

**PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA:
REFLEXÃO SOBRE AÇÃO CURRICULAR EXTENSIONISTA****WORDS AND COUNTERWORDS IN PEDAGOGY TRAINING:
REFLECTION ON CURRICULAR EXTENSION ACTION****PALABRAS Y CONTRAPALABRAS EN LA FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA:
REFLEXIÓN SOBRE ACCIÓN CURRICULAR EXTENSIONISTA**Daniela Eufrásio¹**RESUMO**

Este artigo teve por objetivo debater o potencial da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) em uma Ação Curricular Extensionista (ACEx) integrada à licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal de Minas Gerais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo exploratória (Losch; Rambo; Ferreira, 2023; Ludke; André, 1986). Essa abordagem de investigação foi escolhida dado o interesse de analisarmos processos, e não produtos quantificáveis, referentes à constituição de sentidos em produções discursivas singulares, materializadas em interações escritas entre docente e alunas de Pedagogia, conforme dados coletados em outubro de 2025. No que diz respeito ao referencial da TDL, destacamos os conceitos de “interação verbal”, “enunciado” e “gêneros do discurso” (Bakhtin, 2004, 2011), pois foram essenciais para o tratamento do material discursivo como manifestação que pressupõe a efetiva interlocução para que a língua se realize enquanto enunciado, vindo a apresentar-se como um dado gênero do discurso. Tendo em vista esse enquadramento teórico, adotamos a categoria de “contrapalavra” (Bakhtin, 2004) para análise dos dados, procedimento que possibilitou verificarmos a constituição dos sentidos enquanto resultado das palavras que, no contexto de interação analisado, provocava respostas relativas à ação extensionista sob enfoque. Os resultados demonstraram deslocamentos discursivos que se concretizaram na mudança de um discurso genérico para outro que passou a especificar os componentes inerentes à proposta extensionista, voltada para o ensino da produção textual, em especial quanto aos destinatários previstos para os textos escritos infantis em questão. Identificou-se, assim, o movimento discursivo que foi de uma abordagem generalista dos referenciais trabalhados para outra que significou sua apropriação com mais consistência, concretizada em enunciados que passaram a evidenciar os leitores (licenciandas em Pedagogia, alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental) esperados no contexto de realização da ACEx sobre a temática da produção textual. Nesse sentido, a formação teórico-conceitual de preparação da ACEx indicou o potencial da extensão integrada ao currículo da licenciatura em Pedagogia, ao que o presente artigo busca dar a sua contribuição indicando, pela perspectiva da TDL, como a categoria de “contrapalavra” é importante para orientar e integrar o ensino da produção textual.

Palavras-chave: Teoria Dialógica da Linguagem; curricularização da extensão; ensino da produção de textos.

ABSTRACT

This article discusses the potential of Dialogic Theory of Language (DTL) within a Curricular Extension Action (ACEx) integrated into a Pedagogy degree at a federal university in Minas Gerais. This qualitative, exploratory study (Losch; Rambo; Ferreira, 2023; Ludke; André, 1986)

¹ Doutora em Letras e Mestra em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5729-9221>, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2268213742634853>, E-mail: daniela.eufrasio@unifal-mg.edu.br

prioritizes the analysis of processes over quantifiable products. It examines the constitution of meaning within singular discursive productions, materialized in written interactions between a professor and Pedagogy students (collected in October 2025). Regarding the DTL framework, we emphasize the concepts of “verbal interaction”, “utterance”, and “speech genres” (Bakhtin, 2004, 2011), which are essential for treating discursive material as a manifestation that presupposes effective interlocution for language to be realized. Guided by this theoretical framework, we adopted Bakhtin’s category of “counter-word” (Bakhtin, 2004) for data analysis. This procedure enabled the verification of meaning-making as a result of words that, in the analyzed interaction, elicited responses concerning the extension project. The results demonstrated discursive shifts, moving from a generic discourse toward one that specifies components inherent to the extension proposal—specifically regarding teaching textual production and its intended audiences. We identified a movement from a generalist approach toward a more consistent appropriation of the frameworks, evidenced by utterances that highlight the expected readers (pre-service Pedagogy teachers and elementary school students). Ultimately, this study indicates the potential of curriculum-integrated extension and contributes by demonstrating how the “counter-word” category is vital for guiding and integrating the teaching of textual production.

Keywords: Dialogical Language Theory; curricularization of extension; teaching text production.

RESUMEN

Este artículo analiza el potencial de la Teoría Dialógica del Lenguaje (TDL) en una Acción Curricular de Extensión (ACEx) integrada a la carrera de Pedagogía de una universidad federal en Minas Gerais. Se trata de una investigación cualitativa de tipo exploratoria (Losch; Rambo; Ferreira, 2023; Ludke; André, 1986). Este enfoque de investigación fue elegido debido al interés en analizar procesos, y no productos cuantificables, referentes a la constitución de sentidos en producciones discursivas singulares, materializadas en interacciones escritas entre docente y alumnas de Pedagogía (datos recolectados en octubre de 2025). En lo que respecta al marco de la TDL, destacamos los conceptos de “interacción verbal”, “enunciado” y “géneros discursivos” (Bakhtin, 2004, 2011), pues fueron esenciales para el tratamiento del material discursivo como una manifestación que presupone la interlocución efectiva para que la lengua se realice como enunciado, presentándose como un determinado género discursivo. Bajo este marco teórico, adoptamos la categoría de “contrapalabra” (Bakhtin) para el análisis de los datos, procedimiento que permitió verificar la constitución de los sentidos como resultado de las palabras que, en el contexto de interacción analizado, provocaban respuestas relativas a la acción extensionista en cuestión. Los resultados demostraron desplazamientos discursivos que se concretaron en el cambio de un discurso genérico a otro que pasó a especificar los componentes inherentes a la propuesta extensionista, enfocada en la enseñanza de la producción textual, especialmente en cuanto a los destinatarios previstos para los textos escritos infantiles. Se identificó, así, un movimiento discursivo que fue de un enfoque generalista de los referentes trabajados hacia otro que significó su apropiación con mayor consistencia, materializada en enunciados que comenzaron a evidenciar a los lectores esperados (estudiantes de Pedagogía, alumnos de los primeros años de la Educación Primaria) en el contexto de realización de la ACEx sobre la temática de la producción textual. En este sentido, la formación teórico-conceptual de preparación de la ACEx indicó el potencial de la extensión integrada al currículo de Pedagogía, al cual este artículo busca contribuir indicando, desde la perspectiva de la TDL, cómo la categoría de 'contrapalabra' es vital para orientar e integrar la enseñanza de la producción textual.

