

AÇÃO DE EXTENSÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM OFICINAS DE LETRAS E ARTES

EXTENSION ACTIVITIES AND ACTIVE METHODOLOGIES: EXPERIENCE OF READING AND TEXT PRODUCTION IN LITERATURE AND ARTS WORKSHOPS

Edna Pagliari Brun¹, Luciene Paula Machado Pereira²

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Orcid: orcid.org/0000-0001-9552-4621

e-mail: edna.brun@ufms.br

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Orcid: orcid.org/0000-0002-7368-3338

e-mail: luciene.machado@ufms.br

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

Resumo: O artigo apresenta uma atividade realizada no âmbito do projeto de extensão “Oficinas Letrarte: prática pedagógica com a língua portuguesa e as artes visuais”, vinculado à Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O projeto, atendendo à curricularização da extensão nas Instituições de Ensino Superior, visa colaborar com o desenvolvimento de capacidades docentes de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras e Artes Visuais a partir da atuação docente pautada em metodologias ativas e ensino híbrido, tendo em vista uma perspectiva interacional e dialógica de língua(gem). Realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de Mato Grosso do Sul e organizada em oficinas que contemplaram metodologias ativas, a atividade extensionista priorizou as práticas de leitura de textos artísticos (literários e imagéticos) e de produção de texto multissemiótico. Os resultados apontaram que a elaboração de um roteiro didático organizado em etapas pré-textual, textual e pós-textual possibilitou a leitura plena dos textos artísticos analisados, instigando os estudantes a participarem da atividade por meio de perguntas que efetivaram a análise de elementos textuais pertinentes – linguísticos e imagéticos – e a reflexão sobre eles. A organização no modelo de rotação por estações e gamificação também colaborou para o engajamento na atividade e para a compreensão dos textos. Trabalhar a leitura e, conseqüentemente, as práticas de linguagem/linguagens como um processo que constitui sentidos fortalece uma formação docente significativa porque prepara o professor em formação inicial para uma ação docente na Educação Básica que poderá colaborar efetivamente com o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Leitura. Produção textual. Formação docente. Campo de atuação social artístico-literário.

Abstract: This article presents an activity carried out as part of the extension Project “Letrarte Workshops: pedagogical practice with the Portuguese language and visual arts” linked to Faculty Artes, Letras e Comunicação, University Federal de Mato Grosso do Sul. The project, in line with the curricularization of extension in Higher Education Institutions, aims to collaborate with the development of teaching skills of academics in the Bachelor's Degree courses in Letters and Visual Arts based on teaching practices guided by active methodologies and hybrid teaching, with a view to an interactional and dialogical perspective of language(s). Carried out with high school students from a state school in Mato Grosso do Sul and organized in workshops that included active methodologies, the extension activity prioritized the practices of reading artistic texts (literary and imagistic) and producing multisemiotic texts. The results showed that the development of a teaching plan organized into pre-textual, textual, and post-textual stages enabled the full reading of the artistic texts analyzed, encouraging students to participate in the activity through questions that facilitated the analysis of relevant textual, linguistic and visual elements (linguistic and imagistic ones), as well as reflection upon them. The organization of the model based on rotation by stations and gamification also contributed to

engagement in the activity and understanding of the texts. Working on reading and, consequently, language/linguistic practices as a process that constitutes meaning strengthens meaningful teacher training because it prepares teachers in initial training for teaching in basic education, which can effectively contribute to the development of students' discursive competence.

Keywords: Active methodologies. Reading. Textual production. Teacher training. Artistic-literary social field of action.

INTRODUÇÃO

O projeto "Oficinas Letrarte: prática pedagógica com a língua portuguesa e as artes visuais" é uma ação de extensão da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Articulada ao Laboratório de Práticas Pedagógicas em Artes, Letras e Comunicação, tal ação se coloca como uma possibilidade integradora e interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura em Letras e Artes Visuais da FAALC, visando à promoção do desenvolvimento profissional dos acadêmicos desses cursos, por meio do aprimoramento de capacidades docentes, favorecidas pelo oferecimento de práticas pedagógicas significativas em espaços escolares e não escolares. O projeto conta ainda com a colaboração de acadêmicos dos Cursos de Jornalismo e de Psicologia.

