



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RUY MARTINS DOS SANTOS BATISTA

**UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ: CONTRIBUIÇÕES DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO
ACADÊMICO**

BRASÍLIA/DF
2024

RUY MARTINS DOS SANTOS BATISTA

**UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ: CONTRIBUIÇÕES DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO
ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Linguística, Área de Concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

BRASÍLIA/DF
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MB333g MARTINS DOS SANTOS BATISTA, RUY
UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ: CONTRIBUIÇÕES DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO
ACADÊMICO / RUY MARTINS DOS SANTOS BATISTA; orientador
ORMEZINDA MARIA RIBEIRO. -- Brasília, 2024.
236 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2. LETRAMENTO ACADÊMICO. 3.
INTERAÇÃO SOCIAL. I. RIBEIRO, ORMEZINDA MARIA, orient. II.
Título.

RUY MARTINS DOS SANTOS BATISTA

**UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ: CONTRIBUIÇÕES DA
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO
ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Linguística, área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino.

Orientadora: Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

Tese de Doutorado em Linguística defendida e aprovada: 17/07/2024.

Banca Examinadora:

Profa. Doutora Ormezinda Maria Ribeiro (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues
(Membra Interna/Presidente da Banca de Defesa)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Marcelo Santos Rodrigues (Membro Externo)
Universidade Federal do Tocantins (PPGHispam/UFT)

Profa. Doutora Maria Marlene Rodrigues da Silva (Membra Externa)
Universidade de Brasília-UnB

Profa. Doutora Francesca Degli Atti (Membra Externa)
Universidad del Salento

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para a realização da presente Tese de Doutorado.

Estas reflexões são dedicadas aos meus filhos João Pedro, Joaquim e Ravy, pela compreensão e pelo amor infinito; à Dalve Batista-Santos, amiga, namorada, esposa e companheira, pela dedicação, pelo amor, pela paciência e pela presença constante; à minha mãe, dona Maria e ao meu pai (*in memoriam*) por todos os meus passos e por tudo que sou.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Aya). A sua orientação, paciência, apoio, palavras de encorajamento e fé ao longo deste processo, sem margem para dúvidas, foram inestimáveis. Todo o seu saber e experiência foram fundamentais, tanto na realização deste trabalho quanto para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Sou grato por todas as discussões, críticas construtivas e ânimo que me proporcionou ao longo destes anos. O seu talento em me ajudar a superar todos os obstáculos do doutoramento e, ao mesmo tempo, deixar-me encontrar a minha voz e autonomia é algo a que ficarei para sempre grato.

Sua liderança e inspiração foram fundamentais para despertar em mim essa capacidade de olhar para todos os lados, buscando respostas. O quanto posso agradecer por acreditar em mim e proporcionar-me um ambiente tão cativante e acolhedor. O seu apoio foi crucial para a realização deste projeto, e sou muito grato por tudo o que fez por mim e pela amizade que soube partilhar comigo durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que expresso meu reconhecimento a Deus, em primeiro lugar, por conceder-me a oportunidade de realizar este doutorado. Sua constante presença tem sido meu amparo, acompanhando-me nos momentos de angústia, cansaço e provações. A Ele, toda honra e glória eternamente.

À minha família, em especial aos meus filhos (João Pedro, Joaquim e Ravy), irmãos e sobrinho Jhonata Batista Silva, agradeço pelo incentivo nos momentos mais desafiadores, quando a tentação de desistir se apresentava diante das dificuldades (e não foram poucas essas vezes). Esta tese não seria concluída sem o valioso apoio de vocês que são minha base.

A minha esposa pela compreensão, cooperação e companheirismo em todos os momentos dessa caminhada. Sempre me incentivando e cooperando para a conclusão desse projeto. Meu muito obrigado por todo apoio, carinho e amor. Guardo suas palavras ao afirmar que tudo daria certo. E deu!

Aos professores, desde os primeiros aprendizados até os dias atuais no Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, agradeço por serem mais que essenciais em meu processo de aprendizado, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico.

Aos colegas do PPGL-UnB, turma 2020.1, em especial aqueles da Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, agradeço pelo apoio constante em todas as etapas, desde a apresentação de seminários e trabalhos em grupo até os estudos dirigidos e participação em eventos.

A todos os meus amigos, em especial a Taize Silva, cujas palavras de força e ânimo me acompanharam mesmo à distância. A Lucimar, pelas valiosas trocas de experiências nas disciplinas, nas produções e publicações e na jornada da vida. Ao amigo querido, Alex Bezerra Leitão, pelas palavras de apoio e incentivo, pela parceria no desenvolvimento de pesquisas e publicações, o meu carinho especial.

Ao meu amigo Marcelo (Chiquinho), não posso esquecer que suas palavras firmes, outrora doces e incentivadoras tiveram um papel significativo em me manter firme no caminho. Ao amigo Mário Moraes, minha gratidão pelas leituras e *feedbacks* atentos.

A minha revisora Rita de Acácia, pessoa maravilhosa e singular. Agradeço pelas escutas e aconselhamentos.

Aos amigos Fábio e Silvana (e também ao Edu), pessoas incríveis da minha terra Bahia, porém viventes no Tocantins, expresso minha admiração e carinho. Também, aproveito para agradecer pelas leituras, traduções e pela amizade.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Maria Marlene Rodrigues da Silva e o Prof. Dr. Marcelo Santos Rodrigues, agradeço pelas valiosas contribuições que enriqueceram significativamente esta pesquisa, ainda no exame de qualificação. Aproveito, ainda, para agradecer a participação das professoras doutoras, Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues e Francesca Degli Atti. Por terem aceitado o convite para comporem a banca de defesa desta tese.

Aos colaboradores, colegas e participantes da pesquisa, agradeço pelas contribuições significativas. Sem a colaboração de vocês, esta pesquisa não teria êxito.

À professora, Dra. Dalve Batista-Santos, coordenadora do Curso de Extensão Universitária na Universidade Federal do Tocantins (Campus de Porto Nacional), *locus* da pesquisa, realizado de forma remota, no curso de Letras e no Programa de Mestrado na mesma área, expresso meu agradecimento pela receptividade e colaboração para a realização desta pesquisa. Não é fácil obter a cooperação e aceitação de pesquisadores externos para gerar e coletar dados.

Obrigado!

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar como a Extensão Universitária possibilita o desenvolvimento do letramento acadêmico, a partir dos resultados alcançados em um curso de extensão realizado com alunos do ensino médio e professores da educação básica vinculados à rede estadual de ensino, graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal do Tocantins, em 2021, cuja temática foi a leitura e a escrita no âmbito acadêmico. Nesse sentido, buscou-se nessa pesquisa, especificamente: i) analisar a percepção dosicineiros, no referido curso de extensão, priorizando o papel social da Extensão Universitária; ii) investigar, a partir da percepção dosicineiros, como o projeto de extensão possibilitou uma ressignificação da prática docente; iii) analisar a percepção dos colaboradores estudantes e colaboradoresicineiros sobre a relevância da Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos participantes. Para tanto, metodologicamente, a pesquisa está respaldada na abordagem qualitativa e de natureza interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006). O *corpus* do estudo é constituído pelo Curso de Extensão: *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade*. Dessa maneira, a proposta em questão está ancorada na área de conhecimento denominada Linguística Aplicada, em uma “perspectiva indisciplinar” (Moita Lopes, 2009, 2013) que se ocupa em pesquisar a linguagem humana nas suas relações de interação social, bem como a concepção social de Letramento (Lea; Street, 1998, 2014; Street 1995; 2012; 2014). Por fim, com os resultados constatou-se que: a) a extensão se mostra como uma estratégia privilegiada, capaz de possibilitar múltiplas interações que, às vezes, sem necessariamente advir do ensino ou pesquisa, pode materializar o papel social da universidade, viabilizando dessa maneira a ampliação e atuação da instituição; b) a extensão universitária possibilita o fortalecimento social dos participantes nos ambientes acadêmicos; e c) as atividades desenvolvidas na extensão universitária, mais especificamente no curso alvo dessa pesquisa, contribuíram de forma significativa, tanto para os cursistas quanto para os colaboradores-icineiros, reforçando as teorias já adquiridas no processo de ensino-aprendizagem no compêndio universitário, induzindo os graduandos a uma melhor reflexão, percepção e domínio acerca dos conteúdos ministrados.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Letramento Acadêmico. Interação Social.

ABSTRACT

THE UNIVERSITY EXTENSION AS ENABLING THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC PRACTICES: INTERFACES WITH ACADEMIC LITERACY

This study aimed to investigate how University Extension enables the development of academic literacy, based on the results achieved in an extension course held with high school students and basic education teachers linked to the state education network, undergraduates and graduate students at the Federal University of Tocantins, in 2021, whose theme was reading and writing in the academic sphere. In this sense, it was specifically sought in this research: i) to analyze the perception of the workshops, in the aforementioned extension course, prioritizing the social role of University Extension; ii) to investigate, based on the perception of the workshops, how the extension project enabled a reframing of teaching practice; iii) to analyze the perception of student collaborators and workshop collaborators on the relevance of University Extension in the development of the participants' academic literacy. Methodologically, the research is based on a qualitative and interpretivist approach (Denzin; Lincoln, 2006). The corpus of the study consists of the Extension Course: Developing Academic Literacy: Reading and writing practices at university. In this way, the proposal in question is anchored in the area of knowledge called Applied Linguistics, in an "indisciplinary perspective" (Moita Lopes, 2009, 2013) which is concerned with researching human language in its relations of social interaction, as well as the social conception of Literacy (Lea; Street, 1998, 2014; Street 1995; 2012; 2014). Finally, the results show that: a) extension is shown to be a privileged strategy, capable of enabling multiple interactions which, sometimes without necessarily stemming from teaching or research, can materialize the social role of the university, thus enabling the institution to expand and act; b) university extension enables the social strengthening of participants in academic environments; and c) the activities developed in university extension, more specifically in the course that is the target of this research, have made a significant contribution, both for the course participants and for the teacher collaborators, reinforcing the theories already acquired in the teaching-learning process in the university compendium, inducing the undergraduates to better reflect on, perceive and master the content taught.

Keywords: University Extension. Academic Literacy. Social Interaction.

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo investigar cómo la Extensión Universitaria posibilita el desarrollo del “letramento” académico, a partir de los resultados alcanzados en un curso de extensión realizado con alumnos de la enseñanza secundaria y profesores de la educación básica vinculados a la red estatal de enseñanza, graduandos y posgraduandos de la Universidad Federal de Tocantins, en 2021, cuya temática fue la lectura y la escritura en el ámbito académico. En este sentido, esta investigación buscó , específicamente: i) analizar la percepción de los talleristas, en dicho curso de extensión, priorizando el papel social de la Extensión Universitaria; ii) investigar, a partir de la percepción de los talleristas, cómo el proyecto de extensión posibilitó una resignificación de la práctica docente; iii) analizar la percepción de los colaboradores estudiantes y colaboradores talleristas sobre la relevancia de la Extensión Universitaria en el desarrollo del letramento académico de los participantes. Para ello, metodológicamente, la investigación está respaldada en el enfoque cualitativo y de naturaleza interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006). El corpus del estudio está constituido por el Curso de Extensión: Desarrollando el Letramento Académico: Prácticas de lectura y escritura en la Universidad. De esta manera, la propuesta en cuestión está anclada en el área de conocimiento denominada Lingüística Aplicada, en una perspectiva interdisciplinar (Moita Lopes, 2009, 2013) que se ocupa de investigar el lenguaje humano en sus relaciones de interacción social, así como la concepción social de Letramento (Lea; Street, 1998, 2014; Street 1995; 2012; 2014). Finalmente, con los resultados fue encontrado que: a) la extensión se muestra como una estrategia privilegiada, capaz de posibilitar múltiples interacciones que, a veces, sin necesariamente derivar de la enseñanza o investigación, puede materializar el papel social de la universidad, viabilizando de esta manera la ampliación y actuación de la institución; b) la extensión universitaria posibilita el fortalecimiento social de los participantes en los ambientes académicos; y c) las actividades desarrolladas en la extensión universitaria, más específicamente en el curso objetivo de esta investigación, contribuyeron de manera significativa, tanto para los cursistas como para los colaboradores-talleristas, reforzando las teorías ya adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el compendio universitario, induciendo a los graduandos a una mejor reflexión, percepción y dominio acerca de los contenidos impartidos.

Palabras clave: Extensión Universitaria. “Letramento” Académico. Interacción Social.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/88 – Constituição Federal do Brasil de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Câmara de Educação Superior
CoP – Comunidade de Prática
Covid-19 – Doença causada pelo “novo” coronavírus
DEC – Diretoria de Extensão e Cultura
ENEX – Rede Nacional de Extensão Universitária
FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas Brasileiras
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NEL – Novos Estudos do Letramento
NSL – *New Literacy Studies*
OMS – Organização Mundial de Saúde
PADI – Programa de Apoio aos Discentes Ingressantes
PDIs - Planos de Desenvolvimento Institucionais
PET – Programa Especial de Treinamento
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PNEU – Plano Nacional de Extensão Universitária
PPIs - Projetos Políticos Institucionais
ProExt – Programa de Extensão Universitária
SARS-CoV 2 – Vírus da família dos coronavírus
SESu – Secretaria de Ensino Superior
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – SP
UFT – Universidade Federal do Tocantins
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Extensão como processo dialógico	47
Figura 2 – Gênero como interação entre texto, atividade, interação	85
Figura 3 – Papéis de uma comunidade de prática	105
Figura 4 – Desenvolvimento do aprendizado na Comunidade prática	106
Figura 5 – Orientação na elaboração do feedback	120
Figura 6 – Reescrita do <i>feedback</i> pela oficinaira	121
Figura 7 – Tipos de dados	126
Figura 8 – Certificado de participação no Curso de Extensão	132
Figura 9 – Fragmento do diário do pesquisador	195
Figura 10 – Feedback da Colaboradora-Oficineira antes das orientações	206
Figura 11 – Observações da coordenadora em relação aos feedbacks (a)	207
Figura 12 – Observações da coordenadora em relação aos feedbacks (b)	207
Figura 13 – Ressignificação do feedback da Colaboradora-Oficineira-L	208
Figura 14 – Síntese da Metodologia	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percorso Historiográfico da Extensão Universitária	38
Quadro 2 – Sistematização das concepções de triangulação	117
Quadro 3 – Resumo da pesquisa	129
Quadro 4 – Identificação do projeto	133
Quadro 5 – Cronograma de atividades do curso de extensão	143
Quadro 6 – Produções do Curso de Extensão(a)	186
Quadro 7 – Produções do Curso de Extensão (b)	190
Quadro 8 – Formação do sujeito-leitor-responsivo	194
Quadro 9 – Síntese de pesquisa de A.A.V.L.	198
Quadro 10 – Plano de Aula – Oficina 3 - A.A.V.L	200
Quadro 11 – Gênero Fichamento de Opinião	202
Quadro 12 – Plano de Aula – Oficina 1	204
Quadro 13 – Evidência à Coleta de Dados	209

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: <i>UMA OSTRA FELIZ NÃO PRODUZ UMA PÉROLA</i>.....	17
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: <i>TECENDO A MANHÃ: A ESFERA UNIVERSITÁRIA E SUAS NUANCES</i>.....	26
1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A ORIGEM DA UNIVERSIDADE	28
1.2 A FUNÇÃO FORMATIVA E SOCIAL DA UNIVERSIDADE	32
1.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.....	37
1.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E EMANCIPATÓRIA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	53
1.5 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	63
CAPÍTULO 2: UMA “VIRADA” PARADIGMÁTICA: O LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL NA UNIVERSIDADE	74
2.1 LETRAMENTO ACADÊMICO: POR UMA ‘BRICOLAGEM’ SOCIAL	81
2.2 DIMENSÕES “ESCONDIDAS” NA PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESFERA ACADÊMICA.....	89
2.3 O MODELO DA SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REPERCUSSÕES E RESSONÂNCIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL	94
2.4 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	98
2.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA ..	102
CAPÍTULO 3: A BRICOLAGEM NO FAZER PESQUISA: QUANDO A METODOLOGIA NOS ACOLHE	109
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	109
3.1.1 A Pesquisa Qualitativa de caráter Interpretativista	111
3.1.2 A triangulação e a pesquisa-ação: estratégias complementares à pesquisa qualitativa-interpretativista.....	116
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS COLABORADORES.....	121
3.3 O PROJETO DE EXTENSÃO: O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	124
3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO, COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	125
CAPÍTULO 4: <i>UMA OSTRA FELIZ NÃO PRODUZ UMA PÉROLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</i>	131
4.1 O PROJETO DE EXTENSÃO <i>DESENVOLVENDO O LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE</i>	132

4.2 <i>TEMPO DE TRAVESSIA</i> : PERCEPÇÃO DOS OFICINEIROS E CURSISTAS SOBRE O PAPEL SOCIAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO	152
4.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	162
4.4 O CARÁTER INDISSOCIÁVEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE	234

PALAVRAS INICIAIS: *UMA OSTRAS FELIZ NÃO PRODUZ UMA PÉROLA...*

É intrigante a origem de uma pérola! Tudo começa quando um organismo estranho, um grão de areia, invade o corpo da ostra. Essa invasão causa desconforto e irritação. Uma dor! Não conformada com essa dor, a ostra busca mecanismos que possam aliviá-la. Nessa busca, seu corpo libera uma substância que cobre o grão de areia formando uma camada lisa que, tempo depois, se constituirá em uma linda e resistente pérola.

É nesse contexto de resistência e superação que me insiro. Assim como uma ostra, tive muitos “organismos estranhos”, invadindo meus sonhos, meus projetos... Minha vida! No início, eu acreditava que tais organismos faziam parte da “minha sorte”, do meu contexto.

Esse contexto impactou a minha formação básica, estendendo-se até o início da primeira graduação, além de reflexos na situação socioeconômica. Estou certo de que esses tenham sido os principais “organismos invasores” que me causaram desconforto e dor. Todavia, não me conformei, resisti e continuo resistindo!

A resistência e a inconformação me revestiram de coragem, possibilitando superação e desejo de mudar. Reverter um contexto marcado por uma cultura excludente e opressora que muitos sujeitos, oriundos daquela realidade, ainda enfrentam. Enfrentei e continuo enfrentando! E desse enfrentamento pérolas surgiram: tornei-me professor, fiz o Mestrado e fui aprovado no Doutorado, por exemplo.

Não posso ser ingênuo, afirmando que tais enfrentamentos - os corpos estranhos -, acabaram, pois estamos em constantes transformações. Ao longo do tempo, essas mudanças exigem que eu me veja como um privilegiado, pois tenho (neste momento!) um lugar de fala, de superação e ressignificação! Isso não exclui a minha indignação, diante da falta de oportunidade a tantas pessoas do meio de onde venho.

Portanto, sigo na esperança de ser motivação para muitos outros “**Ruys**” que buscam superar os entraves, a fim de produzir pérolas, uma vez que essas são produtos dos processos de enfrentamentos, aprendizagens e ressignificações.

Finalizo esse solilóquio inicial, afirmando que uma ostra se não for incomodada nunca produzirá uma pérola, nunca sairá de sua zona de conforto. Portanto, às vezes, é preciso tocar a ferida. Pérola é fruto da resistência. Assim, serei resistência sempre!

INTRODUÇÃO

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipadas (Volóchinov, 2018 [1929], p. 99).

Inserida na área de concentração Linguagem e Sociedade, de maneira mais específica na linha de pesquisa Linguagem e Ensino, a presente pesquisa¹ tem como temática central a Extensão Universitária como instrumento potencializador do desenvolvimento do letramento acadêmico em suas múltiplas nuances (acadêmica, profissional e pessoal). Dessa forma, partimos do princípio que a Extensão Universitária deve ser compreendida como um fenômeno social que ultrapassa a perspectiva de uma simples atividade extracurricular, uma vez que ela legitima a responsabilidade das instituições de ensino superior com a sociedade ou, mais especificamente, com a comunidade circunvizinha.

Em seu cerne, a extensão busca estabelecer uma “ponte” entre a universidade e a sociedade. Essa ligação implica compartilhamento de conhecimentos e recursos produzidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) para além de seus muros. Ou seja, essa prática abrange múltiplas ações que visam a promoção de um diálogo significativo entre a esfera universitária e diferentes contextos da sociedade.

No caso específico da presente pesquisa, essas ações contemplaram uma temática sensível no contexto educacional, por se referirem ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente acadêmico, bem como promover a ressignificação da prática docente para o ensino das referidas competências. A temática se torna mais sensível ainda, quando considero meu contexto social como leitor e escritor. Para situar meu lugar de fala, mobilizo as palavras de Freire (2021, p. 33-34) quando este afirma que:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa autorreflexão, pode descobrir-se como

¹ Esta investigação está inserida em um projeto de pesquisa mais amplo denominado “Prática dialógica de letramento na universidade: uma contribuição para a formação do leitor e escritor responsivo”. Logo, o referido projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de parecer 4.303.040.

um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação.

A missão de tecer algumas linhas acerca de minha trajetória, como leitor e escritor no processo inicial de minha formação aos dias vigentes, implica a ativação de memórias de um período em que tais práticas eram um sonho distante, que denomino de “Grandes Sertões”. Nessa etapa, minha dinâmica familiar era constituída por tensões (culturais, emocionais, social, econômica) de múltiplas formas. A tarefa de lembrar essas memórias e atividades de leitura e escrita me possibilitou refletir e repensar sobre um contexto mais amplo: o familiar.

Meus pais eram analfabetos e trabalhadores rurais em lavouras de cacau, na Mesorregião Cacaueira do Sul da Bahia. Eles tiveram quatro filhos, todos homens e, desde cedo, já se preocupavam e sabiam que deveríamos estudar para não acabarmos como eles, e assim diziam: “estudem para não acabarem com uma caneta de otário na mão” (aqui a expressão “caneta de otário” significa “biscó” – grande facão utilizado na limpeza e podagem do cacauzeiro). Ressalto que, mesmo diante de tal preocupação (nossa inclusão na escola), as condições educacionais do período eram complexas e precárias, considerando o contexto sócio-histórico-cultural no qual eu estava inserido (a zona rural).

A maioria dos professores que atuava na Educação do Campo, àquela época, tinha apenas o Ensino Fundamental I completo e eram chamados de “professores leigos”. Tal narrativa me leva à seguinte constatação: não havia uma preocupação com algo mais sistematizado que envolvesse o tripé oralidade, leitura e escrita, isto é, o letramento não era desenvolvido significativamente, uma vez que o foco era a apropriação do sistema linguístico desvinculado do contexto social.

Assim, em 1990, ingressei na primeira série (antiga configuração do Ensino Fundamental I), em uma escola localizada na Zona Rural do município de Ubatã-BA. Nessa instituição, estudei até a 4ª série e a impressão que eu tive, em relação a educação de hoje, é que saí de lá sem ser alfabetizado significativamente. Digo isso, pois, saí dessa etapa responsável pelo processo de alfabetização, sem domínio efetivo das competências leitora e escritora. Esse fato, ratifica a ideia de que o ensino não era sistematizado, no sentido de possibilitar um desenvolvimento crítico. Não era foco desse contexto o desenvolvimento de práticas sociais, envolvendo a leitura e a

escrita, visto que o professor não possuía formação que compreendesse essa abordagem.

Ressalto que, na minha Educação Básica, não me vem à memória a utilização da leitura como estratégia de ensino e aprendizagem da língua ou incentivo prazeroso. Penso não ter sido aprazível devido ao objetivo das leituras, qual seja o mero cumprimento de protocolos (ler e responder questões estabelecidas pelo livro didático ou pelo professor de maneira monológica). Essa prática é compreendida, nos Novos Estudos do Letramento (NEL), como uma concepção autônoma de letramento² (STREET, 2014), visto que o foco principal era pautado na apropriação da língua como objeto distante do sujeito falante, ou seja, essa concepção desvincula a língua da fala ou o sistema linguístico de seus usos.

Esse cenário começou a ser ressignificado com o meu ingresso no Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação), mesmo sendo uma esfera de letramento diferente (com modos particulares de utilização da linguagem) e, por que não dizer, complexa. Algumas práticas de leituras, também, eram obrigatórias para o preenchimento de protocolos disciplinares. Nessa fase, “Novas veredas” surgiram. Diferente das outras modalidades de ensino, na esfera universitária, algumas disciplinas despertaram-me um “espírito curioso”, por exemplo a disciplina de Metodologia Científica, talvez pela didática(entusiasmo) da professora que com maestria ministrava suas aulas.

Nessa disciplina, interessei-me, notadamente, pelo conjunto de estratégias que auxilia na produção de gêneros acadêmicos. Tal interesse tem direcionado não somente a minha vida acadêmica, mas também tem acentuado a minha prática profissional e acadêmica, pois já ministrei essa disciplina em cursos de graduação. Assim, a minha identidade leitora e escritora foi sendo constituída de maneira gradativa, responsável e crítica. Todavia, (como demonstrado) isso não ocorreu de maneira simples e descontextualizada como pode ser constatado nas linhas seguintes.

Com meu ingresso na Pós-Graduação (mestrado e doutorado), notei que as práticas de leitura e escrita eram mais maduras, considerando o perfil de leitor que vinha se desenvolvendo durante o processo acadêmico-profissional. Hoje, posso afirmar, mesmo considerando as lacunas no meu processo formativo, que o processo

² Será discutido de maneira sistemática no capítulo 1.

que constitui a leitura e a escrita faz sentido, pois é contextualizado, dialogando com o modelo ideológico de letramento (Street, 2013, p. 53), já que me ofereceu “uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro”.

Importa dizer que até hoje me sinto desafiado e inquieto em minha apropriação cada vez maior dessa temática (práticas de leitura e da escrita) que, na maioria das vezes, torna-se um obstáculo para aqueles que almejam ingressar na Educação Superior. Dessa forma, ao considerar-me provocado e apreensivo, retomo as palavras de Freire (2021) no sentido que procuro constantemente “ser mais no mundo”, ao constatar que sou sujeito inacabado e que, a partir desses alvoroços, busco ressignificar minha prática.

Essas inquietações legitimam o fazer científico, uma vez que ele está em constantes mudanças e ressignificações. Nesse sentido, a partir do interesse nas temáticas leitura e escrita, surgiu meu foco de investigação, tendo na Extensão Universitária, como mencionado, um instrumento possibilitador do desenvolvimento do letramento acadêmico e profissional, por meio do curso de extensão *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade* (melhor explanado nos capítulos seguintes), sendo eu um dos ministradores das oficinas. O referido curso de extensão foi desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins e vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX).

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou investigar como a Extensão Universitária possibilita o desenvolvimento do letramento acadêmico, a partir dos resultados alcançados em um curso de extensão realizado com alunos do ensino médio e professores da educação básica vinculados a rede estadual de ensino, graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal do Tocantins, em 2021, cuja temática foi a leitura e a escrita no âmbito acadêmico. Concernente aos meus objetivos específicos, busquei:

- 1) analisar a percepção dosicineiros, no referido curso de extensão, priorizando o papel social da Extensão Universitária;
- 2) investigar, a partir da percepção dosicineiros, como o projeto de extensão possibilitou uma ressignificação da prática docente;

3) analisar a percepção dos colaboradores estudantes e colaboradores oficinairos sobre a relevância da Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos participantes.

Alinhadas com os objetivos estão as perguntas de pesquisa que proponho responder:

1. Qual a percepção dos oficinairos de um curso de extensão realizado em uma instituição pública federal no estado do Tocantins, sobre o papel social da Extensão Universitária no desenvolvimento acadêmico e social?

2. Como os colaboradores-oficineiros perceberam a ressignificação de suas práticas, a partir do desenvolvimento do curso de extensão?

3. Qual a percepção dos colaboradores-cursistas e colaboradores-oficineiros sobre a relevância da Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos Colaboradores envolvidos?

Ao considerar meu foco de investigação, bem como as perguntas que o nortearam, a partir também das orientações recebidas, realizamos um levantamento, tendo como base as palavras-chave: Extensão Universitária; Letramento Acadêmico; Interação Social, nas seguintes bases de dados: Portal de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD e *Google Scholar* (Google Acadêmico), com a finalidade de encontrar dissertações de mestrado e teses de doutorado que pudessem ter similaridade com nosso objeto de investigação. Entretanto, nessas buscas e com as palavras-chave em questão, os sistemas não forneceram nenhum resultado exato.

Nessa averiguação, ainda encontramos uma gama de pesquisas que tiveram a temática extensão como foco de estudo, com outras abordagens, como a educação. Já no que se refere ao letramento acadêmico, deparamo-nos com diversos trabalhos, porém em uma perspectiva mais voltada para o ensino de línguas, práticas de leitura e escrita, algumas até com foco na interação social, mas não, exclusivamente, relacionadas à Extensão Universitária.

A seguir, como uma reação-resposta aos achados, destacamos algumas características, marcos e dimensões desta pesquisa que a destacam de outros trabalhos já realizados na macro área da Extensão Universitária e, de modo mais específico, aqueles que também se debruçaram acerca dos letramentos acadêmicos.

A primeira delas está na dimensão - **foco na Extensão Universitária como Meio de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico**, ou seja, enquanto muitos

trabalhos da área de letramento acadêmico atêm-se apenas às práticas de ensino tradicionais ou a estudos diversos e em linhas opostas a este trabalho, a tese em questão investigou de que maneira a extensão universitária, um dos três pilares das universidades no século XXI, também pode contribuir para a formação do letramento acadêmico. Esse viés compreende a extensão universitária como mais um significativo pilar para(da) formação acadêmica.

Nessa linha de raciocínio, propusemos uma segunda dimensão que diferencia essa pesquisa de outras que já investigaram a temática, que é a **Articulação entre Diferentes Níveis de Ensino**. Pela proposta, a pesquisa foi desenvolvida com a colaboração prática de múltiplos sujeitos (de alunos e professores do ensino médio, bem como universitários de diferentes níveis de formação e da pós-graduação). Esse ecossistema pedagógico multifacetado ofereceu uma visão ampla de como os diversos níveis(modalidades) de educação se articularam para usufruírem, mutuamente, das ações do desenvolvimento do letramento acadêmico, por meio da Extensão Universitária.

Outro fator que também diferencia essa pesquisa de outras disponíveis da rede, refere-se à terceira dimensão, **Análise da Percepção dos Oficineiros e Sujeitos Envolvidos**, haja vista que este estudo se debruçou, ainda, na análise das percepções dos docentes oficinairos e dos demais colaboradores envolvidos (estudantes, professores e outros sujeitos ativos) sobre a efetividade e a relevância da extensão universitária. Ou seja, o foco é sobre os sujeitos da ação pedagógica planejada e executada pelo projeto de extensão, fornecendo desse modo subsídios não apenas para aqueles da rede escolar, mas também para as universidades, o seu derredor e o seu papel social.

Já a quarta dimensão, a **Perspectiva Indisciplinar da Linguística Aplicada (LA)**, encarregou-se de inscrever nosso estudo em uma perspectiva “indisciplinar” da LA, conforme defendido por Moita Lopes (2009; 2013). Nesse ínterim, essa visão tem o propósito de transcender as contrariedades, isto é, a pesquisa não partiu da conjectura das disciplinas escolares para pesquisar sobre o ensino de um objeto “aplicado”, mas sobretudo do pressuposto das múltiplas dimensões da linguagem e dos contextos sociais em que ela ocorre. Interpretamos essa perspectiva como muito mais abrangente e integradora.

No que se refere à quinta dimensão, denominada **Concepção Social de Letramento**, demonstramos a escolha da concepção social de letramento, apoiada

nos estudos desenvolvidos por Lea e Street (1998). Esses autores veem o letramento não como um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas como práticas sociais baseadas em contextos reais, o que torna esses ideais um diferencial considerável, sobretudo a partir de trabalhos via Extensão Universitária. Esse enfoque possibilita uma visão mais complexa e contextual da formação e desenvolvimento do letramento acadêmico.

Por fim, apresentamos a sexta dimensão que, também, mostra em que nosso trabalho difere de tantos outros já feitos, observando os **Resultados que Enfatizam a Relevância Social da Extensão Universitária**. A análise dos achados neste estudo evidencia que a extensão universitária não é apenas complemento do ensino e da pesquisa, mas também reforça o papel social da universidade, provocando transformações e reflexões que expandem a atuação institucional e empoderam todos os seus colaboradores e(ou) participantes em seus espaços acadêmicos.

Associando essas dimensões e elementos, nosso estudo apresenta uma contribuição original no sentido de discutir a extensão universitária como uma forma bastante significativa de desenvolvimento do letramento acadêmico, também como de promoção e ressignificação das práticas docentes, igualmente de fortalecimento do papel social das universidades (Chauí, 2003).

De acordo com o exposto na quarta dimensão, essa pesquisa está situada na área de conhecimento denominada Linguística Aplicada (LA) que se ocupa em investigar a linguagem em contexto real de uso. Ao considerar o foco dessa investigação, concordamos com Moita Lopes (2013, p. 17) no que se refere à perspectiva de sujeito social em LA que ele defende, uma vez que o referido pesquisador “o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador.”

Nesse desenho, a pesquisa é de abordagem qualitativa-interpretativista, tendo como estratégia metodológica a pesquisa-ação. E, para responder aos questionamentos e promover reflexões que movimentem problematizações circunscritas nos objetivos delineados, organizamos esta tese em quatro capítulos, além dessa seção introdutória.

Sendo assim, no primeiro capítulo, intitulado *Tecendo a manhã: a esfera universitária e suas Nuances*, apresentamos um breve panorama histórico da Extensão Universitária no Brasil e suas implicações. No segundo capítulo, *Uma*

“virada” paradigmática: o letramento como fenômeno social na universidade, realizamos uma discussão sobre a concepção social de letramento e suas reverberações na Extensão Universitária.

No terceiro capítulo, *A bricolagem no fazer pesquisa: quando a metodologia nos acolhe*, discorremos sobre o caminho percorrido para o desenvolvimento da presente pesquisa. Já no que diz respeito ao quarto capítulo, *“Uma ostra feliz não produz uma pérola”*: análise e discussão dos dados, o leitor encontra as análises do *corpus* que compõe esta tese.

Por último, tecemos as Considerações Finais, partindo das discussões e reflexões realizadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa. E, por fim, retomamos o que foi expresso na epígrafe, no início dessa seção, essa é mais uma pesquisa que nasceu de inquietações já existentes, uma contrapalavra, uma reação-resposta e pode vir a colaborar com futuros trabalhos sobre a Extensão Universitária e o seu caráter indissociável entre ensino e pesquisa, como discutido nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 1: *TECENDO A MANHÃ*: A ESFERA UNIVERSITÁRIA E SUAS NUANCES

Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto, 2008).

Desde o seu surgimento, a literatura nos mostra que a Universidade desempenha e assume múltiplos perfis e incumbências, como consequência das transformações e necessidades sociais. Mas, com todas as mudanças, papéis e funções assumidas, essa instituição no seu cerne é compreendida como lugar privilegiado de produção e propagação de conhecimento.

Essa Instituição de Ensino, assim, tem o compromisso com a transformação da sociedade, priorizando a prática efetiva da construção e ressignificação do saber, da discussão crítica, ética e democrática, da cultura e da igualdade com a finalidade de uma formação justa, humana e social. Para que essa transformação ocorra são necessárias ações colaborativas, visto que, como expressado na epígrafe, “um galo sozinho não tece a manhã”, sendo preciso um trabalho coletivo de outros “galos”. No caso específico da Universidade, essa “manhã” se mostra tecida pela prática indissociável realizada entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, corroborada por Cunha (1989, p. 70-71), ao expor que:

[...] a universidade produz e dissemina a ciência, a cultura e a tecnologia mediante procedimentos que lhe são próprios, desde a disseminação. [...] Se outra forma de prestação de serviços - a extensão- desligar-se da produção acadêmica e do ensino, teremos um serviço governamental de assistência social (saúde, desfavelamento, alfabetização) ou uma agência de fomento às empresas (treinamento de pessoal, projetos, assistência técnica, etc).

Nessa linha de pensamento, o Ensino Superior assume a função de agente crítico e questionador da sociedade, em virtude de buscar o rompimento com práticas

excludentes e homogêneas. No tempo atual, essa questão tem estado no centro das discussões, em específico com a implementação das políticas de ação afirmativa em universidades públicas, a partir dos anos 2000, abrindo espaço, também, para que indivíduos que estejam em vulnerabilidade social possam ter acesso ao ensino superior, ambiente este, cujo ingresso, em sua maior parte, tem sido garantido à elite brasileira.

Paralelamente ao exposto, a Lei de Cotas³, que em 2022 completou 10 anos, teve o objetivo de incluir os estudantes menos favorecidos, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, originários de escolas públicas. Todavia, esse processo de inclusão, observando-se os que estão em vulnerabilidade social na universidade, infelizmente, a partir de 2015 veio sofrendo estagnação provocada pela crise e recessão econômica.

Segundo Adriano Senkevics (2021, *Apud* Ceará, Lianne *et al.*, sp.), o “Desemprego, queda dos rendimentos e perda de poder aquisitivo são três fatores que comprometem a frequência dos mais pobres à universidade”. Assim, convém uma reflexão sobre tais questões de maneira crítica e profunda, posto que a Universidade visa contribuir para o desenvolvimento de nosso país. A ela cabe ainda, a responsabilidade de não somente produzir conhecimentos, mas fazer com que esses apresentem aprimoramento constante sobre as necessidades do país, principalmente, os que envolvem aspectos intelectuais, socioculturais, sociais, econômicos, por serem questões cruciais para o desenvolvimento pleno de uma sociedade.

Nessa ótica, a interface que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, se planejada de maneira que se vinculem esses aspectos uns aos outros, colabora para significativas mudanças junto à realidade social da população. O condicionante “se planejada” parece deixar de ser uma opção, haja vista que a Resolução 07/2018 estabelece diretrizes para a execução da Extensão na Educação Superior Brasileira, conforme podem ser observadas nos Artigos 1º e 2º dessa Resolução:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

³ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe “sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.”

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior.

Diante disso, nesse capítulo, discorreremos sobre a função formativa e social da Universidade, com vistas a caracterizar de que maneira ela tem contribuído para o desenvolvimento significativo da sociedade, sobretudo, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão. A partir do exposto, iniciamos nossa discussão, apresentando um breve percurso histórico do surgimento da Universidade no Brasil, com o fito de compreendermos o seu processo e relevância no desenvolvimento de nossa sociedade.

1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A ORIGEM DA UNIVERSIDADE

Segundo Cunha (2003), diferentemente da Espanha, Portugal foi contra a instauração de universidades nas colônias, sobretudo, no Brasil do século XVI, enquanto aquela, nesse mesmo período, não só promoveu, como também, expandiu a constituição de universidades em suas colônias americanas. Ainda para esse autor, a metrópole de Portugal ofertava bolsas para que os filhos dos colonos pudessem estudar em Coimbra, bem como possibilitava que alguns estabelecimentos de ensino jesuítas oferecessem os cursos de Filosofia e Teologia, já como modalidade de ensino superior.

Em contraposição ao que ocorria entre Portugal e sua colônia, a Espanha, também conquistadora das américas, enfrentou obstáculos para impor sua cultura, pois suas colônias eram habitadas por uma população munida de intelecto cultural - “e no sentido antropológico do termo” - tanto quanto o colonizador. Isso dificultou que a erudição espanhola fosse disseminada àquele povo (Cunha, 2003, p. 153). Assim, o Ensino Superior que temos hoje não derivou,

em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação (*ibidem*).

Esse processo de refundação apresentado pelo referido autor volta à cena quando o Marquês de Pombal, no século XVIII, é nomeado como ministro do reino. O novo ministro se apropriou das políticas educacionais daquele momento, em especial aquelas advindas do movimento revolucionário presente na França, e entrevistou junto ao príncipe regente para que, no Brasil, fossem criadas universidades. Segundo Cunha (*ibidem*), isso não aconteceu, “apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas.” O príncipe regente - a partir de 1817, rei D. João VI - precisava tomar uma decisão em relação à implementação das ideias revolucionárias defendidas pelo Marquês de Pombal e, ao invés de criar universidades, optou por idealizar e fundar

cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois (Cunha, 2003, p. 153).

Perante o exposto, esse autor traz em suas reflexões que as “novas” Cátedras logo se transformaram em “unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados”. Ainda reforça que mais tarde surgiram “unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprios”. (*Ibidem*).

Em 1827, cinco anos depois da independência, esse estudioso afirma que o imperador Pedro I resolveu incorporar ao quadro de cursos já existentes, os “Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.” (*Idem*, p. 154).

Na sequência, especificamente em 1874, a Engenharia deixou de ser ofertada exclusivamente por instituições militares, isto é, ganhou um “novo” caráter, o de contribuir para fins não bélicos, conforme vemos nos dias de hoje. Se de um lado, os

envolvidos no contexto educacional lutavam pela liberdade de ensino (movimento que ganhou força dos diversos segmentos daquela sociedade, no final século XIX), por outro lado, ocorreu justamente o contrário com a criação da universidade (Cunha, 2003).

Para os liberais, no período em que foi proclamada a república (1889), a “criação de uma universidade no país era vista como uma tarefa importante no campo educativo, mesmo quando reconheciam ser a instrução das massas precária ou quase inexistente” (*idem*, p. 156). Em oposição a essas ideias, os positivistas que pensavam a área educacional daquela época “opunham-se violentamente à criação de uma universidade por acreditarem tratar-se de uma instituição irremediavelmente comprometida com o conhecimento metafísico (na classificação comteana)”, campo do saber “que a ciência estava destinada a substituir” (*ibidem*).

Entre reformas e expansão do ensino superior em solo brasileiro, desde 1808, o oferecimento de cursos superiores sempre esteve ligado a estabelecimentos, funcionando de maneira isolada, ou seja, nem no período colonial nem no imperial, o Brasil teve instituição com o *status* de universidade. A esse respeito, Cunha (2003, p. 161-2) constatou que durante

todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar duas universidades, uma no sul outra no norte do país. Mas a República retardou muito a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição. A primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas.

Paralelamente ao exposto, o autor afirma que ainda no ano de 1911, com recursos advindos do “sócio capitalista”, investimento esperando significativo retorno financeiro, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). Essa instituição oferecia os seguintes cursos superiores:

Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Mas a Faculdade de Medicina criada por iniciativa do governo do Estado de São Paulo atraiu os estudantes, esvaziando a congênere privada. A universidade tornou-se, então, inviável em termos financeiros, razão de sua dissolução em 1917 (Cunha, 2003, p. 162).

Em consonância com o exemplificado anteriormente, em 1912, em Curitiba, capital paranaense, foi criada a terceira universidade do país. Segundo esse pesquisador, essa instituição contou com o apoio de muitos profissionais daquele contexto que, ávidos por mudanças, receberam

ostensivo apoio do governo estadual, que aprovou dotações orçamentárias e privilégios profissionais para os diplomas de certos cursos. A universidade oferecia estudos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Mas a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade, que foi dissolvida. Restaram, como faculdades livres, as de Medicina, de Engenharia e de Direito, equiparadas nos anos 20. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná (*Ibidem*).

Diante desse panorama sucinto, bem como das reflexões apresentadas no início desse capítulo, a primeira universidade criada para ser duradoura foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, no dia 7 de setembro, por meio do Decreto n.º 14.343, a partir de um despacho legal conferido pelo então presidente da República com o aval do Congresso Nacional, cinco anos antes (Cunha, 2003, p. 162). Em conformidade com esses estudos apresentados, Rossato (1998) afirma que, mesmo no período de 1920 a 1950, o processo de criação e expansão da universidade ainda se manteve de forma lenta e tardia. Para esse autor, as mudanças no cenário brasileiro ocorreram a partir da década de 1960 “quando se inicia um período de proliferação de “(...) faculdades, institutos, escolas isoladas e universidades, visando a atender aos interesses da modernização” (Rossato, 1998, p. 106).

Indispensável ressaltarmos que o surgimento da universidade no Brasil foi marcado, segundo o professor doutor Antonio José Barbosa de Oliveira (s/d), “pelo gigantismo e por pretensões de unanimidade e profundamente elitista”, o que nos permite inferir que a universidade ainda era sonho distante para os que não pertenciam à elite brasileira. Todavia, a partir da década de 1960, período demarcado por complexas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, a sociedade civil,

mais especificamente os movimentos estudantis, pressionou para que ocorressem reformulações na educação superior, uma vez que as universidades destoavam do seu caráter social. As instituições universitárias à época eram criticadas por deixarem de lado problemas sociais inerentes ao povo brasileiro. Sobre os aspectos sociais que marcam a constituição da universidade, apresentamos a seguir o seu caráter social e formativo.

1.2 A FUNÇÃO FORMATIVA E SOCIAL DA UNIVERSIDADE

Como discutido na seção anterior, e dando continuidade ao percurso de surgimento, para alguns pesquisadores, “a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país” (Souza, 2012, p. 51). Reiterando que:

Diferentemente de Portugal, o sistema universitário da Espanha foi trazido para a América Latina desde o início do século XVI, com universidades no México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile, Argentina etc. No Brasil, o sistema implantado foi fragmentado em escolas de ensino superior, e a criação da primeira universidade se deu em 1920, no Rio de Janeiro, sem ser concretizada (Wanderley, 1987, p. 16).

Corroborando as ideias desse autor, o Plano Nacional de Extensão Universitária⁴ (PNEU) afirma que a criação das universidades adveio da necessidade de juntar as escolas superiores, criadas pelo governo brasileiro, com o objetivo de suprir carências da sociedade em determinadas regiões e (ou) áreas do país ou, ainda, por considerar o “potencial existente em uma ou outra área” (Brasil-PNEU, 2000-2001, p. 3).

⁴ Este documento foi “elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. A adesão de outras instituições de ensino superior significa adesão a esses princípios, objetivos e diretrizes. O Plano não pretende subtrair das universidades a capacidade de decidir sobre seus programas de extensão universitária. Tendo sido elaborado em debate aberto, representa o pensamento de grande parte das comunidades universitárias brasileiras, reconhece a autonomia da universidade e apresenta propostas orientadas por valores civilizatórios.” (BRASIL/PNEU, 2000-2001, p. 2)

Assim, na década de 1930, especificamente no Governo Vargas, tivemos a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual era determinado que

a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (Oliveira, 2002, p. 3).

Para efetivação de um plano político significativo, foram concentradas “faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa” (*idem*, p. 5). Nesse cenário, segundo o referido autor, a “USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores” (*ibidem*). Esse surgimento foi demarcado pelo “espírito filosófico-crítico”. Tão verdade é que, para se constituir uma universidade, era obrigatório a existência de institutos ou centros, ou melhor, tinha que ser apresentado um conjunto de cursos como Filosofia, Letras, História, Geografia, entre outros, a fim de que se caracterizasse um instituto, uma universidade.

Em 1935, Anísio Teixeira idealizou e implementou o projeto de criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), cujo principal objetivo foi “a renovação e a ampliação da cultura e os estudos desinteressados” (Teixeira, 1962, p. 164). Àquela época, a UDF contava com recursos escassos, o que acabou por prejudicar uma das atividades mais importantes para favorecer o desenvolvimento social: a pesquisa.

A criação dessa “nova” universidade foi pensada para ser diferente de projetos universitários anteriores e tinha como forte princípio a “vocação científica”. Sua estrutura não se parecia com as demais universidades brasileiras, uma vez que “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à Associação Brasileira de Educação (ABE) e à Associação Brasileira de Ciências (ABC), empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (Almeida, 1989, p. 195).

Diante disso, Fávero (2006, p. 25) afirma que a Universidade fundada no Rio de Janeiro,

capital da República, pelo Decreto Municipal nº 5.513/35, apesar de ter existido por período inferior a quatro anos essa instituição marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma

criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu. Vale lembrar que, desde o início, apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos.

Em consonância com essas discussões, Almeida (1989) ratifica que a UDF teve um ciclo de vida breve, criada em 1935 e dissolvida em 1939, sendo que a maior parte de suas faculdades (institutos) foram incorporados à Universidade do Brasil. Corroborando as ideias anteriores, Souza (2012, p. 52) assevera que:

Nessa época, as ideias educacionais que chegavam ao Brasil, rotuladas de "Escola Nova", formaram uma geração de educadores ou "profissionais da educação", responsáveis por reformas do ensino em vários estados na década de 30. Lourenço Filho, no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia; Francisco Campos e Mario Casa Santa, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esses educadores lutaram para que a República dessa maior prioridade às questões da Educação, criticaram as universidades criadas, como a do Rio de Janeiro, e fizeram propostas de organização do Ensino Superior no Brasil para a criação de "verdadeiras universidades".

A partir do exposto, notamos que naquele momento essas reflexões eram o princípio, observando o aspecto tímido do projeto político, bem como a inserção da sociedade nos debates sobre os avanços. Isso diferentemente das flexibilidades que existem nos dias vigentes, em que instituir uma universidade tornou-se mais "simples", sobretudo, considerando o advento das tecnologias que emergiram na contemporaneidade. Neves (2002, p. 3) assevera que o pilar que rege a estrutura e funcionamento da educação superior brasileira teve sua prescrição estabelecida "[...] com a aprovação da Lei⁵ de reforma universitária. Muitas das medidas adotadas pela reforma de 1968 continuam, ainda hoje, a orientar e conformar a organização desse nível de ensino".

Ancorada nos princípios firmados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que a educação brasileira se dará por meio de processos formativos, o que equivale dizer, aqueles que são desenvolvidos no seio do ambiente familiar, na vivência e interação de uns com os outros, na compreensão da realidade e dos fatos sociais, nas instituições civis ou acadêmicas, nas quais o

⁵ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

processo formativo será manifestado e aprimorado para o bem viver em sociedade. A LDB em seu capítulo IV, artigo 43, enfatiza que a educação superior tem como propósito:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Diante do exposto, notamos que, pautada na LDB, a caracterização social e política da Universidade começa a ser moldada. Segundo a referida lei, as universidades são instituições pluridisciplinares pensadas para promover a formação acadêmico-profissional em nível superior. Nesse contexto, ensino, pesquisa e extensão se constituem como atividades que propiciam a apropriação, o domínio e o aperfeiçoamento dos saberes que circulam na sociedade pela interação humana. Sendo assim, à Universidade, entendida como uma instituição social, implica reconhecer a estrutura e maneira como pode contribuir na sociedade como um todo (Chauí, 2003).

Para Marcos Pereira dos Santos (2014), o ensino é a chave principal da Universidade, visto ser a partir dele que as portas se abrem para pensar e realizar a pesquisa com rigor científico, ou seja, aquela que acaba por conferir uma identidade

à Universidade pela produção e difusão do conhecimento. Por outro lado, a Extensão Universitária preocupa-se em transpor essa cientificidade produzida (dentro) na Universidade para um conhecimento mais acessível, não somente para seus usuários, mas também às comunidades em que se encontra inserida, empenhando-se na disseminação dos saberes acadêmicos e científicos. Ademais, a Extensão Universitária difunde os saberes de maneira prática e acessível, oportunizando que os envolvidos cooperem para uma sociedade mais justa e igualitária, em que formação cidadã e profissional sejam verdadeiramente democráticas, considerando o contexto em que a instituição estiver inserida.

Chauí (2003) chama atenção para a dimensão alcançada pela Universidade, de tal modo que essa representa algo grandioso na sociedade e, portanto, torna-se um objeto demasiadamente amplo, possibilitando, dessa forma, várias vertentes para analisá-la. Dessa maneira, partimos do princípio de que a educação é um bem público e sua função social atribuí à Universidade uma

[...] instituição do debate e da reflexão. Nesse sentido, a universidade precisa assumir que a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento não conhecem fronteiras. Essa perspectiva coloca a universidade diante dos desafios contemporâneos do mundo globalizado. O que está posto para a sociedade, portanto, é o destino do conhecimento como patrimônio social, e da educação como bem público. Esses compromissos devem ser afirmados e reafirmados pela universidade junto à pertinência da educação na relação às demandas sociais. [...] as universidades têm extraordinária importância para nossas sociedades como lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa (Panizzi, 2002, p. 13).

Por semelhança às ideias apresentadas por Panizzi (2002), inferimos que a Universidade é caracterizada como um universo repleto de diversidade: cultural, social, econômica e linguística, por exemplo. Assim, essa diversidade contribuiu para o amadurecimento do termo “social”, isto é, um desenho pensado para além do rigor e método científicos, capaz de, no seu interior, manifestar “a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (Chauí, 2003, p. 5).

Sob essa ótica, a Universidade é consagrada como instituição que ganha notoriedade no papel que lhe cabe, em razão de produzir conhecimentos, formar cidadãos crítico-reflexivos, capazes de intervir na realidade social de maneira crítica.

Para tanto, são necessários diálogos com o ambiente externo, de forma a manter sua inserção e contribuição na promoção de atividades que cooperem com o desenvolvimento, local, regional e nacional.

A esse respeito, como grande representante da educação brasileira, Anísio Teixeira, afirmava que a “universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir o povo. Aqueles que não as têm existência autônoma, vivendo somente, como reflexo dos demais” (Teixeira, 1962, p. 181).

Assim, a Universidade, apesar de muitos entraves, sucateamento e falta de recursos para sua melhoria, ainda é prestigiada e, como tal, deve ser vista como uma produtora de conhecimentos. Mas, se quisermos entender essa instituição pública por uma nova concepção, temos de exigir, antes de qualquer coisa, “que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim do investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço” (Chauí, 2003, p. 11).

Perante isso, compreender a Universidade nessa perspectiva (investimento social e político) é entender que a “universidade não apenas [deve] cultivar o saber, mas transmiti-lo, pesquisá-lo, descobri-lo e redescobri-lo, aumentando, assim, o saber dos homens” (Teixeira, 1988, p. 125). Esse processo é possível quando nos pautamos, significativamente, no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Sobre esse aspecto, na próxima seção, discutimos, especificamente, sobre a dimensão extensão, foco da nossa investigação.

1.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Nesta seção, objetivamos apresentar um quadro que contemple um breve preâmbulo sobre a extensão, desde seu surgimento até os dias vigentes com a promulgação da Resolução nº 7 de dezembro de 2018, com intuito de compreendermos como esse eixo vem se desenvolvendo, bem como sua finalidade e relevância.

Em uma perspectiva global, a Extensão Universitária teve seu surgimento na Inglaterra, Reino Unido, especificamente, na metade do século XIX. À época, segundo Gadotti (2017), o foco estava na educação continuada, cujo princípio de constituição

era o desempenho de um conjunto de atividades com pessoas adultas e que tinham dificuldades para adentrar a Universidade. Essas ações eram oportunizadas a pessoas comuns da comunidade que desejavam ingressar no Ensino Superior, mas que, na verdade, pertenciam a um grupo que para acessar a Universidade precisavam buscar atividades extensionistas, cujo foco era prepará-los para alcançar o ingresso nesse setor educacional.