Palabras clave: Teoría Dialógica del Lenguaje; curricularización de la extensión; enseñanza de la producción de textos.

INTRODUÇÃO

O contexto da pesquisa apresentado neste artigo abarca a integralização curricular da extensão nos cursos de Ensino Superior. Como se sabe, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), incluiu a meta de que os cursos de graduação destinassem 10% da carga horária para a curricularização da extensão. Em 2014, essa pauta ganhou ainda mais força com o PNE aprovado pela Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014) e, posteriormente, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 7/2018 (Brasil, 2018a), que instituíram como obrigatória a inclusão de, no mínimo, 10% da carga horária curricular total em atividades de extensão.

Considerando esse panorama, o presente artigo tem como questão central debater o contexto de realização de Ação Curricular Extensionista (ACEx) pela perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), com o propósito de apresentar como esse aporte teórico esteve na base da proposição de ACEx com foco na produção textual no campo do ensino de português, em curso de graduação de Pedagogia, e como subsidiou as análises das interações verbais estabelecidas em contextos de aulas desse curso de licenciatura.

Ainda que desafiadora, a consolidação de carga horária extensionista nos cursos de graduação vem impulsionar as discussões e as reflexões sobre o papel da extensão na formação de profissionais que estejam, ao longo de sua trajetória acadêmica, em diálogo e em aprendizado com a sociedade que se apresenta à universidade com os seus conhecimentos e com as suas demandas. Alinhamo-nos a Arienti (2023) quanto à compreensão da extensão como um eixo fundamental para a formação acadêmica, uma vez que possibilita integrar os saberes de agentes externos à universidade como saberes válidos e legítimos, bem como traz impactos para a formação cidadã quando se tem o protagonismo das comunidades externas e de alunos universitários em prol de potencializar as discussões e os saberes de uma dada área do conhecimento.

A especificidade do presente artigo discute o potencial formativo da ACEx na licenciatura em Pedagogia, destacando a importância da ação extensionista no campo do ensino de português, sem desconsiderar o amplo panorama no qual a extensão apresenta-se em complementaridade ao ensino e à pesquisa no Ensino Superior. Panorama discutido por Arienti (2023), ao expor fatores que merecerão atenção, no atual contexto de curricularização da extensão, para que ela efetivamente se integre à

formação acadêmica, tendo em vista a garantia de que haja maior oferta de atividades extensionistas, de que a extensão tenha mais valor enquanto parte do processo formativo, de que se viabilizem novas formas de relacionamento entre universidade e sociedade e de que se construam atitudes ativas de docentes e estudantes na relação com a comunidade externa.

Ao lado destas preocupações, emerge o potencial de garantir a realização da extensão como parte imprescindível para a formação acadêmica de qualidade, com enfoque na licenciatura, ao que o presente texto busca dar a sua contribuição em diálogo com outras produções, tal como com o artigo intitulado *A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora* (Bezerra; Sousa; Colares, 2022). Nele, os autores defendem que a extensão se apresenta como dimensão fundamental para que a universidade realize o seu papel enquanto instrumento emancipatório e que as ações extensionistas potencializam a formação docente crítica que visa à transformação social.

Ainda no campo das licenciaturas, em especial da formação em Pedagogia, vale mencionar o artigo *A disciplina de gestão escolar e seu componente extensionista na matriz curricular do curso de Pedagogia* (Araújo; Macário, 2023), que retrata o engajamento estudantil quanto a necessidades sociais que foram identificadas no campo de extensão.

A fim de contribuir para esse debate, abordamos a formação em Pedagogia tendo em vista a extensão como um dos elementos que compõe o projeto pedagógico do curso (PPC) sob enfoque. De acordo com esse PPC, a ACEx pode estar vinculada a disciplinas do curso ou não. Quando há vinculação, a ação extensionista é realizada no interior da disciplina que a acopla. Não estando vinculada, a ACEx poderá ser cumprida em qualquer programa ou projeto de extensão ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão e de Cultura da instituição (Universidade Federal de Alfenas, 2023, p. 48).

No caso da ACEx focalizada neste artigo, tratamos de um contexto de cumprimento de 20 horas de extensão vinculadas à disciplina de ensino de português, que compõe o sexto semestre da dinâmica do curso. Tendo como referencial a TDL (Bakhtin, 2004, 2011), fizemos a análise qualitativa dos dados (Ludke; André, 1986) advindos de interação escrita sobre as ações curriculares extensionistas. Adotamos, para tanto, a pesquisa de tipo exploratória (Losch; Rambo; Ferreira, 2023), pois ela favoreceu que lidássemos com as singularidades características da produção discursiva sob análise.

Na disciplina de ensino de português, a realização da ACEx está voltada para o ensino da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um tópico que compõe os documentos curriculares oficiais desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1997) chegando à atual *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018b). Nos PCNs, localizamos a prática de produção textual presente em todo o documento e, na BNCC, a produção textual comparece como um objeto de conhecimento em todos os anos escolares.

A temática do ensino da produção textual é central na formação em Pedagogia, haja vista que se mostra como um conhecimento necessário à formação de estudantes de Educação Básica desde os primeiros anos escolares e, além disso, tal temática compareceu como uma demanda de escolas públicas parceiras da ação extensionista sob enfoque. Vale ainda mencionar a importância de adotar a TDL na análise da interação escrita proveniente da etapa de preparação da ACEx, pois tal aporte teórico possibilitou trazer à tona o caráter dialógico na construção da ação curricular que teve como objeto de conhecimento o ensino da produção textual, em conformidade com o projeto aprovado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifal-MG (PROEC/Unifal-MG)¹.

Nesse projeto, a ação extensionista previu as seguintes etapas: formação teórico-conceitual como preparação para a ACEx; realização da ação extensionista em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e reflexão sobre o processo de extensão vivenciado. No momento de elaboração do presente artigo, estava encerrado o processo referente à formação teórico-conceitual, sobre a qual vamos nos deter nas análises desenvolvidas neste artigo, com o objetivo de debater o potencial da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) em ACEx integrada à licenciatura em Pedagogia. Consideramos que o aporte da TDL foi fundamental para que analisássemos a interação entre docente e discentes na preparação para a ACEx, o que se deu por meio de formação teórico-conceitual e de elaboração do planejamento para ensino de produção textual.