As atividades do projeto são desenvolvidas pelos acadêmicos participantes sob a orientação das professoras formadoras coordenadoras do projeto, tendo como base uma temática central discutida em textos verbais e não verbais, contemplados em gêneros textuais do campo de atuação artístico-literário (Brasil, 2018), como contos, crônicas, poemas, canções, pinturas, esculturas, vídeos, instalações de arte. Quanto ao trabalho docente, a realização das oficinas contempla as etapas condizentes à atividade do professor, isto é, curadoria/planejamento, desenvolvimento/realização da atividade, socialização e reflexão/(auto)avaliação.

Iniciado no segundo semestre do ano de 2024, o Letrarte realiza oficinas de leitura e produção textual em um estabelecimento penal feminino, em escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul, em eventos culturais da UFMS ("Festival Mais Cultura") e na Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UnAPI/UFMS). Assim, a ação atende estudantes do Ensino Médio, do Ensino Superior, idosos e pessoas em

espaços diversos, para além do âmbito escolar/acadêmico, afastados do convívio com a sociedade de modo geral.

Dessa maneira, além de contribuir com a formação docente inicial e possibilitar experiências formativas interdisciplinares aos estudantes da graduação, a ação “Oficinas Letrarte” se fortalece, como atividade de extensão, na relevância social de proporcionar experiências significativas de aprendizagem que aproximam a língua portuguesa, a literatura e as artes de diversos sujeitos, inseridos ou não em espaços escolares.

A obrigatoriedade da extensão nos cursos de formação inicial de professores (Brasil, 2024) mostra o entendimento de que experienciar situações/atividades além do *locus* universitário/acadêmico colabora com o desenvolvimento de capacidades docentes diversas. Nesse sentido, o projeto em questão possibilita a construção do conhecimento pedagógico gerado na prática, bem como envolve os acadêmicos em uma atuação comunitária pelo agir docente em espaços escolares e não escolares, fora da Universidade, promovendo a curricularização da extensão nos cursos de graduação, no caso, em Letras, Artes, Jornalismo e Psicologia da UFMS.

Atendendo à Resolução nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a curricularização da extensão nos cursos de Graduação da UFMS ocorre por meio da articulação entre atividades de extensão e o desenvolvimento dos cursos. Descritas como atividades de extensão do Projeto Pedagógico do Curso, tais atividades devem compor, no mínimo, dez por cento do total da carga horária dos cursos.

De acordo com a normativa, entende-se como curricularização das atividades de extensão o reconhecimento de atividades extensionistas em Componentes Curriculares Disciplinares (CCD) obrigatórios e/ou optativos e/ou em Componentes Curriculares Não Disciplinares (CCND) obrigatórios e/ou optativos (Resolução nº 304/2021, do Conselho de Graduação/UFMS).

Ademais, são consideradas atividades extensionistas a participação dos estudantes em programas, projetos, cursos, oficinas e eventos integrantes das ações de extensão aprovadas e regulamentadas pela UFMS, de acordo com as áreas de conhecimento caracterizadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Depois de

analisadas e aprovadas pelos Colegiados dos Cursos de Graduação, a carga horária dessas atividades é computada para a integralização do Curso¹.

Desse modo, a participação dos estudantes nas ações do Projeto “Oficinas Letrarte”, além de contribuir para a formação inicial docente, atribui a eles carga horária em ações de extensão, favorecendo a curricularização da extensão no âmbito da UFMS.

O objetivo deste artigo é compartilhar uma atividade realizada como ação de extensão Letrarte com estudantes de uma escola pública de Campo Grande-MS.