Para guiar nossas discussões, a seguir apresentamos um quadro descritivo-histórico (Quadro 1) sobre o processo de surgimento da Extensão. Nosso intento revela um breve panorama acerca da extensão, desde o surgimento na Universidade de Cambridge (Inglaterra), até sua chegada ao Brasil. Ainda, nesse sentido, o presente quadro evidencia as etapas de desenvolvimento do conceito de extensão no Brasil, bem como o conjunto de prescrições legais ao longo dos anos, no qual a última a vigorar foi a Resolução nº 7/2018, apresentando diretrizes obrigatórias à inclusão da Extensão Universitária nos currículos do ensino Superior, não podendo ser inferior a 10% da carga horária total do curso. Esse aspecto contribui para o fortalecimento, bem como corrobora o papel significativo da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 1 – Percurso Historiográfico da Extensão Universitária

Divisão Cronológica	Extensão Universitária
1871	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ocorreram as primeiras atividades de extensão na Universidade Cambridge. ✚ Com objetivo de socializar o conhecimento universitário e suprir as demandas sociais e industriais. ✚ Outras nações como Alemanha, Bélgica e Estados Unidos (Chicago), também, nesse período, fizeram experiências extensionistas.
1911-1920	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Já no Brasil, a Universidade de São Paulo realizava as primeiras experiências de extensão. ✚ Atividades de extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, levando a assistência técnica aos agricultores.
1931	<ul style="list-style-type: none"> ✚ A extensão ganha espaço na legislação por meio do Decreto 19.831/31 que instituiu o Estatuto das Universidade Brasileiras. ✚ Foi contemplada no Art. 9º: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.” ✚ As ações extensionistas, nessa fase, eram vistas como assistencialistas, isto é, primava-se pela valorização cultural daqueles que não eram vinculados a esfera acadêmica.
1960-1970	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Avanço no entendimento sobre as práticas de extensão. ✚ Segundo Nogueira (2003, p. 9), até “os anos 1970 não se encontra, a rigor, uma política de extensão para as

	<p>Universidades brasileiras, constituindo-se, de fato, em alguns ensaios”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ A Lei 5.540/68, situou que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20). ✚ Extensão Universitária com um caráter Assistencialista.
1974-1975	<ul style="list-style-type: none"> ✚ É criada a primeira Política de Extensão Universitária. ✚ Trata-se do Plano de Trabalho sobre extensão, desenvolvido no Ministério da Educação (MEC), especificamente, por meio da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE), em 1975. ✚ Essa Política aumentou o leque de atividades da Extensão, passando a contemplar “cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente” (Gadotti, 2017, p. 03).
1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Os movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais lutam e conseguem vislumbrar um novo modelo de Extensão Universitária, dessa vez, baseada numa concepção de “Educação Popular” (BRANDÃO, 1982). ✚ A Reforma Universitária e o princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.
1980-1988	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Debate sobre as questões de ordem social. A Universidade como promotora dessa discussão. ✚ Extensão brota como um ‘fenômeno’ que possibilitará um resgate da Universidade com uma identidade social diante da comunidade.
1987	<ul style="list-style-type: none"> ✚ É criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. ✚ Atualmente, - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - FORPROEX, em novembro de 1987.
1988	<ul style="list-style-type: none"> ✚ É implementada a Constituição Federal da República. Esta traz à tona a Consagração do princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207).
1996	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96). ✚ Esta Lei, em seu Art. 43º., estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade. ✚ Ainda, apresenta uma significativa transformação, pois passa a contemplar a Extensão Universitária como um instrumento importante de mudança social, compromisso da própria universidade.
2000/2001	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Implementação do Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. ✚ Este plano estabelece quatro orientações para nortear as atividades extensionistas na esfera universitária, sendo elas: <i>Impacto e transformação; Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão.</i>

2018	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Implementação da Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 que versa sobre a curricularização da Extensão Universitária. ✚ Esta, ainda, regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).
-------------	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Desde o surgimento da Extensão Universitária na Inglaterra, país considerado berço do capitalismo e em meio à Revolução Industrial, ocorreram diversas experiências com esse segmento do ensino superior em nível mundial. No seu início, a Extensão adotou uma vertente tecnicista, uma vez que buscou ensinar tecnicamente as comunidades que não tinham condições de acesso às universidades, todavia, com o foco nas demandas indústrias que estavam em seu apogeu (Oliveira; Goulart, 2015). Esse momento histórico é compreendido como prestação de serviços, dado que a extensão universitária “é impulsionada pelo crescimento industrial e demandas por qualificação profissional” (*Idem*, p. 10).

Ainda segundo os autores, no início, a extensão universitária possibilitou o intermédio da prestação de serviços, “diminui[ndo] a pressão dos movimentos sociais, formados por grupos de intelectuais de Universidades Populares Europeias e setores marginalizados. Destaca-se o protagonismo da Universidade de Oviedo na Espanha” (*Ibidem*).

Segundo Wanderley (1987, p. 40), certos exemplos ajudam a ilustrar algumas experiências com extensão, como foram os casos do ensino ofertado via correspondência, meios de comunicação de massa, além das “tentativas de implantação das universidades do trabalho e universidades populares, os convênios celebrados entre governos e empresas privadas com universidades”. Para o autor, na América Latina ocorreram experiências bem-sucedidas, em que o crédito deve ser dado ao movimento reformista em Córdoba, como também na:

Universidade Popular de Lima, no Peru, e a Universidade Popular José Martí, em Cuba. Um registro dos elementos que, nas últimas décadas, vêm preocupando e alterando as finalidades das universidades em vários países da América Latina, nesta direção, indicaria: a visão de uma ciência comprometida, a necessidade de democratizar a cultura e o ensino em todos os níveis, a democratização do poder interno da universidade, a militância de professores e alunos em organizações e partidos políticos populares, a necessidade de estágios para estudantes e outros mais (Wanderley, 1987, p. 40).

A partir desses assentamentos, compreendemos que a Extensão Universitária se expandiu de maneira rápida, justamente pela possibilidade de se integrar tanto ao ensino quanto à pesquisa. No contexto latino-americano, a compreensão acerca da Extensão se distanciou daquela premissa básica de que se trata de uma atividade preocupada, apenas, com a transferência de saberes científicos, tecnológicos ou, ainda, ser portadora de caridade social, conforme algumas reflexões de Paulo Freire (1992 [1969]). Essas ideias destacaram esse estudioso como pensador notável, não somente no Brasil, como também um dos grandes nomes da Extensão, inclusive, tendo produzido a obra: *Extención Comunicación?* Livro publicado em 1969 pelo *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária*, em Santiago de Chile.

Inevitavelmente, precisamos voltar para os estudos desenvolvidos por Wanderley (1987), nos quais foi apresentado um panorama do movimento extensionista no Brasil, dividido em duas etapas. Na primeira de 1964, “as ideias críticas da universidade apontavam seu caráter elitista e ornamental, sua distância com o desenvolvimento do país, o fato de ela ser um lugar privilegiado, já que uma ínfima minoria de brasileiros tinha acesso ao ensino superior” (*Idem*, p. 40). Diante disso, naquele momento havia um grupo de intelectuais que defendia a ideia de romper com o ensino humanístico, com vistas a entrar no seu lugar o ensino técnico. Este modelo de ensino poderia trazer o desenvolvimento e inovação tão necessários à universidade daquele período.

Já na segunda etapa, esse estudioso afirma haver àquela época uma universidade mais participativa e preocupada com projetos sociais. Ainda, algumas das mais tradicionais universidades do país “mantinham seus alunos em estágios, alguns ligados a instituições de assistência e promoção social” (Wanderley, 1987, p. 40).

No final da década de 1950 e início de 1960, Wanderley (1987) afirma que houve uma significativa mudança no entendimento dos “fazer” da universidade, bem como esta se expandiu qualitativamente, especialmente sobre alguns fatores importantes e que estão na universidade do século XXI. Esses fatores são:

a noção de educação como prática da liberdade, que redundou no sistema Paulo Freire de educação de adultos e questionou a tradicional visão que se tinha de relação pedagógica entre professor e aluno e da educação na sociedade; as reflexões e análises sobre o conteúdo da cultura brasileira e sua dependência do exterior, e a defesa de uma cultura nacional; os movimentos de cultura popular

(com destaque para o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco e os Centros Populares de Cultura, da UNE, UEEs, e outros), que debateram a relação cultura nacional e cultura universitária versus cultura popular, cultura popular versus cultura de classe; os movimentos de educação de adultos e de educação de base (com destaque para a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, e o Movimento de Educação de Base, nos quais participaram vários universitários; a mobilização e debate público nacional, na campanha pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde o tema do ensino público e gratuito foi uma das bandeiras principais (Wanderley, 1987, p. 40).

Essas transformações ocorreram em detrimento de grandes movimentos na política brasileira daquela época. Segundo o autor já referido, a mobilização estudantil contribuiu sobremaneira para não aceitar as imposições impostas pelo governo. Esses movimentos tiveram um “papel significativo, levantando temas, criticando a realidade, organizando campanhas e desencadeando, como efeito, um debate profundo sobre a missão da universidade na sociedade brasileira” (*Ibidem*). Ainda, conforme esse estudioso, os pontos defendidos estavam relacionados à urgência de a universidade estabelecer seu compromisso e contribuições para com a sociedade, em especial, do ponto de vista estrutural do país, o que, conseqüentemente, demandaria aprimoramento profissional e suas especificidades de cada área.

Até aquele momento, o movimento estudantil buscava maneiras de exigir que a universidade cumprisse com sua missão especial, ofertando um repertório cultural que abarcasse os aspectos tanto de formação profissional quanto culturais e social (Wanderley, 1987). Foi por meio desse movimento que todos aqueles envolvidos na universidade buscaram corrigir suas lacunas, propondo a reforma universitária de 1968. Nessa proposta, mais uma vez, a Extensão Universitária não foi vista como prioritária, haja vista que ainda não possuía um caráter obrigatório e legal, isto é, não estava em lei.

Ainda no Brasil, segundo o PNEU (2000-2001, p. 3): “as conferências tidas como ‘lições públicas’” tiveram início na USP, cujo objetivo era apresentar o papel contributivo da Universidade, sobretudo na produção e difusão do conhecimento por ela desenvolvida. Essas atividades tiveram a função de reafirmar que “desde o início de sua história, muito próximas das comunidades que lhes deram origem” (Brasil-PNEU, 2000-2001, p. 3).

Dessa forma, Gadotti (2017) afirma que a Extensão Universitária ganhou corpo na década de 1960, visto que o país naquele momento estava mergulhado em um

conjunto de transformações sociais, bem como em um processo de mudanças advindas de campos diversos, incluindo o campo político que assolava todo o Brasil. A partir das ideias desse autor, Silva e Werner (2019, p. 3) asseveram que:

Por ingerência dos movimentos sociais, a Extensão Universitária assumiu seu papel social, mas, em contrapartida, ainda possuía em sua prática um caráter assistencialista, quando somente no início dos anos de 1980, devido à pressão popular à volta de um Estado Democrático, a extensão assume seu protagonismo mediante a um ideal na perspectiva da Educação Popular.

Diante do exposto, convém destacar que a Extensão Universitária surge em um momento de efervescência política, durante o pré-regime da ditadura militar, e passou a integrar a tríade que envolve as atividades de ensino e pesquisa. É nesse momento que emerge o Programa Especial de Treinamento (PET), mais precisamente em 1979, no governo de João Baptista Figueiredo e que, mais tarde, em 1999, passou a se chamar Programa de Educação Tutorial vinculado à Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC).

O PET pode ser caracterizado como o primeiro programa de Extensão Universitária nas Universidades Públicas brasileiras, sendo criado justamente para romper com ideia de universidade fechada, voltada apenas ao processo de ensino e pesquisa. Na atualidade, o PET está regulamentado por um conjunto de prescrições legais⁶ que o definem como um programa que, ao longo dos anos, tem apresentado significativas mudanças e que

trouxe inovações para a estrutura do PET como, por exemplo, a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos, a união do PET com o Conexões de Saberes, a definição de tempo máximo de exercício da tutoria, a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET (BRASIL/MEC, Portaria 976/2010).

Importante relatarmos que os dados constantes na página do PET/MEC, na *web*, retratam números ainda do ano de 2010. Esses dados trazem à tona um coletivo de instituições e alunos que receberam bolsas de iniciação científica, cujo objetivo foi “aplicar seus conhecimentos e ampliar sua formação” (*Ibidem*).

⁶ O Programa de Educação Tutorial foi oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007.

Perante o exposto, e a partir de estudos realizados por Moacir Gadotti (2017), inferimos que até os anos 2000, a Extensão Universitária, como é concebida hoje, não fazia parte do “grande projeto” da Universidade àquela época. A partir dessa exposição, na próxima subseção, continuamos discorrendo sobre a Extensão Universitária, mais especificamente acerca do aperfeiçoamento dos instrumentos legais, com destaque para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas Brasileiras (FORPROEX), que tem seus princípios amadurecidos, a partir de uma revisão sistematizada e da consolidação de conceitos advindos da Constituição, da Lei de Diretrizes e Bases, do Plano Nacional de Educação, em que se buscou afastar as dificuldades enfrentadas face à materialização de ações extensionistas, levando-se em conta seu caráter indissociável.

1.3.1 A Extensão Universitária no Brasil: por um Perfil Indissociável

O reitor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Targino de Araújo Filho, ao apresentar o percurso historiográfico da extensão, em especial na rede federal de educação superior, destacou que a partir da criação do Programa de Extensão Universitária (ProExt), em 2003, a “extensão não deve mais ser vista como uma ação redentora da universidade, mas como uma área que contribuiu, efetivamente, para o cumprimento dos objetivos. O principal deles, a produção e a difusão do conhecimento” (Brasil/MEC, Reuni/MEC). Ainda, nessa linha de difusão do conhecimento, segundo o PNEU (2000/2001), o FORPROEX produziu e implementou o Programa Universidade Cidadã⁷, “em que foram definidos oito eixos temáticos considerados áreas importantes de atuação para o momento em que vivemos e nos quais as universidades já trabalhavam, atendendo às demandas da sociedade” (Brasil-PNEU, 2000/2001, p. 02).

Nesse viés, tendo a Universidade como foco as demandas sociais – a partir da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão – o Plano Nacional de Extensão Universitária, sobretudo quando apresenta ações para o processo de formação profissional, possibilita ao aluno “sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua

⁷ O desenvolvimento desse programa foi bastante contributivo para a elaboração e consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE).

formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.” (Brasil-PNEU, 2000/2001, p. 7).

Isso posto, a temática envolvendo o princípio do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente, tem sido foco de inúmeros debates, pesquisas e publicações relevantes, nas últimas três décadas. A esse respeito, Puhl e Dresch (2016, p. 38) afirmam que:

A sustentação de sua indissociabilidade parece envolver mais um desses enigmas que não encontram uma saída e nem se resolvem, de forma adequada e satisfatória, quando considerados sob o enfoque de uma lógica disjuntiva. Nosso propósito é, pois, buscar compreender essa relação sob o viés de princípios que contribuam na fundamentação do caráter triuno das dimensões, considerando tal conceito hipótese como possibilidade para o conhecimento.

A partir das ideias desses autores, é imprescindível destacarmos a impossibilidade de se conseguir separar ensino e pesquisa, tendo em vista que um pressupõe o outro, constituindo-se, dessa maneira, em um princípio dual. No entanto, essa realidade na prática, pode ser bem diferente. O conteúdo ministrado na sala de aula nem sempre contribui para a materialização de uma pesquisa, aparentando, dessa forma, dissociada ou não compreensível, ou seja, não incorpora o ensino e a pesquisa como um caminho ou desenvolvimento do coletivo envolvido.

Se a Universidade, conforme discutimos nas seções anteriores, tem como premissa básica a produção e socialização de conhecimentos, essa perspectiva ainda é muito forte no campo do ensino e da pesquisa, uma vez que prima pelo processo de formação profissional e difusão daquilo que foi produzido, além da reverberação de saberes que circulam dentro da esfera acadêmica. Nesse sentido, caberia à Extensão Universitária o papel de transposição dessa produção e o aproveitamento dos profissionais, a fim de contribuírem com os resultados aos diversos setores sociais.

Torna-se interessante essa perspectiva, em especial se consideramos os recursos destinados a Extensão Universitária. A propósito, as verbas destinadas às atividades de extensão são bem inferiores às aquelas enviadas ao ensino e à pesquisa. Isso coloca a extensão, aparentemente, como uma atividade de segundo plano. A pesquisa, por sua vez, detém um custo significativo, bem como tempo relevante para sua execução. Já nas atividades extensivas, as exigências são por resultados

imediatos, pontuais, e o tempo de execução aparentemente limitado por regras estabelecidas pela universidade.

As atividades extensionistas são entendidas por Gadotti (2017) como sendo importantes instrumentos, não apenas um conjunto de meras atividades acadêmicas, mas também por revelarem outras formas de compreensão do papel da Universidade. Em outras palavras, não somente o de produzir conhecimentos, mas fazer com que esses sejam pensados, desenvolvidos e socializados, levando em consideração as necessidades daqueles que estão ao redor das universidades, contribuindo, dessa maneira, para o progresso local, às vezes, até regional.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2005), ensino e pesquisa ainda são detentoras de importante atenção na sociedade. No entanto, para que ambas se concretizem em tempos tão dinâmicos, faz-se necessário pensar em instrumentos concretos para viabilizar ações de desenvolvimento nas diversas esferas sociais e, sobretudo, que possibilitem aos sujeitos envolvidos acesso aos saberes que advêm do princípio dual. Nesse sentido, a maneira mais significativa para colocar em prática tais reflexões é por meio das atividades de extensão.

A tríade, ensino-pesquisa-extensão, aplicada à educação superior tem como objetivo “superar a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/ objeto, empiria/razão”. Em vista disso, o princípio da indissociabilidade – como é defendido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 – é um canal que permite (re)organização dos arranjos pedagógicos no (para) o ensino, bem como na produção e socialização dos conhecimentos materializados por meio da pluridisciplinaridade, dimensão inerente às próprias instituições de ensino superior (Puhl; Dresch, 2016).

Já no Art. 213, da CF/88, especificamente, inciso II, § 2º, aduz que: “As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber **apoio financeiro do poder público** (BRASIL - CF/88, grifo nosso)”, o que, na maioria das vezes, pode não ocorrer, principalmente na dimensão extensionista. Ou seja, colabora para que não haja um engajamento significativo para o desenvolvimento de atividades de extensão por aqueles que integram o quadro da Universidade. Ainda, a falta de apoio implica ausência de recursos humanos capazes de transpor os “muros” da instituição, para atender as necessidades do cidadão comum por meio de atividades extensionistas.

Assumpção e Leonardi (2016, p. 462) asseveram que: “historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino

regular ou pesquisa, é definido como extensão”. Diante disso, a extensão pode ser vista, também, a partir de um conjunto de atividades como “curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência, a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política” (*Ibidem*).

Ao seguir essa trilha de reflexões sobre a função social da Universidade, Boaventura de Souza Santos (2004) reforça a importância de diretrizes que orientem as ações, envolvendo o ensino, pesquisa e extensão. Aqui no Brasil, a formulação e implementação de ações voltadas para a Extensão Universitária encontram amplo respaldo, também, no conjunto de orientações do FORPROEX (2012, p. 29), que enfatiza a necessidade, entre outras, de refletir sobre os seguintes preceitos: “1) Interação Dialógica; 2) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; 3) Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; 4) Impacto e Transformação Social.”

Na Figura 1, é possível percebermos a inter-relação entre as orientações, em que ambas têm como finalidade, sobretudo, o desenvolvimento social, defendido no real e complexo sentido do termo.

Figura 1 – A Extensão como processo dialógico.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A partir da Figura 1, apresentamos uma breve reflexão sobre cada diretriz contida no FORPROEX (2000-2001). Na orientação “interação dialógica”, o foco está

no desenvolvimento e fortalecimento das relações que envolvem a Universidade e as demandas sociais que obterão êxito pelo diálogo e troca de saberes. Esse diálogo deve buscar romper com o “discurso da hegemonia acadêmica”, com vistas a promover maior engajamento com movimentos sociais e organizações populares. De acordo com o FORPROEX (2000-2001, p. 18-19), a ideia de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade” já foi discutida e superada.

A orientação “Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade” é caracterizada pela busca de modelos, conceitos e metodologias que possam favorecer o estabelecimento de ações extensionistas menos complexas e que se materializem não somente pela interação, mas também por meio de ações integradoras das diversas áreas do saber, bem como seus componentes curriculares, no intuito, ainda, de possibilitar a construção de pactos que envolva os diferentes setores, tanto os intersetoriais e interorganizacionais quanto os interprofissionais.

Em relação à orientação “Indissociabilidade Ensino – Pesquisa”, esta revela, mais uma vez, a extensão como um processo tão acadêmico quanto o ensino e a pesquisa. Essa diretriz aponta para a necessidade de a universidade consolidar a efetivação da extensão quando atrelada à formação de recursos humanos (ensino) e produção de conhecimento (pesquisa). A Extensão Universitária deve fazer parte da formação de acadêmicos, ao passo que, também, contribui para o melhor acompanhamento das diretrizes práticas e curriculares, inclusive, atribuindo créditos acadêmicos (FORPROEX, 2007). Essa orientação é permeada de ações que podem contribuir significativamente, tanto para a formação de alunos quanto para o desenvolvimento da universidade, posto que o aluno é considerado peça chave, protagonista de sua formação profissional. Essa ideia de cogitar o aluno como sujeito protagonista viabiliza para que todos os envolvidos nas ações extensionistas, por outro lado, tenham *status* de contribuidores da mudança social.

A diretriz “Impacto e transformação” é a orientação que ratifica a Extensão Universitária como instrumento da ação para a transformação social. Isto é, por meio da inter-relação que se estabelece entre a universidade e os diversos segmentos da sociedade, buscam-se propostas de soluções para as mais diversas situações-problemas, com vistas ao aprimoramento e transformação das necessidades de parte da população. Assim, o que se pode inferir dessa orientação é o estabelecimento da extensão como uma perspectiva essencialmente política e, inclusive, transformadora da realidade e desenvolvimento social. Nessa perspectiva, a universidade, como uma

instituição social (Chauí, 2003) e detentora de instrumentos que contribui para o desenvolvimento do país, é parte da sociedade e, portanto, deve ser alvo dos impactos para, posteriormente, ser transformada.

Os desdobramentos propostos pela universidade (ações sociais para a transformação) não devem ser entendidos apenas como uma simples busca de resolução para um determinado problema, e sim como defensora e atuante de um processo dialógico que se materializa na produção e troca de conhecimento.

No entanto, o objetivo agora está em como produzir, conjuntamente com a sociedade, “um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (FORPROEX, 2012, p. 17). Como demonstrado na Figura 1 – A Extensão como processo dialógico, a seguir reforçamos os 4 (quatro) pilares, conforme análise do FORPROEX e ratificados pela Resolução CNE/CES 7, especificamente em seu Artigo 5º:

(i) Interação dialógica: desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão.

(ii) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas.

(iii) Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão: reafirmando a extensão como processo acadêmico – justificando-lhe o adjetivo “universitária” –, em que toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã – reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso.

(iv) Impacto e transformação: estabelecimento de uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas. Essa diretriz consolida a orientação para cada ação da Extensão Universitária: frente à complexidade e a

diversidade da realidade, é necessário eleger as questões mais prioritárias, com abrangência suficiente para uma atuação que colabore efetivamente para a mudança social. Definida a questão, é preciso estudá-la em todos seus detalhes, formular soluções, declarar o compromisso pessoal e institucional pela mudança, e atuar. (FORPROEX, 2000/2001, p. 18-19)

Em face do exposto, o que se espera é que o conjunto dessas orientações promova debates e reflexões que contribuam para romper com as três crises que a Universidade, a Pública principalmente, tem enfrentado até os dias vigentes. Segundo Santos B. S. (2005, p. 137), a primeira denominada de a *crise da hegemonia* “resulta das contradições entre a função tradicional da Universidade de formar conhecimentos exemplares, nos âmbitos científico e humanístico, e a função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais”. Esse último foi uma imposição do capitalismo que visava ao desenvolvimento econômico em detrimento do social, presente no século XX.

Já a segunda, *crise de legitimidade* está pautada no princípio de que “[...] a Universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes [...]”, por um lado, e as demandas sociais e políticas que fez a universidade se democratizar para a “reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos das classes populares, por outro”. E por fim, a *crise institucional* que segundo o autor, resultava da “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade”, bem como as sucessivas exigências de que essa última crise se sujeitasse a padrões que pudessem se materializar em “eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (Santos, 2005, p. 138).

Ainda nesse âmbito, as crises, anteriormente apresentadas, vão ao encontro da concepção de Extensão Universitária como prestação de serviços. Segundo Gadotti (2017, p. 03):

Em muitos casos, a Extensão Universitária foi assumida como prestação de serviços de caráter assistencial ou mercantil. Entraram em confronto paradigmas opostos de Extensão Universitária: um mais popular e outro mais elitista. Surgem, assim, diferentes concepções e práticas da Extensão Universitária [...].

Alguns pesquisadores (Assumpção; Leonardi, 2016; Chauí, 2003; Gadotti, 2017; Nogueira; 2005; Santos, 2005) que têm se dedicado aos estudos sobre a

Extensão Universitária, de maneira sutil, têm deixado pistas para o que podemos chamar de a *quarta crise* vivida pelas Universidades Públicas. Além disso, a Educação é um instrumento significativo, cuja função principal é potencializar o desenvolvimento de qualquer nação, não somente econômico e sustentável, mas também, humano, científico, tecnológico, sociocultural, democrático, entre outros.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que uma quarta crise envolveria questões ligadas a: i) cortes e bloqueios nos orçamentos das instituições públicas, ou seja, são condições que inviabilizam e tornam insustentável sua administração, bem como a gestão dos recursos financeiros; ii) a autonomia das universidades tem sido foco de constantes questionamentos, o que não coopera para uma gestão democrática e autônoma; iii) a falta de políticas públicas de valorização da carreira do magistério superior, pois, desde 2016, a categoria universitária federal sofre com salários defasados, tornando-se, na maioria das vezes, um grupo sem forças para lutar por direitos e sobrevivência da própria Universidade; iv) falta de engajamento e(ou) uma conversão sobre as reformas que têm afastado o alunado das instituições, sobretudo das licenciaturas, em que o quadro é mais agravante em todo o país.

Por conseguinte, podemos inferir que a quarta crise já esteja instaurada nas Universidades Públicas, uma vez que a falta de políticas públicas, especificamente aquelas voltadas ao desenvolvimento educacional, tem levado essas instituições públicas brasileiras a uma indesejável decadência, indo de encontro ao seu objetivo primário, qual seja contribuir com o desenvolvimento da sociedade nas suas múltiplas dimensões: social, cultural, econômica e política.

Diante do exposto, esse quadro de sucateamento da universidade não colabora para seu desenvolvimento e tampouco da sociedade, visto que essa instituição de hoje precisa romper com paradigmas que enfraquecem a sua atuação, bem como se reinventar, especificamente ao considerar uma ação de mão dupla: a universidade que se volta para o progresso científico e tecnológico, cujos resultados devem significar contribuição à sociedade, ao passo que as comunidades, com seu arcabouço de saberes populares, também devem contribuir para o desenvolvimento daquela.

Se de um lado, a Universidade tem tentado desempenhar com maestria a formação discente, baseando-se, primeiramente, nas atividades de ensino (não sendo as únicas), em seguida a pesquisa que contribui para o desenvolvimento crítico-reflexivo e produção de conhecimento, porque são dimensões formativas importantes;

de outro lado, temos a extensão, materializando-se por vivências e práticas sociais diversas, capaz de potencializar o processo formativo dos múltiplos sujeitos envolvidos, de modo interno e externo à Universidade.

Dessa forma, essa concepção de Extensão Universitária contrapõe a perspectiva de prestação de serviços e a visão assistencialista. Concordamos, pois, com Dominique G. Souza *et al* (2019, p. 10) quando afirmam que a “extensão [...] deve ser diferenciada de qualquer espécie de assistencialismo, é uma ação voltada para a emancipação das pessoas envolvidas que ultrapassa os muros da universidade”, possibilitando acessibilidade à cultura e aos conhecimentos produzidos pela tríade ensino e pesquisa.

A essas ideias, corrobora Nogueira (2005), ao afirmar que tanto as universidades quanto as instituições de ensino superior privadas deverão pensar a extensão, enquanto instrumento que estende à comunidade a sua produção nos diversos âmbitos e em forma de “cursos e serviços especiais”, bem como perspectivas de ensino emancipadoras, e que demonstrem os resultados de pesquisas que emanam do ambiente acadêmico institucional.

De acordo com a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária⁸, a qual instituiu o processo de Institucionalização, a Universidade “[...] por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; [...]” (Artigo - 40).

Seguindo o princípio da referida lei, de acordo com Nogueira (2005), Paulo Freire, ainda na década de 1990, influenciou e contribuiu para que a extensão fosse institucionalizada de maneira que pudesse servir tanto às organizações quanto à comunidade em geral. Essa contribuição possibilitou a discussão dos saberes acadêmicos com interface aos saberes populares e suas manifestações culturais, enfatizando a grandeza contributiva da comunidade externa.

O autor revela que os populares deixaram de ser vistos apenas como meros objetos(campo) para o desenvolvimento de pesquisas e tornaram-se colaboradores que usufruem das atividades de extensão propostas pelas instituições. Essas mudanças apresentaram um caráter inovador às ações extensionistas, principalmente por proporcionarem significativos avanços e desenvolvimento social.

⁸ Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”.

Ainda, nesse pensamento, a Extensão Universitária possibilita o desenvolvimento de dimensões que podem envolver aspectos políticos, formação profissional cidadã e exercício democrático que, imbricados, cooperam para a transformação de sujeitos sociais, plenos e emancipados. Ademais, para que haja a concretização e resultados contributivos, por meio de atividades extensionistas, é necessário que os sujeitos sociais envolvidos na relação universidade e sociedade exercitem e reflitam acerca das múltiplas práticas sociais presentes na sociedade.

Tal análise demonstra o importante papel das ações extensionistas nessa relação, não podendo mais ser caracterizada como uma atividade terciária da Universidade. Além disso, é oportuno (re)pensar o uso das atividades extensionistas que tem função potencializadora na intervenção de problemas, às vezes, advindos de contextos mazelados. Nesse cenário, a relação entre universidade e sociedade passou por transformações advindas do processo de globalização e a chegada do século XXI. Além disso, a Universidade contemporânea, que já tem primado pela indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, vem se dedicando a outros papéis com o objetivo de servir à sociedade, a saber: prestação de serviços, desenvolvimento econômico e social e outras manifestações culturais idealizadas e ofertadas na forma de entretenimento. Sobre isso, na próxima seção focalizamos, especificamente, o caráter social da Extensão Universitária.

1.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL E EMANCIPATÓRIA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. [...] a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

(Boaventura de Souza Santos)

Conforme exposto na epígrafe de Boaventura de Souza Santos (2004, p. 53-54), nas últimas décadas, temos observado um aumento no interesse por pesquisas

que se voltam para o fenômeno da formação humana, buscando articulá-las com os aspectos sociais que são peculiares à realidade brasileira. Esses estudos, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Gadotti, 2017; Santos, 2004, 2005; Siveves, 2013), têm apontado a necessidade de se refletir sobre uma formação humana e profissional. Essa formação necessita ser capaz de conscientizar os múltiplos atores sociais para assumirem uma postura crítica e reflexiva na trajetória acadêmica e no exercício das profissões, bem como contribuir para a transformação da realidade social, tão essencial ao desenvolvimento de um país.

No Brasil, o ensino universitário sempre relegou a extensão a uma condição inferior à pesquisa e ao ensino. Esse é o primeiro ponto. O segundo ponto é que o Estado atribuiu à Universidade a resolução de questões sociais a partir da extensão, quando, na verdade, deveria ser o papel do próprio estado brasileiro. Com isso, a Extensão vem ganhando uma dimensão cada vez maior, apesar de ainda enfrentar certa resistência por parte de alguns docentes universitários, porque esses ainda primam pelo processo de ensino e pesquisa, ou seja, esse eixo está desassociado daquela díade. Nesse aspecto, é interessante refletirmos sobre as dificuldades que as universidades periféricas enfrentam, especialmente do ponto de vista das verbas destinadas à sua manutenção.

É preciso ainda, diferenciarmos a universidade central da periférica, por contar a primeira com orçamentos volumosos, enquanto a segunda, não só comporta um orçamento pequeno, mas também conta, às vezes, com um público receptivo e outro desconhecedor do papel que a universidade pode exercer em suas vidas, em suas comunidades. Assim, exprime-se que a realidade da universidade pública, no Brasil, é bem diversa, pois aquelas de regiões centrais ainda são vistas e tidas como “privilegiadas”, em detrimento daquelas localizadas em zonas periféricas.

Diante do exposto, convém pensarmos, também, como esses aspectos influenciam as práticas desenvolvidas na universidade. Ainda nesse sentido, Menezes e Síveres (2011) trazem à tona a necessidade de se refletir sobre a fragmentação que tem envolvido saberes e conhecimentos, pois, segundo os autores, são ações que dificultam um pensar e agir no âmbito da interdisciplinaridade, retomando a importância de as Instituições trabalharem para além do ensino e da pesquisa. Isso significa (re)pensar a indissociabilidade como uma máxima que envolve os aspectos constituintes do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Seguindo essa linha de pensamento, acrescenta Ênio Waldir da Silva (2013, p. 112): “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista na constituição brasileira, tem sido, em geral, historicamente renegada”. Notamos a partir dessa afirmação que questões, muitas vezes, ligadas ao processo de trabalho, envolvendo a comunidade externa, ainda carece de melhor entendimento, ou melhor, encontram dificuldades de implementar o que foi planejado, partindo das ações teóricas advindas do ensino e da pesquisa para uma participação prática e efetiva da comunidade universitária.

A fim de promover um espaço universitário que considere o ensino e a pesquisa (incluída a extensão, pois essa é parte integrante do tripé), Gadotti (2000) sugere algumas ponderações em torno de um princípio de três etapas denominado ação-reflexão-ação. Essas se complementam e têm o objetivo de promover ações que envolvam a extensão, de maneira que as instituições promotoras encontrem caminhos que se materializem em uma aprendizagem capaz de ressignificar o sujeito, por meio das experiências e contextos em que Universidade e envolvidos estejam inseridos.

Tais ações se mostram, ao destacarem possibilidades de perceber na prática como se consolidam o processo de complementariedade e indissociabilidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão. Ainda, há que se levar em conta a criação de novas propostas, produção de novos estudos e o fomento de novos projetos, envolvendo a Extensão Universitária, com vistas a contribuir para uma sociedade pluralista, para além do acadêmico, como bem afirma Síveres (2012). Sob essa ótica, notamos a importância dada ao pilar Extensão, como expresso na epígrafe dessa seção.

De acordo com o referido autor, a atividade que envolve a Extensão Universitária “contribui [...] para o aprofundamento dos conceitos, ou seja, aquilo que se deve saber para o exercício de sua profissão” (Síveres 2012. p. 89). Podemos notar que a interação entre esses princípios colabora também para o desenvolvimento do extensionista (pessoal e profissionalmente), pois consegue desenvolver habilidades que o acompanharam nas diversas práticas sociais existentes na sociedade.

Mas afinal, por que ainda é tão difícil ver na prática as atividades de extensão? Tal fato, segundo Silva (2013), pode ser decorrente da extensão ainda não ser reconhecida, de forma adequada, especificamente no interior das organizações acadêmicas, visto que a principal dificuldade em sua implementação reside na indefinição de concepções claras que a orientem e se tornem visíveis em termos

práticos. Concordamos com o exposto, porém, esse quadro tende a mudar drasticamente com a implementação da Resolução CNE/CES nº. 07 de 2018⁹ que regulamenta as atividades de extensão no currículo universitário.

A Resolução está em consonância com as premissas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (2014-2024). Essa prescrição torna a curricularização da extensão obrigatória, conforme podemos observar no Art. 4º que estabelece que as atividades de extensão “devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018). Desde a implementação dessa Resolução, as Instituições de Ensino Superior vêm discutindo acerca de que maneira a extensão, agora como mecanismo obrigatório, deve se fazer presente nos currículos dos cursos superiores.

Assim, também, “cabe a atual política de curricularização atribuir novos sentidos e significados às práticas pedagógicas que englobem a extensão na educação superior” (Vargas, *et al.* 2021, p. 1614). É necessária uma ressignificação das práticas que são desenvolvidas na(pela) Universidade, no sentido de mobilizar a comunidade sobre o que está sendo produzido e como suas ações podem contemplar e retornar para aqueles a comporem (esse aspecto já é mais visível nas ações de ensino e pesquisa).

As práticas desenvolvidas por meio das atividades extensionistas devem provocar a comunidade para novos significados, com a finalidade de dar voz àqueles que vivem em situação de exclusão social. É preciso promover novos sentidos às atividades de extensão, de maneira que busquem contemplar os grupos socialmente excluídos, afinal, a Extensão Universitária tem como objetivo estabelecer uma “ponte” entre a universidade e a sociedade em geral.

Em alguns documentos oficiais, como programas, planos, diretrizes e fóruns governamentais (INEP¹⁰; PNEU; FORPROEX; RENEX¹¹; CNE/CES Nº 7/2018), que têm discutido sobre essa literatura nos deparamos com um conjunto de obras, envolvendo livros, teses, dissertações e artigos publicados em diferentes suportes, tanto físicos quanto digitais, que também têm se debruçado sobre a temática em

9 **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018** que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências”.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹¹ Rede Nacional de Extensão Universitária.

questão. Nessas discussões, pudemos constatar que há uma predisposição para refletir a Extensão Universitária como um dos tripés que se articula, a fim de propor um conjunto de diretrizes e políticas públicas em torno de um projeto mais voltado à institucionalização. Ou ainda, em busca de promover ações que integrem as instituições às sociedades civis e às esferas privadas, como meio de fortalecer parcerias de fomento ao desenvolvimento das atividades extensionistas.

Além disso, é possível visualizar pesquisas que defendem a organização de encontros permanentes entre os dirigentes, ou seja, os pró-reitores de extensão e outros órgãos envolvidos na tomada de decisão, objetivando fomentar fóruns e debates para a ampliação e a inserção social das universidades públicas, de modo que suas políticas promovam a transformação social de maneira democrática. Outro aspecto a ser abordado diz respeito à extensão territorial do Brasil, por impossibilitar, às vezes, uma efetivação das políticas públicas que têm o objetivo de promover ações, financiamentos e atividades extensionistas práticas para seus cidadãos. Assim, consideramos a diversidade sociocultural e as desigualdades que algumas regiões do país enfrentam, em termos de áreas de conhecimento, fatores que acarretam, dessa maneira, a demonstração de que as universidades são heterogêneas, especificamente quando consideramos as esferas às quais se vinculam, seja federal, estadual ou municipal, dentre outras.

A esse respeito, Mello (2008) afirma que a heterogeneidade é parte integrante do ambiente interno de cada Universidade, bem como está presente em seus *campi*, muitas vezes, em cidades do interior, inseridos em contextos geográficos de difícil acesso. Somando-se a isso tem-se o fato de, com frequência, estarem cercados de desigualdades sociais que possam impactar o desenvolvimento ou, até mesmo, a geração de resultados que possam contribuir para transformar aquele contexto.

Mello (2008) chama atenção para alguns pontos que são recorrentes no processo de pensar e fazer Extensão Universitária. Segundo a autora,

há, na própria universidade, quem a reprove como atividade própria da instituição ou de pesquisadores, por vê-la como tarefa que desviaria recursos e esforços que deveriam ser aplicados integralmente em pesquisa. Ademais, critica-se o ativismo, que muitas vezes se tem a impressão de acontecer nas atividades de extensão, duvidando-se da presença do conhecimento científico no contato entre docentes e estudantes universitários com comunidades de base. Assim, rigor científico e investimentos são temas que ocupam, hoje,

lugar importante no debate sobre a extensão universitária (Mello, 2008, p. 15).

Essas questões, apesar de parecerem claras, ainda carecem de um olhar sensível por parte do pesquisador que busca mesclar ensino, pesquisa e extensão com a finalidade de fazer florescer não somente suas atividades de trabalho, mas também a partir de um rigor científico, tão cobrado na produção do conhecimento. Sob esse ângulo de visão, corroboramos a autora que expõe:

Contudo, alguns elementos tornam possível reconhecê-la como uma instituição brasileira única: instituição gratuita – não sem luta e sempre em risco de perder essa característica -; lugar fundamental na geração de conhecimento científico nas diferentes áreas; lugar de análise e de crítica de políticas e rumos estabelecidos no país – poder do qual, muitas vezes, setores ligados ao mercado querem destitui-la –; local de formação de excelência de profissionais (*Idem*, p. 14).

Perante o exposto, o que se espera de uma universidade pública é justamente a função de intervir por meio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento de ações que possibilitem aos envolvidos a oportunidade de atuarem como agentes de transformação social, capazes de contribuir para o progresso do país. Por outro lado, as universidades enquanto detentoras de autonomia, garantida no artigo 207 da CF/88, caracterizam-se e revelam uma identidade que é característica

da própria sociedade brasileira, e, portanto, abriga as suas contradições existentes. Assim, há avanços na sua democratização, contudo, também há limites de natureza estrutural e conjuntural que desafiam a criatividade política, institucional e organizacional. [...]. Não basta às ações de extensão estar disponíveis aos acadêmicos, é importante garantir que todos eles a experimentem no âmbito de sua formação de modo adequado, internalizando seus princípios (Gomes, 2016, p. 45).

Sob esse prisma, muito se tem avançado sobre o papel e contribuição da Extensão nas universidades públicas brasileiras. A esse respeito, reafirmamos a necessidade de mais clareza e articulação do tripé: ensino, pesquisa e extensão, reforçando a institucionalização da Extensão com autonomia e gestão democrática plena da Universidade, no intuito de contribuir com práticas inovadoras que se materializem não somente na esfera acadêmica, mas também signifique os espaços sociais.

A dimensão da Extensão vista por outra concepção se caracteriza como “um espaço privilegiado de reflexão e ação crítica, contribuindo para a oxigenação do pensar e do agir transformador da Universidade” (FORPROEX, 2006, p. 30). Nesse ínterim, a extensão é uma atividade obrigatória nas universidades, no entanto, ainda nos deparamos com instituições acadêmicas e outros espaços informais de formação, que não a realizam. Trata-se de uma postura questionável, pois há um conjunto robusto de prescrições legais nacionais, bem como os próprios documentos oficiais das instituições. Logo, é incoerente não fazer Extensão.

A Extensão envolve um campo vasto no desenvolvimento das atividades, e seus usuários são bem diversificados, a saber: “grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado” (Santos, 2005, p. 175). Para além dos serviços prestados a usuários, previamente determinados, hão de se considerar outras possibilidades inerentes à prestação de serviços que são invocados pela própria sociedade, conforme exemplos postulados por Santos (*Idem*, grifo do próprio autor): “«incubação» da inovação; promoção da cultura científica e técnica; actividades culturais no domínio das artes e da literatura”.

Nessa trilha de reflexão, notamos que a função social das práticas extensionistas dialoga com os postulados dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que defende uma perspectiva social, cultural e ideológica de produção de conhecimento. Por essa razão, no capítulo 2 provemos uma discussão mais aprofundada sobre a relação Extensão Universitária e os NEL. Mesmo porque esse diálogo é mais perceptível quando visualizamos o que defende o FORPROEX em 1987, sobre os primeiros preceitos da Extensão Universitária. Para tal entidade a atividade extensionista é

o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo

dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p 11).

Tomando por base o exposto, podemos observar que as questões de ordem social e a interação dialógica, que se deve manter entre a Universidade e a sociedade, têm sido objeto de inquietações pelos próprios usuários dessas duas esferas. Tais alterações requerem desses ambientes um papel de complementaridade, com o fito de possibilitar uma formação acadêmico-profissional com interfaces em práticas sociais colaborativas e que possam se materializar em uma “plena emancipação” dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, buscamos promover uma relação dialógica entre a Extensão Universitária e o desenvolvimento do letramento acadêmico, especificamente, porque a comunidade acadêmica tem questionado as políticas de afirmação e as ações estratégicas que garantam sua permanência nessa esfera. Acreditamos que o sujeito precisa perceber que é parte desse contexto acadêmico, pois somente assim ele poderá se apropriar de toda a diversidade que ali circula. Nesse sentido, torna-se imprescindível entender que as ações extensionistas não podem ser resumidas às práticas de leitura e escrita presentes nos diversos gêneros textuais(discursivos)¹² que circulam na esfera acadêmica de maneira isolada.

Mas, é preciso ir além, para considerar que suas contribuições, advindas do processo de ensino e pesquisa, possam apresentar novos horizontes; em outras palavras, alternativas que considerem o sujeito como protagonista do processo de ensinagem, para agir democraticamente na sociedade. Ainda, é preciso possibilitar condições que lhe permitam contestar as velhas práticas que, muitas vezes, são corriqueiras no espaço acadêmico e não contribuem para a emancipação de sujeitos crítico-reflexivos.

Como discutido até aqui, a Extensão Universitária é entendida como um conjunto de ações sociais e políticas (saberes e conhecimentos produzidos) pensadas, a partir da Universidade, para serem implementadas à comunidade

¹² Assim, como Lima (2023, p. 27-28), usaremos “a denominação gêneros textuais/discursivos para nos referir aos gêneros em geral, juntando assim as duas denominações mais usadas pelos pesquisadores e estudiosos da linguagem. Tal opção se justifica, por um lado, em razão desta pesquisa estabelecer uma vinculação teórica com Bakhtin, o qual não usa a denominação gêneros textuais, mas sim, gêneros do discurso ou gêneros discursivos. E por outro lado, em razão de tomarmos como uma das bases para esta pesquisa, [...] pesquisador[es] que usam a denominação gêneros textuais por uma vinculação ao Interacionismo Sociodiscursivo” (BRONCKART, 2009).

externa. Como tal, os resultados, hipoteticamente planejados, devem propiciar o desenvolvimento da comunidade receptora dessas ações, sobretudo com o intuito de provocar mudanças sociais e a “plena emancipação” da população envolvida.

A Extensão Universitária articulada com o ensino e a pesquisa, como fenômeno que oportuniza não somente a criação de projetos, cursos, formações, entre outros, é tomada como possibilitadora de um diálogo que busca considerar as demandas sociais de determinado grupo ou contexto. Na contramão, Botomé (1996) revela que ainda existem concepções equivocadas no processo de compreender qual é de fato o papel da extensão e alerta para o “contato com demandas sociais, de modo que o ensino e a pesquisa fiquem isentos dessa reflexão e de uma atuação promotora de mudanças nas condições sociais” (Santos, *et al.*, 2016, p. 24). Ou seja, para que a extensão alcance sucesso no seu desenvolvimento deve estar em articulação com o ensino e a pesquisa, a fim de que, juntos, possam contribuir para as melhorias sociais de contextos situados.

Em tempo, na integração entre ensino, pesquisa e extensão, faz-se necessário manter a sala de aula sempre aberta para que não se torne em quatro paredes herméticas, ou seja, em um espaço que se afasta da realidade social “onde a interlocução, a dialética e o pulso da dual descoberta não culminam com um propósito incomum, a ação pedagógica perde o sentido, não propiciando o desenvolvimento e o envolvimento efetivos e eletivos de todos” (Costa, 2009, p. 12). É nesse contexto que a educação se estabelece para criar, implementar, formar e confrontar práticas que propiciam (ou não) transformações requeridas pela sociedade.

De maneira a validar o que discutimos até aqui, o FORPROEX, em sua segunda edição (1988), já propunha a necessidade de refletir sobre ações estratégicas que pudessem vincular, harmoniosamente, a extensão junto ao ensino e à pesquisa, com a finalidade de reforçar a função e responsabilidade social da Universidade, especialmente à sociedade. Para tanto, a dimensão crítica do conceito de ensino e seu resultado em sala de aula “deixa de ser somente o *locus* de produção teórico-abstrata para ser considerada como todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico-social, vivido por diferentes atores” (FORPROEX, 2006, p. 23).

É oportuno enfatizar as transformações que o espaço universitário e a própria extensão têm gerado. Uma dessas mudanças refere-se a um maior envolvimento daqueles que anseiam e buscam melhorias para a sociedade. Portanto, é de

fundamental importância a vivência em contextos de práticas sociais, pois a partir delas os sujeitos terão “condições de refletir acerca das grandes questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação comprometida com as necessidades [sociais]” (Saraiva, 2007, p. 3).

Em função disso, entendemos que a Universidade como reguladora do tripé ensino, pesquisa e extensão é responsável, sobretudo a partir da Extensão Universitária, por criar e implementar mecanismos que possibilitem contribuições significativas tanto para a formação acadêmica profissional e cidadã, como para o desenvolvimento da sociedade na qual se encontra inserida.

Isso posto, convém refletir acerca da colaboração dos atores sociais envolvidos nas práticas desenvolvidas pela Universidade (a Extensão Universitária, cumpre com maestria esse papel, também) para determinado contexto e sua população. É necessário que a Universidade e a sociedade articulem políticas e ações que possam contribuir para a produção de conhecimento, ao passo que as comunidades também “oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária.” (FORPROEX, 2000-2001, p. 30).

Por esse prisma, presenciamos, nessa pesquisa de doutoramento, que os colaboradores (professores, pesquisadores e alunos) do curso de extensão, objeto de nossa investigação, foram confrontados pelas múltiplas realidades sociais dos cursistas, assim como de si mesmos e suas próprias realidades (mudança paradigmática na abordagem teórica-metodológica). Essa confrontação permitiu aos agentes sociais se constituírem socialmente, ideologicamente e criticamente no processo de ensinagem. Segundo Léa Anastasiou (2015, p. 20), a terminologia ensinagem é usada

[...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

É nesse sentido que as relações entre o ensino e a extensão podem provocar mudanças no processo pedagógico para que, na mesma medida, ambos possam se constituírem e formarem indivíduos do mesmo ato de ensinagem. Ao passo que, também, percebem a importância de seus papéis e contribuição junto à sociedade no

que se refere a uma formação profissional que possibilite o pleno exercício emancipatório e cidadão.

Em relação ao exposto, a Universidade precisa gerar uma extensão capaz de transcender práticas arcaicas, monoculturais e acríticas, que a entendia como mera transmissora de conhecimentos, difusão cultural, prestação de serviços (Santos, 2005). É preciso compreender a Extensão Universitária como uma mola propulsora que, na relação com a sociedade, possibilita transformação e fortalecimento necessários tanto à população como à esfera acadêmica. Nessa perspectiva, uma universidade alicerçada na tríade ensino, pesquisa e extensão tem a possibilidade de se respaldar nesses princípios para materializar sua relevância e significação social que pode contribuir para “o desenvolvimento de ações articuladas em que a extensão é o canal em constante movimento para o âmbito de mudanças” (Arroyo; Rocha, 2010, p. 136).

Por fim, a Extensão Universitária viabiliza com maestria a função social e transformadora que advêm da universidade, restabelecendo seu compromisso com o processo educativo, cultural ou científico. Além disso, é por meio da extensão que os sujeitos têm maior contato com a realidade social e profissional que lhes possibilitam desenvolver uma consciência social, crítico-reflexiva, cidadã e emancipatória, capazes de dar maior relevância à formação profissional.

1.5 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Uma vez implementada, a curricularização é instrumentalizadora da articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação, na qual a “creditação da extensão irá contribuir significativamente no processo formativo dos estudantes ao possibilitá-los vivenciar o protagonismo diante dos desafios inerentes à sociedade contemporânea, bem como a propositura de resolutividade e/ou minimizar os conflitos existentes nela.” (PROEX, *online*)

A Extensão Universitária brasileira sempre esteve em uma espécie de “gangorra”. Ora vista e desenvolvida por algumas poucas instituições, noutras, renegada, pois não se compreendia bem qual a importância de fazer extensão no ensino superior. Há ainda aquelas que entendem o desenvolvimento da tríade ensino,

pesquisa e extensão como trabalho dobrado que extrapola, em alguns casos, a função dos envolvidos, principalmente dos docentes universitários. Essas narrativas já não podem mais prosperar no cenário educacional superior, uma vez que, em dezembro de 2018, o MEC promulgou a Resolução CNE/CES nº 7 que apresenta um conjunto de normas para o desenvolvimento da extensão no ensino superior do Brasil.

Essa Resolução estabelece prazos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) viabilizem o processo de curricularização da extensão, tanto nas grades curriculares de seus cursos de graduação quanto no desenvolvimento da prática destes. Vale salientar que a promoção dessa Resolução está associada às diretrizes delineadas no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024. Essa medida, portanto, coloca a curricularização não somente como uma prescrição obrigatória, mais ainda, como uma forte estratégia que se alinha às universidades, promovendo a diversificação de suas práticas para além do ensino e da pesquisa.

As universidades são instituições pluridisciplinares, logo, alcançam a sociedade de maneiras distintas das faculdades e centros educacionais. Assim sendo, a extensão é parte imprescindível naquelas, pois abrem suas portas não somente como centros de saber, mas também, multiplicadoras e disseminadoras do conhecimento que produzem. Essas diretrizes vão ao encontro da necessidade de se formar alunos(profissionais) - da iniciação científica à pós-graduação stricto sensu - para atuarem nas diversas esferas(áreas) do conhecimento, tanto científico quanto especializado.

De modo geral, a extensão é um meio importante – sem desconsiderar o papel do ensino e da pesquisa como partes integradoras que colaboram entre si – de avanço não somente para a produção de conhecimentos (advindos muitas vezes do ensino e da pesquisa). Ainda, a extensão possibilita o alcance de espaços externos, difundindo saberes e práticas que possam contribuir (sobre a aplicação das ações acadêmicas e profissionais) para o desenvolvimento local e bem-estar das comunidades em que a universidade está inserida.

De todo modo, mesmo apresentando algumas lacunas no seu funcionamento na prática universitária, por uma série de fatores como expostos no início dessa seção, a extensão sempre se mostrou presente, oferecendo, por exemplo: i) oficinas, congressos, seminários; ii) projetos sociais como iniciativa de divulgar algumas de ações; iii) cursos livres, tanto para estudantes quanto para comunidades específicas; iv) incubadoras e empresas juniores.

Conforme afirma Gadotti (2017), é no fazer extensão que docentes e alunos têm a possibilidade não somente de ensinar e aprender de maneira teórica, mas também aplicar seus conhecimentos de modo prático para resultar em produtos que transcendam as discussões da sala de aula, por exemplo, um artigo acadêmico ou até uma patente mais avançada. Esses aspectos são importantes para fomentar o desenvolvimento de competências, habilidades e atuação, não só para a formação acadêmica, mas também para o mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CES nº 7 faz emergir a necessidade de que as ações extensionistas sejam vistas como algo mais diferenciado, sobretudo quando integradas às grades curriculares dos diversos cursos e instituições, mesmo que a carga horária mínima exigida seja de 10% dos cursos. Sob a égide dessa Resolução, as atividades de extensão permitem que as universidades criem uma identidade própria, com o intuito de que tanto alunos quanto mercado de trabalho e também a sociedade percebam isso de maneira clara e prática, derivada da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, dos impactos gerados na pesquisa, bem como de uma gestão democrática e especial, compromissada com os fenômenos sociais e acadêmicos que permeiam a educação superior, bem como a sociedade.

Nessa trilha de reflexões sobre a Extensão Universitária, é pertinente destacar que, ao longo da última década, algumas diretrizes legais sobre as atividades extensionistas vêm ganhando papel de discussão e prática. Em 2018, como já citado, o MEC por meio da Portaria nº 1.350¹³/2018 deu origem à Resolução CNE/CES nº 7, em que esta apresenta um conjunto de orientações e princípios norteadores para se pensar “novas” maneiras (propostas de) para fazer extensão. Já no Artigo 2º é enfatizado o seguinte preceito:

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, **conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs)**

¹³ Portaria nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018. “O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no art. 2º da Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995, e conforme consta do Processo nº 23001.000134/2017-72, resolve: Art. 1º Fica homologado o Parecer CNE/CES nº 608/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 03 de outubro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: http://fce.unb.br/images/documentos/extensao/normas/portaria_1350_14_12_2018.pdf

das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior (grifo nosso).

Tanto o Art. 2º quanto o parágrafo único desse artigo, enfatizam a necessidade de que o processo de curricularização da extensão, quer seja na graduação ou pós-graduação, estejam vinculados aos documentos identitários de cada instituição, conforme destacado na citação acima. Paralelamente ao exposto, o Art. 6º adentra ao conjunto das diretrizes que está preconizado na Resolução CNE/CES nº 7, tratando da estrutura, concepção e prática das diretrizes da Extensão na Educação Superior.

- I – a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- II – o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- III – a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- IV – a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
- V – o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
- VI – o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
- VII – a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (ARTIGO 6º).

