

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS: EFEITOS FORMATIVOS DO PROINN EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Me. Ramiles Silva da Silva¹; Dr^a Rita de Cássia Braz Conceição Melo²

¹Professor da Secretaria da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC-BA), Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. ramiles.silva2@nova.educacao.ba.gov.br

²Professora da Universidade Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - Campus VII. rmelo@uneb.br

Resumo:

Este texto, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, tem como objetivo analisar os efeitos das ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), vinculado à política de curricularização da extensão universitária, sobre o desenvolvimento de habilidades de letramentos em estudantes da Educação Básica. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Teixeira de Freitas, no município de Senhor do Bonfim-BA, entre setembro e dezembro de 2025, a partir de oficinas interdisciplinares voltadas à oralidade, leitura e escrita. O dispositivo de pesquisa utilizado para a construção de dados foi um questionário investigativo aplicado aos estudantes que participaram dos encontros ministrados pelo projeto. Este artigo utiliza como base teórica os estudos sobre letramento e agência de letramentos de Kleiman (2006), letramentos sociais de Street (2014) e gêneros textuais e ensino de língua de Marcuschi (2010), que compreendem o letramento como prática social situada. Os resultados evidenciam que as oficinas contribuíram para o fortalecimento das competências linguísticas dos estudantes, ampliando sua capacidade de expressão, interpretação e participação em práticas sociais de linguagem. Além disso, observou-se o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança dos participantes, bem como a ressignificação de suas práticas de leitura e escrita. Conclui-se que a articulação entre universidade e escola, por meio da curricularização da extensão, potencializa a formação crítica dos estudantes e fortalece práticas de letramento no contexto da educação pública.

Palavras-chave: Letramento. PROINN. Educação básica. Projeto de extensão. Oficinas.

Introdução

Nos últimos anos, houve a crescente discussão acerca do estabelecimento da curricularização da extensão nas universidades brasileiras, como política de diálogo entre o ensino superior e a sociedade, pautada, sobretudo, na extensionalização de atividades realizadas por estudantes de graduação em suas respectivas áreas de atuação. O objetivo de tal medida fundamenta-se a partir da Resolução Nº 7 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, a qual preconiza que 10 por cento das atividades acadêmicas serão direcionadas para estas ações, que visam à formação universitária integrada.

As discussões em torno da proposta estabeleceram e validaram a sua importância, em especial ao afirmar que “é uma atividade que se integra à matriz curricular e à extensão da pesquisa, constituindo-se em um processo interdisciplinar, político educacional, cultural e tecnológico” (Brasil, 2018, p. 01). Nesse contexto, sua dimensão abrange diferentes espaços sociais ao oportunizar experiências de formação e de atuação em diferentes ações aos estudantes do ensino superior e, assim, as vivências no espaço da extensão não apenas formam os sujeitos atuantes, mas também oportuniza aos diferentes públicos ações com o trabalho construído.

Diante disso, é importante inferir que a extensão se constitui como um pilar fundamental na edificação universitária, pois estabelece laços entre a pesquisa e as atividades acadêmicas com o meio social, uma vez que “promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018, p. 01). Assim, a curricularização da extensão tem se tornado objeto de pesquisa, a partir da prática desenvolvida por meio de projetos extensionistas articulados com setores sociais.

Por conta disso, as instituições de ensino superior têm ampliado a construção de projetos voltados à extensão universitária, conforme destaca a Lei 13.005/2014, que versa sobre o Plano Nacional de Educação, a partir da meta 12.7, a qual preconiza e assegura como parte integrante da formação estudantil no ensino superior, e justifica que a sua presença é fundamental e devem ser articuladas a “áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Assim, no ano de 2023, a Universidade do Estado da Bahia, por meio do Conselho Universitário (CONSU), com fundamento no artigo 10º, § 9º e Art. 12, Incisos III e XVI, do Regimento Geral da instituição de ensino superior, aprova a criação e a regulamentação do Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), o qual tem como objetivo promover a iniciação à docência por meio de atividades de extensão em unidades públicas de ensino básico no estado, conforme dispõe o Art. 2, § 3º, “As atividades desenvolvidas no âmbito do PROINN/UNEB devem ser reconhecidas como carga horária de Curricularização da Extensão para efeito de integralização da carga horária do curso, desde que previstas em seus regulamentos específicos” (UNEB, 2023).