Para tanto, após esta introdução, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta o trabalho desenvolvido nas oficinas, e, a seguir, a metodologia implementada na ação. Na sequência, dedicamo-nos ao relato da experiência em si e, finalizando, tecemos nossas considerações/reflexões sobre a atividade docente e extensionista realizada.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A ideia de não se poder desvincular o trabalho com a língua da presença do texto em sala de aula ganhou espaço, primeiramente, no terreno acadêmico², e, desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), também corresponde a um discurso institucional sobre o ensino da língua portuguesa materna. Essa consideração do papel do texto desloca o ensino da língua de uma perspectiva que podemos nomear como tradicional, por perdurar no tempo, que a toma em seu aspecto estrutural, para assumir uma perspectiva enunciativa, cuja concepção subjacente de língua(gem) é a interacionista, e que concebe o texto, portanto, como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino (Rojo, 2000).

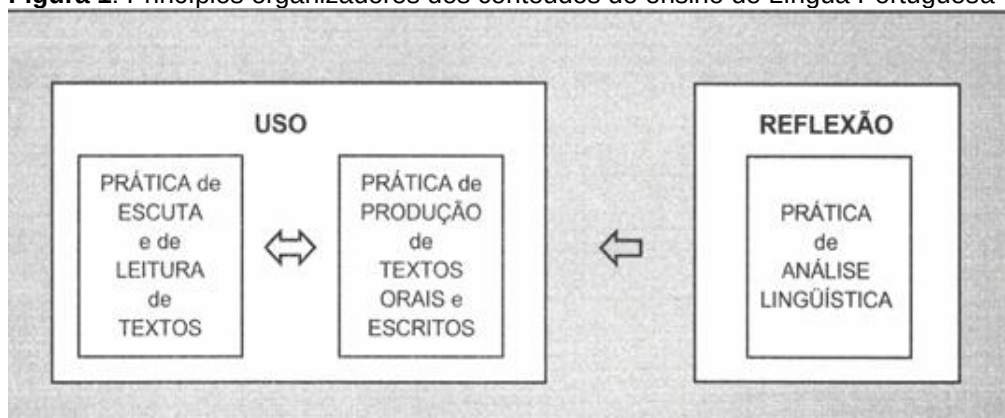
Os PCN (Brasil, 1996, 1998) e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) organizam os conteúdos a serem trabalhados na coerência da

¹ A participação do estudante em eventos ou cursos apenas como ouvinte não é considerada carga horária em atividade de extensão, mas atividade complementar.

² O livro **O texto na sala de aula**, organizado por João Wanderley Geraldi, é tido como o pioneiro nessa discussão no Brasil. Foi publicado originalmente em 1984, quatorze anos antes, pois, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, publicado em 1998.

“articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista da linguagem” (Geraldi, 2011 [1984], p. 59). Retomadas de Geraldi, em texto publicado no início da década de 1980, o discurso institucional finalmente apresenta explicitamente, desde a última década do século XX e agora ao final da segunda década do século XXI, um posicionamento acerca do ensino de língua materna que leva a escolhas para operacionalizá-lo a partir da consideração do uso da língua(gem).

Figura 1: Princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: PCN (Brasil, 1998, p. 35)

A BNCC corrobora os documentos curriculares anteriores da área de Língua Portuguesa, notadamente os PCN, e também assume, evidentemente, a natureza enunciativo-discursiva da língua(gem) e a organização e integração dos conteúdos pelo uso e pela reflexão. O ponto inovador está na consideração e reconhecimento das práticas de linguagem contemporâneas abrangentes de textos multissemióticos e multimidiáticos:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)**. Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (**em leitura e em produção**) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2018, p. 69, grifo nosso).