A partir da discussão centrada na formação docente, especificamente na licenciatura em Pedagogia, buscamos contribuir para a discussão sobre como a ACEx potencializa processos interacionais que favorecem posturas reflexivas imprescindíveis a uma educação de qualidade. Tal interação é estimulada pela ACEx considerando-se, por um lado, o diálogo com a sociedade – característico da extensão – e, por outro lado, o protagonismo estudantil na realização das ações extensionistas. Tendo em vista que a curricularização da extensão se apresenta como uma realidade recente de grande impacto na formação universitária, compreendemos que o presente artigo também

contribuí, em termos gerais, para as discussões em torno dos atuais desafios da universidade brasileira, incluindo os que estão relacionados à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na seção de fundamentação teórica, apresentada a seguir, expomos conceitos definidores das análises propostas, as quais se fundaram na concepção de linguagem como forma de interação que, por sua vez, subsidiou a compreensão de produção de texto enquanto ato de interlocução. Na metodologia da pesquisa, discutimos a abordagem qualitativa em pesquisa do tipo exploratória como meio de considerar as singularidades trazidas pelo material discursivo sob análise. Tais singularidades foram apresentadas por meio das categorias de “contrapalavra docente” e “contrapalavra discente” (Bakhtin, 2004), conforme mobilizadas e interpretadas na seção que antecede as considerações finais, qual seja: “Palavras e contrapalavras na formação teórico-conceitual para ACEx”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário retomar Geraldi (2011), na distinção que ele faz entre redação e produção de textos. Desde a década de 1980, o autor apresentava sua crítica ao exercício escolar da redação por ser “um martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (Geraldi, 2011, p. 64). Tal reflexão contribui para que se analise criticamente a prática da redação, caracterizada enquanto tarefa que é cumprida pelos estudantes com o único objetivo de obter uma nota, haja vista o caráter monológico deste tipo de texto – considerando que o único leitor da redação é o próprio docente e que o seu enfoque está na correção da forma e do uso da gramática prescritiva:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (Geraldi, 2011, p. 65).

A isso, acrescenta-se:

[...] uma das questões mais frequentes é precisamente: “como avaliar redações?” [...] Como espero poder demonstrar, a pergunta é bem colocada: avaliar redações. Porque a ninguém ocorre avaliar o

editorial de um jornal, uma conversação informal ou o discurso de um político. Normalmente, discordamos ou concordamos com um editorial; acrescentamos argumentos a favor ou contra uma ideia defendida num discurso; questionamos a oportunidade de tratar de um assunto ou ainda nos perguntamos pela validade ou pelos efeitos concretos de uma conversação, etc.

Sei que, neste momento, o leitor está se perguntando: e isso não é avaliar? Eu responderia que sim. Mas há uma diferença fundamental: quando nós, professores, nos perguntamos “como avaliar redações?”, temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (Geraldi, 2011, p. 127-128).

Na contramão deste artificialismo na escrita das redações, Geraldi (2011) propõe uma prática de produção de textos que pudessem circular entre as pessoas, fosse como antologia em formato de livro, fosse como material a ser fixado em mural para ser lido por colegas da própria escola ou, ainda, como produção textual a ser publicada em jornal escolar ou em jornal local da cidade/da região. A necessidade dessa vivacidade no ensino da produção textual, tomada como objeto de efetiva interação na tríade autor-texto-leitor, foi fundamental nas orientações referentes à ação extensionista em questão, pois a preparação para a ACEx incorporou diferentes propostas em que os textos produzidos pelas crianças tivessem destinatários que não se restringissem à figura do(a) docente corretor de redação.

A abordagem de Geraldi (2011), ao tratar criticamente da “redação” e ao propor a prática de “produção de textos”, toma como subsídio a distinção entre três concepções de linguagem, quais sejam: a) “a linguagem é a expressão do pensamento”, b) “a linguagem é instrumento de comunicação”, e c) “a linguagem é uma forma de interação” (Geraldi, 2011, p. 41), sendo essa última a perspectiva orientadora da discussão trazida por este artigo, haja vista considerarmos que o ensino da produção textual implica fortalecer processos interacionais entre os interlocutores, no caso, entre aqueles que estavam envolvidos na ACEx.

Sobre tais concepções de linguagem, compreende-se que a concepção “a” focaliza no sujeito como fonte do seu dizer e a concepção “b” focaliza na clareza da linguagem, centrada na eficiência da comunicação. Já a concepção “c” coloca como central a interação verbal, apontando que a linguagem só tem materialidade concreta na relação entre interlocutores, sendo essa a concepção condizente com propostas

educacionais que focam na linguagem como lugar de constituição subjetiva e das relações sociais. (Geraldi, 2011, p. 41).

Esta terceira concepção de linguagem, vertente que se funda a partir dos trabalhos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, mostra-se cada vez mais frutífera em estudos nas várias áreas do conhecimento, em especial, nas Ciências Humanas e, particularmente, na Educação. No presente artigo, tal concepção foi eleita como necessária para lidarmos com os sentidos que se construíram nos processos interacionais, no caso entre docente e discentes do curso de Pedagogia. No contexto de análise do material discursivo sob enfoque, foram essenciais os conceitos bakhtinianos de “interação verbal”, “enunciação” e “gêneros do discurso”.

Uma vez adotada a terceira concepção de linguagem como perspectiva teórica e analítica da discussão trazida pelo presente texto, os conceitos de “interação verbal” e de “enunciação” foram fundamentais para a análise das trocas verbais no contexto de preparação para a ACEx, que previu o trabalho com alguns gêneros do discurso como a carta de apresentação, do que decorre que seja também importante o conceito de “gênero discursivo” para as análises que seguem.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Volóchinov, 2004), no capítulo intitulado *A interação verbal*, concebe-se a linguagem na contramão da enunciação monológica defendida pelo subjetivismo individualista. Segundo essa corrente do pensamento, a linguagem caracteriza-se como expressão individual do pensamento, dos sentimentos, das intenções e assim por diante. Ao contrário disso, a concepção bakhtiniana e de seu Círculo sobre a linguagem defende a interação verbal como realidade da língua, pois “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no *psiquismo individual dos falantes*” (Bakhtin/Volóchinov, 2004, p. 124, grifos do autor).

Em outro capítulo do referido livro, intitulado *Tema e significação na língua*, mais uma vez a interação verbal comparece como realidade da língua pelo jogo existente entre “palavra” e “contrapalavra”, conforme segue:

[...] Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A

significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. (Bakhtin/Volóchinov, 2004, p. 132, grifos do autor).

Tem-se assim que a caracterização da linguagem, para Bakhtin e seu Círculo, distancia-se tanto da expressão subjetivista individualista quanto se afasta do objetivismo abstrato, que “ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua [...] rejeita a enunciação” (Bakhtin/Volóchinov, 2004, p. 109). Essa concepção de linguagem, contrária às vertentes expostas, orientou a leitura dos dados ao viabilizar que se analisassem os sentidos decorrentes da realidade da língua enquanto enunciação, materializados na troca verbal entre os interlocutores.