Nesse contexto, a implementação de projetos extensionistas voltados à Educação Básica tem ampliado as possibilidades de atuação dos estudantes de licenciatura, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da linguagem. Tais iniciativas contribuem não apenas para a formação docente, mas também para a construção de

aprendizagens significativas entre estudantes da escola pública. Apesar desses avanços, ainda são incipientes estudos que evidenciem, de forma empírica, os impactos das ações extensionistas no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade em estudantes da Educação Básica. Essa lacuna reforça a necessidade de investigações que analisem como projetos de iniciação à docência contribuem para a consolidação de práticas de letramento em contextos escolares.

O letramento é entendido por Kleiman (2005a, p. 06) como “um conceito criado para referir-se aos usos da leitura e da escrita não somente na escola, mas em todo o lugar, porque a leitura e a escrita estão por toda parte, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Assim, a articulista afirma que as práticas de leitura e de escrita não se restringem à escola, já que são usuais em diferentes contextos de atuação social dos sujeitos praticantes de ações em uma sociedade letrada. No entanto, o espaço escolar é fundamental para a formação destes sujeitos, uma vez que deve preconizar ações contextualizadas e inerentes à vida social dos educandos.

Sob essa perspectiva, o letramento ultrapassa a mera decodificação e se firma como um modelo ideológico (Street, 2014), no qual o sentido da escrita é construído em contextos situados (Kleiman, 2005b) e materializado por meio de gêneros que funcionam como formas de ação social (Marcuschi, 2010). Assim, aprender a transitar entre diferentes esferas de atividade humana significa, essencialmente, apropriar-se das ferramentas simbólicas necessárias para a plena participação e transformação da realidade social. Dessa forma, a consolidação das aprendizagens escolares ocorre quando o aluno reconhece essas habilidades, o domínio sobre a oralidade, sobre a leitura e sobre a escrita, como instrumentos de inserção social. O letramento, portanto, não se limita ao domínio do código, mas expande-se para a capacidade de agir eficazmente em diferentes contextos, utilizando a linguagem para intervir na realidade e exercer plenamente a sua cidadania.

Nesse contexto, este estudo, de caráter qualitativo, utilizou como dispositivo de pesquisa um questionário investigativo, e contou com a participação voluntária de 30 estudantes da educação básica que, ao longo do projeto, participaram das oficinas e dos momentos didáticos do projeto de extensão desenvolvido na escola. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a compreensão profunda dos processos sociais e das significações atribuídas pelos sujeitos às suas vivências (Minayo, 2012). Os estudantes foram orientados a partir do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, posteriormente assinado, o qual preconiza o objetivo desta pesquisa e assegura que a participação não traria qualquer espécie de prejuízo físico.

psicológico, financeiro, moral, patrimonial ou qualquer outro possível. Especificou-se, também, de que se tratava de uma participação que não traria qualquer tipo de remuneração financeira.

Os critérios para a participação da pesquisa versaram, inicialmente, na identificação dos alunos que participaram das oficinas, a partir das listas de frequência sob controle e responsabilidade dos monitores de iniciação à docência, integrando aqueles que tiveram participação ativa nas oficinas do projeto, bem como, conseqüentemente, no convite para que estes estudantes da educação básica participassem da construção dos dados, que ocorreu em uma das salas de aula da unidade de ensino, durante o turno da manhã, e durou cerca de 90 minutos.