O aumento do escopo das práticas languageiras corrobora a necessidade de se considerar o texto como produto da atividade de linguagem, para além da linguagem verbal apenas. Isso se coaduna com as atividades desenvolvidas no âmbito do Letrarte, cujo *slogan* “Tudo é texto” sinaliza para esse entendimento de que os meios para o estabelecimento dos sentidos são diversificados e também diversas são as possibilidades de se construírem sentidos a partir do contato com os textos.

Esse contato, concretizado no processo de leitura, é constitutivo de um entendimento de língua como atividade discursiva, situada socio-historicamente. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua,

os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]. (Koch, 2006, p. 33).

A essa ideia da língua(gem) como o lugar da interação social não cabe a ausência do texto para se trabalhar a própria língua(gem), sob o risco de não se desenvolverem as competências ou os sistemas de conhecimento necessários para, justamente, lidar com a língua e com a sua manifestação – o texto.

Koch e Elias (2007), sobre a atividade de leitura e de produção de sentido, discorrem sobre os tipos de conhecimento mobilizados para o processamento textual. Segundo as autoras, há três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, que abrange o conhecimento da gramática e do léxico; o conhecimento enciclopédico – ou de mundo – que diz respeito a todo o repertório de conhecimentos prévios (o repertório cultural) que o indivíduo possui; e o conhecimento interacional³, que se refere “às formas de interação por meio da linguagem” (p. 45).

Nesse sentido, o processamento textual leva os interlocutores a agirem – seja na instância de leitor, seja na instância de produtor – na e pela linguagem. Ambas as

³ Segundo Koch e Elias (2007), o conhecimento interacional engloba os conhecimentos i) ilocucional, que “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (p. 46); ii) comunicacional, que diz respeito à adequação da quantidade de informação, da seleção da variante linguística e do gênero textual em uma dada situação comunicativa; iii) metacomunicativo, “que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (p. 52); e iv) superestrutural, que permite a identificação dos textos, dentre a variedade existente, adequados aos eventos da vida social, “bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos” (p. 54).

etapas que englobam o uso da linguagem instauram sujeitos ativos, participantes da construção do(s) sentido(s) possibilitado(s) pelo texto, seja na esfera da recepção – jamais entendida em um sentido passivo – seja na da produção. O entendimento de que o uso da língua se estabelece por meio de práticas de linguagem coloca a prática de produção como complementar à prática de leitura, uma vez que o contato com o exemplar do gênero textual lido é necessário à apreensão das características do texto e do seu funcionamento enquanto discurso.

A prática de reflexão, reconhecida, a partir da BNCC, como Prática de Análise Linguística e Semiótica, coloca-se como ferramenta para a apreciação das obras artísticas, por possibilitar o alcance dos elementos composicionais do texto – em suas diversas manifestações languageiras – e relacioná-los ao modo peculiar de manifestação da realidade expressa nele/por ele.

A leitura da obra artística, a verbal e a não verbal, se estabelece, no escopo da metodologia da ação extensionista apresentada, na reflexão sobre cada texto e também na reflexão a partir do diálogo que os textos estabelecem entre si.

Considerando a BNCC (Brasil, 2018, p. 523), é nesse “entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” que se colabora para um contato mais pleno com o campo de atuação social artístico-literário. O eixo da produção textual se coloca, nessa perspectiva, como fruto do trabalho dialógico e situado possibilitado pela leitura. Ambas as práticas de linguagem – leitura e produção – se coadunam para a criação de repertório e a ampliação da capacidade de fruição estética⁴.

A ação do Projeto Oficinas Letrarte que ora relatamos foi realizada em duas oficinas. A primeira (Oficina 1) contemplou a compreensão leitora, e a segunda (Oficina 2), a produção textual.

Partindo das discussões de Santos, Riche e Teixeira (2012) e da BNCC (Brasil, 2018), a organização didática das atividades da Oficina 1 constituiu-se de etapas e estratégias de leitura que abarcam vários momentos de contato com o texto, de modo

⁴ Na seção “Letrarte: a experiência”, será explicado como se realiza a proposta de produção textual em uma oficina do projeto.

a priorizar uma abordagem produtiva de língua e literatura, significativa para os participantes da oficina.