Como se vê, o conceito de “interação verbal” e de “enunciação” estão fortemente implicados, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volóchinov, 2004, p. 123, grifos do autor)

O conceito de “enunciado” é central também no adendo intitulado *Os gêneros do discurso* (Bakhtin, 2011, p. 261), no qual se lê “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. No presente artigo, o conceito de “enunciado” foi determinante para que, no recorte de pesquisa, considerássemos fragmentos discursivos que claramente mostrassem a sua conclusibilidade e que geraram, a partir de sua conclusão, respostas que caracterizaram o processo interacional sob análise.

As especificidades de cada enunciado, a partir da concepção de gênero do discurso – quanto às suas dimensões temática, composicional e de estilo – respondem exatamente às suas condições de produção em cada um dos campos da atividade humana. Do que decorre a importância de se observar as características que são materializadas em um dado gênero discursivo devido ao seu tipo de circulação sociocultural. Nas análises que apresentamos, teve destaque verificar o quanto essas três

dimensões se mostravam efetivamente apropriadas ao considerarmos a circulação social de cada texto, sendo essa circulação um elemento central para a discussão da efetividade discursiva de qualquer gênero.

Quando Geraldi (2011), conforme citamos no início desta seção, acentua a importância de que as produções escritas infantis, no que diz respeito ao ensino da produção textual na Educação Básica, tenham destinatários reais em um determinado ambiente de circulação dos textos, ele enfatiza, no campo do ensino, pilares fundamentais para se compreender o discurso e os seus gêneros na perspectiva dialógica de Bakhtin e de seu Círculo, dando destaque à realidade interacional da linguagem e à concretude dos enunciados, em forma de gêneros do discurso, que materializam as suas condições de produção tendo em vista o tipo de interlocução que está implicado.

Na seção de metodologia de pesquisa, explicamos sobre a constituição do *corpus* e sobre as categorias para a sua análise, ambas orientadas, especialmente, pelos conceitos de “interação verbal” e de “enunciado”, uma vez que o recorte efetuado considerou fragmentos da interação escrita estabelecida entre docente e alunas do curso de Pedagogia, tendo como foco a análise das respostas que estiveram na base dos sentidos enunciativamente constituídos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa que ora se apresenta define-se como qualitativa de natureza exploratória (Ludke; André, 1986; Losch; Rambo; Ferreira, 2023). O interesse desta investigação efetivou-se na análise de produções escritas que compuseram material de curricularização da extensão na disciplina de ensino de português em curso de Pedagogia, em uma turma cursante do sexto semestre, conforme explicado na introdução deste artigo. Tal material escrito foi gerado no decorrer das aulas da disciplina, tendo em vista o estabelecimento de diálogo entre docente e discentes com o objetivo de fazer a preparação teórico-conceitual quanto aos preceitos da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), direcionados a fundamentarem a ação extensionista com foco no ensino de produção textual em escolas da Educação Básica.

O que apresentamos são recortes dos textos escritos que demonstram a interlocução estabelecida visando ao cumprimento da carga horária extensionista da disciplina em questão. Essa produção escrita foi selecionada por sua relevância analítica, pois apresenta interações nas quais vai se colocando no centro das enunciações os

questionamentos e as respostas que focalizam aspectos centrais para o ensino da produção textual, quais sejam: quem escreve? Escreve o quê? Escreve para quem?

Esta pesquisa desenvolveu-se como meio de reflexão sobre o papel da extensão na formação acadêmica, especificamente docente, a partir de um referencial teórico pautado na perspectiva dialógica da linguagem, tendo em vista conceitos da obra de Bakhtin e de seu Círculo e a sua importância para, no campo do ensino de Língua Portuguesa, pensarmos acerca do ensino da produção textual nos anos escolares que constituem a Educação Básica, no caso, com interesse nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 1986, p. 11), podemos afirmar que a pesquisa qualitativa mostrou-se condizente com os interesses da investigação exposta neste artigo, no que diz respeito ao ambiente de coleta de dados, sendo de contato direto e contínuo da professora-pesquisadora; à atenção dada especialmente aos processos e não aos produtos; ao interesse em captar a percepção dos envolvidos quanto ao tópico sob enfoque e à inexistência do objetivo de provar por evidências algumas hipóteses, pois a proposta de pesquisa voltou-se a interpretações a partir da análise criteriosa do *corpus*.

Os dados de pesquisa apresentados no presente texto emergiram do contexto da sala de aula, da interação entre discentes e professora-pesquisadora, autora deste artigo, e chamaram a atenção pela riqueza que traziam no que concernia ao processo interacional estabelecido, do que decorreu o interesse de analisá-los em uma abordagem qualitativa em pesquisa do tipo exploratória, tendo em vista que:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória – ou estudo exploratório – tem o objetivo de conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido [...] A pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado (Losch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 3).

Considerando que o tema discutido neste texto, referente a ações curriculares extensionistas, ainda é novo e que a pesquisa em foco terá continuidade, pela observação de outras etapas da proposta de extensão em andamento, optamos pela pesquisa de tipo exploratório pela flexibilidade de seus métodos e por ser ela “um tipo de pesquisa científica que tem como objetivo explorar, identificar e compreender conceitos,

fenômenos ou relações que ainda são pouco conhecidos ou investigados” (Losch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 9).

Nossa investigação debruçou-se sobre respostas fornecidas, em outubro de 2025, por estudantes de Pedagogia do sexto semestre do curso, à questão contextualizada do seguinte modo:

Explique qual gênero do discurso será focalizado na ACEx e demonstre o tipo de circulação social esperada para este gênero. Esse tipo de circulação social está previsto na sua proposta de ensino de produção textual a ser efetivada como ACEx?

Esta questão buscou avaliar o quanto a circulação social estava posta na escolha do gênero discursivo e no trabalho proposto com ele para o ensino da produção textual. No escopo da preparação teórico-conceitual para a ação curricular, esse foi um aspecto amplamente debatido e solicitado para efetivação da proposta extensionista, pois tomamos como pilar a fundamentação bakhtiniana de que a língua e, por sua vez, o gênero do discurso efetivamente só se realizam na interação verbal.

Pela análise das respostas estudantis à questão transcrita anteriormente, observamos se, nas propostas de ACEx, a esfera da circulação sociocultural estava contemplada e se esclareciam como o contexto enunciativo se concretizaria por meio das produções textuais a serem trabalhadas com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, se estavam claros quem seriam os partícipes dessa enunciação, o propósito da escrita e o meio – livro, mural, carta ou outro – pelo qual os textos escritos circulariam, assim como se compareciam claramente abordadas as caracterizações de tema, de estrutura e de estilo próprios a cada gênero discursivo, tendo em vista a circulação social prevista para as produções escritas infantis que eram objeto de conhecimento da ação extensionista em preparação.

