



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

**AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

Feira de Santana-BA
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

B263

Barreto, Marta Pastor da Silva

Agir comunicativo de professoras licenciadas pelo PARFOR: reflexões sobre o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Marta Pastor da Silva Barreto. – 2026.

239 f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Anecléto

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2026.

1.Língua Portuguesa. 2.Gêneros orais. 3.Oralidade. 4. Racionalidade Comunicativa. 5.Prática pedagógica. 6.Pesquisa colaborativa. 7.Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. I. Anecléto, Úrsula Cunha, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 801.81:378(814.22)

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077

TERMO DE APROVAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO



Documento assinado digitalmente
MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO
Data: 29/03/2026 19:40:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 26 de março de 2026, Linha de Pesquisa Práticas Textuais e Discursivas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
URSULA CUNHA ANECLETO
Data: 27/03/2026 11:40:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Úrsula Cunha Anecleto - orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Documento assinado digitalmente
HUDA DA SILVA SANTIAGO
Data: 27/03/2026 19:32:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Huda da Silva Santiago - examinadora interna
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Documento assinado digitalmente
FABRICIO OLIVEIRA DA SILVA
Data: 27/03/2025 23:24:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Fabício Oliveira da Silva - examinador interno
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Documento assinado digitalmente
LETICIA JOVELINA STORTO
Data: 28/03/2025 13:51:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Letícia Jovelina Storto - examinadora externa
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Doutorado em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Documento assinado digitalmente
SERGIO LUIZ PEREIRA DA SILVA
Data: 29/03/2025 07:26:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sérgio Luiz Pereira da Silva - examinador externo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Doutorado em Ciências Humanas
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Dedico a Everaldo Araújo da Silva (*in
memorian*), meu saudoso e amado pai, que, no
seu silêncio, muito me amou e, no seu exemplo,
me conduziu para o caminho honrado do bem.

AGRADECIMENTOS

Como começar a agradecer? Volto-me a São Tomás de Aquino (2005), ao seu Tratado da Gratidão para agradecer-lhes, no nível mais profundo, o do vínculo, dizendo obrigada a todos que, em algum momento, ao longo da minha trajetória acadêmica, contribuíram para a realização desse sonho. Sinto-me comprometida, obrigada diante de vocês, da vida, de Deus e abro o meu coração para esse vínculo de gratidão para com todos, uma obrigação espontânea, minha para comigo mesma, que faz ressoar alegria na minha alma.

Sou grata, no sentido original do termo, da graça, do dom, do presente recebido, a Deus, aos espíritos luminosos e protetores que vibram em amor e luz a nosso favor ininterruptamente.

No nível superior de gratidão, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Úrsula Cunha Anacleto, pessoa amada e estimada, que me estendeu a mão, compreendeu minhas dores, minhas perdas e ausências nesse percurso doutoral, me guiou com o rigor e o zelo necessários para que esta tese se concretizasse. Sem você esse momento não seria possível. Muitíssimo obrigada.

Ao meu pai, Everaldo Araújo da Silva (*in memoriam*) e à minha mãe, Matilde Pastor da Silva, por todas as travessias e procelas enfrentadas em favor dos estudos de seus filhos. Gratidão pelo dom da vida e pela condução no caminho do bem. Sei que mesmo sem entenderem porque ou para que eu estudava/estudo tanto, sempre admiraram minha atitude.

Ao meu irmão, Everton Pastor da Silva, por ter escolhido os afluentes que correm pelos veios da retidão, do bem-fazer, por ser exemplo de garra, determinação e superação. Obrigada por me ensinar o significado genuíno do amor muito antes da maternidade.

À minha irmã, Edilúzia Pastor da Silva, por ter vindo antes, abrindo caminhos e me desviando de muitos espinhos. Obrigada por você ter aceitado o enorme desafio de ser minha irmã nesta vida.

Ao meu esposo, Leônidas Mota Barreto, por entender tantas ausências que a vida acadêmica exige. Obrigada por me ensinar a ser um ser humano melhor a cada dia, por compreender ou, pelos menos, aceitar as minhas rabugices quando não conseguia estudar “o suficiente”. Por não revidar todos os “não posso” que precisei dizer nos últimos quatro anos.

Ao meu filho, Danth Mota Pastor Barreto. Ah, filho, você não tem noção o quanto você me inspira! Gratidão por ser luz na minha vida. Obrigada por ser quem é, tão estudioso, disciplinado, feliz e lindo. Te amo!

A todos os meus familiares que, de alguma maneira, se sentem representados neste momento. Eis que aqui está o primeiro membro da família a conquistar este título. Obrigada por fazerem parte da minha história.

A todos os seres que andaram por esse planeta e deixaram em meu coração o exemplo de superação, de respeito, de empatia, de perdão, de amor e do servir. Aos amados Sr. Datinho, Sr. Juca, Edinho Grandhi, Vadinho, Iza, Zé do Sul, Alamiro (o querido Dom) e meu abba ‘Verardo’.

Aos amigos de todas as horas. Ao meu amigo Geânio Batista dos Santos, querido Gegê, por ser inspiração de vida, de como amar o próximo, de como ser humanamente gente nas andanças da vida, sempre pronto a servir, ajudar, acolher, espalhar bondade onde passa. Seu jeito simples, generoso e comprometido com o bem inspira quem tem a sorte de caminhar ao seu lado. Obrigada por sua amizade genuína e sincera.

À minha amiga Livia Carneiro Lima, por se dispor a ler meu projeto de tese antes da qualificação, apontando os desvios que os olhos viciados no texto já não conseguiam enxergar.

Às amigas Raio de Sol, obrigada por todo incentivo, estímulo e força durante todo este percurso. Aos companheiros do Caminheiros da Paz, que me sustentaram na fé. À turma do yoga Ganesha, que me reconectou muitas vezes com o Divino que mora em mim. Aos amigos Déa e Arthur, por nossas conversas sérias, mas também divertidas e bem-humoradas em meio aos treinos nada “fofos”. E a tantos outros que torceram para que eu chegasse até aqui. Agradeço a todos vocês na pessoa da querida Djinha. Obrigada.

Às colaboradoras desta pesquisa, por doar seu tempo, compartilhar suas histórias e possibilitar a realização desta tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias, o GEPLET, que sempre foi ponte nas travessias acadêmicas. Obrigada a cada membro que, com sua presença, sugestões, discussões, colaboraram na construção desta tese.

Aos professores do PPGEI, na pessoa do Prof. Dr. Patrício Barreiros, por tantos conhecimentos trocados, estímulos e incentivos para que avançássemos sempre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar esta pesquisa.

À banca examinadora, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva, que me encantou com a sua aula de fotografias no PPGEI, sempre leve e irreverente, trouxe profundas contribuições habermasianas para esta tese. Obrigada por sua disponibilidade sempre.

À Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto, com seu conhecimento singular sobre a oralidade, por contribuir com esta tese desde o seminário de projetos até a defesa. Obrigada por lê-la com tanto cuidado e muito acrescentar com suas ideias e conceitos.

Ao Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva, presente na minha vida acadêmica desde o mestrado, por suas valiosas contribuições metodológicas. Obrigada por sua leitura atenta, sugestões pertinentes e ricas, por seu zelo e afeto.

À Profa. Dra. Huda da Silva Santiago, de quem eu sempre ouvia falar tão bem, por corrigir cada vírgula e ponto e vírgula. Como foram importantes todas as suas correções. Obrigada por muito colaborar com suas inferências tão oportunas.

Aos funcionários da UEFS, desde os vigilantes à secretária do curso. Agradeço a todos vocês, na pessoa de D. Branca, pela receptividade, gentileza e cuidado.

Aos colegas de turma, por partilharem suas experiências, sentimentos, emoções, alegrias e frustrações. Vocês são muito caros para o meu coração. Agradeço especialmente a Elis Franco, que sempre foi fonte de inspiração, a Luiza Exdra, por sua garra, e a Silvana Nascimento, por sua meiguice.

Aos muitos que aqui não foram citados, mas que fazem parte da minha trajetória de vida, aos meus colegas de profissão, aos estudantes que adoro chamar de meus, às pessoas que encontro todos os dias no trabalho, nas experiências que a vida me proporciona. A todos aqueles que, de alguma maneira, fazem parte da minha história.

Todos vocês contribuíram para que, de algum modo, o sonho de estudar na UEFS se concretizasse. Inúmeras vezes passei pela entrada da universidade e afirmei: - Um dia estudarei aqui! Chegou o momento em que o sonho virou meta, depois realidade. Hoje não sou apenas unebiana, faço parte também da família UEFS, graças a cada pessoa que passou por minha vida, porque não realizamos nada nessa existência sozinhos.

Muitíssimo obrigada.

Quem dera a vida continue a fluir
No caminho da beleza e do amor
Quem dera o tempo me permita
Muito amar a serviço do próximo
Quem dera o riso nunca me falte
Quando a dor se aconchegar
na experiência do meu ser.

Quem dera a leveza não se ausente de mim
Nos voos que meus amores darão
para trilhar suas próprias experiências
Quem dera Deus esteja sempre em mim
Nos desafios da existência terrestre
Quem dera o ânimo que me trouxe até aqui
Nunca se esparja de mim.

Quem dera os livros,
a conversa na varanda
e as fogueiras sagradas
Acompanhem-me
até os últimos instantes
E o porvir seja amoroso
No caminho andarilho
Deste coração aprendiz!

Marta Pastor
(08.06.2024)

RESUMO

A oralidade, utilizada como fonte de comunicação desde que o ser humano aprendeu a linguagem verbal, é um dos eixos essenciais no ensino de Língua Portuguesa para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Nesse sentido, a tese discute sobre o trabalho com a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela perspectiva do agir comunicativo (Habermas, 2012) de professoras licenciadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tem como objetivo geral compreender a abordagem das professoras licenciadas pelo PARFOR em relação ao trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de elaboração dos planejamentos de ensino. Para fundamentar a pesquisa, o fio condutor é permeado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Agir Comunicativo, que se entrelaça com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa, no tocante aos gêneros orais, levando em conta fatores sociais, da tradição, do mundo da vida e do mundo sistêmico. No intuito de alcançar os objetivos desta tese, utilizamos, no percurso metodológico, uma pesquisa colaborativa, desenvolvida com base no método de sessões reflexivas, proposto por Ibiapina (2008), tendo como dispositivos: questionários digitais, análise documental de cadernos pedagógicos e entrevistas narrativas. As colaboradoras são três professoras que atuam em escolas municipais do município de Valente/BA. As informações construídas foram analisadas pela perspectiva da hermenêutica crítica habermasiana e organizadas a partir das orientações contidas no quadro de categorias basilares que fundamentam a pesquisa. Os resultados demonstraram que apesar da ausência de conhecimentos teóricos relacionados à oralidade na sua formação acadêmica, as professoras, a partir das sessões reflexivas, passaram a reconhecer que o trabalho com gêneros orais não é apenas meio para chegar a outros conteúdos, mas uma prática intencional, um objeto de ensino que envolve planejamento, escuta, argumentação e avaliação. Passaram a conceber a oralidade como uma prática discursiva situada, superando a lógica puramente instrumental para a construção da racionalidade comunicativa voltada para o entendimento mútuo, integrando nova percepção ao planejamento e ao fazer docente.

Palavras-chave: Oralidade; Gêneros Orais; Racionalidade Comunicativa; Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

Orality, used as a source of communication since human beings learned verbal language, is one of the essential axes in the teaching of Portuguese Language to develop students' communicative competence. In this sense, the thesis discusses work with orality in the early years of Elementary School, from the perspective of communicative action (Habermas, 2012) of teachers licensed through the Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Its general objective is to understand the approach of teachers licensed through PARFOR in relation to work with oral genres in the early years of Elementary School, in the context of the elaboration of teaching plans. To ground the research, the guiding thread is permeated by the theoretical-methodological assumptions of the Theory of Communicative Action, which intertwines with orality in the teaching of Portuguese Language, with regard to oral genres, taking into account social factors, tradition, the lifeworld, and the systemic world. In order to achieve the objectives of this thesis, we used, in the methodological path, a collaborative research approach, developed based on the method of reflective sessions proposed by Ibiapina (2008), using as instruments: digital questionnaires, documentary analysis of pedagogical notebooks, and narrative interviews. The collaborators are three teachers who work in municipal schools in the municipality of Valente/BA. The constructed information was analyzed from the perspective of Habermasian critical hermeneutics and organized based on the guidelines contained in the framework of basic categories that underpin the research. The results showed that, despite the absence of theoretical knowledge related to orality in their academic training, the teachers, based on the reflective sessions, came to recognize that work with oral genres is not merely a means to reach other contents, but an intentional practice, an object of teaching that involves planning, listening, argumentation, and evaluation. They came to conceive orality as a situated discursive practice, overcoming a purely instrumental logic toward the construction of communicative rationality oriented to mutual understanding, integrating a new perception into planning and pedagogical practice.

Keywords: Orality; Oral Genres; Communicative Rationality; Collaborative Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro orientador para a 3ª e 4ª etapas da RIL	41
Quadro 2 -	Teses defendidas no PPGEI embasadas na TAC	46
Quadro 3 -	Síntese de Teses e Dissertações relacionadas à Oralidade	46
Quadro 4 -	Teses e dissertações em que a TAC é a base teórica	49
Quadro 5 -	Livros e artigos científicos em que a TAC é a base teórica	50
Quadro 6 -	Aplicação dos momentos hermenêuticos nesta tese	63
Quadro 7 -	Tipos puros de interações mediadas pela linguagem	88
Quadro 8 -	Modelos de ação apresentados por Habermas	90
Quadro 9 -	Transferência intermodal de validade entre ações de fala de mesmo teor proposicional	93
Quadro 10 -	Atos Ilocucionários de Fala	106
Quadro 11 -	Síntese das Práticas de Linguagem propostas pela BNCC	114
Quadro 12 -	Princípios Básicos para o Tratamento da Oralidade	116
Quadro 13 -	Alguns gêneros da comunicação formal pública	127
Quadro 14 -	Decálogo de inserção da oralidade na formação de professores	128
Quadro 15 -	Formas de Argumentação	132
Quadro 16 -	Roteiro de planejamento nos documentos analisados	151
Quadro 17 -	Horário de aula do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	159
Quadro 18 -	Momentos hermenêuticos observados nos relatos das colaboradoras da pesquisa	169
Quadro 19 -	Síntese analítica	177
Quadro 20 -	Concepções subjacentes das colaboradoras sobre oralidade	180
Quadro 21 -	Análise da visão das colaboradoras pela perspectiva habermasiana	186
Quadro 22 -	Síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados na fala de Calêndula	188
Quadro 23 -	Síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados na fala de Rosa	190
Quadro 24 -	Síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados na fala de Jasmim	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Eu e minha irmã mais velha	32
Figura 2 -	Abrangência do PARFOR/UNEB	36
Figura 3 -	Protocolo metodológico da RIL	39
Figura 4 -	Critérios de inclusão de pesquisas na RIL	41
Figura 5 -	Etapas da sessão reflexiva voltadas para o ensino da oralidade	55
Figura 6 -	Sessões reflexivas	56
Figura 7 -	Classes de manifestação de vida a que se dirige a compreensão hermenêutica	58
Figura 8 -	Momentos hermenêuticos habermasianos	61
Figura 9 -	Centro da cidade de Valente- BA	65
Figura 10 -	Dados Educacionais do município de Valente/Ba	66
Figura 11 -	Caracterização coletiva das colaboradoras	71
Figura 12 -	Print da introdução do primeiro questionário	74
Figura 13 -	Print da tela inicial do segundo questionário	75
Figura 14 -	Pontos importantes para uma boa condução na entrevista-narrativa	78
Figura 15 -	Categorias de análise da pesquisa	80
Figura 16 -	Concepções de ação, para Habermas	86
Figura 17 -	Panorama histórico dos gêneros	97
Figura 18 -	A trajetória de construção da BNCC	113
Figura 19 -	Eixos organizadores do componente Língua Portuguesa	115
Figura 20 -	Campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam	117
Figura 21 -	Movimento dos discursos no ensino dos gêneros orais	136
Figura 22 -	Representação da dimensão da sociedade idealizada por Habermas	141
Figura 23 -	Relações das ações comunicativas (AC) com o mundo	144
Figura 24 -	Capas dos cadernos pedagógicos	149

LISTA DE TABELA

Tabela 1 -	Pesquisas encontradas a partir do operador booleano <i>AND</i>	45
------------	--	----

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Mapeamento dos gêneros orais

158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Ações Comunicativas
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPLET	Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação
NSE	Nível Socioeconômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETEDI	Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TAC	Teoria do Agir Comunicativo
TAF	Teoria dos Atos de Fala

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Gama Filho
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAL	Universidad del Salvador
UV	Universidad de Valencia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	CONEXÕES ENTRE AS VIVÊNCIAS E A PESQUISA: UMA BASE PARA O ESTUDO DE GÊNEROS ORAIS E DA AÇÃO COMUNICATIVA	30
2.1	DO SERTÃO À ACADEMIA: AS CORRENTEZAS DA VIDA QUE ME CONDUZIRAM AO DOUTORADO	31
2.2	REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA: MAPEANDO ESTUDOS SOBRE GÊNEROS ORAIS E AGIR COMUNICATIVO	39
3	APORTES METODOLÓGICOS: A DIMENSÃO HERMENÊUTICO-REFLEXIVA E O AGIR COMUNICATIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	53
3.1	PARADIGMA PARA A INTERPRETAÇÃO E A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DE PESQUISA: PRINCÍPIOS HERMENÊUTICOS HABERMASIANOS	57
3.2	<i>LOCUS DA PESQUISA</i>	65
3.3	COLABORADORAS DA PESQUISA	69
3.4	DISPOSITIVOS DA PESQUISA	71
3.4.1	Análise documental	73
3.4.2	Questionários	73
3.4.3	Entrevistas narrativas	76
3.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE EMERGIDAS DA PESQUISA	80
4	LINGUAGEM, ENTENDIMENTO MÚTUO E ENSINO: A INTERSUBJETIVIDADE NA MEDIAÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS	84
4.1	OS GÊNEROS COMO MEIO DE INTERAÇÃO: UM DIÁLOGO COM HABERMAS	97
4.1.1	Gêneros Oraís na escola e Atos de Fala: uma abordagem interdisciplinar	103

4.2	AGIR COMUNICATIVO E BNCC NO ENSINO DE ORALIDADE: TENSÕES E CONFLUÊNCIAS NAS PRETENSÕES DE VALIDADE	112
5	ENSINO DE LÍNGUA E GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RACIONALIDADE COMUNICATIVA E PRÁXIS PEDAGÓGICA	120
5.1	ORALIDADE NO TRABALHO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	122
5.2	PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS DOCENTES E O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DO AGIR COMUNICATIVO	129
5.2.1	A Práxis Pedagógica entre o Mundo da Vida e o Mundo Sistêmico: tensões no contexto argumentativo das professoras	136
6	A ORALIDADE COMO HORIZONTE DE COMPREENSÃO: PERSPECTIVAS HERMENÊUTICAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS	148
6.1	ENTRE RECORDAÇÕES, LIMITAÇÕES E DESAFIOS: ANÁLISE CRÍTICA DO CONHECIMENTO SOBRE ORALIDADE	150
6.1.1	A construção do saber sobre a Oralidade: percepções das professoras em entrevistas coletivas	162
6.2	HERMENÊUTICA DA EXPERIÊNCIA: DA VIVÊNCIA À REFLEXÃO SOBRE OS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	171
6.2.1	A prática da oralidade na sala de aula: entre intenções e realidades	178
6.2.2	Momentos hermenêuticos: sentidos e reflexões sobre a oralidade	187
7	CONCLUSÃO	194
	REFERÊNCIAS	200

APÊNDICES

211

ANEXOS

230

1 INTRODUÇÃO

O pressuposto epistemológico desta pesquisa é a racionalidade comunicativa, apresentada por Jürgen Habermas¹ como parte da Teoria do Agir Comunicativo² (TAC), uma abordagem crítico-social, que procura entender as condições sob as quais a comunicação pode levar a um entendimento mútuo e racional entre os participantes. Inerente à linguagem e à interação social, a racionalidade comunicativa se manifesta quando as pessoas buscam chegar a um entendimento mútuo, através da argumentação. Esse processo comunicativo proporciona aos envolvidos a oportunidade de expressar suas opiniões e seus argumentos para chegar a um consenso racional. Destacamos que o consenso não implica concordância unânime, mas um entendimento compartilhado alcançado a partir do diálogo³, sem a necessidade de obrigar todos a concordarem com o exposto (Habermas, 2012).

