaram algumas fragilidades estruturais na relação entre universidade e escola básica. Em diversas ocasiões, constatou-se que as equipes escolares possuem agendas sobrecarregadas, o que limitou o tempo disponível para as ações propostas. Além disso, a realidade pedagógica nem sempre oferece suporte suficiente para ações interdisciplinares, o que exige um esforço maior da universidade na construção de parcerias sólidas e planejadas com antecedência. A inserção dos acadêmicos como mediadores desses processos foi fundamental, mas também revelou a necessidade de formação pedagógica continuada dos estudantes universitários para lidar com as diferentes realidades escolares. O projeto, nesse sentido, funcionou como espaço de formação e de revelação das tensões entre a teoria aprendida no curso e as práticas possíveis nos contextos escolares.

2.3 PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS INSTITUCIONAIS

Durante o ano letivo, o projeto também esteve presente em eventos organizados pela Unespar, como a Mostra de Profissões e o evento

“Unespar e Sociedade”. Nessas ocasiões, os acadêmicos realizaram atividades de divulgação do projeto e distribuíram mais de mil mudas de árvores nativas. Na mostra de profissões da Unespar, realizada entre 06 e 08 de agosto de 2024, os acadêmicos distribuíram cerca de 1.000 mudas de árvores. As mudas foram plantadas em saquinhos pelos alunos antes da distribuição. No evento ‘Unespar e Sociedade’, realizado na praça central da cidade, foram distribuídas cerca de 150 mudas de árvores do Bioma Mata Atlântica.

As atividades foram amplamente divulgadas por meio de redes sociais, permitindo o registro e compartilhamento das ações com a comunidade mais ampla. Para isso, foi utilizado o *Instagram* do curso de Geografia (<https://bnd.art.br/1sST5C>), além de folders, *flyers*, cartazes e *banners*, financiados pela Unespar. Para garantir o enfoque e a identidade do projeto, foi criada uma logo específica para as ações do “Mãos na mata”. (Figuras 10 e 11).

Figuras 10 e 11 – Folder de divulgação com logo de identidade visual.



Fonte: As autoras, 2024.

Ao considerar a diversidade de frentes de atuação e a ampla participação de estudantes, professores, escolas e comunidades, torna-se evidente a capilaridade do projeto “Mãos na Mata”. A seguir, apresenta-se um panorama quantitativo das ações realizadas ao longo do ano de 2024, consolidando os principais indicadores de impacto e engajamento:

Quadro 1 – Síntese das atividades, participantes e disciplinas envolvidas no Projeto “Mãos na Mata” (2024)

Categoria	Quantidade/ Descrição
Professores participantes	21
Acadêmicos participantes	47
Pessoas da comunidade externa alcançadas (estimativa)	Mais de 1.500 pessoas
Escolas atendidas	10
Instituições envolvidas (parques, propriedades rurais, etc.)	17
Ações realizadas (atividades distintas)	15
Disciplinas do curso de Geografia envolvidas	23

Elaboração: autores, 2025.

Esses dados reforçam a dimensão coletiva e interdisciplinar do projeto, evidenciando seu caráter formativo e seu impacto social. O expressivo número de pessoas alcançadas, especialmente por meio da atuação em escolas e da distribuição de mais de mil mudas de árvores em eventos públicos, demonstra que o “Mãos na Mata” extrapolou o ambiente universitário, contribuindo ativamente para a promoção da educação ambiental em diferentes espaços sociais.

O envolvimento de 23 disciplinas ao longo do ano também aponta para uma forte integração entre extensão e ensino, consolidando o projeto como prática formativa transversal no curso de Geografia. A articulação entre atividades práticas, vivências territoriais e reflexão crítica mostrou-se essencial para ampliar os horizontes formativos dos estudantes e fortalecer o compromisso da universidade com a transformação socioambiental dos territórios onde atua.

Apesar dos resultados positivos, é importante destacar os desafios enfrentados no processo de curricularização da extensão, que ainda demanda ajustes estruturais, metodológicos e avaliativos por parte das universidades e dos cursos. No entanto, a experiência do projeto “Mãos na Mata” evidencia que a Geografia, por sua natureza múltipla

e integradora, oferece condições privilegiadas para essa articulação. Ao trabalhar com temas como meio ambiente, território, educação e cidadania, o curso conseguiu inserir atividades extensionistas de forma orgânica nas disciplinas, tornando a extensão não apenas possível, mas necessária para o desenvolvimento de competências geográficas aplicadas e socialmente relevantes.