A interlocução entre professora-pesquisadora e discentes, a partir da questão anteriormente transcrita, foi analisada a partir das categorias “contrapalavra docente” e “contrapalavra discente”. A movimentação entre pergunta e contrapalavras deu-se por escrito, por meio de textos impressos e de mensagens trocadas por e-mail. Ao todo, participaram da atividade sete grupos respondentes, compostos por dois a sete integrantes cada um. No conjunto das propostas elaboradas, foram selecionados os seguintes gêneros do discurso para discussão e posterior inserção na ACEx: carta, poema e conto literário infantil. Considerando o escopo deste artigo, a análise circunscreve-se às interações realizadas em duas abordagens específicas, uma com

ênfoque no gênero “carta” e outra no gênero “poema”, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1. Formação dos grupos

Grupo respondente	Formação do grupo	Gênero discursivo escolhido pelo grupo
1	Grupo 1 formado por 3 licenciandas da Pedagogia	Carta
2	Grupo 2 formado por 2 licenciandas da Pedagogia	Poema

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O conceito de “contrapalavra” foi norteador para a adoção da TDL na preparação da ACEx e na análise do material discursivo, pois ele funcionou como uma diretriz para que os sujeitos envolvidos tivessem um efetivo lugar de fala, ou seja, por meio dessas categorias, buscou-se dar luz ao fato de que a resposta docente não era a palavra final, ou seja, ela se instituiu como um ponto de vista que solicitava a resposta de seu interlocutor, expressa enquanto “contrapalavra discente”.

Com essa diretriz, intentou-se, por um lado, favorecer a interação verbal em que, diferentemente de moldes estritamente escolares de assinalar correção ou equívoco a dada resposta estudantil, o posicionamento de cada sujeito era o eixo fundamental para o desenrolar da enunciação estabelecida. Por outro lado, compreendeu-se ser essa dinâmica importante para situar, no caso das produções textuais infantis a serem trabalhadas na ACEx, a necessidade de alinhamento quanto a esta perspectiva de que o texto infantil não poderia servir à correção advinda de uma resposta que seria dada como a certa, mas na verdade importava que este texto fosse tomado como parte imprescindível da enunciação que o antecedia e que também se daria a partir dele.

A análise dos dados buscou apontar os sentidos construídos pela coparticipação de docente e discentes nas interações estabelecidas. A proposta analítica foi identificar os movimentos discursivos em que, à luz da teoria dialógica, a língua constituiu-se enquanto interação, tendo como foco verificar os deslocamentos discursivos no contexto de planejamento da ACEx. Tais deslocamentos demonstraram, em especial, as mudanças que deram lugar a um tratamento mais especializado quanto às ações extensionistas em preparação, em detrimento do discurso generalista.

Considerando o objetivo da presente pesquisa de debater o potencial da TDL em ação extensionista curricular de curso de licenciatura em Pedagogia, as análises que seguem se propuseram a expor os deslocamentos discursivos decorrentes da

constituição de sentidos resultantes do movimento entre palavra e contrapalavras (Bakhtin, 2004, p. 132), em especial quanto ao tópico em discussão, relativo ao gênero do discurso e à sua circulação social (Bakhtin, 2011).

PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS NA FORMAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL PARA ACE_x

Nesta seção, analisamos a formação teórico-conceitual preparatória para a ACE_x. Uma delas tem em vista a concepção de gênero discursivo com foco no campo da atividade humana em que se espera a sua circulação, dada a historicidade na sua consolidação enquanto gênero. Quanto a isso, a interação da professora-pesquisadora foi no sentido de verificar como as discentes respondiam à questão da circulação sociocultural do gênero do discurso sob estudo.

O outro viés de análise deteve-se na relação interacional estabelecida entre docente e discentes, com destaque ao conceito de “contrapalavra” (Bakhtin/Volóchinov, 2004, p. 132), tomado como chave para tratar do processo formativo alinhado à Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), tanto como referencial teórico quanto como mecanismo adotado nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas pelo diálogo entre docente e alunas.

As reflexões que apresentamos não se voltam à resposta de um(a) discente especificamente, mas à produção discursiva que foi apresentada por cada um dos grupos em resposta à problematização docente. O grupo numerado por 1, no Quadro 2, está sendo assim identificado por ter sido escolhido como fonte do material pelo qual iniciamos nossas análises. O material oriundo desse grupo destacou-se ao evidenciar como a troca discursiva entre professora-pesquisadora e discentes provocou uma transformação na seleção do gênero do discurso sob enfoque, no caso, a carta.

Quadro 2. Interação escrita com o grupo 1

Grupo respondente:	1
Resposta do grupo de discentes à pergunta problematizadora da docenteⁱⁱ	O gênero do discurso escolhido é a carta pessoal. A escolha foi feita porque a carta é um gênero que possibilita as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental compreenderem melhor a função social da escrita. A carta pessoal permite que os alunos expressem sentimentos, opiniões, lembranças e experiências, fortalecendo a interação entre quem escreve e quem lê. Além disso, é um gênero que pode ser aproximado da realidade dos alunos, pois pode ser associado a bilhetes, mensagens e trocas de correspondência com pessoas conhecidas, favorecendo o desenvolvimento da escrita com sentido e propósito.