Entendendo “racional uma pessoa que se comporta com disposição positiva diante do entendimento e, diante dos problemas de comunicação, reage de modo que reflita sobre regras de linguagem” (Habermas, 2012a, p. 55), podemos relacionar esse conceito de racionalidade comunicativa à perspectiva da oralidade sendo essa um meio essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos (Dolz; Schneuwly, 2011) e “uma prática social interativa para fins comunicativos [...]” (Marcuschi, 2010, p. 25). A relação entre racionalidade comunicativa e oralidade se encontra na capacidade desses indivíduos de compartilhar significados e construir consensos através de argumentos. Tanto para Habermas (2012) quanto para Dolz e Schneuwly (2011), a real comunicação se pauta na expressão livre de ideias, embasada no respeito mútuo, na argumentação racional e na busca pelo entendimento mútuo.

A essa intersecção associamos o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respaldando-o na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento normativo da educação brasileira que, apesar dos problemas que

¹ Jürgen Habermas nasceu na Alemanha, em 18 de junho de 1929. Estudou Filosofia, História, Literatura Alemã, Economia e Psicologia nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. É um dos mais influentes filósofos da segunda geração da Escola de Frankfurt, conhecido por sua teoria sobre a racionalidade comunicativa e considerado um dos mais importantes intelectuais da contemporaneidade.

² Uma das principais obras do filósofo alemão Jürgen Habermas, publicada pela primeira vez em 1981, a Teoria do Agir Comunicativo trata dos fundamentos da teoria crítico-social, da análise da democracia, da política contemporânea e perpassa por diversas áreas, possibilitando o estudo na Educação e na Linguística. A teoria será analisada de forma mais aprofundada nas seções teóricas.

³ É importante ressaltarmos que o termo diálogo é tomado neste projeto pela perspectiva de Habermas (2012), na qual o diálogo é uma forma de interação que permite a construção do consenso, baseado na troca livre e aberta de ideias e informações, e em valores que regulam essa interação como a honestidade, a sinceridade, a inteligibilidade e a veracidade. Todos esses conceitos serão definidos com profundidade na fundamentação teórica.

reconhecemos apresentar,⁴ estabelece conhecimentos, competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da Educação Básica. No que diz respeito à oralidade, a BNCC destaca a importância da linguagem oral como meio de comunicação, expressão, interação e construção de significados, proporcionando um espaço onde a troca de ideias, opiniões e argumentos pode ocorrer de maneira mais imediata e dinâmica (Brasil, 2018). A oralidade é evidenciada como uma competência que abrange desde a capacidade de ouvir atentamente até a habilidade de se expressar de maneira clara e coerente (Brasil, 2018). Esse cenário pode ser aproximado à visão habermasiana de racionalidade comunicativa exposta anteriormente, pois, na BNCC, a oralidade deve contribuir para a formação de indivíduos capazes de participar ativamente em processos comunicativos, promovendo o diálogo e a construção coletiva de conhecimento (Brasil, 2018).

No âmbito educacional, o trabalho com os gêneros textuais concebidos como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social essenciais em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2005, p. 19) assume relevância primordial para aprimorar as habilidades comunicativas dos estudantes. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, são caracterizados por sua alta maleabilidade, dinamicidade e plasticidade. Contudo, nesta pesquisa, priorizamos os gêneros orais que incluem conversações, debates, entrevistas, apresentações orais, entre outros, e permeiam as atividades cotidianas das aulas de Língua Portuguesa (LP) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas habilidades incluem expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, quando estiver estabelecendo algum tipo de comunicação oral em sala, seja em situações informais com colegas e professores, seja em situações mais formais como a participação em um debate. Além disso, faz parte dessas habilidades escutar, com atenção, falas de professores e de colegas, sendo capaz de interagir no diálogo; reconhecer características da conversação espontânea presencial, sabendo respeitar os turnos de fala⁵ e adequar a linguagem à situação de uso; atribuir significado a aspectos paralinguísticos⁶, reconhecendo as expressões faciais e

⁴ Entendemos que a BNCC apresenta, entre outros, alguns problemas na sua constituição como: um texto excessivamente prescritivo; um alto enfoque em competências e habilidades que pode, de alguma maneira, deixar margem para uma visão utilitarista da educação, diminuindo a dimensão humanista, crítica e cultural; restrição da criatividade docente, o que pode reduzir a possibilidade de adaptar conteúdos à realidade local e à cultura dos estudantes.

⁵ Compreendemos o termo turnos de fala pela perspectiva de Marcuschi (2003), em que estes se organizam segundo um sistema de alocação que permite aos participantes da conversação manter a sequência e a duração das falas, evitando sobreposições e lacunas prolongadas. A passagem de um turno para o outro é caracterizada por pistas contextuais, linguísticas e não verbais, que sinalizam ao próximo interlocutor quando ele pode assumir a palavra, adotando a regra: fala um de cada vez, o que torna a interação fluida e colaborativa.

⁶ Conforme Marcuschi (2007), os elementos paralinguísticos são componentes essenciais na comunicação oral, que envolvem aspectos não verbais da fala e contribuem para a expressividade e a compreensão nas interações.

corporais dos colegas em um trabalho em grupo, por exemplo; identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos de comunicação (Brasil, 2018).

Compreendemos que, para desenvolver tais habilidades, o trabalho com gêneros orais nessa fase de escolarização do estudante contribui para a formação do ser social e discursivo, no sentido de possibilitar a ampliação de mecanismos argumentativos que fundamentam suas opiniões. Nesse contexto, o discurso representa uma forma de comunicação caracterizada pela argumentação em que as pessoas realizam atos de fala⁷, expressando interpretações, explicações e justificações com a pretensão de alcançar um consenso sendo, assim, uma ação comunicativa (Habermas, 2012; 1997b).

Dessa forma, o trabalho com gêneros orais no ambiente escolar tem como uma de suas finalidades o exercício da fala e da escuta com vistas à constituição de ações argumentativas entre os estudantes, que levam em consideração os contextos de produção e de utilização dos gêneros. O desenvolvimento de atividades focadas na oralidade, entendida como uma prática sócio-discursiva essencial para a comunicação humana, vai além da produção de enunciados falados; ele envolve um conjunto de práticas comunicativas inseridas em contextos sociais específicos (Marcuschi, 2010; 2005). Essas atividades possibilitam que os estudantes compreendam a diversidade de usos da fala e aprimorem sua capacidade de expressão oral com clareza e segurança.

Ao explorar os gêneros orais, a escola abre um ângulo de ensino capaz de possibilitar aos estudantes contextos de aprendizagem que englobam as múltiplas funções da Língua Portuguesa, considerando as suas diversas situações de uso, desde as mais simples e informais às mais complexas e formais. Como tal, pode possibilitar a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e influenciar o outro a estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (Brasil, 1997).

Para que todo esse processo se desenvolva, o papel do professor é primordial, pois ele é o mediador desse conhecimento em sala de aula, possibilitando a circulação de uma diversidade de gêneros orais como objeto de estudo e, ao mesmo tempo, a inserção dos estudantes em situações reais de interação, a partir de uma participação social por meio dos gêneros, promovendo atividades de atuação no mundo mediante a oralidade, dentro e fora da sala de aula. Para tanto, o professor pode conduzir seu agir pela presença de trabalhos com a

Esses elementos incluem entonação, ritmo, pausas, volume, ênfase, timbre de voz e até gestos que acompanham a fala, elementos que reforçam ou alteram o significado das palavras ditas e que ajudam a expressar emoções, interesses ou nuances comunicativas que não estão explícitos no conteúdo verbal.

⁷ Teoria de que toda ação é realizada através do dizer, elaborada por Austin (1990), interpretada por Searle (1981) e analisada por Habermas (2012), a ser explicada no decorrer da tese.

oralidade, tendo-a como objeto de ensino e de reflexão a partir do seu conhecimento sobre a materialidade linguística e não linguística da fala, além das práticas sociais orais (Dolz; Schneuwly, 2011).

Essas práticas orais referem-se às formas de comunicação verbal que acontecem em contextos sociais, envolvendo tanto a transmissão quanto a construção de significados entre indivíduos e grupos. Dessa forma, são influenciadas por alguns elementos como o contexto, adaptando-as ao ambiente; o propósito comunicativo, carregando uma intenção na comunicação; as normas sociais e culturais, orientando a adequação da fala ao espaço, ao público e à situação comunicativa; a interatividade, envolvendo perguntas, respostas, interrupções, confirmações, gestos, expressões faciais, entonações; em suma, todo o aspecto comunicativo da oralidade, que engloba participação, troca e construção conjunta de sentidos (Marcuschi, 2008; Dolz; Schneuwly, 2011; Habermas, 2012).

Nesse sentido, delineamos o constructo de pesquisa desta tese a partir da problematização dos dizeres de professoras⁸ egressas do curso de Pedagogia, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a respeito de suas práticas pedagógicas com os gêneros orais, tendo como perspectiva teórico-epistemológica a Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas (2012). Essa teoria entende a natureza da comunicação humana e o papel que ela desempenha na formação de pessoas emancipadas. Entendemos emancipação aqui pela concepção de Habermas (2012; 1997a), referindo-se à liberdade dos indivíduos em relação às estruturas de poder e dominação que existem na sociedade, o que pode ocorrer através da linguagem livre de coação.

Escolhemos esse aporte teórico, pois concordamos com Habermas (2012) ao apresentar que os seres humanos devem se comunicar para chegar a um entendimento mútuo e coordenar ações em um mundo compartilhado, dispondo, assim, a comunicação como fundamental para a construção social. Essa construção social se dá pelo agir comunicativo, caracterizado pelo uso de linguagem clara, coerente e argumentativa, na qual os participantes buscam expressar suas opiniões e perspectivas de forma aberta e transparente, com o objetivo de chegar a um comum acordo, que são decisões tomadas em uma sociedade democrática, baseadas no consenso entre os cidadãos que serão afetados por elas, alcançadas por meio do diálogo livre e aberto entre os indivíduos (Habermas, 2012a). Nesse sentido, esse comum acordo “[...] não pode ser induzido por mera influência externa; precisa ser aceito pelos participantes” (Habermas, 2012a, p. 498).

⁸ Usamos o termo professoras, no feminino, porque todas as egressas do curso são mulheres.

Consideramos que a comunicação não é apenas um meio de construção de consenso e entendimento, mas também um espaço onde dissonâncias e questionamentos podem surgir, revelando a diversidade de perspectivas, experiências e conhecimentos que cada indivíduo traz para o diálogo. Para que a comunicação contribua para a construção de relações sociais mais justas, é essencial que as pessoas envolvidas estejam abertas para ouvir as diferentes vozes com atenção e respeito; abertas ao confronto de ideias e às dificuldades que podem emergir, valorizando o diálogo como um meio de cooperação e de entendimento mútuos e levando em consideração as experiências e os conhecimentos envolvidos. Para tanto, a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012) busca entender a comunicação como um mecanismo para a formação da sociedade e para a coordenação de ações coletivas, enfatizando a importância da ação comunicativa para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na inter-relação da TAC com a oralidade, desenhamos o objeto de pesquisa desta tese, a partir da problematização, de forma colaborativa, do agir comunicativo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao trabalho com a oralidade. Trabalho este que, muitas vezes, ancora-se em discursos teóricos e em práticas pedagógicas da racionalidade técnico-instrumental, compreendida aqui como uma forma de domínio e de controle da natureza e de seres humanos, que provoca a falta de autonomia da razão, e se torna apenas um instrumento (Pastor, 2019).

A racionalidade técnico-instrumental se evidencia nas situações em que os gêneros orais são explorados em sala de aula de forma descontextualizada, mecânica e didatizada, com abordagens pedagógicas que pouco valorizam as condições motivacionais dos estudantes. São práticas de transmissão de informações sem a efetiva participação dos estudantes ou a ausência do estímulo a expressarem suas próprias ideias e perspectivas. Dão ênfase a competências técnicas, em detrimento a questões mais amplas de compreensão crítica, reflexão ética e participação ativa. A racionalidade técnico-instrumental pouco valoriza a discussão, a análise crítica e a reflexão sobre questões sociais ou contextuais relacionadas aos gêneros orais abordados em sala.

Para Habermas (2012), a racionalidade técnico-instrumental é uma forma de racionalidade que se concentra na eficiência, na busca de objetivos específicos e no uso instrumental da razão para alcançar fins determinados e pouco oportuniza uma visão reflexiva que possibilite a interação e o entendimento mútuo. Conforme Pastor e Anecleto (2020, p. 8),

A racionalidade técnico-instrumental, pautada na indiferença das condições motivacionais dos alunos, fragiliza a relação de ensino e de aprendizagem,

pois pouco valoriza os pressupostos consensuais do agir comunicativo, que se baseiam na pluralidade cultural e subjetiva dos indivíduos e orientam sua ação por procedimentos discursivos para chegar a um entendimento mútuo.

Esse entendimento mútuo é construído a partir de uma racionalidade comunicativa que envolve a troca de argumentos e razões entre as partes envolvidas, pela qual as pessoas expressam seus pontos de vista, necessidades e desejos (Habermas, 2012a). No universo pedagógico, a racionalidade comunicativa se evidencia quando os agentes da comunicação, no caso os professores, ao planejar e ao desenvolver o trabalho com os gêneros orais, levam em conta os contextos linguísticos e sociais dos estudantes, bem como suas necessidades comunicativas e abrem espaço para a troca, o diálogo com opiniões convergentes e divergentes.

Assim, considerando as contribuições dos estudos da TAC aos estudos da oralidade, através da interpretação que as professoras podem fazer do seu trabalho, na tentativa de reverberar uma abordagem de ensino da oralidade que leve em conta fatores sociais, da tradição, do mundo da vida e do mundo sistêmico⁹, propomos como problema de pesquisa a seguinte questão: como as professoras licenciadas pelo PARFOR compreendem e abordam o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto de elaboração de seus planejamentos de ensino?

Como objetivo geral, apresentamos: compreender a abordagem das professoras licenciadas pelo PARFOR em relação ao trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de elaboração dos planejamentos de ensino. Os objetivos específicos são: a) mapear quais gêneros orais estão incorporados no planejamento de ensino das professoras; b) identificar as concepções teórico-pedagógicas das professoras ao planejarem atividades de ensino que envolvam gêneros orais; c) problematizar o papel dos gêneros orais no contexto da sala de aula, com base nos planejamentos e nas percepções das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A linguagem na interpretação habermasiana da racionalidade comunicativa é o meio para a promoção do diálogo, com a finalidade de gerar interação e argumentação. Nesse ínterim, a linguagem é compreendida como condição que torna possível a compreensão, o conhecimento objetivo, a representação individual e coletiva (Anecleto; Brennand, 2020) entre os participantes da ação comunicativa. O conceito de agir comunicativo, pela vertente habermasiana, pressupõe a linguagem como uma espécie de processo de entendimento mútuo

⁹ Conceitos habermasianos a serem explanados no referencial teórico desta tese.

em que os participantes manifestam suas pretensões de validade do discurso (inteligibilidade, verdade, veracidade, correção), que podem ser aceitas ou contestadas no ato comunicativo.

Por essa perspectiva, esta pesquisa defende a tese de que a prática pedagógica com a oralidade deve transformar-se de uma racionalidade técnico-instrumental para uma racionalidade comunicativa. Nessa direção, o trabalho docente pauta-se pela busca do entendimento mútuo e pelo consenso racional entre professor e estudante, no sentido de superação da transmissão de informações. Por certo, ao defender essa tese, vislumbramos a escola como um espaço de formação para a cidadania, em que a utilização da linguagem livre de coação contribuirá para a emancipação dos participantes do espaço escolar.

Ao defendermos a tese supracitada, evidenciamos que esta pesquisa se concentra na argumentação de professoras licenciadas pelo PARFOR, colaboradoras deste estudo, quanto ao ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino, em Valente/BA, onde foram ofertadas duas turmas de licenciatura em Pedagogia, entre os anos de 2011 e 2020. Ao pesquisarmos sobre a interpretação que as professoras fazem de seu trabalho com os gêneros orais, ao ouvirmos suas práticas argumentativas, colocamos a possibilidade de orientar o ensino desses gêneros pela racionalidade comunicativa, com o intuito de favorecer práticas intersubjetivas e construção coletiva de conhecimentos, essenciais para a formação de estudantes emancipados, levando em conta os contextos em que eles atuam linguisticamente.