Diante de um cenário de desafios na aprendizagem e da necessidade de fomentar práticas de letramento, este estudo se justifica pela promoção de ações extensionistas, contribuindo para debates sobre políticas de extensão, recomposição das aprendizagens e educação pública de qualidade e tem como objetivo analisar os efeitos das ações construídas sobre o desenvolvimento de habilidades de letramentos em estudantes da Educação Básica participantes de oficinas interdisciplinares.

Resultados e discussões

Durante a construção dos dados, os questionários individualizados foram numerados aleatoriamente de 01 a 30, para preservar a identidade ou possível identificação dos estudantes partícipes. O dispositivo é constituído por 3 partes estruturantes, sendo a primeira responsável pelo estabelecimento de informações sociodemográficas dos partícipes, com informações relacionadas à idade e à série do estudante. A segunda prioriza informações sobre a quantidade de oficinas de que os estudantes participaram, bem como, por meio dos dados, revelou-se a escolha por momentos de interação pelos quais os alunos se identificaram, e, após, houve a avaliação qualitativa, respeitando o posicionamento dos estudantes. A terceira, por fim, solicita a escrita de um breve relato acerca da importância das oficinas para a comunidade escolar, e sobre as aprendizagens individuais que foram construídas ao longo da permanência do projeto na escola.

Para o tratamento e interpretação dos dados construídos, realizou-se, inicialmente, a leitura e a identificação das informações nos questionários. Em seguida, ocorreu a análise dos relatos para a organização do material em estudo. Por fim, houve a análise dos dados a partir dos pressupostos teóricos utilizados neste estudo e que embasam cientificamente esta pesquisa. Dessa forma, buscou-se revelar os núcleos de sentido presentes nos discursos, permitindo uma compreensão crítica sobre como as oficinas impactaram as práticas de letramento dos

participantes. Nas próximas seções, serão apresentadas as análises decorrentes dos relatos dos 30 estudantes, organizadas pelas partes estruturantes estabelecidas na metodologia.

Aspectos sociodemográficos dos estudantes da educação básica

Na primeira parte estruturante, há a identificação de aspectos sociodemográficos do estudante, pois, segundo Kleiman (2024), é necessário reconhecer sua posição social para agir socialmente por meio de práticas de letramento. Assim, o corpus desta pesquisa é composto por 14 alunas, 15 alunos e 1 partícipe que preferiu não responder a este questionamento sobre sua identidade de gênero. Em seguida, identificou-se a faixa etária dos estudantes partícipes, que é composta por 10 estudantes que possuem 18 anos, outros 10 possuem 17 anos, 5 possuem 16 anos, 4 possuem 15 anos e 1 estudante possui 19 anos. Destes, 11 estão na 1ª série do Ensino Médio, 13 alunos frequentam a 2ª série do Ensino Médio e 6 frequentam a 3ª série do Ensino Médio.

Estes dados revelam, inicialmente, que apenas um estudante aparenta se encontrar em distorção idade/série, por ainda frequentar a escola tendo mais de 18 anos, conforme estabelecido pela LDB (Brasil, 1996), a qual preconiza que esta etapa de escolarização deve ser encerrada até os 18 anos. No entanto, o documento normativo admite que esta terminologia só deve ser adotada quando a diferença entre a idade e série for maior que um intervalo de 2 anos. Houve equilíbrio com relação ao gênero dos participantes. Isso revela a representatividade da amostra, pois garante que as percepções construídas sobre as práticas de letramento não estão enviesadas por uma perspectiva de gênero predominante. Esse equilíbrio assegura que os dados refletem uma pluralidade de vozes, permitindo analisar como diferentes sujeitos, independente do gênero, se posicionam socialmente (Kleiman, 2006). A participação quase igualitária também sugere que as práticas de escrita e leitura promovidas pelas oficinas não reforçaram barreiras de gênero, permitindo que tanto meninos quanto meninas se envolvessem nas oficinas propostas.