	A circulação social esperada é pessoal e afetiva, em contextos familiares e escolares, por exemplo, cartas trocadas entre colegas da turma, com os familiares ou com outra sala da escola. A proposta de produção textual [para ser realizada como ACEX] prevê que as cartas sejam trocadas entre os próprios alunos da turma ou com seus familiares, garantindo a comunicação. O texto produzido terá um destinatário, o que motiva a escrita e a criatividade.
Contrapalavra docente:	Observo que o material escolhido [cartas pessoais] para leitura com as crianças ⁱⁱⁱ , apesar de muito didático, é desinteressante quanto ao seu texto escrito. Deste modo, proponho que reelaborem o planejamento de vocês substituindo este material por 3 cartas de apresentação escritas por vocês mesmas. Como as crianças não as conhecem muito bem (suponho), a minha proposta é que vocês escrevam 3 cartas bacanas, nas quais cada uma de vocês se apresentem para as crianças (de onde são, alguns fatos interessantes sobre a família e vida de vocês – que possam e queiram compartilhar – a vivência de vocês como aluna da Educação Básica e agora na faculdade, [quanto a] professoras e outras pessoas que tenham marcado a trajetória de vocês, preferências, gostos pessoais, medos etc.).
Contrapalavra discente:	A carta de apresentação tem como objetivo se apresentar, contar um pouco sobre quem somos, nossos gostos, medos e experiências. Já outros tipos de carta possuem finalidades diferentes, como a carta comercial, que trata de assuntos de trabalho, e a carta familiar, que é escrita entre parentes para compartilhar notícias e novidades. Assim, destacaremos que a carta de apresentação tem um caráter mais pessoal e afetivo, voltado para criar aproximação e vínculo com o leitor. A circulação social esperada é pessoal e afetiva, pois as crianças irão escrever cartas para nós contando suas preferências, gostos pessoais e medos. A proposta de produção textual prevê que as cartas sejam trocadas entre nós e os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como se observa, a interação inicial entre docente e discentes (disposta nos campos “Resposta do grupo de discentes à pergunta problematizadora da docente” e “Contrapalavra docente”) não se direcionou no sentido de avaliar como correta ou incorreta a resposta fornecida à problematização proposta. A contrapalavra docente vai no sentido de indicar a inadequação do material escolhido para leitura, que apresentava modelos de cartas pessoais. Observa-se, na contrapalavra docente, que tais modelos são caracterizados pelo qualificativo “desinteressante”.

As cartas pessoais propostas pelo grupo 1 tinham as seguintes mensagens escritas: “São Paulo, 25 de março de 2020. / Querida Janete/ Como está? Espero que esteja bem. No dia 12 de abril é meu aniversário. Eu gostaria muito que você viesse para minha festa. / Minha mãe já está preparando os enfeites e as lembrancinhas. / Converse com seus pais para poderem vir. / Ficarei muito feliz com a presença de vocês. / Um

grande abraço/ Beatriz” e “Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 2004. / Querido Rafael,/ Estou com muita saudade de você. Espero que esteja bem. /Gostaria de saber quando você virá nos visitar./ Planeje para passar alguns dias aqui. Podemos pescar, jogar bola, nadar, ler, assistir a bons filmes e descansar./ Traga também Leandro e André./ Um grande abraço do amigo/ Luiz Augusto”.

A partir da qualificação “desinteressante”, a docente propõe uma nova solução, que ocorre pela indicação de que o material a ser lido fossem cartas de apresentação escritas pelas próprias discentes, o que é respondido por elas da seguinte maneira:

Quadro 3. Cartas de apresentação produzidas pelas licenciandas em Pedagogia^{iv}

Carta de apresentação 1	[Nome da cidade de origem da carta e data] Olá, crianças! Meu nome é [nome da licencianda], tenho [idade da licencianda] anos e minha cor preferida é azul claro e minha comida preferida é hambúrguer, eu gosto muito! Tenho medo de sapos e aposto que alguns de vocês também têm medo de algum bichinho, né? Quando eu era criança, eu adorava brincar de escolinha! Meus ursos de pelúcia eram os alunos e, às vezes, a minha irmã mais velha também participava das brincadeiras. Eu me divertia muito ensinando e fingindo ser professora. Escrevi essa carta de apresentação para vocês me conhecerem um pouquinho já que vamos passar algumas horas juntos nos próximos dias. Espero que possamos aprender e nos divertir muito. Um abraço, [nome da licencianda]
Carta de apresentação 2	[Nome da cidade de origem da carta e data] Olá, crianças! Meu nome é [nome da licencianda] e eu tenho [idade da licencianda]. Estou muito feliz em poder conhecer vocês e passar um tempinho juntos! Atualmente, eu trabalho na [nome da empresa], mas também estou estudando Pedagogia, porque quero ser professora futuramente. Nos meus momentos livres, eu gosto de deixar minhas coisas bem organizadas como meu quarto, minha casa, deixando tudo arrumadinho. Também gosto de dormir um pouquinho para descansar e, às vezes, sair para passear pela cidade, ver lugares diferentes e aproveitar o dia. Minha comida preferida é strogonoff e minha cor favorita é preto. Estou muito animada para aprender com vocês, brincar, conversar e viver momentos especiais juntos! Tenho certeza de que vamos nos divertir e crescer muito nesse tempo. Com carinho, [nome da licencianda]
Carta de apresentação 3	[Nome da cidade de origem da carta e data] Oi, crianças! Meu nome é [nome da licencianda] e minha idade é [idade da licencianda]. Quando eu tinha a idade de vocês, eu gostava muito de aprender novas continhas de Matemática, era minha matéria favorita e eu amava ensinar meus amigos, então, depois que cresci, quis estudar para ser professora. Moro aqui em [nome da cidade] em uma rua que é

	cheia de coqueiros e caem muitas larvas deles. Não gosto de passar debaixo porque tenho medo de cair no meu cabelo e precisar cortar. Minha cor preferida é preto e minha comida favorita é strogonoff de carne. Nas férias, eu gosto muito de viajar, uma vez fui viajar de avião e eu confesso que não fiquei com medo, mas morro de medo de aranha. Vocês também têm medo? Escrevi essa carta para vocês me conhecerem melhor, já que iremos passar um tempo juntos. Amo ensinar e aprender, então espero que aqui pertinho e na companhia de vocês, possamos aprender bastante! Abraços, [Nome da licencianda]
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Por meio dessa interação, observa-se a autoridade exercida pela contrapalavra docente, por ser a pessoa legitimada como conhecedora do tema em pauta e também por ser responsável por, ao final da disciplina, avaliar o desempenho de cada discente. Nesse caso, trata-se de uma legitimação e de uma responsabilidade esperada na relação de ensino e aprendizagem entre professora e discentes. Ao lado desse panorama que corresponde à realidade em questão, coloca-se como fonte do nosso interesse verificar a produção discursiva estudantil gerada a partir da interação com a professora.

No quadro 2, verificamos que, no campo “Resposta do grupo de discentes à pergunta problematizadora da docente”, o grupo 1 responde: “A proposta de produção textual prevê que as cartas sejam trocadas entre os próprios alunos da turma ou com seus familiares, garantindo a comunicação. O texto produzido terá um destinatário, o que motiva a escrita e a criatividade”. Ainda que se verifique o alinhamento discente ao referencial de Geraldi (2011), quanto à preocupação em construir um contexto que inclui leitores reais da produção textual objeto de conhecimento, observa-se certa generalidade na resposta inicial do grupo, uma vez que são indicados como destinatários tanto alunos da própria turma quanto familiares.