A tese está organizada em sete seções, que se propõem a explorar questões teóricas e empíricas relacionadas à oralidade nos planejamentos pedagógicos, sob a perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo. Além disso, aborda detalhadamente os aspectos e os princípios da metodologia proposta para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira seção trata desta introdução. A segunda seção, “Conexões entre as vivências e a pesquisa: uma base para o estudo de gêneros orais e ação comunicativa”, apresenta aspectos das trajetórias pessoais e profissionais da pesquisadora, bem como a revisão integrativa da literatura (RIL), que buscou abranger tanto a produção teórica quanto a empírica, para proporcionar uma visão abrangente e aprofundada do campo de investigação.

A terceira seção, “Aportes metodológicos: a dimensão hermenêutico-reflexiva e o agir comunicativo na produção do conhecimento”, descreve os processos metodológicos para a construção e a análise das informações produzidas ao longo da pesquisa, pela perspectiva colaborativa e hermenêutica. O método adotado envolve sessões reflexivas, estruturadas em quatro etapas (descrição, informação, confronto e reconstrução), que permitem às professoras refletirem sobre suas ações e escolhas no ensino da oralidade. Apresenta os dispositivos utilizados como o questionário, a análise documental e a entrevista-narrativa que ajudaram na

construção das informações. Evidencia também o processo de análise das informações construídas a partir de um olhar fundamentado no paradigma crítico-interpretativo da hermenêutica de Habermas.

A quarta e a quinta seções abordam os aspectos teórico-epistemológicos que nos ajudam a compreender o objeto de pesquisa. A quarta seção, “Linguagem, entendimento mútuo e ensino: a intersubjetividade na mediação dos gêneros orais”, mostra-nos a TAC, formulada por Jürgen Habermas, inaugurando um paradigma inovador ao colocar a linguagem no centro das interações humanas e da coordenação social. Habermas propõe que a linguagem não é apenas um instrumento para a transmissão de informações, mas um meio para a construção de entendimentos, a progressão de ações e a socialização.

A quinta seção, “Ensino de língua e gêneros orais nos anos iniciais do ensino fundamental: racionalidade comunicativa e práxis pedagógica”, aborda os desafios do trabalho com gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa a fim de desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes de forma mais abrangente e contextualizada. Destaca também como a língua materna, adquirida de forma natural na infância, se torna, de certo modo, invisível como objeto de ensino na escola, relegando a oralidade para um papel secundário. O texto ressalta a importância de superar a ênfase na escrita e de preparar os estudantes para desenvolverem competências comunicativas críticas e contextualizadas. A seção ainda destaca que as práticas argumentativas dos professores emergem da interação entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, manifestando-se por meio de atos ilocucionários que carregam intenções e pretensões de validade. Baseando-se na teoria de Habermas, a seção diferencia os discursos teórico, prático e explicativo, que respectivamente fundamentam a reflexão sobre as experiências docentes, a crítica às normas sociais e a clareza comunicativa necessária para restabelecer o entendimento mútuo.

A sexta seção, “A oralidade como horizonte de compreensão: perspectivas hermenêuticas na práxis pedagógica dos anos iniciais”, apresenta a análise dos resultados construídos, fundamentada na teoria habermasiana, a partir dos cadernos pedagógicos, buscando observar a ênfase dada à oralidade, e das entrevistas-narrativas. Esta seção discute também as percepções das professoras sobre sua formação acadêmica em relação ao ensino da oralidade; a construção de uma prática pedagógica baseada na racionalidade comunicativa; a partir dos momentos hermenêuticos (preconceito, entendimento, interpretação e autocompreensão-reflexão), evidencia a tensão entre as intenções pedagógicas e as restrições impostas pelo sistema educacional.

Na última seção, “Conclusão”, apresentamos uma retomada reflexiva do percurso investigativo desenvolvido, buscando interpretar os principais achados construídos ao longo da pesquisa. Não limitamos esse momento final à síntese dos resultados, mas o constituímos como um espaço de compreensão crítica das escolhas teóricas e metodológicas, das vozes das professoras colaboradoras e dos sentidos produzidos na interlocução entre teoria e prática. Assim, revisitamos a questão de pesquisa, os objetivos propostos e as análises realizadas, com o propósito de evidenciar as contribuições da pesquisa para o entendimento do trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para o fortalecimento de práticas docentes orientadas por uma racionalidade comunicativa.

A seguir, apresentamos uma reflexão que explicita o lugar da pesquisadora no processo de construção da tese, reconhecendo que a investigação é atravessada por trajetórias, experiências e escolhas que orientam o olhar analítico.

2 CONEXÕES ENTRE AS VIVÊNCIAS E A PESQUISA: UMA BASE PARA O ESTUDO DE GÊNEROS ORAIS E AÇÃO COMUNICATIVA

A escola era pequenininha e a gente atravessava a outra rua (+), porque o o a a cozinha era na outra rua, era um ambiente diferente. E aí nesse meio termo que eu fui atravessar, fui atropelada de moto, não sei como foi não, mas eu já lembro disso. Pronto, é o que eu lembro quando eu era criança, no primeiro ano de escola. Mainha me disse que eu chorava ((risos)) (Calêndula, colaboradora, 2024).

A epígrafe que inaugura esta seção nos remete a uma memória de infância marcada por um acontecimento inesperado e significativo, vivido no espaço escolar, que se inscreve na narrativa da colaboradora Calêndula como uma de suas primeiras lembranças da experiência educativa. Ao evocar a travessia entre dois ambientes da escola e o episódio do atropelamento, a fala articula elementos do cotidiano, do corpo e da emoção, evidenciando como as vivências escolares ultrapassam o âmbito estritamente pedagógico e se constituem como experiências integrais. A lembrança mediada pela fala da mãe: “Mainha me disse que eu chorava” (Calêndula, 2022) também destaca o caráter intersubjetivo da memória, construída na relação com o outro e reelaborada no tempo. Nesse sentido, a narrativa aponta para a importância de considerarmos as experiências vividas como constitutivas dos modos de compreender, dizer e significar o mundo.

Na construção de uma tese, as experiências individuais e profissionais do pesquisador desempenham um papel fundamental para a orientação de seu percurso investigativo, influenciando não apenas a escolha do tema, mas também as abordagens teóricas e metodológicas adotadas. No caso da presente pesquisa, a minha¹⁰ experiência docente, aliada à atuação em programas de formação de professores, como o PARFOR, e meus estudos sobre Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, iniciados no mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), conferencia à investigação uma perspectiva que transcende a análise apenas teórica, aproximando-a de práticas educativas concretas. Essas experiências me permitiram uma compreensão mais detalhada das dinâmicas envolvidas no ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito à sua aplicação no planejamento pedagógico das professoras licenciadas.

¹⁰ O uso da primeira pessoa do singular nesta seção ocorre em razão de se trazer relatos de experiências pessoais e profissionais da pesquisadora.

Nesse sentido, ao integrar minhas vivências pessoais e trajetórias formativas ao percurso da pesquisa, não as compreendemos como aspectos periféricos, mas como elementos constitutivos da própria investigação, oriundos do meu mundo da vida. Minha atuação em diferentes contextos educacionais, marcada pela experiência na coordenação do PARFOR – espaço de mediação entre as exigências do mundo sistêmico e as necessidades formativas reais – e pela imersão em práticas de ensino voltadas para a oralidade, me possibilita um olhar investigativo construído em diálogo constante entre teoria e prática. Assim, apresento na subseção seguinte um pouco da minha trajetória pessoal-profissional sustentada em uma postura reflexiva que buscou valorizar o entrecruzamento entre experiência, análise crítica e compromisso com a emancipação das pessoas envolvidas no processo educativo.

2.1 DO SERTÃO À ACADEMIA: AS CORRENTEZAS DA VIDA QUE ME CONDUZIRAM AO DOUTORADO

Quando nos deparamos com uma folha em branco, parece que todos os pensamentos se acinzentam e, em muitas situações, precisamos de muito tempo para as cores começarem a surgir na nossa tela mental. Nesta seção, apresento uma narrativa muito particular cheia de metáforas, no intuito de expor um pouco a minha história de vida enquanto pesquisadora e professora, no ensejo de mostrar as motivações que me moveram até esse rio caudaloso do doutorado.

Estou tentando me atracar neste porto faz dias, esperando resiliente o nevoeiro mental, provocado pela chicungunha e pelo vírus da Covid-19, esmaecer e o arco-íris embelezar meu cérebro novamente. Finalmente, começo a ver os primeiros raios vívidos de luz e a pensar nas rotas que me movem nessas andanças doutorais. Não é uma trajetória fácil ou simples de se explicar com clareza, no entanto, buscarei situar o leitor com a temática a ser apresentada, que parte de argumentações de professoras licenciadas pelo PARFOR sobre o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Valente, 29 de julho de 1977, noite fria de inverno, foi o dia que eu escolhi reencarnar neste planeta. Segunda filha de pais que já tinham vivido a experiência do aborto espontâneo e viviam a felicidade de serem pais de uma linda menina com apenas um ano de vida. Nasci trazendo um misto de alegria e dor para meus pais, pois cheguei sem eles planejarem, não era o menino tão sonhado e ainda apresentava uma deficiência física, a perna esquerda era maior que a direita.

Figura 01 - Minha irmã mais velha e eu



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A menina Marta que fui, e continua morando em mim, é filha de um homem trabalhador e forte, Sr. Everaldo, que enfrentou a dor da perda muito cedo. Perdeu sua mãe para o câncer quando ainda era jovem e seu pai já tinha gastado toda a economia e o patrimônio da família para salvá-la. Não quis estudar porque achava desnecessário na sua juventude. Tinha braços fortes e gostava do labor da roça nas terras de seu pai. A morte da mãe trouxe um abismo que ele não podia evitar. Passou a trabalhar mais porque a vida tinha ficado mais difícil em todos os sentidos. Tinha apenas uma irmã, de quem cuidou com esmero até no dia em que ele partiu. Quando adulto, viveu a dor e o luto de encontrar o pai queimado e morto dentro de uma coivara¹¹ na sua própria roça. Semianalfabeto, mas com uma enorme sabedoria e sensibilidade, de coração amoroso, educou seus três filhos com muito amor, respeito e valores imortais.

Minha mãe também sentiu desde a infância a força do trabalho duro e pesado nos campos de sisal. De uma família de muitos filhos, teve mais de 12 irmãos que se criaram, como ela gosta de dizer, se tornou uma mulher forte, determinada e com um objetivo: ir morar na cidade. Aprendeu o ofício da costura e quando se casou foi morar na cidade de vez. Costureira exímia, ajudou a criar e a educar os filhos trabalhando numa fábrica de enxovais. Sempre enfatizou a importância do estudo e me ensinou a lutar por uma vida digna e respeitosa, em todos os sentidos. Hoje tem 80 anos e continua firme na vida e em sua máquina, agora por diversão e passatempo.

Esse casal amou, renunciou, se desentendeu muitas vezes e voltou a se amar desejando sempre que os filhos progredissem na vida. Foi assim que descobri os livros cedo e mesmo sem

¹¹Segundo o dicionário Houaiss, coivara é a quantidade de ramagens a que se põe fogo nas roçadas para desembaraçar o terreno e adubá-lo com as cinzas.

tê-los, devorava todos os que encontrava na casa dos vizinhos. Não foi uma infância fácil; a deficiência foi corrigida com uma cirurgia espiritual por volta dos 07 anos de idade. Parece surreal e fantasioso para muitos, mas para mim é real e sou imensamente grata por minha mãe ter tido fé e acreditado que poderia dar certo. Caso contrário, a Marta dessa história poderia ser outra bem diferente.

Quando ouço as narrativas das colaboradoras desta pesquisa, vejo minha história de vida imbricada na delas, com realidades e fatos que se assemelham e se unem em dificuldades, superações e transformações. Assim como Jasmim, Calêndula e Rosa¹², as experiências carregadas de desafios também se apresentaram na minha existência muito cedo. O labor do trabalho na infância como relata Jasmim: “Eu sofri muuito porque com 10 anos de idade eu tomei conta da casa, minha mãe trabalhava, ela já me deu essa responsabilidade (+ +), né. Eu estudava já, mas eu fui para a escola, se eu não me engano, eu já tinha 5 anos, eu tenho essa mera lembrança” (Jasmim, colaboradora, 2024), também me representa, pois também iniciei a vida laboral ainda criança.

Quando eu tinha 11 anos, nasceu o tão esperado e amado menino. Nessa época, precisei deixar os treinos de handebol na escola e o sonho de participar dos jogos escolares num cantinho do coração. Troquei o turno de estudo para ajudar a cuidar do meu irmão e passei a trabalhar para ajudar na renda familiar. Era sonhadora, disciplinada, determinada e excelente aluna nas exatas. Apesar da necessidade do trabalho, era proibido faltar à escola e aprendi desde criança a conciliar trabalho e estudo. Foi assim que concluí o Ensino Médio, estudando à noite, no curso de Contabilidade, e sonhando em me tornar bancária.

O primeiro sonho não se concretizou, hoje compreendo que não era essa a história que eu deveria escrever. Mesmo sempre trabalhando durante o dia, o coração me dizia que eu não deveria parar e foi assim que fiz vestibular para a única universidade em que eu conseguiria estudar – a Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, em Conceição do Coité –, porque era próximo da minha cidade (Valente) e eu poderia ir e vir todas as noites. Sempre que posso, agradeço a multicampia unebiana que continua a transformar vidas como a minha. No Campus XIV, àquela época, só havia licenciatura em Letras, a escolha era apenas entre Inglês ou Português. Escolhi me apoderar da minha própria língua. Foi assim que me tornei professora de Língua Portuguesa.

Concluí a licenciatura em 2001. Eram tempos diferentes, e por estarmos afastados da capital, no interior do sertão, não tínhamos oportunidades de participar de congressos, não

¹² As colaboradoras serão apresentadas na seção metodológica.

existiam ou não tínhamos conhecimento de bolsas de iniciação científica ou qualquer outro programa que nos levasse a permanecer na universidade após terminar a graduação. Assim, quando me formei, fui viver as experiências da docência. Comecei na rede particular: aprendi, partilhei, compartilhei, amadureci. Tive o privilégio de trabalhar em uma escola com uma visão inovadora, distinta da maioria, o que muito favoreceu a construção da minha identidade docente.

A identidade docente é um constructo dinâmico, contínuo e se realiza por meio da interação com os diversos contextos sociais vivenciados pelo professor. Dessa forma, como apresentam Tardif (2014), Nóvoa (1995) e Pimenta (2012), a identidade docente é formada pelos saberes da formação, do currículo e da experiência; é constituída pela dimensão humana e política; é reverberada pela atuação crítica e reflexiva do professor. Por certo, percebi que a identidade docente ultrapassa a constituição de elementos técnicos da docência para acolher elementos do mundo da vida compartilhado entre professores e estudantes, além de propor a decolonialidade do mundo sistêmico sobre o mundo da vida, ao não me tornar, no exercício da docência, apenas uma cumpridora de atividades e obrigações pedagógicas.

Entre a graduação e a especialização passaram-se cinco anos. Nesse tempo, fui aprovada no concurso da rede estadual da Bahia, vivi outras experiências e enfrentei muitas dificuldades. Mas se a menina de escassa condição financeira (não digo pobre, porque não tínhamos dinheiro, mas tínhamos muitas outras riquezas), que vivia pedindo livro emprestado a quem visse com um livro na mão, que copiava os livros didáticos dos colegas porque não os podia comprar, nunca parou, não seria a professora que iria parar. Então, em 2006, com a vida mais estabilizada, voltei à UNEB para fazer a especialização em Linguística. Nesse período, já falávamos nos mestrados que existiam em Feira de Santana e em Salvador, mas tudo parecia ainda muito distante.

No meio do curso, um grupo de colegas começou a cogitar a possibilidade de tentarmos uma seleção para uma disciplina de matrícula especial no mestrado em Salvador. Nesse período, descobri que estava grávida, então, concluí a especialização e priorizei a família. Mas o rio dos que têm sede de aprender nunca seca. Há períodos turvos, de enchentes, fortes correntezas e cachoeiras volumosas e outros em que o sol brilha e ele corre calmo, harmonioso e límpido. Assim, vivi a calmaria que uma gestação de um filho muito esperado merece e depois busquei as cachoeiras do conhecimento acadêmico novamente. Fui conhecer rios distantes por acreditar que os rios que me cercavam eram inacessíveis.

Em 2011, decidi junto com uma colega fazer um mestrado em Educação Permanente na Universidad del Salvador (USAL), em Buenos Aires/AR. Foi lá que redescobri a multiplicidade

de nosso saber brasileiro, mesmo construído no interior do sertão da Bahia; redescobri, entre muitos autores, Paulo Freire, respeitado por todos os professores argentinos e ainda pouco explorado por mim e meus colegas de curso à época; aprendi o valor da pesquisa, da troca acadêmica e do trabalho do outro; amadureci academicamente, aperfeiçoei o espanhol que estudava sozinha em casa antes de lá chegar e recebi o título de mestra pela primeira vez.

A dissertação "*La formación pedagógica de los técnicos/docentes de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio*", orientada pelo professor Dr. Luis María Etcheverry, da USAL, e coorientada pela professora Dra. Ivana Libertadoira Borges Carneiro, da UNEB, defendida em 2014, porque o mestrado na Argentina dura quatro anos, navegou pelo dorso do rio da Educação Profissional para investigar a construção dos saberes pedagógicos e humanizados dos profissionais de saúde que atuavam na docência no curso técnico de enfermagem, dialogando com Paulo Freire e Jiddu Krishnamurti, sobre a função do professor no processo de ensino na Educação Profissional. Essa experiência representou muito mais do que um título acadêmico, pois marcou a minha vida e me tornou um ser humano melhor, com uma visão mais ampliada em relação à educação, à cultura, à linguagem e aos comportamentos sociais de forma geral.

No entanto, o rio do conhecimento é caudaloso e nunca cessa, quando você se banha nele não deseja nunca mais se afastar. Após a conclusão do mestrado na Argentina, continuei com a pesquisa sobre a formação pedagógica e humanizada dos técnicos que atuavam como professores no curso técnico de enfermagem na Educação Profissional, tentando fazer fluir outras fontes de águas serpejantes. Deparei-me com informações que insistiam em permanecer nas correntezas do rio e, assim, continuei em contato com o *locus* que havia escolhido para a pesquisa, o Centro Educacional de Educação Profissional do Semiárido, colaborando com os colegas professores no que estava ao meu alcance.