Sobre a participação e engajamento

A segunda parte estruturante versa sobre a participação nas oficinas, ao indagar sobre em quantas oficinas o estudante se fez presente, bem como sobre a frequência nesses espaços. Nesse contexto, 7 alunos afirmaram participar de até 2 oficinas, outros 15 afirmaram que estiveram presentes entre 3 e 5 oficinas e 4 deles frequentaram mais de 6 oficinas. 4 alunos não souberam responder sobre a quantidade de oficinas que participaram. Por outro lado, 12 alunos afirmaram que sempre frequentaram as oficinas assiduamente. Já outros 10 estavam presentes

frequentemente com poucas ausências. Por fim, 4 alunos assinalaram que participavam às vezes e outros 4 que raramente estavam presentes nos momentos de encontro.

Esses dados revelam que parcela significativa do público mostrou-se filiada às propostas oportunizadas, visto que, numericamente, houve adesão quantitativa na escolha das oficinas, pois 70% dos partícipes da pesquisa estiveram presentes em mais de 3 delas. A maior concentração de estudantes encontra-se na faixa intermediária de participação, entre 3 e 5 momentos, o que sugere adesão sólida à proposta. Além disso, a soma dos alunos que afirmam frequentar "Sempre" ou "Frequentemente" totaliza 22 estudantes, representando mais de 73% da turma. Isso indica que, independentemente do número total de oficinas ofertadas, a maioria dos discentes manteve regularidade dentro do cronograma em que se inseriram, e isso demonstra compromisso com os momentos de encontro.

Ao participarem de mais momentos, os estudantes foram imersos a diferentes propostas, com diferentes focos discursivos e puderam, assim, enriquecer seu repertório sociocultural e científico, dado que, segundo Marcuschi (2010), a atividade social e cognitiva da linguagem é construída por meio da interação com os diferentes ambientes e com o contato direto com as situações comunicativas, pois facilita o trânsito entre os gêneros orais e escritos de forma contínua. Assim, podem vivenciar ciclos mais completos de formação e serem expostos a práticas de linguagem situadas que visam à autonomia crítica por meio da construção de conhecimento sobre os diferentes letramentos.

Por outro lado, as participações esporádicas e raras existentes podem sugerir que esses 27% dos estudantes não se identificaram com as propostas trabalhadas ou há a presença de barreiras que os impedem de interagir, como, por exemplo, a existência de outra ação pedagógica em momento simultâneo. Isso porque a unidade de ensino funciona em tempo integral, e alguns estudantes são vinculados a outras atividades, como aulas de recomposição de aprendizagens, projetos estruturantes, ou, até mesmo, barreiras externas podem impedir sua presença, como horários de transporte para alunos oriundos da zona rural que se deslocam para estudar na sede do município. De maneira geral, o engajamento com as oficinas foi perceptível pela frequência da maioria dos estudantes partícipes, o que demonstra afinidade com as temáticas discutidas e com os gêneros textuais bases utilizados como alicerce para as propostas.

Da oficina à construção de conhecimento: reflexões sobre a trajetória

Por fim, foi sugerida a escrita de um relato a partir das experiências vividas nas oficinas, o qual tem como objetivo refletir acerca da construção de conhecimento proporcionada pelas atividades de extensão. Como orientação, norteou-se, por meio do enunciado direcionador da escrita, a partir da seguinte questão: Quais conhecimentos relacionados às práticas de oralidade, leitura e escrita você analisa que construiu durante esse período? A escrita reflexiva permite que o sujeito perceba sua própria inserção no mundo das letras e como as oficinas contribuíram para a sua capacidade de agir socialmente através da linguagem, o que dialoga com a concepção Freireana (Freire, 2017) de ação-reflexão-ação. Assim, o estudante assume seu lugar de fala para responder às provocações teóricas e práticas vivenciadas.