Segundo esse documento, as orientações aqui expressas (Art. 6º), para serem implementadas nos currículos da educação superior, devem ir ao encontro dos objetivos estipulados no Art. 5º que estabelece uma “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”. Essas diretrizes trazidas pela Resolução CNE/CES nº 7, em consonância com a orientação “interação dialógica”, devem possibilitar àqueles

envolvidos diretamente ou não com a universidade receberem uma formação, cujo princípio deve ser o da emancipação crítica e cidadã.

Essa interação permite que a universidade, por intermédio de seus pontos fortes, transforme(repense) suas ações internas para, a partir daí, colocar em prática os aspectos interdisciplinares, visando à valorização do conhecimento científico e cultural que esta produz, ao passo que, também, precisa devolvê-lo de alguma forma à sociedade.

Essas “novas” configurações, que se apresentam nesses mecanismos legais, tencionam justamente clarear alguns dos princípios que têm norteado as práticas universitárias, bem como adequá-las às transformações constantes que a contemporaneidade tem apresentado. Ou seja, a universidade é ambiente propício em que aprender e ensinar são ações indissociáveis; a pesquisa deve ser realizada para o avanço do conhecimento, e não um fim que serve para o enriquecimento do currículo dos pesquisadores; a interdisciplinaridade deve ser vista não como causa, mas como consequência da convergência de disciplinas e outros saberes que estão em interfaces (Tusting *et al.*, 2019).

A esse respeito, a Resolução CNE/CES nº 7 se apresenta não como “salvadora da pátria”, mas como detentora de um conjunto de orientações, imposto pela contemporaneidade, em que se exige das universidades muito mais que ensinar, pesquisar e fazer extensão. O processo de curricularização possibilita aos sujeitos uma oportunidade de colocar em prática os saberes debatidos e ressignificados nos componentes curriculares dos cursos.

Essas percepções requerem ressignificações que envolvem tempo e espaço, assim como a maneira com que suas atividades de ensino afetam sua atuação; “o gerenciamento das atividades acadêmicas, a proatividade, a inovação tecnológica, o empreendedorismo, a internacionalização, entre outros” (Tusting *et al.*, 2019), ou seja, em sentido mais estrito, é necessário que a universidade esteja sempre atenta a seu papel, isso a faz reconhecer sua principal atribuição, ou seja, pensar a si mesma.

Nesse sentido, o que essa Resolução defende, no conjunto de seus artigos, é que refletir sobre sua função social, caracterizando a própria condição humana dos sujeitos, quer dizer: pensar-se. E, para que essas ações sejam mais evidentes, faz-se necessário que o tripé, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, constitua-se de fato como indissociáveis.

Mas afinal, o que é a curricularização da extensão? A resposta a essa pergunta é simples: diz respeito ao processo em estabelecer que as atividades de extensão se tornem carga horária obrigatória nos currículos dos cursos de graduação. Essa obrigatoriedade está resguardada pela referida Resolução, em consonância com o PNE 2014-2024.

De maneira mais específica, o artigo 4º da Resolução 07 evidencia de forma mais clara sobre a curricularização da extensão, a saber: “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. Desse modo, convém destacar que esse processo de curricularização da extensão, também, encontra respaldo legal de obrigatoriedade no PNE 2014-2024, mais especificamente na Estratégia 12.7 desse documento.

As ideias trazidas na Resolução CNE/CES nº 7 vão ao encontro daquilo que está prescrito pelo FORPROEX (2012, p. 28), no qual a Extensão Universitária é concebida como princípio constitucional e indissociável (ensino, pesquisa e extensão), ou seja, “é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” A essa definição, corrobora o artigo 3º dessa mesma Resolução que dispõe:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, 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 (grifo nosso).

Diante dessas definições sobre a extensão, bem como de seu processo de curricularização, a Resolução CNE/CES nº 7 ainda estabelece que, tanto para efeito de novas autorizações quanto para o reconhecimento de cursos (avaliação externa - *in loco*), a curricularização da extensão será objeto para a concessão (autorização/reconhecimento), conforme prescrito no artigo 12 da mesma. Assim, nos termos do Art. 4º, as atividades de curricularização, além do percentual já definido (mínimo de 10% da carga horária total de cada cursos), devem ser compostas pela soma de todos componentes curriculares, isto é, devem ser consideradas disciplinas

obrigatórias, eletivas(optativas), atividades acadêmicas(complementares) e também atividades de estágio.

Nesses moldes, as instituições devem procurar formas para distribuir as atividades de extensão, pois se há componentes que comportam muito bem esse tipo de atividade, outros nem tanto assim. De qualquer maneira, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ser tomado como fonte de consulta e seleção das melhores estratégias que fomentem a extensão no currículo universitário. A mencionada Resolução, em seu Art. 5º, traz as seguintes diretrizes (discutidas anteriormente na seção 1.4, p. 53):

- I - a **interação dialógica** da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo **interprofissional e interdisciplinar**, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a **produção de mudanças na própria instituição superior** e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a **articulação entre ensino/extensão/pesquisa**, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (grifo nosso).

Na primeira diretriz **Interação dialógica**, a preocupação para sua execução está centrada na ideia de que o conhecimento deve se construir em uma relação interacional e que seja recíproca entre a universidade e a comunidade. Um destaque especial nessa diretriz é dado à educação como um meio democrático que, colocada em prática, gera resultados significativos para todos os atores sociais envolvidos.

Já na diretriz **Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade**, sua base contribuição(prática) está na busca constante de diálogo com outros campos, setores, empresas, instituições diversas, além das múltiplas profissões que integram o mercado. Essa perspectiva defende uma educação mais humanizada em que o estudante é protagonista de sua formação. É preciso pensar a formação do estudante para além do currículo específico, ou seja, a contemporaneidade irá requerer dos universitários egressos relações, habilidades, competências, trocas que extrapolem suas respectivas áreas de formação.

A diretriz **A produção de mudanças na própria instituição superior** apresenta provocações para a própria instituição com vistas a fazê-la repensar sobre a maneira como tem trabalhado com a tríade ensino, pesquisa e extensão. É a partir

desse diagnóstico que podem ser firmadas novas relações de extensão entre a universidade e a sociedade. Esse compromisso deve ser social e mútuo, pois, conforme Gadotti (2017), traz benefícios para todos os envolvidos nos espaços, tanto social quanto acadêmico, conferindo à extensão o papel de protagonista e não de mera caridade.

Por último, a diretriz **A articulação entre ensino/extensão/pesquisa**, segundo o FORPROEX, mesmo que a Extensão Universitária busque por alterações na realidade concreta, esta continua sendo um dos princípios acadêmicos e, portanto, indissociável do ensino e da pesquisa. É justamente sua integração aos pilares (ensino e pesquisa) que garante à extensão uma efetividade mais significativa na formação de recursos humanos.

Essa diretriz, de maneira indissociável (ensino, pesquisa e extensão), traz orientações para que o estudante seja protagonista de sua formação, pois busca aproximar a relação entre produção acadêmica, problemas sociais, políticas de extensão, como questões que se entrelaçam e buscam a resolução de variados problemas que estão tanto no meio acadêmico quanto na sociedade.

Diante desse conjunto de orientações, a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEX, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), encontra-se amparada com as diretrizes elencadas na Resolução CNE/CES 7. A UFT está vinculada aos princípios constantes na PNEU, sendo sua base interna a Resolução nº 05, de 02 de setembro de 2020, cujo objetivo é nortear as ações de extensão a partir do que prega o Art. 3º: “A Política de Extensão da Universidade Federal do Tocantins (UFT) dará subsídios à construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos Planos de Gestão, dos Projetos Pedagógicos de Cursos da Universidade [...]”.

Ainda nesse sentido, há também a Resolução nº 14, de 08 de dezembro de 2020. Esse documento regulamenta as atividades de Extensão Universitária “como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Tocantins”, atendendo o que está preconizado na Resolução CNE/CES 7.

Paralelamente a isso, em sua página na *internet*, a UFT por meio da PROEX reforça seu compromisso com a obrigatoriedade e curricularização da extensão nos currículos de graduação de toda a Universidade. Ainda nesse sentido, a PROEX ressalta acerca da “relevância do cumprimento das normativas no que tange a

creditação da extensão nos currículos dos cursos de graduação da universidade para o fortalecimento do processo formativo dos estudantes e toda a comunidade acadêmica”.

Há na PROEX, a Diretoria de Extensão e Cultura (DEC), com o objetivo de promover a articulação das atividades de extensão e cultura de maneira que fortaleçam o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa, conjuntamente às demandas sociais da região do Tocantins. A DEC tem procurado, ainda, “inserir junto à comunidade os saberes produzidos através das diversas linguagens artísticas e participar da promoção de ações voltadas à divulgação dos programas, projetos e atividades de cultura” (PROEX, *online*) tanto nas dependências da universidade quanto fora dela.

A seguir, apresentamos os mecanismos que a PROEX dispõe, com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento das atividades extensionistas na UFT.

✚ **Sistema de gestão de ações de extensão:** gerenciar ações de extensão (cursos, eventos, programas, projetos e produtos), desde a criação de editais, passando pela autorização e avaliação dessas ações, até o término das mesmas, gerenciando participantes e certificados.

✚ **Avaliação e monitoramento da extensão:** acompanhar os indicadores de recursos e processos para obtenção dos resultados expressados nos indicadores de produtos, efeitos e impacto e que estão alinhados às dimensões estratégicas da extensão universitária: plano acadêmico, a política de gestão, a produção acadêmica e a relação universidade-sociedade (PROEX, *online*, grifo nosso).

Esses instrumentos (Sistema de gestão de ações de extensão e Avaliação e monitoramento da extensão) são imprescindíveis, tanto para gerenciar as atividades de extensão quanto para acompanhar os indicadores de recursos em suas múltiplas formas (produto, humano e impacto no contexto em que ação de extensão é realizada).

É nesse contexto, da UFT, vinculado à PROEX que o curso de extensão *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* se efetivou. Como exposto sobre a curricularização da extensão, a proposta elaborada foi submetida ao “*Sistema de gestão de ações de extensão*” que, após um processo de avaliação interna, recebeu um parecer apontando, inclusive, a relevância ou não da proposta.

Uma vez que o curso foi realizado e concluído, passou-se à etapa de *Avaliação e monitoramento da extensão*. Essa fase se encarregou não apenas de concluir o curso ou certificar os participantes, mas sobretudo acompanhar os “resultados expressados nos indicadores de produtos, efeitos e impacto e que estão alinhados às dimensões estratégicas da extensão universitária”, com vistas a uma política de alinhamento com as seguintes diretrizes: “plano acadêmico, a política de gestão, a produção acadêmica e a relação universidade-sociedade” (PROEX, *online*).

A UFT, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, produziu um guia de creditação da Extensão Universitária como parte integradora nos currículos dos cursos de graduação da Universidade. O guia apresenta o passo a passo do conjunto de orientações que norteiam, tanto a curricularização quanto o processo de creditação junto às atividades de extensão desenvolvidas no ambiente interno e externo da universidade.

Tendo em vista o exposto, outras questões ainda carecem ser respondidas, sobretudo do ponto de vista dos colaboradores e da Instituição *locus* dessa pesquisa. A primeira reflexão que o fazer extensão em nosso contexto nos permite é o fato de que cursos(projetos) de extensão podem ser muito contributivos e apresentar resultados positivos, tanto para quem ensina como para quem aprende (professor-aluno).

O curso de extensão, alvo dessa tese, teve como objetivo geral:

desenvolver no aluno a competência de compreender um texto de mediana complexidade e de escrever um texto legível (coerente e claro), adequado às características composicionais de um determinado gênero (informativo ou argumentativo) e que corresponda às expectativas socioculturais que recobrem a modalidade escrita formal da língua, ou seja, que o texto se mostre adequado em termos de morfossintaxe e de ortografia” (Batista-Santos, 2020, projeto do curso de extensão e objeto deste estudo).

No entanto, para que esse objetivo fosse atingindo, afinal estávamos no meio de uma pandemia, foi necessário repensar as estratégias previamente definidas. Outros aspectos precisaram ser considerados com o propósito de possibilitar um processo de formação mais humano e sensível a tudo aquilo estava ocorrendo. Por esse intermédio, os cursistas integrantes no projeto tiveram o potencial de “se

reconhecer como agentes de transformação social”. As oficinas ofertadas durante todo o projeto proporcionaram mais uma formação continuada.

Perante essas reflexões, entendemos que boa parte dos documentos sobre a temática tem a preocupação de formar profissionais engajados nas causas sociais e que consigam agir de maneira crítico-reflexiva. O processo de formação deve oferecer ao estudante instrumentos que o levem a pensar criticamente, como um sujeito atento à realidade sociocultural em que está inserido e disposto a contribuir para torná-la melhor.

CAPÍTULO 2: UMA “VIRADA” PARADIGMÁTICA: O LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL NA UNIVERSIDADE

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos.
(Fernando Teixeira de Andrade)

Em um contexto mais amplo, em dimensão global, diversos pesquisadores (Street, 1984; Heath, 1982; Barton, 1994; Hamilton, 1998; Hamilton; Barton; Ivanic 2000) têm tomado a temática do letramento como foco de discussão. Além disso, eles têm procurado evidenciar que as práticas de letramento derivam de um processo social mais complexo, no qual sua materialização ocorre de maneiras diversas e em contextos distintos. Do mesmo modo, tempo e espaço implicam relações de poder a partir de um movimento que também considera a linguagem como “mola mestra” das práticas sociais.

Dessa “nova” configuração emergem, no campo educacional, os Novos Estudos do Letramento (NEL) ou (*New Literacy Studies* - NSL). Aqui, o termo é escrito no plural – letramentos, justamente por tratar de uma concepção que busca incluir o indivíduo e o conjunto das manifestações socioculturais que envolvem sentimentos, valores e atitudes. Além disso, há o fato de serem concebidos como processos sociais que visam promover interações entre as pessoas e as instituições formais e não formais, mediadas pela e na linguagem.

Na perspectiva de Street (2013, p. 51), no Brasil, “houve uma objeção à visão estreita de aquisição da escrita – representada pelo termo alfabetização – e o uso do termo letramento tem facilitado a referência a processos que envolvem usos sociais da leitura e da escrita” em múltiplos ambientes sociais. Ainda, o referido autor assevera que a definição de letramento, apesar de recente no cenário global, foi um movimento que emergiu nos anos de 1980, porém sua consolidação se deu de fato a partir de 1990, quando trouxe à tona alguns questionamentos levantados por estudiosos da área naquela época.

Tais questões envolviam uma visão tradicional, pois focalizava uma psicolinguística que privilegiava a apropriação estrita do código linguístico, situação que primava a capacidade individual, isto é, uma concepção autônoma de letramento. A partir dessa visão, foi necessário pensar e buscar práticas que se contrapusessem a essa perspectiva homogênea ou, como expresso na epígrafe desse capítulo, é preciso realizarmos “a travessia” teórico-metodológica, no sentido de rompermos com práticas (“roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo”) autoritárias, excludentes e monoculturais.

É nesse cenário “que os estudos do letramento se reconfiguram, proporcionando novas perspectivas, ou seja, um novo movimento toma forma e proporciona uma ‘virada social’ com os Novos Estudos de Letramento” (Batista-Santos, 2018, p. 45). Baseando-se na perspectiva dos NEL, Batista-Santos (*idem*) afirma que a “‘virada social’ representou uma mudança paradigmática: da mente do sujeito [habilidades individuais em relação à escrita e à leitura], passou-se a considerar leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas)”. Nas palavras de Street (2013, p. 52):

O que passou a ser denominado “New Literacy Studies” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS) (GEE, 1996; STREET, 1996) representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social [...].

Para Batista-Santos (2018, p. 45), os novos estudos de letramento são entendidos pelo grupo NEL como a “virada contra a grande divisão” entre a fala e a escrita, proposta por Ong (1998 [1982]), para [quem] a relação entre oralidade e letramento [é compreendida] como um contínuo”. Dessa forma, necessitamos romper com um conjunto de práticas individuais e monoculturais que compreendiam a relação entre oralidade e escrita como fatores dicotômicos, na qual a escrita exerceria poder e prestígio em relação à oralidade.

Nesse sentido, o termo letramento tem ganhado destaque em várias esferas sociais, sobretudo no meio acadêmico onde encontrou solo fértil, visto se tratar de um espaço em que as práticas sociais tomam a escrita como um elemento simbólico e tecnológico com finalidades específicas e para grupos sociais específicos de uso (Scribner; Cole, 1981).

Ainda nessa perspectiva, o letramento adentrou os espaços acadêmicos como uma tentativa de “separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (Kleiman, 2008b, p. 15, grifo da autora).

A partir dessa visão, notamos que a língua é poder e pode se tornar objeto de dominação, sobretudo de grupos minoritários e marginalizados, muitas vezes, pela falta de oportunidade. Nesse sentido, a língua é um instrumento que influencia os meios sociais de tal maneira que pode incluir e excluir os sujeitos da interação social em determinado contexto de uso. A função de comunicação a partir do letramento possibilita, em seu bojo, a heterogeneidade de práticas situadas quando da utilização de determinada língua, que deve se preocupar para que haja a inclusão daquelas que não estejam associadas à instituição escolar.

Esse novo olhar para as práticas sociais que envolvem a linguagem não nos permite conceber o letramento como mera apropriação do código linguístico (a alfabetização). Mas nos leva a uma compreensão para além da aquisição estrita do código, isto é, o letramento estaria em uma dimensão mais ampla, uma vez que considera as práticas sociais advindas do processo de interação, bem como da capacidade de apropriar-se de conhecimentos relativos à escrita, para refletir e utilizar as relações de poder em contextos situados (Street, 2003).

Street (2014) afirma que o letramento está para além do foco que, equivocadamente, às vezes, tem-se dado às habilidades cognitivas ou, muito menos, ao conjunto de técnicas que encontramos aplicadas no trabalho com os diversos textos que circulam na sociedade. O letramento se concretiza na(pela) interação entre os diversos atores sociais, cujo uso propicia a prática social.

Desse modo, o letramento como fenômeno social configurou-se de extrema relevância à presente pesquisa, na mesma proporção que a Extensão Universitária promove a integração entre universidade e sociedade com vistas à manutenção do princípio da indissociabilidade das atividades de ensino e pesquisa, fundamentais ao agir e fazer acadêmico, bem como ao desenvolvimento social de contextos situados.

Em nossa pesquisa, tivemos a Extensão Universitária como ambiente para possibilitar práticas que envolvessem a leitura e a escrita, bem como a oralidade. Para tanto, o letramento acadêmico foi desenvolvido durante uma ação universitária concretizada pelo curso de extensão *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*. Nesse contexto, compreender a

Extensão Universitária como potencializadora de práticas sociais de letramento significa “refletir criticamente sobre o fato de que cada indivíduo ou comunidade social, independentemente do seu perfil de letramento, possui entendimentos de mundo em relação à escrita e sua utilização nas práticas languageiras” (Batista-Santos, 2017, p. 92).

Segundo a autora, “para os pesquisadores dos NEL, o letramento já é concebido em uma imersão de representações políticas e ideológicas, dificultando uma pesquisa neutra sobre a diversidade de letramentos” (*Idem*, 2018, p. 47). Assim, as investigações suscitadas por Street (1995; 2012; 2014) trouxeram para o centro da discussão do letramento o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”, com o autor posicionando-se em favor desse último. Sobre esses dois modelos, discutimos, a seguir, acerca do enfoque dado por eles nas práticas sociais que envolvem a leitura, oralidade e escrita. Todavia, importa dizermos que

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (Street, 2003, p. 9).

Assim, o autor propõe o *modelo ideológico* como forma alternativa ao paradigma autônomo, visto que, segundo o autor, há de se considerar os diversos tipos, perfis e perspectivas de letramento. E esses múltiplos perfis podem se materializar em letramentos sociais, sobretudo ao considerar tanto determinados contextos quanto seus grupos sociais, trazendo, à tona, representações formais e não formais de diferentes instituições.

No que se refere ao *modelo autônomo de letramento*, Street (2001) afirma que ele tem como premissa prestigiar as práticas de escrita apenas em contexto escolar,

revelando-se um modelo que não contribui para o acolhimento e desenvolvimento de outras formas de apropriação e produção do conhecimento, especialmente aquelas advindas de contextos socioculturais diversos e de instituições não formais, por vezes até marginalizadas.

A concepção de linguagem que norteia o *modelo autônomo* de letramento “compreende o estabelecimento de unidades e fronteiras para os componentes do uso da língua, como uma ideia de neutralidade, tendendo a disfarçar fontes ideológicas do que realmente são as construções sociais” (Batista-Santos, 2018, p. 49). Ou seja, essa concepção respalda-se no *objetivismo abstrato*, que compreende

1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não há conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si. (Volóchinov, 2018, p. 162, grifos do autor).

Da mesma forma que no objetivismo abstrato, no modelo autônomo de letramento a língua é entendida como objeto neutro e desvinculada do sujeito que fala. Além disso, esse modelo desconsidera tanto a natureza social, característica e peculiar ao letramento, quanto a pluralidade inerente às suas práticas. Para Batista-Santos (2018, p. 48):

Street (2012) faz uma crítica baseada em debates anteriores sobre as implicações cognitivas causadas pelo letramento e sobre a ótica dicotômica entre fala e escrita, em que a concepção utilizada limita o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser mensuradas nos indivíduos. O autor denomina esse modelo de letramento de ‘autônomo’, pois presume que existe uma coisa denominada “letramento, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre coisas” (Street, 2012, p. 71). Em outras palavras, o modelo autônomo implica unicidade e igualdade no

processo de ensino e aprendizagem da língua independente do contexto.

Diante disso, entendemos que esse modelo não corrobora o que defendemos nesse estudo, uma vez que a Extensão Universitária não compreende práticas “neutras e universais” (Street, 2001). Até este momento nos distanciamos dessa concepção autônoma, pois nas práticas de extensão universitária considerar a diversidade sociocultural dos envolvidos é critério crucial. Dessa maneira, durante a realização do curso de extensão, objeto dessa tese, o desenvolvimento da agenda do letramento considerou as particularidades – o contexto – dos envolvidos, ou seja, levou em consideração que cada sujeito possui suas singularidades no processo de ensinagem.

Em contrapartida, o *modelo ideológico* busca justamente levar em consideração o conjunto das manifestações socioculturais. O processo de formação educacional formal e não formal também é tomado como objeto ideológico das práticas sociais que envolvem a leitura e escrita em contextos distintos. Nesse modelo, os sujeitos são protagonistas da interação social e a instituição escolar não é considerada a única capaz de contribuir para o desenvolvimento dessas práticas letradas. A respeito do *modelo ideológico*, Street (2003, p. 77) afirma que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Os Novos Estudos do Letramento, ao considerar os letramentos sociais a partir de uma perspectiva ideológica, mobilizam-se para evidenciar questões que estão para além de uma predominância tradicional e aquisição, meramente, cognitivas de saberes por meio da linguagem. Busca-se, na verdade, estabelecer as relações de poder e domínio que cada indivíduo traz consigo desde uma dimensão histórica, cultural, ideológica e situada.

Ademais, a começar da atuação dos sujeitos no meio em que estão inseridos, bem como nas relações com seu coletivo, procura-se pensar além do fenômeno que envolve a leitura e a escrita, e contribuir para que esses sujeitos sejam capazes de assumir posições sociais críticas que ressignifiquem seu agir no mundo e os legitimem, socialmente, num ideário coletivo (Street, 2014).

Compreender o letramento como fenômeno social implica um entendimento que possa ultrapassar as práticas monoculturais e excludentes, nas quais o sujeito é visto, equivocadamente, como “iletrado”. No modelo autônomo, o sujeito não possui criticidade para realizar as atividades que envolvem a leitura e a escrita “no processo de transformação da linguagem que lê, produzindo-a em modos de interação verbal, partindo da inserção no mundo na qualidade de sujeito criativo que possui acesso ao letramento” (Batista-Santos, 2018, p. 53).

Em compensação, a extensão universitária concebida a partir do modelo ideológico de letramento transgride as “velhas práticas” enraizadas nas instituições e cultura educacional que concebiam o letramento apenas como aquisição da codificação(decodificação) de uma determinada língua. Vai além, pois a Extensão Universitária situada nesse modelo entende ser necessário compreender os sujeitos, enquanto seres sociais aos quais a língua possibilita maneiras de agirem e interagirem uns com os outros, ao passo que as práticas sociais de leitura e escrita oportunizam as negociações (permeadas por relações de poder e ideologias) para um letramento ideário e coletivo (Street, 2014).

Em função disso, assim como Batista-Santos (2018, p. 56), as perspectivas defendidas nessa pesquisa, convergem para os princípios defendidos pelos NEL

[...] uma vez que contextualiza algumas características que sustentam a concepção do modelo ideológico de letramento. A primeira é encarar o letramento como uma ferramenta que acontece no processo de interação entre sujeito e seu contexto social, em um fluxo de compartilhamento cognitivo que envolve ideologias individuais e cotidianas. O segundo ponto é o fato de que papéis sociais diferentes que são exercidos por um mesmo indivíduo, em diferentes contextos da vida, determinam as práticas de letramento.

Outrossim, essas ideias estão em consonância com o protagonismo que a extensão universitária deve possibilitar na formação profissional de estudantes e comunidade local, isto é, a de contribuir para sua transformação social por meio de ações efetivas. Essas ações levam a universidade e a sociedade a um patamar de

responsabilidade e cidadania imprescindíveis para todos os envolvidos nas ações extensionistas (Freire, 1992 [1969]).

Diante do exposto, as práticas de escrita e de leitura que foram desenvolvidas pela Extensão Universitária, aqui investigada, buscou considerar os letramentos sociais, a partir de uma perspectiva que dá atenção à estrutura social e compreende sua variedade para transformá-la, legitimando a heterogeneidade no sentido de romper com práticas excludentes, muitas ainda advindas do modelo autônomo. Sobre essa legitimação, na próxima seção, discutimos acerca de uma perspectiva de letramento que considera a “bagagem” sociocultural trazida pelos sujeitos na travessia de uma modalidade de ensino para outra, quer dizer, o *Letramento Acadêmico*.

2.1 LETRAMENTO ACADÊMICO: POR UMA “BRICOLAGEM” SOCIAL

Como discutido, o apogeu dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; 1993; 2014) trouxe a efervescência sobre o letramento como prática social, carregado de relações de poder, aspectos ideológicos, crenças, saberes socioculturais e valores que o tornam de caráter social e heterogêneo, ou seja, podendo variar de um grupo social para outro, bem como no tempo e espaço. Assim, conforme Batista-Santos (2018, p. 81), a “abordagem sociocultural [...], na qual a presente pesquisa se fundamenta, entende o letramento num sentido plural do termo, sendo Letramentos”. A flexão do termo no plural possibilita compreendê-lo “[...] como um conjunto de práticas sociais e associado com diferentes domínios de vida” (Barton *at al.*, 2000, p. 8).

Nesse sentido, as atividades extensionistas são efetivadas nas(pelas) práticas sociais contextualizadas, considerando o perfil dos sujeitos envolvidos em um jogo discursivo – ou em uma *bricolagem social* – (relações de poder e de autoridade que constituem esses sujeitos) mediado na(pela) linguagem, “ora como *insiders* (membros efetivos) ora como *outsiders* (membros não engajados) nessas práticas” (Batista-Santos, 2018, p. 82). Nessa perspectiva, mais, especificamente, situado no *modelo ideológico*, temos o Letramento Acadêmico com foco no contexto universitário. Esse ponto, segundo Fiad (2015, p. 27) recebeu

[...] grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos, mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, não só em quantidade de alunos, mas também e

principalmente em diversidade cultural e linguística [...]. Essa vertente de estudos dos NEL, iniciada por pesquisadores do Reino Unido, é denominada de Letramentos Acadêmicos.

No âmbito dos Novos Estudos do Letramento, o conceito de Letramento Acadêmico discutido por Street (2012; 2014) versa sobre as diferentes formas de escolarização e práticas de escritas desenvolvidas no contexto de uso da linguagem e de como as pessoas constroem as suas diferentes significações.

Ainda, esse mesmo autor argumenta que o letramento não se realiza só na unidade escolar, mas também nos variados contextos em que o sujeito está inserido, em que prevaleça as práticas sociais de escrita e de leitura, bem como a oralidade. O autor parte do princípio de que o letramento acontece por meio do contato com o *outro* nas práticas sociais estabelecidas, não havendo um saber superior ou inferior, e sim saberes diferentes. Portanto, o saber do outro deve ser respeitado e valorizado.

Logo, para evidenciar tais saberes e desvincular o rótulo de “Letramento único”, o estudioso propõe que adotemos o termo com l (“ele”) minúsculo e no plural para, dessa maneira, reconhecermos a multiplicidade de práticas letradas e sociais. Assim, evitamos o discurso da teoria da “grande divisão”, a qual “postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre sociedades, maciçamente, alfabetizadas, e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada” (Street, 2014, p. 38).

O autor é enfático ao afirmar que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (*Idem*, p. 41), dessa forma, na Universidade não seria diferente, principalmente quando tratamos de alunos ingressantes no ensino superior, cujas dificuldades são reais e, também, motivo de algumas investigações na busca de soluções para amenizar(solucionar) tal problemática.

Durante décadas, existe uma questão que faz parte dos debates sobre a escrita e a leitura na universidade que procura entender a razão pela qual os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever” [...], e às vezes com dificuldades no processo de compreensão leitora. Sobre isso, Fiad (2011) reflete se, naquela época e no presente, essa questão não seria a mesma, e constata que não, pois não se pode dizer, na contemporaneidade, que os estudantes não sabem escrever – e podemos dizer ler – de forma tão genérica e absoluta (Batista-Santos, 2018, p. 83).

No desenvolvimento do curso de extensão, objeto de nossa investigação, notamos algumas dificuldades que os alunos ingressantes apresentaram, uns mais que outros, em relação à escrita e ao discurso acadêmico. Assim,

[...] o estudante não pode ser considerado iletrado, por não conhecer e dominar as práticas sociais de utilização da linguagem, sobretudo na esfera universitária. Nessa “nova esfera social”, as práticas que envolvem a leitura e a escrita serão compreendidas como um processo complexo e requererá uma dinâmica diferenciada por parte dos sujeitos envolvidos, pois exigirá novas atitudes, novas maneiras de apreender e expor os saberes, novos modos, novas maneiras de expressar por meio dos gêneros textuais que circulam e que são próprios da esfera acadêmica (Batista-Santos, 2018, p. 84).

Antes de iniciarmos a reflexão sobre Letramento Acadêmico, acreditamos ser pertinente discorrermos acerca da concepção de gêneros do discurso(textual) assumido nessa pesquisa. Para tanto, partimos do princípio que os gêneros do discurso(textuais) desempenham um papel primordial na esfera da comunicação humana, bem como na construção de significados no meio social. Eles são naturalizados como categorias linguísticas e englobam diferentes tipos de textos que servem a diferentes propósitos comunicativos. Nesse sentido, esses gêneros são caracterizados por suas estruturas, estilos e convenções específicas. E mais, por facilitar a compreensão e a transmissão de informações, ideias e emoções em uma variedade de contextos.

Importa dizermos que corroboramos as ideias do estudioso Bezerra (2022, p. 42), no que se refere às terminologias gêneros discursivos ou gêneros textuais, ao afirmar que

[...] gêneros não são ou discursivos ou textuais, de modo que tenhamos de decidir por uma ou por outra terminologia, como se vê em muitos trabalhos de pesquisa, materiais didáticos ou mesmo em textos de especialistas. Os gêneros, pelo contrário, são tanto discursivos quanto textuais, já que se colocam em uma relação de mediação entre o texto e o discurso. Não faz sentido tentar delimitar estudos que se dedicam aos gêneros “textuais” daqueles que se voltam para os gêneros “discursivos”. Ou o gênero é tudo isso simultaneamente, ou não é de gênero que estamos falando.” (Aspas do autor).

Ainda, o autor evidencia que a ideia “é que estudar gênero apenas como texto ou apenas como discurso é criar um simulacro do gênero, numa atitude reducionista e insuficiente para explicar a complexidade do fenômeno” (Bezerra, op. cit., p. 42-43). A esse respeito, Marcuschi (2002) reafirma a importância dos gêneros, bem como seu papel no ato de comunicação humana, isto é, tal ação ocorre de maneira verbal tanto por meio de algum gênero ou por meio de textos. Logo, seria impossível nos

comunicarmos verbalmente senão por meio de gêneros do discurso(textuais). Nessa concepção, o autor defende que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (*Idem*, p. 25).

Paralelamente às ideias de Marcuschi, Motta-Roth (2005) também apresenta seu entendimento acerca dos gêneros enquanto objeto de comunicação humana. Segundo ela, há uma complexidade no conceito e a “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humanas (...) atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas” (*Idem*, p.181).

A partir disso, é conveniente trazer à tona a diversidade de gêneros que circulam na sociedade, tais como: poema, crônica, notícia, reportagem, *memes*, história em quadrinhos, manuais de instrução e tantos outros presentes no cotidiano. Desse modo, os contextos sociais provocam não somente a produção dos múltiplos tipos de gêneros, mas também regulam seus usos nas diversas situações convencionais. Nesse sentido, os gêneros assumem um papel especial na sociedade, uma vez que, segundo Bakhtin (2016), são “relativamente estáveis”, enquanto formas de dizer que estabilizam os agires nos diversos contextos. Assim, podem contribuir para regular as atividades da comunicação humana.

Entretanto, Marcuschi destaca que os gêneros não se configuram como artefatos “estagnados e(ou) estáticos” ou que se apresentem como algo que não permite um desenvolvimento criativo dele mesmo. Segundo Marcuschi (2002, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Por essa perspectiva, entendemos que haja um privilégio sobre a natureza funcional e interativa, derivacionais dos gêneros.

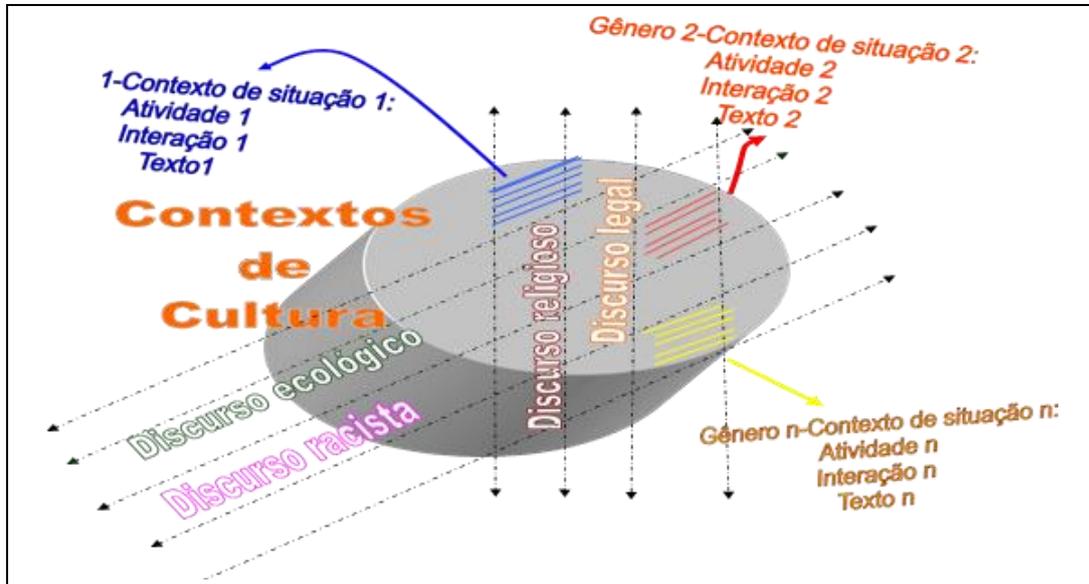
Nessa visão, não se contempla uma preocupação com os aspectos formais e estruturais presentes na língua. Isto é, ao dominar um gênero do discurso(textual), os indivíduos não apenas conhecem a forma linguística associada a esse gênero, mas também entendem como aplicar essa forma de maneira significativa para alcançar objetivos comunicativos específicos em contextos sociais particulares. Isso exige não apenas competência linguística, mas também competência comunicativa e cultural para se adaptar de maneira adequada e eficaz às demandas variadas da comunicação humana.

Por essa diversidade e complexidade apresentada em muitas pesquisas, diferentes estudiosos desse campo entendem os gêneros como uma abordagem específica da linguagem. Segundo Motta-Roth (2005, p. 183), esses pesquisadores veem com certa preocupação

o contexto de situação enunciativa, que combina elementos tão variados quanto a atividade social em questão, seus objetivos e conseqüências, os papéis e as relações que se estabelecem entre os participantes dessa atividade (a interação) e a linguagem usada para mediar essa atividade e as relações entre esses interactantes (o texto).

A pesquisadora, a partir do exposto, apresenta uma imagem (Figura 2) que traz a representação simbólica dos múltiplos elementos, mostrando uma inter-relação entre eles, ao passo que também “da(r) uma ideia de quão complexa é a relação entre contexto e texto, entre linguagem e vida social, entre gênero e atividade social” (*Ibidem*).

Figura 2: Gênero como interação entre texto, atividade, interação.



Fonte: Motta-Roth (2005, p. 183).

Ao tomarmos a variedade de temas e as perspectivas sociais diversas apresentadas na Figura 2, compreendemos ser possível trabalhar a análise e uso dos gêneros por meio da materialização constante nos contextos sociais. Dessa maneira, Bakhtin (2016), apesar de não ter desenvolvido uma tipologia completa e detalhada dos gêneros de discurso(textuais) da mesma forma que outros linguistas mais

contemporâneos, ofereceu *insights* importantes que podem ser aplicados à análise dos gêneros textuais.

Por esse motivo, o autor contribuiu significativamente para a compreensão dos gêneros do discurso(textuais), por meio de sua abordagem dialógica e suas ideias sobre a polifonia da linguagem. Acerca do exposto, vejamos alguns princípios primordiais sobre os gêneros do discurso(textuais) deixados pelo pensador russo:

- **Natureza Dialógica:** Bakhtin enfatizou a natureza dialógica da linguagem, ou seja, a ideia de que a linguagem é essencialmente um diálogo ou interação entre diferentes vozes. Cada gênero do discurso representa uma voz ou perspectiva única em uma conversa em curso na cultura e na sociedade.
- **Polifonia:** Bakhtin também modificou o conceito de "polifonia", que se refere à multiplicidade de vozes e perspectivas apresentadas em qualquer texto ou discurso. Assim, segundo o pesquisador os gêneros do discurso são permeados por múltiplas vozes sociais e culturais, e a compreensão de um gênero envolve a identidade e a interação com essas vozes.
- **Heteroglossia:** Bakhtin usou o termo "heteroglossia" para descrever a diversidade de estilos, registros e vozes dentro de um único texto ou discurso. Cada gênero de discurso incorpora uma variedade de vozes linguísticas e estilos, o que o torna dinâmico e multifacetado.
- **Gêneros como Espaços de Interação Social:** Bakhtin via os gêneros do discurso como espaços de interação social, onde as vozes individuais se encontram e constroem significados por meio da linguagem. Isso implica que os gêneros são influenciados pelo contexto cultural e social em que são usados.
- **Gêneros Evolutivos:** Bakhtin reconheceu que os gêneros do discurso estão em constante evolução e adaptação à medida que a sociedade muda. Novos gêneros podem surgir e os existentes podem se transformar à medida que as necessidades de comunicação mudam.

Dessa maneira, ao analisarmos as tipologias e gêneros do discurso(textuais), a ênfase deixada por Bakhtin (2016) recai na natureza dinâmica, heterogênea e contextual da linguagem. Segundo esse autor, os gêneros são heterogêneos e cada um é caracterizado por sua própria voz. Isso significa que diferentes gêneros têm características linguísticas, estilísticas e estruturais únicas que refletem suas especificidades comunicativas.

Para esse autor, ainda, os gêneros são vistos como espaços em que diferentes vozes se interagem, criando significados que são moldados pela cultura, pelo contexto e pela multiplicidade de perspectivas. Isso influenciou significativamente a teoria contemporânea sobre gêneros do discurso(textuais) que, muitas vezes, enfatiza a complexidade e a fluidez dessas categorias. Sob essa ótica, notamos que os gêneros são uma parte essencial da comunicação humana e desempenham um papel crucial na construção de significado e na expressão de ideias. À medida que a sociedade e a tecnologia avançam a evoluir, a compreensão dos gêneros do discurso(textuais) se torna ainda mais relevante à comunicação eficaz e à alfabetização digital.

Assim, apropriar-se dos gêneros que circulam na sociedade, mais especificamente na universidade, contexto de nossa investigação, faz parte da constituição do sujeito. Todavia, essa apropriação na esfera acadêmica é marcada por dificuldades que ultrapassam tal esfera e necessita de um olhar sensível e reflexivo, no sentido de proporcionar estratégias que contribuam significativamente com o desenvolvimento acadêmico dos envolvidos no processo.

Ao refletir sobre tais dificuldades inerentes ao uso da escrita e da leitura dos discentes em contextos acadêmicos, bem como as especificidades de cada contexto, Lea e Street (2014) desenvolveram um projeto de pesquisa em duas instituições de ensino superior, no Reino Unido. Segundo Lea e Street (1998, p. 157) “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Dessa maneira, os autores apresentam três perspectivas ou modelos que contribuem para nossa compreensão sobre “as práticas sociais de letramento, nas quais os acadêmicos estão envolvidos” (Batista-Santos, 2018, p. 87): *estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico*.

O primeiro modelo, *estudo das habilidades*, está associado ao letramento individual e cognitivo. Nesse modelo, os saberes linguísticos, ou domínio da língua, por parte dos estudantes é foco do processo, uma vez que se acredita que ao ingressar na universidade ele já domina tais aspectos. Para Lea e Street (2014), esse modelo “[...] concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas” (*Idem*, p. 479).

Compreender o letramento apenas na concepção das habilidades é uma forma de não considerar os letramentos anteriores do aluno, responsabilizando-o pelo

desenvolvimento das habilidades cognitivas e “metacognitivas de leitura e escrita para incluir-se no contexto universitário, de forma que qualquer fracasso no uso das competências escritoras e leitoras nesse contexto se torna de total responsabilidade do aluno” (Batista-Santos, 2018, p. 88).

No modelo da *socialização acadêmica*, notamos uma abordagem mais interacional, uma vez que no processo de apropriação das competências escritoras e leitoras, o professor é “peça” fundamental. O docente, aqui, contribui com a inserção dos “alunos na cultura universitária, fazendo com que eles assimilem as formas de falar, pensar, interpretar e saibam fazer uso das práticas de escrita que orbitam no campo acadêmico” (*Ibidem*). Todavia, importa dizermos que há uma certa “fragilidade” nesse modelo, pois ele pressupõe que “os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (Lea; Street, 2014, p. 479).

Respaldada na perspectiva dos NEL, Batista-Santos (2018, p. 87) assevera que o referido modelo parte da proposição de que a esfera acadêmica é estável e “suas identidades são facilmente visíveis, o que significa que, uma vez apreendidos os gêneros acadêmicos específicos das disciplinas, os alunos são capacitados para reproduzi-los perpetuamente, sem maiores problemas.”

Contrapondo aos modelos anteriores, mas não os excluindo, o terceiro modelo, *letramento acadêmico*, está relacionado ao que Lea e Street (1998, 1999) se filiam, pois trata das especificidades do ambiente acadêmico, como: relação de poder, de identidade “ênfatizando que o que é considerado conhecimento construído e validado depende da área de conhecimento e dos contextos acadêmicos particulares nos quais tal conhecimento circula” (Kleiman, 2016, p. 48). Lea e Street (2014, p. 479) asseveram que esse modelo

[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização

acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas.

Vale salientar que os modelos citados anteriormente são modelos que se complementam, ou seja, esses modelos nos possibilitam uma “bricolagem social” no que se refere às práticas sociais que envolvem a linguagem na esfera acadêmica. Dessa maneira, inferimos que ao estudante de ensino superior, para circular na esfera acadêmica com autonomia, é necessário ter um conhecimento satisfatório dos gêneros específicos que circulam nesse ambiente. De outro modo, conhecer seu modo de produção, função social, sua intencionalidade, funcionalidade, bem como as exigências institucionais que ali imperam, cooperam para o desenvolvimento do estudante, bem como o preparam para agir de maneira crítica, reflexiva na sociedade contemporânea.

Ainda, o modelo dos *letramentos acadêmicos*, “longe de rejeitar a validade das habilidades de estudo e da socialização acadêmica como tais, procura incorporá-las em uma concepção mais abrangente, centrada na noção de escrita como prática social complexa” (Bezerra, 2012, p. 251). Essa abordagem que abarca bem os dois modelos já ditos, é considerada a “mais apta para dar conta da natureza da escrita dos estudantes na relação com práticas institucionais, relações de poder e identidades, em suma, para considerar a complexidade da produção de sentido” (Russell *et al.*, 2009, p. 400).

Sobre o modo de produção que constitui as práticas de letramentos que circundam a universidade, importa discutirmos um fenômeno muito presente nesse ambiente que se refere às “dimensões escondidas” (Street, 2010) que permeiam a produção textual dos acadêmicos. Em virtude disso, na próxima seção, abordamos essas “dimensões” na prática de leitura e de escrita.

2.2 DIMENSÕES “ESCONDIDAS” NA PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESFERA ACADÊMICA

O enfoque para desvendar as subjetividades que permeiam a leitura e a produção escrita, sobretudo de estudantes universitários, sempre foi objeto de estudo. Nas últimas duas décadas, pesquisas desenvolvidas por Lea e Street (1998) e Lillis (1999), em um contexto mais amplo, demonstram que esse fenômeno vem ganhando notoriedade no sentido de buscar melhor entendimento das lacunas que permeiam a

escrita acadêmica. As dificuldades com o processo de escrita, muitas vezes, advêm de séries anteriores (educação básica) e, quando não são resolvidas, acompanham o estudante na esfera acadêmica (educação superior), na qual irá requerer tanto uma produção mais acentuada e significativa (*modelo das habilidades*) quanto apropriação e desenvolvimento de diversos gêneros (*modelo da socialização*) que circulam na universidade.

No Brasil, podemos destacar os estudos desenvolvidos por Fisher (2008), Fiad (2011), Araújo e Bezerra (2013); e Batista-Santos (2017). Esses pesquisadores têm muito em comum, pois se dedicam a pesquisar os aspectos mais complexos que envolvem a escrita de textos, sobretudo aqueles exigidos em contexto universitário.

Nesse sentido, é pertinente destacar, mais uma vez, a importância dos estudos do letramento, ao nos possibilitar um olhar sensível para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos acadêmicos. Na universidade, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por alunos em seu ingresso, e conseqüentemente ao produzirem os gêneros rotineiros característicos dessa esfera, permitem-nos inferir sobre algumas lacunas que permeiam o processo de produção textual. Logo, redigir um texto que atenda as demandas do solicitante se torna um conflito e passa a acompanhar a trajetória do aluno na educação superior.

Ancorados em um conjunto de teorias que versam sobre leitura, escrita e letramento, tomados aqui como práticas sociais, os NEL apresentam novas perspectivas e entendimentos sobre a dimensão da escrita e do letramento de alunos em contextos universitários. Essa dimensão, muitas vezes, gera embates ao ocasionar o discurso do *déficit* (Gee, 2001), ou seja, considerar os alunos “iletrados” ou que não sabem escrever. Lea e Street (2014) contrapõem essa ideia, especificamente, ao postularem que é possível buscar soluções para minimizar e até sanar as dificuldades que permeiam as práticas de escrita, bem como essas devem ser concebidas e ensinadas, especialmente, em contexto acadêmico.

A esse respeito, os autores asseveram que os estudos sobre a escrita não devem recair sobre sua qualidade meramente (se é ruim ou boa) ou sua estrutura, mas se engajar para entendê-la em uma dimensão que se discuta plano epistemológico, isto é, possibilitar que o enfoque seja nas práticas de escrita e sua função social no ambiente acadêmico.

Equivocadamente, é comum pensar que todo estudante ao ingressar na universidade domine os gêneros que circulam nesse contexto. Com esse

pensamento, muitos deles não recebem orientações sobre o que fazer e como fazer em termos de produção dos gêneros acadêmicos, incorrendo, dessa maneira, em “dimensões escondidas” (Street, 2010) ou “prática do mistério” (Lillis, 1999). Para esses autores, essas dimensões ou essa prática não levam em conta o letramento prévio dos alunos, tampouco as habilidades de leitura e escrita adquiridas na educação anterior, bem como as habilidades que se pretende desenvolver no contexto universitário.

Desse modo, “cabe ao professor refletir sobre as habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver, e explicitar-lhes os objetivos das atividades, de forma que a escrita não seja ensinada como uma receita ou fórmula, mas como um repertório de estratégias de comunicação” (Russell *et al.*, 2009, p. 241). Assim, as práticas de letramento acadêmico estão submersas por diversos recursos que permitem o desenvolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, possibilitam que ele reflita como indivíduo ou no coletivo sobre os aspectos que envolvem a organização, auto-organização, bem como a interação com os demais sujeitos pertencentes à sua realidade social.

Nessa linha de pensamento, Russell (2009 *et al.*, p. 241) assevera que a escrita como prática social “não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática”. Como discutido anteriormente, os letramentos acadêmicos concebem a língua a partir de uma perspectiva social (Fiad, 2015), logo, sempre ideológica. E, por esse motivo, não corroboram o discurso do *déficit*, tampouco assumem uma concepção de que “os alunos não sabem escrever”. Os letramentos acadêmicos defendem justamente o contrário, uma vez que as práticas acadêmicas devem ser desveladas e explicadas a partir de um prisma que “a escrita não é um conjunto de habilidades linguísticas que, uma vez aprendidas, podem ser transferidas para quaisquer situações”, como uma caixa montável e desmontável (Silva; Reinaldo, 2016, p. 142).

Além disso, os discentes não adentram a Universidade sabendo escrever, academicamente. Isso porque os letramentos acadêmicos “pressupõem um estudo que seja efetivamente transformativo, e não normativo” (Nogueira, 2018, p. 951), de modo que o processo de ensinagem seja significativo para o desenvolvimento do aluno, no que se refere ao domínio das práticas que circulam na esfera acadêmica.

A perspectiva das dimensões “escondidas”, segundo Street (2010, p. 541), consistiu no “desenvolvimento de um conjunto de conceitos funcionais que permitam a professores e alunos abordar questões relativas à escrita de artigos acadêmicos”. Assim, essas dimensões, para o referido pesquisador, são vislumbradas no processo avaliativo das produções escritas dos discentes, pois se nota um distanciamento entre a produção (o que acredita ser) e o que o professor avalia (permanecem implícitas para o acadêmico). O autor assevera ainda, que seu interesse estava nos “[...] critérios escondidos que são utilizados por orientadores [...] por revisores de periódicos. [Ele] desejava explicitar essas dimensões para que os autores pudessem antever o que diriam seus leitores a respeito da obra produzida” (*Idem*, p. 542).

Assim, em aula, ele elaborou com os alunos uma lista de dimensões composta por enquadramento (gênero; audiência; finalidades/objetivos/argumentos); contribuição(Para quê?) (para o conhecimento; para a área de pesquisa; para pesquisas futuras); eu, voz do autor; ponto de vista; marcas linguísticas; estrutura. Sobre esses aspectos do letramento, Corrêa (2013) afirma que representam diretamente a materialidade verbal não explicitada. Ao abordá-los, há o risco de mantê-los restritos a algumas características da estrutura composicional ou às escolhas linguístico-discursivas que caracterizam os estilos de um determinado gênero discursivo(textual).

Por essa lógica, Street (2010) afirma que é comum professores solicitarem gêneros acadêmicos sem explicitar, em geral, os critérios que irão nortear suas avaliações no momento de correção, pressupondo, dessa maneira, que os alunos já saibam sobre o que escrever, como escrever, isto é, atendam o que é esperado, denotando, desse modo, em dimensões “escondidas”.

Corroborando essa ideia, Lillis (1999) chama atenção para os aspectos avaliados que, não sendo disponibilizados para os alunos previamente, acarretam “prática de mistério”. Nessa concepção, existe o predomínio do *modelo das habilidades*, ao considerar que o aluno já domine os gêneros acadêmicos que serão produzidos. Nesse processo, “não há uma obrigatoriedade” na explicação das dimensões que constituem os referidos gêneros ou os critérios nos quais a produção será avaliada.

Segundo a autora, o aluno ao se deparar com critérios que, geralmente, não foram pré-estabelecidos para a produção e avaliação de determinado gênero acadêmico, faz brotar no ambiente de sala de aula um conflito na relação professor-

aluno. Os conflitos podem advir de questões ligadas às técnicas de escrita nas suas três dimensões de produção, ou seja, conteúdo temático, estilo e composição, conforme Bakhtin (2016). O desafio maior pode se voltar para os aspectos que envolvem as relações de poder e, conseqüentemente, as identidades e interações que são estabelecidas entre os sujeitos do espaço universitário.

Ainda de acordo com Lillis (1999), esse tipo de prática atinge estudantes universitários advindos de classes sociais menos favorecidas. Esse fato foi constatado no curso de extensão, objeto da pesquisa em ação. Alguns alunos, oriundos de um contexto social que, muitas vezes, é marginalizado, relataram suas dificuldades anteriores ao ingresso e pós-ingresso na esfera acadêmica. Nos relatos foi evidenciado, por exemplo, o gênero resumo.

Na elaboração do resumo, no primeiro período da graduação, os acadêmicos seguiram as orientações que foram dadas em práticas letradas anteriores, já que não ocorreu uma explicação significativa da constituição do referido gênero. Foi dado apenas o comando: “elaborem um resumo do texto x”, segundo eles. Todavia, ao receberem o resumo corrigido, o sentimento de decepção e fracasso foi patente, pois a indicação de plágio (“copiar e colar”) veio demarcando a produção. Para os alunos, a configuração do resumo se dava pela prática do “retirar” (copiar) do texto-base as principais partes. Nessa exposição, notamos que a mediação do professor é uma via significativa na resolução de dificuldades para que o aluno compreenda e se aproprie dos gêneros e letramento acadêmico.

Os alunos, ao ingressarem na universidade, são expostos a vários instrumentos de ensino que podem diferir daqueles utilizados em suas ações cotidianas. Entretanto, há que se considerar, que esses usos fazem parte do conjunto de ações que se situam no conhecimento dos letramentos acadêmicos, pois são eventos dentro de práticas sociais que demandam práticas de letramento específicas e, portanto, devem ser ensinadas na universidade (Cruz, 2007, p. 10).

Nesse sentido, é preciso que as práticas de escrita não sejam conduzidas como mero instrumento avaliativo, e sim como um recurso que pode potencializar o aprendizado no qual os estudantes, de maneira crítico-reflexiva, possam examinar, organizar, analisar e sintetizar suas ideias (Russell *et al.*, 2009). A extensão aqui foi tomada como objeto de análise, pois buscou, de alguma forma, contribuir ou, até mesmo, alterar algumas dessas práticas (dimensões escondidas) características da esfera universitária.

2.3 O MODELO DA SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REPERCUSSÕES E RESSONÂNCIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Iniciamos as reflexões desta seção, apresentando a concepção de Universidade defendida por Marilena Chauí (2003, p. 05) como sendo uma instituição social, ou seja, “uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, dentre as quais se destacam a produção, sistematização e socialização do conhecimento e a formação integral dos educandos”.

Nesse raciocínio, o

[...] contexto de letramento de cada sujeito e as concepções construídas ao longo do percurso acadêmico não devem ser rejeitados, haja vista que todos os aspectos que permeiam a trajetória deles os levarão a se apropriarem das práticas subjacentes a essa esfera. Assim, o desenvolvimento cognitivo depende da interação social por meio da qual a cultura, a sociedade e a cognição se transformam (Batista-Santos, 2018, p. 91).