As ações realizadas nos eventos institucionais demonstraram a força da extensão universitária enquanto espaço de visibilidade e aproximação com a sociedade. No entanto, essas atividades também evidenciaram uma lacuna importante na compreensão social sobre o papel da universidade pública. Em algumas situações, as ações extensionistas foram percebidas como atividades “pontuais” ou “eventuais”, o que reforça a necessidade de consolidar, por meio da extensão contínua e da curricularização, uma imagem mais concreta da universidade enquanto agente formador e transformador de realidades. Nesse processo, destaca-se novamente a facilidade da Geografia em articular temas como território, meio ambiente, sociedade e cidadania, criando pontes entre as demandas sociais e o conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Mãos na Mata” teve como objetivo central promover ações de educação ambiental, conservação da biodiversidade e sensibilização ecológica junto à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao longo do ano de 2024, essa proposta traduziu-se em uma ampla gama de experiências educativas, técnicas e sociais, envolvendo estudantes, docentes, escolas públicas, instituições ambientais e moradores da região de Campo Mourão. Desse modo, a atuação direta nos territórios permitiu um diálogo produtivo entre os conhecimentos científicos e os saberes locais, ampliando os impactos sociais da universidade e reafirmando seu papel como agente de transformação.

As experiências de campo, os plantios realizados, os estudos em áreas de preservação e as atividades pedagógicas em escolas públicas

não apenas contribuíram para a formação técnica e científica dos discentes, mas também promoveram o diálogo entre universidade e sociedade, valorizando saberes locais e incentivando práticas coletivas de cuidado com o meio ambiente. A atuação em escolas revelou-se particularmente potente na construção de uma geografia vivida e aplicada, conectando conteúdos curriculares à realidade socioambiental dos territórios. Diante disso, a inserção dos estudantes em atividades concretas reforçou a importância do protagonismo discente e da aprendizagem baseada na experiência.

Neste contexto, a diversidade de ações implementadas, desde oficinas sobre biomas e simulações de processos erosivos até levantamentos ambientais e reflorestamento de nascentes, mostra a amplitude temática e metodológica do projeto, que soube integrar ensino, pesquisa e extensão em uma abordagem interdisciplinar e sensível aos contextos locais.

Embora desafios tenham sido enfrentados, como as adversidades climáticas que afetaram a germinação de mudas e a complexidade logística de algumas ações, os resultados obtidos demonstram que projetos como este são fundamentais para consolidar uma universidade pública socialmente referenciada, comprometida com a sustentabilidade, a justiça ambiental e a formação de cidadãos críticos. Dessa maneira, o “Mãos na Mata” consolida-se como uma prática extensionista exemplar, que, ao dialogar com os territórios e suas demandas, promove a construção de uma universidade pública mais integrada, sensível e transformadora.

Frente às experiências relatadas infere-se que, embora a curriculização da extensão apresente obstáculos institucionais e operacionais, ela também revela um campo fértil de inovação pedagógica, especialmente em cursos como o de Geografia. A capacidade dessa ciência em integrar escalas, temas e sujeitos a torna particularmente apta para desenvolver projetos extensionistas significativos e transformadores. Assim, o projeto mostra que, quando a extensão é compreendida como processo educativo em si, ela se torna parte essencial da formação geográfica crítica, sensível e comprometida com os territórios.

Para os próximos ciclos, vislumbra-se o aprofundamento das ações de manejo ecológico, a ampliação das parcerias institucionais e comunitárias, e a sistematização dos dados gerados, de modo a fortalecer ainda mais a produção de conhecimento a partir da extensão. Diante dessas indicações, conclui-se que o “Mãos na Mata” consolida-se como uma prática educativa que articula intervenção territorial e reflexão geográfica crítica, reafirmando o papel transformador da universidade em sua relação com os territórios e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

RODERJAN, C. V.; GALVÃO, F.; KUNIYOSHI, Y. S.; HATSCHBACH, G. G. As Unidades Fitogeográficas do Estado do Paraná. **Ciência & Ambiente**, v.24, n.1, p.75-92, 2002.