Na primeira etapa – de pré-leitura –, as atividades devem ser planejadas de forma a acionarem conhecimentos prévios dos alunos para antecipações e levantamentos de hipóteses, são atividades pré-textuais realizadas antes mesmo do contato com o texto. É o momento de sensibilizar o aluno para a leitura, a temática, o gênero textual, mobilizando a curiosidade e o interesse do estudante.

Na segunda etapa – de leitura propriamente dita –, as atividades devem focalizar aspectos textuais (temática, estrutura, estilo, posicionamento textual); linguísticos (recursos/fenômenos – lexicais, gramaticais – relevantes da língua); semióticos (recursos imagéticos – estáticos e em movimento –, e ainda sonoros e gráficos); extralinguísticos (condições de produção/recepção, propósito comunicacional); transversais (componentes ortográficos, aspectos paralinguísticos, cinésicos). Assim como proposto na BNCC (Brasil, 2018), é o momento de produção de inferências, reconhecimento de intertextualidades, construção/compreensão de efeitos de sentido e de correlação dos vários elementos que compõem o texto para a discussão da temática e alcance de seu propósito.

Na terceira etapa – de pós-leitura –, as atividades devem consolidar as aprendizagens e motivar os estudantes para outras leituras; é o momento de relacionar o texto/gênero estudado a outros textos/gêneros e contextos e de refletir sobre temáticas.

No caso de obras de artes visuais, essas etapas compreendem a descrição, análise, interpretação e o julgamento dos diferentes aspectos/elementos das obras para a construção de sentidos.

Ainda considerando Santos, Riche e Teixeira (2012), a Oficina 2 priorizou a produção textual e a socialização da produção pelos participantes como práticas de linguagem em situação de uso, tendo em vista os estudos realizados na Oficina 1.

Por esse viés teórico, é importante trabalhar a produção textual em uma visão interacional e reflexiva, considerando competências comunicativas da língua em funcionamento, condições de produção e recepção, critérios de textualidade e planejamento do texto.

Antes de relatarmos a experiência, trataremos da metodologia que viabilizou a implementação das oficinas.

METODOLOGIAS ATIVAS E MODELOS HÍBRIDOS

De acordo com Schneuwly (2004), no interacionismo social pensado por Vygotsky, reiterado também por Bronckart (2013) no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo, o desenvolvimento humano passa simultaneamente pelos processos de continuidade e de ruptura. A tensão criada entre esses processos instaura novas Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001) que acabam por favorecer a ampliação de possibilidades de construção e de (re)significação dos saberes, promovendo a aprendizagem e gerando desenvolvimento pela apropriação de instrumentos semióticos impulsionada pela mediação externa.

As metodologias ativas, segundo Mitre *et al.* (2008), são um caminho para a aprendizagem entendida dessa forma, pois, nelas, a problematização é utilizada como estratégia de ensino e de aprendizagem com o intuito de motivar, de modo indutivo e por meio de instrumentos, o aluno a aprender a partir de uma participação protagonista efetiva, relacionando experiências apreendidas anteriormente (continuidade) a novos problemas (ruptura) a fim de resolvê-los, passando, em seguida, a (res)significar as descobertas (aprendizagem, desenvolvimento).

Já a aprendizagem híbrida, enfatiza Moran (2018, s.p.), destaca “a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo”, ou seja, os objetivos da curadoria do professor estão focalizados na tônica de que o estudante é o centro do processo de aprendizagem mediado por estratégias de ensino. É por isso que se pode afirmar que a aprendizagem híbrida comporta metodologias ativas, as quais o autor define como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Assim, pelo ponto de vista desses autores, podemos considerar que as metodologias ativas se expressam por meio de modelos de ensino híbrido, com possibilidades de combinações produtivas de diferentes formatos de aprendizagem e de diversas ferramentas/instrumentos, recursos. Partindo desse pressuposto, é

possível considerar que a articulação de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos gera contribuições relevantes para se proporem soluções atuais para o ensino e a aprendizagem formais.