A Universidade é uma instituição social, cujas atividades (sistematizar, socializar conhecimentos, produzir saberes e conhecer os métodos que corroboram a construção de conhecimentos) se materializam por meio do ensino, pesquisa e extensão. De outro modo, a Universidade possibilita inquietações que, por sua vez, implicam transformações na sociedade, conforme assevera Marcovitch (1998). Ainda nesse contexto, a Universidade é um espaço importante que permite as mudanças (por meio da construção de saberes, desconstrução e reconstrução de conhecimentos) necessárias aos sujeitos envolvidos e à sociedade (Chauí, 2003).

A Universidade é local propício para o processo de ensinagem, pois o sujeito socialmente constituído “se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido e, assim, reinventa o conhecimento em situações concretas” (Almeida; Sampaio, 2010, p. 36). As inquietações mobilizadas nesse processo, voltadas à investigação (problematização), geram uma reflexão-crítica sobre a realidade social na qual o sujeito está inserido.

Os sujeitos atores de ações extensionistas precisam, em suas relações humanas para a realização de seu trabalho conjunto, ter uma concepção e uma prática de diálogo permanente entre si. Isso porque o conhecimento não é só histórico, não é só epistemológico, não é só lógico e racional: ele é também e, fundamentalmente, dialógico. É no diálogo que se constrói e se transforma o mundo da vida (*Idem*, p. 37).

Face ao exposto, o estabelecimento de uma relação dialógica só é possível se compartilhar, complementar, ressignificar e(ou) refutar o conhecimento dos envolvidos em um processo de ensinagem. “Não é o consenso, mas o diálogo entre os opostos, entre as diferenças, entre os diversos e diferentes saberes” (*Ibidem*) que contribui para uma formação significativa. Todavia, necessita de mediação para que as ações desenvolvidas sejam negociadas de maneira coerente. Aqui, tomaremos o professor (os oficinairos, na ação da pesquisa) como mediador das interações verbais que materializam o agir languageiro na universidade.

No modelo da socialização acadêmica (como discutido na seção 2.1), segundo Street (2010), os alunos passam por um processo de aculturação e, dessa maneira, adaptam-se ao novo ambiente e adquirem novos modos de falar, interagir, redigir textos, por meio da convivência com os novos membros da referida comunidade. Essa aculturação ou inclusão dos acadêmicos nas práticas languageiras (como os gêneros acadêmicos) da academia, na maioria das vezes, é possível pela mediação do professor.

Temos, também, a Extensão Universitária como instrumento possibilitador da inclusão dos acadêmicos ou socialização acadêmica dos sujeitos ingressantes no Ensino Superior. Isso porque o modelo da socialização acadêmica implica, necessariamente, que “os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores” (Street, 2010, p. 545).

As atividades de ensino, às vezes, não são suficientes para que o aluno se aproprie dos gêneros acadêmicos que circulam na academia, já que carga horária e ementa dos componentes curriculares, na maioria das vezes, não contemplam essa necessidade. Portanto, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos(cursos) de extensão universitária, sobretudo voltados para uma perspectiva de leitura e escrita de gêneros acadêmicos como prática social, com a finalidade de “ajudar os alunos a desenvolver uma rica compreensão dos textos que lhes serão úteis durante sua vida acadêmica e profissional” (Johns, 1997, p. 21).

Segundo Bezerra (2012, p. 252), o conhecimento dos gêneros é

tanto complexo como dicotômico, uma vez que se assenta em aspectos cognitivos (conhecimentos prévios, esquemas) e sociais (compartilhados com outros leitores e escritores) e se caracteriza

como retoricamente recorrente [...] e dinâmico [...], mas também como sistemático e convencional [...].

Nessa perspectiva, Street (2010, p. 544) assevera que a Teoria dos Gêneros confirma que: “i) há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção do conhecimento e o debate acerca dele; e ii) que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto”. Então, a compreensão de uma Extensão Universitária socializadora de conhecimentos acadêmicos, especificamente por meio de gêneros acadêmicos, é relevante, visto que promove a extensão em diálogo e interface com saberes(conhecimentos) socialmente produzidos pela Universidade para a sociedade.

Segundo Street (2010, p. 546), ainda há muito a ser realizado em relação ao desenvolvimento acadêmico, bem como as suas “implicações pedagógicas”. Segundo o autor, uma “dessas implicações surgidas recentemente, que difere da pedagogia da escrita baseada em gêneros, é que a escrita é aprendida” (*Ibidem*), por meio de um processo implícito e de participação “intencional, e não através da instrução” (Ivanic, 2004, p. 235). Nesses termos, o modelo da socialização acadêmica enfatiza que é papel do professor, oficinairo, nessa pesquisa, “proporcionar oportunidades para que os alunos [participem] de eventos significativos de letramento, situados, socialmente, e com objetivos sociais relevantes” (Street, 2010, p. 546).

Lea e Street (1998), no entanto, destacam que a socialização acadêmica pode possuir algumas limitações. E, quando constatadas essas lacunas, o modelo dos letramentos acadêmicos, por oferecer tanto uma dimensão mais ampla do processo de produção escrita dos alunos quanto do *feedback* dos professores, deve ser adotado para não prejudicar o trabalho e avaliação com gêneros acadêmicos, principalmente em atividades extensionistas.

A esse respeito, convém destacar que tanto professores quanto alunos constituem-se sujeitos do processo de ensinagem. Para tanto, assumem o compromisso social para a transformação tanto da Universidade quanto da sociedade por meio da socialização do saber acadêmico(científico), cuja premissa deve ser pautada no desenvolvimento e contribuição para a construção de uma sociedade crítico-reflexiva e emancipada, fundada nos princípios democráticos.

Seguindo esse raciocínio, a parceria entre Universidade e comunidades ajuda o processo de aculturação acadêmica, regularmente, por intermédio de movimentos sociais. Dessa maneira, torna-se fundamental que a “sociedade oriente os caminhos

da instituição universitária, ao mesmo tempo que essa, por meio de cursos de extensão e por meio de serviços especializados, poderá oferecer elementos reflexivos e críticos” (Chauí, 2003, p. 14) para o desenvolvimento significativo dos atores sociais.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito ao espaço privilegiado (de interação e aprendizagem) que a extensão universitária pode apresentar, sobretudo se levarmos em conta o modelo da socialização acadêmica, pois segundo Freire (1992, p. 69) “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”. Assim, a Extensão Universitária como meio de socialização acadêmica permite e contribui para colocar os sujeitos em relação dialógica direta, com vistas a possibilitar a interação *eu* com os *outros*, a partir do mundo e no mundo (Freire, 1992).

Nesse sentido, o modelo da socialização acadêmica põe em evidência que tanto os conteúdos quanto as disciplinas são instrumentos importantes que cooperam para a construção de conhecimentos, de maneira particular e coletiva, por intermédio dos gêneros acadêmicos, bem como dos diversos discursos que circulam na esfera acadêmica (Bazerman, 1999; Street, 2010). Consoante o exposto, no modelo da socialização acadêmica, o professor do ensino superior tem papel de destaque. A ele cabe a tarefa de “proporcionar oportunidades para que os alunos [participem] de eventos significativos de letramento, situados, socialmente, e com objetivos sociais relevantes” (Street, 2010, p. 546).

Em complementaridade a essa ideia, a experiência, vivência e convivência na esfera acadêmica, em específico com os alunos, “é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida” (Marinho, 2010, p. 367). A esse respeito, Bakhtin (2016, p. 41) afirma que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos.”

O autor russo apresenta um exemplo de situação que, em oposição, faz alusão ao que ocorre com os alunos ao ingressarem no ensino superior, em que não raro nos deparamos com pessoas “que têm pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação cultural - sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais – em uma conversa mundana cala ou intervém

de forma muito desajeitada” (*Ibidem*). Na perspectiva defendida pelo pesquisador russo, esse tipo de entrave(contratempo) não deve ser entendido como uma “pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata”; é justamente o contrário, representa uma insuficiência para apropriar-se dos gêneros sociais que circulam nas diversas atividades humanas. Marinho (2010, p. 367), por meio de uma reflexão crítica, questiona:

E onde estariam, pois, as comunidades de práticas¹⁴ do gênero acadêmico, para esses estudantes, senão nas universidades? É, todavia, compreensível que também os alunos, de maneira involuntária ou inconsciente, compartilhem dessa crença, porque as experiências adquiridas forjaram essas concepções. São várias as situações reveladoras dessa adesão, por exemplo, ao reagirem negativamente quando seus professores, na universidade, avaliam os seus textos e indicam inadequações e o desconhecimento de estratégias discursivas próprias ao texto acadêmico. Isso ocorre principalmente com alunos que foram considerados bem-sucedidos na sua relação com a escrita, durante a sua trajetória escolar prévia.

Diante do exposto, as atividades desenvolvidas pela Extensão Universitária, em que o professor toma os gêneros acadêmicos como instrumentos do processo de ensinagem (objetos concretos do nosso projeto/curso de extensão), contribuem de forma significativa para inclusão dos acadêmicos na esfera universitária. Além do mais, permitem que eles compreendam e ajam, criticamente, nesse novo contexto.

2.4 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sócio-culturais empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes (Lemke, 2010, p. 457).

¹⁴ “Lave and Wenger (1991) e Wenger (1998) desenvolveram o conceito de comunidades de práticas como uma ideia central na discussão sobre os processos de aprendizagem, nos quais a experiência é um fator primordial no aprendizado contextualizado. Esse referencial promete incursões promissoras ainda a serem feitas. Ver também Barton and Tusting, 2005” (MARINHO, 2010, p. 367).

Os conceitos de eventos e práticas de letramento constituem um significativo instrumento conceitual que tem permitido entender e aplicar de maneira mais clara a utilização social da escrita nos diversos contextos, sobretudo ao buscar considerar tanto os aspectos culturais quanto sociais situados em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, as noções de evento e prática de letramento têm baseado as pesquisas desenvolvidas junto aos Novos Estudos do Letramento (NEL).

Os anos de 1980 provocaram muitas transformações na sociedade. No campo da linguagem não foi diferente, pois é nesse momento de muita efervescência nas diversas áreas do conhecimento, especialmente no que se refere aos aspectos socioculturais e políticos, que fizeram emergir “Os Novos Estudos do Letramento” (*The New Literacy Studies*), caracterizado como um movimento que buscava romper com paradigmas tradicionais, sendo que esses concebiam os estudos da língua escrita em uma perspectiva de uso individual, meramente interativo.

Segundo Heath (2000), é na prática cotidiana ou ainda em um estabelecimento educacional que os eventos de letramento acontecem. A autora cita exemplos, como a leitura de um jornal em que se busca um determinado caderno ou a postagem sobre um anúncio de emprego; ou quando um usuário de transporte coletivo utiliza esse serviço; ou ainda quando um estudante se debruça sobre a leitura de um determinado assunto para a realização, posteriormente, de uma prova. Afirma, também, que esses momentos estão imersos em eventos de letramento, entendidos como eventos específicos. Heath (2000), ainda, nos diz que os eventos de letramento estão ligados a uma situação real, concreta em que a escrita desempenha um papel significativo nas relações e na interação humana.

É a partir desse movimento que Street (2012) propõe estudos mais detalhados, envolvendo os conceitos de práticas e eventos de letramento, atrelando esses conceitos aos modelos autônomo e ideológico de letramento. O autor, ao trazer à tona o conceito de evento de letramento baseado nas ideias de Heath (1982; 2000), defende a necessidade de elucidar, além disso, a noção de prática de letramento e propõe que seu uso seja preciso e pontual. Ainda, o termo “evento de letramento” adveio da sociolinguística, em que o “evento de fala” se constitui um de seus campos de estudo.

Em consonância com o “evento de fala”, os eventos de letramento são entendidos, conforme regras de processamento estabelecidas socialmente e “podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um

grupo delas, seja para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida” (Lopes, 2004, p. 47).

Paralelamente ao exposto, em 1984 foi cunhada a expressão “práticas de letramento”, cujo sentido estaria ligado a colocar em evidência “as práticas e as concepções sociais de leitura e da escrita” (Street, 1984, p. 1). Assim, o autor entende o conceito de prática de letramento como um redimensionamento da noção de eventos, uma vez que as características comportamentais exercidas pelos sujeitos, ao utilizarem as práticas de leitura e escrita, fazem emergir sentidos peculiares do contexto sociocultural de determinada situação.

Segundo Street (2012), para se compreender de fato as práticas de letramento de um determinado contexto, é imprescindível que nossas atenções se voltem para o sujeito e suas particularidades. É dessa situação que emerge do aluno a maneira como mobiliza os recursos linguístico-discursivos na produção de determinado gênero acadêmico.

Assim, inferimos que as práticas de letramento são tomadas como um fenômeno sociocultural e dinâmico em que a linguagem é utilizada no interior de uma determinada cultura, na sociedade. Logo, as práticas de letramentos não se contrapõem ao conceito de eventos de letramento, pelo contrário, esses podem estar incorporados ou não, acontecendo de maneiras distintas, ao passo que os eventos se materializam a partir do momento que a língua escrita é utilizada, pois é preciso considerar um determinado contexto social.

Dessa maneira, a prática de letramento não compreende somente o evento, tomado como objeto real ou empírico (a ocasião) que utiliza a língua escrita, “mas, também, padrões, convenções ou modelos socioculturais ideologicamente constituídos que tornariam as situações possíveis” (Capristano, 2021, p. 8). Ou seja, eventos e práticas de letramento, podem ainda, propiciar reflexões e desenvolvimento de um olhar “crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (Rojo, 2012, p. 8).

Nesse sentido, tanto eventos quanto as práticas de letramento são aplicados ao nosso contexto de investigação. Ou seja, as atividades mediadas pelo curso de extensão em estudo (Batista-Santos, 2020) se constituíram em um conjunto de experiências que, além de ampliar a noção e possibilidades contributivas dos letramentos, juntamente, possibilitaram participações significativas, uma vez que,

constatamos, a partir dos relatos, as diversas práticas sociais que permeiam a língua, bem como as manifestações que dela derivam, durante a realização dessas atividades. Segundo a Colaboradora-oficineira-AL, por exemplo, o curso de extensão

[...] ampliou minha visão acerca da linguagem. E hoje eu posso afirmar que a forma como eu trabalho, o ensino da produção textual, em sala de aula, faz muito mais sentido para mim do que antes. E tenho percebido que para os meus alunos também. Realmente eu aprendi muito ao participar desse curso, foi uma grande oportunidade, enquanto acadêmica do mestrado e muito mais enquanto professora da educação básica.

Diante disso, compreendemos que as práticas de letramento são elementos constitutivos da identidade particular de cada indivíduo, ou seja, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (Street, 2012, p. 466).

Concordamos com esse autor, ao observarmos que tanto os eventos quanto as práticas de letramentos não podem ser vistos como algo distante das práticas que permeiam a língua(gem), por sua heterogeneidade que compõe os modos de enunciação (Corrêa, 2004), “da alteridade como condição para a emergência do sujeito e da linguagem; e, por fim, da historicidade das práticas linguísticas” (Capristano, 2021, p. 9). Logo, diferentes letramentos, desse modo, estão relacionados a distintas pessoas e suas respectivas identidades.

Os fatos expostos mostram o quão importante são projetos(cursos de extensão) na esfera universitária. No projeto, foco de nossa investigação, conforme o relato exposto, os eventos e as práticas se desenvolveram no sentido de possibilitarem aos colaboradores participantes um despertar para ressignificação de suas ações, quer seja na docência, quer em outras áreas do conhecimento que exigem daqueles o domínio da oralidade, leitura e escrita como práticas sociais.

Além disso, por esse olhar, reforçamos que as reflexões e tessituras, aqui apresentadas, derivaram do processo de formação por intermédio da Extensão Universitária. Mais especificamente, o citado projeto, alvo dessa pesquisa, que possibilitou, a partir das Ideias de Batista-Santos (2020), uma formação baseada nos NEL. O referido curso permitiu por meio de práticas de letramentos, não somente o domínio da leitura e da escrita, mas também um desenvolvimento profissional e acadêmico. Sobretudo quando consideramos nosso público-alvo, ou seja, tanto

professores em formação inicial e continuada quanto estudantes da rede de Educação Básica do Estado do Tocantins. Considerando esses aspectos, como a relevância da Extensão Universitária na formação dos envolvidos, bem como na transformação de práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na próxima seção situamos esse pilar do Ensino Superior como uma comunidade de prática.

2.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

O conceito de Comunidade de Prática (doravante CoP) foi desenvolvido pelo sociólogo belga-americano Etienne Wenger ¹⁵ em seus trabalhos iniciais, especificamente em seu livro de 1998 intitulado *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Comunidades de Prática: Aprendizagem, Significado e Identidade, em tradução livre). No entanto, ele começara a explorar essa ideia em colaboração com Jean Lave em um livro anterior chamado *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legítima, em tradução livre), de 1991. Nessa obra, os autores definem Comunidades de Prática como:

Formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado do esforço humano. Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que elas fazem, e aprendem como fazê-lo melhor interagindo regularmente" (Wenger; Wenger-Trayner, 2015, p. 1, tradução nossa).

A teoria das comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) concentra-se na ideia de que o aprendizado é uma atividade social e cultural que ocorre em contextos específicos, mobilizados a partir de pessoas que têm interesses, objetivos e práticas socioculturais em comum. Essas comunidades não são necessariamente formais ou institucionalizadas, sendo capazes de surgir naturalmente, além de poder existir em uma variedade de contextos, como nos locais de trabalho: um colegiado de professores de um órgão público ou privado, em fóruns

¹⁵ "Etienne Wenger é um pesquisador reconhecido mundialmente no campo da Teoria do Aprendizado, e pioneiro na pesquisa sobre Comunidades de Prática. Além de pesquisador, é professor com PhD em inteligência artificial pela Universidade da Califórnia, em Irvine (EUA). É autor de diversos artigos e livros. Também atua como consultor independente, e comunicador, trabalhando com pessoas interessadas em desenvolver projetos organizacionais, tecnológicos e educacionais que ampliam a sinergia entre o aprendizado e a comunidade. Ele auxilia organizações a aplicar as ideias das Comunidades de Prática através de consultorias, workshops e palestras".

on-line, em grupos de hobbies, em grupo de profissionais de determinada área ou empresa, entre outros.

Paralelamente a essas ideias, esses estudiosos entenderam que era o momento de rever o conceito de "participação periférica", acrescentando a necessidade de descrever como os membros de uma determinada comunidade de prática compartilham um interesse ou se comportam, diante das múltiplas atividades que participam e cooperam para o desenvolvimento desta.

Tanto em seu trabalho de 1991 ("Aprendizagem Situada: Participação Periférica Legítima") em parceria com Jean Lave quanto em seu livro de 1998 ("Comunidades de Prática: Aprendizagem, Significado e Identidade"), Etienne Wenger enfatiza a importância da experiência no processo de aprendizagem contextualizado. Para esse último autor, o aprendizado ocorre principalmente em contextos sociais e culturais específicos, nos quais as pessoas se envolvem em práticas relacionadas a um domínio de conhecimento compartilhado, denominada de participação periférica legítima.

De maneira a complementar essa ideia, os autores compreendem que, no centro de uma comunidade, a participação periférica legítima é viabilizada como "uma forma de se falar sobre as relações entre novatos e experientes e também sobre atividades e identidades. Esse conceito diz respeito ao processo pelo qual os novatos se tornam membros de uma Comunidade de Prática" (Lave e Wenger, 1991, p. 29, *tradução nossa*). Ainda para esses estudiosos, a participação periférica legítima permite entender que "os aprendizes participam de comunidades profissionais e que o domínio do conhecimento e da prática exige um direcionamento dos novatos à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade" (*Ibidem*).

Ao se pensar sobre tais aspectos, a noção de participação periférica legítima atinge de maneira relevante seu significado. Esse fenômeno ocorre a partir de múltiplos imbricamentos, ou seja, são advindos sobretudo, do conjunto das teorias sociais e que envolvem "pessoas, atividades, conhecimento e mundo" (*Idem*, p. 121). Além disso, essa "concepção maior é mais ampla do que significa aprender, que propõe o conceito de participação periférica legítima, trata de abarcar a rica

significação da aprendizagem na experiência humana” (Lave; Wenger, 1991, p. 121, *tradução nossa*)¹⁶.

A partir dessa afirmação, constatamos que não apenas os ambientes de ensino se constituem como espaço formal, mas também contextos diversos de conversas e(ou) interações múltiplas podem ser considerados significativos para a apropriação de saberes e experiência humana, conforme ocorreu no desenvolvimento do curso de extensão universitária, objeto desse estudo. Essa visão vai ao encontro daquilo que é defendido na concepção de participação periférica legítima, caracterizada como um modelo importante de aprendizagem.

A esse respeito, Freire (2005) apresentou contribuições importantes acerca do quanto significativo é o conjunto das experiências humanas para algumas formas de aprendizado. Nesse sentido, situações como essas em que o ser humano não demanda da teoria, mas das vivências empíricas (e que contribui sobremaneira no seu desenvolvimento a partir do senso de coletividade) tomadas, muitas vezes, como uma forma simples e que “um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água.” (Freire, 1983, p. 160). De maneira mais concisa, ele enfatizou a importância das experiências empíricas para uma aprendizagem crítica, reflexiva e emancipatória.

Face ao exposto, as comunidades de prática se constituem como elementos significativos para o aprendizado e, a esse respeito, Scherer Júnior (2018, p. 93) afirma que:

Independente se presencialmente ou não, se a partir de estruturas não lineares de ensino, se tendo computadores como professores, ou mesmo uns aos outros como mestres; uma coisa não mudará, a necessidade de diálogo, de grupos, comunidades, de espaços de afinidade, de momentos extraclases. Locais e momentos onde é possível comunicar e interagir com pessoas e a partir disso construir conhecimento para si.

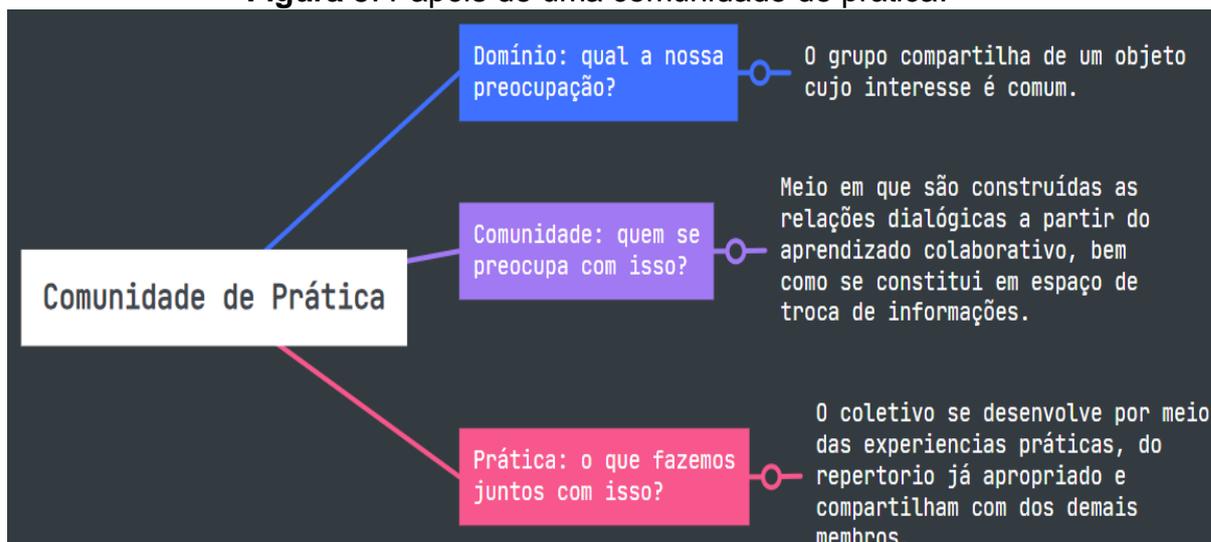
Essa ideia está em consonância não somente com o pensamento de Paulo Freire (2005) e com o que é defendido por Weger (1998), mas também como entendemos a interação, afinal de contas, somos constituídos pela mediatização mundial, logo não faz sentido algum não pensarmos em comunidades de práticas

¹⁶ “[...] persons, activities, knowing, and world. [...] This longer and broader conception of what it means to learn, implied by the concept of legitimate peripheral participation, comes closer to embracing the rich significance of learning in human experience.”

como espaço dialógico, de construção do conhecimento e a emancipação dos sujeitos colaboradores que é o caso dessa pesquisa.

Para melhor compreensão dos papéis de uma CoP, Snyder *et al.* (2003), apresentam que essa pode ser constituída a partir de três combinações-chave, como demonstrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Papéis de uma comunidade de prática.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador baseado em Snyder, Wenger e Sousa Briggs (2003).

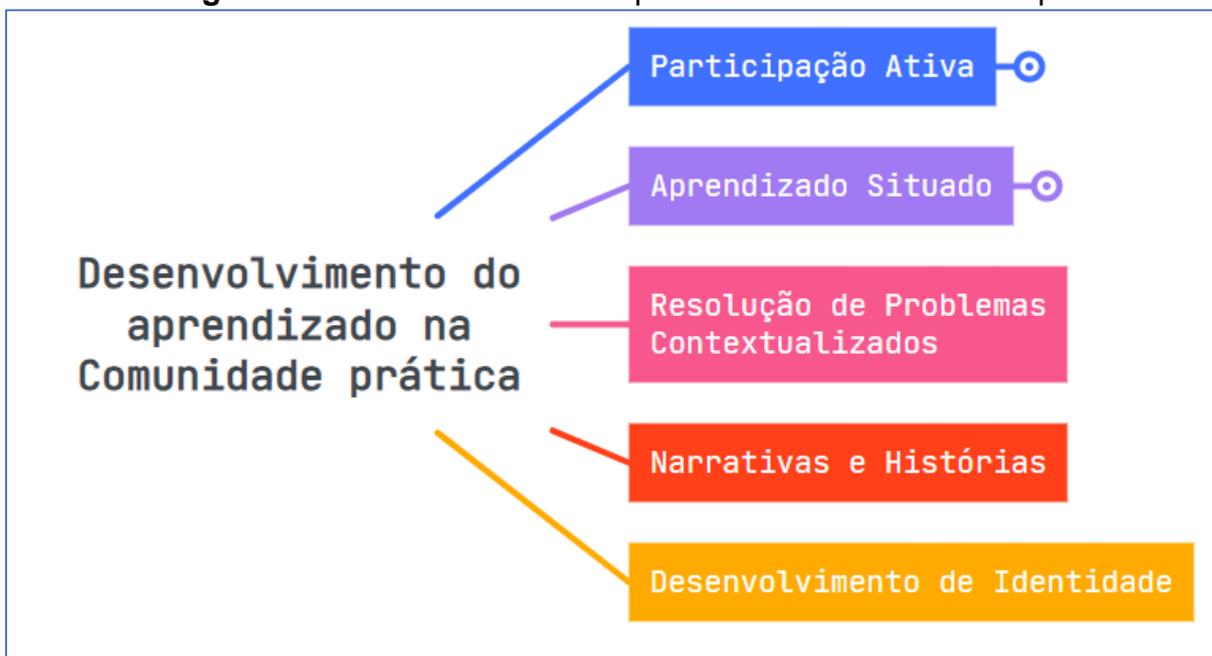
A teoria das comunidades de prática, sobretudo a partir dos conceitos de Etienne Wenger (1998), oferece uma visão prestigiada sobre como o aprendizado ocorre em contextos socioculturais específicos, destacando a importância da experiência, da participação ativa e da construção coletiva do conhecimento. Essa teoria tem sido extremamente reconhecida e aplicada como um quadro conceitual importante para compreender e promover o aprendizado em diversos cenários. Dessa forma, a concepção de comunidade de prática

[...] implica num fazer que é determinado por um contexto histórico e social e que por sua vez é responsável pela estrutura e significados que lhe são atribuídos. Nesse sentido podemos dizer que uma prática é sempre uma prática social. E que as comunidades de prática são os territórios onde o senso comum através do engajamento mútuo permitem elucidar o caráter social e negociado entre o tácito e o explícito nas nossas vidas. (Gropp, 2003, p. 2)

Na perspectiva da CoP, a aprendizagem envolve relações sociais que ultrapassam a simples relação professor-aluno ou aluno-professor. Perante essas reflexões, apresentamos na Figura 4 algumas maneiras pelas quais a experiência nas

comunidades de práticas desempenha um papel primordial no aprendizado contextualizado, de acordo com Wenger (1998):

Figura 4: Desenvolvimento do aprendizado na Comunidade prática.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em relação à participação ativa dos envolvidos, compreendemos que o processo de aprendizagem não é passivo, pois implica a participação ativa dos sujeitos-sociais em atividades e interações dentro de uma comunidade de prática. É por meio da participação ativa que os sujeitos-sociais se apropriam dos conhecimentos práticos e habilidades. No curso de extensão, objeto de nossa investigação, essa participação ativa se fez presente em todas as etapas de desenvolvimento do curso, como podemos verificar no relato do Colaborador-Cursista-YB.

O curso de escrita acadêmica proporcionou aos participantes a(sic) aprender novas técnicas de escrita, como também de leitura. Os textos indicados durante o curso contribuíram de forma significativa para formação de uma escrita acadêmica, pois por meio desses textos houveram(sic) a possibilidade de interação entre os alunos e professores e consequentemente diálogos que surgiam por meio das leituras. Assim, foi possível construir um diálogo entre os componentes e mostrar-se(sic) diferentes visões acerca dos temas abordados durante e após o período de formação. (grifo nosso).

Durante o curso de extensão universitária, os colaboradores tiveram a oportunidade de se conectarem e construir entrosamentos com outros membros

participantes. Essas conexões evoluíram para uma comunidade de prática, na qual os colaboradores continuaram a compartilhar conhecimentos e experiências, mesmo com a finalização do curso. O posicionamento do participante, ainda, permite-nos inferir que o aprendizado se deu de maneira situada, o que significa dizermos que ele está enraizado em situações concretas e contextos específicos. O conhecimento não é adquirido de forma abstrata e desvinculado da prática, mas é construído e aplicado em situações reais. Nessas situações, a resolução de problemas e desafios, no contexto da comunidade de prática, possibilita que os membros desenvolvam habilidades práticas e conhecimentos específicos que são relevantes para suas atividades cotidianas.

Dessa maneira, a experiência (histórias e narrativas) e o conhecimento não são adquiridos de forma abstrata e desvinculados da prática, mas são construídos e aplicados em situações reais, levando em consideração o conhecimento de mundo dos participantes envolvidos na interação. Assim, a experiência dentro da CoP também contribui para a solidificação da identidade dos membros, ou seja, essa experiência permite que os participantes compreendam “seu lugar no mundo”. Eles se tornam “aprendentes” e “praticantes” em um determinado domínio, e essa identidade é constituída pela experiência e pela participação na comunidade.

Portanto, a experiência é fundamental na teoria das comunidades de prática de Wenger (1998), pois é por meio da prática ativa, da participação nos contextos relevantes e da interação com outros membros que o aprendizado significativo ocorre. É uma abordagem que destaca a aprendizagem como um processo social e contextual, enriquecido pela experiência prática e pela participação ativa em comunidades de prática. Nesse sentido, atrelados a essas ideias de experiência como papel primordial no aprendizado contextualizado, Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) apresentam alguns pontos adicionais relacionados à teoria das comunidades de prática.

Para esses autores, nas comunidades de prática, os membros frequentemente negociam significados e entendimentos comuns, relacionados ao domínio de conhecimento compartilhado. Isso envolve discussões, debates, conversas e comentários para a construção coletiva do conhecimento. Assim, o aprendizado deve ser de maneira contínua e não como um evento isolado. Os membros continuam a se envolver e a aprender, levando em consideração os desafios e as experiências dentro

da comunidade, bem como os diferentes níveis de especialização, compreendendo a diversidade e a riqueza do aprendizado.

Wenger (1998) enfatiza que o aprendizado é inerentemente social e cultural. Ele ocorre em um contexto social e é influenciado pelas normas, valores e práticas da comunidade em que ocorre. Nas palavras do referido pesquisador, “nós prestamos atenção naquilo que esperamos ver, ouvimos aquilo que encontra espaço em nosso entendimento e agimos de acordo com nossas visões de mundo” (*Idem*, p. 8). Diante dessa afirmação, compreendemos que o mundo pode ser entendido de diversas maneiras e as comunidades de prática são tomadas como espaços que possibilitam desenvolver, negociar e compartilhar conhecimentos e saberes.

Por fim, uma comunidade de prática pode ampliar e enriquecer a experiência de aprendizado proporcionada por um curso de extensão, oferecendo um ambiente de suporte, prática ativa e colaboração contínua. Essa combinação pode ser particularmente benéfica, levando-se em conta aqueles que desejam aplicar ou aprender em um contexto do mundo real e continuar a se desenvolver em seu campo de interesse.

CAPÍTULO 3: A BRICOLAGEM NO FAZER PESQUISA: QUANDO A METODOLOGIA NOS ACOLHE

As coisas podem estar ocorrendo da mesma maneira, tanto para os pesquisados quanto para [...] os pesquisadores: eles não têm alternativa. Entretanto, em seu desamparo, ajudam-se mutuamente a permanecer com as muletas conceituais do passado, ainda que percebam claramente a fragilidade dessas muletas antiquadas (Beck, 1997).

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido e que nos levou à concretização dessa pesquisa. Todavia, importa-nos dizer que esses caminhos se mostraram instáveis e “escuros” no início, porém, a cada metro percorrido se tornavam mais claros e estáveis. Confessamos, assim como expresso no título desse capítulo, a metodologia nos acolheu significativamente, uma vez que o desenho metodológico paulatinamente constitui-se na prática e pela prática, no ato dialógico do “fazer pesquisa”, isto é, à medida em que avançávamos no percurso, expandia-se a convicção dos movimentos seguintes.

E, como sabemos, os caminhos de uma pesquisa, geralmente são permeados de obstáculos e contratempos que permitem ao pesquisador refletir não somente sobre o objeto em questão, mas também sobre sua prática. Ainda, nessa trajetória, as estratégias usadas podem ressignificar a pesquisa, de tal modo que as mudanças possibilitadas por elas alcançam os múltiplos sujeitos envolvidos em sua realidade e prática social. Diante disso, apresentamos, a seguir, os procedimentos selecionados, tanto para a geração e coleta de dados quanto para a análise e discussão, bem como a caracterização dessa pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Situada na Linguística Aplicada (LA), essa investigação assume uma *perspectiva indisciplinar de pesquisa*, uma vez que apreende como objeto de estudo as práticas de linguagem socialmente situadas. Segundo Moita Lopes (2013), essa perspectiva dialoga, significativamente, com diversos campos do conhecimento, cujo propósito é a análise de múltiplos objetos. Segundo o referido pesquisador, a LA

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Dessa maneira, há um olhar sensível da LA no que se refere a um agir crítico e reflexivo no fazer pesquisa, visto que dá visibilidade aos sujeitos sociais, bem como rompe com os paradigmas consagrados na abordagem positivista. Na presente pesquisa, por exemplo, possibilitamos que os sujeitos colaboradores (cursistas, coordenador e oficinairos) tivessem suas vozes legitimadas no desenvolvimento do curso de extensão. As atividades propostas partiram das necessidades dos cursistas em relação à prática de leitura e escrita na esfera acadêmica.

Desse modo, ao realizarmos nossa pesquisa, situados na LA, significa também uma maneira de agirmos no mundo, uma vez que ao exercermos a escuta, e darmos voz aos sujeitos sociais investigados, essa área do conhecimento nos situa em uma zona de embate contra os discursos do *déficit* que perpetuam equivocadamente na esfera acadêmica.

Associada às estratégias metodológicas, ancoradas no paradigma interpretativista, a LA traz à tona a necessidade de se “pensar novas formas de construir conhecimento com base em outros olhares” (Moita Lopes, 2013, p. 94). Para esse pesquisador, sendo referência na área:

Parece essencial que, como pesquisadores e formadores de pesquisadores em LA, possamos refletir sobre as formas de produzir conhecimento em nosso campo. A constituição de um corpo de metachecimento sobre uma área de investigação é extremamente importante para o seu desenvolvimento (Moita Lopes, 1994, p. 329-330).

A esse respeito, é relevante destacar que a LA tem se tornado um importante campo de estudo e produção de conhecimento. Essa área tem contribuído no desenvolvimento e difusão de saberes científicos, ao passo que se constitui como área que abraça múltiplas práticas sociais de linguagem, e evidencia a importância do contexto natural daqueles envolvidos no processo. Sendo uma área que busca transformar as práticas sociais de linguagem, Celani (2000, p. 20) ressalta que a LA:

É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta, tendo em vista que a linguagem permeia

todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

A LA articulada com a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, tem como finalidade desenvolver conhecimento a partir do mundo social (Moita Lopes, 2013), evidenciando seu caráter inclusivo e ideológico, que possibilita aos sujeitos sociais refletirem sobre seus papéis no mundo. Nesse contexto, ao considerarmos o caráter indisciplinar da LA – área de investigação que analisa linguagem em uso, nos múltiplos contextos sociais, dentre eles a Universidade – a pesquisa, aqui proposta, trata de um estudo participante que se vincula à estratégia metodológica da pesquisa-ação.

Ainda, situada nessa concepção indisciplinar, importa destacarmos que a área do conhecimento mobilizada pela LA para “resolver” ou propor encaminhamentos dependerá do problema linguístico socialmente pesquisado (Moita Lopes, 2006). À vista disso, o nosso problema linguístico, ou seja, que faz parte de nossa questão de pesquisa e apresentado nas seções seguintes, socialmente relevante, refere-se às práticas extensivas de leitura e escrita como possibilitadoras do desenvolvimento do letramento acadêmico.

Logo, os dados constituídos, a partir de relatórios produzidos pelos participantes, no desenvolvimento do curso de extensão, foram submetidos à abordagem qualitativo-interpretativista e analisados, principalmente, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos situados nos Novos Estudos do Letramento.

3.1.1 A Pesquisa Qualitativa de caráter Interpretativista

Como referido na seção anterior, a nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e de caráter interpretativista. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um evento de práticas resultantes de representações interpretativas do mundo real. No mais, ela busca combinar e(ou) gerar sentidos que viabilizem ao pesquisador se apropriar de elementos que são fundamentais na identificação e compreensão dos fenômenos ligados ao objeto de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, de acordo com os referidos pesquisadores, é compreendida enquanto ações situadas que possibilitam demarcar

a localização do sujeito-observador no mundo. Nesse contexto, para eles essa pesquisa compreende

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Na pesquisa qualitativa, o interpretativismo, enquanto um princípio comunicacional que interpreta a realidade social, constitui-se como fenômeno singular e importante no processo de interação com o ambiente natural. O interpretativismo define a pesquisa como um processo interativo, no qual busca considerar tanto o contexto natural quanto os colaboradores envolvidos na efetivação da pesquisa.

Com isso, a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador escolha abordagens que combinem diferentes métodos, com vistas a investigar os diferentes padrões de um mesmo objeto(conjuntura) ou igualmente a representação de diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno (Denzin; Lincoln, 2006). O pesquisador, nesse tipo de investigação, ao mesclar diferentes abordagens(métodos), também tem à sua disposição uma infinidade de técnicas que contribuem para que determinado objeto seja melhor investigado.

A combinação das diferentes técnicas (pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, questionários, diários de bordo, relatos, pesquisa de campo, dentre outros) gera, segundo Denzin e Lincoln (2006), uma bricolagem¹⁷. A partir disso, o pesquisador tem possibilidades de construir uma “colcha de retalhos” interpretativa que o ajuda no desenvolvimento e na reflexão sobre diversas realidades, culminando em um processo de fragmentação dos fatos investigados.

Por esse intermédio, a interpretação desses fatos, de maneira fragmentada, gera uma multiplicidade de significados que, costurados como uma “colcha”, agregam às análises, além de possibilitar uma melhor visão do mundo real, entre as diversas opções existentes.

¹⁷ Lévi-Strauss (1970), define a bricolagem como sendo uma abordagem metodológica, na qual se utiliza o recurso à disposição, isto é, em mãos para produzir algo. Esse termo advém do francês *bricolage* e significa “faça você mesmo”, ou ainda, operar recursos fragmentados.

Na presente pesquisa, essa fragmentação resultou em múltiplos instrumentos de geração e coleta de dados, sendo: i) *Projeto geral do curso de extensão*, para observar como a prática de letramento foi desenvolvida e pensada, a fim de contemplar os sujeitos sociais colaboradores da pesquisa; ii) *Planejamento de cada oficina* na qual analisamos como os oficinairos planejaram, didaticamente, a transposição de cada gênero; iii) *Relato escrito dos colaboradores oficinairos e os feedbacks elaborados* com a finalidade de compreendermos a relevância da extensão na formação acadêmico-profissional do professor-oficineiro; iv) *Relato escrito dos colaboradores estudantes*, no qual buscamos compreender as contribuições do curso de extensão no seu desenvolvimento acadêmico, no que se refere à proficiência nas práticas leitoras e escritoras.

Ainda, refletindo sobre o assunto, Kincheloe e Berry (2007, p. 17) trazem, à tona, alguns pontos que podem esclarecer melhor a utilização da *bricolagem* como uma abordagem metodológica:

Os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos.

Perante o exposto, compreendemos que o processo de considerar o ambiente natural, agrega significativamente à construção de uma investigação *bricoleur*, uma vez que o desenho metodológico vai se constituindo ação-reflexão-ação. Lévi-Strauss (1970) caracteriza o pesquisador *bricoleur* como sendo aquele que trabalha com as mãos, que acolhe as oportunidades oferecidas pelo contexto e as emprega no desenvolvimento de seu trabalho.

O pesquisador que faz uso da *bricolagem* não fica preso a conceitos científicos, mas utiliza as múltiplas informações e dados, previamente “recolhido[s] e conservado[s] em virtude do princípio de que ‘isto sempre pode servir’” (Lévi-Strauss, 1970, p. 39). Segundo esse autor, o pesquisador *bricoleur*, pensa, organiza e produz configurações a partir das ferramentas à sua disposição no fazer pesquisa. Ainda nessa trilha reflexiva, o autor aduz que:

Tais elementos são, pois, em parte particularizados: o bastante para que o *bricoleur* não tenha necessidade do equipamento e do conhecimento de todos os corpos de administração; mas não o suficiente para que cada elemento seja sujeito a um emprego preciso e determinado. Cada elemento representa um conjunto de relações, ao mesmo tempo concretas e virtuais; são operadores, porém utilizáveis em função de qualquer operação dentro de um *tipo* (Lévi-Strauss, 1970, p. 39).

Logo, é comum o *bricoleur* fazer uso de signos que lhe permitam analisar, fazer analogias (sobretudo comparando as características de um objeto com as de outro) que, coadunadas, estimulem e cooperem no desenvolvimento da capacidade crítica e inventiva do pesquisador, especialmente a partir dos instrumentos à sua disposição. Ademais, o referido autor ressalta que é por meio dos signos que se busca entender as coisas, haja vista que essas falam e são peculiares ao sujeito na sua individualidade ou, até mesmo, de uma comunidade com vistas a juntar os elementos, acrescentando “algo de si mesmo” (*Idem*, p. 42) para resolver inquietações do pesquisador ou de algum problema de ordem social.

Kincheloe (2001, p. 688) assevera que “na particularidade das interações filosóficas com o empírico em uma variedade de contextos, os *bricoleurs* inventam novas formas de rigor e novos desafios a outros pesquisadores para estender os limites metodológicos e interpretativos”. Então, o pesquisador *bricoleur* passa a ser um negociador que pretende entrecruzar teoria e contexto social, de modo geral tomado como campo de investigação, com vistas a visualizar o mundo social, a partir de múltiplos conceitos(percepções) de maneira particular.

Esse processo é dinâmico e complexo, ao passo que descreve o pesquisador *bricoleur* como sendo aquele que “usa uma das dimensões dessas múltiplas diversidades para explorar outras, para gerar questões antes não imaginadas” (Kincheloe, 2005, p. 319). Já no que se refere às características da pesquisa qualitativa, Minayo (2003) e Creswel (2007) asseveram ser de grande importância a interação do pesquisador com o contexto natural, a fim de não somente conhecer os sujeitos e seu ambiente, mas verificar a posição situada em que cada um poderá colaborar com(na) pesquisa.

Assim, a pesquisa qualitativa constitui-se em um conjunto de fatos que, somados, transformam-se em significados diversos, provenientes de um ambiente que se caracteriza como fonte primária e direta de dados, isto é, materializam-se em instrumentos importantes na concretização da investigação. Nesse âmbito, Chizzotti

(2010) ressalta a necessidade de atenção com o processo de análise que, envolvendo a compreensão dos diversos significados (crenças, valores e comportamentos), geralmente advém de um caráter indutivo, o qual se configura para além de uma mera investigação. Logo, busca rejeitar padrões engessados que não contribuem à inovação da pesquisa.

Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa qualitativa

[...] não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (Richardson, 1999, p. 102)

Diante disso, entendemos que a validação da pesquisa qualitativa não está em critérios ou amostragens simplórias, conforme pode ser observado em estudos quantitativos, mas sim pela complexidade inerente à realidade social na qual o estudo será desenvolvido. A esse respeito, Rodrigues da Silva (2018, p. 32) baseada nas ideias de Erickson (1998), afirma que “a finalidade da pesquisa qualitativa é documentar detalhadamente os eventos diários e identificar o sentido que tais eventos têm, tanto para os participantes quanto para as pessoas que presenciam esses eventos”. É nesse contexto de detalhamento, que essa pesquisa visa investigar, a fim de entender como a Extensão Universitária possibilita o desenvolvimento do letramento acadêmico, a partir dos resultados alcançados em um curso de extensão realizado com alunos do ensino médio, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos de uma universidade pública no estado do Tocantins, em 2021, cuja temática foi a leitura e a escrita no âmbito acadêmico.

Reiteramos que o paradigma interpretativista é um poderoso instrumento na compreensão do fenômeno social investigado. Bastos e Santos (2013, p. 27) esclarecem que:

a pesquisa de caráter interpretativista se caracteriza, entre outros aspectos, pelo procedimento de gerar dados e desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem em determinadas situações sociais, de determinado falante ou de uma dada comunidade discursiva, a fim de investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados. Assim, no âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa.

Assim, como bem evidenciado pelos dois autores, o pesquisador é parte de um sistema social que, na sua individualidade, busca respostas às situações-problema e anseia por mudanças significativas, tanto quanto aqueles que contribuem no fornecimento de seus dados. É nessa interação dialógica que um “novo” conhecimento é produzido para a sociedade.

Nessa perspectiva, Chizzotti (2010, p. 26) afirma que os “processos de investigação dependem do/a pesquisador/a”, para interpretar dados e informações apresentados na geração(coleta) de elementos, quer seja no campo da escrita, quer seja por meio da oralidade. Um aspecto importante é que o interpretativismo torna-se fundamental para desvelar uma relação dinâmica entre o objeto, o contexto social e os colaboradores envolvidos. Logo, propício não somente para produzir conhecimento, mas também para interpretar os fenômenos advindos do mundo real.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), o paradigma positivista já não conseguia resolver problemas diversos, sobretudo no campo da pesquisa e produção de conhecimento. Esses fatos favoreceram o surgimento de um novo paradigma emergente e pós-positivista, no qual “as humanidades tornam-se recursos centrais para a teoria crítica interpretativa, e para o projeto de pesquisa qualitativa, com critérios de avaliação alternativos, critérios que se mostrassem evocativos, morais, críticos e enraizados em compreensões locais” (*Idem*, p. 17).

Diante do exposto, coadunado com a pesquisa qualitativa, o agir participativo foi o percurso trilhado para alcançarmos os resultados a serem expostos nessa tese de doutorado, após a realização do exame de qualificação. Dito isso, na subseção seguinte discutimos sobre a técnica da triangulação e a estratégia metodológica pesquisa-ação, em uma perspectiva participante.

3.1.2 A triangulação e a pesquisa-ação: estratégias complementares à pesquisa qualitativa-interpretativista

Ao considerarmos a *bricolagem* que constituiu nossa pesquisa, o presente estudo, enuncia também, de maneira complementar, a técnica da *triangulação*, por combinar diferentes métodos na geração(coleta de dados), como descrito na seção anterior. Isso porque, essa técnica considera, além dos dados, o pesquisador, os métodos, os colaboradores e o aporte teórico que foram mobilizados (Denzin; Lincoln,

2006), considerando o contexto social no qual as práticas de leitura e escrita são utilizadas no caso dessa pesquisa.

Considerável dizermos que a *triangulação* é um procedimento que soma importantes resultados aos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, pois, conforme assevera Stake (2011, p. 140), uma evidência submetida ao processo de *triangulação* gera resultados mais fidedignos. Ou seja, a pesquisa triangulada, constitui-se mais confiável e válida, já que o pesquisador mobiliza múltiplos instrumentos de geração e coleta de dados. Logo, cada instrumento poderá apresentar um ponto de vista do objeto investigado.

Assim, tomando como base diferentes concepções advindas de diversos autores e áreas do conhecimento acerca da *triangulação*, Zappellini e Feuerschütte (2015) propuseram um quadro sintetizador em que é possível, a partir da visão desses autores, compreendermos de que maneira esse procedimento funciona na interpretação de dados e consolidação de resultados mais confiáveis.

Quadro 2: Sistematização das concepções de triangulação.

Autor(es)	Conceito
➤ Denzin (1970); ➤ Denzin e Lincoln (2005).	✚ Combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais.
➤ Patton (2002).	✚ Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados.
➤ Davidson (2005).	✚ Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, em que a análise desses dados é feita em conjunto, e não considerando dados individuais.
➤ Flick (2009a; 2009b; 2013).	✚ Combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno. Estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva.
➤ Stake (2005; 2011).	✚ Método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador, adotando diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações.

Fonte: Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246).

Diante do quadro apresentado, nessa pesquisa constituímos, também, a configuração da triangulação por meio da pesquisa-ação. Essa técnica é demasiadamente importante, pois permite uma interação significativa entre o grupo pesquisado e pesquisador, independente das temáticas abordadas. Diante disso:

“Quase sempre a pesquisa-ação participante é realizada por uma pessoa, trabalhando com outras pessoas. Pode ser uma equipe [...] observando a si mesmas” (Stake, 2011, p. 175).

De acordo com Thiollent (2008), a pesquisa-ação surge como um procedimento que, por meio de intervenção, torna-se um instrumento importante não somente para diagnosticar um problema pontual, mas para resolver questões vinculadas às ciências humanas e sociais, atingindo um objetivo prático. Isso posto, a partir do curso de extensão realizado como Extensão Universitária, junto a uma instituição pública de Ensino Superior, no interior do estado do Tocantins, entendemos que a pesquisa-ação é a estratégia mais viável para compreendermos, tanto o contexto quanto os colaboradores, uma vez que ela permitiu que os sujeitos não só se apropriassem dos conhecimentos que circularam no curso, mas lhes permitiram refletir e aprimorarem suas práticas educativas, bem como o desenvolvimento de letramento acadêmico.

Nessa linha de pensamento, Thiollent (2008, p. 16) define a estratégia da pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos.

Dessa forma, a pesquisa que realizamos em uma IES teve como objeto de investigação um projeto de extensão que partiu de um problema social com a linguagem, contemplando um coletivo universitário, em relação à produção de múltiplos gêneros que circulam nessa esfera. Ainda, esse projeto foi desenvolvido de maneira colaborativa, uma vez que, a partir da configuração proposta pela coordenadora geral do curso, osicineiros criaram suas oficinas dentro desse projeto maior. Ademais, situamos nossa pesquisa nessa estratégia metodológica, pois alcançamos, segundo Richardson (2017, p. 332), “melhorar a prática dos participantes e propiciar compromisso dos participantes com a mudança”, ao passo que também contribuiu para que os envolvidos refletissem sobre seus papéis, como formador, pesquisador e acadêmico.

Diante do exposto, a pesquisa-ação é caracterizada como uma prática que permite aos atores sociais e pesquisador “contracenarem” em um mesmo processo de “ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa, [a fim de]

[...] adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada” (Richardson, 2017, p. 332).

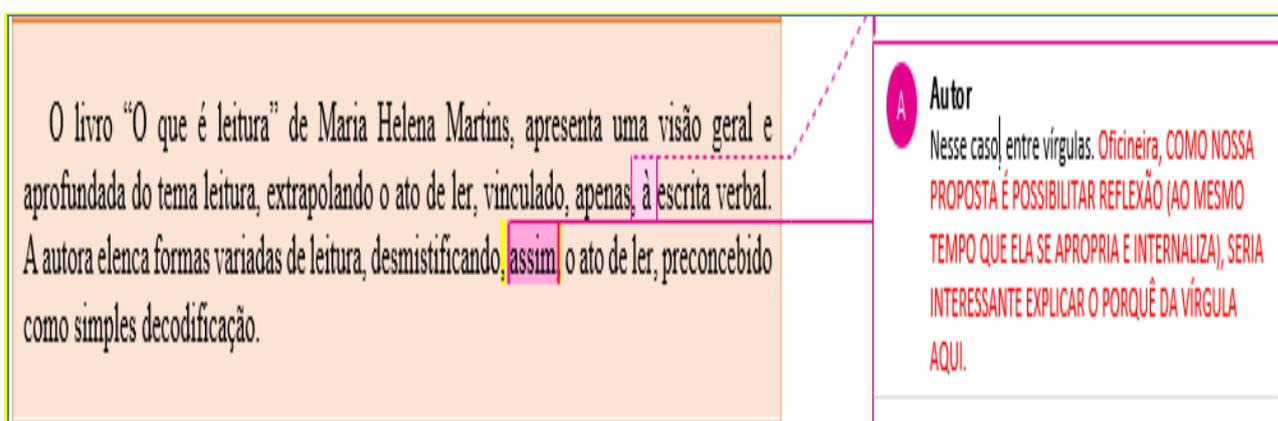
Percebemos que as discussões expostas até aqui se apresentam comum em relação à pesquisa-ação, interfaces entre o fazer pesquisa e construção de conhecimento, com vistas a colaborar com o desenvolvimento de ações transformadoras no contexto social no qual a intervenção tenha ocorrido. Essas reflexões vão ao encontro de nossa pesquisa, à medida que toda a comunidade que fez parte do curso de extensão (coordenadora, oficinairos, professores externos e alunos cursistas) integraram uma jornada de pesquisa-ação (Stake, 2011). Nessa jornada, foram desenvolvidas atividades em conjunto com o objetivo de promover e desenvolver o letramento acadêmico dos envolvidos, por meio da mediação nas aulas sobre os diversos gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, ensaios, relatórios de estágios, seminários, artigos científicos, entre outros.) que fazem parte da esfera universitária.

Essas ações colaboraram para mudar aquela realidade no que se refere não só à ensinagem, mas também possibilitando que todos os envolvidos refletissem sobre suas práticas, com vistas a apresentar condições de aprimoramento e apropriação por parte dos cursistas, a fim de atingirem seus objetivos. O desenvolvimento de pesquisa-ação, geralmente, pode revelar conflitos e divergências (pesquisador e pesquisados estão em interação constante, o que pode contribuir para o aparecimento de confrontos, sobretudo no campo das ideias), mas obviamente aqueles que conduzem o desenvolvimento da pesquisa devem buscar superá-los, a fim de que cheguem a um consenso com o propósito de alcançar os resultados planejados.

Durante a realização dessa pesquisa, um dos conflitos (no sentido formativo e reflexivo) presentes refere-se ao plano do conteúdo, mais especificamente às concepções teórico-metodológicas mobilizadas na elaboração dos *feedbacks*, norteadores da reescrita dos colaboradores alunos. Um fato interessante na elaboração das devolutivas aos alunos deu-se por conta das orientações estabelecidas pela coordenadora do projeto antes de elas serem enviadas. Ou melhor, os oficinairos, na primeira oficina, antes de enviarem para o aluno o *feedback* correspondente ao gênero textual fichamento, encaminhavam este à coordenadora do curso para análise no que se refere à aderência na concepção teórico-metodológica adotada.