A grosso modo, as análises revelam que o acesso às diferentes práticas de atividades de letramentos construiu aprendizagens linguísticas, em especial, a nível diamésico, ou seja, a reflexão sistemática sobre os usos sociais da língua escrita e da língua falada, ao identificarem que os modos de produção possuem características distintas, como expresso no relato do participante 08 - “nas práticas de oralidade, aprendi que não é necessário pressa para explicar algum assunto, e que não é necessário falar bonito, desde que a mensagem seja entendida, já é o bastante”¹ - A reflexão introduz o aspecto sobre o objetivo da comunicação: a compreensão dialógica a partir dos atos construídos entre os sujeitos em interação. A partir da expressão de que “não é necessário falar bonito”, é possível compreender de que se trata da análise de um pensamento social difundido erroneamente sobre o domínio culto ou normativo de gramática padrão como norma prestigiada em relação às demais, o que faz construir estigmas acerca da forma como as pessoas falam, bem como faz difundir o preconceito quando falantes não utilizam preciosismos linguísticos em atos comunicativos.

A reflexão sistemática sobre os usos sociais da língua é consoante à perspectiva de modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014), que compreende tais práticas como situadas em contextos de poder e cultura, ou seja, quando sujeitos não possuem habilidades normativas das regras gramaticais da língua, ergue-se uma imposição cultural que é difundida e tenta deslegitimar quem não domina tais regras prescritivas. Assim, é possível inferir que as práticas sociais de letramento estão imbricadas nas relações de poder e na diversidade de gêneros textuais existentes em sociedade.

¹ Optou-se, nos relatos, por preservar fielmente a escrita dos alunos, que muitas vezes contraria as convenções gramaticais, mas que traduz com realismo suas vivências.

Com relação às práticas de oralidade, os partícipes 02, 03, 04 e 07 destacaram que o direcionamento das oficinas contribuíram com relação à organização dos turnos de fala para se expressarem e, assim, fizeram diminuir a “timidez”, bem como foram de suma importância para que eles tivessem maiores oportunidades de se expressar, por meio de gêneros orais, como debates, conto, causos e atividades de conversação. A esse respeito, o partícipe 07 afirma que - “por ser uma pessoa tímida, as oficinas ajudaram muito a socializar mais na oralidade”. Já o partícipe 03 corrobora que - “nas oficinas, sobre oralidade, eu conheci o treinamento de PNL (programação neuro-linguística) que me ajudou na capacidade de me expressar e transformar pensamentos em palavras da maneira correta e coerente”. Tais reflexões assevera a importância dos gêneros orais, uma vez que a oralidade é uma prática rotineira em diferentes situações do cotidiano e, assim, torna-se uma habilidade que deve ser colaborativamente construída na escola, enquanto agência de letramento (Kleiman, 2006), visto que este espaço é concebido socialmente como um local de formação e de construção de saberes e de valores necessários para a vida social cidadã dos membros que fazem parte de nossa sociedade. Há conhecimentos que devem ser trabalhados e edificados nos estudantes para que possam conviver socialmente e realizar tarefas de seu cotidiano. Nesse contexto, as práticas de oralidade, leitura e escrita são habilidades que devem ser desenvolvidas para permitir aos cidadãos o uso em uma sociedade letrada.

Sob a ótica de Marcuschi (2010), o ensino de língua deve contemplar a fala em sua complexidade, permitindo que o sujeito transite com segurança entre diferentes graus de formalidade. Assim, ao promover a socialização e a capacidade de “transformar pensamentos em palavras”, as oficinas cumprem a função social de instrumentalizar o aluno para a vida pública, garantindo-lhe o direito à voz e à participação dialógica efetiva.

A partir desta concepção, depreende-se que as diferentes situações cotidianas nas quais os sujeitos estão inseridos demandam habilidades específicas de uso de conhecimentos que interagem com as necessidades práticas de comando para a sua realização. Nesse contexto, estão inseridas a análise sobre a influência da história e da cultura, como, por exemplo, o uso de determinados gêneros textuais, que varia conforme o espaço de utilização. Isso porque há pessoas que utilizam com mais frequência gêneros de modalidade escrita de maior formalidade, como e-mail, ofícios e relatórios, os quais demandam conhecimento acerca das regras de convenção de escrita, bem como acerca da estrutura do gênero que se pretende utilizar. Da mesma forma, há pessoas que utilizam com mais frequência gêneros de modalidade oral em seu contexto, como vendedores, locutores e apresentadores, o que exige a solidificação de

habilidades de organização dos atos de fala, da sequência de conteúdo e de outras habilidades relacionadas à produção oral.