Para o planejamento e realização das oficinas que ora relatamos, consideramos como procedimentos mediadores de aprendizagem os modelos híbridos gamificação (linguagem dos jogos) e rotação por estações.

Jogos e aulas roteirizadas (no caso desta experiência, oficinas) são estratégias que promovem encantamento e motivação para uma aprendizagem mais próxima da vida fora da escola (Moran, 2018). Tais estratégias auxiliam, de forma lúdica, os estudantes a enfrentarem desafios, fases, dificuldades; premiam com recompensas os percursos satisfatórios. Para gerações acostumadas com games, tal linguagem é de fácil reconhecimento e bastante atraente. Ao mesmo tempo, esse modelo de ensino híbrido permite aos docentes acompanharem o desempenho dos alunos na realização de atividades que conduzem os jogos com o objetivo de favorecerem o desenvolvimento.

No modelo de rotação por estações⁵, os estudantes são organizados em grupos diferentes, de acordo com as tarefas a serem realizadas em diferentes estações, segundo os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Cada grupo trabalha em uma estação por vez, por determinado período. Após o tempo pré-estabelecido, os grupos rotacionam entre as estações. Esse revezamento termina ao final do tempo de aula ou quando todos os grupos tiverem passado por todas as estações, isto é, realizado a atividade determinada para cada estação, de modo que todos tenham acesso aos mesmos objetos de ensino e tenham oportunidades iguais de desenvolver as mesmas capacidades, aprendendo de várias formas ou por meio de diferentes instrumentos. A rotação por estações é um dos modelos híbridos que possibilitam modificar o espaço de aula para os estudantes e a condução das práticas pedagógicas pelo professor.

Na experiência de leitura e produção de texto realizada nas oficinas do projeto Letrarte, objeto deste artigo, a própria rotação por estações constituiu-se como o jogo do qual os estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública

⁵ De forma geral, no modelo híbrido “rotação”, os estudantes de uma mesma disciplina (ou curso) se alternam entre atividades predeterminadas, realizadas de acordo com um horário fixo e orientação do professor. A rotação por estações é dos quatro subtipos que integram essa categoria tipológica de ensino híbrido (cf. Christensen, Horn e Staker (2013) e Horn e Staker (2015)).

Estadual de Campo Grande-MS participaram, sob a condução dos acadêmicos extensionistas.

No próximo tópico, relataremos a experiência realizada nas oficinas, detalhando as atividades de leitura e produção de texto planejadas e implementadas por meio das metodologias ativas escolhidas.

LETRARTE: A EXPERIÊNCIA

A ação extensionista teve como público alunos de três turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de grande porte localizada em um bairro populoso da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. As duas oficinas tiveram duração de 2h45min cada uma e foram realizadas em dois dias, com um intervalo de uma semana entre elas.

A temática da ação desenvolvida na escola foi “identidade”. O objetivo era levar os estudantes a uma reflexão sobre quem são e sobre o lugar que ocupam na sociedade. A partir dela, os graduandos realizaram o planejamento: curadoria de textos literários e artísticos, elaboração de atividades, organização da metodologia, seleção de recursos.

A primeira oficina iniciou com uma discussão coletiva, no pátio coberto da escola, mediante a visualização do reflexo dos estudantes em espelhos, e prosseguiu com a confecção de crachás para identificá-los. Na sequência, os alunos se dirigiram, em grupos, para as “estações de trabalho”.

Cada uma das quatro estações, coordenadas pelos acadêmicos participantes da ação, foi organizada em uma sala (laboratório) próxima uma da outra, para facilitar o deslocamento dos alunos, divididos, igualmente, em quatro grupos, no exercício de rotacionar por elas.