Como forma de ilustrar o exposto, a seguir apresentamos a imagem que corresponde à orientação dada pela coordenadora do curso ao *feedback* elaborado por um dosicineiros. Na caixa de comentário (Figura 5), notamos o texto com duas cores de fonte, na qual a cor preta refere-se à fala daicineira e o texto em cor vermelha corresponde à orientação da coordenadora. Importa dizer que as letras usadas pela coordenadora, em formato maiúsculo, serviram para destacar as orientações realizadas, distanciando de qualquer atitude “agressiva”, sendo público o fato de que esse formato representa o comportamento de “grito” na linguagem da internet.

Figura 5: Orientação na elaboração do *feedback*.



Fonte: Projeto do Curso de Extensão Universitária – 2021.

Transcrição do *feedback*: “Nesse caso, entre vírgulas. Oficina, COMO NOSSA PROPOSTA É POSSIBILITAR REFLEXÃO (AO MESMO TEMPO QUE ELA SE APROPRIA E INTERNALIZA), SERIA INTERESSANTE EXPLICAR O PORQUÊ DA VÍRGULA AQUI”.

Verificamos que a postura da coordenadora, na função de orientadora, permitiu que aicineira refletisse sobre seu *feedback*, observando que a proposta do curso de extensão era permitir que, durante o processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, os cursistas refletissem sobre o funcionamento da língua no uso e pelo uso. Assim, aicineira reescreveu seu *feedback*, considerando tais orientações. Vejamos a seguir a Figura 6.

Figura 6: Reescrita do feedback pelaicineira.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.	
O livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, apresenta uma visão geral e aprofundada do tema leitura, extrapolando o ato de ler, vinculado, apenas, à escrita verbal. A autora elenca formas variadas de leitura, desmistificando, assim, o ato de ler, preconcebido como simples decodificação.	<div style="border: 1px solid #f4a460; padding: 5px;"> <p>A Autor Nesse caso, entre vírgulas, pois a palavra foi empregada como recurso de ênfase. Além disso, pode ser retirada sem ocasionar problema à ideia.</p> <p style="text-align: right;">Responder Resolver</p> </div> <div style="border: 1px solid #f4a460; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p>Autor Recurso desnecessário. Usa-se ▼</p> <p>Autor A preposição é uma classe de ▼</p> </div>

Fonte: Projeto do Curso de Extensão Universitária – 2021.

Transcrição do feedback: “Nesse caso, entre vírgulas, pois a palavra foi empregada como recurso de ênfase. Além disso, pode ser retirada sem ocasionar problema à ideia.”

Diante do exposto, notamos que as divergências foram sanadas em uma ação reflexiva mediada pela responsável pelo curso (coordenadora-orientadora). Essa reflexão se concretizou em uma perspectiva dialógica, na qual os dois agentes (oficineiro e coordenadora) foram ressignificados, acadêmico e profissionalmente, durante o desenvolvimento do curso de extensão.

Uma vez que nossa investigação nos possibilitou “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. (Thiollent, 1992, p. 45), assumimos a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica importante para a concretude dessa pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS COLABORADORES

Diante da pandemia do Coronavírus (COVID-19) que assolou os quatro cantos do mundo, essa pesquisa se efetivou em um momento perturbador para toda a humanidade. Àquela época, estávamos todos a obedecer às medidas de restrições de distanciamento e isolamento social, determinadas tanto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto aquelas derivadas do Ministério da Saúde do Brasil. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou, oficialmente ao mundo, que estávamos sob a pandemia do novo Coronavírus.

Esses fatos transformaram radicalmente a dinâmica da sociedade, caracterizando-se em mudanças drásticas para conter o avanço do vírus, haja vista

sua disseminação de maneira muito rápida entre os seres humanos. Essas mudanças afetaram a possível harmonia vivida pela sociedade. Parou setores importantes, o que forçou novas configurações de interação entre as pessoas. O modelo de trabalho em *home office*, o modelo de aulas remotas e outras formas de relações humanas foram ressignificadas e tiveram que acontecer via plataformas digitais.

Esses acontecimentos escancararam o quanto a sociedade não estava preparada para algo do tipo da pandemia. Os meios digitais pelos quais a vida continuava em interação, mostraram-se tanto incipientes, e com lacunas, quanto limitados a quem não tinha certa condição de acesso. Isso porque os preços dos instrumentos tecnológicos aumentaram muito, deixando às margens aqueles indivíduos de menor poder aquisitivo. Ainda nesse sentido, ficou determinado que apenas os serviços essenciais poderiam funcionar. O objetivo diante do desconhecido e invisível era ficar em casa para que não houvesse a proliferação do vírus.

Como não podia deixar de ser, o sistema educacional brasileiro também sofreu os impactos da pandemia, pois tanto a educação básica quanto o ensino superior tiveram que suspender suas atividades na modalidade presencial, com vistas a controlar a contaminação pelo vírus. Várias foram as resoluções, decretos e normativas (governos federal, estadual e municipal) que deliberaram sobre a interrupção das atividades no modelo presencial.

Todavia, algumas instituições educacionais (básica e superior) ressignificaram seus planejamentos, visando adotar um modelo de ensino que pudesse atender seus respectivos públicos. A esse respeito, Juliana P. de Assis (2021, p. 53) afirma que

as aulas antes, predominantemente presenciais, passaram a ser ministradas remotamente conforme determinação do Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, publicado no Diário Oficial da União em 18/03/2020 e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que logo em seguida expediu uma nota de esclarecimento, destacando a necessidade de reorganização educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Segundo a autora, as instituições educacionais tiveram que pensar estratégias e mudanças significativas para poderem operar as atividades educacionais, antes predominantemente presencial e agora para ser ofertada de maneira remota. Essa situação revelou, também, as lacunas existentes no processo de ensino-

aprendizagem no que se refere ao uso das tecnologias de informação digitais e comunicação. Todavia, evidenciamos que essas ações foram importantes para que o contexto educacional se adaptasse a essa nova realidade, isto é, ao de pandemia.

Isso posto, eis que surgiu a ideia de organizar o curso de extensão para trabalhar práticas sociais que envolvessem a leitura e a escrita, como forma de contribuição para a formação do indivíduo, ou seja, para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos. O projeto foi realizado na modalidade remota, utilizando as plataformas digitais (*Google Meet, Google Classroom, WhatsApp e e-mail*). Afinal de contas, esses foram o meio pelo qual as interações humanas estavam ocorrendo desde o início da pandemia.

Há que se considerar, ainda, a idealização do curso de extensão pela professora Dra. Dalve Batista-Santos, docente da Universidade Federal do Tocantins, especificamente no Campus de Porto Nacional e vinculada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e ao Programa de Mestrado em Letras dessa Instituição.

Nesse sentido, ao considerarmos que as atividades de Extensão Universitária não são exclusivas aos estudantes da esfera acadêmica, o curso de extensão, *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, acolheu tanto alunos da comunidade acadêmica (alunos de graduação e pós-graduação) quanto pessoas da comunidade externa, uma vez que um dos propósitos do fazer extensão seja possibilitar que a comunidade em geral dialogue com a universidade. Vale ressaltar que as ações que culminaram nesse curso de extensão derivam de um projeto mais amplo¹⁸.

No que se refere à quantidade de colaboradores que participaram desse estudo, destacamos o que postula González Rey (2005, p. 112) quando afirma que “o número de pessoas a ser considerado em pesquisa qualitativa deixa [...] de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa”. Dessa maneira, os(as) colaboradores(as) cooperaram com o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa,

¹⁸ Esta investigação se vincula aos estudos desenvolvidos num projeto de pesquisa mais amplo, o qual está intitulado como: “Prática dialógica de letramento na universidade: uma contribuição para a formação do leitor e escritor responsivo”. Logo, **o referido projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de parecer 4.303.040.**

necessitando dessa forma de uma breve apresentação sobre os(as) colaboradores(as).

Os ingressantes no curso de extensão eram discentes, especificamente da área de Letras, cujas idades variaram de 18 a 30 anos. Também, alunos(as) da Pós-Graduação em Letras (mestrado) na faixa etária entre 24 e 62 anos. Ainda, tivemos como participantes colaboradores(as), alunos(as) da comunidade externa, vinculados(as) à Educação Básica (com idades que variaram entre 16 e 19 anos) e professores(as) (na faixa etária entre 26 e 50 anos) das redes estadual e municipal de ensino básico do Tocantins. O coletivo que integrou o curso de extensão foi, em sua maioria, do sexo feminino. Isso demonstra, segundo Juliana P. Assis (2021, p. 54), “que as licenciaturas [e o exercício do magistério], ainda são compostas na sua maioria por mulheres.”

Como já mencionado, o projeto extensionista foi idealizado e coordenado por uma professora-pesquisadora, juntamente a seus orientandos de mestrado, dois membros externos (sendo um deles o pesquisador desta tese), alunado da graduação e público externo (ensino médio e professores da educação básica). Conforme o cronograma do evento, as atividades de extensão foram realizadas sempre às sextas-feiras, no horário das 16 às 19 horas; com início em 05 de junho de 2020 e finalizadas em 28 de agosto desse mesmo ano, totalizando uma carga horária de 45 horas. Sobre o projeto de extensão, palco das nossas investigações, na sequência apresentamos sua configuração.

3.3 O PROJETO DE EXTENSÃO: O *LOCUS* DA PESQUISA

Como exposto, nossa pesquisa é um desdobramento de um projeto extensionista, intitulado *Curso Extensão Universitária: Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus de Porto Nacional).

Esse Curso de Extensão Universitária nasceu durante a crise sanitária da Covid-19, bem como a compreensão de que era e(ou) ainda é possível contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento, tanto de alunos(as) da Graduação e Mestrado em Letras (PPGLetras) quanto da comunidade externa (isto é, aqueles(as) que ainda não possuem vínculo com a universidade, mas que anseiam e se preparam para seu

ingresso) com vistas a possibilitar apropriação e domínio tanto da escrita quanto dos gêneros acadêmicos, de maneira mais clara e menos conflituosa.

Ainda nesse sentido, é pertinente reiterar que o Curso de Extensão Universitária teve como organizadora e coordenação geral, a profa. dra. Dalve Batista-Santos (UFT). A partir da idealização do Curso de Extensão pela docente, foram convidados 02 (dois) membros externos, sendo a primeira do sexo feminino e o segundo do sexo masculino, ambos docentes (da Educação Básica e Superior àquela época) e alunos regularmente matriculados em Programa de Doutorado em Linguística. Esses tiveram como função a realização de aulas-oficinas sobre gêneros acadêmicos.

Ainda nesse sentido, a organizadora incluiu no projeto seus orientandos de mestrado, cujos papéis foram voltados à ministração de aulas-oficinas sobre os diferentes gêneros acadêmicos que circulam na esfera universitária. O projeto que culminou no curso de extensão foi cadastrado e aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários, sob o número de registro 4398 (Apêndice).

Nesse sentido, os colaboradores da pesquisa, vinculados ao curso de extensão, são agentes que nas práticas de letramento buscam pelo aperfeiçoamento contínuo, submetidos à participação em projetos de formação, sobretudo os extensionistas, com vistas a se apropriarem e desenvolverem competências, habilidades, bem como refletirem sobre seus respectivos papéis na sociedade (Kleiman, 2005).

3.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A geração e coleta de dados foram realizadas de forma colaborativa no desenvolvimento do referido Curso de Extensão Universitária, sendo ofertado por meio de ferramentas, a saber: *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*.

O curso foi dividido em fases que se constituíram da seguinte maneira:

1. Encontros teóricos acerca da leitura, textualidade, gêneros textuais e produção de textos acadêmicos (apresentação das características composicionais dos gêneros acadêmicos).
2. Leitura e produção de gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica pelos alunos que participarão do curso, com base nas leituras e reflexões realizadas nas discussões teóricas. As produções

dos gêneros fazem parte do primeiro momento prático do projeto, em que os estudantes aplicarão as reflexões e conceitos obtidos por meio das aulas teóricas na execução de propostas de texto definidas e orientadas.

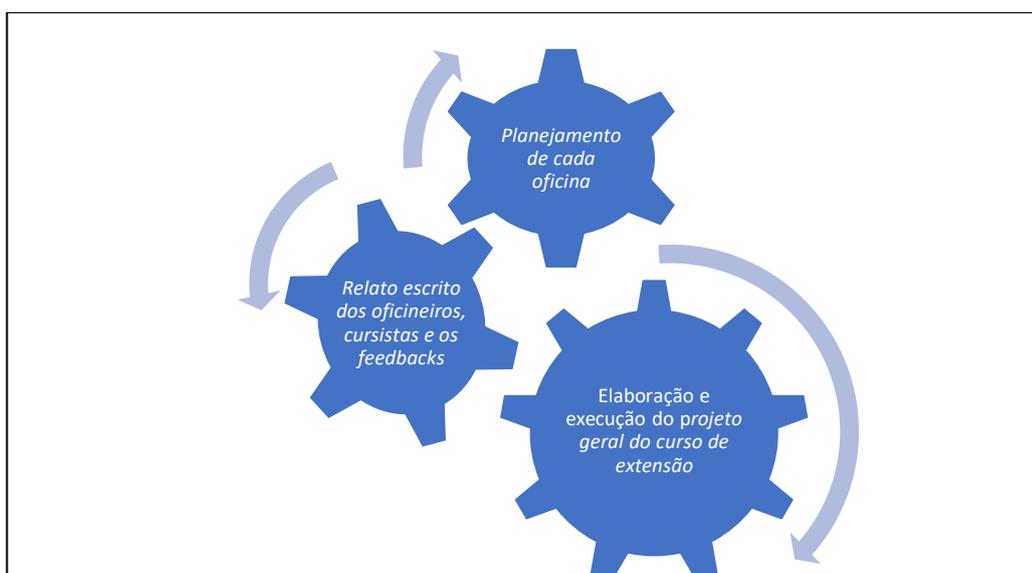
3. Reescrita orientada dos textos. Essa etapa não acontece apenas no horário do curso, mas em horário agendado para atendimento.

Essas fases foram materializadas por meio de oficinas, as quais foram realizadas em duplas. Todavia, houve uma única oficina ofertada de forma individual sobre o Currículo Lattes, e foi ministrada pelo autor dessa tese. Cada dupla era responsável por planejar e ministrar os conteúdos ligados ao conjunto dos gêneros textuais(acadêmicos), a saber: artigo científico(acadêmico), artigo de opinião, fichamento, resenha e resumo, por circularem comumente na universidade. As oficinas, além de proporcionarem a geração (coleta de dados) para efetivação do presente estudo, assim como o próprio curso de extensão, tiveram planejamentos específicos.

Inicialmente, a coordenadora do curso ministrou o primeiro encontro, no qual foram discutidos os pressupostos teóricos e metodológicos que iriam nortear o desenvolvimento das oficinas, no que se refere ao processo de ensinagem da leitura e da escrita na esfera acadêmica.

Diante do exposto, ressaltamos que a geração (coleta de dados), conforme Figura 7, envolveu os seguintes aspectos:

Figura 7: Tipos de dados.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Acreditamos que não “é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão do conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica” (Freire, 2001, p. 78). Dessa maneira, a realização de uma pesquisa ganha significações e sentidos se a promoção do ato reflexivo sobre o contexto real, no qual a investigação se desenvolve, possibilite a ressignificação das condições e situação reais.

Segundo expresso anteriormente, os dados foram constituídos dos seguintes instrumentos: i) *Projeto geral do curso de extensão*, com o foco de ser observado como a prática de letramento foi desenvolvida e pensada para contemplar os sujeitos sociais colaboradores da pesquisa; ii) *planejamento de cada oficina* na qual analisamos como os oficinairos planejaram, didaticamente, a transposição de cada gênero; iii) *Relato escrito dos colaboradores oficinairos e os feedbacks elaborados* com a finalidade de compreendermos a relevância da extensão na formação acadêmico-profissional do Colaborador-oficineiro; iv) *Relato escrito dos colaboradores-cursistas* no qual buscamos compreender as contribuições do curso de extensão em seu desenvolvimento acadêmico, no que se refere à proficiência nas práticas leitoras e escritoras.

A análise de dados está respaldada nos princípios da LA, em uma perspectiva *indisciplinar* (Moita Lopes, 2013), ancorada também na abordagem qualitativa de caráter interpretativista. Dessa maneira, baseando-nos nessas abordagens, é possível compreendermos como os(as) colaboradores(as) se constituíram sujeitos engajados no processo de ensino-aprendizagem das práticas de letramento acadêmico ocorrido por meio da Extensão Universitária. Na necessidade de garantirmos sigilo da identidade dos participantes, optamos por codinomes que serão apresentados no capítulo de análise.

Dessa maneira, a leitura e análise detalhada sobre os relatos de experiência dos docentes oficinairos, dos relatos dos cursistas, dos *feedbacks* às produções constituíram-se premissas relevantes à seleção de excertos(trechos) que vão ao encontro dos objetivos e perguntas de pesquisa que conduziram ao desenvolvimento desse estudo. A esse respeito, Batista-Santos (2018, p. 123) afirma ser importante que o pesquisador consulte os dados e os examine, detalhadamente, com vistas a “captar os sentidos [pois] a cada consulta, novas significações” podem emergir.

Perante o exposto, nessa subseção, apresentamos o esquema que orienta a análise de dados, inclusive as categorias delineadas para subsidiar o processo de análise. Para tanto, partimos da “concepção de que analisar os dados pressupõe uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, nessa fase, estão elencados os elementos, ou melhor, informações, relacionadas ao objeto e aos objetivos estipulados” (Batista, 2021, p. 78).

A esse respeito, entendemos que essas etapas constituem um processo de idas e voltas que se ajustam ao objetivo da pesquisa, caracterizando-se em prática que

[...] procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema (Gatti, 2005, p. 44).

As ideias de Gatti (2005) vão ao encontro da abordagem qualitativa e do paradigma interpretativista, uma vez que essas escolhas possibilitam interpretações múltiplas, especialmente aquelas voltadas às questões de interação humana e social. Ainda, por permitir a utilização de estratégias metodológicas como análise documental e relatos de experiência, objetos que formam as categorias de análise dessa pesquisa.

E assim, as categorias vão ganhando forma, visto serem “empregadas para se estabelecer classificações [...] trabalhar com elas significa agrupar ideias, elementos ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”, segundo Gomes (2012, p. 70). Diante disso, as análises compreendem as seguintes reflexões: a) as contribuições da Extensão Universitária para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) colaboradores(as) vinculados(as) ao curso de extensão acima citado; b) contribuições do letramento acadêmico no desenvolvimento de acadêmicos e colaboradores oficinairos; c) o legado que a participação como colaborador oficinairo deixa nesse sujeito, após a conclusão do projeto(curso de extensão); d) a relevância da Extensão Universitária para o desenvolvimento local, regional e até nacional.

Em síntese (Quadro 3), como expresso anteriormente, os dados foram constituídos da seguinte forma:

Quadro 3: Resumo da Pesquisa.

<p>OBJETO DE ESTUDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Curso de extensão “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade”.
<p>PROBLEMA DE PESQUISA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual a percepção dos oficinairos, no referido curso de extensão, priorizando o papel social da Extensão Universitária? Como os colaboradores-oficineiros perceberam a ressignificação de suas práticas, a partir do desenvolvimento do curso de extensão? Qual a percepção dos colaboradores-estudantes e colaboradores-oficineiros sobre a relevância Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos participantes.
<p>DESENHO DE PESQUISA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inserida na Linguística Aplicada Crítica; Abordagem qualitativa e Natureza Interpretativista, do tipo pesquisa participante.
<p>OBJETIVO GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar como a Extensão Universitária possibilita o desenvolvimento do letramento acadêmico, a partir dos resultados alcançados em um curso de extensão realizado com alunos do ensino médio e professores da educação básica vinculados a rede estadual de ensino, graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal do Tocantins, em 2021, cuja temática foi a leitura e a escrita no âmbito acadêmico.
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar a percepção dos oficinairos, no referido curso de extensão, priorizando o papel social da Extensão Universitária; investigar, a partir da percepção dos oficinairos, como o projeto de extensão possibilitou uma ressignificação da prática docente; analisar a percepção dos colaboradores-estudantes e colaboradores-oficineiros sobre a relevância da Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos participantes.
<p>TERRITÓRIO DA PESQUISA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Espaços virtuais: Google Sala de aula, Google Meet e Gmail, WhatsApp.
<p>SUJEITOS DA PESQUISA: Alunos da comunidade acadêmica (alunos de graduação e pós-graduação) quanto pessoas da comunidade externa, uma vez que esse é um dos propósitos do fazer extensão, possibilitar que a comunidade em geral dialogue com a universidade.</p>
<p>METODOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estratégia metodológica da Pesquisa-ação (Stake, 2011). ➤ Instrumentos de geração e coleta de dados utilizando os seguintes objetos: <ul style="list-style-type: none"> Projeto geral do curso de extensão; Planejamento de cada oficina; Relato escrito dos(as) colaboradores(as) oficinairos e os <i>feedbacks</i> elaborados; Relato escrito dos(as) colaboradores(as) estudantes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Dessa forma, assumimos a **pesquisa-ação** como uma estratégia metodológica importante para a concretude dessa pesquisa, afinal de contas, a pesquisa-ação participante ocorre “quando as pessoas estudadas ajudam a realizar a pesquisa”, diferentemente da pesquisa-ação que é o “estudo de uma pessoa sobre as suas próprias atividades” (Stake, 2011, p. 240). Portanto, o presente estudo cumpre com o

estabelecido pelo comitê de ética, isto é, a pesquisa se vincula como um subprojeto e tem a finalidade de respeitar as normas definidas para manter sigilo e ética sobre as identidades dos colaboradores.

CAPÍTULO 4: UMA OSTRA FELIZ NÃO PRODUZ UMA PÉROLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para deles gozar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra o desgaste do tempo (esquecemo-nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva mal o que adquiriu e cada um dos lugares por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido (Certeau, v.1, p. 247).

Neste capítulo, são analisados recortes de dados coletados durante e após o desenvolvimento do Curso de Curso Extensão Universitária, *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, executado na Universidade Federal do Tocantins – UFT(Campus de Porto Nacional). Para tanto, embasamo-nos, principalmente, nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento e na concepção de linguagem como fenômeno social.

A partir dessa delimitação do objeto de estudo a ser investigado, consideramos as perguntas a seguir como norteadoras da análise, a saber:

1. Qual a percepção dos oficinairos de um curso de extensão realizado em uma instituição pública federal, no estado do Tocantins, sobre o papel social da Extensão Universitária no desenvolvimento acadêmico e social?

2. Como os colaboradores-oficineiros perceberam a ressignificação de suas práticas a partir do desenvolvimento do curso de extensão?

3. Qual a percepção dos colaboradores-cursistas e colaboradores-oficineiros sobre a relevância Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos participantes?

Diante dessas questões, optamos por dividir esse capítulo da seguinte forma:

i) O projeto de extensão *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* como potencializador de práticas sociais, acadêmicas e profissionais; ii) percepção de estudantes e oficinairos sobre o papel social da extensão universitária no desenvolvimento acadêmico; iii) A extensão universitária e

a resignificação da prática docente; e iv) O caráter indissociável da extensão universitária.

Ademais, a leitura e análise detalhada sobre os relatos de experiência dos docentes oficinairos, dos relatos dos cursistas e dos *feedbacks* às produções constituíram-se premissas relevantes à seleção de excertos (trechos) que foram ao encontro dos objetivos e perguntas de pesquisa, conduzindo ao desenvolvimento desse estudo. A esse respeito, Batista-Santos (2018, p. 123) afirma ser importante que o pesquisador consulte os dados e examine-os, detalhadamente, com vistas a “captar os sentidos [pois] a cada consulta, novas significações” podem emergir.

4.1 O PROJETO DE EXTENSÃO *DESENVOLVENDO O LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE*

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1992 [1969], p. 36).

Nesta seção refletimos sobre a organização do Projeto de Extensão que possibilitou o desenvolvimento dessa investigação, com intuito de compreendermos o seu papel social no que se refere às características e objetivos do Eixo Extensão Universitária. Importa-nos dizer, mais uma vez, que o nosso interesse pela temática nesse trabalho se deu em função de nossa participação (Figura 8) nas duas edições do projeto de extensão universitária, alvo dessa pesquisa.

Figura 8: Certificado de participação no curso de Extensão.



Fonte: Universidade Federal do Tocantins.

Salientamos que, na segunda edição do projeto, seu título foi alterado para *Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador do desenvolvimento da competência escritora*, todavia sua configuração como objetivos, fundamentação teórica e as ações desenvolvidas seguiram a mesma dinâmica da primeira edição. Dessa forma, optamos por utilizar o título da primeira edição, uma vez que o nosso público nessa edição foi mais diverso, constituído, nesse caso, de professores(as) da Educação Básica, alunos(as) do Ensino Médio, da Graduação e Pós-graduação. Além disso, optamos pelo primeiro título, considerando que não ocorreram alterações no desenvolvimento do curso nessa segunda edição.

Nesse sentido, iniciamos com a identificação e análise do projeto de extensão, vinculando suas contribuições à tríade ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 4: Identificação do projeto.

PROJETO DE EXTENSÃO: DESENVOLVENDO O LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE
1. IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE
Professora proponente: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos
Câmpus/Curso: Porto Nacional/ Letras-Português
Telefone: (63) 98118-4674
E-mail: dalve@uft.edu.br
Titulação: Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Vínculo Institucional: Professora efetiva do Magistério Superior

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A primeira seção do projeto era denominada **Descrição da Proposta** e centrava-se na problemática do processo de leitura e produção textual na universidade, com uma ótica voltada, especificamente, para os discentes recém-chegados na esfera acadêmica. No entanto, como discutido, a repercussão do curso teve proporções positivas, ocasionando sua abertura para outros perfis de participantes, como mostram os relatos a seguir.

Participar do curso Práticas de Leitura e Escrita na Universidade não só agregou conhecimento para minha vida de **mestranda** como também contribuiu para o meu crescimento como pessoa. (Colaboradora-Cursista-RF).

Foi um grande incentivo para não deixar de lado os estudos do **Ensino Médio** por conta da pandemia[...]. (Colaboradora-Cursista-RF).

[...] agradeço mais uma vez, a disponibilidade, (sic) em ensinar,(sic) de cada um dos professores. Alguns eu não conhecia, mas agora possuem contribuições em minha formação, na **graduação em Letras**. (Colaboradora-Cursista-ES).

O curso “Práticas de Leitura e Escrita na Universidade” me proporcionou momentos significativos de aprendizagens, onde (sic) aprimorei meus conhecimentos nos gêneros apresentados e discutidos no período (sic) que o curso foi ministrado. Através da prática foi possível observar a importância da formação em minha vida profissional como **docente da Educação Básica**. (Colaboradora-Cursista-DB).

Os múltiplos perfis de participantes contribuíram para que a coordenadora, juntamente aos colaboradores-oficineiros, planejasse as ações. Além disso, essa diversidade de perfis valida que as dificuldades com as práticas de escrita e leitura independem da modalidade aplicada. A professora coordenadora do projeto apresentou um breve levantamento dos estudos que têm dedicado esforços em compreender as lacunas em relação às práticas de escrita e leitura.

Considerando as dificuldades de leitura e produção escrita que muitos alunos apresentam no Ensino Superior, este projeto de extensão tem por objetivo contribuir com a formação acadêmica do leitor e escritor responsivo na Universidade, possibilitando-lhes o desenvolvimento do letramento acadêmico. (Projeto de Extensão, Batista-Santos, 2020).

Foram apresentados os esforços coletivos para abordar essa temática, trazendo à tona, inclusive, os desafios que os estudantes enfrentam, ao se depararem com os múltiplos gêneros acadêmicos que circulam no ambiente universitário. Por esse motivo, reforçamos a relevância do curso de extensão para toda a comunidade participante. Essa problemática, ainda, enfatiza a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, visto que na própria extensão universitária ocorreram momentos de planejamento das oficinas junto ao corpo oficineiro, a fim de que, posteriormente, houvesse o processo de transposição didática para os participantes do curso de extensão.

Dessa maneira, um dos objetivos do projeto em questão é a promoção e contribuição para a formação de leitores e escritores crítico-reflexivos, responsivos e autônomos, não somente para atuação no contexto acadêmico, mas também na vida pessoal e profissional. Inevitavelmente, a partir do exposto, podemos inferir que a

extensão universitária não acontece de maneira isolada, mas atrelada ao ensino e à pesquisa, tendo em vista que é primordial para consolidar a missão da universidade, promovendo dessa maneira um processo de integração que envolve a instituição e sociedade, gerando benefícios mútuos para os envolvidos.

Quanto à proposta do projeto em relação ao cumprimento de seu objetivo central, é pertinente lembrar que a produção de textos acadêmicos apropriados se torna uma tarefa desafiadora a inúmeros estudantes que ingressam na universidade. Estes, frequentemente, enfrentam problemas na elaboração dos diversos gêneros textuais(acadêmicos) do “novo” contexto em que se encontram inseridos. Todavia, salientamos que não apenas aqueles que acabaram de ingressar no ensino superior possuem essas dificuldades, pois notamos, como exposto, que os problemas independem da modalidade de ensino, como podemos verificar no relato da Colaboradora-Cursista-RF:

Por se tratar de outra modalidade, não tinha experiência em escrita científica e minha admissão no mestrado exigiu que eu aprendesse essa nova forma de escrever. A participação neste curso me ajudou muito, porque me aproximou de gêneros textuais que fazem parte dos meus estudos.

Esse relato ratifica que cada contexto de letramento possui modos particulares de utilização da linguagem ou, na perspectiva do círculo bakhtiniano, cada esfera da atividade humana possui gêneros discursivos específicos. Essas reflexões visam(esperam) que os acadêmicos busquem aprimorar múltiplas habilidades, sobretudo aquelas voltadas para compreensão de textos, bem como a produção textual, uma vez que os gêneros acadêmicos possuem características composicionais distintas, isto é, cada gênero textual(acadêmico) possui suas peculiaridades. Nesse sentido, um curso de extensão cumpre um papel significativo, haja vista que contribui para o aperfeiçoamento daqueles que, também, estejam vinculados ao ensino e à pesquisa, mostrando sua indissociabilidade.

O projeto, ainda, trouxe à tona reflexões de que um número expressivo de alunos adentra ao contexto universitário, trazendo lacunas das modalidades de educação anterior, especificamente no que se refere aos gêneros textuais. Essa constatação acaba por provocar um choque quando ingressam no ensino superior, não dominando estratégias básicas que deveriam fazer parte de sua formação na educação básica. Por essa razão, houve a necessidade de uma integração social em

que a extensão cumpria a função de conectar a universidade com os recém-chegados, imbricando a comunidade externa, também.

Esse processo de integração social permite a troca de conhecimentos, saberes locais e experiências advindas dos múltiplos sujeitos sociais (estudantes, professores e a comunidade em geral). Logo, é por meio de cursos (projetos de extensão) que as instituições universitárias podem contribuir para resolver problemáticas em seus entornos, ou seja, colaborar para o desenvolvimento cultural, social, político, econômico, entre outros. Nesse sentido, ratificamos a ideia de que a universidade deve ser considerada como "uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada" (Chauí, 2001, p.35).

A partir das questões apresentadas do projeto de extensão, *corpus* dessa pesquisa, podemos inferir que é necessário pensar acerca de metodologias que contribuam para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos ingressantes, oportunizando que sejam sujeitos críticos, autônomos e envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita que favoreçam, na universidade, o processo de apropriação dos vários conhecimentos que circulam nas áreas dos saberes.

A metodologia consistirá em explicações teóricas acerca de leitura, textualidade e na apresentação das características composicionais dos gêneros textuais, seguida de oficinas de produção de textos pelos alunos, correções por parte dos tutores e devolução para reescrita nos casos em que isso for necessário. (Projeto de Extensão, Batista-Santos, 2020).

A seção metodológica do projeto de extensão teve o intuito de apresentar a relevância de pensar estratégias possibilitadoras do desenvolvimento das competências leitora e escritora dos discentes universitários, bem como da comunidade externa que, também, integraram o curso de extensão. Além disso, demonstrou a necessidade de a universidade promover e trabalhar metodologias de maneira significativas, culminando na permanência do aluno nos estudos, buscando alcançar a comunidade local e fomentando, dessa maneira, o desenvolvimento do letramento acadêmico, a fim de prepará-los adequadamente para os obstáculos do meio acadêmico (científico e profissional).

Na seção intitulada “justificativa”, foi apresentada uma análise pormenorizada acerca da importância e das inquietações enfrentadas no ensino de leitura e escrita na universidade, em nosso caso específico, alunos(as) que ingressam no curso de Letras-Licenciatura, cuja problemática vem sendo objeto de inúmeros estudos (livros, artigos, dissertações e teses), inclusive desenvolvidos pela própria professora pesquisadora e coordenadora do curso(projeto de extensão).

A gênese desta proposta, deve-se ao interesse/preocupação em estudar as práticas de leitura e escrita na universidade, por ser um desafio que faz parte do meu *métier*. Como coordenadora do Programa de Apoio aos Discentes Ingressantes-PADI (ano de 2018, campus Porto Nacional) (Cf. Batista-Santos, 2017; 2018), pude constatar uma significativa defasagem dos alunos (ingressantes) no curso de Letras, nos requisitos básicos de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. (Projeto de Extensão, Batista-Santos, 2020).

Dessa maneira, a fim de que possamos analisar de forma mais detalhada a justificativa, bem como sua relevância presente no projeto de extensão, optamos por fragmentá-la em tópicos de impacto social e acadêmico. No que se refere ao primeiro tópico: “Contextualização da proposta”, a autora do projeto de extensão apresenta o fato de que o curso, enquanto gênese para seu desenvolvimento, deriva de sólida experiência com as práticas de leitura e escrita na universidade, uma vez que muitas são as lacunas (trazidas, às vezes, da educação básica) apresentadas pelos alunos ingressantes, e também seu interesse surge de uma preocupação mais ampla, pois é questão maior que não acontece somente em uma universidade, e sim em muitas nas diversas regiões do Brasil. Assim, devemos compreender a extensão como

O próprio ensino e pesquisa desenvolvidos dentro de uma concepção político-metodológica que privilegia as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação-reflexão-ação, em que a concepção de ensino pelos alunos, resultante do confronto com a realidade concreta e a pesquisa da sistematização dessa prática. (Tavares, 1997, p. 15).

Da mesma forma, esse movimento permite que a extensão seja caracterizada como uma dimensão dinâmica e que reforça seu papel na formação, sobretudo do estudante, isto é, representa o próprio ato educativo que advém da universidade e leva para a comunidade aquilo que é produzido pelo ensino e a pesquisa de maneira indissociável. Dessa maneira, entendemos a universidade não somente como a

responsável pelo ensino e a produção de conhecimentos, mas sobretudo como uma instituição educativa que implica em uma compreensão e aplicação do processo extensionista. Nele, o objetivo deve ser a permanente realização de práticas que cooperem no desenvolvimento crítico-reflexivo, partindo das relações que envolvem a definição e uso dos objetos de conhecimento, bem como dos atores sociais que, apesar de tensões provocadas pela dinamicidade contemporânea, enfrentam e buscam a “plena emancipação”, tanto dos sujeitos quanto de seus contextos.

Ao lidar com os desafios de sua profissão em uma instituição pública federal e como coordenadora do Programa de Apoio aos Discentes Ingressantes (PADI), no período da realização do curso, a professora universitária pôde observar dificuldades significativas apresentadas pelos discentes ingressantes no curso de Letras, em relação aos requisitos básicos, no que se refere ao uso sistematizado da língua portuguesa nas práticas de leitura e escrita. Essas observações encontram-se respaldadas em diversas literaturas, como exemplificado pelas referências de Faraco (2009), Zanotto (2014) e Batista-Santos (2017; 2018).

Assim, o PADI se constitui como um programa que busca apoiar as “novas” demandas, sobretudo aquelas advindas da leitura e escrita dos diversos gêneros acadêmicos que circulam na esfera universitária. O PADI propicia condições, também, de permanência dos recém-chegados, a fim de possibilitar um melhor entendimento do que venha a ser o ensino, a pesquisa e a extensão, de maneira que a apropriação dessa tríade contribua para uma formação crítica e cidadã, além de reduzir os índices de evasão, baixo desempenho e até reprovação, conforme podemos observar a seguir:

O Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), com o objetivo de auxiliar os estudantes ingressantes que estejam matriculados no 1º e/ou 2º período(s) e àqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares.

São objetivos do Padi:

I. ampliar o atendimento aos alunos ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação;

II. propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário;

III. contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UFT; e

IV. promover a democratização do ensino superior, com excelência. (Programa de Apoio ao Discente Ingressante – Universidade Federal do Tocantins/UFT).

Perante o exposto, fica evidenciado a função que a extensão universitária exerce conjuntamente ao ensino, à pesquisa e à sociedade, uma vez que cumpre a missão de promover a formação integral dos alunos, ao mesmo tempo em que, além disso, contribui para o desenvolvimento não somente do letramento acadêmico, mas também sociocultural político e econômico das comunidades a que a universidade esteja vinculada.

Dessa maneira, chamamos à tona o segundo tópico: **Identificação das lacunas de formação e suas origens**, em que a pesquisadora discorre sobre uma reflexão importante acerca de algumas discrepâncias apresentadas pelos estudantes, ao ingressarem no ensino superior. Essas dificuldades, especificamente, estão associadas às habilidades de leitura e escrita e estão relacionadas a problemas mais amplos, derivados do sistema educacional brasileiro. Inferimos, a partir das ideias de Batista-Santos (2017; 2018), que as lacunas advindas da educação básica (em específico, os concluintes do ensino médio) comprometem o letramento na sociedade. Isto é, essas “deficiências” impactam as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita dos discentes universitários. Vale salientar que a coordenadora do curso enfatiza o fato de esses ingressantes não serem “iletrados”, mas apresentarem alguns desconhecimentos das práticas específicas que norteiam o ambiente universitário. Nas palavras da Colaboradora-Cursista-AC:

Em primeiro lugar, vale ressaltar que o curso de prática de leitura e escrita significou muito para mim, pois aprendi novas coisas, diferentes daquelas (sic) que trabalhei no Ensino Médio. Desenvolvi os textos exibidos (sic) pelos docentes e consegui melhorar no processo de escrita.

Quanto ao terceiro tópico: **Desafios na universidade**, é evidenciado no projeto em estudo que as lacunas, referentes ao desempenho dos estudantes em atividades de leitura e escrita, sobretudo quando consideramos muitos anos de escolaridade, caracterizam-se em um problema que transcende os limites daqueles que concluíram o Ensino Médio, e essas dificuldades continuam na universidade. Essas questões são ratificadas quando analisamos o trabalho desenvolvido pelos monitores do PADI e que atenderam aos alunos ingressantes. Isso demonstra que o ensino da competência leitora e escritora persiste como sendo um desafio, inclusive, na universidade.

Assim, a Colaboradora-coordenadora, no projeto, enfatiza que devemos nos ater às contribuições das práticas de letramento que, associadas à uma visão de

modelo ideológico, transcende culturas dominantes, buscando romper com alternativas que se apresentam como “tentativas falhas” para atingir um “letramento próprio” (STREET, 2012, p. 472). Isso posto, exige-se, nesse momento, uma atenção mediadora, a fim de que múltiplos letramentos sejam considerados, de tal modo que as variedades linguísticas e socioculturais sejam evidenciadas e se constituam maneiras mais efetivas, no sentido de que colaborem para a formação de sujeitos críticos em contextos situacionais e diversos.

O projeto de extensão proporcionou aos envolvidos não somente dominar as habilidades de leitura e escrita dos variados gêneros acadêmicos, mas também a chance de colocar em prática tudo aquilo que aprenderam em sala de aula, isto é, situações-problemas reais. Esses aspectos cooperam para fortalecer a compreensão e habilidades práticas dos diferentes conhecimentos que estão na universidade, ou seja, essas questões ajudam tanto para a vida pessoal quanto profissional. Esse desenvolvimento fica claro nos depoimentos dos(as) cursistas, por exemplo:

As várias experiências vividas e discutidas,(sic) fizeram-me refletir a respeito das minhas práticas pedagógicas, pois como professora percebi a importância do ato de ler e escrever, o qual deve ser trazido de maneira dinâmica e viva dentro do âmbito escolar. (Colaboradora-Cursista-DB).

Além disso, a extensão universitária se constitui como um importante instrumento de incentivo à pesquisa aplicada a problemas reais. Ela pode contribuir para inspirar novas demandas no campo da pesquisa, identificadas e advindas da própria realidade social, fortalecendo dessa maneira o papel social da universidade (Chauí, 2003; Santos, 2003).

As vivências da quarta-feira foram muito valiosas na medida em que proporcionou(sic) discussões e reflexões relevantes para mim como pessoa, profissional, pesquisadora e cidadã. (Colaboradora-Cursista-RF).

Esses aspectos são importantes para uma formação cidadã, conforme ficou evidenciado nos resultados apresentados no projeto, objeto desse estudo. Nele, os participantes tiveram a oportunidade de desenvolver não só habilidades de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, mas também criticidade, empatia, cidadania ativa,

responsabilidade social, além de se tornarem sujeitos conscientes dos desafios e mudanças que a sociedade impõe cotidianamente e que precisam ser solucionados.

Discutir assuntos que permeiam a sociedade é de fundamental importância para que a nossa opinião seja ouvida e nós aprendamos a ouvir e respeitar o lugar de fala dos demais participantes. Foram encontros que proporcionaram muito aprendizado. (Colaboradora-Cursista-RF).

Já no quarto tópico: **Concepção de leitura e escrita**, inferimos a partir do projeto de extensão, aqui analisado, que a escolha pelas temáticas, envolvendo leitura e escrita como práticas sociais na universidade, deu-se ideologicamente, por constituírem práticas comprometidas e influenciadas pelo contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos. Essa abordagem foi ancorada nos estudos desenvolvidos pela renomada pesquisadora Zanotto (2014), que ratifica acerca da necessidade de se considerarem os múltiplos sentidos que podem ser construídos pelos leitores, bem como a importância de legitimar suas vozes ao interpretarem tanto o texto quanto a realidade social em que estão imersos.

Assim, a prática de leitura e escrita deve estar pautada em uma concepção que considera que o sentido é construído pelo sujeito com base no contexto e nos seus conhecimentos prévios, bem como os saberes dos “outros” (as outras vozes sociais que ‘participam’/ou não da interação). Zanotto (2014, p. 206), afirma que o sentido deve ser compreendido como “múltiplo e indeterminado”. Ainda na perspectiva da referida autora, “as pesquisas sobre leitura não dedicaram suficiente atenção à questão de dar espaço para a voz do leitor e, conseqüentemente, à construção das múltiplas leituras” (Zanotto, 2014, p. 206). Portanto, o sujeito que se quer formar é aquele capaz de ser atuante em uma sociedade constituída por muitos letramentos, por muitas linguagens sociais e que seja capaz de assumir muitos papéis à medida que participa de contextos sociais diversos. (Projeto de Extensão, Batista-Santos, 2020).

Assim, entendemos que a participação em cursos(projetos de extensão) pode se caracterizar como um processo de *feedback* para o ensino e a pesquisa, visto que apresenta ao corpo docente melhor compreensão prática acerca das demandas e desafios que a sociedade enfrenta cotidianamente. Essa reflexão pode se caracterizar como um ponto significativo para propor, e até mesmo ajustar, os currículos acadêmicos, a fim de deixá-los mais alinhados à realidade vigente e que possibilite

um ensino mais relevante ao contexto em que estão inseridos: universidade e sociedade.

Ainda a esse respeito, expomos o quinto tópico: **O papel do professor**. A pesquisadora e coordenadora do projeto de extensão entende esse tema com significativa seriedade, uma vez que destaca que o professor

[...] é determinante na construção de relações (confiança, segurança, respeito, diferenças e simetriações baseadas no status, no poder, no sexo ou na etnia, entre outros), de identidades (bom ou mau aluno, leitor fraco ou forte, etc.) e de ambientes que colaboram para inibir ou favorecer o sucesso ou o fracasso na aprendizagem (Kleiman, 2007, p. 95).

Nessa trilha de ideias, o professor ocupa um espaço importante, uma vez que suas ações contribuiriam para “desmitificar práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo” (Projeto de Extensão, Batista-Santos, 2020). Ainda, o docente poderia proporcionar aos sujeitos-sociais meios para que se posicionassem de maneira crítico-reflexiva, com vistas à apreensão não somente dos atos de fala(oralidade), mas também dos gêneros acadêmicos que se entrecruzam com as práticas sociais, pois permeiam a sociedade por meio da linguagem em seus múltiplos cenários de usos.

Portanto, essa seção teve o intuito de fazer uma apresentação acerca das dificuldades enfrentadas ao ensinar leitura e escrita na universidade. Ao mesmo tempo chamando a atenção para a necessidade de um trabalho mais minucioso no que se refere ao ensino de gêneros acadêmicos, levando em conta as práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos, buscando primar por uma ação crítico-reflexiva e que promova uma compreensão mais ampla e contextualizada dessas habilidades.

Na seção do projeto de extensão intitulada **Estratégias de ação**, são apresentadas, de maneira bem detalhada, as etapas com as ações que visaram promover o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita acadêmica. Essas foram subdivididas em três fases distintas, cada uma com seus objetivos e metodologias específicas. Para melhor ilustrar as inferências supracitadas, apresentamos em seguida o cronograma integral das atividades propostas e

desenvolvidas, durante todo o curso de extensão universitária. O Quadro 5, a seguir, foi retirado na íntegra do projeto de extensão original (Batista-Santos, 2020).

Quadro 5: Cronograma de atividades do curso de extensão.

FASES/ETAPAS	ATIVIDADES REALIZADAS
ETAPA I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encontros teóricos sobre as concepções de leitura, estratégias de leitura, textualidade, gêneros textuais, e produção de textos acadêmicos. ➤ Primeiramente, com os oficinairos, com intuito de alinhamento das discussões e depois com os cursistas. <p>As aulas teóricas da primeira parte servem aos estudantes como base conceitual sobre especificidades acerca do aprendizado de produção de textos.</p> <p>Aulas acerca de: O texto e a construção de sentidos Mas, afinal, o que é um texto? A leitura de textos A produção de textos Como se trabalhar na sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Essas aulas serão conduzidas pela professora orientadora, responsável pelo Projeto. ➤ ATIVIDADE PRÁTICA: Elaboração de um texto com a temática: “A importância da escrita no desenvolvimento acadêmico. ➤ Objetivo: criar condições para o desenvolvimento da capacidade de ativar, buscar e selecionar informação relevante para a própria produção e para a leitura, de acordo com o contexto de produção;
ETAPA II	<p>Aulas acerca de: Investigação dos fatores de textualidade; A intencionalidade; A aceitabilidade; A situacionalidade; A informatividade; A intertextualidade.</p> <p>ATIVIDADE PRÁTICA: Exercício envolvendo fatores de textualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos identificarão no texto elementos de textualidade.

	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo: criar condições para o desenvolvimento da capacidade de estabelecer e de reconhecer o plano geral do texto;
ETAPA III	<p>Aplicação da oficina: Fichamento com atividades de leitura e escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ATIVIDADE PRÁTICA: Elaboração de fichamentos sob orientação da coordenadora. Objetivo: criar condições para o desenvolvimento da capacidade de ativar, buscar e selecionar informação relevante para a própria produção;
ETAPA IV	<p>Aplicação da oficina: Resumo com atividades de leitura e escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ATIVIDADE PRÁTICA: Elaboração de Resumos sob orientação da coordenadora. Objetivo: criar condições para o desenvolvimento da capacidade de ativar, buscar e selecionar informação relevante para a própria produção;
ETAPA V	<p>Aplicação da oficina: Gênero Resenha;</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivo: Levar o aluno a reconhecer os diferentes contextos de produção das resenhas críticas <p>ATIVIDADE PRÁTICA: Identificação dos diferentes contextos de produção de resenhas críticas; Elaboração de uma resenha;</p>
ETAPA VI	<p>Após aplicação das oficinas, será proposta reescrita orientada dos textos produzidos pelos cursistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> A reescrita se dará de forma sempre orientada e esta orientação leva em consideração critérios como a avaliação textual e elementos extralinguísticos pertinentes à individualidade de cada cursista. <p>Será aberto espaço para dúvidas e sugestões.</p>

Fonte: Projeto de Extensão, Batista-Santos, 2020.

Na primeira fase, denominada: **Encontros teóricos**, foram especificados os direcionamentos do curso de extensão, bem como da necessidade de que todos os

envolvidos (alunos, professores oficinairos, comunidade externa e os condados) participassem dos encontros teóricos. Esse momento foi destinado à discussão dos temas como leitura, textualidade, gêneros textuais e produção de textos acadêmicos. Essa etapa teve como objetivo apresentar as características composicionais dos gêneros acadêmicos, possibilitando aos envolvidos (cursistas) embasamento teórico para a apropriação e produção desses textos. Vale salientar que, antes do encontro com os cursistas, a Colaboradora-Coordenadora teve encontros de orientação e alinhamentos das discussões que seriam desenvolvidas no curso de extensão.

Já na segunda fase, nominada: **Leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos**, os cursistas leram e produziram textos acadêmicos, respaldados nas discussões teóricas que ocorreram na primeira fase do curso de extensão. A elaboração dos gêneros textuais(acadêmicos) se caracterizou como a primeira etapa prática do projeto, na produção textual, em que os cursistas puderam utilizar e aplicar conceitos advindos das discussões teóricas. Além disso, nessa etapa foi possível apresentar algumas particularidades no modo de utilizar a linguagem na esfera acadêmica, como podemos constatar na fala da Colaboradora-Cursista-AC: “Em primeiro lugar, vale ressaltar que o curso de prática de leitura e escrita significou muito para mim, pois aprendi novas coisas, diferentes daquelas que trabalhei no Ensino Médio”.

Quanto à terceira etapa, **Reescrita orientada dos textos**, os cursistas eram estimulados a realizarem a reescrita orientada dos textos produzidos por eles mesmos, a partir dos *feedbacks* dados pelos Colaboradores-Oficineiros. Essas ações implicaram fazer com que os cursistas refletissem acerca de suas próprias produções textuais e buscassem responder a um conjunto de questionamentos, promovidos pelos docentes oficinairos, cujo objetivo era avaliar se as produções dos gêneros estavam em consonância com os padrões requeridos no contexto acadêmico.

A proposta foi a de verificar os questionamentos abordados desde a adequação e objetivo do texto até questões de linguagem, organização textual, clareza das ideias e correção gramatical. Ainda nesse sentido, todas as fases do projeto foram inicialmente aplicadas pela professora-coordenadora aos docentes oficinairos (chamados também de tutores), antes mesmo de serem implementadas com os cursistas (tutorandos), a fim de garantir, dessa maneira, uma supervisão reflexiva e sensível ao processo e aos objetivos do projeto de extensão universitária.

O projeto que originou o curso de extensão foi bem estruturado, além de abrangente, com o fito de fornecer aos cursistas uma base teórica, seguida por uma sequência de atividades práticas envolvendo a leitura e a escrita. Esse processo teve a revisão e reescrita dos textos produzidos pelos cursistas, tornando-se uma tarefa reflexiva e orientada, de modo a oferecer aos presentes a oportunidade de desenvolverem suas habilidades de escrita acadêmica, de maneira gradual, reflexiva e sistemática, enquanto recebiam orientações por meio de *feedbacks* que possibilitaram o exercício das práticas escritoras.

Na última seção do projeto de extensão, foi apresentada uma lista detalhada das competências esperadas dos sujeitos participantes do curso de extensão universitária, após a aplicação da proposta. Dessa maneira, criamos, a partir das competências requeridas no referido projeto, um conjunto de habilidades mais específicas, a fim de organizar e facilitar as análises. Para melhor compreensão, na primeira habilidade, *Ter criticidade na leitura dos diversos gêneros acadêmicos*, inferimos que era esperado que os cursistas fossem capazes de ter uma autonomia crítica no que se refere à compreensão dos gêneros, avaliando-os de maneira reflexiva, de modo que pudessem, também, contra-argumentar as ideias contidas nos textos.

Essa prática contribui para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, diante das diversas problemáticas que se apresentam na sociedade. Esses aspectos ratificam que a integração universidade e sociedade, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, constituem-se papéis importantíssimos na promoção do conhecimento e do social. Segundo Gadotti (2017), quando essas três ações se integram, demonstra que o ensino recebe suporte importante da pesquisa. Isso contribui para que a comunidade discente tenha ascensão no conhecimento mais inovador ou em desenvolvimento presente na academia e nas parcerias externas.

Da mesma maneira, a pesquisa deve ser pensada nos problemas mais urgentes que assolam a sociedade, ou seja, a extensão cumpre esse papel de identificar quais as questões mais relevantes e necessárias. Assim, é a extensão que permite que o conhecimento gerado nas universidades seja aplicado na resolução de problemas reais da sociedade, ao passo que, também, oportuniza à comunidade acadêmica lidar com ações práticas, fora da universidade. Além disso, “a extensão é a função vista como dimensão social, e através dela o conhecimento é transmitido e repassado, conforme os interesses majoritários da população” (Schender, 2011, p.

28).

Já em relação à segunda habilidade, *Posiciona-se de maneira crítica em relação ao ato de ler e à produção de textos próprios e(ou) alheios*, foi requerido que os cursistas se expressassem não somente sobre os textos lidos, mas também concernente àqueles que eles próprios produziram. Logo, inferimos que os envolvidos nesse curso foram capazes de demonstrar capacidade analítica e reflexiva, diante dos diversos textos que circularam durante as etapas do curso.

Santos (2004) afirma que as instituições, ao promoverem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantem à comunidade interna e externa uma educação dinâmica, completa e contextualizada, com vista à formação de recursos humanos que atendam não apenas ao mercado de trabalho, mas também sujeitos preparados para agir como cidadãos críticos e ativos, capazes de intervir na realidade social em que estão inseridos.

No que se refere à terceira habilidade, *Ler e escrever, promovendo articulações entre as diversas áreas do conhecimento*, notamos que os cursistas desenvolveram significativamente a capacidade de solucionar problemas, tanto do campo acadêmico quanto aqueles advindos da realidade social. Eles foram capazes de ler e escrever de maneira emancipada, buscando promover uma interação entre os conhecimentos das múltiplas áreas do saber. Também, demonstraram agilidade para resolver questões que surgiram durante o processo de formação, evidenciando dessa maneira uma criticidade ativa e derivada do ato de ler e escrever reflexivamente. Segundo a Colaboradora-Cursista-DB:

[...] cada encontro me possibilitou uma reflexão de como devemos pensar a leitura e a escrita que não é apenas decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo como diz Freire, e que através das nossas práticas podemos conhecer muitas coisas, pois desde de (sic) pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. (Colaboradora-Cursista-DB).

Por esse viés, ler e escrever se constituem práticas sociais de letramento acadêmico, pois na afirmação de Fisher (2008, p. 180) “o letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social.” Dialogando com essa perspectiva, as Colaboradoras-Cursistas RB e RF afirmam que:

Iniciei o Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade com muita expectativa, almejava ter um direcionamento em relação a(sic) escrita acadêmica. Com o ingresso no mestrado deparei-me com gêneros que não faziam parte do meu cotidiano. E esse encontro não foi fácil. Foi um encontro dolorido, angustiante, até desesperador. Em pouco tempo, precisei agir com habilidades adormecidas ou talvez, ainda, não desenvolvidas. (Colaboradora-Cursistas-RF).

Tinha experiência em escrever relatórios, memorandos e outros documentos, mas a escrita científica não fazia parte da minha prática pedagógica. Por se tratar de outra modalidade, não tinha experiência em escrita científica e minha admissão no mestrado exigiu que eu aprendesse essa nova forma de escrever. (Colaboradora-Cursistas-RF).