Entre o fluxo do trabalho cotidiano na Educação Básica e a efervescência da pesquisa do mestrado surgiu no curso da minha vida o afluente PARFOR¹³, implementado em 2009, através de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. O PARFOR foi implantado na Bahia através das universidades públicas federais e estaduais, entre elas a UNEB, instituição em que vivenciei a importância dessa política pública, possibilitando

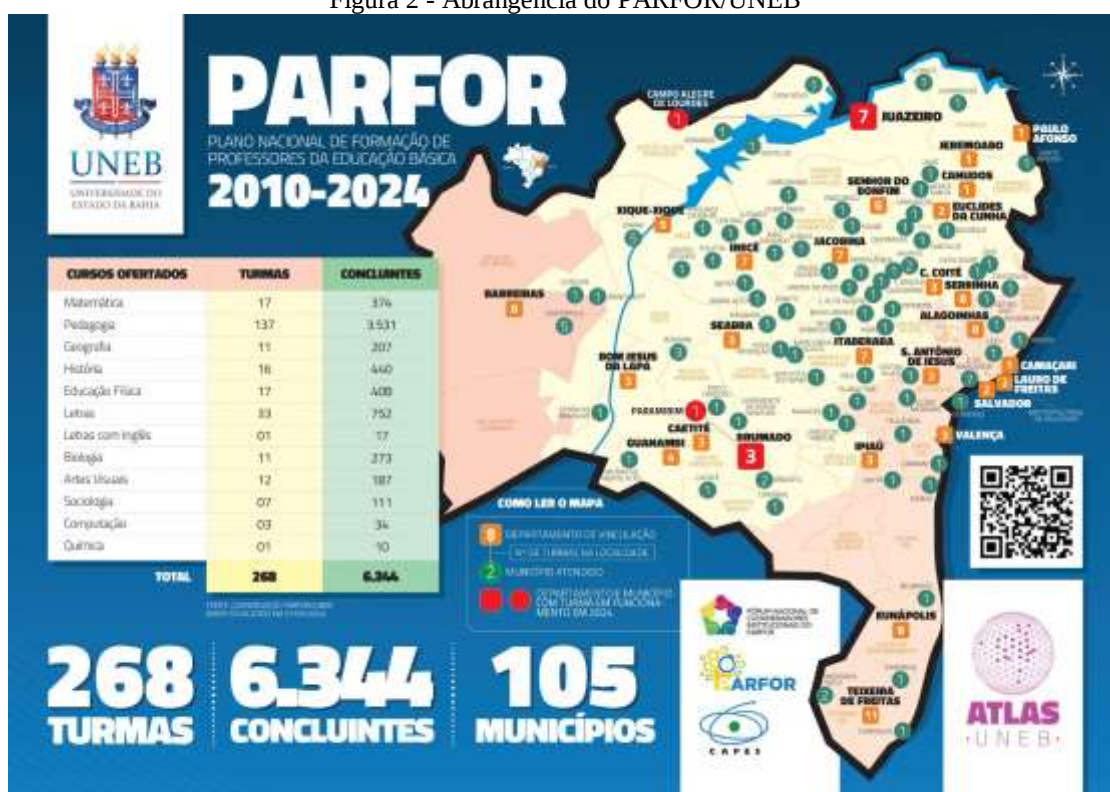
¹³ Conforme informações do Ministério da Educação, entre 2009 e 2011, o Governo Federal estabeleceu parceria com 91 Instituições de Ensino Superior, espalhadas pelo país, para oferecer cursos de licenciatura pelo PARFOR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2022.

a oferta de formação acadêmica aos professores em exercício sem formação específica em relação ao componente curricular de atuação, na Educação Básica.

Atuar no PARFOR representou para mim mais do que um conjunto de medidas educativas orquestradas para atendimento de imperativos do mundo sistêmico, com vistas à formação inicial de professores. O programa se revelou como um espaço de ressignificação da minha identidade docente e, por certo, das professoras que concluíram a graduação por esse programa que, iguais a mim, buscavam na universidade a ampliação dos conhecimentos teóricos com vistas à promoção de práxis pedagógicas, de forma cotidiana.

Ao assumir a coordenação do PARFOR, pude vivenciar a expansão desse programa na UNEB, devido à sua natureza multicampi. Nesse sentido, o programa apresentou uma grande capilaridade territorial nos territórios de identidade do estado, atingindo, de 2010 a 2024, o total de 105 municípios baianos, alcançando o número de 3531 egressos do curso de Pedagogia, conforme informações apresentadas na figura 2:

Figura 2 - Abrangência do PARFOR/UNEB



Nesse contexto, em 2013, o Campus XIV abriu seleção de currículo para a função de coordenador local do curso de Pedagogia desse programa, com atuação em Valente, uma das cidades conveniadas que tinha um polo de ensino. Fui levada para essa torrente por uma amiga

que trabalhava no polo e me via como uma pessoa preparada para a função. Aprovada na seleção, passei a atuar na coordenação da primeira turma de graduandas. Encontrei um turbilhão de medos, inseguranças e incertezas. Aos poucos, fui conduzindo as águas agitadas e barrentas para um curso mais calmo e límpido e ganhando o respeito do grupo em que atuava.

Permaneci na coordenação do PARFOR por oitos anos, entre 2013 e 2021, buscando contribuir para a formação das professoras-alunas, como eram denominadas pelo programa. Apesar de não ser professora da universidade, estreitei muitos laços fraternos às margens desse rio unebiano, onde não me canso de me banhar. O PARFOR possibilitou a troca e a interação com pessoas que navegavam por outros riachos, se banhavam em mares e jorros distantes, mas, principalmente, me permitiu velejar com essas mulheres, professoras, alunas, mães, esposas, donas de casa, que viam o barco balançar nas fortes chuvas, todavia, a maioria delas não o abandonou em nenhum momento.

Junto a essa travessia, veio a oportunidade do segundo mestrado. Não obstante à conclusão do mestrado na Argentina, o processo de revalidação se estendeu por um longo período. Assim, quando surgiu o Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB), no Campus XIV, nele me ancorei. Junto ao mestrado também recebi dois maravilhosos presentes: a minha orientadora, a professora Dra. Úrsula Cunha Anecleto, ser luminoso que trouxe rigor, clareza e excelência para a minha travessia de pesquisadora, e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), que oportunizou a troca e a interação com muitas outras pesquisas, ricas e pertinentes discussões teóricas, participação em eventos e o aperfeiçoamento da minha pesquisa “Formação do professor técnico na Educação Profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa”¹⁴, na qual busquei compreender os processos formativos do professor técnico, que atuava no curso técnico de informática, possibilitados pela formação continuada.

O GEPLET iniciou suas atividades no Campus I da UNEB, em Salvador. Coordenado pela professora Dra. Obdália Ferraz, ramificou-se para o Campus XIV, integrando a professora Dra. Úrsula Anecleto na coordenação e depois se desdobrou para a UEFS, sob a coordenação das professoras Dra. Fabíola Vilas Boas e Dra. Úrsula Anecleto. O grupo tem uma importância

¹⁴ Dissertação condecorada no Prêmio André Berten de Teses e Dissertações (Edital RIEV 01/2021), no âmbito do I Simpósio Internacional Jürgen Habermas, realizado virtualmente (em razão da epidemia de COVID 19), pela Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV, em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Universidad de Valencia - UV, Espanha, no período de 23 a 26 de novembro 2021.

fundamental na minha trajetória acadêmica e profissional, pois os diálogos produzidos nas reuniões, sempre com muita qualidade e compromisso, dissecando e debatendo temas coerentes com as pesquisas de seus integrantes, enriqueceram o meu conhecimento a respeito de muitos conceitos, principalmente sobre a linguagem, em seus diversos aspectos; possibilitou interações com pessoas de *campi* e universidades diferentes e me aproximou ainda mais do movimento de pesquisa.

Ao iniciar o mestrado na UNEB, fui apresentada à Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), a partir da minha orientadora, e desejei que fluísse em mim o entendimento necessário para compreendê-la, pois perceber a linguagem como um caminho para o entendimento mútuo me fascinou. No entanto, buscar compreender Habermas e a TAC não foi um processo fácil; exigiu mudança de atitude e comportamento. Muitos foram os momentos em que acreditei não estar academicamente madura para esse entendimento. Vivi momentos angustiantes, não cansava de reler determinados textos e não conseguia nem mesmo falar sobre eles. Fiquei com medo, insegura e titubeei muitas vezes diante dessa teoria.

A travessia é longa e tenho muito a aprender, mas com bastante estudo, dedicação e esforço, concluí a dissertação com êxito. Após a conclusão do mestrado, ciente de que havia e ainda há muito a desvendar das teorias habermasianas, continuei os estudos a partir da participação no GEPLET; e a imensidão da TAC fez o rio do mestrado transbordar e me levou a novas rotas, antes inimagináveis: ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Na UEFS, joguei meu anzol e pesquei uma vaga no curso de Doutorado, com as minhas iscas habermasianas conhecidas no universo da Educação, mas tão inovadoras e distintas no mundo da Linguística. Essa nova travessia se deu porque o contato constante e direto com as professoras oriundas do PARFOR despertou minha curiosidade sobre suas práticas argumentativas, seu falar sobre si enquanto docentes no trabalho com os gêneros orais, que foram somadas às discussões acerca da racionalidade comunicativa habermasiana, antes explorada pela vertente da Educação, no mestrado, que ora se aprofunda pelo viés da Linguística, já que a TAC é transversalizada por uma teoria da linguagem inscrita em uma teoria da ação, denominada agir comunicacional (Habermas, 2012).

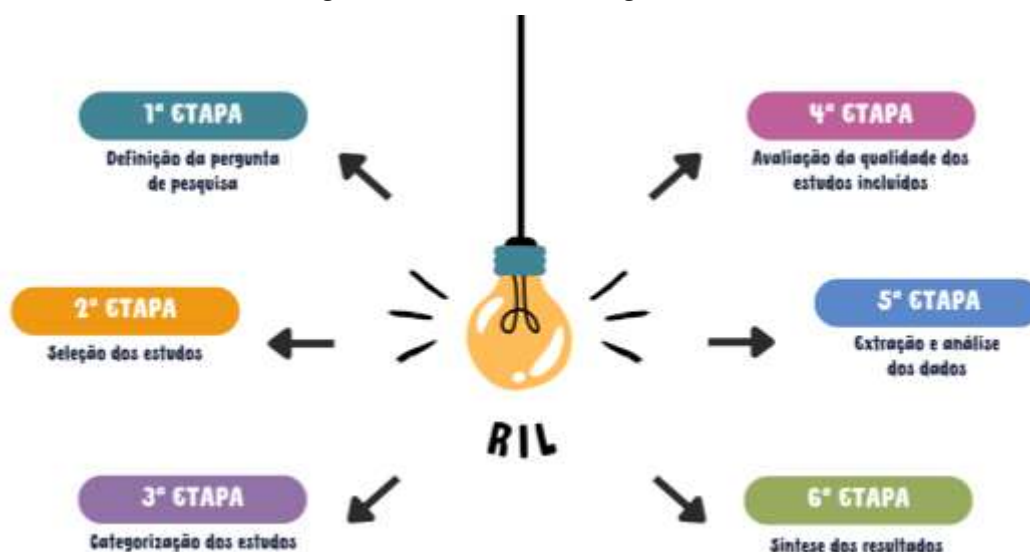
O rio teórico habermasiano inundou muitas outras pesquisas em diversas áreas no Brasil. Algumas delas serão apresentadas na seção seguinte, a revisão integrativa da literatura, com o intuito de evidenciar o ineditismo deste afluente, a nossa pesquisa de doutoramento.

2.2 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA: MAPEANDO ESTUDOS SOBRE AGIR COMUNICATIVO E GÊNEROS ORAIS

A revisão integrativa da literatura, técnica que possibilita a sistematização, análise crítica e síntese dos resultados dos estudos anteriores, proporcionou, nesta pesquisa, um rigor metodológico essencial para tendências e oportunidade de estudos sobre a oralidade e a TAC. A RIL, conduzida a partir de um protocolo que inclui etapas como a formulação da pergunta de pesquisa, a seleção dos estudos com base em critérios específicos e a categorização e a avaliação das publicações ocasionadas, visa mapear o conhecimento existente sobre o tema, destacando as abordagens mais relevantes e apontando áreas ainda inexploradas (ou pouco exploradas). Nesta pesquisa, a RIL, ao englobar tanto a literatura teórica quanto a empírica, possibilitou uma visão ampla e aprofundada sobre o campo de investigação: o ensino dos gêneros orais e a TAC.

Definida por Sobral e Campos (2012, p. 210) como a revisão que “permite sumarizar pesquisas anteriores e delas obter conclusões gerais para analisar o conhecimento científico sobre o assunto a ser investigado”, a RIL possibilita a síntese de estudos realizados e a combinação de informações da literatura teórica e empírica. Para a sua realização, essa técnica segue um protocolo metodológico, que inclui seis etapas: identificação do tema e formulação da pergunta de pesquisa, seleção dos estudos com critérios de exclusão e de inclusão, categorização dos estudos, avaliação da qualidade dos estudos incluídos, extração e análise dos dados, síntese e apresentação dos resultados (Mendes; Silveira; Galvão, 2008), tais como descritos na figura 3:

Figura 3 - Protocolo metodológico da RIL



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A 1ª etapa, definição da pergunta de pesquisa para a RIL, foi realizada a partir da organização do embasamento teórico-epistemológico desta tese. Dessa forma, foram selecionadas as palavras-chave “gêneros orais”, “Teoria do Agir Comunicativo” (e variações), “oralidade”, “ensino de gêneros orais” e “anos iniciais do Ensino Fundamental” para a elaboração da questão problematizadora, apresentada a seguir: como as professoras licenciadas pelo PARFOR compreendem e abordam o ensino dos gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto de elaboração de seus planejamentos de ensino? A partir da questão de pesquisa, também foram criados os critérios de exclusão e de inclusão dos trabalhos. Os critérios de exclusão foram: a) pesquisas realizadas anteriormente a 2015; b) estudos que não abordassem os gêneros orais como objeto central de investigação; c) pesquisas cujo objeto estivesse delimitando os anos finais do Ensino Fundamental e ou o Ensino Médio. Já os critérios de inclusão foram: a) pesquisas que abordassem o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental no momento do planejamento e b) estudos que dialogassem com a TAC, realizadas no campo dos Estudos Linguísticos. Essa etapa foi realizada entre março e maio de 2022 e foi atualizada em fevereiro de 2025.

A próxima etapa, seleção dos estudos, ocorreu no período de maio a setembro de 2022 e foi atualizada em março de 2025. Após a delimitação dos critérios de inclusão, na etapa 1, procedemos à escolha dos repositórios de pesquisa para a escolha do acervo. Para a seleção dos estudos que pudessem compor a RIL, escolhemos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que engloba inúmeros programas de pós-graduação do país, e o repositório do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da UEFS, por serem fontes com alto índice de confiabilidade acadêmica; esse último, em especial, pela proximidade com a temática e por ser o programa no qual estamos inseridas. Através da leitura de vários resumos de teses e de dissertações, visualizamos um panorama a respeito das pesquisas relacionadas aos gêneros orais na escola e a TAC, desenvolvidas até o presente momento, com a finalidade de elaborar um mapeamento com os estudos que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa.

Para a terceira etapa, categorização dos estudos selecionados, e a quarta, avaliação da qualidade dos estudos incluídos, elaboramos um quadro com anotações das informações que consideramos relevantes. A partir das palavras-chave “gêneros orais”, “Teoria do Agir

Comunicativo”, “agir comunicativo”, “oralidade”, “ação comunicativa¹⁵”, “ensino de gêneros orais”, “gêneros orais na escola”, construímos um quadro com as pesquisas que poderiam conter alguma aproximação com a tese em questão. No site do Catálogo CAPES, utilizamos algumas opções de refinamento.

Figura 4 - Critérios de inclusão de pesquisas na RIL



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Optamos por selecionar as pesquisas mais recentes na área, delimitando um marco temporal de dez anos (2015 a 2024). Quando realizamos as pesquisas com as palavras-chave de forma individual, encontramos inúmeros resultados, mas a maioria dos achados não contemplava o tema em estudo. No quadro orientador (quadro 1) que elaboramos, utilizamos informações como título do trabalho, objetivo geral, autor, ano, programa e universidade a que estava vinculada cada pesquisa selecionada, no intuito de nortear essas duas etapas da RIL.

Quadro 1 - Quadro orientador para 3ª e 4ª etapas da RIL

PALAVRA-CHAVE	TÍTULO	AUTOR ANO	CURSO PROGRAMA UNIVERSIDADE	OBJETIVO GERAL
---------------	--------	--------------	-----------------------------------	----------------

¹⁵ Agir Comunicativo e Ação Comunicativa são traduções encontradas nas obras habermasianas para o termo alemão *Kommunikativer Akt*.

Gêneros orais	Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discente de instituições de ensino superior	Ewerton Avila dos Anjos Luna 2016	Doutorado Linguística Universidade Federal da Paraíba	Identificar como a didática da oralidade é contemplada no processo inicial de formação docente.
	A oralidade fora do vácuo: a linguagem oral como objeto de ensino e de aprendizagem a partir do seminário	Karine Cabral De Faria De Moraes 2020	Mestrado Letras Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Trabalhar o gênero seminário como objeto de ensino por meio de uma sequência didática, com base em (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).
Ensino de gêneros orais	A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas	Karla Julliana Guimarães Soatman 2017	Mestrado Letras Universidade Federal de Pernambuco	Analisar a perspectiva de oralidade que se inscreve nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos finais.
Ensino de gêneros orais na escola	Oralidade na escola: um trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de língua portuguesa	Luane Guerra Vitorino 2018	Dissertação Letras Universidade Federal de Santa Maria	Investigar os processos de ensino e aprendizagem do gênero debate público regrado, a partir de um trabalho desenvolvido com estudantes de Ensino Médio, na Escola Básica.
Oralidade	Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade	Laura Remus Moraes 2019	Mestrado Linguística aplicada Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Investiga a produção linguageira de um grupo de professores participantes de um (per)curso de formação continuada.
	A oralidade na Educação Básica: um estudo sobre o gênero seminário no Ensino Médio	Rachel Facchini de Oliveira 2021	Mestrado Linguística Universidade Federal do Rio de Janeiro	Verificar o domínio dos discentes acerca dos movimentos retóricos, estimando a adequação do emprego dos moves e de operadores lógicos e discursivos nas produções recolhidas para análise.

	Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa na escola pública com o desenvolvimento de expressão oral, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos: uma intervenção com alunos do ensino médio em ilhas de aprendizagem	Marlei Rose Renzetti Tartoni 2021	Doutorado Linguística Universidade Federal de Minas Gerais	Intervir na aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio, em especial na expressão oral, por meio do design de atividades criadas e implementadas sob o viés da pedagogia dos multiletramentos e da organização da sala de aula em ilhas de aprendizagem.
Teoria do Agir Comunicativo	Formação do professor técnico na Educação Profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa	Marta Pastor da Silva Barreto 2019	Mestrado Educação e Diversidade Universidade do Estado da Bahia	Compreender os processos formativos do professor técnico do CEEP possibilitados pela formação continuada na superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.
	Da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo: aproximações entre Piaget e Habermas	Vinícius Bozzano Nunes 2020	Doutorado Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Descrever a analogia entre a explicação piagetiana sobre como se chega da ação ao pensamento conceitual e as condições para a passagem do agir instrumental até o comunicativo, como descrito por Habermas.
	Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ¹⁶	Anderson dos Santos Carneiro 2020	Mestrado Educação e Diversidade Universidade do Estado da Bahia	Refletir sobre as contribuições advindas da formação realizada pelo curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE)”, a partir de reflexões fomentadas pelos professores cursistas, e suas imbricações na mediação pedagógica e no fomento à inteligência coletiva construída por uma racionalidade comunicativa.

¹⁶ Dissertação condecorada no Prêmio André Berten de Teses e Dissertações (Edital RIEV 01/2023), no âmbito do II Simpósio Internacional Jürgen Habermas, pela Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV, em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Universidad de Valencia - UV, Espanha, no período de 21 a 24 de novembro 2023, na cidade de Florianópolis/SC.

	As competências socioemocionais e o agir comunicativo em sala de aula: entre práticas e ações	Marizete Batista do Nascimento 2021	Mestrado Ensino Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Investigar como as competências da Base Nacional Comum Curricular ligadas à dimensão socioemocional vêm sendo desenvolvidas em sala de aula, e se os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo inseridos na prática docente podem contribuir para o desenvolvimento destas competências.
Ação Comunicativa	A força reconstrutiva da ação comunicativa na educação: à perspectiva de Habermas	Virgílio Andrade Neto 2017	Mestrado Educação Universidade Federal de Alagoas	Interpretar o papel reconstrutivo da Teoria da Ação Comunicativa e seu potencial nas relações que envolvem a educação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados do repositório CAPES/Plataforma Sucupira.

Ao cruzarmos os pares de palavras-chave, utilizando o operador booleano¹⁷ AND, que corresponde ao “e”, “Oralidade e Agir Comunicativo”, “Ensino de Gêneros Orais e Teoria do Agir Comunicativo”, “Oralidade e Teoria do Agir Comunicativo”, “Ensino de Gêneros Orais e Ação Comunicativa”, “Gêneros Orais na Escola e Agir Comunicativo”, encontramos algumas pesquisas nos repositórios selecionados. No entanto, os termos encontrados não se relacionavam com a teoria habermasiana. No primeiro par de palavras-chave, “Oralidade e Agir Comunicativo”, encontramos uma única pesquisa, a dissertação “Práticas da oralidade em tempos de letramento digital com alunos do ensino fundamental II em uma escola pública de Olímpia-SP”, de Joseane Aparecida da Silva, publicada em 2020, tendo como objeto de estudo as instâncias formais da oralidade, com o objetivo de promover uma reflexão acerca da interação verbal e produção de sentido promovido pelos recursos prosódicos. Apesar de utilizar o termo ações comunicativas, a base teórica da pesquisa não está relacionada à teoria de Habermas. No segundo par de palavras-chave, “Ensino de Gêneros Orais e Teoria do Agir Comunicativo”, e no terceiro, “Oralidade e Teoria do Agir Comunicativo”, não encontramos nenhuma pesquisa relacionada.

O quarto par de palavras-chave, “Ensino de Gêneros Orais e Ação Comunicativa”, nos apresentou oito pesquisas, mas, ao lermos os resumos, analisarmos as referências teóricas e as

¹⁷ Segundo o tutorial elaborado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), os operadores booleanos são operadores lógicos (AND, OR e NOT) que definem as relações entre os termos em uma pesquisa. São usados como uma estratégia de busca para melhorar os seus resultados. Devem ser digitados em letras maiúsculas. Para saber mais consultar: https://biblioteca.furg.br/images/TuT_PPCPesq_uso_ope_booleanos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

palavras-chave das pesquisas, apenas uma aborda um dos termos, o ensino de gêneros orais, porém, não explora a ação comunicativa habermasiana. A pesquisa de mestrado “Oralidade em práticas na educação infantil”, de Arineyde Maria Dalmeida Alves de Oliveira, publicada em 2019, buscou investigar se as práticas pedagógicas viabilizam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, bem como conhecer a concepção docente acerca do ensino da oralidade na Educação Infantil, pela perspectiva teórica de Vygotsky e Bakhtin. No último par de palavras-chave, “Gêneros Orais na Escola e Agir Comunicativo”, encontramos o mesmo resultado do segundo. Apresentamos uma tabela síntese da quantidade de pesquisas encontradas e sua relação com a temática deste estudo.

Tabela 1 - Pesquisas encontradas a partir do operador booleano *AND*

DESCRIPTORES PESQUISADOS UTILIZANDO O OPERADOR BOOLEANO AND	Oralidade e Agir Comunicativo	Ensino de Gêneros Orais e Teoria do Agir Comunicativo	Oralidade e Teoria do Agir Comunicativo	Ensino de Gêneros Orais e Ação Comunicativa	Gêneros Orais na Escola e Agir Comunicativo
Pesquisas encontradas	1	0	0	8	0
Quantidade de pesquisas relacionadas à temática deste projeto	0	0	0	1	0

Fonte: elaborada pela pesquisadora, conforme dados do repositório CAPES/Plataforma Sucupira.

Ao realizarmos inicialmente a RIL na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (TEDE), da UEFS, no marco temporal de 2013-2022, não encontramos nenhuma pesquisa que se relacionasse com a temática teórico-empírico-epistemológica deste estudo. Ao atualizarmos o marco temporal para 2015-2024, encontramos a tese “Letramento acadêmico digital no Ensino Médio venezuelano: contribuições da Ação Comunicativa para a prática de leitura emancipativa”¹⁸, de Carlos Eduardo Díaz Loyo, defendida em 2024. A tese tem como objetivo geral: compreender o processo da leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano como meio para a ação comunicativa que conduz à emancipação discursiva.

¹⁸ Tese condecorada no Prêmio André Berten de Teses e Dissertações (Edital RIEV 01/2025), no âmbito do III Simpósio Internacional Jürgen Habermas, pela Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV, em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Universidad de Valencia - UV, Espanha, no período de 10 a 13 de novembro 2025, na cidade de Londrina/PR.

Pela relação de proximidade com as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEL/UEFS, fizemos uma nova atualização na RIL, através do repositório desse programa, em junho de 2025. Após essa revisão, identificamos mais duas teses de doutorado que abordam a Teoria do Agir Comunicativo, como podemos ver no quadro 2. Todas as três teses encontradas estavam sob a orientação da professora Dra. Úrsula Cunha Anecleto. Todavia, apesar de abordarem a TAC, não trazem nenhuma relação com a Oralidade.

Quadro 2 - Teses defendidas no PPGEL embasadas na TAC

TÍTULO	AUTOR	ANO DE DEFESA DA TESE	OBJETIVO GERAL
Escrita e Ação Comunicativa: reflexões do professor sobre a produção de textos acadêmicos em inglês no contexto universitário na Venezuela	Egledys Guadalupe Zárraga Ramirez	2025	Compreender mediante a Teoria da Ação Comunicativa concepções teórico-metodológicas sobre a escrita de textos acadêmicos por professores universitários de inglês como língua estrangeira no programa de Educação menção inglês da UNEFM.
Agir comunicativo-discursivo de professores-formadores pelas memórias pedagógicas: reverberações de letramentos docentes no contexto do pacto pela educação	Taylane Santos do Nascimento	2025	Analisar a maneira como as ações comunicativo-discursivas se configuram em memórias pedagógicas produzidas por professores-formadores, a fim de revelar reverberações de letramentos docentes e traços de professoralidade nos eventos formativos do Pacto.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados da TEDE (UEFS).

Na área de Linguística, parecem ser raras as pesquisas que exploram a TAC como matriz teórico-epistemológica para os estudos das práticas de linguagem. No recorte temporal delimitado na RIL (2015 a 2024), encontramos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEFS, apenas os estudos que aparecem no quadro 2 já apresentado. No entanto, no repositório da CAPES, localizamos cinco pesquisas, que se relacionam com a palavra-chave oralidade, conforme apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Síntese de Teses e de Dissertações relacionadas à Oralidade

TÍTULO	PROGRAMA ANO DE DEFESA	AUTOR (A)	SÍNTESE
--------	------------------------	-----------	---------

Entre o relato e o ato: concepções de oralidade em relatos de professores do 1º ano do ensino fundamental participantes do PNAIC	Doutorado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba TESE 2020	Maria Sonaly Machado de Lima	Investigou o ensino da oralidade na Educação Básica em um estudo de natureza quantitativo-qualitativa, com o objetivo de refletir sobre as concepções de oralidade que se materializam nas práticas de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC-PB.
Crítérios para a descrição de textos orais sob a concepção da linguística sistêmico-funcional	Doutorado em linguística na Universidade Federal do Ceará TESE 2019	Camila Stephane Cardoso Sousa	Objetivou refinar os procedimentos teórico-metodológicos propostos pela Linguística Sistêmico-Funcional para descrever tipos de textos instanciadores de gêneros orais em português brasileiro. Sugere a revisão dos critérios de descrição do sistema semântico-discursivo de funções de fala, de forma a pautar a delimitação e a atribuição de suas unidades de análise em critérios de natureza mais funcional e menos empirista.
Estudo de gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental	Mestrado em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte DISSERTAÇÃO 2019	Josiane Dantas Lucio	Investigou as estratégias de recepção e produção textual dos gêneros orais em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e concluiu que, para efetivar o ensino e aprendizagem da oralidade na sala de aula, as propostas de atividades ofertadas por livros didáticos devem-ser pautadas em elementos que valorizem e expliquem seus processos de produção a partir das especificidades organizadas pelo contexto sócio-histórico que os integram.
Oralidade como Objeto de Ensino: um Estudo Sobre o Uso Público do Oral em Contextos Escolar e Extraescolar	Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais DISSERTAÇÃO 2017	Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira Martins	Analisou por meio de que atividades o professor pode ensinar a produção de gêneros orais com uso público, a fim de mobilizar variadas capacidades de linguagem, com base em Dolz e Schneuwly (2004), Cristóvão e Stutz (2011), e tornar o aluno apto a produzir textos orais, conscientes das exigências e adequações frente à situação de comunicação. Os dados evidenciaram que os grupos extraescolares pesquisados, com os quais os alunos têm contato frequentemente com a linguagem oral, exercem relevante influência no desempenho oral do estudante em sala de aula.
A oralidade caricata, a língua indígena incorporada pelo cotidiano do Baixo Amazonas e a caricatura de	Mestrado em Literatura Brasileira na Universidade de São Paulo DISSERTAÇÃO	Edgar Tessuto Júnior	Buscou fazer uma releitura crítica dos romances e dos principais contos de Inglês de Sousa (1853-1918): O cacaulista (1876), História de um pescador (1876), O coronel sangrado (1877) e O missionário (1891), e os contos Acauã, O gado do Valha-me-deus, todos insertos em Contos amazônicos (1893).

personagens, como tentativa de universalizar valores sociopolíticos e pessoais dos brasileiros dos princípios do séc. XIX na obra ficcional de Inglês	2015		Ancilados pelo cânone consagrado, mas, principalmente, pela crítica nortista e pelo artigo de Buarque de Holanda intitulado Inglês de Sousa: O missionário (1952), procuramos reaver o posto de destaque da literatura oitocentista a nosso autor de trabalho. Pensamos que a forma caricaturada de apresentar a região do Baixo Amazonas e de suas personagens na tentativa de universalizar o páthos caboclo faz de Inglês de Sousa um literato singular nos fins do séc. XIX. A fim de ressaltar quanto particular nosso autor pode ter sido para o compêndio, fizemos ainda, arguta coleta de exemplos toponímicos e do cotidiano linguístico índio e português para embasar a tese de que a linguagem miscigenada pelo português com o tupi antigo e o nheengatu possa retratar o convívio etnicossocial amazônico que seus falantes na ficção representam.
---	-------------	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados do repositório CAPES/Plataforma Sucupira.

Por essa seleção, encontramos pesquisas que exploraram de forma individual as palavras-chave “oralidade”, “ensino de gêneros orais”, “gêneros orais na escola”, porém, pelas lentes da Linguística Sistêmico-Funcional, do Livro Didático, de programas como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ou de outras áreas do conhecimento como a Filosofia e a Educação. Ao usarmos o filtro “linguística” ou “estudos linguísticos”, a quantidade de pesquisas encontradas reduziu bastante. A partir das que se aproximaram em algum aspecto ao objeto de pesquisa desta tese, citamos a tese de doutorado de Maria Sonaly Machado de Lima (a primeira apresentada no quadro 3), por tratar dos gêneros orais e dos discursos (pela vertente bakhtiniana) dos professores. No entanto, o foco central é o lugar da oralidade no processo de ensino e de aprendizagem escolar, no ciclo de alfabetização.

Já a Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012), advinda de uma visão mais contemporânea dos estudos da Escola Frankfurtiana, é bastante estudada no campo da Filosofia, da Sociologia, do Direito e da Educação no Brasil e no mundo. São muitos pesquisadores nessas áreas que se debruçam, junto com seus orientandos de mestrado e de doutorado, sobre os conceitos da TAC, com abordagens muito pertinentes e diversas. Entre eles, estão o professor Dr. Delamar José Volpato Dutra, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o professor Dr. Denilson Luís Werle (tradutor de diversas obras de Habermas), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a professora Dra. Edna Gusmão Brennand, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o professor Dr. Emmanoel de Almeida Rufino, do Instituto Federal

da Paraíba (IFPB), o professor Dr. Flávio Beno Seibeneichler, da Universidade Gama Filho (UFG), o professor Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a professora Dra. Úrsula Cunha Anecleto, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), dentre outros, que desenvolvem pesquisas, publicam livros e artigos científicos embasados na TAC, como podemos visualizar nos quadros 4 e 5 que seguem.

Quadro 4 – Teses e dissertações em que a TAC é a base teórica

Tipo de produção	Título e autor	Curso, programa e orientador	IES e ano	Objetivo	Principais Teóricos
TESES	A ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional ¹⁹ Úrsula Cunha Anecleto	Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand	Universidade Federal da Paraíba 2016	Investigar sobre pretensões de validade nos processos discursivos no Ensino Superior, a partir de interações veiculadas na esfera pública comunicacional.	Jürgen Habermas e Mikhail Bakhtin
	A racionalidade comunicativa em tempos de cibercultura: por uma formação de coletivos inteligentes no espaço do saber Emmanoel de Almeida Rufino	Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand	Universidade Federal da Paraíba 2017	Compreender a formação de coletivos inteligentes a partir de aprendizagens cooperativas racionalmente motivadas, seguindo a tese de que a razão comunicativa fomenta processos cooperativos de aprendizagem capazes de formar coletivos inteligentes no Espaço do Saber.	Jürgen Habermas
	Motivação e responsabilidade na ética do discurso de Habermas Alcione Roberto Raoni	Doutorado em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra	Universidade Federal de Santa Catarina 2021	Analisar a concepção de motivação para agir e a de responsabilidade nas ações inerentes a ética do discurso de Habermas a partir dos desafios em relação ao seu modus operandi (fundamentação e aplicabilidade).	Jürgen Habermas

¹⁹ Tese condecorada no Prêmio André Berten de Teses e Dissertações (Edital RIEV 01/2021), no âmbito do I Simpósio Internacional Jürgen Habermas, realizado virtualmente (em razão da epidemia de COVID 19), pela Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV, em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Universidad de Valencia - UV, Espanha, no período de 23 a 26 de novembro 2021.

DISSERTAÇÕES	A identidade eu na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas Helena Vieira Cardoso	Mestrado em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia Prof. Dr. Denilson Luís Werle	Universidade Federal de Santa Catarina 2018	Expor o conceito de identidade do Eu conforme apresentado por Jürgen Habermas no âmbito de sua Teoria da Ação Comunicativa.	Jürgen Habermas
	A formação do professor técnico na educação profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa Marta Pastor da Silva Barreto	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto	Universidade do Estado da Bahia 2019	Compreender os processos formativos do professor técnico do CEEP possibilitados pela formação continuada na superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.	Jürgen Habermas
	Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) Anderson dos Santos Carneiro	Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto	Universidade do Estado da Bahia 2020	Refletir sobre as contribuições advindas da formação realizada pelo curso “Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE)”, a partir de reflexões fomentadas pelos professores cursistas, e suas imbricações na mediação pedagógica e no fomento à inteligência coletiva construída por uma racionalidade comunicativa.	Jürgen Habermas

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados do repositório CAPES/Plataforma Sucupira.

Na publicação de livros e de artigos, também há diversos escritores no Brasil, inclusive os acima citados. No entanto, destacamos no quadro 5 algumas, entre as diversas publicações, dos autores Flávio Beno Seibeneichler (tradutor de muitas obras habermasianas) e Sérgio Luiz Pereira da Silva. Por serem autores da Filosofia e da Sociologia, selecionamos aquelas que mais se aproximam do campo da Educação e do objeto pesquisado nesta tese, pelo diálogo que apresentam com a Teoria do Agir Comunicativo e a concepção de Mundo da Vida habermasianas, apesar de não dialogarem com a Linguística.