Essa indefinição dificulta a delimitação do registro linguístico a ser adotado, mais ou menos formal, considerando que a, interlocução entre pares pode variar conforme o grau de amizade entre os alunos. Tratando-se de uma preparação teórico-conceptual para uma ACEx a ser realizada em 2º ano do Ensino Fundamental, com crianças em fase de alfabetização, tal imprecisão na definição do interlocutor pode repercutir negativamente na produção das cartas infantis, ao gerar dificuldades relacionadas às hipóteses de escrita e ao domínio do sistema alfabético de escrita.

Ao retomar o Quadro 2, identificamos que a contrapalavra docente atuou como elemento mediador para a reformulação da resposta discente, que se apresentou assim: “[...] as crianças irão escrever cartas para nós contando suas preferências, gostos

peçoais e medos. A proposta de produção textual prevê que as cartas sejam trocadas entre nós e os alunos”.

Na nova resposta discente, verifica-se não apenas a explicitação do destinatário – as próprias licenciandas em Pedagogia responsáveis pela ACEx em construção –, como também a delimitação do conteúdo temático esperado para a carta, a saber, as preferências, os gostos e os medos das crianças.

A análise exposta permite identificar aspectos da TDL tanto na formação teórico-conceitual das alunas de Pedagogia quanto nas orientações docentes referentes ao planejamento da ACEx. No âmbito da formação, evidencia-se, na resposta do grupo 1, a escolha de um gênero do discurso acompanhada de reflexões sobre a sua circulação social, inicialmente caracterizada pelo envio de cartas pessoais a colegas e familiares e, num segundo momento, redefinida como troca de cartas de apresentação entre as alunas de Pedagogia e as crianças. Tal discussão retoma as concepções de linguagem e de discurso trabalhadas na disciplina de ensino de português, em conformidade com a fundamentação teórica deste artigo: a linguagem concebida como interação (Bakhtin/Volóchinov, 2004; Geraldi, 2011), a perspectiva enunciativa dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011) e o ensino da produção textual ancorado em contextos reais de comunicação (Geraldi, 2011).

No que tange às orientações docentes para o planejamento da ACEx, destaca-se a abertura de um espaço efetivo de interlocução, inicialmente ao problematizar o primeiro material apresentado para leitura, caracterizado pela docente como desinteressante – e, na sequência, ao oferecer subsídios para que as alunas de Pedagogia revisassem sua proposta e produzissem uma nova resposta. Esse movimento, orientado pela contrapalavra docente, favoreceu o alinhamento da proposta às condições concretas de realização da ação extensionista.

Apresentamos a seguir, o Quadro 4, referente à análise de outra proposta de ACEx, desta vez com enfoque no gênero “poema”.

Quadro 4. Interação escrita com o Grupo 2

Grupo respondente:	2
Resposta do grupo de discentes à pergunta problematizadora da docente	O gênero do discurso será o “poema”. A escolha por poema está embasada na expressão emocional, pois “poemas” permitem uma expressão mais intensa e subjetiva das emoções, possibilitando que o orador conecte com o público em um nível mais profundo. A circulação social esperada para este gênero pode ser caracterizada por alguns aspectos distintos, a saber:

	▪ Público alvo diversificado: essa diversidade permite que as mensagens sejam compartilhadas em diferentes contextos; ▪ Meios de difusão: a presença digital, em particular, permite uma circulação rápida e ampla; ▪ Interação e compartilhamento: as pessoas costumam compartilhar poemas que ressoam com suas experiências ou sentimentos, ampliando seu alcance; ▪ Eventos culturais: pode ser fortalecida por meio de eventos como saraus, recitais de poesia e festivais literários, onde o público pode ouvir e interagir diretamente com os poetas, criando um senso de comunidade; ▪ Reinterpretação e apropriação: podem ser reinterpretados por diferentes grupos, gerando novas leituras e significados, levando a adaptações em outras formas de arte, como música e teatro, ampliando ainda mais sua circulação; ▪ Influência nas redes sociais: poemas curtos e impactantes, muitas vezes, se tornam visuais alcançando públicos que talvez não tivessem contato com a poesia de outra forma. Minha proposta considera o público-alvo e o contexto em que o poema será apresentado. Essa circulação dá vida ao texto, permitindo uma conexão emocional mais forte entre o poeta e o público.
Contrapalavra docente (1)	De acordo com a escolha do poema considerando o público constituído por crianças do 3º ano. Agora, defina com exatidão o espaço de circulação social que está previsto na sua proposta.
Contrapalavra discente (1)	Os poemas serão utilizados em ambientes escolares como meio de introduzir a literatura brasileira e a poesia, incentivando discussões sobre temas como liberdade, a natureza e a condição humana. Portanto, explorar a relação da poesia com a música, teatro ou artes visuais, permitirá uma circulação que transcenderá a literatura e trará um diálogo com outras formas de expressão.
Contrapalavra docente (2)	Quanto aos poemas escritos pelas crianças, responda: se, na edição final, eles serão apresentados impressos, em forma de livro, em cartazes. Informe a que leitores os poemas serão apresentados. Evidencie de que modo será a circulação/socialização dos poemas escritos pelas crianças.
Contrapalavra discente (2)	O tipo de circulação será escolar, nos espaços de leitura e de socialização da escola, com os poemas impressos em papel. O público leitor serão os colegas da própria turma e professoras e a coordenação. A professora encerrará com uma roda de conversa sobre como é escrever para um público maior e como os poemas circulam na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No campo “Resposta do grupo de discentes à pergunta problematizadora da docente”, observa-se que o grupo 2 justifica a escolha do poema tendo em vista a possibilidade que este gênero traz de expressão das emoções e menciona diversos aspectos da circulação sociocultural do gênero “poema”. A professora-pesquisadora, por meio da contrapalavra docente (1), mostra-se de acordo com a escolha do gênero, mas demonstra não ser suficiente a resposta fornecida, pois, ainda que ela tenha chamado a

atenção por sua abrangência, não foi tida como suficiente por não contemplar a especificidade da abordagem realizada nas aulas da disciplina de ensino de português, que incluíam a preparação para a ACEx a ser realizada posteriormente.

A insuficiência da resposta é explicitada na contrapalavra docente (1) por meio do emprego do verbo “definir”, associado à expressão “com exatidão”. Tal comando não é plenamente atendido pela contrapalavra discente (1), que se caracteriza por um grau elevado de generalidade. Essa generalização se evidencia, primeiramente, pelo uso da expressão “ambientes escolares”, no plural, que revela imprecisão, sobretudo ao considerarmos que a escola onde ocorreria a ACEx já estava previamente definida. Além disso, a resposta apresenta um rol de possibilidades, que vai desde diferentes temáticas até a articulação entre poesia e outras linguagens, sem, contudo, delimitar de forma precisa a proposta a ser desenvolvida.