A essas ideias, corrobora Street (2012, p. 466), ao afirmar que trabalhar na perspectiva do “modelo ideológico de letramento” significa reconhecer e valorizar múltiplos letramentos, bem como legitimar seus significados, pois “os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”.

Já no que tange à quarta habilidade, *Produzir textos escritos coesos e coerentes, em que se perceba a intencionalidade, a finalidade e as características dos gêneros acadêmicos*, era esperado que os cursistas produzissem gêneros tipicamente acadêmicos, com a finalidade de perceber as noções de coesão e coerência, sobretudo ao considerar as características composicionais específicas dos gêneros acadêmicos, confirmado pelo seguinte depoimento.

O Curso de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade colaborou para que eu conseguisse ter essa compreensão da organização dos gêneros acadêmicos. Encorajou-me a acreditar que é possível. Essa extensão apresentou (sic) de maneira simples, formas facilitadoras que desenvolveram e amadureceram os processos para aquisição das habilidades inerentes ao processo da escrita de gêneros acadêmicos. (Colaboradora-Cursista-RB).

Nesse sentido, a necessidade de dominar os múltiplos gêneros acadêmicos é indiscutível, entretanto destacamos que, para o produtor alcançar esse domínio e ter sucesso em sua prática, faz-se imprescindível a apropriação das características intrínsecas ao processo da escrita de cada gênero acadêmico, sejam estas de ordem linguística (morfológicas, fonológicas, sintáticas, discursivas, semânticas, textuais) sejam tanto como ato comunicativo quanto ideológico, estabelecendo relações na

"linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, e que são socialmente compartilhados" (Motta-Roth, 2005, p. 181). Possibilita, também, a oportunidade e reflexão de uso dos diversos gêneros acadêmicos, viabilizando, dessa maneira, uma apropriação do conjunto dessas características, presentes em cada gênero, bem como o contato e domínio desses gêneros que comumente são encontrados na esfera acadêmica.

Na quinta habilidade, denominada *Domínio referente à leitura e produção de textos orais e escritos tanto para interação quanto comunicação*, era esperado que os cursistas demonstrassem proficiência, tanto na prática de leitura quanto na prática de produção de textos orais e escritos que circulam nas diversas situações de comunicação e interação, sobretudo no contexto universitário. No que se refere à essa dimensão “leitura e produção de textos orais e escritos” – como forma de comunicação e interação que ocorre por meio da apropriação desses gêneros – implica dizer que eles se encontram “no interior de complexas relações sociais”. Isto é, independente de se caracterizarem como textos orais ou escritos é evidente que os gêneros se relacionam à “vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (Marcuschi, 2008, p. 17).

Nessa linha de raciocínio, o curso de extensão se constituiu como importante contribuição, ao articular a inserção dos cursistas nas várias práticas de linguagem características do ambiente acadêmico, ao mesmo tempo que possibilitou que os envolvidos alcançassem o letramento acadêmico. Ademais, defendemos que “a universidade cidadã não constrói o conhecimento e o transmite de acordo com os seus modelos filosóficos, mas está diretamente vinculada aos interesses da sociedade.” (Schender, 2010, p. 28).

Referente à sexta habilidade, *Reflexões sobre seu texto e de outrem, as limitações e qualidades das produções, bem como análise crítica sobre os diversos gêneros trabalhado por meio do curso de extensão*, os cursistas foram capazes não somente de refletir sobre suas produções, como também acerca de textos alheios, trazendo à tona lacunas (desvios linguísticos) presentes nos textos lidos, além de atributos positivos característicos de uma escrita acadêmica. O aspecto ligado ao contexto de produção também foi tomado como objeto de reflexão pelos cursistas.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem direcionado pelos docentes oficinairos via contexto remoto, esses profissionais exerceram não somente

a função de ensinar os conteúdos, mas também o ato da mediação, especificamente nas situações de escrita com finalidade de orientar e situar os cursistas da extensão sobre os diferentes papéis sociais. No entanto, é preciso fazer uma ponderação no que se refere ao tempo dedicado ao conjunto das atividades, uma vez que “existem poucos espaços e tempos para a intermediação, entre docentes e alunos, das expectativas que cercam as atividades com a escrita.” (Machado; Capristano; Jung, 2019, p. 939). Ou seja, em um curso de extensão universitária, como foi o nosso caso, o tempo para ensinar e aprender todos os conteúdos se mostraram insuficientes, sobretudo quando precisamos envolver os estudantes em práticas sociais de leitura e produção escrita dos diversos gêneros que circulam na esfera acadêmica.

Na sétima habilidade, *Crítica sobre os diferentes usos do texto escrito e diferenciar os gêneros acadêmicos*, essa dimensão exigia que os extensionistas tivessem não só domínio da leitura, da escrita e dos conhecimentos dos gêneros acadêmicos, mas também que possuíssem uma consciência crítica acerca dos diversos usos do texto escrito no contexto acadêmico e social. Nesse sentido, era ainda esperado que os cursistas fossem capazes de distinguir os diferentes gêneros acadêmicos, além de entender suas características composicionais.

Dessa forma, sendo a extensão universitária caracterizada, como discutido nos capítulos anteriores, em um conjunto de ações capazes de conectar a universidade à comunidade em que se encontra inserida, o projeto de extensão analisado, por exemplo, constituiu-se em uma dessas atividades que leva o conhecimento acadêmico para beneficiar as demandas de sua comunidade, possibilitando, dessa maneira, uma troca de saberes e experiências entre os envolvidos, sendo a extensão universitária o canal que torna tudo isso real.

É nesse contexto que se desenvolve o letramento acadêmico, ou seja, por meio de práticas sociais de linguagem bastante peculiares da cultura acadêmica. Isso porque diz respeito aos modos de ler, falar, escrever e interpretar no ambiente da academia, mas que acabam por serem distintas de práticas fora da universidade. Assim, a maneira como utilizamos os diversos gêneros textuais (artigos de opinião, resumos, resenhas e fichamentos) que permearam nosso curso de extensão, também são alguns que se fazem presente no meio universitário.

Em relação a oitava habilidade, *Entender o propósito dos gêneros acadêmicos*, constituiu-se como objetivo desse tópico possibilitar que os extensionistas percebessem a finalidade dos diversos gêneros acadêmicos, compreendendo como

são utilizados, ou seja, observando sua função social. No que se refere aos propósitos de uso e comunicação desses gêneros, trazemos à tona o “potencial pedagógico do gênero [que] pode variar de acordo com o nível de proficiência na língua em que os textos são produzidos, mas a consciência do conceito de gênero realmente parece ajudar qualquer estudante pesquisador novato a escrever e aumentar as suas chances de publicar”- tradução do pesquisador. (Aranha, 2009, p. 481).¹⁹

Por fim, a nona habilidade, denominada *Produção de gêneros acadêmicos*, exigia que, finalmente, os cursistas se mostrassem capazes de elaborar os muitos tipos de gêneros acadêmicos que permeiam a universidade. Na perspectiva de Marcuschi (2010, p. 24-25):

Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. [...] Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Nesse sentido, essas ações refletem não apenas a facilidade de produzir um determinado gênero acadêmico, mas também a capacidade de fazer análise crítica, reflexão e entendimento dos contextos de produção e recepção desses gêneros. Desse modo, quando pensamos na produção, circulação e recepção dos gêneros acadêmicos, essas dimensões nos auxiliam a decidir sobre o que devemos “produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos”, como bem afirmam Koch e Elias (2011, p. 54). Essas reflexões vão ao encontro do que defende Marcuschi (2010), quando assevera que cada situação ou prática social requer um gênero textual específico. Ademais, sobre essas ponderações, compreendemos que as práticas de letramento podem, também, ser tomadas, como meios que possibilitam considerar os letramentos, enquanto espaços de “negociação e de transformação”.

Reforçando, na próxima seção discutimos a extensão universitária como espaço social e possibilitador do desenvolvimento acadêmico, a partir das percepções dos Colaboradores-Cursistas e Colaboradores-Oficineiros.

¹⁹ No original: "pedagogical genre potential may vary according to the proficiency level in the language texts are written on, but the awareness of the concept of genre does seem to help any scholar novice researcher to write and to increase his/ her chances of getting published".

4.2 TEMPO DE TRAVESSIA: PERCEPÇÃO DOS OFICINEIROS E CURSISTAS SOBRE O PAPEL SOCIAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Teixeira de Andrade)

A partir do exposto nos capítulos teóricos, uma das áreas (Pilar) na universidade pública brasileira, certamente, é a extensão, por estar significativamente engajada com a sociedade e buscando manter um elo com ela. Mesmo que no decorrer da história venha enfrentando um processo árduo de resistência frente ao elitismo que carimba nosso contexto educacional. Assim, situada no campo da Linguística Aplicada, como notório, a análise de dados está respaldada por uma perspectiva *indisciplinar*, ancorada também na abordagem qualitativa de pesquisa de caráter interpretativista. Dessa maneira e com base nessas abordagens, é possível compreender como os colaboradores e cursistas se constituem sujeitos engajados no processo de ensino-aprendizagem das práticas de letramento acadêmico, ocorrido por meio da Extensão Universitária.

Diante disso, a seguir iniciamos as análises dessa pesquisa, com o intuito de compreendermos as percepções dos oficinairos e cursistas, de um curso de extensão realizado em uma instituição pública federal no estado do Tocantins, sobre o papel social da Extensão Universitária no desenvolvimento acadêmico e social. Para tanto, optamos por estabelecer nossa discussão a partir do objetivo da investigação. Ou seja, refletimos a seguir sobre a **relação universidade-sociedade por meio da extensão universitária, compreendendo seu papel social.**

A parceria entre Universidade e sociedade concretizada pelos projetos extensionistas ajuda o processo de aculturação acadêmica. Essa aculturação, no caso específico da presente pesquisa, foi possibilitada quando, durante o desenvolvimento do curso de extensão, tanto os colaboradores-oficineiros quanto os colaboradores-alunos puderam refletir sobre as estratégias de leitura e escrita de diversos gêneros acadêmicos. Nas palavras de alguns colaboradores:

O curso “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade” ofertado pelo PPGLTRAS-UFT foi de importância ímpar aos participantes, uma vez que o mesmo proporcionou o estudo aprofundado de técnicas de leitura e de produção de gêneros textuais que comumente circulam nessa esfera de ensino. (Colaborador-Oficineiro-A).

Participar do curso Práticas de Leitura e Escrita na Universidade não só agregou conhecimento para minha vida de mestrandia (sic) como também contribuiu para o meu crescimento como pessoa. (Colaboradora-Cursista-RF).

Assim, realizar o curso foi um experiência (sic) única e enriquecedora que irá me ajudar ainda mais na escrita não só na universidade, mas para além dela. (Colaboradora-Cursista-JR).

A extensão universitária carrega uma missão muito importante de devolução à sociedade (sic) parte do que por ela é financiado. Se formos olhar de maneira mais próxima para cada universidade brasileira com certeza constataremos que o desenvolvimento do país passa por cada (sic) projeto e programa de extensão instalado em cada campi (sic). As possibilidades de contribuições são inúmeras, cito aqui dois (sic) exemplos: o primeiro deles é a experiência com alfabetização de adultos do educador Paulo Freire, que serviu como um paradigma para as experiências com educação no Brasil e no mundo. (Colaborador-Oficineiro-A).

Lembramos que a relação entre universidade-sociedade por meio da extensão universitária é fundamental ao desenvolvimento social, regional e cultural, uma vez que parte, na maioria das vezes, dos diversos problemas sociais. Assim, “[...] ao interagir com a comunidade, a extensão universitária colhe em primeira mão as necessidades dos diversos setores da população em seu contexto real, o qual evita que o estudante se forme exclusivamente no ambiente artificial do claustro acadêmico [...]” (Bordenave, 2007, p. 45). Nas palavras do Colaborador-oficineiro-A:

Abordar acerca da relevância da Extensão Universitária para o desenvolvimento local, regional e até nacional, basta retomarmos as discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O referido Fórum afirma que as políticas extensionistas devem abordar projetos que levam em consideração a relação existente entre o papel da universidade e o seu compromisso social frente aos diversos problemas sociais. Assim, podemos vislumbrar que as práticas de extensão se desenvolvem por uma via de mão-dupla: ao passo que a academia vai até a comunidade, para atender as diversas demandas existentes, no intuito de diminuir suas desigualdades, aplicando seus conhecimentos científicos, esta mesma sociedade passa a vivenciar o espaço e a realidade de uma academia, conhecendo os sujeitos que a compõe (sic) e a estrutura que a mesma disponibiliza para a sociedade.

O posicionamento do Colaborador-oficineiro-A ratifica o papel da Extensão Universitária, enquanto prática social que envolve o compartilhamento de conhecimento e(ou) serviços da universidade para a comunidade, possibilitando um elo importante. Gadotti (2017) afirma que, no Brasil, a Política Nacional de Extensão Universitária teve início no ano de 1975. Esta por sua vez, visava definir e incluir quais particularidades da esfera acadêmica poderiam ser entendidas como atividades extensionistas. E assim ocorreu, entrando para esse rol: “cursos, serviços difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente” (Idem, p. 03).

Assim, em um breve resgate histórico sobre o conjunto das prescrições legais que formam a Educação Brasileira, notamos que estas para se constituírem levam em consideração a própria Constituição Federal, ao reforçarem o estatuto que versa sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todavia, mesmo com uma robusta legislação que rege esse tripé, é salutar afirmar que as atividades de extensão por muito tempo permaneceram desconectadas dos papéis desenvolvidos no ambiente acadêmico ou, nas palavras do Colaborador-oficineiro-A, “as ações de extensão são consideradas ‘menos nobres’ e sempre são alocadas como não prioritárias”.

A Extensão universitária é uma via bidirecional de aprendizado e cooperação, em que a universidade e a sociedade promovem diálogos com intuito de proporcionar um ambiente mais reflexivo, crítico e inclusivo para todos. Nas palavras de Demo (2001, p. 152) “a extensão quer responder ao desafio da qualidade política na formação universitária”. Nessa mesma linha de pensamento, a Colaboradora-oficineira-J afirma que:

A extensão universitária permite que a universidade preste um serviço de relevância social, solidário, cultural para a sociedade ao possibilitar que o oficineiro coloque em evidência e retribua o aprendizado adquirido no período da graduação, e ao cursista um aprimoramento que o auxiliará na sua vida tanto pessoal, quanto profissional, além de um currículo diferenciado. É, por meio de um curso de extensão que o indivíduo agrega conhecimentos, adquire um certificado que o habilitará a desenvolver com proficiência as demandas que a sua função apresenta.

Diante do exposto, o conjunto das dimensões políticas e sociais, estabelecidas na universidade, deve priorizar e associar-se não somente à mera participação da

população (professores-pesquisadores, alunado, e outros coletivos de trabalho) que carece de ações extensionistas para suas significativas melhorias. Mas, faz-se necessário pensar que, em determinados contextos, o planejamento para o que as comunidades necessitam deve ser refletido pela universidade, no sentido de desenvolver ações com a participação, às vezes, daqueles que serão beneficiados, ou seja, deve-se primar por uma construção coletiva entre universidade e sociedade.

Antes de apresentarmos as nossas inferências acerca do excerto em questão, ratificamos o que afirma a Colaboradora-oficineira-J: “A extensão universitária permite que a universidade preste um serviço de relevância social, solidário, cultural para a sociedade”. Podemos compreender a importância da extensão universitária como um serviço social relevante, solidário e sociocultural que proporciona benefícios, tanto para oicineiro quanto para o cursista, na verdade, para a comunidade na qual a extensão é realizada.

Em se tratando de contribuição e relevância social, Paulo Freire em muitas de suas obras já destacava a importância da educação como prática libertadora e a necessidade de envolver a comunidade no processo educacional. A extensão universitária, conforme descrita, contribui para essa visão ao prestar um serviço social, solidário e emancipador.

Se pararmos para pensar que o curso de extensão, aqui objeto dessa pesquisa, contribuiu para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, podemos chamar os pressupostos de Vygotsky (2007) que, na psicologia do desenvolvimento e educacional, defendia a ideia de que o desenvolvimento pessoal é intrinsecamente ligado ao ambiente social e à aprendizagem. Ou seja, a extensão proporciona aprimoramento tanto pessoal quanto profissional aos cursistas, alinhando-se com a visão desse teórico sobre a importância da interação social no desenvolvimento humano.

O autor francês e sociólogo, Pierre Bourdieu (1997; 1998), desenvolveu a teoria do capital cultural. Podemos compreender essa teoria no seguinte trecho: “por meio de um curso de extensão que o indivíduo agrega conhecimentos, adquire um certificado que o habilitará a desenvolver com proficiência as demandas que a sua função apresenta.” (Colaborador-Oficineira-J). Esse fragmento menciona que a participação em um curso de extensão resulta em um certificado que diferencia o indivíduo. Isso pode ser entendido à luz da teoria do citado sociólogo, que enfatiza a

importância do capital cultural na sociedade, incluindo certificações e credenciais educacionais para um desenvolvimento pleno.

Boaventura de Sousa Santos (2020), sociólogo português, esclarece acerca da necessidade de superar desigualdades e promover uma educação mais inclusiva. O autor ainda propõe uma análise mais aprofundada e crítica com vista a explorar se a extensão universitária está alcançando efetivamente diferentes estratos da sociedade ou se há desafios a serem superados para garantir maior equidade. Já Moacir Gadotti (2011) enfatiza a importância da experiência prática no aprendizado. Logo, é possível inferir, a partir do trecho citado anteriormente que, por meio também de um curso de extensão, o indivíduo agrega conhecimentos para atender às demandas profissionais. Essa ideia reflete a abordagem pragmática de John Dewey (1979), que valorizava a conexão entre teoria e prática.

Já a professora Ivani Fazenda (2011) defende uma perspectiva chamada integração e interdisciplinaridade, abordando sobre o fazer extensão de maneira transdisciplinar. A extensão universitária, ao oferecer uma experiência que integra conhecimentos acadêmicos com a prática social, pode ser vista como uma aplicação prática dessa perspectiva, permitindo uma compreensão mais holística e interdisciplinar, sobretudo a partir de seu contexto. Nesse sentido, a análise propõe explorar como a extensão universitária aborda desafios sociais, promove inclusão, integra teoria e prática, e contribui para o desenvolvimento humano e profissional. Dessa forma, segundo a colaboradora-oficineira-J:

A relevância de um curso de extensão é incontestável para o progresso local, regional e até nacional. Um exemplo disso é este curso ofertado pela UFT que oportunizou o estreitamento de laços entre a universidade e a comunidade num (sic) período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 causado (sic) pelo vírus SARS-CoV-2. Nesse período (sic) o curso foi ministrado de maneira on-line o que viabilizou a inscrição e a frequência no curso de cursistas de outros estados, especificamente, a (sic) Bahia.

Inferimos, a partir do trecho apresentado pela Colaboradora-oficineira-J, o destaque para a importância de um curso de extensão, já que ele proporciona contribuição que abrange múltiplas esferas, indo além do âmbito local e alcançando o regional e nacional. Isso sugere que o curso não apenas atende as necessidades imediatas da comunidade local, mas também contribui para um progresso mais amplo e significativo, no que se refere às temáticas desenvolvidas durante o curso.

A universidade e a sociedade devem estar em constante integração, visando no conjunto das atividades “o conhecimento [que] é constituído simultaneamente pelos agentes nos três mundos e com referência neles” (Thiollent, 2008, p. 26). Sobre isso, verificamos na fala da Colaboradora-oficineira-L que a “*relevância da extensão universitária é justificada pela possibilidade de interferência e mudança social na vida dos sujeitos*”. De acordo com essas palavras, o presente curso de extensão rompeu com as barreiras de que, às vezes, a extensão universitária deve servir somente aos seus próximos, isto é, aqueles ao redor da instituição. A relevância significativa desse projeto foi justamente possibilitar a presença de cursistas de outros estados da federação, proporcionando ampliação do alcance geográfico, como foi o caso de participantes da Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal.

Um outro destaque pôde ser deduzido e está ligado diretamente às respostas à Pandemia da COVID-19, isto é, adaptação ao isolamento social. Seguindo essa linha de raciocínio, a Colaboradora menciona que o curso foi ministrado de maneira *online*, durante o período de isolamento social causado pela pandemia. Isso reflete a capacidade de adaptação da universidade às circunstâncias desafiadoras, proporcionando continuidade educacional mesmo em situações de restrições físicas.

Outrossim, podemos dizer que o período proporcionou um momento de travessia, como expresso na epígrafe no início desse capítulo, uma vez que foi necessária a resignificação de práticas docentes para contemplar o contexto pandêmico. Por ser uma extensão universitária remota (*online*), houve a necessidade de adaptações específicas, a fim de atender as necessidades desses cursistas de diferentes regiões, conforme demonstrado no projeto do curso (discutido na seção anterior) e validado pela Universidade Federal do Tocantins-UFT.

Ainda sobre o processo de travessia, tomamos as ideias do pesquisador Moacir Gadotti (2003), em seu livro *História das Ideias Pedagógicas*, que compreende a aprendizagem a partir de alguns princípios significativos. Podemos afiançar que esses princípios independem da modalidade de ensino utilizada, seja ela presencial, seja remota ou contemplando as duas modalidades. Evidenciamos, considerando o nosso contexto de pesquisa, o princípio voltado à nossa capacidade natural de aprender e o processo de aprendizagem que necessita ser relevante e significativo, ou seja, podemos dizer que os assuntos (conteúdos) que fazem parte desse processo devem estar relacionados com os objetivos de aprendizagem.

Dessa forma, segundo o referido autor, a aprendizagem implica mudanças em muitos aspectos, tanto no âmbito da organização de cada sujeito social (como protagonista do processo) quanto no que se refere à compreensão de si mesmo, sua participação efetiva, ou seja, não basta o sujeito apenas agir no processo, ele precisa interagir. O curso em questão se mostrou como uma verdadeira comunidade de prática com pesquisa-participante (Stake, 2011), revelando-se, dessa maneira, como interessante investigação de ensino-aprendizagem. Ainda, foi importante considerar a qualidade do ensino, a interação entre os participantes e a capacidade do curso de atender aos objetivos educacionais propostos. Assim, podemos dizer que o tempo de travessia (ofertar o curso de extensão de forma remota) nos permitiu abandonarmos concepções cristalizadas no bojo educacional que, por décadas, foram dadas como únicas e suficientes. Dessa forma, propusemos alcançar veredas novas e relevantes para o processo de ensinagem.

Já sob a perspectiva e os desafios de uma educação remota (*online*), inferimos, a partir de nossa participação no curso, que foi um espaço significativo para uma inclusão digital. Como discutido, a modalidade *online* permitiu a participação de pessoas de diferentes contextos, destacando as oportunidades de inclusão proporcionadas por essa abordagem. Durante os encontros de formação, alguns desafios entraram em cena, por exemplo, a falta de acesso à internet de qualidade, observando-se alguns relatos de que as câmeras não foram ligadas em alguns momentos, para garantir o prolongamento dos dados móveis.

Durante a realização do curso de extensão foi constatado, segundo o Colaborador-oficineiro-A, que

as contribuições [...] para o desenvolvimento dos alunos colaboradores vinculados ao curso de extensão foram de extrema relevância, uma vez que os mesmos, ainda em processo de formação, tiveram a oportunidade de participar de atividades orientadas de planejamento, seleção de material, rodas de estudo antecipado e orientado das temáticas a serem exploradas, além da oportunidade de ministrar o curso, conforme o planejamento e o cronograma pré-estabelecidos. Assim, os alunos colaboradores tiveram a oportunidade de planejar, acompanhar e aplicar atividades correlatas à prática docente em nível superior.

O primeiro destaque, presente na fala do Colaborador-oficineiro-A, são evidências que mostram as contribuições significativas proporcionadas pelo curso de extensão para o desenvolvimento dos alunos colaboradores, ressaltando a

oportunidade de participação em atividades orientadas de planejamento, seleção de material, estudo de temáticas e, até mesmo, a oportunidade de ministrar o curso.

Portanto, a Extensão Universitária ainda pode ser entendida como o próprio ato de ensinar e de fazer pesquisa desenvolvido articuladamente, além de estar atrelada a uma “concepção político-metodológica que privilegiou as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação-reflexão-ação” (Tavares, 1997, p. 15). Da mesma forma, esse movimento permite que a extensão seja caracterizada como uma dimensão dinâmica e que reforça seu papel na formação acadêmica, profissional e pessoal, sobretudo do estudante. Isto é, representa o próprio ato educativo que advém da universidade e leva para a comunidade aquilo que é produzido pelo ensino e a pesquisa de maneira indissociável.

Segundo o colaborador, o curso se caracterizou como uma formação abrangente, proporcionando aos alunos colaboradores uma experiência completa desde o planejamento até a aplicação prática. Ou seja, no desenvolvimento do curso, por exemplo, os participantes enveredaram por caminhos que discutiam tanto a teoria quanto a prática, como podemos observar no objetivo geral do curso de extensão:

a presente proposta terá como objetivo geral possibilitar ferramentas necessárias para que os estudantes reflitam sobre as práticas linguageiras (leitura e escrita) que circulam na esfera acadêmica, com finalidade de possibilitar uma formação crítica, responsiva e uma consequente melhoria nos processos de leitura e produção de seus textos, por meio de uma metodologia que parte de aulas expositivo-dialogadas (sobre teorias como: leitura; Letramento Acadêmico e produção de textos acadêmicos, etc.). (Curso de Extensão, Batista-Santos, 2020/2021)

Outro aspecto demonstrado pelo Colaborador diz respeito à integração teoria e prática, isto é, foram oportunizadas atividades correlatas à prática docente em nível superior e isso sugere um imbricamento efetivo entre teoria e prática, o que é crucial para uma formação mais completa. Na parte de produção dos gêneros acadêmicos, a professora coordenadora orientava osicineiros-colaboradores, no que se referia às devolutivas dadas aos textos dos alunos-colaboradores. A orientação impactou significativamente a assimilação do conhecimento e uma prática mais reflexiva, já que as orientações seguiram o percurso de uma formação crítica.

Nas palavras da Colaboradora-oficineira-AL, o curso de extensão

[...] ampliou minha visão acerca da linguagem. E hoje eu posso afirmar que a forma como eu trabalho, (sic) o ensino da produção textual, em sala de aula, faz muito mais sentindo (sic) para mim do que antes. E tenho percebido que para os meus alunos também. Realmente eu aprendi muito ao participar desse curso, foi uma grande oportunidade, enquanto acadêmica do mestrado e muito mais enquanto professora da educação básica.

A percepção da Colaboradora-oficineira-AL legitima a importância que a universidade pública desenvolve e ocupa no cenário brasileiro. A Universidade tem como compromisso primário a produção de conhecimentos para a sociedade de um modo geral. Os saberes produzidos e desenvolvidos na esfera acadêmica possibilitam à população benefícios significativos e que são manifestados nos campos que envolvem o desenvolvimento intelectual, social e econômico da sociedade. Além disso, essas dimensões seriam suficientes para atestar a responsabilidade da universidade, bem como compreender que ela é importante base para a sustentação e promoção do progresso de uma sociedade como a do Brasil.

Ainda de acordo com o excerto apresentado pela Colaboradora-oficineira-AL, notamos uma reflexão positiva e enriquecedora sobre a participação em um curso de extensão, sobretudo ao destacar a ampliação da visão em relação à linguagem e seu impacto direto na ressignificação da didática da Colaboradora: “[...] ampliou minha visão acerca da linguagem. E hoje eu posso afirmar que a forma como eu trabalho, o ensino da produção textual, em sala de aula, faz muito mais sentindo para mim do que antes”.

Diante do exposto, podemos inferir que o projeto de extensão, *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, proporcionou uma experiência educacional crítica, promovendo uma compreensão mais significativa dos aspectos (formação do professor, estilo, aspectos gramaticais, composição, compreensão) que permeiam a temática leitura e produção textual. Ou seja, essas reflexões estão em consonância com o que é preconizado por Gadotti (2017), Tavares (1997) e Freire (1992 [1969]) defensores do fato de ser papel da universidade desenvolver ações que transgridam, em perspectiva e movimento para possibilitar ação-reflexão-ação, rompendo dessa maneira os “velhos muros da instituição”.

No que se refere à afirmação feita pela Colaboradora-oficineira-AL – “E hoje eu posso afirmar que a forma como eu trabalho, o ensino da produção textual, em sala

de aula, faz muito mais sentindo para mim do que antes” – acerca da relevância do curso na ressignificação do seu agir, inferimos que a Extensão Universitária dialoga também com a dimensão Ensino, uma vez que o desenvolvimento do referido curso trouxe maior sentido para uma abordagem metodológica no ensino da produção textual. Ou seja, o trabalho a partir das vivências no curso (o que foi aprendido durante a ministração do curso) trouxe à tona um impacto positivo na formação de seus alunos, uma vez que beneficiou diretamente a qualidade do processo de ensinagem (Anastasiou, 2015; Fiad, 2015).

Ressaltamos que o reconhecimento por parte da colaboradora, sobre o que o curso proporcionou no seu agir docente (“Realmente eu aprendi muito ao participar desse curso, foi uma grande oportunidade, enquanto acadêmica do mestrado e muito mais enquanto professora da educação básica”), destaca a necessidade de (re)pensarmos atividades de ensino-aprendizagem nos diversos contextos, de maneira que possamos relacionar a teoria à aplicação prática, tornando o conhecimento mais tangível e útil para os participantes envolvidos no processo de formação (alunos), sobretudo a continuada (professores(as)) (Tusting *et al.*, 2019; Street, 2014). Ademais, importa dizermos que essa reflexão destaca a dualidade da experiência da docente como acadêmica de um programa de mestrado e professora da educação básica. Esse princípio dual ressalta a versatilidade e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso, transcendendo os limites entre teoria e prática, pesquisa acadêmica e ensino na sala de aula. Dessa forma, ainda, demonstrando a importância da extensão universitária, o Colaborador-oficineiro-D afirma que:

[...] contatos com experiências de extensão servem para nos fortalecer enquanto sujeitos participantes de ambientes acadêmicos, pois a extensão, em certa medida, é a maneira mais potente que a Universidade tem para responder aos inúmeros ataques que vêm(sic) sofrendo. Diante disso, o legado de resistência perante um contexto de dificuldades marca minha memória.

A Extensão Universitária pode ser entendida como o próprio ato de ensinar e de fazer pesquisa que, desenvolvidos articuladamente, privilegia “as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação-reflexão-ação” (Tavares, 1997, p. 15). O Colaborador-oficineiro-D apresenta uma visão positiva sobre a importância das experiências de extensão universitária, no fortalecimento dos indivíduos como participantes ativos em ambientes acadêmicos, chamando a atenção,

de maneira crítica, para a potencialização do sujeito no que corresponde aos desafios da sociedade. Tomamos a seguir o relato da Colaboradora-Cursista-RB:

Agradeço a oportunidade em participar nesse curso de extensão e peço pela continuidade dessa iniciativa. Iniciativas assim, (sic) precisam ser valorizadas e ampliadas. Outros acadêmicos merecem acreditar que são capazes e que estão sim no lugar certo.

Por fim, notamos que, de maneira unânime, a prática de extensão contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Assim, podemos inferir, mais especificamente, que o curso *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade* se caracterizou como um exemplo interessante e específico, pois contribuiu para esse fortalecimento, ao permitir que os participantes refletissem e (re)pensassem sobre sua prática docente, como veremos na seção seguinte.

4.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A Universidade assume, na sua constituição social, um papel fundamental na formação docente, pois oferece um ambiente estruturado e especializado para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento dos futuros professores. Assim, os programas de formação de professores nas universidades proporcionam acesso aos conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos indispensáveis à atuação em sala de aula.

Dessa maneira, as universidades promovem espaços de reflexão, discussão e pesquisa sobre educação e práticas pedagógicas, permitindo aos futuros professores aprofundar sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Como espaço de reflexão, citamos o desenvolvimento de Projetos de Extensão que permite a interação com professores experientes, pesquisadores e colegas de curso, além de também contribuir para a (re)construção de um perfil profissional flexível e crítico, bem como concorrer para uma formação que compreenda uma dimensão humanista. Para a Colaboradora-Cursista-DB:

As várias experiências vividas e discutidas, fizeram-me refletir a respeito das minhas práticas pedagógicas, pois como professora percebi a importância do ato de ler e escrever, o qual deve ser trazido de maneira dinâmica e viva dentro do âmbito escolar. Os desafios que

vivenciamos nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que(sic) todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade são muitos, cabe ao professor comprometido despertar em seus alunos a capacidade de aprendizagem de forma espontânea.

Na execução do já citado curso de extensão, constatamos como os colaboradores-oficineiros e os colaboradores-cursistas puderam refletir sobre suas práticas. Reforçamos o papel dos colaboradores-oficineiros, mais especificamente a partir dos nortes dados pela colaboradora-coordenadora, durante os encontros de orientação, antes das aplicações das oficinas. Podemos vislumbrar melhor essa reflexão a partir dos relatos de experiências dos oficinairos e, por essa razão, iniciamos com um relato que deixa evidente o papel social da Universidade na sociedade, como veremos a seguir.

O Colaborador-oficineiro-D inicia seu relato, enfatizando que as experiências proporcionadas nas atividades extensivas potencializam direcionamentos positivos, bem como legitimam o lugar da Universidade como ambiente formativo de caráter social e que possibilita provocar a curiosidade de seus envolvidos para desenvolver, assim, o pensamento crítico e epistemológico tão necessário ao contexto acadêmico como em toda a sociedade. Nas palavras do colaborador:

Tais experiências nos fazem recalcular rotas e reorientar caminhadas para direções mais exitosas. Sinto que contatos com experiências de extensão servem para nos fortalecer enquanto sujeitos participantes de ambientes acadêmicos, pois a extensão, em certa medida, é a maneira mais potente que a Universidade tem para responder aos inúmeros ataques que vêm (sic) sofrendo. Diante disso, o legado de resistência perante um contexto de dificuldades marca minha memória (Colaborador-oficineiro D).

O citado Colaborador-oficineiro considera a extensão como uma resposta robusta da universidade aos ataques que ela enfrenta – perpetuado em muitos momentos, pela mídia, como lugar de “balbúrdia” – deixando um legado de resistência diante das dificuldades. Outro aspecto que pode ser evidenciado é que o contato dos envolvidos em uma atividade extensionista, colabora para a presença de sujeitos mais críticos no ambiente acadêmico, ao passo que também contribui para o fortalecimento da universidade. Seguindo essa linha de pensamento, concordamos com Miguel (2023, p. 10) quando afirma que:

Não se trata, portanto, apenas de uma universidade que produz conhecimento e o socializa com a comunidade mediante atividades de extensão universitária, mas de um trabalho acadêmico baseado na relação dialógica com a sociedade a reconhecer novos problemas e buscar os seus encaminhamentos, em rico processo interativo de construção social do conhecimento, viável pelo diálogo intercultural voltado à intercompreensão crítica [...].

A Extensão Universitária, como bem elucida esse estudioso, não busca apenas socializar o conhecimento, todavia, atua em uma perspectiva dialógica com todo rigor acadêmico. Vale ressaltar que esse rigor não pode descaracterizar a função social da Universidade, como instituição de ensino superior. E como tal não podemos pensá-la sem considerarmos as implicações das constantes mudanças políticas, econômicas, tecnológicas e culturais que a constitui. Nessa linha de pensamento, retomando o relato do Colaborador-Oficineiro-D, podemos destacar quatro pontos-chave que apresentam uma dimensão de como é visto o projeto de extensão universitária, bem como observarmos as contribuições para o desenvolvimento dos extensionistas envolvidos.

Escolhemos o título *Recalculando rotas e reorientando caminhadas* para o primeiro ponto, porque nos leva a inferir sua contribuição para a emancipação de sujeitos mais engajados e críticos, diante dos problemas socioculturais nos quais estão envolvidos. Essa inferência foi possível, a partir de algumas adaptações e arranjos de objetivos, bem como as trajetórias pessoais ou acadêmicas, com base nas experiências vivenciadas no projeto de extensão. No caso específico do contexto dessa pesquisa, seriam problemas que envolvem as competências leitoras e escritoras no ambiente acadêmico (Educação Básica e Ensino Superior). Já no segundo ponto, *Fortalecimento como sujeitos participantes*, foi destacado o aspecto de empoderamento que a participação nas atividades do projeto de extensão proporcionou, ou seja, reforçou a identidade e o envolvimento dos indivíduos dentro do contexto universitário.

No terceiro ponto, *Resposta aos ataques enfrentados pela universidade*, há em vigência um entendimento de que a extensão universitária não é apenas uma prática pedagógica isolada, mas também uma forma de reação ou resistência às críticas enfrentadas pela universidade, mais especificamente no período da pandemia. Dessa forma, uma maneira de combatermos os ataques seria, como discutido na base

teórica, conscientizarmo-nos de que a Universidade tem uma função social e é lugar de, segundo Panizzi (2002, p.13),

[...] debate e da reflexão. Nesse sentido, a universidade precisa assumir que a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento não conhecem fronteiras. Essa perspectiva coloca a universidade diante dos desafios contemporâneos do mundo globalizado. O que está posto para a sociedade, portanto, é o destino do conhecimento como patrimônio social, e da educação como bem público. Esses compromissos devem ser afirmados e reafirmados pela universidade junto à pertinência da educação na relação às demandas sociais.

Como expresso pela autora, afirmar e reafirmar os compromissos sociais pela Universidade, leva-nos ao último ponto que se refere ao *Legado de resistência*. Esse ponto destaca a percepção de que a participação em experiências de extensão deixa uma representação significativa e duradoura na memória, não apenas como uma experiência acadêmica, mas também como um ato de resistência presente em um contexto, muitas vezes, desafiador que é o exercer a docência, como veremos nos relatos seguintes. Com isso, concordamos com a referida autora quando afirma que as universidades têm uma significativa relevância para a sociedade como espaço da “diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa” (*Ibidem*).

Ainda nessa trilha de ideias, é possível inferir alguns aspectos que podem ser entendidos como positivos nas atividades desenvolvidas junto ao projeto de extensão em questão. Assim, podemos destacar como pontos positivos o reconhecimento da importância da extensão universitária na formação acadêmica e pessoal dos estudantes. Também, a valorização da extensão como uma resposta construtiva aos desafios enfrentados pela universidade, a ênfase no empoderamento dos participantes como sujeitos ativos no ambiente acadêmico e o destaque para a resistência e o legado que a participação em experiências de extensão deixa na memória dos envolvidos. Dessa forma, como afirma Silva (2010, p. 289), a Extensão Universitária

mesmo sendo um ato político, deve ter caráter educacional como prática social da universidade, por meio de projetos de comunicação de conhecimento, da construção da consciência comum da universidade e da comunidade, em prol de melhores condições de vida para a população, diferenciando-se de empreendimentos governamentais assistencialistas.

A partir dessa concepção, a extensão rompe com o caráter assistencialista, uma vez que, segundo o Colaborador-oficineiro-D, *contatos com experiências de extensão servem para nos fortalecer enquanto sujeitos participantes de ambientes acadêmicos, pois a extensão, em certa medida, é a maneira mais potente que a Universidade tem para responder aos inúmeros ataques que vêm(sic) sofrendo.* Assim, inferimos que a Extensão é uma ação direcionada para a emancipação dos sujeitos sociais participantes desse processo, uma vez que extrapola as paredes da universidade, possibilitando de forma reflexiva e crítica o acesso à cultura e aos saberes construídos pelos eixos ensino e pesquisa, ratificando o caráter indissociável da Extensão (sobre esse último aspecto, na próxima seção discutimos de forma detalhada).

Ademais, inferimos que a extensão pode ser vista como um instrumento “potente” para demonstrar o impacto positivo da universidade na comunidade, estabelecendo uma conexão mais direta entre a instituição acadêmica e a sociedade, como podemos observar no relato do Colaborador-Cursista-YB:

Olhando desde o primeiro dia do curso até o final, eu posso dizer que foi muito enriquecedor para todos os alunos que estão em formação, digo tanto em termos de incentivo à leitura e prática da escrita, quanto a me tornar mais humilde e ver que ninguém é o dono conhecimento, mas que há uma pluralidade de saberes diferentes e que é muito lindo e necessário quando esses saberes são compartilhados afim(sic) de promover a interação, o aprendizado e a permitir ouvir a voz do outro.

No que se refere à participação dos Colaboradores-oficineiros, um aspecto que também precisa vir à tona é o processo de resignificação da prática pedagógica. É importante considerar uma abordagem mais holística e crítica da extensão universitária. Isso implica não apenas reconhecer seus aspectos positivos, mas também identificar e abordar suas limitações, promovendo uma prática mais inclusiva, reflexiva e orientada para o desenvolvimento socialmente responsável.

Paulo Freire (1992 [1969]) discute sobre a extensão universitária, bem como sua relação com a prática pedagógica. O autor chama atenção para a importância da educação como uma prática libertadora e de transformação social. Nessa mesma ideia, Boaventura de Sousa Santos (2004) defende uma universidade mais plural e comprometida com a promoção da justiça social. O autor ainda destaca a necessidade de uma abordagem mais integrada, sensível, reflexiva e contextualizada da educação.

Essa ideia de integralidade e contextualização pode ser vislumbrada na fala da Colaboradora-oficineira-J, quando mobiliza na discussão a perspectiva de Letramento.

A teoria dos letramentos defende a perspectiva de uma educação linguística situada e que compreende as individualidades dos participantes da interação verbal na sua diversidade, pois como afirma a colaboradora: “Street defende que não há um letramento melhor que outro e eu comungo dessa assertiva.” A mobilização, por parte da colaboradora, dos estudos do antropólogo Brian Street (2014) ratifica uma das fases do curso de Extensão denominada “Encontros teóricos”.

Nessa fase, os colaboradores participavam de encontros teóricos com a coordenadora do projeto, antes da ministração das oficinas. Nesses momentos foram discutidos temas como letramento, leitura, textualidade, gêneros textuais e produção de textos acadêmicos. Ainda, esses encontros buscavam fornecer aos Oficineiros-colaboradores embasamento teórico para a compreensão acerca do letramento acadêmico, como também da produção dos gêneros acadêmicos que circulam na esfera acadêmica. Segundo Batista-Santos (2018) é importante, na prática docente, compreendermos as concepções de letramento que permeiam as práticas sociais que envolvem a linguagem, para podermos (re)conhecer e organizar as relações significativas na construção dos múltiplos sentidos, durante a atividade de leitura e produção textual.

Além disso, acreditamos que compreender a concepção de letramento possibilita que os Colaboradores-oficineiros tenham consciência da perspectiva de letramento, norteadora das práticas situadas de linguagem e leitura. Visto que enquanto oficineiros foram preparados para serem multiplicadores – no desenvolvimento de um curso de extensão que oportuniza apropriação significativa do processo de leitura e da produção textual na esfera universitária. Nesse sentido, ratificamos, nas palavras da Colaboradora-oficineira-J, que “o letramento acadêmico compreende a leitura e a escrita como práticas sociais inerentes às interações humanas”.

A percepção dessa colaboradora sobre o letramento dialoga com o que Cook-Gumpertz (2006, p. 1) elucida, quando nos diz que o “letramento é um fenômeno socialmente construído, não simplesmente a capacidade de ler e escrever.” Essa ideia nos remete à concepção do letramento como processo e não condição. A postura da Colaboradora é enfática no que se refere a esse termo, ao passo que busca destacar

a importância de reconhecer e valorizar diferentes práticas de letramento, bem como a influência positiva de um curso de extensão na vida pessoal e profissional da própria autora.

O aprofundamento da prática docente por meio de discussões teóricas – como vimos anteriormente – colabora na aplicação de atividades correlatas à prática efetiva e, nesse caso, seria valioso entender como as atividades desenvolvidas no projeto de extensão contribuíram para um entendimento mais profundo do nosso papel e desafios na prática docente. Assim, nas palavras da Colaboradora-oficineira-J:

o curso de extensão me oportunizou ter contato com variadas produções de diferentes cursistas, uma diversidade de práticas de letramento e, conseqüentemente, vivenciar o *feedback*, o que contribuiu sobremaneira para aprimorar os nossos letramentos, nas nossas interações. Percebo que a minha participação no curso foi de grande valia, egoisticamente, mais para mim já que acredito que fui a grande beneficiada, pois o aprendizado adquirido contribuiu e muito para o desenvolvimento da minha vida pessoal e profissional. No entanto, a satisfação dos cursistas foi compartilhada por meio de relatos de agradecimentos no final do curso, logo não fui a única beneficiada. Procuro estar em constante aprendizado, especificamente, porque vislumbro que precisamos legitimar os saberes suscitados nas trocas entre educandos e educadores.

O relato acima nos permite refletir sobre vários aspectos que permeiam a relação teoria e prática que é proporcionada pelas ações extensionistas. Nesse sentido, vamos analisar detalhadamente alguns aspectos sociais e educacionais presentes no texto da Colaboradora, além de fazer associações com as teorias e pesquisadores relacionados aos temas em questão. Primeiramente, temos a questão da **Pluralidade de práticas de letramento**, uma vez que o relato da Colaboradora-oficineira-J, destaca que, a partir de Street (2014) em específico na obra: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento - na etnografia e na educação*, não existe um tipo de letramento melhor ou pior em relação a outro. Segundo esse autor:

o letramento não pode ser estudado como uma tecnologia neutra, como no modelo reducionista autônomo. Mas como uma prática social e ideológica, que inclui aspectos fundamentais da epistemologia, do poder e da política: a aquisição do letramento implica questionamentos sobre discursos dominantes, alterações na agenda da alfabetização, lutas por poder e posições sociais. Neste sentido, as práticas letradas estão saturadas de ideologia (Street, 2004, p. 90).

Essa ênfase nos leva a pensar sobre a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de práticas de letramento presentes em diferentes contextos sociais e culturais. Além disso, essa abordagem está alinhada com os Estudos dos Novos Letramentos que enfatizam a compreensão das práticas de letramento em seu contexto sociocultural e político. As ideias de Street (2012, p. 466) respaldam o que é defendido pela Colaboradora, sobretudo ao defender o “modelo ideológico de letramento” que, segundo o autor, é um modelo que reconhece e valoriza múltiplos letramentos, bem como legitima seus significados. Ou seja, nas palavras do referido autor no modelo de letramento ideológico “os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (*Ibidem*).

Um segundo ponto que nos chama atenção, no relato da colaboradora, diz respeito ao *Processo de Leitura e da escrita como prática social*. De acordo com a fala da Colaboradora-oficineira-J, é possível enfatizar o destaque que é dado ao letramento acadêmico, além de explicitar que este compreende a leitura e a escrita como práticas sociais inseridas nas interações humanas. Essa concepção se alinha de maneira significativa com os pressupostos defendidos pela abordagem sociocultural do letramento, enfatizando a natureza social e cultural das práticas de leitura e escrita influenciadas por contextos históricos, políticos e econômicos.

Ainda sobre a abordagem sociocultural e suas contribuições no que se refere à leitura e à escrita, “entende[mos] o letramento num sentido plural do termo, sendo Letramentos. A flexão do termo, no plural, nos possibilita compreendê-lo (Batista-Santos, 2018, p. 81) “[...] como um conjunto de práticas sociais e associado com diferentes domínios de vida” (Barton; Hamilton, 2000, p. 8). E essa compreensão sociocultural nos leva ao terceiro ponto que é: *Aprimoramento por meio do feedback e da diversidade de produções*. A Colaboradora-oficineira enfatiza que o contato com diversas produções, de diferentes cursistas, por meio da extensão universitária lhe possibilitou a resignificação da sua prática. E esse fato foi comprovado a partir dos *feedbacks* dados pelos colaboradores-cursistas.

Acreditamos e constatamos, durante a ministração do curso de extensão, que o *feedback* é um importante instrumento mediador – tanto para o Colaborador-oficineiro quanto ao Colaborador-cursista – na promoção do desenvolvimento do letramento e na melhoria das habilidades de leitura e escrita. Além disso, o uso do

feedback possibilitou que os colaboradores-oficineiros validassem suas estratégias metodológicas, pois no processo de transposição didática dos gêneros acadêmicos, trabalhados no curso, construíram significativamente [...] *vivenciar o feedback, o que contribuiu sobremaneira para aprimorar os nossos letramentos, nas nossas interações* (Colaboradora-oficineira J). Ratificando essa ideia, Batista-Santos e Silva (2018) evidenciam que

[...] no âmbito educacional, o *feedback* promove uma conscientização significativa para a aprendizagem, pois adverte os desacertos e acertos dentre a decorrência almejada e o que realmente ocorreu, estimulando a transformação. Além disso, por meio dessa estratégia, os sujeitos são capazes de observarem as ações adequadas, incentivando-se a reproduzir e refletir o acerto (Batista-Santos; Silva, 2018, p. 58).

Essa compreensão, acerca dos *feedbacks*, está relacionada à teoria sociocultural de Vygotsky (1998) que enfatiza a necessidade da interação social e do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem. O professor, na elaboração desse instrumento de análise, é “capaz de refletir sobre as informações compartilhadas e emitir uma devolutiva significativa que possa permitir a mudança no padrão de desempenho observado” (Batista-Santos; Silva, 2018, p. 58). Seguindo essa mesma linha de pensamento, tomamos o posicionamento de Gadotti (1999, p. 2) que nos diz que

o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Assim, para o autor, os NEL defendem que nas práticas sociais, envolvendo a linguagem no contexto acadêmico, considerarmos os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos é fundamental no processo. Ainda, ao levarmos em consideração os saberes construídos anteriormente, estaremos exercendo o “respeito aos educandos, não apenas enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social” (Gadotti, 1996, p. 84). Desse modo, a Colaboradora-Oficineira-J na ministração das oficinas possibilitou aos participantes esse respeito e isso pode ser validado quando ela afirma que a sua

[...] participação no curso foi de grande valia, [...] pois o aprendizado adquirido contribuiu e muito para o desenvolvimento da minha vida pessoal e profissional. No entanto, a satisfação dos cursistas foi compartilhada por meio de relatos de agradecimentos no final do curso, logo não fui a única beneficiada. Procuo estar em constante aprendizado, especificamente, porque vislumbro que precisamos legitimar os saberes suscitados nas trocas entre educandos e educadores.

O relato da Colaboradora-Oficineira-J nos remete ao quarto ponto que denominamos de *Benefícios pessoais e profissionais do aprendizado*. Nesse aspecto, a Colaboradora-oficineira relata que o aprendizado adquirido no curso contribuiu significativamente para o desenvolvimento de sua vida pessoal e profissional. Inferimos, a partir do exposto, uma reflexão que traz à tona a relevância do letramento do professor e não apenas do educando. O letramento do professor pressupõe desenvolvimento e, este, por sua vez, pressupõe evolução e continuidade. Nas palavras de Alarcão (2005, p. 176):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Vale salientarmos que, a partir dos relatos dos Colaboradores-oficineiros, constatamos um processo que se respaldou na reflexão sobre a prática, como na fala da Colaboradora-Oficineira-JS:

É importante destacar que o legado que a participação como docente oficinairo deixou após a conclusão do projeto/curso de extensão, foi compreender a importância do curso para nosso crescimento profissional e social, isso porque acredito que aprendemos com o outro. E quando contribuimos de alguma forma na formação desse outro, estamos cada vez mais aprendendo juntos.

O relato dessa colaboradora nos leva ao ponto cinco, a *Aprendizagem como um processo social*. O fenômeno da aprendizagem é entendido a partir desse caráter social, uma vez que ele ocorre na(pela) interação com os outros. Esse acontecimento está associado às teorias socioculturais que destacam a importância do contexto

social na construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é mediada por interações sociais e culturais, e os indivíduos constroem significados a partir dessas interações. Portanto, a prática pedagógica deve proporcionar oportunidades para colaboração e interação entre os participantes, reconhecendo que todos têm algo a contribuir para o processo de aprendizagem.

As reflexões, trazidas até aqui, evidenciam o desejo de estarmos em constante aprendizado, legitimando os saberes produzidos nas trocas entre participantes da interação verbal. Nesse sentido, ao tomarmos o curso de extensão como objeto educacional, entendemos que as interações sociais acontecem entre o professor e o aluno, ou na relação entre todos os envolvidos em um processo de mediação do conhecimento, que resultará na construção de conhecimento ou ressignificação dele.

Refletir sobre a prática (reflexão na ação) é um exercício que faz parte da prática profissional. Além disso, refletir acerca da prática possibilita mudanças ou ressignificações, no agir docente, que permitem encaminhamentos ou soluções de problemas de aprendizagem. Ademais, essas reflexões mobilizam nos docentes um pensamento crítico sobre sua atuação e possibilitam a elaboração de novas estratégias de atuação.

Outrossim, segundo a Colaboradora-Oficineira-JS, contribuir para a formação de outras pessoas também é uma forma de aprendizado (*E quando contribuímos de alguma forma na formação desse outro, estamos cada vez mais aprendendo juntos*). Essa ideia está relacionada ao conceito de aprendizagem colaborativa que enfatiza a importância da participação ativa e da troca de conhecimento entre os membros de um grupo. Freire ((1992 [1969]); 2021) afirma que o diálogo e a colaboração são essenciais para uma educação significativa, pois permitem que os alunos construam conhecimento de forma conjunta e se engajem em reflexões críticas sobre o mundo ao seu redor.

Por meio dos relatos apresentados pelos Colaboradores-oficineiros, procuramos associar suas representações às teorias e pesquisas relacionadas ao letramento. Podemos perceber como as ideias apresentadas se conectam a conceitos como diversidade de práticas de letramento, natureza social das práticas de leitura e escrita, importância do *feedback* na aprendizagem, benefícios pessoais e profissionais do letramento, e co-construção do conhecimento, por meio da interação social. Essas reflexões evidenciam a necessidade de ressignificarmos a prática pedagógica para

promover uma abordagem mais inclusiva, contextualizada e significativa do letramento na educação.

Teorias como a aprendizagem (Vygostky, 1998) ao longo da vida e a pedagogia crítica (Freire, 1992 [1979]; 2018) enfatizam a importância de os professores se manterem atualizados e engajados em práticas reflexivas, a fim de promover uma educação de qualidade e uma transformação sociocultural significativa e emancipadora. Os Estudos do Letramento, por sua vez, possibilitam uma ação crítico-reflexiva não somente para as práticas de leitura e escrita em contextos sociais, mas também para o crescimento individual e profissional dos sujeitos envolvidos, além de enfatizar o quão importante é o processo de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Diante do exposto, compreendemos que “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, 2005, p. 82-83). Foi possível constatar, a partir do relato produzido pela Colaboradora-oficineira, a necessidade de uma formação contínua para uma prática pedagógica mais efetiva, que reconheça a aprendizagem como um processo social e colaborativo. Ao associarmos esses aspectos às questões já levantadas no bojo dessa pesquisa, podemos compreender melhor como a interação com os outros e a contribuição mútua na formação podem promover o crescimento profissional e social dos educadores, além de enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos.

Dialogando com os posicionamentos das Colaboradoras-oficineiras anteriores, a Colaboradora-oficineira-JC e Colaboradora-Oficineira-L apresentam nos relatos evidências de como a experiência em uma Extensão Universitária influenciou, tanto a prática como aluna quanto como professora da Colaboradora-oficineira, ou seja, elas tanto ensinaram quanto aprenderam. Nesse ínterim, é por meio da interação entre sujeitos que ocorre o processo de ensinagem. Nesse caso, o aprendizado é potencializado quando os indivíduos colaboram entre si, construindo conhecimento de forma conjunta, no mundo. Dessa forma, para a Colaboradora-Oficineira-L sua participação no curso como

[...] docente oficinaira do curso de extensão foi significativa sob vários aspectos, ou seja, a oportunidade de aprender e ensinar; incentivar os participantes do curso a serem protagonistas na construção do

conhecimento acerca da prática de leitura e escrita no âmbito da universidade; estimular/valorizar a participação interativa de todo o grupo.