MAACK, R. **Geografia Física do Estado do Paraná**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 442p. 1981.

DEUS, S. de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria, RS: Editora PRE-UFSM, 2020.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**, 2012. Recuperado de <https://bnd.art.br/v9P1AS>.

SOBRE OS ORGANIZADORES

A organização desta coletânea reflete uma equipe de profissionais que, por meio de trajetórias acadêmicas sólidas e compromisso com a universidade pública, têm contribuído de forma significativa para o fortalecimento da extensão universitária na **Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)**. Com atuações que atravessam ensino, pesquisa, gestão acadêmica e extensão, cada um dos organizadores imprime sensibilidade, rigor técnico e liderança no campo das políticas extensionistas.

CLEBER BROIETTI

Cleber Broietti é assessor técnico da **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC)** e professor no **campus de Apucarana da UNESPAR**, com formação aprofundada na área de Ciências Contábeis. É **Doutor em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)** e professor do colegiado de Ciências Contábeis da Unespar, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à administração, contabilidade e à articulação entre universidade e sociedade. Sua experiência acadêmica e administrativa contribui para a sistematização, acompanhamento e assessoria técnica dos processos extensionistas da universidade, sendo também participante ativo de produções científicas e eventos acadêmicos que dialogam com os desafios contemporâneos da educação superior.

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini é **Doutora em Letras** e atua como chefe da **Divisão de Extensão** da PROEC/UNESPAR. Sua formação acadêmica e experiência docente se concentram em temas como dialogismo, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, gêneros discursivos, práticas de leitura e análise linguística, bem como formação docente – áreas que atravessam tanto sua atuação acadêmica quanto sua contribuição institucional. Como responsável pela coordenação de ações extensionistas, tem contribuído para a integração entre atividades docentes e extensionistas, promovendo práticas que dialogam com as demandas sociais e formativas da comunidade universitária.

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

Rosimeiri Darc Cardoso exerce a função de **Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Unespar**, onde lidera iniciativas que consolidam a extensão como dimensão estratégica da universidade pública. **Doutora em Letras**, sua trajetória acadêmica inclui produção e orientação em temas que articulam literatura, educação, cultura e métodos de ensino que valorizam a diversidade cultural e literária. Rosimeiri tem atuado de forma proativa na promoção de políticas públicas de extensão, no apoio a projetos e iniciativas que aprofundam a relação universidade-sociedade e na construção de espaços de formação e reflexão crítica para estudantes, docentes e comunidades externas. Sua gestão busca promover a cultura, a inclusão e a produção de saberes socialmente referenciados.

SÉRGIO CARRAZEDO DANTAS

Sérgio Carrazedo Dantas é diretor de Extensão na PROEC/UNESPAR e possui sólida formação acadêmica no campo da Educação Matemática. Consta em seu currículo a titulação de **Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro**, com trajetória de pesquisa e produção acadêmica voltada à educação, formação de professores e desenvolvimento de redes de ensino e aprendizagem. Sua atuação institucional e acadêmica caracteriza-se pela articulação entre ensino, extensão e pesquisa, contribuindo para a consolidação de práticas extensionistas que envolvem grupos de estudo, projetos pedagógicos e formação continuada de professores, sempre com foco na interlocução entre saberes universitários e contextos educativos mais amplos.

Cada um desses profissionais – com suas formações, experiências de gestão, pesquisa e docência – tem contribuído para promover uma extensão universitária que vai além de ações pontuais, fortalecendo processos de diálogo e transformação social. Ao combinar experiência técnica, sensibilidade institucional e compromisso com a sociedade, eles reforçam a importância de narrar, sistematizar e divulgar experiências extensionistas por meio de artigos e coletâneas como esta – ampliando o impacto das práticas extensionistas para além dos *campi* e incentivando o diálogo de saberes entre universidade e comunidade.

Este e-book foi diagramado em Adobe InDesign 2026.
A tipografia utilizada é Crimson Pro, escolhida
por sua legibilidade em meios digitais e impressos.
Foi publicado no mês de junho de 2026, no formato PDF.