A contrapalavra docente (2) constrói-se pela exemplificação da resposta esperada, indicando que o foco deveria estar nos poemas escritos pelas crianças e sobre os leitores dessa produção. Em resposta a essa orientação, a contrapalavra discente (2) apresenta definições mais precisas: os poemas seriam impressos; o público leitor seria composto pelos colegas da própria turma, pelas professoras e pela coordenação da escola; e a circulação do gênero ficaria restrita ao ambiente escolar, incluindo a realização de uma roda de conversa a respeito da produção poética em questão.

As análises das respostas e das contrapalavras apresentadas evidenciam que, na interação entre docente e discentes, instaurou-se um movimento discursivo no qual a interlocução com o outro se configura simultaneamente como fundamento teórico, ancorado na perspectiva dialógica da linguagem, e como orientação pedagógica para o direcionamento da preparação da ação curricular extensionista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou reflexão sobre uma realidade recente na universidade brasileira, que é a curricularização da extensão. Especificamente, buscou-se contribuir para as discussões relativas à formação docente, debatendo, em especial, a mobilização da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) como referencial teórico e como eixo norteador de preparação da Ação Curricular Extensionista (ACEx), no caso, reconhecida em disciplina de ensino de português que constitui a dinâmica de curso de licenciatura em Pedagogia. No interior dessa disciplina, foram seguidas as etapas constantes do projeto de extensão aprovado pela PROEC.

As análises ficaram circunscritas à primeira etapa prevista nesse projeto, relativa à formação teórico-conceitual para preparação da ACEx pelo viés da TDL. O foco dessa formação foi na definição da concepção de linguagem enquanto interação e na caracterização do enunciado como realidade da língua, expresso em gêneros discursivos tão diversos quanto são os campos de atuação humana. Esse alinhamento teórico fundamentou a proposição inicial da ACEx, quanto à escolha de um gênero do discurso para ser abordado com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e quanto ao tipo de circulação social projetada para as produções infantis.

As análises expostas indicaram que a TDL propiciou os subsídios para que a ACEx se constituísse como mote de reflexão sobre a importância de a produção de textos favorecer, enquanto objeto de ensino, situações efetivas de leitura, na qual a interlocução pudesse estabelecer-se com leitores que não visassem a pontuar de zero a dez, ou com outro tipo de nota, um dado texto, mas sim lê-lo enquanto produção discursiva autêntica.

Nesse sentido, a ACEx, com foco no ensino da produção textual, valorizou um dos aspectos postulados por Bakhtin (2011), no que diz respeito à concretude do enunciado real, que necessariamente implica a alternância entre os sujeitos do discurso. Esse aspecto sobressaiu nas análises que expuseram a coparticipação da docente e das discentes na construção dos sentidos que foram sendo materializados na relação entre palavra e contrapalavras.

Na esteira bakhtiniana, outro aporte importante foi o de Geraldi (2011), que, ao diferenciar “redação” e “produção de textos”, enfatizou que nenhuma produção discursiva é autêntica se tomada como objeto de correção em termos de “errado” e “certo”. O autor propõe que o ensino da produção textual tome o texto escrito pelo aluno como provocador de interlocução. Esse postulado compareceu nas análises que demonstraram como a proposta de ACEx foi assumindo, em detrimento do discurso generalista, especificidades essenciais para potencializar o caráter provocativo dos textos a serem produzidos pelas crianças.

Tais análises trouxeram à luz que, no campo da formação teórica, os referenciais trabalhados compareciam nas formulações das alunas de Pedagogia com um viés generalista e abrangente, sem proporem situações que pudessem ser adequadas à realidade específica, no caso da escola parceira, definida previamente para a realização da ACEx. Nesse sentido, a existência da curricularização da extensão foi determinante para que as alunas de Pedagogia pudessem apropriar-se mais dos referenciais teóricos ao

serem solicitadas a dar-lhes um tratamento que contemplasse, especificamente, a ação extensionista sob enfoque.

No processo interacional entre docente e discentes, iniciado com a problematização sobre a circulação sociocultural do gênero, observou-se uma movimentação discursiva que, por um lado, ressaltou a autoridade docente na condução da atividade, e, por outro lado, demonstrou as alterações nas produções discursivas. Vale ressaltar que o discurso discente se encaminhou na direção de diminuir a generalidade e a abrangência da resposta inicial em nome de um detalhamento condizente com o contexto formativo em questão, visando a uma realidade específica na qual a ação extensionista viria a ser efetivada.

A proposição da ACEx, conforme caracterização apresentada neste artigo, mostrou-se válida no âmbito da disciplina de ensino de português de curso de licenciatura em Pedagogia, pois favoreceu que os preceitos teóricos, no caso do referencial de Bakhtin e de seu Círculo, guiassem a preparação para a ação extensionista e também estivessem na base da produção discursiva gerada pela interlocução entre docente e discentes. Apontam-se aqui os limites do presente estudo que se restringiu a analisar somente uma das fases constituintes da ação extensionista sob enfoque. Configura-se, pois, a perspectiva de continuidade dessa discussão para que possam ser debatidos outros aspectos inerentes à curricularização da extensão, em especial quanto à formação docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. de; MACÁRIO, A. de P. A Disciplina de gestão escolar e seu componente extensionista na matriz curricular do curso de Pedagogia. **Estação Científica**, [S. l.], v. 17, n. JAN./JUN./, 2023. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2497>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ARIENTI, W. L. Sobre a implementação da curricularização da extensão: caracterizações e preocupações. **Extensio Revista Eletrônica UFSC de Extensão**, Florianópolis, v. 20, n. 45, p. 168-189, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/89716>. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e89716>. Acesso em 15 nov. 2025.

BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.



BEZERRA, A. N. S.; SOUSA, F. M. L. de; COLARES, A. A. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20879.072. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20879>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro02.pdf>. Acesso em 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018a. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 119, 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 nov. 2025.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI: 10.21723/riace.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em 05 nov. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - licenciatura**. Alfenas: Unifal-MG, 2023. Disponível em: <https://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=609>. Acesso em: 9 fev. 2026.

Submetido em: 20/11/2025

Aceito em: 10/02/2026

ⁱ Aprovado sob o registro PREAE 7648.

ⁱⁱ As respostas discentes apresentadas neste artigo obtiveram autorização de uso para fins didáticos e de publicação científica.

ⁱⁱⁱ A professora faz menção às cartas propostas pelas discentes de Pedagogia como material que seria lido na ACEx para crianças do 2º ano.

^{iv} As informações pessoais foram suprimidas das cartas tendo em vista a manutenção de sigilo quanto a tais informações.