No fragmento é possível perceber a ênfase acerca da participação ativa da Colaboradora-oficineira, como uma docente aprendiz também durante o processo de ensino (mesmo com muitos anos de experiência em sala aula, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior). A partir disso, inferimos que essa abordagem sugere que o ensino não deve ser visto como uma via de mão única, no qual apenas o professor compartilha conhecimento, mas sim como uma troca mútua de aprendizado entre professores e alunos. Conforme as ideias do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (2018), aprendemos enquanto estamos ensinando e ensinamos enquanto estamos aprendendo. Acreditamos que refletir sobre o processo de ensinagem “é tarefa que deve fazer parte do cotidiano de todos os professores, envolvidos que estão em um conjunto de problemas, indefinições e questionamentos relativos ao futuro da escola pública em nosso país” (Lopes, 2003, p. 106).

Ainda, além de verificarmos as contribuições da extensão no agir docente, averiguamos que também contribui com a constituição dos participantes como pesquisadores. Por exemplo, nas palavras da Colaboradora-oficineira JC, as

contribuições da Extensão Universitária foram de suma importância no meu desenvolvimento como pesquisadora, visto que colaborou com a minha prática enquanto aluna e professora. Assim, sempre que desenvolvo alguma atividade ligada à Leitura e Escrita, tanto na Universidade, quanto em sala de aula do Ensino Médio (o que comprova o dialogismo desse curso), reflito sobre a importância dessas atividades em uma formação de fato "libertadora", que possibilite a extensão dos conhecimentos para as vivências fora das agências de letramento de prestígio (Universidade e Escola). Pontuo como o meu olhar como "corretora" de textos mudou, pois antes eu analisava apenas os desvios gramaticais dentro dos textos, e agora, além desse ponto, analiso quem é meu escritor e qual é a sua relação com o mundo, eu "ouço" sua voz através do texto.

Destacamos, além disso, no relato da colaboradora, a importância da Extensão Universitária no desenvolvimento profissional e como pesquisadora, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica relacionada à leitura e escrita, tema do curso de extensão. A Colaboradora chama nossa atenção para as mudanças positivas advindas de sua participação no projeto de extensão em dois aspectos: i) como pesquisadora; e ii) como profissional.

Como pesquisadora podemos observar nos trechos produzidos por ela que sua participação nas atividades de Extensão Universitária contribuiu para seu desenvolvimento como docente pesquisadora. A pesquisa permite a investigação aprofundada de temas relevantes, promovendo a reflexão crítica e a construção de conhecimento significativo. Segundo a colaboradora há uma reflexão “sobre a importância dessas atividades em uma formação de fato “libertadora”. Ou seja, quando a colaboradora desenvolve atividades que envolvem a leitura e a escrita, independente do contexto acadêmico (Educação Básica ou Ensino Superior), ela possibilita a legitimação da perspectiva dialógica, concepção que respaldou teórico-metodologicamente o projeto de extensão.

Além disso, ela reflete sobre outra perspectiva que respaldou o projeto de extensão, a tese de que existem múltiplos letramentos, rompendo com a ideia de que existe um letramento único e dominante. Assim, a Colaboradora-oficineira-JC enfatiza que propostas de extensão como a que ela experenciou, a partir do projeto *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, possibilitou a ampliação “dos conhecimentos para as vivências fora das agências de letramento de prestígio (Universidade e Escola)”. Ratificando a ideia de que não existe o letramento único, mas sim letramentos, Street (2004, p. 90) defende que:

o letramento não pode ser estudado como uma tecnologia neutra, como no modelo reducionista autônomo. Mas como uma prática social e ideológica, que inclui aspectos fundamentais da epistemologia, do poder e da política: a aquisição do letramento implica questionamentos sobre discursos dominantes, alterações na agenda da alfabetização, lutas por poder e posições sociais. Neste sentido, as práticas letradas estão saturadas de ideologia.

Quando nos situamos na abordagem dos NEL, nos “despimos das velhas roupagens”, ou seja, metodologias e concepções neutras e tradicionais que desconsideram as práticas sociais nas quais a interação verbal (perspectiva dialógica) é manifestada. Mobilizar essas reflexões em contexto de formação nos permite compreender “a importância dessas atividades em uma formação de fato “libertadora”.

Vale ressaltarmos que a postura da oficinaira dialoga com Freire (2018, p. 39), quando afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, *como profissional*, refletindo sobre sua prática antes da sua participação no curso de extensão, a Colaboradora-oficineira-JC

explica que a sua visão *como corretora de textos mudou, pois antes eu analisava apenas os desvios gramaticais dentro dos textos, e agora, além desse ponto, analiso quem é meu escritor e qual é a sua relação com o mundo, eu "ouço" sua voz através do texto.*

Na fala da Colaboradora-oficineira, depreendemos, ainda, uma mudança na perspectiva da docente em relação à prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à “correção” de textos. Iniciamos refletindo sobre as aspas usadas na palavra “corretora”, pois isso evidencia uma atitude crítica da oficinaira, ao demonstrar um reflexo do que fora debatido nos encontros de formação. Assim, durante esses encontros com a coordenadora do curso, foi discutida a ideia que o termo “correção” denota no processo de produção textual. Essa ideia implica uma perspectiva normativa ancorada no modelo autônomo de letramento. Nas palavras de Assis (2008, p. 10, destaque nosso) “corrigir [...] tem origem no latim *corrīgĕre*, que **significa endireitar, desentortar o que está torto, seguir caminho direito ou reto.**”

O ato de corrigir, podemos dizer, é uma herança tradicional escolar e dialoga com a concepção de linguagem que se respalda no *objetivismo abstrato*, uma vez que busca apontar, marcar e até mesmo quantificar os “erros” na produção do aluno. Importa dizermos que esse exercício – de promover a “higienização do texto” – coloca em confrontação duas perspectivas discursivas, sendo “uma instaurada pelo saber autorizado (e muitas vezes autoritário) daquele que sabe e, por isso, pode ou deve apontar as falhas do aprendiz; outra oriunda daquele que, não sabendo, erra, desvia-se, “entorta”, não lhe restando, por isso, [uma] alternativa senão acatar o veredicto resultante da ação de correção” (Assis, 2008, p. 10)

A Colaboradora-oficineira-JC, após as formações de orientação, passou a considerar não apenas os aspectos gramaticais, mas também a voz do escritor e sua relação com o mundo, o que demonstra uma abordagem mais holística e centrada no aluno. Podemos inferir a partir das ideias da Colaboradora que sua perspectiva de enxergar o contexto, em questão, associa-se à pedagogia crítica, defendida por Paulo Freire (2018), em que o autor destaca sobre a importância de uma abordagem dialética e reflexiva na prática pedagógica. O educador afirma, ainda, que a educação deve ser libertadora, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência crítica de sua realidade e se tornem agentes ativos na transformação social.

Um aspecto que ainda nos chama a atenção diz respeito ao **protagonismo na construção do conhecimento** proporcionado no curso de extensão analisado nessa

pesquisa, pois, segundo a Colaboradora-Oficineira-L, foi possível *incentivar os participantes do curso a serem protagonistas na construção do conhecimento acerca da prática de leitura e escrita no âmbito da universidade*. Ao considerarmos a esfera em que o curso foi realizado, essa abordagem reconhece a seriedade de promover a responsividade e a capacidade crítica dos alunos cursistas, tornando-os agentes ativos no processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, a Colaboradora-Oficineira-JM afirma que:

O legado que a participação como docente oficinairo deixou em mim após a conclusão do curso de extensão consiste em perceber a necessidade de desenvolver a cada dia práticas pedagógicas que olhem para o aluno como um ser social com necessidades e limitações.

As duas oficinairas, nos seus relatos, colocam em cena um perfil de um aluno como sujeito-social, demonstrando a necessidade de olhar para o aluno como um ser social, levando em conta suas necessidades e limitações. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas é influenciada pelo contexto social, cultural e emocional do aluno. Isso envolveria, então, reconhecer a influência do contexto social do aluno em sua aprendizagem, bem como adaptar as estratégias de ensino para atender às suas demandas individuais.

Podemos notar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Colaboradores-Oficineiros foram significativas, como expressas nas palavras dos Colaboradores-Cursistas YB e RF:

Os métodos de correções foram de suma importância no processo de escrita, porque a cada trabalho devolvido com as correções colaboravam(sic) para que os alunos reversem os pontos lacunas e pudessem corrigi-los. Podendo dessa maneira obter um melhor desempenho em sua formação escolar e processo de rescrita (Colaboradores-Cursistas-YB).

Gostei muito da metodologia utilizada e aprendi muito com as práticas de leitura e escrita que fizeram toda a diferença para que entendesse todo o processo. Na minha vida profissional, a escrita e a leitura estiveram sempre presentes e eram relacionadas ao contexto escolar (Colaboradores-Cursistas-RF).

Ao adotar essa perspectiva, os professores puderam criar ambientes de aprendizagem mais significativos, relevantes e inclusivos para os alunos envolvidos no processo. A esse respeito, Vygotsky (1998) assevera que o desenvolvimento

cognitivo ocorre por meio da interação com o ambiente social e cultural, e que o papel do professor é criar oportunidades para que os alunos construam conhecimento em colaboração com os outros.

Esse olhar sensível e crítico, por parte das Colaboradoras-oficineiras, está em consonância com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1992 [1969]) que defende sobre a relevância de empoderar os alunos para que se tornem sujeitos críticos e transformadores da realidade. Nas palavras do autor “[...]o bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio [...]” (Freire, 2018, p. 96). Ainda nessa visão do aluno como protagonista, Freire (1992 [1969]) defende uma perspectiva educacional que valorize a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, incentivando o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade social. Dessa forma, ainda na fala da Colaboradora-Oficineira-JM:

Pude perceber que, enquanto docente, é preciso desenvolver habilidades que despertem no estudante o interesse pelo conhecimento a partir da compreensão de mundo, das particularidades e das necessidades do local em que (sic) ele vive. É preciso dar e validar a voz do estudante para que ele ressignifique sua própria existência na sociedade em que está inserido.

O presente fragmento destaca a necessidade de desenvolver habilidades que despertem no estudante o interesse pelo conhecimento, levando em consideração sua compreensão de mundo e suas necessidades específicas. Inferimos, nesse sentido, que essa perspectiva pedagógica está centrada no aluno que valoriza suas experiências e interesses individuais. Nesse viés,

ensinar é promover a aprendizagem nos alunos. Para tanto, o professor, além de assenhorear-se plenamente do conteúdo correspondente à área em que trabalha e dominar os recursos metodológicos adequados, deve saber o que é a aprendizagem, como esta ocorre dentro de cada aprendiz, quais são os fatores e as condições que facilitam a aprendizagem e os que podem dificultá-la ou impedi-la, e como verificar se os alunos efetivamente aprenderam o que lhes foi ensinado (Pfromm Netto, 2002, p. 8-9).

Outros aspectos importantes, recaem sobre a valorização do interesse, da curiosidade e da autonomia do aluno, permitindo que ele participe ativamente de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Essas reflexões se vinculam muito bem às teorias da aprendizagem significativa e(ou) ativa uma vez que ressaltam sobre a

necessidade de relacionar o novo conhecimento com a estrutura cognitiva do aluno, afinal de contas “ele não é uma tábula rasa/folha em branco”. Segundo Freire (2018), a aprendizagem é mais significativa quando os alunos são capazes de conectar novas informações com seus conhecimentos prévios e experiências pessoais.

Sobre esse aspecto, evidenciamos a importância de “dar” e validar a voz do estudante, permitindo que ele ressignifique sua própria existência na sociedade. Isso sugere reconhecer o aluno como um agente social e ativo em seu próprio processo de aprendizagem, capaz de contribuir com(para) suas próprias experiências e perspectivas. Com esse olhar, o ambiente educacional estaria preocupado com a pedagogia social e cultural, uma vez que seu desenvolvimento cognitivo é parte muito importante do processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Freire (2006, p. 45):

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.

O autor nos permite refletir sobre a importância de prática pedagógica ressignificada para considerar o aluno como um ser social ativo, capaz de contribuir com suas próprias experiências e perspectivas. Os Oficineiros-colaboradores, nessa pesquisa, evidenciaram a importância de prática pedagógica que compreenda a participação ativa dos colaboradores-cursistas (alunos) ao protagonismo na construção do conhecimento e à valorização da interação entre os participantes. Realizamos algumas reflexões sobre esses aspectos, associando as teorias que mobilizaram a discussão teórica dessa tese, sendo possível compreendermos melhor como a prática pedagógica pode ser transformada, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa, ativa e engajadora. Assim, nas palavras da Colaboradora-Oficineira-AL:

No decorrer das atividades...**enquanto construíamos escritores proficientes eu me reconstruí como professora**, pois o trabalho com o curso de extensão **me motivou a rever minha prática docente**. As vivências com o projeto de letramento desenvolvido pelo curso, ampliou minha visão acerca da linguagem. E hoje eu posso afirmar que a forma como eu trabalho, o ensino da produção textual, em sala de aula, faz muito mais sentido para mim do que antes. E tenho percebido que para os meus alunos também. Realmente eu aprendi muito ao participar desse curso, foi uma grande oportunidade,

enquanto acadêmica do mestrado e muito mais enquanto professora da educação básica (grifo nosso).

A fala da Colaboradora-Oficineira-AL dialoga com as ideias de Paulo Freire (2018), na obra *Pedagogia da Autonomia*, quando afirma que quem “ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] É por isso que [...] o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.” (*Idem*, p. 25). Nesse sentido, compreendemos que o processo de ensinagem não representa a mera transmissão de conhecimento, pois necessita de ações humanas colaborativas e recíprocas.

Na fala da Colaboradora-oficineira, notamos que sua participação, no curso de extensão, é caracterizada como uma oportunidade bastante significativa e contributiva, tanto como acadêmica de mestrado quanto como professora da Educação Básica. Esse enfoque traz à tona a importância do desenvolvimento profissional e do aprendizado contínuo para os educadores, sobretudo em efetivo exercício pedagógico. Ademais, o posicionamento da oficina situa o desenvolvimento do projeto de extensão, no qual ela fez parte, como uma *Comunidade de Prática*, uma vez que os conhecimentos assimilados, durante e após a execução do curso (a relação formativa), caracterizaram fatos importantes na construção dessa pesquisa, dos pesquisados (colaboradores-oficineiros e colaboradores-cursistas) e do sujeito pesquisador. Para Lave e Wenger-Trayner (2015, p. 1, tradução nossa), a Comunidade de Prática

[...] é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (e para a participação periférica legítima) (Lave; Wenger, 1991, p. 98, tradução nossa).

A referência dada, por sua vez, à construção de uma escrita proficiente ou escritores proficientes indica uma abordagem pedagógica focada no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, indo além da mera transmissão de conhecimento. Essa concepção defendida pela Colaboradora vai ao encontro do que é preconizado pelos Estudos dos Novos Letramentos e a concepção de Participação Periférica Legítima, pois é preciso considerar os letramentos anteriores do aluno de

modo que, ao adentrar os espaços acadêmicos, este não seja produtor de seu próprio fracasso. Além de ter compromisso pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e “metacognitivas de leitura e escrita para incluir-se no contexto universitário, de forma que qualquer fracasso no uso das competências escritoras e leitoras nesse contexto se torna de total responsabilidade do aluno” (Batista-Santos, 2018, p. 88).

Nessa linha de pensamento, a Colaboradora-Oficineira-AL enfatiza que sua abordagem em relação ao ensino da produção textual agora faz mais sentido, tanto para ela quanto para seus alunos. Inferimos, a partir do exposto, uma preocupação com a prática pedagógica mais alinhada com os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos de maneira situada, como foi o caso do projeto de extensão aqui em análise, partindo da necessidade dos participantes da pesquisa, no que se refere aos processos de leitura e da produção textual. Ao refletirmos sobre a necessidade de ressignificação da prática pedagógica no ensino de linguagem, “cabe ao professor refletir sobre as habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver, e explicitar-lhes os objetivos das atividades, de forma que a escrita não seja ensinada como uma receita ou fórmula, mas como um repertório de estratégias de comunicação” (Russell *et al.*, 2009, p. 241).

Até aqui, as discussões ratificam a importância da ressignificação da prática pedagógica por meio de cursos de extensão, ressaltando os benefícios, tanto para osicineiros quanto para a comunidade acadêmica como um todo. Assim, fechando essa seção trazemos as reflexões do Colaborador-Oficineiro-A, nas quais podemos constatar que o curso de extensão, *Desenvolvendo o letramento acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade*, “deixou um grande legado aos docentesicineiros participantes”.

Além dos benefícios já elencados, é importante ressaltar que ao concluir o projeto/curso de extensão, o mesmo deixou um grande legado aos docentesicineiros participantes. O primeiro deles foi evidenciar o quanto é importante a extensão universitária. As políticas de extensão quando bem aplicadas geram resultados significantes aos sujeitos envolvidos, uma vez que as mesmas culminam em ações que geram impacto social positivo, melhorando a realidade social da comunidade atendida, ou seja, da comunidade acadêmica. Assim, o curso objetivou uma experiência docente em nível superior aosicineiros, atendendo a uma demanda que auxiliou sobremaneira no ensino (graduação) e que culminou (e continua culminando) em trabalhos de excelência voltados às práticas de pesquisa na Pós-Graduação (*stricto sensu*).

O primeiro legado apresentado pelo Colaborador-Oficineiro-A refere-se às contribuições de políticas de extensão e suas implicações no desenvolvimento da sociedade. Esse posicionamento resgata a essência da universidade “[...] como a instituição do debate e da reflexão. Nesse sentido, a universidade precisa assumir que a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento não conhecem fronteiras”. (Panizzi, 2002, p. 13). As ações extensionistas têm o objetivo de promover o diálogo entre a universidade e a sociedade nesta relação, levando conhecimento e soluções para os problemas enfrentados pela comunidade atendida.

Importa dizermos que a ideia de que a universidade deve se conectar com a sociedade e contribuir para sua transformação é central nas reflexões críticas de Paulo Freire (2018). O autor defende uma educação libertadora que capacite as pessoas a entenderem criticamente sua realidade e a transformá-la por meio da ação coletiva. Esses pensamentos e ações têm suas origens na sociologia e na educação comunitária, ou seja, analisam de que maneira as ações sociais impactam comunidades específicas.

Nessa reflexão, tem a universidade o papel de fomentar projetos (cursos de Extensão Universitária) com múltiplos objetivos, em especial aqueles que podem inserir os cursistas (colaboradores) na diversidade sociocultural. Uma vez que esta é repleta de formas diversas de linguagens, além de estar presente nos contextos diversos, sobretudo os locais, com vistas a desenvolver múltiplos letramentos e possibilitar-lhes a atuação nos diversos cenários que permeiam nossa sociedade, oferecendo-lhes mais oportunidades de sucesso nas carreiras que escolherem.

Notamos, ainda, no relato do Colaborador-oficineiro-A, que o curso de extensão proporcionou uma experiência docente em nível superior aos oficinairos. O Colaborador enfatiza o que de fato ocorreu, visto que os participantes-oficineiros tiveram a oportunidade de aprimorar suas habilidades pedagógicas e de pesquisa, contribuindo para a qualidade do ensino na graduação (realidade de alguns) e para o desenvolvimento de trabalhos de excelência na pós-graduação (realidade da coordenadora do curso de extensão). Essa maneira de compreender a prática pedagógica vai ao encontro do que é defendido, literalmente por David Kolb (1984) quando nos diz que devemos “aprender fazendo”.

O referido autor destaca a importância da experiência prática no processo de aprendizagem. Segundo Kolb (1984), a aprendizagem ocorre por meio de um ciclo que envolve experiência concreta, reflexão sobre a experiência, conceptualização e

experimentação ativa. Ao analisarmos por esse viés, os cursos de extensão proporcionam uma oportunidade para os colaboradores participantes colocarem em prática o que aprendem na teoria, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Gadotti (2000; 2017) assevera que os alunos aprendem melhor quando estão engajados em atividades significativas e participativas, chamando a atenção para aquelas cuja realização ocorrem na extensão universitária.

O curso de extensão universitária foi significativo, pois forneceu uma base sólida de conhecimento e habilidades em um assunto específico. Vale salientar que o aprendizado pôde continuar e foi se aprofundando por meio da prática ativa e da interação no curso, caracterizando-o como uma CoP. Os membros aplicaram o que aprenderam no curso em situações do mundo real e puderam compartilhar suas experiências para um aprendizado mais significativo, inclusive com a produção e divulgação das pesquisas realizadas.

Diante do exposto, notamos em todos os relatos, apresentados nessa seção, a necessidade de se refletir sobre ação docente, isto é, a ressignificação da prática pedagógica. As reflexões apresentadas estão em sinergia com teorias e pesquisadores relevantes acerca da temática exposta e, assim, podemos compreender melhor como os cursos de extensão contribuem para a formação de professores mais capacitados e para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa nas universidades brasileiras. Sobre essa última dimensão (a pesquisa), na próxima seção discutimos sobre o caráter indissociável da Extensão Universitária. Para tanto, tomamos os trabalhos que foram concretizados a partir do Projeto de Extensão, objeto de nossa investigação.

4.4 O CARÁTER INDISSOCIÁVEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Iniciamos esta seção evidenciando a importância que a universidade pública desenvolve e ocupa no cenário brasileiro. As universidades contribuem com a pluridisciplinaridade na produção do conhecimento intelectual institucionalizado, no qual a realidade social dotada de crenças e atitudes são objetos importantes. Assim, a universidade e a sociedade caminham em uma perspectiva dialética, cooperando e se constituindo para atender as demandas (social, cultural, econômico, político) do país.

Nessa visão social da Universidade, compreendemos que a Extensão Universitária possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes, como prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população. Nas palavras de Síveres (2013):

Compreender a extensão universitária como um processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza um percurso para que os projetos de ensino e de pesquisa revelem a possibilidade de um trabalho indissociável. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como atividades essenciais para garantir uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea (Síveres, 2013, p. 31-32).

De maneira mais específica, o curso de extensão, objeto de nossa investigação, contribuiu para o estabelecimento de laços duradouros entre a universidade e a comunidade, uma vez que o curso é ofertado anualmente. No artigo 207 da Constituição brasileira de 1988, consta que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Essa afirmação está presente nas pesquisas que derivaram do Curso de Extensão e que são foco de nossas discussões nessa seção, uma vez que notamos, a partir das dissertações, artigos e capítulos de livros, o caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, o princípio da

[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p.30).

Há de se considerar que o ensino e a extensão universitária (Mello, 2008), especificamente a partir de sua consagração no artigo 207 da CF/88, derivam de um processo de disseminação de tudo aquilo que a universidade pública do Brasil deve produzir, atendendo as necessidades da sociedade, caso contrário, corre o risco de

se tornar passiva e cristalizada em suas práticas. Afinal de contas, estas estão vinculadas aos mesmos aspectos (que envolve a indissociabilidade e viabiliza a produção de conhecimento) e às mesmas pressões que a pesquisa (Mello, 2008).

Nesse sentido, todas as produções científicas apresentadas nesse momento tiveram o curso de extensão *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade* como contexto de pesquisa. O referido curso pode ser considerado uma comunidade de prática, pois uma de suas características foi a de servir como um ambiente de apoio contínuo aos colaboradores participantes da extensão universitária. Eles tiveram acesso a orientações, puderam trocar ideias, resolver problemas e cooperar em projetos relacionados, ainda, ao conteúdo daquele curso.

Dessa maneira, a comunidade de prática possibilitada pelo curso pôde se tornar um repositório valioso de recursos, como artigos acadêmicos(científicos), dissertações de mestrado, capítulos de livros tutoriais e práticas recomendadas, que os colaboradores da Extensão Universitária puderam e podem acessar para aprofundar seu conhecimento. Os participantes do curso, frequentemente, apresentaram interesses comuns, bem como objetivos de aprendizagem semelhante, tanto no decorrer do curso quanto após a sua finalização. Alguns participantes, por exemplo, optaram por continuar a interagir e colaborar como uma comunidade de prática para aprofundar seus conhecimentos e aplicar o que aprenderam na prática cotidiana ou em pesquisas.

Das produções resultados do desenvolvimento do curso de extensão (Quadro 6), tivemos um total de **cinco dissertações**, sendo duas com temática sobre a leitura e quatro sobre o processo de escrita e reescrita. Em relação aos **capítulos de livros**, tivemos um número de **três**, sendo um sobre escrita e dois sobre leitura. Já os **artigos produzidos**, foram um total de **dois**, com a temática sobre a leitura. Para tanto, nessa seção tomamos apenas as dissertações, uma vez que os capítulos e artigos foram recortes dessas dissertações.

Quadro 6: Produções do Curso de Extensão (a).

Trabalhos produzidos		
TÍTULO	TEMA	Gênero textual/discursivo
1. Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido	Leitura	Dissertação
2. Por uma prática dialógica de leitura na universidade: contribuições para formação do sujeito-leitor-responsivo	Leitura	Dissertação
3. A escrita do gênero fichamento de opinião na universidade: o <i>feedback</i> como possibilitador de uma reescrita responsiva	Escrita	Dissertação
4. O resumo acadêmico como possibilitador do desenvolvimento da proficiência escritora de ingressantes no ensino superior	Escrita	Dissertação
5. Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica	Escrita	Dissertação
6. O <i>feedback</i> na mediação docente para a escrita e a reescrita na universidade	Escrita	Capítulo de livro
7. O Pensar Alto em Grupo como prática democrática e dialética na construção de sentidos	Leitura	Capítulo de livro
8. A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos	Leitura	Capítulo de livro
9. A professora como negociadora de sentidos na prática dialógica do pensar alto em grupo	Leitura	Artigo
10. A co-construção dos sentidos nas aulas de leitura: o pensar alto em grupo como instrumento dialógico	Leitura	Artigo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

É importante evidenciarmos que todas as investigações, realizadas como fruto do projeto de extensão, ocorreram remotamente por conta da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV 2 - Covid-19). Diante da apresentação do Quadro 6, observamos que todas as temáticas estão em consonância com o objetivo do curso de extensão, *locus* de nossa investigação que foi “contribuir com a formação acadêmica do leitor e escritor responsivo na Universidade, possibilitando-lhes o desenvolvimento do letramento acadêmico” (Projeto Extensão, Batista-Santos, 2020).

A leitura e a escrita são fenômenos sociais que devem ser compreendidos como fonte para a aprendizagem, e não como meros objetos neutros e estruturais, descontextualizados. Dessa forma, entendemos que, por meio da leitura e da escrita,

o estudante constrói, ele mesmo, o próprio curso universitário. Na leitura [e escrita] crítica e constante, ele assume pessoalmente o processo de sua aprendizagem. Aprende a discernir, discriminar, organizar, coordenar, compreender, explicitar, caracterizar, formular, confrontar e interpretar, incorporar e assimilar os conteúdos apresentados (Marobin, 193, p. 102).

Ao assumirem o processo de sua aprendizagem, os estudantes põem em cena seu conhecimento de mundo ou outras manifestações de Letramento. Sobre esse aspecto, na Dissertação *Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido*, a autora afirma que:

Outro fato interessante que notamos nesse período de leitura em contexto remoto foi a resignificação da atuação do aluno, pois ele passou a ser o responsável direto por sua aprendizagem, uma vez que ele tinha que se envolver, pesquisar, fazer um bom uso da aquisição de novos conhecimentos. (Dissertação de J. P. D. A., 2021)²⁰.

Paulo Freire (1921-1997), ao trazer à tona o conceito de “leitura de mundo”, faz emergir um debate que se associa ao letramento como prática social defendido por Street (1995) e que demarca a consolidação dos novos estudos do letramento. Aquele autor entendia haver leituras de mundo diversas, buscando se contrapor ao absolutismo que ignorava as variedades socioculturais, bem como Street (1995), ao defender o modelo ideológico de letramento. Isso porque “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 2008a, p. 38). É justamente essa concepção que se opõe ao modelo autônomo de letramento, pois busca romper com práticas arcaicas e que ainda persistem em algumas instituições escolares.

Notamos que todos os trabalhos, frutos do Projeto de Extensão pesquisado, dialogam com a concepção ideológica de letramento e se contrapõem ao modelo autônomo, como podemos observar a seguir:

Na vivência, tive por objetivo quebrar paradigmas e romper com o modelo tradicional de ensino nas aulas de Língua Materna, especificamente, o ensino de leitura, bem como promover um momento de leitura, de intimidade com o texto, ambiente no qual o educando possa acionar o seu contexto sócio-histórico, a sua

²⁰ Com intuito de não confundirmos o leitor acerca das citações ou recorte dos trabalhos frutos do Projeto de Extensão “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”, optamos por inserir o nome do Gênero Textual antes do nome do autor. Por exemplo: Dissertação de J. P. D. A., 2021; e assim, sucessivamente.

criticidade e, assim, poder dialogar, concordar, refutar, questionar, expor a sua concepção de vida, de mundo, a sua compreensão sem medo de estar ‘certo ou errado’. Um momento de leitura crítica, de interpretação e internalização da temática discutida. (Dissertação de J. P. D. A., 2021).

[...] no meio acadêmico, como elencam Lea e Street (2014), vigora o discurso do déficit, que costuma ‘nivelar’ os letramentos, independente dos contextos, atribuindo, muitas vezes, a alcunha de ‘iletrados’ àqueles que não se ‘encaixam’ nas exigências postas. Para desconstruirmos o modelo do déficit, é necessário que nas nossas práticas, como professores, não repliquemos essas lógicas, que reproduzem noções de letramentos ocidentalizadas e coloniais. Para superação desse modelo, faz-se necessário uma outra lógica de se entender a linguagem acadêmica. [...] Sendo assim, a partir do interesse na investigação de fenômenos empíricos referentes à competência leitora, cheguei à prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG). Tal prática se constitui como uma alternativa ao modelo autônomo de letramento, circunscrevendo-se no modelo ideológico de letramento, pois partilha dos princípios epistemológicos do dialogismo, por ser uma prática de leitura que preza por vozes equipolentes no momento da aula de leitura. (Dissertação de D.H.P.O.S, 2022).

Romper com práticas silenciadoras e focar na formação de leitores e escritores responsivos foi o enfoque principal dos trabalhos analisados. Antes de continuarmos as reflexões, gostaria de evidenciar que essa pesquisa possibilitou-me compreender, “além do que me ensinavam os participantes da pesquisa e os teóricos que lia, as dificuldades que permeiam aqueles que, comprometidos com a mudança social, enfrentam as possíveis lacunas no nosso sistema educacional ao tentar compreendê-las (Silva, 2022, p. 16).

Tomemos a Dissertação *Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido*, na qual a pesquisadora no título já nos apresenta uma concepção dialógica de leitura que confronta os modelos dominantes e monológicos de leitura, ratificando o objetivo defendido no curso de extensão. Além disso, ela buscou, por meio da estratégia metodológica do Pensar Alto em Grupo (PAG), compreender o seu papel como agente de letramento na atividade de leitura.

É interessante que no início de sua investigação (Quadro 7), a pesquisadora ainda assumia uma concepção de leitura com um único sentido, bem como sua “roupagem” era moldada no monologismo, já que no princípio queria direcionar os sentidos de leitura ou, de certa maneira (coercitiva), gostaria que todos os

participantes falassem. No decorrer da interação, ela foi legitimando os saberes – que o professor não deve ser compreendido como autoridade máxima interpretativa na atividade de leitura, por exemplo – que foram construídos nos encontros de orientação com a coordenadora do curso de extensão. Vejamos a seguir um resumo da investigação de J.P.D.A.

Quadro 7: Produções do Curso de Extensão (b).

AUTOR:	J. P. D. A.
ANO DE DEFESA	2021
CONTEXTO DE PESQUISA	Os sujeitos da pesquisa foram os participantes do <i>Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”</i> .
OBJETIVO GERAL	Investigar o papel da professora como agente de letramento no desenvolvimento da competência leitora e, especificamente: a) investigar como os sentidos são negociados pela professora-pesquisadora na atividade de leitura
PERGUNTAS DE PESQUISA	Como os sentidos são negociados pela professora na atividade de leitura? Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? Quais ações realizadas pela professora-pesquisadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade de leitura?
RESULTADOS	Os dados revelaram que o PAG é viabilizador das construções de sentido de forma coletiva. Nele, o aluno se constitui sujeito-leitor-responsivo (BATISTA-SANTOS, 2018) à medida que refuta, concorda, infere e ressignifica suas leituras. Ainda, com os dados analisados, percebemos o rompimento paradigmático da professora-pesquisadora enquanto negociadora e mediadora dos múltiplos sentidos na aula de leitura, uma vez que ela saiu de lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e legitimar as vozes dos participantes durante a atividade de leitura.
LINK DE BUSCA	https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3686/1/Juliana%20Pereira%20de%20Assis%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf
AUTOR:	J. P. D. A.
ANO DE DEFESA	2021
CONTEXTO DE PESQUISA	Os sujeitos da pesquisa foram os participantes do <i>Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”</i> .
OBJETIVO GERAL	Investigar o papel da professora como agente de letramento no desenvolvimento da competência leitora e, especificamente: a) investigar como os sentidos são negociados pela professora-pesquisadora na atividade de leitura
PERGUNTAS DE PESQUISA	Como os sentidos são negociados pela professora na atividade de leitura? Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? Quais ações realizadas pela professora-pesquisadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade de leitura?
RESULTADOS	Os dados revelaram que o PAG é viabilizador das construções de sentido de forma coletiva. Nele, o aluno se constitui sujeito-leitor-responsivo (BATISTA-SANTOS, 2018) à medida que refuta, concorda, infere e ressignifica suas leituras. Ainda, com os dados analisados, percebemos o rompimento paradigmático da professora-pesquisadora enquanto negociadora e mediadora dos múltiplos sentidos na aula de leitura, uma vez que ela saiu de lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e legitimar as vozes dos participantes durante a atividade de leitura.
LINK DE BUSCA	https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3686/1/Juliana%20Pereira%20de%20Assis%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na referida dissertação, a pesquisadora fez menção ao curso, *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade*, por treze vezes, nas quais ela situa sua pesquisa nesse projeto maior, bem como enfatiza a relevância do curso para sua concretização. Com a realização da pesquisa, segundo a pesquisadora, ocorreu um rompimento paradigmático no que se refere às suas ações como mediadora na atividade de leitura. Assim, ela apresenta no capítulo de análise as ideias consideradas importantes,

[...] pois reflete as angústias e anseios de uma professora-pesquisadora na busca por uma prática que contribua, significativamente, com o desenvolvimento do seu agir, como agente de letramento na atividade de leitura. Assim, no dia 31 de julho de 2020, conduzi a minha primeira vivência de leitura e, como tudo o que a gente faz pela primeira vez, me assustei, criei expectativas e me surpreendi. Portanto, **é certo afirmar que ocorreu um rompimento paradigmático** (Dissertação de J. P. D. A., 2021, p. 60).

O rompimento paradigmático, o qual a pesquisadora se refere, diz respeito às ações que ela mobilizava antes de participar do curso de extensão nas atividades de leitura. Segundo a professora, essas ações eram tradicionais e silenciadoras, uma vez que ela era “autoridade máxima interpretativa”. Todavia, com as orientações dadas pela coordenadora do curso, como dito anteriormente, ela foi percebendo seu papel na atividade de leitura.

Um fato interessante, enfatizado pela pesquisadora, refere-se aos desafios encontrados no ensino remoto, como: i) interação efetiva entre os participantes, uma vez que a maioria permanecia com as câmeras desligadas (“no ambiente virtual, as pessoas optaram por não se mostrarem, não ligarem a câmera. Esse fato, às vezes, ocasiona incertezas no que se refere à real participação/presença dos alunos”, J. P. D. A., 2021, p. 62); ii) obrigatoriedade do uso dos instrumentos digitais, o que implicou uma rápida adaptação ao uso de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), (“o contexto pandêmico da COVID-19 impôs uma mudança ‘forçada’ à obrigatoriedade do uso dos instrumentos digitais”, J. P. D. A., 2021, p. 61); iii) o papel da professora como mediadora da construção de sentidos (“fui tomada por um sentimento de impotência, sentimento que não é novo para mim, mas que veio com outra ‘roupagem’.”. P. D. A., 2021, p. 62).

Importa dizermos que o ensino remoto é “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de

forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (Behar, 2020, s.p.). Nessa configuração, e como foi evidenciado pela pesquisadora J.P.D.A,

Mesmo sabendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o engajamento dos alunos, ou seja, a participação efetiva deles nas práticas sociais que envolvem a linguagem, não podemos esquecer que o professor é fundamental nesse processo de socialização ou aculturação. Dessa forma, pensar a formação do professor para atuar com essas multiplicidades linguageiras é imperativo, principalmente por ser algo ‘novo’, e esse aspecto assusta. E novo não apenas no sentido de aprender, mas no que se refere ao processo de ensino também.” (J.P.D.A, 2021, p. 62).

Ainda, nesse sentido, Cordeiro (2020, p.6) afirma que “além da utilização de diferentes recursos, muitos professores confrontaram-se com a dificuldade de acesso, por parte de muitas famílias onde não possuíam uma alternativa a não ser um telefone com o aplicativo de mensagens instantâneas”, não sendo suficiente, pois seria preciso um aparelho de celular com acesso à internet via dados móveis. Esse contexto foi real no *locus* de nossa investigação, no que se refere ao uso da internet, pois muitos colaboradores cursistas dividiam o mesmo aparelho de celular para assistirem ao curso. Segundo eles, essa ação era necessária, uma vez que, muitos, não tinham internet em casa, muito menos tinham recurso financeiro para recarregar o celular.

Além disso, a pesquisadora afirma que no início do processo não foi tarefa fácil, já que ela estava frustrada e com o sentimento de impotência, uma vez que refletia nela, ainda, uma concepção dominante e autoritária. Assim, a pesquisadora foi

[...] tomada por um sentimento de impotência, sentimento que não é novo para mim, mas que veio com outra ‘roupagem’. Tenho ciência e coaduno com o que Paulo Freire apregoa de que o professor não é o detentor do conhecimento e que o conhecimento se constrói, por meio do diálogo, da troca e da interação. Todavia, nesse momento, queria possibilitar esse processo dialógico por meio da ‘imposição’, o que é/foi contraditório. Nesse sentido, com essas expectativas, percebi um paradigma muito presente, ainda, na minha prática (pode ser observado no início da vivência), a concepção dominante de leitura ou uma perspectiva autoritária de leitura.

Nesse sentido, a pesquisadora percebeu a necessidade de reinventar-se, permitindo que os participantes usassem o *chat* para os seus posicionamentos, visto que justificaram não poderem “abrir” as câmeras e usar o áudio, pois essas ações implicavam o gasto com maior rapidez dos dados móveis. Portanto, a investigação

apresentada na dissertação de J.P.D.A proporcionou uma quebra de paradigma, por possibilitar à pesquisadora

conhecer a prática do PAG (como estratégia alternativa à concepção autoritária de leitura) que favorece aos educandos o direito de serem ouvidos nas aulas de leitura, direito de co-construir o seu aprendizado de maneira dialógica e colaborativa, bem como a constituição da professora-mediadora como agente de letramento. Ainda, a presente pesquisa me fez refletir sobre a necessidade de uma educação pensada e estruturada numa perspectiva dialógica, de interação entre educador/educando. (J.P.D.A, 2021, p. 99).

A pesquisadora mais uma vez enfatiza a relevância da concepção dialógica de linguagem, no sentido de possibilitar que os sujeitos participantes da interação refletissem sobre os múltiplos papéis assumidos na construção de sentido. Nessa mesma linha de raciocínio, temos a pesquisa de D.H.P.O.L que buscou, diferente de J.P.D.A, investigar a prática dialógica de leitura na universidade como possibilitadora da formação do sujeito-leitor-responsivo, por meio do Pensar Alto em Grupo - PAG (Zanotto, 2014). O autor cita, na sua dissertação, o curso de extensão dozes vezes como forma de situar o *locus* da pesquisa, bem como demonstrando a relevância do curso como instrumento possibilitador de uma formação crítica e responsiva. Assim, validando esse posicionamento, retomamos o relato do Colaborador-Oficineiro-D:

Acredito que a experiência com extensão universitária é muito definidora na formação de um acadêmico. Vivemos muitas vezes aquartelados dentro dos muros construídos pelo conhecimento científico por nós produzido. Entrar em contato, durante a formação acadêmica com a comunidade externa, representando a universidade é ter de crescer profissionalmente ainda no período de formação.

Dessa forma, o trabalho do pesquisador, assim como o de J.P.D.A, já deixou, desde o título, a concepção dialógica de linguagem assumida, bem como o perfil de sujeito a ser investigado. Dessa forma, como J.P.D.A focou tanto no aluno, como no professor, o pesquisador D.H.P.D.O.S (Quadro 8) focou na formação do sujeito-leitor-responsivo, como expresso no título de seu trabalho: **Por uma prática dialógica de leitura na universidade: contribuições para formação do sujeito-leitor-responsivo.**

Quadro 8: Formação do sujeito-leitor-responsivo

AUTOR	 D. H. P. D. O. S.
DATA DE DEFESA	 2022
CONTEXTO DE PESQUISA	 Os sujeitos de pesquisa foram sete alunas matriculadas no <i>curso de extensão “Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual”</i> , ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2021.
OBJETIVO GERAL	 Investigar a prática dialógica de leitura na universidade como possibilitadora da formação do sujeito-leitor-responsivo por meio do Pensar Alto em Grupo - PAG (ZANOTTO, 2014), uma prática de leitura que se apresenta com grande potencial para o desenvolvimento do leitor crítico e responsivo e do professor agente de letramento.
PERGUNTAS DE PESQUISA	 Em que medida a prática de leitura por meio do “Pensar Alto em Grupo” contribui para formação responsiva e crítica do aluno? 2. Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG? 3. Em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento?
RESULTADOS	 Os dados indicaram que a prática do PAG se apresenta como promissora quando o assunto é a formação de sujeitos-leitores críticos e responsivos, pois ao dar vez e voto àqueles que são mais vulneráveis nas aulas de leitura, os alunos, o PAG promove práticas democráticas de leitura, responsáveis por realizar mudanças nas estruturas usuais das salas de aula nas aulas de leitura. Além disso, verificou-se que nas aulas que utilizam o PAG, a construção dos sentidos se dá de maneira colaborativa e por meio do processo de co-construção (PONTECORVO, 2005).
LINK DE BUSCA	 https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5210/1/Dimas%20Henrique%20Pereira%20de%20Oliveira%20Silva%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No resumo da dissertação, *Por uma prática dialógica de leitura na universidade: contribuições para formação do sujeito-leitor-responsivo*, o pesquisador já deixa situado o *locus* de investigação: “Os sujeitos de pesquisa foram sete alunas matriculadas no curso de extensão ‘Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual’, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2021”. Como expresse, o pesquisador optou pela nomenclatura da segunda edição do curso. Ainda, fica evidente o *locus*, bem como os colaboradores da pesquisa no capítulo metodológico: “O público que participou tanto das aulas de leitura, quanto do curso de extensão, foi heterogêneo, de modo que congregava alunos de graduação, alunos de pós-graduação e professores do ensino básico” (p. 105). O pesquisador enfatiza a relevância do curso ter sido desenvolvido de maneira

remota, pois, segundo ele, essa modalidade permitiu a participação de um grupo diverso:

Pelo fato de acontecer no período da pandemia causada pela doença Covid-19, todos os encontros do curso de extensão ocorrerem de maneira remota, os participantes do curso se inscreveram de maneira gratuita, por meio de uma plataforma de eventos da Universidade em questão, e participaram dos encontros por meio da plataforma Google Meet. Esta, por sua vez, é uma plataforma de videoconferência, que permite o acesso simultâneo de diversas pessoas, com recursos de chat, áudio, vídeo, apresentações de imagem, vídeo e áudios. (Dissertação de D.H.P.D.O.S, 2022, p. 105).

Outro ponto que diferencia a pesquisa de D.H.P.D.O.S, em relação à pesquisa de J.P.D.A, foram os instrumentos de coleta de dados. Na investigação do primeiro foram utilizados, além da técnica do PAG, os diários de leitura, pois para o pesquisador:

[...] esse gênero se apresenta de maneira muito versátil, pois além de contribuir com a formação dos participantes de pesquisa, fazendo com que estes estimulem suas capacidades de autoria no processo de escrita, reflexão acerca do que foi lido, abrindo um espaço para o surgimento de suas subjetividades, o diário também pode ser uma poderosa ferramenta de geração de dados, pois os registros suscitados podem contribuir de diversas maneiras. (Dissertação de D.H.P.D.O.S, 2022, p. 103).

Com a utilização dos diários, o investigador verificou que os participantes, assim como ele (Figura 9), puderam expor suas impressões sobre as vivências de leitura. Essas impressões demonstraram que em alguns momentos, como professor, assumimos um perfil de autoridade máxima interpretativa. Todavia, o pesquisador observou que ele não se posicionou de modo diretivo nas perguntas, mediando as vivências de maneira mais interacionista.

Figura 9: Fragmento do diário do pesquisador

O cantar dos galos Depois da leitura	30/11/2021
<p><u>Me senti feliz. A ansiedade deu lugar à felicidade. Acredito que consegui mediar as discussões de modo não diretivo, pelo menos em alguns momentos. Acredito, também, que preciso me livrar de muitos resquícios que há do monologismo em minha prática.</u></p> <p><u>Não acho estranho que o monologismo faça parte da minha prática. Por mais que eu tenha me formado como professor com todas as discussões sobre o dialogismo, atravessando toda a minha graduação, passei boa parte da minha vida interagindo com práticas monológicas. Não culpo quem agiu assim em minha educação, mas me culpo por reproduzir. Não quero! E não vou deixar que as práticas não democráticas sejam totalidade na minha atuação. Acho isso prejudicial... Esse fantasma me atordoa, mas tê-lo por perto me faz ter um norte.</u></p> <p><u>Ainda sobre a aula, acredito que eu poderia ter ouvido mais atentamente a algumas colocações surgidas. Perseguirá o objetivo de ouvir melhor nas próximas aulas.</u></p>	

Fonte: Dissertação de D.H.P.D.O.S, 2022, p. 138.

Essa postura reflete as orientações(formações) dadas pela coordenadora do curso de extensão, pois como já demonstrado nas seções anteriores, antes dos Colaboradores-Oficineiros terem contato como os Colaboradores-Cursistas, eles participavam de encontro de orientação. Um fato interessando no recorte do diário do pesquisador refere-se ao reconhecimento, por parte dele, de que poderia ter exercitado mais a ação da escuta nas vivências, além de refletir sobre os reflexos que o monologismo ecoou na sua prática. Notamos que ele, assim como J.P.D.A, foram humildes no reconhecimento de suas limitações. Esse posicionamento dialoga com o relato do Colaborador-Oficineiro-D, quando este evidencia que a extensão universitária dispõe de uma missão relevante, qual seja a restituição à comunidade de parte do que por ela é financiado. “Se formos olhar de maneira mais próxima para cada universidade brasileira com certeza constataremos que o desenvolvimento do país passa por cada projeto e programa de extensão instalado em cada *campi*”.

As ações dos pesquisadores D.H.P.D.O.S e J.P.D.A – como as outras pesquisas vistas a seguir – ratificam que a extensão universitária possui um caráter indissociável em relação ao ensino e à pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 1995, p. 19).

Nas atividades de extensão, promovidas pelo projeto “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”, os Colaboradores-Oficineiros aprenderam primeiro algumas concepções de leitura e de escrita para depois colocarem em prática nas oficinas de escrita e leitura. Corroborando essa ideia, o Colaborador-Oficineiro-A afirma que o referido projeto foi “de importância ímpar aos participantes, uma vez que o mesmo proporcionou o estudo aprofundado de técnicas de leitura e de produção de gêneros textuais que comumente circulam nessa esfera de ensino”.

Esse estudo, no projeto de extensão, possibilitou que os Colaboradores-Oficineiros ressignificassem suas práticas. As reflexões apresentadas pelo Colaboradores-oficineiros, ademais, apresentaram uma análise reflexiva e crítica

sobre os benefícios do curso de extensão juntamente aos estudos do letramento, destacando sua capacidade de transformar a visão do participante, impactar diretamente o método de ensino e, conseqüentemente, beneficiar os alunos a partir de sua realidade sociocultural.

Ao considerarmos os estudos do letramento, duas perspectivas importantes devem ser consideradas e que sustentaram as dissertações a seguir, Street (2014) estabelece dois modelos de letramentos: o autônomo e o ideológico. O primeiro se ocupa da transmissão de conhecimentos descontextualizados das práticas sociais, que limita a capacidade reflexiva, cerceando o direito de constituir o seu conhecimento, a fixação, conduzindo-o ao acomodamento, modelo simplista que visa a “ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos” (Street, 2014, p. 43). Tal modelo assemelha-se ao monologismo e à concepção bancária de Freire (2005). Contrapondo, Street (2014) defende a concepção de um “modelo ideológico de letramento”. No modelo ideológico, como discutido no capítulo dois, o sujeito é visto como um ser social dotado de saberes culturais e que vive em “práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (Street, 2014, p. 9).

Dessa forma, constatamos que, nas dissertações analisadas a seguir, os estudos que se voltam para análise das práticas acadêmicas, sobretudo os NEL, apresentam possibilidades de se entender os motivos que levam os acadêmicos a inquietações e insucessos na produção de gêneros acadêmicos. Essas inquietações, importa dizermos, foram uma das principais justificativas que mobilizaram o desenvolvimento do curso de extensão, objeto de nossa investigação. Em estudos realizados no Brasil, os NEL têm contribuído significativamente, tanto para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica quanto para provocar reflexões sobre a necessidade de se proporem atividades mais dialógicas, fazendo com que o aluno reflita sobre seu papel, aprimore sua escrita e contribua para a construção do conhecimento e o debate acerca dele.

Vejamos a seguir de que forma os pesquisadores A.A.V.L, P.C.C.S e J.P.M.C demonstraram em suas investigações que os estudos do letramento possibilitam um olhar sensível às necessidades dos acadêmicos, no que se refere à apropriação de determinado gênero, mais especificamente os gêneros acadêmicos, a saber: fichamento de opinião, resumo acadêmico e resenha.

Na pesquisa de A.A.V. L, seu objeto de análise foram os resumos produzidos por acadêmicos ingressantes no ano 2020, na Universidade Federal do Tocantins, com a finalidade de investigar em que medida o processo de escrita e reescrita orientada pode auxiliar no desenvolvimento da proficiência escritora. Assim, a pesquisadora situa seus *locus* de investigação no curso de extensão pesquisado e parafraseia o referido projeto, quando nos diz que:

Segundo Batista-Santos (2020), para muitos estudantes no ensino superior, produzir textos acadêmicos relevantes é uma tarefa complexa, tendo em vista que por convenção espera-se que ao ingressar na universidade, os estudantes tenham competência em escrever textos-científicos adequados aos gêneros específicos da academia. (Dissertação de A.A.V.L, 2022, p. 58).

Essa problemática permeia todas as pesquisas que foram fruto do curso de extensão, uma vez que todos os pesquisadores fizeram parte desse projeto. Alguns participaram da primeira edição (foco de nossa investigação) e outros da segunda edição. Assim, (Quadro 9) tomemos uma síntese da pesquisa de A.A.V.L:

Quadro 9: Síntese de pesquisa de A.A.V.L.

TÍTULO	✚ O RESUMO ACADÊMICO COMO POSSIBILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA ESCRITORA DE INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR
AUTOR	✚ A. A. V. L.
DATA DE DEFESA	✚ 2022
CONTEXTO DE PESQUISA	✚ Resumos produzidos por acadêmicos ingressantes no ano 2020 na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, produzidos durante o desenvolvimento do <i>Curso Extensão “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade”</i> .
OBJETIVO GERAL	✚ Investigar em que medida o processo de escrita e reescrita orientada pode auxiliar no desenvolvimento da proficiência escritora.
PERGUNTAS DE PESQUISA	✚ 1. Como os ingressantes na graduação se constituem escritores proficientes na escrita do resumo acadêmico? 2. Como os feedbacks contribuem para uma escrita-reescrita proficiente e significativa?
RESULTADOS	✚ Os resultados obtidos a partir das análises dos resumos, apontam que a escrita orientada aprimora o desenvolvimento da competência escritora, no sentido de possibilitar que o aluno reflita o uso da língua na prática da produção textual. Além disso, constatamos que os acadêmicos se tornam proficientes na medida que mobilizam os recursos linguísticos-discursivos como forma de legitimar seus posicionamentos no texto.
LINK DE BUSCA	✚ https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5439/1/Adriele%20Andrade%20Viana%20Lopes%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

É interessante que a pesquisadora em seu estudo evidencia a relevância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para constituição acadêmica dos colaboradores participantes. Nas palavras dela,

[...] a relevância desse curso dá-se sobretudo à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pilares que sustentam a esfera de educação superior. Assim, projetos como este são de extrema importância para a formação acadêmica não só de estudantes do curso de Letras, mas para acadêmicos de outras áreas. (Dissertação de A.A.V.L, 2022, p. 59).

A extensão universitária se constitui, assim, como uma importante dimensão social, conjuntamente ao ensino e à pesquisa, no contexto universitário, uma vez que possibilita elos e a socialização de conhecimentos produzidos na esfera acadêmica para a comunidade externa (a sociedade). Nesse sentido, busca integrar as múltiplas teorias do contexto universitário com a realidade social, viabilizando dessa maneira, a troca de saberes entre a universidade e a sociedade, conforme está estabelecido nas legislações em vigência²¹.

A integração teoria e prática se apresenta como um desafio às instituições universitárias do país que, por meio da obrigatoriedade enquanto política pública, precisam refletir acerca da Curricularização da Extensão, outrora vista como assistencialista ou, até mesmo, como um nicho de negócio e pouco alinhada às necessidades, tanto curriculares quanto da sociedade.

Dessa forma, a percepção da pesquisadora A.A.V.L sobre a relevância do curso de extensão pode ser evidenciada nas sessenta e uma vezes que o nome do curso foi citado em sua pesquisa. Assim, mais uma vez ela situa sua pesquisa ao afirmar que

[...] os dados escolhidos para análise nesta pesquisa, surgiram de práticas de letramento acadêmico. Conforme explicitamos na seção 3.2, ao longo do curso de extensão (Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade) foram desenvolvidas quatro oficinas pedagógicas, cada oficina ocupou-se do

²¹ Parecer CNE/CES nº 608/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018 - Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.

Resolução CNE/CES 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, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

Parecer CNE/CES nº 576/2023, aprovado em 9 de agosto de 2023 - Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

ensino aprendizagem de um gênero acadêmico – o fichamento, a resenha, o resumo e o seminário. (Dissertação de A.A.V.L, 2022, p. 63).

Diferente das pesquisas que tiveram a leitura como temática, aquelas que envolveram a escrita apresentaram, nas metodologias, os planos das oficinas ministradas para os gêneros analisados (Quadro 10). Os planos foram uma forma de alinhamento das temáticas discutidas, considerando os encontros de formação com a coordenadora do curso. Vejamos, a seguir, o plano da oficina ministrada por A.A.V. L.

Quadro 10 - Plano de Aula – Oficina 3 - A.A.V.L.