De acordo com o roteiro didático constitutivo do planejamento docente, cada estação foi identificada com o nome do/a artista/escritor/a literário/a cujo texto norteou a atividade de leitura desenvolvida nela. Os textos, literário e imagético, correspondentes a cada estação foram: Estação Cecília Meireles – texto literário: poema Retrato, e texto imagético: *The reflection of Yourself*, de Petite Doll (Giulia Grillo); Estação Conceição Evaristo – texto literário: poema Da calma e do silêncio, e

texto imagético: *Emotional Baggage*, de Petite Doll (Giulia Grillo); Estação Marina Colasanti – texto literário: crônica Eu sei, mas não devia, e texto imagético: 99% *Cotton* 1% *Soul*, de Petite Doll (Giulia Grillo); Estação José Lino Grünwald – texto literário: poema Forma, e texto imagético: *Mind Maintenance*, de Petite Doll (Giulia Grillo).

A dinâmica de realização da atividade de leitura consistiu em uma roda de conversa com os alunos estabelecida a partir de perguntas que os levassem a ler plenamente o texto literário, isto é, que os levassem a produzir/compreender/acessar o(s) sentido(s) possibilitado(s) pelo texto, retiradas aleatoriamente de uma caixa por um aluno voluntário. Terminado o diálogo sobre a obra, mobilizado pelas perguntas, cada aluno foi convidado a colar no quadro/na lousa uma folha de *post-it* com a sua “palavra-chave” de interpretação da obra lida. Ao término dessa participação, cada aluno recebia um adesivo⁶ relacionado à obra trabalhada e se tornava apto a seguir para a próxima estação, até que todos os grupos concluíssem a rotação pelas quatro estações de atividades de compreensão textual. O adesivo deveria ser colado no crachá confeccionado anteriormente, comprovando a realização satisfatória das atividades.

Na segunda oficina, todos os alunos se colocaram no pátio da escola e a atividade se realizou nesse espaço. Em um primeiro momento, os textos imagéticos, antes fixados nas paredes entre as salas utilizadas para as estações, foram destacados e os *post-its* com a “palavra-chave” ou expressão de cada aluno, elaborados na oficina anterior, serviram de base para a retomada da discussão sobre os textos literários. O momento inicial dessa oficina consistia em estabelecer o diálogo entre os textos literários e os textos imagéticos, de modo que os alunos, a partir da reflexão propiciada pela leitura das obras, fizessem a relação entre os textos. Na sequência, os alunos foram convidados a produzir um texto verbo-visual⁷ que expressasse suas percepções a partir do contato com os textos estudados.

Na metodologia de trabalho do projeto de extensão Letrarte, vincular a prática de produção à presença de linguagens diversas, isto é, à constituição de um texto

⁶ Os referidos adesivos foram produzidos pelo acadêmico Guilherme da Silva Palacio Batista, estudante do Curso de Artes Visuais/FAALC, participante do projeto.

⁷ Para a atividade de produção, foram disponibilizados aos estudantes materiais de papelaria, como folhas de sulfite, giz de cera, lápis coloridos, tesouras, colas, revistas para recortes entre outros.

multissemiótico, é considerar também a leitura como a reflexão propiciada pela consideração do semissimbolismo, conforme a teoria semiótica do texto (Pietroforte, 2007). A articulação entre a forma do conteúdo e a forma da expressão, nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, é estabelecida na relação entre os textos, em um movimento dialógico entre textos artísticos, que pode colaborar para a percepção estética e a ampliação do repertório de todos os participantes das atividades, principalmente na atuação no campo social artístico-literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta neste artigo foi compartilhar uma experiência de ensino e aprendizagem proposta para a formação inicial de professores de Letras e Artes Visuais possibilitada por uma ação de extensão realizada em espaços escolares e não escolares. Devido ao limite de extensão do texto, focalizamos atividades desenvolvidas, por meio de oficinas, em uma escola pública.