Quadro 5 – Livros e artigos científicos em que a TAC é a base teórica

ARTIGO/LIVRO E AUTOR	PERIÓDICO E ANO
----------------------	-----------------

Jürgen Habermas: Uma Teoria da Comunicação Humana Prof. Dr. Flávio Beno Seibeneichler	Revista Logeion: Filosofia da Informação, [S. l.], v. 5, p. 8–26, 2018.
Mundo da Vida e Sistema na Teoria do Agir Comunicativo Prof. Dr. Flávio Beno Seibeneichler	Revista Logeion: Filosofia da Informação, [S. l.], v. 5, p. 27–36, 2018.
Sobre o conceito de liberdade comunicativa Prof. Dr. Flávio Beno Seibeneichler	Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 17 – jan./jun. 2011
O Lugar do outro: ação comunicativa, representações sociais e identidade. Prof. Dr. Sérgio Luiz da Silva	Livro publicado pela editora NUPEM/UFRJ, Macaé: 2019. v. 1. 107p.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em pesquisas nos currículos dos pesquisadores.

Não obstante a pesquisa intensa, com a leitura atenta de inúmeros resumos e artigos, utilizando, cuidadosamente, critérios de seleção, categorização e avaliação propostos pela RIL e já apresentados nesta seção, não encontramos nenhuma pesquisa nos repositórios brasileiros selecionados que fizesse o imbricamento entre Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, e a Oralidade, com foco nos gêneros orais explorados em sala de aula.

Assim, percebemos a relevância acadêmica e social da pesquisa desenvolvida através desta tese. A relevância acadêmica se dá pelas lacunas existentes entre os estudos dos gêneros orais não como instrumento de ensino, mas pela percepção das professoras que os exploram em salas de aula como objeto de ensino; entre o agir comunicativo de professoras e a ação comunicativa da TAC, conceituada por Habermas (1968, p. 57) como “[...] uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelos menos, por dois sujeitos agentes” e, principalmente, entre essa intersubjetividade do agir comunicativo de professoras, a oralidade, o trabalho com os gêneros orais e o PARFOR. Importante dizermos que a concepção de intersubjetividade para Habermas (2012; 1990) dá-se na constituição de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente, pois a interação entre os vários sujeitos em um discurso faz que estes se sintam parte de uma prática comunicativa socialmente situada. Dá-se também pela relevância da temática apresentada para os estudos linguísticos e educacionais, pela singularidade no *locus* em questão e pelo contexto específico desta pesquisa.

No aspecto social, cumpre a função de oferecer à sociedade, como um todo, reflexões sobre as práticas argumentativas de professoras, oriundas do PARFOR, programa que proporcionou formação acadêmica a professoras que não tiveram acesso a essa etapa do conhecimento antes de ingressarem na docência. No entanto, depois de atuarem em sala de

aula e vivenciarem diversas práticas argumentativas no processo formativo, talvez seja possível ressignificar os atos de fala ilocucionários no trabalho com os gêneros orais para o devir das práticas pedagógicas no seu fazer docente. Dito aqui de forma breve, a ser ampliado no referencial teórico, caracterizamos os atos de fala ilocucionários, corroborando com o pensamento de Habermas (2012a), como um agir enquanto se diz algo. Depois de jogarmos nossa rede na profunda foz dessa temática, assim como em seu leito, afluentes e subafluentes, buscamos elaborar a construção metodológica desta pesquisa, em um córrego quiçá pouco navegado.

3 APORTES METODOLÓGICOS: A DIMENSÃO HERMENÊUTICO-REFLEXIVA E O AGIR COMUNICATIVO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

[...] para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática (Ibiapina, 2008, p. 116).

Ao defender a coprodução entre pesquisadores e professores como condição para a transformação da teoria, da política e da cultura escolar, Ibiapina (2008) rompe com perspectivas tradicionais de produção do conhecimento e desloca o foco de uma pesquisa distanciada para uma prática investigativa dialógica, em que o conhecimento emerge da interlocução entre diferentes sujeitos e saberes.

Esta tese se alicerça na abordagem qualitativa tendo como fio condutor o estudo da Linguagem e o trabalho com os gêneros orais, pela perspectiva da TAC. Esse enfoque é de extrema relevância para o estudo de diversas questões ligadas à Linguística e à Educação, “[...] permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações [...]” (Gatti; André, 2010, p. 34). Assim, as possibilidades de pesquisa referem-se à compreensão da realidade e do mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem e não devem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994).

O foco desta tese é centrado nas ações comunicativas das professoras, o que direciona para uma pesquisa colaborativa, que “[...] envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da pesquisa [...]” (Ibiapina, 2008, p. 25). A valorização de atitudes de colaboração e de reflexão crítica nesse tipo de pesquisa proporciona à pesquisadora e às professoras uma relação de parceria e coautoria no processo interativo. Esse movimento reflexivo da pesquisa colaborativa é enfatizado por Ibiapina (2008, p. 18):

O processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos [...].

A pesquisa colaborativa é um processo contínuo que combina reflexão e ação. Isso significa que os pesquisadores e os colaboradores (no caso, as professoras) não apenas constroem e analisam informações, mas também refletem criticamente sobre suas práticas. Os colaboradores examinam suas próprias ações e metodologias de forma detalhada e crítica, buscando identificar áreas de melhoria, entender as implicações de suas ações e desenvolver uma compreensão mais profunda do que fazem e por que o fazem. Através dessa análise e reflexão, as práticas não apenas são avaliadas, mas também transformadas. A teoria (conhecimento acadêmico e modelos conceituais) e a prática (ações concretas e experiências diárias) se informam mutuamente. Essa interação recorrente permite que ambos se expandam e se complementem.

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa visa a um ciclo virtuoso em que a compreensão teórica se aprofunda e se expande à medida que novas informações e *insights* são obtidos da prática; teoria e prática se enriquecem mutuamente, criando um conhecimento mais holístico e aplicado; as práticas concretas são ajustadas e melhoradas com base em reflexões teóricas, levando a uma evolução contínua e sustentada (Ibiapina, 2008). Esse processo é sistemático, significando que é organizado, estruturado e metódico. Não se trata de reflexões ou mudanças aleatórias, mas de um ciclo planejado e deliberado de ação e reflexão.

Com base na concepção de Creswell (2010), os métodos de pesquisa são os processos específicos envolvidos na construção, análise e interpretação das informações, orientados por pressupostos filosóficos e por uma estratégia sistemática de investigação. Para este estudo, adotamos como método de procedimentos as sessões reflexivas. Consideramos as sessões um caminho que oportunizou a interação, a dialogicidade e a reflexão das professoras e da pesquisadora na compreensão do agir comunicativo dessas professoras, licenciadas pelo PARFOR, em relação ao trabalho com os gêneros orais. As sessões são um “espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações” (Ibiapina, 2008, p. 97). Nos encontros, as professoras refletiram sobre o que fazem (as ações em si), como fazem (os métodos e as estratégias utilizadas) e por que fazem (os motivos e as justificativas por trás dessas ações). Esse processo facultou possíveis respostas à questão de pesquisa.

Nas sessões, cada colaboradora teve a possibilidade de descobrir significados pessoais e os já construídos coletivamente pela categoria docente. No entanto, para que essas descobertas fossem possíveis, o ambiente entre os pares necessitou ser de colaboração: as professoras foram estimuladas, a partir das temáticas em discussão no grupo, a falarem sobre suas práticas com o ensino de gêneros orais, sem emissão de juízos e julgamentos sobre o que é certo ou errado.

Dessa maneira, a sessão foi um *locus*, um caminho em que cada professora tivesse a possibilidade de conduzir a si e a sua colega à reflexão crítica de sua ação questionando, dialogando e interagindo sobre as escolhas feitas para o planejamento de atividades com a oralidade.

Para Ibiapina (2008), as sessões reflexivas englobam quatro ações, associadas a alguns questionamentos que, no caso desta pesquisa, foram um caminho para chegarmos aos objetivos de estudo. As questões foram direcionadas às ações comunicativas das professoras licenciadas pelo PARFOR, a respeito do trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como descritas na figura 5.

Figura 5 – Etapas da sessão reflexiva voltadas para o ensino da oralidade



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Ibiapina (2008).

A primeira é a descrição. A partir do questionamento “por que você considera a oralidade importante?”, as professoras se perguntam: - “o que fiz?”. Por esse questionamento, elas puderam se distanciar de suas ações para visualizá-las, no intuito de melhor compreender as escolhas feitas para o ensino da oralidade. Na segunda etapa, a informação, levantamos o questionamento “por que fez a opção por trabalhar a oralidade?”, levando as professoras a se perguntarem “o que o agir desse modo significa?”. Essa etapa buscou proporcionar uma reflexão a respeito das escolhas ao desenvolver a prática pedagógica com a oralidade, relacionando-as com bases teóricas que as sustentam.

Para a terceira etapa, tem-se o confronto, instante de reflexão crítica, a partir de um quadro sócio-histórico sobre aspectos teórico-metodológicos que constituem o trabalho com

gêneros orais na Educação Básica, com a finalidade de levar as professoras a refletirem sobre sua prática e se questionarem “como cheguei a ser assim?” e “Qual a função social da aula, no contexto particular de ação?”, dentre diversas outras questões que partem da questão base: “o que você acha que limita suas práticas a respeito da oralidade?”

Por fim, a quarta etapa, que constitui a reconstrução, embasada na pergunta inicial “que proposta você faria para melhorar o processo reflexivo e mudar a prática com a oralidade em sala de aula?”, as professoras se questionaram sobre “como posso agir diferentemente?”. Realizamos, nessa etapa, a construção, de forma colaborativa, de ações que podem delinear um outro fazer pedagógico, alicerçado em uma relação teórico-prática inspirada na TAC, e proporcionar um novo sentido às ações docentes (Ibiapina, 2008). Esses e vários outros questionamentos foram surgindo nesse movimento reflexivo das sessões.

Essas ações formativas são fundamentais para o desenvolvimento das sessões reflexivas em uma pesquisa colaborativa, uma vez que possibilitam a criação de um espaço de reflexão crítica sobre a práxis docente e potencializam possíveis transformações e reestruturações da atividade educacional nas escolas *loci*. Nesse sentido, propomos um estudo com professoras licenciadas em duas turmas do PARFOR, convidadas a colaborar com a pesquisa através de um questionário-convite, que buscou envolver as egressas do curso para participar deste estudo. Realizamos três sessões reflexivas, a partir de nossa proposta de trabalho, apresentadas na figura 06.

Figura 06 - Sessões reflexivas



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na primeira sessão reflexiva, dialogamos, em um momento de escuta atenta e sensível, com as professoras, sobre as concepções teórico-práticas que elas construíram na sua práxis a respeito da oralidade e do trabalho com os gêneros orais nas atividades pedagógicas que elaboram, a partir da perspectiva habermasiana do discurso teórico, em que aparecem as interpretações de percepções, sejam das professoras em questão, sejam dos seus repertórios culturais ou do mundo da vida. Nesse momento, problematizamos reflexivamente o conteúdo proposicional de cunho constataativo a partir das pretensões de verdade ao tematizar o que as coisas são e presumir o que não são. Assim, nessa sessão, buscamos ouvir os proferimentos das professoras sobre o que elas sabem, percebem e entendem sobre a oralidade quando estão atuando com os gêneros orais em salas de aula.

Na segunda sessão, problematizamos o que foi colocado pelas professoras na primeira sessão e nas entrevistas, no intuito de discutir, a partir das etapas propostas por Ibiapina (2008) - descrição, informação, confronto e reconstrução -, as concepções apresentadas em seus argumentos, principalmente, sobre a oralidade e o trabalho com os gêneros orais. Refletimos sobre um ensino de oralidade que possa partir dos princípios dos discursos teórico, prático e explicativo, propostos por Habermas (2012), a partir da TAC. Na terceira sessão reflexiva, dialogamos sobre as análises feitas em relação ao papel dos gêneros orais no contexto da prática pedagógica, a partir dos relatos e das discussões realizadas, apresentando os resultados da pesquisa. Para análise das informações utilizamos o método de interpretação hermenêutico-crítico apresentado na próxima seção secundária.

3.1 PARADIGMA PARA A INTERPRETAÇÃO E A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DE PESQUISA: PRINCÍPIOS HERMENÊUTICOS HABERMASIANOS

As informações construídas nesta pesquisa foram analisadas com base no paradigma crítico-interpretativo da hermenêutica de Habermas (1982, 2011, 2012a, 2013a). Para esse estudo, interligamos a linguagem à práxis das professoras egressas do PARFOR, compreendendo que o agir das professoras e suas manifestações discursivas se constituem em um processo de interdependência e de modo intersubjetivo. Pelo entendimento habermasiano, a hermenêutica é capaz de descrever as estruturas da reconstituição da comunicação, já que se caracteriza pela desconfiança em relação ao que acontece na linguagem e por uma proposta de saída da alienação em direção a uma maior emancipação das pessoas (Leal, 2006).

Compreendemos, a partir de Habermas (1982), que a hermenêutica incorpora a riqueza da experiência humana em sua totalidade; porém, necessita adaptar as categorias universais

da linguagem para acomodar as intenções concentradas no indivíduo. A questão da relação entre o universal e o particular surge devido à inadequação dessa lógica diante de uma vivência que, mesmo assim, está intrinsecamente entrelaçada na linguagem do dia a dia. O desenvolvimento da hermenêutica se apoia na operação específica da linguagem comum, que viabiliza a comunicação indireta do valor posicional de categorias universais em um contexto concreto de existência.

É evidente que a linguagem comum possui uma estrutura que efetivamente torna compreensível, na interação dialógica, o individual por meio de categorias universais. A compreensão hermenêutica precisa, da mesma forma, utilizar-se dessa estrutura, concentrando-se metodicamente na experiência comunicativa diária da compreensão de si e do outro. Contudo, a hermenêutica só se estabelece como uma abordagem explícita se conseguir esclarecer a estrutura da linguagem comum em um ponto fundamental: a possibilidade de tematizar intersubjetivamente experiências singulares. Tais experiências, ancoradas no mundo da vida, tornam-se compreensíveis por meio da ação comunicativa voltada ao entendimento mútuo, algo que a sintaxe de uma linguagem pura, por definição, proíbe (Habermas, 2012, 2011).

Muitos aspectos da vida são singulares e difíceis de traduzir diretamente em palavras (emoções, vivências únicas, dimensões existenciais). A hermenêutica possibilita dar voz ao que é aparentemente incomunicável, seja por meio da narrativa, da interpretação contextual ou do reconhecimento intersubjetivo (Habermas, 2012, 2011). Para tanto, “a compreensão hermenêutica se dirige a **três classes de manifestações de vida**: expressões linguísticas, ações e expressões vivenciais” (Habermas, 2011, p. 258, grifo do autor), como podemos ver na figura 7.

Figura 7 - Classes de manifestação de vida a que se dirige a compreensão hermenêutica



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Habermas (2011).

Podemos resumir as ideias do autor sobre essas classes, colocadas a partir de suas análises e retextualizações da obra de Dilthey (2000), afirmando que na expressão linguística permeia algo proveniente do pano de fundo desconhecido e da riqueza da vida psíquica, que não pode ser totalmente capturado no conteúdo manifesto. Portanto, demanda interpretação para ser compartilhado com o outro, uma vez que as condições de vida são sempre expressas no diálogo cotidiano; a ação comunicativa, que assume a forma de interações fundamentadas em expectativas de comportamento recíproco, não decorre exclusivamente de intenções comunicativas individuais, mas se ancora em estruturas simbólicas compartilhadas e em disposições subjetivas sedimentadas no mundo da vida. É essa ancoragem que possibilita a elaboração de interpretações racionalmente aceitáveis e a formulação de pressuposições plausíveis a respeito dos sentidos que orientam a compreensão mútua nas interações discursivas.

Essa adaptabilidade do significado das proposições em ações e vice-versa propicia interpretações mútuas, tendo em vista que a expressão vivencial é concebida como um sinal das intenções não explicitadas e da relação indescritível de um Eu com suas objetivações. Por essa razão, a expressão vivencial não se situa no mesmo patamar das proposições ou das ações,

ainda lhe falta um conteúdo cognitivo, além de ser mais próxima das situações espontâneas da vida (Habermas, 2011, 1982).

Nesse contexto, a linguagem corrente, cotidiana, “a qual corresponde a realização específica da compreensão hermenêutica, não se torna compreensível senão quando levar em conta a integração das três classes de manifestações vitais” (Habermas, 1982, p. 178). Para o autor, dentro do contexto dos diversos cenários sociais da existência, a comunicação na linguagem cotidiana nunca ocorre de forma isolada, estando sempre entrelaçada com interações previamente assimiladas e as expressões vivenciais que as permeiam ou servem como intermediárias. Ao entendermos a interpretação hermenêutica como esse processo circular dos objetos linguísticos associados aos dados da experiência e às ações, podemos trazer aqui, muito brevemente, pelas palavras de Habermas o círculo hermenêutico.

O aparente círculo resulta unicamente do fato de que os objetos das ciências do espírito usufruam de um *status duplo sui generis*: os conteúdos semânticos, legados por tradição e objetivados em palavras e ações – as quais perfazem o objeto da compreensão hermenêutica – não são menos símbolos do que fatos. É por isso que **a compreensão deve combinar a análise linguística e a experiência**. Sem esta coação para tal combinação peculiar, o desenvolvimento circular do processo interpretativo permaneceria preso em um círculo vicioso (Habermas, 1982, p. 182, grifo nosso).

O círculo hermenêutico precede Habermas, sendo essa metáfora incorporada por ele para desenvolver o seu pensamento. Esse círculo abrange condicionamentos históricos e existenciais, integrando os sujeitos em sua relação com a alteridade. A interconexão entre as expressões linguísticas, as ações e as vivências configuram um movimento cujo *medium* circular de sentido lógico é a linguagem. Dessa forma, o diálogo hermenêutico transcende as trocas de perguntas e respostas, situando-se na busca por um consenso em relação ao conteúdo em foco. Isso implica que, nos contextos em que a comunicação intersubjetiva é cultivada, a maneira como se atinge o consenso é consideravelmente mais relevante do que uma compreensão moldada por estratégias. Como afirma o próprio Habermas (2007, p. 10), “é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação”.

A abordagem habermasiana do círculo hermenêutico propõe “momentos hermenêuticos relevantes: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão-reflexão” (Loyo, 2024, p. 86) no processo de interpretação e de

compreensão. Esses momentos são fundamentais para entendermos como interpretar as ações e as interações sociais, como podemos perceber na figura 8.

Figura 8 - Momentos hermenêuticos habermasianos



Fonte: Loyo (2024, p. 87). Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15389167. Acesso em: 20 jun. 2024.