Já com relação às práticas de leitura, os partícipes 03, 07, 08 e 22 apontaram que as propostas de leituras contribuíram para a construção da bagagem de conhecimento sobre temáticas como saúde mental, meio ambiente, mundo do trabalho, dentre outras, o que preconiza que esta ação é importante, não somente o domínio do conteúdo enquanto repertório sociocultural, como também para o enriquecimento de seu vocabulário por meio de termos específicos das diferentes áreas do conhecimento, fomentando, assim, o letramento crítico, ou seja, a capacidade de refletir, analisar, julgar e criticar esses temas em seu contexto. A esse respeito, é possível observar essas marcas a partir do relato do partícipe 22 - “aprendi sobre muitos assuntos além da leitura, como meio ambiente, sobre leis, além de aprender fazendo cartazes. Consigo ler muito mais que antes, sem me perder e aprendi a ler e falar melhor sem gaguejar”.

Sob outro olhar para as práticas de leitura, os partícipes citam a interpretação e a fluência da leitura como habilidades em construção nas oficinas, como relata o partícipe 08 - “as leituras me ajudaram melhorar na compreensão para eventos ambientais que estão acontecendo nos últimos anos em nosso planeta, além também de uma maior facilidade de interpretação, que me auxiliou em provas com textos extensos e complexos”. O partícipe 05 contribui ao afirmar que - “aprendi a ler no tempo certo do texto, usando pontos, vírgulas etc”. Ambos atribuem que as práticas de leitura são essenciais para a compreensão do enunciado discursivo, ou seja, o estudante 08 aponta o foco na ação para, posteriormente, relacionar ao seu cotidiano e, assim, formular a interpretação daquilo que está enunciado no texto. Assim, a leitura é concebida como uma atividade de produção de sentido por meio da interação dialógica entre o autor, o texto e o leitor, como afirmam Koch e Elias (2012). Já o partícipe 05 atribui que as leituras contribuíram para o respeito às regras conversacionais de entonação para a realização das pausas, como foco na pontuação e na expressividade leitora.

Os partícipes 26 e 08 também ressaltam que estratégias de produção de texto contribuíram para a escrita da redação do Enem, já que o gênero dissertativo-argumentativo, utilizado na avaliação, também esteve presente nas oficinas. Ao afirmar que “na escrita, aprendi também estruturas de texto que usarei no enem” (partícipe 08), o estudante reflete sobre a tríade bakhtiniana (Bakhtin, 2011) de edificação dos gêneros, pautada no estilo, conjunto de características de escrita e de fala pertencentes a um sujeito que produz atos de comunicação, conteúdo temático, que se refere aos diferentes discursos que circulam socialmente, pois todo ato comunicativo é pautado em algum tema, e composição estrutural, nível de organização

característico dos gêneros textuais os quais se estruturam para desempenhar uma função social e comunicativa. Esses elementos são a base de existência de todos os gêneros textuais. Além disso, ao citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o estudante valida que o conhecimento construído em sala de aula será praticado em seu contexto de vida ao realizar uma avaliação externa, confirmando que os saberes edificados na escola mantêm relação com seus usos sociais, uma vez que essa é uma premissa fundamental para as práticas de letramento, sua utilização em diferentes contextos e atividades que utilizem a língua como prática social.