Os resultados da ação de extensão relatada foram positivos, pois os estudantes do Ensino Médio participaram ativamente da proposta, tanto da atividade de leitura quanto da atividade de produção. Isso ficou demonstrado, principalmente, na socialização das produções, que marcou a finalização das atividades, momento em que os estudantes puderam apresentar/comentar, voluntariamente, seus próprios textos, permeados pelas impressões e subjetividades de cada um. Após as manifestações de todos, eles foram convidados a expor suas produções em varais preparados no pátio da escola. Durante um tempo significativo, os alunos gostaram de circular pelos varais e convidaram colegas de outras turmas para também fazê-lo.

Conforme evidenciado anteriormente, os procedimentos metodológicos tiveram como base metodologia ativa e ensino híbrido⁸. O movimento dos alunos de rotacionar pelas estações de leitura, sortear perguntas e respondê-las, colar o *post-it* no quadro, cumprindo todas as atividades previstas em cada estação, e recebendo os adesivos

⁸ Conforme considerações de Valente (2015, p. 13), a expressão “ensino híbrido” refere-se à abordagem pedagógica que combina estratégias para colocar o foco do processo de aprendizagem no estudante e não mais na simples transmissão de informações pelo professor. Isso pode ser realizado por meio das chamadas “metodologias ativas”, que podem mesclar diferentes ferramentas/dispositivos, espaços, tempos e organizações de atividades.

como recompensas pelo percurso bem sucedido que realizaram, contemplou, de maneira produtiva, a articulação entre a metodologia ativa “rotação por estações” e a categoria de ensino híbrido “gamificação”.

Em relação ao objetivo de contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura, a ação extensionista tem atingido o seu propósito de favorecer o desenvolvimento de capacidades docentes ao propiciar a ação docente em seus vários níveis de trabalho: do planejado (curadoria e elaboração de roteiro didático/atividades/materiais) ao realizado (ação efetiva), com momentos constantes de reflexão e autoavaliação.

Quanto aos estudantes da Educação Básica, a ação de extensão colaborou para o desenvolvimento da competência discursiva por meio de atividades de leitura e produção textual diferenciadas, propiciadas por procedimentos metodológicos e atividades inovadoras, de forma lúdica, prazerosa e produtiva no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: out./2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 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 13.005/201, que aprova o Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024 - e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: out./ 2025.

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011 [1984]. p. 59-79.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conselho de Graduação. **Resolução COGRAD nº 304, de 17 de junho de 2021**. Estabelece normas para a curricularização da extensão nos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Cograd, 2021. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=427614>. Acesso em: out./2025.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13, sup. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: jan./2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Paginação irregular. (e-book em leitor Kindle-Amazon). Acesso em: nov./2025.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNS às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38. SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. (Orgs). **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI Neto, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. (e-book). Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso em: out./2025.

Sobre as autoras**Edna Pagliari Brun**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2020) - área de concentração Linguagem e Educação, linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens. Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - 2008) - área de concentração Linguística e Semiótica, linha de pesquisa Produção de sentido no texto/discurso. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - 2005), é Professora Associada dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) e da Agência de Educação Digital e a Distância (AGEAD), unidades acadêmicas da UFMS, atuando em disciplinas da área de Linguística e Língua Portuguesa, incluindo Práticas de Ensino e Estágios Obrigatórios. É vice-coordenadora do Projeto de extensão Oficinas LETRARTE: prática pedagógica com a língua portuguesa e as artes visuais.

Luciene Paula Machado Pereira

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2022), área de concentração Linguagem e Educação. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005) e mestrado em Estudos de Linguagens - área de concentração Linguística e Semiótica - pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). É Professora Associada dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FAALC/UFMS, atuando em disciplinas da área de Língua Portuguesa e Linguística, incluindo Práticas de Ensino e Estágios. É coordenadora do Projeto de extensão Oficinas LETRARTE: prática pedagógica com a língua portuguesa e as artes visuais.