O preconceito, no contexto de Habermas, refere-se aos conhecimentos, às crenças e às expectativas que trazemos conosco antes de nos engajarmos em qualquer processo interpretativo. Essas pré-compreensões são inevitáveis e configuram a forma como percebemos e entendemos novas informações, pois todo entendimento hermenêutico começa a partir de um contexto prévio de compreensão, que é inexorável (Habermas, 1982). Como afirma Anecleto (2016, p. 52), “Antes de compreender algo, o intérprete possui um pré-juízo sobre o acontecimento, oriundo do legado da tradição, através da linguagem”. Nessa fase, as colaboradoras da pesquisa expressaram suas expectativas (pré-juízos) de como a formação acadêmica no PARFOR deveria gerar uma prática pedagógica mais dialógica e teórico-prática em relação ao ensino dos gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a pré-compreensão manifestou-se tanto nas vivências das professoras no PARFOR, marcadas por expectativas de transformação da prática pedagógica, quanto na

própria trajetória da pesquisadora, implicada com o programa e com a formação docente. Esses pré-juízos orientaram os primeiros sentidos atribuídos às falas e aos planejamentos analisados, configurando um pano de fundo interpretativo inevitável, uma vez que toda interpretação se inicia a partir de um horizonte prévio, historicamente situado e linguisticamente mediado.

O entendimento refere-se ao primeiro nível de interação, quando tentamos captar o significado básico e imediato do que está sendo comunicado. Esse processo envolve uma escuta inicial para apreender o conteúdo. É considerado por Habermas (2012a) a forma mais básica de apropriação do significado, sendo necessário para qualquer comunicação subsequente. “Também chamado entendimento linguístico considera a capacidade de captar o significado dos atos comunicativos e das expressões simbólicas a partir das intenções dos participantes” (Loyo, 2024, p. 87).

Essa etapa ocorreu durante a produção das informações de pesquisa, quando do nosso contato direto com os achados da pesquisa (falas e planejamento das professoras). Nesse sentido, ao ler os planos de ensino e ao ouvir as entrevistas narrativas, procuramos, em primeiro plano, desvelar as intenções apresentadas pelas professoras. Concentramos o esforço interpretativo na apreensão do sentido manifesto dos enunciados, no intuito de apreender o que as professoras diziam, como diziam e com que intenções aparentes, buscando, dessa forma, um horizonte comum de significado.

A interpretação é o processo mais profundo de análise e de reflexão sobre a interação. Envolve a análise crítica dos significados, considerando contextos mais amplos, intenções do autor e possíveis ambiguidades. É um processo ativo de desvelamento das múltiplas camadas de significado que uma ação pode conter (Habermas, 2013a). A interpretação, considerada o momento hermenêutico crítico, aconteceu quando do confronto do que foi dito (entendimento) com a teoria acionada na pesquisa, fazendo emergir as categorias para a análise, a serem apresentadas ainda nesta seção metodológica. Assim, analisamos o que as falas das professoras indicavam, a partir do paradigma do agir estratégico (cumprir burocracias do mundo sistêmico) e do agir comunicativo (busca pelo entendimento mútuo).

A autocompreensão é o momento em que refletimos sobre como a interação influencia sua própria compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor. Esse processo envolve a incorporação de novas interpretações e entendimentos em nossa visão de mundo e identidade. A autocompreensão é um processo reflexivo em que ajustamos nossas próprias identidades à luz das novas compreensões adquiridas através da interpretação (Habermas, 2000). Nesta pesquisa, a autocompreensão representou o momento final do ciclo hermenêutico, em que a

pesquisa transformou a pesquisadora e, por certo, as professoras. Ao interpretar o agir das professoras, foi possível, enquanto pesquisadora e ex-coordenadora do programa, reavaliarmos a nossa própria concepção sobre a formação docente e o papel do PARFOR nesse processo.

Como forma de resumir os momentos hermenêuticos desenvolvidos nesta tese, apresentamos o quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Aplicação dos momentos hermenêuticos nesta tese

MOMENTOS HERMENÊUTICOS	RESUMO DA ATUAÇÃO NA TESE
Pré-compreensão	Vivência das professoras no PARFOR
Entendimento	Escuta atenta às falas das professoras e leitura dos planos de aula
Interpretação	Confronto das informações construídas a partir das teorias que sustentam a pesquisa
Autocompreensão	Síntese final que propõe uma nova forma de ver o ensino da oralidade e a formação docente

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Loyo (2024).

Esse movimento garantiu à tese não apenas uma descrição de fatos, mas uma construção intersubjetiva de conhecimento. Isso porque, na dimensão hermenêutica de investigação, Habermas considera três implicações bases nos procedimentos hermenêuticos para a interpretação das informações. A primeira é o envolvimento dos intérpretes “nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos” (Habermas, 2013a, p. 43), renunciando à posição de privilégio em que se encontravam enquanto observador. A segunda é o confronto em que se coloca na busca de “superar a dependência de sua interpretação” já que os intérpretes não têm como “estar seguros de antemão de que eles próprios e seus sujeitos de experiência partem do mesmo fundo de suposições e práticas” (Habermas, 2013a, p. 43). A terceira é entender que uma interpretação correta não é a verdadeira e sim a adequada, a que explicita o significado do que disseram os que estão sendo interpretados, que os intérpretes devem alcançar (Habermas, 2013a).

A perspectiva hermenêutica, em que “nem as teorias estão já construídas de modo dedutivo, nem as experiências se encontram organizadas em vista do êxito das operações. Em vez da observação, é a compreensão de sentido que abre o acesso aos factos” (Habermas, 1968, p. 138), sustenta esse enquadramento metodológico que determina o sentido possível dos enunciados e nos ajudou a desvelar situações que acontecem no trabalho com os gêneros orais

na escola, possibilitando a problematização da cultura escolar, dos objetos de ensino da Língua Portuguesa, tanto os prescritos quanto os que realmente acontecem. Além disso, nos permitiu refletir sobre o lugar da oralidade tanto nos currículos quanto nos planos de ensino que servem de base para a prática pedagógica das professoras.

Para tanto, as ações comunicativas exigiram uma interpretação racional e se inseriram em um domínio de interação social, com o intuito de um entendimento intersubjetivo, do possível consenso entre os falantes na esfera da autocompreensão transmitida, inerente à situação inicial do intérprete. A interpretação hermenêutica abriu a realidade, sob a guia do interesse pela ampliação da intersubjetividade, de uma provável compreensão orientada pelo agir, de base comunicativa (Habermas, 1968). Essa garantiu ainda, tanto no âmbito horizontal da interpretação de culturas externas quanto no âmbito vertical da assimilação das tradições próprias, a intersubjetividade do entendimento possível entre os indivíduos, que serviu como guia para a ação (Habermas, 1982).

A atividade interpretativa da hermenêutica aconteceu por meio linguístico, se ocupando da capacidade interpretativa dos falantes aptos a falar e agir, em que o intérprete, nesta pesquisa a pesquisadora, distinguiu entre o contexto de compreensão que acredita partilhar com o falante e o contexto de compreensão que de fato pertence ao falante (Habermas, 2012a). Assim, ao realizarmos a análise das informações, estabelecemos o compromisso de voltarmos às colaboradoras, “pois compreender o que é dito exige participação e não a mera observação” (Habermas, 2013a, p. 44), para confirmar se o que foi analisado e interpretado era o que realmente se desejava dizer naquele momento, levando em conta a discursividade das professoras, tendo em vista o diálogo constante de atuação entre o mundo da vida e o mundo sistêmico.

No primeiro momento da análise, ao realizarmos o exercício hermenêutico e analisarmos as alternativas de interpretação possíveis, sem tomarmos posição diante delas de forma positiva ou negativa, recorrendo a padrões de racionalidades, desenvolvemos uma interpretação cuidadosa e rigorosa, que nos exigiu paciência para analisarmos detalhadamente os proferimentos das professoras. Nessa leitura racional da ação, apreendemos elementos de engano e autoengano (Habermas, 2012) em uma “posição de imparcialidade negociada” (Habermas, 2013a, p. 46).

Após essa compreensão inicial, nós, enquanto intérpretes, assumimos a atitude performativa, como agentes comunicativos que somos, necessária à interpretação racional, levando a sério as pretensões de verdade vinculadas às opiniões das professoras, buscando distinguir entre “o próprio contexto de compreensão - que antes imaginava partilhar com o

autor, mas de fato apenas lhe imputava - e o contexto de compreensão que de fato concerne ao autor”, (Habermas, 2012a, p. 245) no intuito de desvendar as definições situacionais propostas no dizer das professoras.

3.2 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* foram três escolas da rede municipal de ensino, no município de Valente (BA), que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por morarmos em um país de imensa densidade demográfica, com costumes e culturas bem distintas de uma região para outra, optamos por trazer aqui uma breve descrição histórico-educacional do município, antes de apresentarmos as escolas. A cidade de Valente, conforme a figura 9, é localizada no nordeste do estado da Bahia, no Território do Sisal. Possui pouco mais de 29 mil habitantes e uma área territorial de 394.877 Km², conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,637 (IBGE, 2010). É conhecida como a capital mundial do sisal, por ter investido, no início do século XX, na plantação do gravatá *Agave Rígido Sisalana*, primeiro como um adorno por sua beleza e exuberância, depois como cerca nas fazendas para conter os animais.

Figura 9 - Centro da cidade de Valente-BA



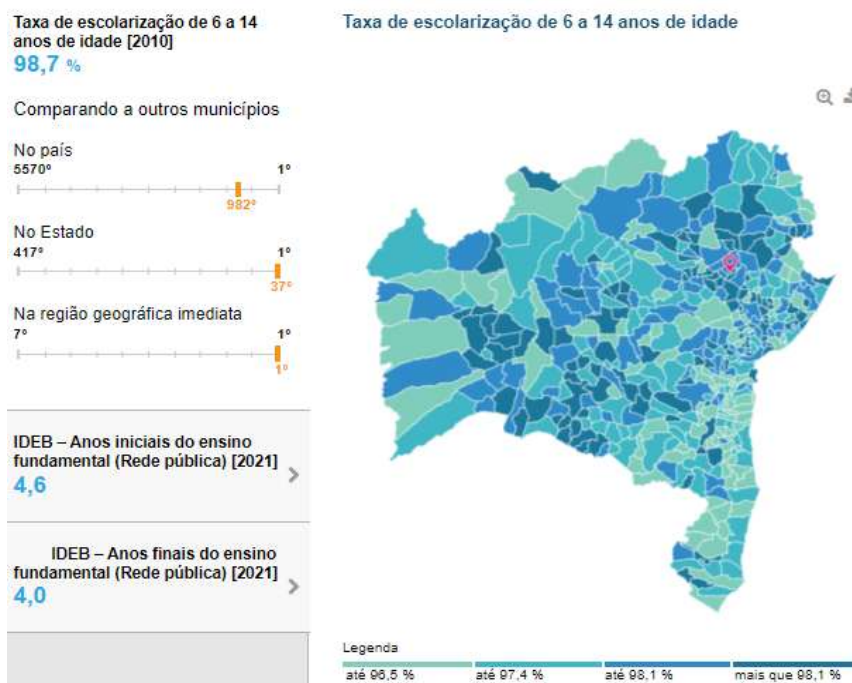
Fonte: Danilo Lopes (2024).

Na década de 40, a planta começou a ser beneficiada, explorando sua fibra e trazendo enormes melhorias de vida para a população valentense (Galvão, 2002). O nome Valente foi inspirado em uma lenda de um boi que se desgarrou do rebanho, caiu em uma fonte natural,

chamada Caldeirão, e lutou bravamente com diversos vaqueiros da região que tentaram, sem sucesso, conduzi-lo à manada. A história se espalhou pela imensa fazenda, à época, e esta passou a ser chamada Boi Valente. A área foi se expandindo até se tornar distrito de Conceição do Coité, em 1889. Somente em 12 de agosto de 1958 deixou de ser distrito e se tornou município, tendo seu nome abreviado para Valente. A cacimba ainda resiste ao tempo, e está localizada numa propriedade particular, próxima ao centro da cidade, conhecida como Caldeirão do Boi Valente (Galvão, 2002).

A cidade foi reconhecida, durante muitos anos na região, pelo desenvolvimento cultural e educacional do seu povo, que passou a exigir de seus representantes, a partir da sua emancipação, investimentos nessas áreas. Em 2019, o município alcançou uma média de 5,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2020a), atingindo uma nota acima da meta estadual (4,6) e próxima à meta nacional (5,7). No entanto, no ano de 2021, esse índice caiu para 4,6, como podemos ver na figura 10, ficando abaixo dos índices alcançados pelo estado (6,0) e pelo país (5,8), conforme dados do INEP (Brasil, 2022).

Figura 10 - Dados Educacionais do município de Valente/BA



Fonte: IBGE (2022). Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29148839-escola-municipal-aurelina-lobes-de-oliveira/>. Acesso em 07 mai. 2024.

A educação do município de Valente é promovida pelas redes pública e privada. Nesse contexto, 17,3% das escolas são da rede privada e 80,7% da rede pública. O ensino da rede

pública é compartilhado entre estado e município. A rede estadual assume o Ensino Médio, com 16,2% das escolas, e o município oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), tendo 66,5% das unidades escolares, com 21 escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2021), sendo sete no espaço urbano e 14 no espaço rural.

Dentre essas 21 escolas, descrevemos três que serviram de *loci* para esta pesquisa. A primeira é a Escola Municipal Jasmim dos Poetas²⁰, que fica localizada no espaço urbano, onde foram construídas as primeiras casas populares do município, na década de 1980. Fundada em 06 de setembro de 1992, atende ao público de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Construída há mais de trinta anos e, apesar de já ter passado por pequenas reformas, a estrutura física estava bastante deteriorada no momento da visita.

O espaço tem quatro salas de aula, três delas bem amplas e arejadas, uma outra pequena e sem ventilação. Tem três sanitários, um adaptado para pessoas com necessidades específicas, um chuveiro frio, mas não tem acesso para cadeirantes. A sala dos professores oferece pouca ventilação, pois não possui janelas. A sala da direção ocupa um cômodo bastante pequeno, ao lado da secretaria. Tem uma pequena biblioteca, uma cantina com cozinha, uma cisterna para captação de água da chuva que é usada para consumo de todos, filtrada em filtros de barro. Um pequeno pátio aberto no centro da área construída. Apesar de ser uma creche-escola, não há espaço para troca e cuidados com bebês, sendo improvisado no almoxarifado. A equipe de trabalho é constituída de 24 pessoas, sendo oito professores, uma diretora, um auxiliar administrativo, uma secretária, duas auxiliares de biblioteca que fazem reforço escolar, um porteiro, duas merendeiras, uma coordenadora, um digitador, três auxiliares de sala, três auxiliares de limpeza.

A Escola Municipal Jasmim dos Poetas alcançou o índice de 4,7 no IDEB de 2021, tendo 76 estudantes matriculados, nenhuma reprovação e nenhum abandono, conforme os dados do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022). Nos percentuais de estudantes com aprendizado adequado, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), possui um índice de 47% em português e 40% em matemática, se encontrando em um nível básico, o que indica necessidade de reforço (Brasil, 2020b). O nível socioeconômico (NSE) dos estudantes é médio-baixo, estando até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do índice de nível

²⁰ Optamos por usar nomes fictícios nas escolas para evitar possíveis associações ou indícios de identificação das professoras colaboradoras da pesquisa.

socioeconômico (INSE). Considerando a escolaridade dos responsáveis pelos estudantes (a mãe/responsável e o pai/responsável), observamos que há uma variação entre o Ensino Fundamental incompleto ou completo e Ensino Médio completo, como indicam os dados do INSE (Brasil, 2021).

A Escola Municipal Bem-me-quer localiza-se no espaço urbano, em um bairro periférico da cidade. Fundada em 18 de junho de 1994, atende ao público de Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ofertando ensino em tempo integral, e anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro de funcionários é composto por 26 pessoas, distribuídas em diferentes funções. Dez são professores, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, três cuidadores de pessoas com necessidades específicas, três auxiliares de classe, uma secretária, um digitador, um porteiro, duas merendeiras, duas auxiliares de limpeza.

A escola tem uma área aberta bem ampla, mas a estrutura física tem necessidade de melhorias; não há refeitório e não oferece almoço, mesmo ofertando ensino em tempo integral. A cozinha é adaptada em uma pequena sala entre duas salas de aula. A escola possui quatro salas de aula, sendo duas improvisadas: uma na sede da associação do bairro, vizinha à escola, e outra dentro da área da escola, em uma espécie de pequeno galpão. Secretaria, direção, coordenação, sala de professores, biblioteca e almoxarifado estão todos aglomerados em um único espaço, uma sala pequena logo na chegada da escola. Apesar de ter uma rampa entre a área construída e a área externa, esta é muito íngreme e não pode ser classificada como espaço de acessibilidade para crianças com necessidades específicas.

Conquanto seja uma escola de tempo integral, não há banheiros com chuveiro, apenas três sanitários. Os professores dão banho nas crianças em baldes e bacias em um espaço no fundo da escola. As salas de aula são equipadas com quadro branco, ventilador, carteiras suficientes para o número de estudantes. Não possui acessibilidade para crianças com necessidades específicas. No Censo Escolar 2022, a Escola Municipal Bem-me-quer possuía 32 estudantes matriculados, nenhuma reprovação ou abandono, conforme dados do INEP. Não possui dados no SAEB que possam gerar uma nota de IDEB. Também não possui dados cadastrados no INSE que descreva o nível socioeconômico dos estudantes.

A Escola Municipal Cor-de-rosa localiza-se no espaço rural. Fundada em de 1967, com duas salas de aula, uma secretaria e uma cantina, sendo legalmente reconhecida apenas em 1996 pelo de decreto de criação nº 8208, no diário oficial de 11 de outubro de 1996, com INEP nº 29149290. A escola possui ao todo 32 funcionários, entre eles dez professores, um diretor, uma secretária, um coordenador, uma psicopedagoga, um auxiliar administrativo, quatro

educadores sociais, cinco cuidadores, seis auxiliares de serviço gerais e quatro auxiliares de classe. A escola funciona em tempo integral com oficinas de arteterapia, esporte e de letramento matemático e linguístico.

Possui sete salas de aula, três banheiros, dois para estudantes e um para professores e funcionários, todos adaptados com chuveiros, vasos e pias. Mesmo funcionando em tempo integral, a escola não oferta almoço. As crianças vão para casa na hora do almoço e retornam às 13h30min para a escola. As salas de aula têm ventilação, com alguns ventiladores, possui um pátio, corredores e refeitório. A quadra é na rua da escola e é usada por toda comunidade. Possui acessibilidade para crianças cadeirantes. A escola não possui itens de acessibilidade para outras necessidades específicas como surdos e/ou cegos, como também não possui equipamentos que auxiliem a aprendizagem desse público.