O participante 11, em seu relato, revela mudanças de pensamento com relação a questões culturais e de educação - “mudou na questão da participação e me ajudou a valorizar ainda mais as mídias brasileiras, teatro e filmes, são importantes para a valorização da cultura brasileira. Sugiro atividades para pessoas que têm dificuldades para prestar atenção e jogos de tabuleiro interessantes, assim, propondo mais conhecimento e diversão.” A concepção acerca da valorização cultural decorre, certamente, de uma das oficinas que propôs a realização de sessão cinematográfica com filmes brasileiros. Esta ação valoriza as produções nacionais, bem como faz ter acesso à cultura de nosso país, fomentando, assim, a perspectiva de agências de letramento proposta por Kleiman (2006), uma vez que a escola se consolidou na prática como espaço de construção não apenas de conhecimentos gramaticais e matemáticos, mas também de formação de valores. Da mesma forma, a ludicidade ganha notoriedade, uma vez que o jogo de tabuleiro citado propôs a conquista de conhecimento a partir de uma estratégia que valoriza a quebra do tradicionalismo pedagógico e dá lugar ao protagonismo estudantil.

De forma geral, a análise dos relatos evidencia que as oficinas funcionaram como espaços de fomento à agência de letramento dos sujeitos. Conforme postula Kleiman (2006), o desenvolvimento do letramento não se limita à apropriação técnica da escrita, mas envolve um reposicionamento do estudante, que deixa de ser um mero reproduzidor de textos escolares para se tornar um agente de letramento, ou seja, também participa da avaliação do caminho de conquista de saberes pelo qual trilhou.

Conclusão

Portanto, mediante as premissas abordadas, faz-se relevante afirmar que o projeto de iniciação à docência foi de suma importância para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas nos alunos que participaram das oficinas. Esse resultado foi identificado por meio da análise dos questionários investigativos, os quais apontaram envolvimento do alunado com as propostas de trabalho, engajamento com as temáticas

discutidas, proatividade na realização das atividades propostas, bem como participação e interação com os momentos construídos.

Assim, assevera-se que a escola, enquanto espaço de agência de letramento, deve consolidar ações que sejam relevantes para a construção de conhecimento dos alunos para seus usos sociais, promovendo, inclusive, a reflexão sobre sua atuação em uma sociedade letrada e a importância que a construção de habilidades de oralidade, leitura e escrita possuem no contexto social do qual fazem parte. Além disso, a curricularização da extensão tem ampliado o diálogo entre universidade e escola, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais e dificuldades de aprendizagem, como aqueles enfrentados por muitos estudantes da Educação Básica. Isso porque o estudante compreende seu papel na sociedade e desenvolve sensibilidade ética.

Logo, torna-se imprescindível que projetos de iniciação à docência, como o PROINN, se tornem cada vez mais presentes na realidade pedagógica das escolas públicas, para propiciar momentos de significativa aprendizagem, e, assim, sendo fortalecidos e multiplicados, uma vez que funcionam como pontes entre a teoria acadêmica e a atuação cotidiana em sala de aula. Isso porque a articulação entre a universidade e a escola pública permite que o professor em formação se torne um potente agente de letramento, construindo pontes representativas e inclusivas na vida dos estudantes, a partir de práticas pedagógicas integradas à realidade social de seu educando. Isso ocorre porque o acesso a práticas de letramento diversificadas torna o estudante crítico acerca do mundo no qual faz parte, capaz de refletir e de analisar os acontecimentos à sua volta.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KLEIMAN, Angela B. **Não basta ensinar a ler e escrever: é preciso letrar**. Campinas. IEL - UNICAMP, 2005a. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005b.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia E Linguística Portuguesa**, 8, 2006. p. 409-424.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda Soares; VALSECHI, Marília Curado; DE GRANDE, Paula Baracat. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 63, n. 1, p. 240–254, 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, p. 19-38, 2010.

MINAYO, M. C.S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNEB, UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução CONSU nº 1.596/2022**. Regulamenta o Programa de Incentivo à Inovação (PROINN) no âmbito da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2023. Disponível em: <https://dcht19.uneb.br/wp-content/uploads/2022/08/1596-consu-Regulamentacao-PROINN.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