Projeto Práticas de Leitura e Escrita na Universidade PLANO DE AULA – OFICINA 3
1) TEMA DA AULA Escrita do Gênero Acadêmico Resumo
2) OBJETIVOS 2.1) Objetivo geral Estudar o gênero textual resumo acadêmico 2.2) Objetivos específicos Compreender a importância da leitura para a prática da escrita; Compreender a função do gênero resumo; Especificar as características composicionais do gênero resumo; Apresentar os tipos de resumo; Desenvolver habilidade de escrita do gênero resumo.
3) CONTEÚDO Gênero Textual Acadêmico – Resumo
4) RECURSOS DIDÁTICOS Livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, Apresentação de Slides, Internet, Plataforma <i>Google Meets</i> e <i>Google Classroom</i> .
5) METODOLOGIA DE ENSINO → Solicitação prévia de leitura da obra: “O que é leitura” de Maria Helena Martins 1. Saudações e boas-vindas aos participantes do curso (15 min.); 2. Discussão a respeito da leitura do livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins com a exposição dos alunos sobre suas impressões, buscando conversar sobre as reflexões que a obra trouxe e como eles veem a leitura para sua prática reflexiva e crítica. (20-30 min.) A discussão será conduzida conforme as exposições dos alunos, mas faremos algumas perguntas para auxiliar no processo de reflexão. Como por exemplo: - É possível descobrir a temática do livro apenas pelo título? Por quê? - Vocês gostaram da leitura? O que mais chamou a atenção? - Vocês chegaram a pesquisar algo sobre a autora do livro? - O livro é relevante para nossas discussões? 3. Exposição de dicas e contribuições dos professores a respeito da temática do livro e sobre a importância da leitura para a prática de escrita. (15 min.); 4. Retomada de discussões de aulas anteriores sobre os gêneros textuais-acadêmicos; introdução ao gênero resumo com exposição sobre suas características composicionais, seus tipos, sua relevância para pesquisas no âmbito acadêmico e apresentação de modelos. (30 - 40 min.); 5. Momento para perguntas e tira-dúvidas e apresentação da proposta de produção do gênero textual resumo com explicações sobre o mesmo. (15 – 20 min.); 6. Despedida e apresentação do tema da próxima aula (5 min.).

6) PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será voltada à participação dos alunos nas discussões propostas durante a aula e à realização da proposta de produção escrita do gênero resumo.

7) BIBLIOGRAFIA

MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2017.

Fonte: Dissertação de A.A.V.L (2022, p. 64-65).

Notamos que o plano de desenvolvimento da oficina dialoga com os objetivos propostos no curso de extensão, não se limitando à compreensão de aspectos estruturais do gênero resumo acadêmico, mas sim sua função social e efeitos de sentidos em contextos de uso, bem como a importância da leitura nesse processo. Assim, a oficina foi desenvolvida em três dias. No último dia foi solicitado aos Colaboradores-estudantes a produção de um resumo considerando as orientações, durante as oficinas. Com as produções em mãos, a pesquisadora trabalhou a partir de *feedbacks* orientados para o processo de reescrita.

Semelhante a todas as investigações realizadas, a pesquisadora assume uma concepção dialógica de linguagem, uma vez que, segundo A.A.V.L (2022, p. 105), essa “concepção de linguagem envolve a existência do homem como um todo, ou seja, o ser pessoal e social constitui-se mutuamente na interação verbal”. Além disso, assume a teoria dos NEL, no que se refere às dimensões escondidas que envolvem o “processo de ensino aprendizagem dos gêneros textuais(discursivos), especificamente no contexto da universidade e no desenvolvimento da competência escritora, isto é, da capacidade de produzir textos de determinado gênero” (A.A.V. L, 2022, p. 106).

Portanto, com essa investigação, A.A.V.L concluiu que a realização da sua pesquisa, mediada pelo Curso de Extensão, foi de extrema relevância, pois a

realização dessa pesquisa também nos levou a refletir sobre a relevância e importância de projetos de extensão como o curso – Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na universidade – que além de viabilizar a integração das práticas de letramento, abre portas para inclusão social e, conseqüentemente, contribui para o desraizamento da evasão. Por fim, a realização dessa pesquisa nos concedeu um olhar mais sensível sobre as práticas de letramento que circulam no contexto universitário. Assim, inferimos que os impactos causados aos estudantes participantes desta

pesquisa foram positivos, a partir da experiência vivida com eles no curso de extensão e da análise de suas produções. Percebemos que a participação deles neste trabalho contribuiu para o seu crescimento acadêmico e pessoal. (Dissertação de A.A.V.L, 2022, p. 107).

O posicionamento de A.A.V.L dialoga com os relatos apresentados nas seções anteriores, tanto na perspectiva dos oficinairos quanto dos estudantes, validando mais uma vez que a extensão universitária merece um lugar de destaque na universidade. As ações de extensão universitária podem gerar um impacto social positivo, isto é, contribuir para melhorar a realidade da comunidade atendida. Esse indício sugere que os cursos de extensão não apenas beneficiam os participantes diretamente envolvidos, mas também têm um efeito cascata ao beneficiar a comunidade em geral. Esses aspectos, ainda, coadunam com as perspectivas teóricas que discutem como as intervenções sociais podem melhorar as condições de vida das pessoas, bem como promover um desenvolvimento humano mais sensível e crítico.

Pensando nesse desenvolvimento humano, tomemos a dissertação de J.P.M.C. que teve como objeto de investigação os *feedbacks* mobilizados pelos colaboradores-oficineiros, na produção dos fichamentos de opinião dos colaboradores-estudantes (Quadro 11), com o intuito de investigar os *feedbacks* como ferramenta teórico-metodológica na escrita que constitui uma prática com potencial para contribuir com a reescrita de textos. Dessa forma, análogo aos pesquisadores anteriores, J.P.M.C. assume uma perspectiva dialógica de linguagem, dado que acreditamos ser ela [a linguagem] “ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 34).

Quadro 11: Gênero Fichamento de Opinião.

TÍTULO	 A ESCRITA DO GÊNERO FICHAMENTO DE OPINIÃO NA UNIVERSIDADE: O <i>FEEDBACK</i> COMO POSSIBILITADOR DE UMA REESCRITA RESPONSIVA
AUTOR	 J. P. M. C.
DATA DE DEFESA	 2022
CONTEXTO DE PESQUISA	 Os sujeitos da pesquisa são os ministrantes de um <i>curso de extensão</i> em uma Universidade pública no estado Tocantins. Os instrumentos metodológicos foram os <i>feedbacks</i> e os fichamentos de opinião produzidos durante o desenvolvimento do <i>Curso Extensão “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade”</i> .
OBJETIVO GERAL	 Investigar os <i>feedbacks</i> como ferramenta teórico-metodológica na escrita que constitui uma prática com potencial para contribuir com a reescrita de textos.

PERGUNTAS DE PESQUISA	✚ Em que medida a prática de leitura por meio do “Pensar Alto em Grupo” contribui para formação responsiva e crítica do aluno? 2. Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG? 3. Em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento?
RESULTADOS	✚ Esta pesquisa compreende que o trabalho desenvolvido pelos participantes pode contribuir para o reconhecimento dos estudantes como autores de seu próprio texto através dos estímulos dados com os <i>feedbacks</i> . Os dados revelaram que os <i>feedbacks</i> , possibilitam, de acordo com a postura da professora, uma responsividade ativa à medida que tomam decisões a respeito de sua escrita.
LINK DE BUSCA	✚ https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4138/1/Juliana%20Pereira%20Mac%C3%AAdo%20da%20Cunha%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na referida pesquisa, notamos que a pesquisadora cita o curso de extensão sessenta e nove vezes, como forma de situar seu *locus* de investigação. Em uma dessas referências ela enfatiza, respaldada na CF/88, a importância do caráter indissociável do tripé ensino-pesquisa-extensão. Em suas palavras:

Conforme o artigo apresentado, observamos que a extensão é indissociável do ensino e da pesquisa dentro da Universidade, portanto é uma atividade de complementação acadêmica, técnica ou cultural não integrada ao currículo, mas que objetiva ampliar conhecimentos de uma determinada área ou estender noções sobre temas relativos ao campo de estudo ou área de atuação de estudantes. Os cursos de extensão não são restritos a universitários. De maneira geral, podem participar interessados que já concluíram a graduação, a pós-graduação ou pessoas da comunidade em geral. (Dissertação de J. P. M. C., 2022, p. 44).

A extensão universitária tem como ponto de partida problemáticas cotidianas, cuja função é potencializar o envolvimento do núcleo acadêmico, com o propósito de transformação da realidade social, sobretudo das localidades onde as IES estejam inseridas. A concepção da aprendizagem a partir do contexto local implica, sobretudo, a relação das atividades vivenciais. Ou seja, as atividades extensionistas, como discutimos anteriormente, priorizam contemplar de forma prática a demanda social que, no caso do objeto de investigação, foi a apropriação de maneira crítica e responsiva das competências leitoras e escritoras. Tomemos a seguir (Quadro 12) o plano da oficina ministrada por J.P.M.C.

Quadro 12: Plano de Aula – Oficina 1

<p>CURSO DE EXTENSÃO: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade PLANO DE AULA – FICHAMENTO</p>
<p>TEMA DA AULA</p> <p>Escrita do Gênero Acadêmico Fichamento</p>
<p>2) OBJETIVOS</p> <p>2.1) Objetivo geral Estudar o gênero textual fichamento.</p> <p>2.2) Objetivos específicos Compreender a importância da leitura para a prática da escrita; Compreender a função social do gênero fichamento; Especificar as características composicionais do gênero fichamento; Diferenciar os quatro tipos de fichamento; Desenvolver habilidade de escrita do gênero fichamento.</p>
<p>3) CONTEÚDO</p> <p>Gênero Textual Acadêmico – Fichamento</p>
<p>4) RECURSOS DIDÁTICOS</p> <p>Livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, Apresentação de Slides, Internet, Plataforma <i>Google Meets</i> e <i>Google Classroom</i>..</p>
<p>5) METODOLOGIA DE ENSINO</p> <p>→ Solicitação prévia de leitura da obra: “O que é leitura” de Maria Helena Martins (deverá ser realizada entre os dias 05 e 11 de junho de 2020).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saudações e boas-vindas aos novos participantes do curso (15 min.); 2. Discussão a respeito da leitura do livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins com a exposição dos alunos sobre suas impressões, buscando conversar sobre as reflexões que a obra trouxe e como eles veem a leitura para sua prática reflexiva e crítica. (20-30 min.) A discussão será conduzida conforme as exposições dos alunos, mas faremos algumas perguntas para auxiliar no processo de reflexão. Como por exemplo: - É possível descobrir a temática do livro apenas pelo título? Por quê? - Vocês gostaram da leitura? O que mais chamou a atenção? - Vocês chegaram a pesquisar algo sobre a autora do livro? - O livro é relevante para nossas discussões? 3. Exposição de dicas e contribuições das professoras a respeito da temática do livro e sobre a importância da leitura para a prática de escrita. (15 min.); 4. Retomada de discussões de aulas anteriores sobre os gêneros textuais-acadêmicos; introdução ao gênero fichamento com exposição sobre suas características composicionais, seus tipos, sua relevância para pesquisas no âmbito acadêmico e apresentação de modelos. (30 - 40 min.); 5. Momento para perguntas e tira-dúvidas e apresentação da proposta de produção do gênero textual fichamento com explicações sobre o mesmo. (15 – 20 min.); 6. Despedida e apresentação do tema da próxima aula (gênero resumo). (5 min.).
<p>6) PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será voltada à participação dos alunos nas discussões propostas durante a aula e à realização da proposta de produção escrita do gênero fichamento.</p>

7) BIBLIOGRAFIA

7.1). Básica

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

7.2). Complementar

METZZER. *Guia completo para formatar seu TCC nas normas da ABNT*. Disponível em: <https://blog.metzzer.com/guia-completo-para-formatar-tcc-nas-normas-da-abnt/>. Acesso em 08 jun. 2020.

Fonte: Dissertação de A.A.V.L (2022, p. 48 - 49).

Idêntico a A.A.V.L, a pesquisadora J.P.M.C, em seus objetivos, evidencia alinhamento como os objetivos gerais do Projeto de Extensão, compreendendo as práticas que envolvem leitura e escrita em contexto sociais de uso. Ou seja, nos objetivos, J.P.M.C enfatiza a necessidade de o colaborador-estudante compreender a função social do gênero fichamento antes da compreensão de suas características composicionais. Essa postura ratifica, mais uma vez, as orientações dadas nos encontros que antecederam cada prática. Um fato interessante, em todas as oficinas, é que antes do trabalho específico com a produção escrita, aconteceu antecipadamente um trabalho de leitura e compreensão do texto, tendo a obra de Maria Helena Martins, *O que é leitura?*, como texto-base para todas as produções escritas. Assim, na oficina, segundo a pesquisadora:

[...] apresentamos, sob orientação da coordenadora do projeto, os tipos de fichamento, as características composicionais do gênero; fizemos leitura de fichamentos de vários tipos; realizamos a leitura do livro “O que é leitura”, de Maria Helena Martins, e trouxemos como proposta a produção escrita de um fichamento de opinião sobre o texto lido.

Em todos os trabalhos analisados até aqui, notamos que o papel da coordenadora foi fundamental para o alinhamento das discussões, bem como aos objetivos do curso de extensão. Mais especificamente, ao considerarmos o trabalho de J.P.M.C, esse alinhamento foi de suma relevância, já que seu objeto de investigação foram os *feedbacks* dados pelos colaboradores-oficineiros às produções dos cursistas. Como já introduzimos no capítulo metodológico, antes dos colaboradores-oficineiros enviarem as sugestões de revisão para os colaboradores-cursistas, a coordenadora do curso analisava os *feedbacks*, com o intuito de verificar se estes possibilitavam reflexão sobre o uso da língua no gênero fichamento, por

exemplo. O *feedback*, segundo as pesquisadoras Batista-Santos e Silva (2018, p. 58), no contexto educacional promove

uma conscientização significativa para a aprendizagem, pois adverte os desacertos e acertos dentre a decorrência almejada e o que realmente ocorreu, estimulando a transformação. Além disso, por meio dessa estratégia, os sujeitos são capazes de observarem as ações adequadas, incentivando-se a reproduzir e refletir o acerto (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 58).

Esse entendimento foi algo bem debatido nos encontros de orientação, visto se primar pela apropriação significativa dos gêneros trabalhos, no sentido de que no uso (em suas próprias produções) os cursistas refletiam (processo de reescrita mediado pelos *feedbacks*) sobre a língua (e a função social do gênero) para usarem novamente (produção final do gênero). Assim, segundo a pesquisadora J.P.M.C., “o uso do *feedback*, pela professora, pode promover um amadurecimento crítico no estudante e contribuir para uma reescrita mais autônoma”.

Tomemos a seguir (Figura 10) o *feedback* dado por uma colaboradora-oficineira em relação à produção do fichamento de um cursista.

Figura 10: Feedback da Colaboradora-Oficineira antes das orientações.

<p>Professores: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <hr/> <p style="text-align: center;">FICHAMENTO DE OPINIÃO</p> <hr/> <p>MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>	<p>👍 O fichamento apresenta, inicialmente, um comentário breve, geral sobre o texto-referência. Em seguida, inclui citações ordenadas (páginas), formando base(s) para os pontos de vista apresentados. Apesar de híbrido (comentário, citações diretas, tanto curtas como recuadas), há predomínio das opiniões da produtora do fichamento. Observa-se também a opção pelo discurso na 1ª pessoa do plural (nós, nos, nossa...).</p>
--	---

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

No *feedback*, a colaboradora-oficineira descreve apenas a forma como a colaboradora-cursista produziu seu fichamento. Todavia, não ficou claro que a cursista destoa ou não em relação ao gênero fichamento de opinião. Assim, ao ser analisado pela coordenadora do curso, um novo formato foi proposto como sugestão. Vejamos a seguir (Figura 11), o comentário da coordenadora sobre o *feedback* anterior.

Figura 11: Observações da coordenadora do curso em relação aos feedbacks (a).

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Curso de extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade</p> <p>Nome: Data: 16/06/2020 Disciplina: Curso de extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade Professores: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p>	<p>XXXX junho 25, 2020</p> <p>xxxx, SERIA INTERESSANTE VOCÊ EVIDENCIAR QUE O GÊNERO FICHAMENTO DE OPINIÃO NÃO FOI CONTEMPLADO AQUI (DIGO NA SUA TOTALIDADE). A AUTORA SE APROXIMOU MAIS DO GÊNERO ENSAIO. VEJA:</p> <p>1. No Fichamento de opinião, as citações NÃO precisam, necessariamente, vir interligadas entre si. Elas poderão ser interdependentes, considerando que: i) o aluno escolhe a citação que chamou sua atenção/ou que é importante; ii) Isto significa dizer que cada citação exposta e comentada deve ser entendida como tópico diferente/independente;</p> <p>2. A característica básica do Fichamento de Comentário é: citação direta (com aspas ou não, todavia com paginação) seguida de Comentário/opinião do autor.</p> <p style="text-align: right;">  Responder  Resolver </p>
<p>FICHAMENTO DE OPINIÃO</p>	
<p>MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>	
<p>O livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, apresenta uma visão geral e aprofundada do tema leitura, extrapolando o ato de ler, vinculado, apenas, à escrita verbal.</p>	

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Sem ser categórica, a coordenadora orienta a colaboradora-oficineira a demonstrar ao cursista as lacunas encontradas na sua produção. Notamos nessa orientação a dimensão “ensino” sendo mobilizada, uma vez que, de certa maneira, a coordenadora ensina, em uma perspectiva reflexiva, os colaboradores a ressignificarem seus *feedbacks* de modo que atendam aos objetivos do curso de extensão. Dessa forma, a extensão universitária não se limita apenas à aplicação do conhecimento existente, mas também à produção de novos saberes por meio da interação entre pesquisadores, estudantes e comunidade.

Vale evidenciar que os gêneros acadêmicos, que circulam na esfera social e acadêmica, são objetos importantes e presentes na extensão universitária, isto é, constituem-se artefatos que registram as múltiplas atividades desenvolvidas durante o processo de ensino, pesquisa e a própria extensão. Vejamos outro exemplo (Figura 12), no qual o ensino marca presença novamente na dimensão extensão universitária.

Figura 12: Observações da coordenadora do curso em relação aos *feedbacks* (b).

<p>MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>	
<p>O livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, apresenta uma visão geral e aprofundada do tema leitura, extrapolando o ato de ler, vinculado, apenas, à escrita verbal. A autora elenca formas variadas de leitura, desmistificando, assim, o ato de ler, preconcebido como simples decodificação.</p>	
	<p>A Autor</p> <p>Nesse caso, entre vírgulas. COMO NOSSA PROPOSTA É POSSIBILITAR REFLEXÃO (AO MESMO TEMPO QUE ELA SE APROPRIA E INTERNALIZA), SERIA INTERESSANTE EXPLICAR O PORQUÊ DA VÍRGULA AQUI.</p> <p style="text-align: right;">  Responder  Resolver </p>

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Observamos que a colaboradora-oficineira inseriu realce às duas vírgulas entre o vocábulo “assim” e no seu *feedback* informou: “Nesse caso, entre vírgulas” (escrito em preto no balão de revisão.). A colaboradora-Oficineira-L faz uso de uma **correção resolutiva**, na qual ela inseriu as vírgulas sem possibilitar ao aluno uma compreensão de o porquê desses sinais de pontuação. Todavia, notamos, em vermelho, que a coordenadora do curso possibilita àicineira uma reflexão, ao retomar o objetivo do curso de extensão (Figura 13). Com essas orientações a colaboradora-oficineira ressignifica seu *feedback*, contemplando a proposta do curso e possibilitando que o cursista reflita no uso e volte a empregar novamente. Vejamos:

Figura 13: Resignificação do feedback da Colaboradora-Oficineira-L.

FICHAMENTO DE OPINIÃO	
MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.	Autor O fichamento apresenta, ▼
O livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, apresenta uma visão geral e aprofundada do tema leitura, extrapolando o ato de ler, vinculado, apenas, à escrita verbal. A autora elenca formas variadas de leitura, desmistificando, assim, o ato de ler, preconcebido como simples decodificação.	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p>Autor</p> <p>Nesse caso, entre vírgulas, pois a palavra foi empregada como recurso de ênfase. Além disso, pode ser retirada sem problema à ideia.</p> </div>
	Responder Resolver

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Verificamos que Colaboradora-Oficineira-L acatou as orientações da coordenadora do curso de modo que ressignificou seu *feedback*. Essa ressignificação teve a “intenção de provocar no estudante, de forma interativa, uma reflexão sobre as lacunas de seu texto” (J.P.M.C, 2022, p. 60), para que posteriormente esse aluno possa reescrever seu fichamento. Importa dizermos que todos os colaboradores-oficineiros tiveram as mesmas orientações para a elaboração dos *feedbacks*.

Diante do exposto, podemos afirmar que o curso de extensão contribuiu para a inserção dos colaboradores-cursistas nas práticas sociais dos gêneros acadêmicos trabalhados nas oficinas, bem como possibilitou que os colaboradores-oficineiros ressignificassem suas práticas, como foi constatado, também, na pesquisa intitulada **Pontos e pespontos:** tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica.

A pesquisadora P.C.C.S. situa que sua pesquisa foi realizada por meio do curso de extensão, objeto de nossa investigação (Quadro 13). No entanto, a referida

pesquisadora optou pelo título dado na segunda edição, intitulado de "Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora."

Quadro 13: Evidência à Coleta de Dados.

AUTOR	✚ P. C. C.S.
DATA DE DEFESA	✚ 2023
CONTEXTO DE PESQUISA	✚ Os dados analisados (três resenhas acadêmicas) foram extraídos do curso de extensão intitulado "Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora" aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional.
OBJETIVO GERAL	✚ Investigar como os alunos ingressantes no Ensino Superior se constituem autores das suas produções escritas. Em específico, foram analisadas as marcas de autoria na produção do gênero resenha.
PERGUNTAS DE PESQUISA	✚ De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica favorece as práticas sociais na universidade? Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas?
RESULTADOS	✚ Assim, após a análise dos dados, verificamos que as resenhas remetem às características identitárias dos estudantes, indicando questões de escolarização anteriores, como a concepção de escrita que trazem. No entanto, o curso de extensão contribuiu para a inserção desses estudantes nas práticas sociais do gênero. Esse fato foi preponderante, pois, possivelmente, o primeiro contato dos participantes com o gênero foi na universidade. Além disso, observamos que a autoria foi demarcada por elementos linguísticos como a paráfrase, a repetição, os modalizadores discursivos, as citações e os operadores argumentativos, utilizando-se, portanto, da responsividade, tendo em vista que os resenhistas se posicionaram diante da obra.
LINK DE BUSCA	✚ https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5764/1/Poliana%20Coutinho%20Campos%20da%20Silveira%20-%20Disserta%3%a7%c3%a3o.pdf

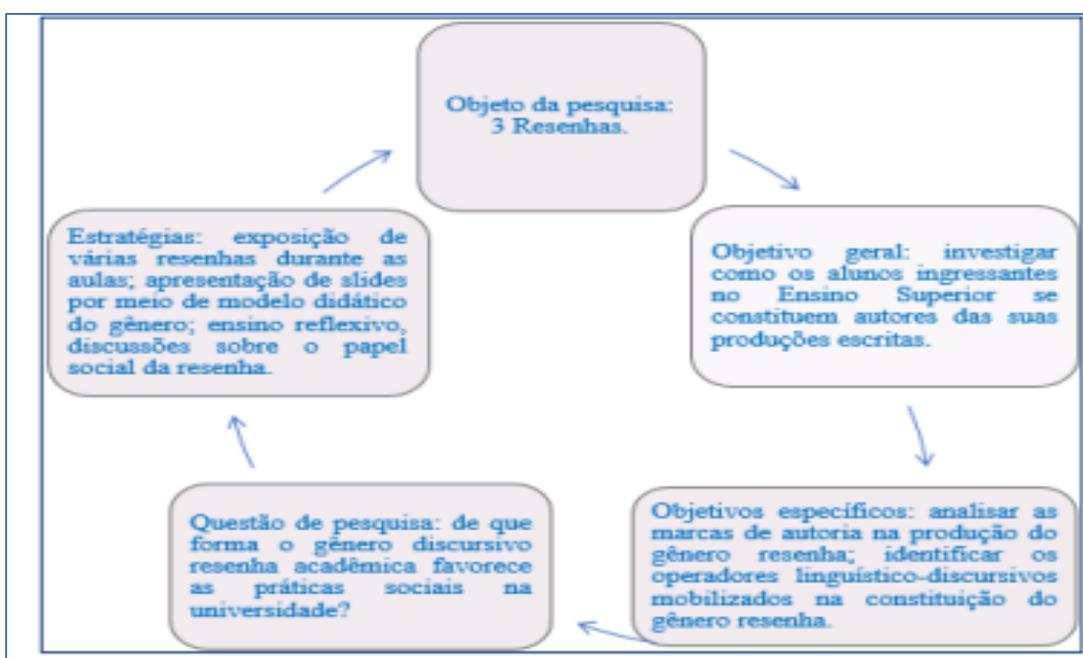
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No seu trabalho, identificamos que P.C.C.S. menciona o curso vinte e cinco vezes como forma de evidenciar o *locus* de coleta de dados, assim como sua relevância no desenvolvimento acadêmico dos participantes. Nas palavras dela,

Como palestrante, notei que foi uma oportunidade para que os estudantes se familiarizassem com os gêneros acadêmicos. O estudante teve acesso da parte teórica à prática com o acompanhamento da coordenadora do curso e dos ministrantes. Além disso, as produções dos discentes foram corrigidas e, quando necessário, reescritas até três vezes. (Dissertação de P.C.C.S, 2022, p. 46).

É possível notarmos uma inter-relação entre a extensão universitária e o desenvolvimento do letramento acadêmico, uma vez que os gêneros acadêmicos, comumente encontrados nas instituições de ensino superior (resumo, resenha, fichamento, projeto de pesquisa, artigo científico, entre outros), são bastante disseminados e utilizados para fins de avaliação, publicação e divulgação científica, ou seja, contribuem para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento produzidos nas universidades. Metodologicamente (Figura 14), P.C.C.S organizou sua pesquisa da seguinte forma:

Figura 14: Síntese da Metodologia



Fonte: Dissertação de P.C.C.S, (2023, p. 79).

O foco principal de P.C.C.S, diferente dos demais pesquisadores apresentados aqui, foi investigar como os colaboradores-cursistas se constituíram autores de suas produções escritas. Para tanto, ela teve como *corpus* apenas três resenhas. A autora enfatiza que se faz “necessário entender que a análise de textos não se esgota em aspectos linguísticos e nem deve ser realizada de forma padronizada, pois cada aluno possui um contexto social e práticas de letramento diferentes” (P.C.C.S, 2023, p. 17).

Dessa forma, constatamos em todas as análises realizadas um sensível e reflexivo olhar sobre as produções dos cursistas. Ainda, nessas análises, foi possível constatar uma máxima discutida nos encontros de orientação que se refere às “individualidades” que permeiam o estilo de cada escritor ao dizer o que dizem.

Ratificando, assim, que a linguagem é um fenômeno social, pois ela não apenas reflete, mas refrata o sujeito que a utiliza.

Diante do exposto, enfatizamos que os estudos do letramento acadêmico ganham papel central, uma vez que possibilita o avanço dos envolvimento, por meio de práticas sociais de leitura, escrita e apropriação dos gêneros acadêmicos. Ao viabilizar o envolvimento da comunidade acadêmica em atividades extensionistas, o resultado se cumpre por possibilitar contribuições significativas ao desenvolvimento não somente do letramento acadêmico dos estudantes universitários, mas de toda a comunidade envolvida nesses cursos (projetos de extensão).

Inevitavelmente, esse processo envolve não apenas a capacidade de ler e escrever textos acadêmicos, mas também a habilidade de compreender e produzir conhecimento, dentro dos padrões e normas estabelecidos pela comunidade acadêmica. Logo, o envolvimento em cursos e projetos de extensão proporciona aos acadêmicos o contato direto com diferentes públicos e contextos socioculturais, o que propicia a expansão da sua capacidade de comunicação e promove uma visão mais crítica e reflexiva acerca de sua própria prática estudantil.

Em suma, os trabalhos apresentados nessa seção visaram demonstrar que a extensão deve ser compreendida como possuidora das mesmas forças que o ensino e a pesquisa. Dessa maneira, o marco desse debate acadêmico ainda não se encontra esgotado, visto que os diversos setores da sociedade devem se fazer presentes, primando pelo diálogo como maneira de a universidade, a partir de sua autonomia, propor ações que de fato atendam as reivindicações daquela comunidade, ou seja, acrescentar ao princípio dual, ensino e pesquisa, a extensão universitária, a fim de que possa gerar resultados que cooperem para o desenvolvimento educacional, sociocultural, político-econômico daquela região.

Por fim, inferimos que a indissociabilidade - ensino, pesquisa e extensão - permite que as instituições ofereçam uma educação centrada na resolução de problemas locais. Uma educação mais contextualizada, baseada na cidadania crítica e ativa, capaz de formar recursos humanos não apenas para o mercado de trabalho, mas também preparados para contribuir com a mudança social. Logo, a extensão universitária se caracteriza por aplicar e resolver problemas concretos da sociedade, a partir dos conhecimentos produzidos na universidade, ao mesmo tempo que oportuniza aos discentes, professores e pesquisadores se desenvolverem, conquistando um aprendizado com as práticas cotidianas, do mundo concreto, real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação (Freire, 2021, p. 33-34).

Como proferido nas palavras iniciais desta tese, reafirmo que “uma ostra feliz não produz uma pérola” ou, analogicamente, posso afirmar que um pesquisador complacente, resignado e passivo não produz uma pesquisa. Retomo essa metáfora, pois durante o desenvolvimento da pesquisa muitos “organismos estranhos” me inquietaram e me tiraram da zona de conforto, tais como: escolha da temática; ressignificação da temática; *locus* da pesquisa em contexto pandêmico; levantamento da literatura; tipo de pesquisa; interação com os colaboradores da pesquisa; seleção do *corpus* de análise, dentre outros.

Assim, com esses organismos estranhos compreendi que o fazer pesquisa implica nos “despirmos das roupas [concepções cristalizadas] que não cabem mais em nossos corpos”, pois foi necessário fazer a “travessia”. Nessa passagem foi possível o entendimento de que somos sujeitos inacabados. Ainda que condicionados pelo meio, não somos determinados por ele, pois nos constituímos historicamente e socialmente (Freire, 2021). No fazer pesquisa, além disso, descobri que “um galo sozinho não tece a manhã”, ou seja, o desenvolvimento e concretização de uma pesquisa mobiliza múltiplos sujeitos e vozes sociais que, em uma cadeia de (co)construções, reafirmam uma contrapalavra ou uma resposta ao já comunicado.

Nesse contexto, como uma reação-resposta ao já dito sobre a Extensão Universitária, busco responder nessas considerações finais aos questionamentos que guiaram essa pesquisa. Dessa forma, o objetivo foi investigar como a Extensão Universitária possibilitou o desenvolvimento do letramento acadêmico, a partir dos resultados alcançados em um curso de extensão realizado com alunos do ensino médio, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos de uma universidade pública no estado do Tocantins, em 2021, cuja temática foi a leitura e a escrita no âmbito acadêmico. Ao levar em consideração esse objetivo, idealizei as seguintes questões-problemas da tese:

✚ Qual a percepção dos Colaboradores-oficineiros, de um curso de extensão realizado em uma instituição pública federal no estado do Tocantins, sobre o papel social da Extensão Universitária no desenvolvimento acadêmico e social?

✚ Como os colaboradores-oficineiros perceberam a resignificação de suas práticas, a partir do desenvolvimento do curso de extensão?

✚ Qual a percepção dos colaboradores-cursistas e colaboradores-oficineiros sobre a relevância da Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos Colaboradores envolvidos?

Importa dizer, ainda, que as cogitações que faço, nessas considerações, são em uma perspectiva mais reflexiva que expositiva, a fim de não incidir em repetições. Para tanto, tomei as questões que nortearam essa investigação. Assim, as respostas foram respaldadas pelo aporte teórico-metodológico, as vozes suscitadas na análise do projeto de extensão, objeto dessa pesquisa e, sobretudo, nos relatos de experiência dos Colaboradores-Oficineiros e Colaboradores-Cursistas, bem como as pesquisas (Dissertações) frutos do projeto de extensão.

Em relação ao primeiro questionamento, averigui que a Extensão Universitária, na percepção dos Colaboradores-Oficineiros, desempenha um papel fundamental na interação entre a academia e a sociedade, promovendo uma troca de conhecimento e experiências. Suas contribuições são diversas e impactam positivamente os sujeitos envolvidos em várias esferas. A atividade extensionista pôde contribuir para além da produção de conhecimento, uma vez que permitiu que os Colaboradores refletissem sobre o lugar social que cada um assume nas diversas atividades humanas.

A partir dos relatos, ainda, notei que as atividades desenvolvidas na Extensão Universitária, mais especificamente no curso *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, contribuíram tanto para os cursistas quanto para os colaboradores-oficineiros, reforçando as teorias já adquiridas no processo de ensino-aprendizagem no compêndio universitário, induzindo os graduandos à uma melhor reflexão, percepção e domínio acerca dos conteúdos ministrados.

Dessa maneira, os resultados do projeto evidenciaram um conjunto de atividades que se pautaram não somente na Extensão Universitária, mas também na pesquisa e ensino, as quais se baseiam em uma concepção de língua como objeto social, uma vez que os gêneros textuais(acadêmicos) permeiam o cotidiano dentro e

fora do universo acadêmico. Ademais, para os Colaboradores-Oficineiros, a Extensão Universitária é um meio de fortalecimento individual, resposta a ataques (por exemplo, atribuir à universidade um lugar de balbúrdia) e construção de um legado de resistência, no sentido de romper com concepções equivocadas atribuídas à universidade.

As oficinas, ofertadas durante todo o projeto, tornaram-se espaços de aperfeiçoamento e sensibilidade necessários àquele contexto. Assim, os cursistas e a comunidade envolvidos na Extensão Universitária “deixa(m) de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo” (FORPROEX, 2012, p. 33). Assim, para os colaboradores, os projetos ou cursos de extensão universitária sobre qualquer temática, que circule na universidade, podem ser realizados sob o prisma da cidadania. Esses aspectos colaboram para uma concepção de extensão mais contributiva do ponto de vista sociocultural e rompe com a concepção de Extensão Universitária que, por muito tempo, foi tomada como instrumento de prestação de serviços e assistencialista.

Quanto ao **segundo questionamento** (como os colaboradores-oficineiros perceberam a resignificação de suas práticas a partir do desenvolvimento do curso de extensão?), aos oficinairos-colaboradores, o curso de extensão possibilitou, como fenômeno social, uma experiência docente em nível superior, contemplando uma demanda que auxiliou de maneira significativa no ensino (graduação) e que culminou (e continua culminando) em trabalhos de excelência voltados às práticas de pesquisa na Pós-Graduação (*stricto sensu*).

Dessa maneira, os professores que fizeram parte do curso de extensão tiveram a missão de se prepararem para um curso específico, com público genérico e local específico (modalidade remota). Tiveram que se apropriar de práticas formativas referentes à leitura e à escrita, atividades que estão imbricadas no agir docente, sobretudo de língua materna, elemento de compreensão e interpretação do objeto aqui aludido. Acerca disso, acredito que seja por meio da dimensão presente no processo pedagógico que os papéis entre quem ensina e quem aprende são definidos de maneira responsável e confortável, afinal de contas, são sujeitos ativos do próprio ato educacional e, portanto, seres carregados de histórias, representações e trajetórias particulares.

Assim, o curso de extensão em questão propiciou não somente aos aprendizes, mas também aos professores, uma resignificação de suas práticas que, outrora,

eram presenciais, passando a totalmente remota por causa da Pandemia de Covid-19. Ainda, durante a realização do referido curso de extensão, os oficinairos consideraram as particularidades – o contexto – dos envolvidos, ou seja, foi levado em consideração que cada sujeito possui suas singularidades no processo de ensinagem.

Já em **relação ao terceiro** questionamento (qual a percepção dos colaboradores-cursistas e colaboradores-oficineiros sobre a relevância da Extensão Universitária no desenvolvimento do letramento acadêmico dos Colaboradores envolvidos?), ao considerar o objetivo maior do curso de extensão *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, cujo problema de linguagem refere-se às práticas extensivas de leitura e escrita, entendi que essas duas dimensões se constituíram ações que possibilitaram o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Por esse intermédio, trabalhar com os gêneros textuais (discursivos) com vista ao desenvolvimento do letramento acadêmico é, também, possibilitar no ensino superior produções escritas que tematizem as dificuldades, não somente com ato de escrever, mas também as dificuldades de apropriação dos diversos saberes e suas representações. E assim poder chegar à escrita, à retextualização dos diferentes gêneros que circulam na esfera social e acadêmica.

Uma outra dimensão que carece de reflexão, dada a sua importância no processo de ensino-aprendizagem em qualquer campo do saber ou esfera social, diz respeito ao papel do professor como agente de letramento e possibilitador das práticas que envolvem o letramento acadêmico. A propósito, é responsabilidade da prática docente discutir as principais teorias em vigência e que envolvem a interação, o letramento do professor e as práticas de linguagem como fenômenos sociais e inovadores no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque é por meio da dialogicidade, da problematização e debate que, em uma relação dialética entre o professor e o aprendiz, ambos se constituem sujeitos da aprendizagem, conforme Freire (2021) afirma.

No curso de extensão, *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, foi possível a constatação de três modelos de letramento (Habilidades, Socialização e letramento acadêmico), materializando-se no desenvolvimento das oficinas de leitura e produção textual. Uma das Colaboradoras-Oficineiras, no desenvolvimento de sua oficina, constatou que o Colaborador-Cursista

se constitui sujeito-leitor-responsivo à medida que refutou, concordou, inferiu e ressignificou suas leituras.

Todavia, para chegar a esse perfil, durante a realização das oficinas, foi possibilitado que os colaboradores, na sua heterogeneidade, colocassem em cena seus conhecimentos trazidos de práticas de letramentos anteriores. Ainda, constatei a ressignificação dos Colaboradores-Oficineiros como negociadores e mediadores dos múltiplos sentidos na aula de leitura, uma vez que deixei o lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e legitimar as vozes dos Colaboradores-Cursistas, durante a atividade de leitura.

Perante o exposto, fica evidenciado o papel relevante da extensão universitária para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Mostra-se, ainda, como uma importante ferramenta que, de maneira imbricada com o ensino e a pesquisa, potencializa mudanças sociais, sobretudo no entorno da aplicação das atividades extensionistas.

Além disso, observei uma virada paradigmática, na qual os saberes populares adentraram a universidade em um processo de mão dupla, na busca por ressignificações das práticas envolvidas, tanto na sociedade quanto na academia. Nessa integração entre universidade e sociedade, os atores sociais envolvidos se depararam com situações diversas, as quais vêm requerer responsabilidades e ações que, muitas vezes, são peculiares a uma formação profissional engajada e autônoma.

Em suma, o projeto de Extensão Universitária, alvo dessa tese e desenvolvido junto à Universidade Federal do Tocantins, contribuiu significativamente para o engajamento de todos os envolvidos, especialmente dos estudantes. Os colaboradores desse projeto se constituíram de sujeitos sociais que procuraram por formações específicas, em especial aquelas que envolvessem as práticas de leitura e escrita para fins determinados (ENEM, Vestibular, entre outras). Houve também aqueles que buscavam por formação continuada, a fim de se inteirar sobre as discussões(tendências) para aplicar no dia a dia, no trabalho, entre outros motivos. Em comum, todos estavam em busca de aperfeiçoamento, de aprimoramento, sobretudo acerca das competências leitora e escritora.

Por fim, a relevância dessa tese, produto da pesquisa desenvolvida sobre a Extensão Universitária, em específico o projeto objeto desse estudo, potencializando o desenvolvimento acadêmico e profissional, entre os anos de 2020 e 2021, aparece também nas contribuições e colaborações para o contexto acadêmico. Em síntese, as

reflexões trazidas nessa investigação se completam com a esperança de que muitas outras pesquisas sejam desenvolvidas na área da Extensão como produto social, na esfera acadêmica – em uma perspectiva crítica, social e dialógica que considere os sujeitos-sociais protagonistas no processo de ensinagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, L. P.; **SAMPAIO**, J. H. Extensão Universitária: aprendizagens para transformações necessárias no mundo da vida. **Revista Diálogos: construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas**, Brasília, v.14, n.1, dez, p 33-41. 2010.

ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 188-226.

ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. A. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015.

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES** nº 2. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.

ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 666 p. 2008.

ARROYO, D.M.P.; **ROCHA**, M.S.P.M.L. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação**, v.15, n.2, p.131-157, 2010.

ASSIS, Juliana Alves. A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de construção identitária. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 31, 2008.

ASSIS, Juliana Pereira de. **Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido**. 2021. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; Fabricio **LEONARDI**, 2016. “Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista”. In: **Revista E-Currículo**, v. 14, n. 02, p. 437-462 abr./jun.2016. São Paulo: PUC-SP.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BARTON D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell; 1994. 260 p.

BARTON, David. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. xvi-xviii.

BARTON, David.; **HAMILTON**, Mary. **Local literacy**: reading and writing in one community. London, Routledge, 1998.

BARTON, David; **HAMILTON** Mary; **IVANIC**, Roz (Orgs.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.

BASTOS, Liliana Cabral; **SANTOS**, William Soares dos. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BATISTA. R. M. S. **Formação de professores de Língua Portuguesa** [livro eletrônico]: interfaces teórico-práticas. – Tutóia: Diálogos, 2021. <https://doi.org/10.52788/9786599463983>

BATISTA-SANTOS, D. O. Desenvolvendo o letramento acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade. **Curso de Extensão Universitária**. Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Porto Nacional, TO, 2020.

BATISTA-SANTOS, D. O. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017.

BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. 248f. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Miguilim – **Revista Eletrônica do Netlli** | V. 7, N. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.

BAZERMAN, Charles. **The languages of Edison's light**. Cambridge: MIT Press, 1999.

BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: beyond writing to learn. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET)**, 4., 2007, Tubarão, SC. Universidade do Sul de Santa, Catarina, 2007.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. In.: BAZERMAN, C; PRIOR, P. (Ed.). **What writing does and how it does**

it: an introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 309-339, 2004.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In.: GIDDENS, A.; BECK, Ulrich; LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. UFRGS, 2020.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 maio 2024.

BEZERRA, Benedito Gomes. LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>

BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. (Linguagem, 97), 216 p.

BORDENAVE, D. J. E. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, São Carlos: EDUFSCar, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL – **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em out. 1988, 399 pp. Brasília, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. **Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. Porto Alegre: UFRGS. Brasília, 2006.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. **Portaria 976/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32623-programa-de-educacao-tutorial> Atualizada pela Portaria nº 343/2013 – dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. **Reuni/MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/extensao-universitaria> Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000/2001. Disponível em: <http://www.renex.org.br> Acesso em 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014: aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer n. 608**, de 3 de outubro de 2018: diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira; 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 7**, de 18 de dez. de 2018: estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências; 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=04251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRONCKART, J.P. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. Práticas e eventos de letramento em pesquisas sobre escrita infantil. **Signótica**, Goiânia, v. 33, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.67836.

CEARÁ, Lianne; AMOROZO, Marcos; BUONO, Renata. Presença dos mais pobres nas universidades brasileiras cresceu seis vezes em 20 anos – mas estagnou a partir de 2016. **Revista Piauí**, Folha de São Paulo, 13 de maio de 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/presenca-dos-mais-pobres-nas-universidades-brasileiras-cresceu-seis-vezes-em-20-anos-mas-estagnou-partir-de-2016/> Acesso em 05 jun. 2023.

CELANI, MAA. A Relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: Fortkamp, M.BM: **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** (24) • Dez 2003 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COOK-GUMPERTZ, J. (ed.) **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em 13 maio 2024.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão- SC, v. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

COSTA, Paulo Sergio da. **Aprendizagem Cooperativa**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. - Indaial: Grupo Uniasselvi, 92 p. 2009.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CRUZ, Maria Emília Almeida da. O LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL: NOVAS ABORDAGENS. **Gestão e Conhecimento**. PUC-Minas em Poços de Caldas V. 4, n. 1, art. 1, julho/novembro 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In. LOPEZ, E. M. T., Faria Filho, L. M. de, VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** SP, Cortez/Autores Associados, 1989.

CUNHA, J. P. M. DA. **A escrita do gênero fichamento de opinião na universidade: o feedback como possibilitador de uma reescrita responsiva**. 135 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEMO, P. Universidade: Questionar para Defender. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 23, n. 1, 9 jun. 2022.

DEMO, Pedro. Lugar da extensão. In: FÁRIA, Doris dos Santos (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília, 2001, p. 141-158.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1 – 32.

DENZIN, Norman K.; **LINCOLN**, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011 [1979].

FIAD, R. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, parte 2, 2011.

FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, 2015.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, p. 177-187, 2008.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009b.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. FORPROEX, 2001a. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. FORPROEX, 2001b. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRA. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: **FORPROEX**, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação de adultos**: algumas reflexões Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, 6: 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 [1969].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 294 p.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. -- 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em:
www.paulofreire.org/images/pdfs/Extensão_Universitária_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em 29 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GEE J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourse**. London: 2ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p, 714-725, 2001.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 67-80.

GOMES, Marquiana F. V. Boas. Interdisciplinaridade e interprofissionalidade na ação extensionista. In: Nadia Gaiofatto Gonçalves; Gisele Alves de Sá Quimelli. (Org.). **Princípios da extensão universitária: contribuições para uma discussão necessária**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 37-52.

GONZÁLEZ REY, F. O Compromisso Ontológico na Pesquisa Qualitativa. In: GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 1-28. 2005.

GROPP, B. M. C. De "cascão a lagartixa": uma abordagem etnográfica focada na perspectiva de comunidades de prática em aprendizagem organizacional. In: **Encontro Nacional Dos Programas De Pós-Graduação Em Administração** (ENANPAD), 27. Anais eletrônicos. Atibaia: Anpad, 2003.

HARDT, Michael e NEGRI, Antônio. Multitud: **Guerra y Democracia em la era del Império**. ed. Barcelona: Debols!llo, 2006.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.

HEATH, SB. Linguistics in the study of language. In: **Education Harvard Educational Review**. 70 (1) : 49-59. 2000.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, Abingdon, Oxon, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JOHNS, A. M. **Text, role and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KINCHELOE, Joe L. Describing the Bricolage: conceptualizing a new rigor in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, v.7, n.6, p.679-692, 2001.

KINCHELOE, Joe L. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Editors). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. California: Sage Publications, 2005.

KINCHELOE, Joe; **BERRY**, Kathleen. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.

KLEIMAN, Angela. **Objetivos e expectativas de leitura**. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008b.

KOLB, David. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1984.

KOCH, Ingedore Villaça; **ELIAS**, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAVE, J.; **WENGER**, E. (1991) **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. (Cambridge, Cambridge University Press).

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei de diretrizes e bases_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf) Acesso em:

LEA M. R; **STREET** B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. 23(6): p. 157-172. 1998.

LEA M. R; **STREET** B. V. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: Candlin CN, Hyland K, editores. **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman; p. 62-81. 1999.

LEA, MR, **STREET** BV. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>
Acesso em: 17 mar. 2023.

LEMKE, Jay L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados E Mídias. **Trab.Ling.Aplic.**, Campinas, 49(2), Jul./Dez. 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

LILLIS, T. Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-147. 1999.

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 7.ed. Campinas: Papirus, p.105-114, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2004.

LOPES, A. A. V. O resumo acadêmico como possibilitador do desenvolvimento da proficiência escritora de ingressantes no ensino superior. 112 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

MACHADO, T. H. S.; CAPRISTANO, C. C.; JUNG, N. M. Letramento acadêmico: dimensões mostradas e escondidas em rasuras em contexto digital. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 22, n. 3, jul.-set. 2019.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Ed. Lucerna, Rio de Janeiro: 2002, p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** - RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MAROBIN, Luiz. **Biblioteca Central da Usiminas: história, acervo e uso**. São Leopoldo: UVS, 1993. p. 101 –113.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In.: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 666 p. 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira e SÍVERES, Luiz. Nas fronteiras da indissociabilidade - a contribuição da extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz e MENEZES, Ana Luisa Teixeira. **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MIGUEL, José Carlos. A Curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11534.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA e PILAR (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.

P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A.**, vol. 10, no. 2, p. 329-338, 1994.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, K. S. Brito (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. (Volume com as conferências apresentadas durante o II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 05 e 06 de agosto de 2004.) Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 179-202; 2005.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil superior no Bra. In.: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.) **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

NOGUEIRA, Nara Níliá Marques. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 4, p. 951-982, 2018.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Onde Falha o Plano Nacional de Extensão? **Interagir: Pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 9-13, ago./dez. 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Uma breve história da UFRJ**. Site da UFRJ s/d Disponível em: [https://ufrj.br/acesso-a-informacao/institucional/historia/#:~:text=Em%207%20de%20setembro%20de,Rio%20de%20Janeiro%20\(URJ\)](https://ufrj.br/acesso-a-informacao/institucional/historia/#:~:text=Em%207%20de%20setembro%20de,Rio%20de%20Janeiro%20(URJ)) Acesso em: 02 mai. 2022.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Rev. Ciênc. Ext.**v.11, n. 3, p. 8-27, 2015.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.) **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, p. 31-42. 2002.

ONG, Walter. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998. [original inglês: 1982].

PANIZZI, W. M. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2002.

PUHL, Mário José; **DRESCH**, Óberson Isac. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **Revista Di@Logus** – Volume 5, nº 1, p. 37-55. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES DA SILVA, Maria Marlene. **Sociolinguística: Contribuições para a Criação de um Currículo para Povos Itinerantes**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília-DF, 233 p. 2018.

ROJO, R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 07-09.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: UPF, 1998.

RUSSELL, David R.; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 137-202, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, João Henrique de Sousa, *et al.* Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. V. 7, n. 1, p. 23-28 jan. – jun. 2016.

SANTOS, M. P. Extensão Universitária: Espaço de Aprendizagem Profissional e Suas Relações com o Ensino e a Pesquisa na Educação Superior. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 11, n. 18, p. 33-50, 2014.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Almedina, 2020. Disponível em https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf Acesso em: 13 nov. 2023.

SARAIVA, J. L. Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores. **Brasília Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SCHENDER, Klim Wertz. **Formação para o Trabalho Docente**: a extensão universitária na área de Educação (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos) 125 f. 2010.

SCHERER JÚNIOR, C. R. A. APRENDER NA ESCOLA PARA ALÉM DA SALA DE AULA: COMUNIDADES DE PRÁTICA, PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA E ESPAÇOS DE AFINIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR FORMAL. **Colloquium Humanarum**. 15 (2), 88–94. 2018.

SCRIBNER, S.; **COLE**, M.; **COLE**, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SILVA, E.; **REINALDO**, M. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 141-155, 2016.

SILVA, Enio Waldir da. Fortalecendo a cultura Cidadã dos estudantes - um dos papéis da extensão na universidade. In: **SÍVERES**, Luiz. **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA. D. H. P. D. O. **Por uma prática dialógica de leitura na Universidade**: contribuições para a formação do sujeito-leitor-responsivo. 229 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

SILVA, R. P. **A gestão do conhecimento em instituições de ensino superior e tecnológico**: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Salvador, 2010. Disponível em: <https://core.acuk/download/pdf/33540090.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, Raiane Chagas da; **WERNER**, Rosilea Clara. A contribuição da Extensão Universitária para a formação acadêmica no serviço social e sua aproximação com a metodologia da Educação Popular. In: **III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos IV Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais III Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental**. Londrina-PR, de 02 a 05 de julho de 2019.

SILVEIRA, P. C. C. DA. **Pontos e Pespontos**: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica. 118 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2023.

SÍVERES, Luiz. et al. Percurso aprendente do estudante na extensão universitária. In: **SÍVERES**, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC/Goiás, 2012. p. 81-96.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, L. (org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013. p. 19-36.

SNYDER, W. M., WENGER, E., & de SOUSA BRIGGS, X. Communities of practice in government: Leveraging knowledge for performance. **The Public Manager**, 32(4), 17–21. 2003.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, Campinas, nº 1, p. 42-58. 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4.ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443 – 466.

STREET Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press; 256 p. 1984.

STREET, B. V. **Abordagens interculturais para a alfabetização**. Cambridge: COP, 1993.

STREET Brian. **Social literacies**: Critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman; 192 p. 1995.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil** sobre “Letramento e diversidade”. Outubro. 2003.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, V. 28, N.2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, Brian. Eventos e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In.: Magalhães, Izabel. **Discursos e Práticas de Letramento**. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2012.

STREET, B. V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: Uma Perspectiva de Letramentos Sociais como Base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

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

STREET, Brian. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: _____. (Ed.). **Literacy and Development**: Ethnographic perspectives. London and New York: Routledge. 2001.

STREET, Brian. The implications of the new literacy studies for education. In: GOODMAN, S. et al. (Ed.). **Language, literacy and education**: a reader. Stoke-on-Trent: Trentham Books, p. 45-59, 2003.

TAVARES, Maria das Graças M. Tavares. **Extensão universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: Edufal, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar., p.181-188. 1962.

THIOLLENT, Michel. [1947] **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

TUSTING, Karin; McCULLOCH, Sharon; BHATT, Ibrar; HAMILTON, Mary; BARTON, David. **Academics Writing**: The dynamics of Knowledge Creation. New York, NY: Routledge, 2019.

VARGAS, Rosana Souza de; KONAGESKI, Jamile Tabata Balestrin; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Práticas e Perspectivas da Extensão Universitária: Um Estudo com Professores da Educação. **Revista Valore**, [S.l.], v. 6, p. 1614-1625, jul. 2021. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.22408/reva6020219021614-1625>. Acesso em: 26 fev. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e pedagogia).

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. Primeira edição, 1987.

WENGER, E. (1998) **Communities of practice**: learning, meaning and identity. (New York, Cambridge University Press).

WENGER, E; WENGER-TRAYNER, B. **Brief introduction to communities of practice**. 2015. Disponível em:
<https://www.wenger-trainer.com/introduction-to-communities-of-practice/>
Acesso em: 13 mar. 2014.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; **FEUERSCHÜTTE**, Simone Ghisi. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro v. 16, n. 2, p. 241–273, abr, mai, jun, 2015.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.39,n. 67,p. 3-17, jul./dez. 2014.

APÊNDICE

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DIALÓGICA DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR RESPONSIVO

Pesquisador: DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70699117.0.3001.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.283.089

Apresentação do Projeto:

Soares (2009), baseando-se nos Novos Estudos do Letramento - NEL, aponta duas dimensões para o letramento: a dimensão individual (modelo autônomo) e a dimensão social (modelo ideológico). Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, como a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Mas quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais de uso da língua escrita.

O letramento ideológico rompe teoricamente – pois a prática escolar dominante ainda é coerente com o letramento autônomo – com práticas tradicionais que envolvem a leitura e a escrita, possibilitando ao sujeito uma ação crítica em relação às informações disponibilizadas na sociedade. Além disso, o letramento possibilita ao sujeito que uma condição ou um estado, seja modificado e transformado, em uma perspectiva social. Assim, “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uf@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.283.089

- a) Identificar o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa
- b.1) Investigar a ocorrência das múltiplas leituras nos eventos do Pensar Alto em Grupo, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor e escritor crítico;
- b.2) Investigar a complexa tarefa do professor letrador de reconhecer quais leituras são aceitáveis e quais não são na construção do sentido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos , foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para identificar o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Cronograma

Solicita-se adequação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638311.pdf	03/05/2021 19:36:22		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/05/2021 19:35:37	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_CEP.docx	03/05/2021 19:32:46	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DALVE.docx	03/05/2021 19:32:08	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.283.089

Investigador	PROJETO_DALVE.docx	03/05/2021 19:32:08	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoLivreEsclarecido_Dalve.doc	03/05/2021 19:31:46	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Dalve_04_09.pdf	18/12/2020 10:45:45	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PESQUISA_DALVE_UFT.jpeg	08/09/2020 17:36:20	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Outros	PARECER_DE_MERITO_DALVE.pdf	08/09/2020 17:28:05	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoLivreEsclarecidoOK.doc	01/08/2020 15:21:17	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DALVE_CEP.docx	22/06/2020 13:34:40	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao_Dalve.doc	22/06/2020 13:32:04	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Outros	Termoparausodados_TCUB.pdf	20/12/2017 23:00:50	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 09 de Março de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br