Essa unidade escolar não possui dados disponíveis no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para gerar uma nota no último IDEB. Assim como a Jasmim dos Poetas, seus estudantes têm um nível socioeconômico (NSE) médio-baixo, estando até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE (Brasil, 2021). No Censo Escolar 2022, a escola tinha 71 estudantes matriculados, sem reprovações ou abandonos.

Cada uma das professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa exercem a docência em uma dessas três escolas municipais de Valente. Essas colaboradoras serão apresentadas na seção secundária a seguir.

3.3 COLABORADORAS DA PESQUISA

As colaboradoras da pesquisa são professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três escolas públicas do município de Valente/BA, e cursaram licenciatura em Pedagogia, através do Plano de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ao selecionar as professoras que participaram da pesquisa, seguimos os critérios propostos no questionário. Obtivemos 18 respostas no primeiro questionário enviado para 26 professoras; oito delas não responderam. Entre as 18 respostas, apenas quatro se encaixaram nos critérios de seleção. A maioria está atuando na Educação Infantil, outras apenas na rede privada. Por uma questão ética, as professoras serão tratadas por pseudônimos escolhidos por elas para mantermos o sigilo em relação às colaboradoras.

A partir das respostas aos questionários, traçamos o perfil das professoras que estão participando da pesquisa. No primeiro momento, tínhamos um grupo de quatro professoras que aceitaram o convite e se encaixavam nos critérios de seleção. No entanto, uma delas, por

motivos de saúde, optou por não continuar na pesquisa. Apresentaremos a seguir o perfil de cada colaboradora, elaborado a partir das informações recebidas através do questionário 2.

A primeira professora identificada como Jasmim tem 44 anos de idade, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental há mais de 13 anos. Leciona em uma turma de 2º ano, no espaço urbano do município supracitado e reside em um povoado próximo à sede municipal. Filha de pais sem nenhuma escolarização, trabalhadores rurais, ingressou na escola aos cinco anos e estudou todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) em turmas multisseriadas no espaço rural. Quando veio estudar na sede do município, vivenciou experiências difíceis com o preconceito dos colegas por ser do espaço rural. Como era a única filha do sexo feminino, assumiu a responsabilidade da casa aos 10 anos para a mãe trabalhar e complementar a renda familiar. Sempre estudou em escola pública e sua primeira formação docente foi no curso profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª série.

Entre as colaboradoras, temos também a professora Rosa, com 57 anos de idade e experiência em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 20 anos. Leciona em uma escola do espaço rural do município de Valente, no mesmo distrito em que reside. Estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental na mesma escola em que atua hoje. Filha de pais sem nenhuma escolarização, trabalhadores rurais, era considerada uma criança inteligente, concluiu a 1ª e 2ª séries no mesmo ano. A terceira filha de quatro irmãos, repetiu o último ano do Ensino Fundamental (anos finais), mesmo aprovada, por não ter condições de ir estudar na sede do município e não dispor de escolas de anos finais do Ensino Fundamental no povoado em que residia. Estudou todas as etapas de sua vida estudantil em escola pública e sua primeira formação docente foi no curso profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª série.

A professora Calêndula tem 43 anos e leciona em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, no espaço urbano do município. Tem experiência docente de mais de 13 anos. Filha de pais com alguma escolarização (cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental), teve apenas um irmão e sempre sonhou em ser professora. Estudou em escola pública e sua primeira formação docente foi no curso profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª série.

Para além da caracterização específica, apresentamos algumas informações mais generalizadas sobre as professoras, compartilhadas no segundo questionário, que possibilitam uma visão integral e coletiva das colaboradoras da pesquisa. Todas elas participaram nos últimos três anos de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.); utilizam a internet para se manterem atualizadas acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo, a partir de pesquisas no *google* e acesso às redes sociais. Leem

uma média de três livros por ano, excetuando os livros didáticos, e ainda não realizaram nenhum curso de pós-graduação, como podemos visualizar na figura 11.

Figura 11 - Caracterização coletiva das colaboradoras



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

As colaboradoras atuam no ensino público com carga horária semanal de 20 horas-aula e trabalham em uma das escolas *loci* faz apenas quatro anos; somente uma delas está na mesma escola há mais de 15 anos. Apesar de ainda não terem cursado uma especialização, desejam realizá-la na área de Educação, enfatizando a linguística e/ou os letramentos. Têm moradia própria, são casadas e apenas uma não tem filhos.

3.4 DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Os dispositivos adotados dialogam com a concepção de linguagem evidenciada pela TAC, com vistas ao desenvolvimento da interação e do entendimento mútuo entre a pesquisadora e as professoras que participam da pesquisa. As informações obtidas através desses dispositivos de pesquisas foram tratadas com absoluto sigilo, utilizando nomes fictícios, sem qualquer identificação pessoal, buscando garantir a manutenção de sua total confidencialidade e preservar a privacidade e a identidade das professoras durante todas as fases de construção e de análise das informações como também da divulgação dos resultados da

pesquisa²¹, que foi e será realizada através de publicação de artigos em periódicos acadêmicos da área, capítulos de livros, apresentação de comunicação oral em eventos acadêmicos, dentre outros.

As professoras tiveram acesso aos resultados da pesquisa antes mesmo de sua divulgação, em uma última sessão reflexiva, após a construção e a análise das informações, realizada com a finalidade de apresentar às colaboradoras os resultados construídos colaborativamente, antes da entrega da tese para a avaliação da banca, o que possibilitou que elas opinassem sobre o que foi construído e pudessem sugerir modificações e/ou retiradas do texto que não estavam de acordo. Também terão acesso a posteriores publicações através de links e portais de possíveis periódicos/livros que acolham os textos frutos da pesquisa.

Sabemos que toda pesquisa oferece riscos e benefícios. Nesta em questão, as colaboradoras foram expostas a pequenos riscos como o de socializar com as outras professoras práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de gêneros orais nas sessões reflexivas, que foram analisadas pelas demais colegas de forma reflexiva. No entanto, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante a confidencialidade e o sigilo das informações, o processo da sessão reflexiva foi também um espaço de acordo verbal entre as colaboradoras e a pesquisadora de que toda e qualquer informação nela colocada seria confidencial, específica daquele momento e deveria ser mantida em sigilo por todos os presentes.

Mantivemos o absoluto sigilo sobre todas as informações e as reflexões que emergiram do questionário on-line, utilizando ferramentas de proteção do meio virtual disponibilizadas pelo próprio formulário, arquivando todas as informações construídas em pasta segura com senha. Todo material impresso, inclusive os termos de consentimentos assinados pelas colaboradoras, também foi arquivado e será guardado por um período de cinco anos, na responsabilidade da pesquisadora. A identidade das colaboradoras foi preservada em todas as etapas da pesquisa, utilizando um nome fictício escolhido pela própria colaboradora, seguindo todas as normas reguladoras da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP).

Os benefícios estão associados às contribuições para a prática pedagógica em relação ao ensino dos gêneros orais; reflexão a respeito de uma racionalidade estratégica no trabalho com a oralidade com vista a uma racionalidade comunicativa colaborando para uma prática pedagógica reflexiva; oportunidade de obter novas experiências práticas, além de conectar-se

²¹ Este projeto obteve aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da UEFS, em 02/05/2023, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 63802022.6.0000.0053.

às colegas professoras e descobrir novos tópicos de interesse em relação aos gêneros orais; compreensão mais profunda e detalhada dos conceitos e dos processos do trabalho com a oralidade. Os custos do projeto foram mantidos pela CAPES, através da bolsa ofertada à pesquisadora, sem nenhum custo ou remuneração para as colaboradoras.

3.4.1 Análise documental

No intuito de reunir informações que acrescentassem às construídas nos outros dispositivos propostos, e por ser “[...] um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário” (Moreira, 2008, p. 272), fizemos uso da análise documental de três cadernos pedagógicos das professoras que estão participando da pesquisa, relacionados aos anos de 2022 e 2023. Os cadernos pedagógicos são o suporte usado pelas professoras para realizar suas anotações, planejamentos e atividades programadas para as aulas. Realizamos um levantamento de quais gêneros orais apareciam nos planos de aula dispostos nesses documentos. Entendemos, assim como Lüdke e André (2012), que os documentos não são apenas fontes de informações contextualizadas, mas podem surgir em uma determinada circunstância e fornecer informações sobre essa mesma situação.

3.4.2 Questionários

O primeiro questionário foi utilizado para melhor conhecer as professoras que foram colaboradoras da pesquisa, possibilitando o acesso a alguns dados funcionais e a informações relacionadas à trajetória formativa e profissional das professoras, que serviram como ponto de partida para definição das colaboradoras e o planejamento das sessões reflexivas. Inicialmente, apresentamos como critérios de seleção os descritos a seguir:

- a) Ter concluído o curso de licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR no município de Valente (BA);
- b) Atuar na Educação Básica da rede pública;
- c) Atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d) Atuar no espaço urbano ou rural do município de Valente;
- e) Experiência de, no mínimo, três anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- f) Disponibilidade para participar das sessões reflexivas.

A exigência de experiência na docência, especificada no critério (e), se tornou necessária, pois para que as professoras relatassem suas vivências e reflexões sobre o trabalho

com os gêneros orais seria primordial que já tivessem atuado em alguma situação enquanto docente. No questionário 01, fizemos uma breve apresentação da pesquisa para indicar às professoras o cuidado com a ética e o sigilo das informações, como mostra a figura 12.

Figura 12 - Print da introdução do primeiro questionário

AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezada colega professora,

Com o objetivo de dialogar sobre o ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos dizeres argumentativos docentes, pela perspectiva do agir comunicativo, e melhor compreender o trabalho com esses gêneros, com vistas a possibilitar reflexões sobre as reverberações do trabalho com gêneros orais para formação continuada das professoras, apresentamos o projeto de pesquisa AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: reflexões sobre o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana com docentes dos anos iniciais de ensino da rede municipal de Valente/BA, como pesquisa de doutoramento. Para tanto, convidamos você a interagir com esse QUESTIONÁRIO-CONVITE, lembrando que você gastará, em média, 10 minutos para responder às questões.

Utilizaremos todas as ferramentas de segurança disponíveis no próprio formulário da Google para bloquear a coleta de identificação, garantindo assim a segurança e o anonimato das informações fornecidas.

Todas as informações deste questionário serão tratadas de forma sigilosa, utilizando nomes fictícios e preservando a identidade das participantes. O projeto supracitado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UEFS e está circunscrito no CAAE: 63802022.6.0000.0053.

Para maiores esclarecimentos, acessar o site do CEP: <https://cepuefs.wixsite.com/cepuefs>.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O segundo questionário buscou traçar o perfil socioeconômico-cultural das professoras que participaram da pesquisa para melhor conhecermos o contexto em que viviam fora do ambiente escolar e contribuir com as subjetividades que surgissem no decorrer das sessões. Os dois questionários foram elaborados no Google Formulário. Enviamos, em maio de 2023, logo após a aprovação do CEP, o primeiro às professoras egressas do PARFOR como um convite de participação, sem a obrigatoriedade de resposta; foi encaminhado por e-mail, de forma individual, com um remetente e um destinatário. O corpo do e-mail teve um texto esclarecendo que antes de responder ao formulário seria importante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponível em anexo), que consentia sua participação na pesquisa. O texto esclareceu ainda que o recebimento das respostas é um indicativo de que este foi lido e aceito.

Enviamos o segundo questionário, em janeiro de 2024, apenas para as professoras que concordaram em participar da pesquisa e se encaixaram nos requisitos do primeiro questionário. Também foi encaminhado via e-mail, de forma individual, com um remetente e um destinatário.

O corpo do e-mail teve um texto convidando as professoras a responderem questões que permitiram traçar um perfil socioeconômico-cultural do grupo colaborador, tal como apresentado o print inicial na figura 13.

Figura 13 - Print da tela inicial do segundo questionário

PPGEL Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

UEFS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
*Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U. 18/05/2020

**AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS
LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE
O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO

martapastor77@gmail.com [Mudar de conta](#)

🔒 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. SEXO: *

☐ (A) Masculino

☐ (B) Feminino

☐ (C) Outro

☐ (D) Prefiro não dizer

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Utilizamos as ferramentas de segurança disponíveis no próprio formulário da *google* para bloquear a coleta de identificação de cada colaboradora, pois o próprio *google forms* oferece essa possibilidade, garantindo assim a segurança para as informações da consentidora, conforme os termos constantes nos documentos reguladores da CONEP. Como a pesquisa foi realizada em duas etapas, uma virtual e outra presencial, o TCLE pôde ser assinado de forma eletrônica e reencaminhado via e-mail para a pesquisadora ou em material impresso, no primeiro contato físico, após a etapa dos questionários, facilitando o acesso à pesquisa das professoras que não tenham muita intimidade com os meios virtuais. Também, há o

esclarecimento da importância de as colaboradoras guardarem em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

3.4.3 Entrevista-narrativa

A entrevista-narrativa encontra respaldo metodológico na abordagem de Bertaux (2010). Embora o autor não utilize explicitamente a expressão entrevista-narrativa, sua proposta metodológica fundamenta-se na produção de relatos de vida em situação de entrevista, em que as respostas emergem desses diálogos, permitindo apreender a relação entre trajetórias individuais e estruturas sociais. Ao relatarem suas experiências, as professoras reorganizam suas vivências de modo significativo, tornando acessíveis, por meio da narrativa, as lógicas sociais e os processos coletivos que atravessam suas práticas (Bertaux, 2010).

Adotamos o dispositivo de entrevista-narrativa pela perspectiva da colaboração e da dialogicidade da abordagem colaborativa, em que ouvimos as narrativas das professoras em um espaço cuidadosamente preparado, que proporcionou o máximo possível de privacidade, onde cada professora teve a oportunidade de compartilhar suas histórias de vida, interligadas com suas vivências profissionais. As entrevistas foram previamente agendadas, em dias e horários específicos e gravadas com a autorização prévia das entrevistadas.

Apoiada na concepção de Bertaux, essa abordagem compreende os relatos de vida como constituídos em uma relação intersubjetiva entre narrador e pesquisador, na qual descrição e interpretação não se separam, mas se articulam na construção de um relato socialmente coerente e inteligível para uma audiência mais ampla (Bertaux, 2010). Sua principal característica é a ausência da interferência do pesquisador na narrativa dos entrevistados, que, por sua vez, adota uma postura de ouvinte ativo, sem direcionar ou importar um quadro de referência rígido, buscando absorver o máximo de informações sobre as interações entre a vida pessoal e a estrutura social (Bertaux, 2010).

Esse dispositivo “favorece a ordenação e a sequenciação das experiências pelo sujeito, buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social [...]” (Silva, 2017, p. 55), permitindo revelar uma singularidade, um novo olhar sobre o tema, a partir da trajetória de cada professora. Possibilitou-nos capturar as histórias de vida e as experiências subjetivas das colaboradoras, enriquecendo uma compreensão profunda dos significados atribuídos às suas vivências, pois a entrevista-narrativa “valoriza o sujeito enquanto fonte de conhecimentos e de saberes imprescindíveis à compreensão dos contextos sociais, educacionais e das relações humanas” (Silva, 2022, p. 341).

Sob a ótica da compreensão e da subjetividade, o dispositivo entrevista-narrativa se revelou especialmente potente, pois possibilitou uma interação mais aberta e dialógica entre as professoras e a pesquisadora, oportunizando a construção de informações ricas em significados e interpretações. Com a inspiração em Bertaux (2010), compreendemos que as professoras, ao contar sua história, estavam engajadas em um processo de seleção e de organização de vivências experimentais, que pode revelar sua maneira de compreender o mundo. Assim, uma narrativa é tanto um reflexo da vida quanto uma construção ativa da pessoa entrevistada, como podemos perceber neste breve fragmento da colaboradora Jasmim, que nos diz: “- Eu tenho várias memórias guardadas (+) porque tem pessoas que passam por a nossa vida e que deixam o lugar reservado no coração ((se emociona ao falar da primeira professora))”²² (Jasmim, 2024).

Na perspectiva da compreensão, influenciada por Jürgen Habermas (2011, 2012), uma entrevista-narrativa funciona como um processo hermenêutico porque nela se realizam as condições próprias do agir comunicativo: nós, pesquisadora e colaboradoras, encontramos-nos para compartilhar sentidos, levantar pretensões de validade e buscar entendimento sobre experiências vividas. Esse processo hermenêutico existe porque, ao narrar sua trajetória, as entrevistadas não apenas relatam fatos, mas interpretam o mundo da vida em que estão inseridas, nos proporcionando um acesso mediado pela linguagem às significações que orientam sua prática. Da mesma forma, ao escutarmos e interpretarmos, não apenas construímos informações, mas nos envolvemos em uma reconstrução que é, ao mesmo tempo, compreensão do outro e autocompreensão.

A narrativa das professoras entrevistadas não é apenas um relato factual, mas um texto que precisa ser interpretado, levando em consideração o contexto histórico e cultural em que esse relato está inserido. A narrativa, portanto, é vista como uma construção ativa, na qual as entrevistadas reorganizam suas experiências à luz de uma compreensão atual. Para que a entrevista-narrativa possibilitasse a construção de informações condizentes com a realidade, foi fundamental sermos criteriosos com as etapas em que ela se processou. Bertaux (2010) nos apresenta duas etapas fundamentais: preparação e condução.

No processo de preparação, nós, enquanto pesquisadoras, devemos nos preparar profundamente para uma entrevista, adquirindo um conhecimento prévio sobre o contexto histórico, social e cultural dos participantes, como buscamos fazer a partir dos questionários e

²² As marcações de fala nas transcrições das entrevistas foram realizadas a partir das diretrizes normativas para a transcrição entrevista (Marcuschi, 2003), em anexo.

da sessão reflexiva. Na perspectiva de Bertaux (2010), essa preparação é crucial para o entendimento das referências e dos pontos que o entrevistado fará em sua narrativa. Além disso, na função de pesquisadora, devemos refletir sobre nossa própria posição no processo, adotando uma postura aberta e neutra.

Na segunda etapa, a da condução da entrevista, começamos com uma pergunta-estímulo aberta, que permitiu às entrevistadas contarem sua história livremente, de acordo com suas próprias prioridades. Bertaux (2010) sugere que digamos algo como: “Por favor, me conte sua história de vida” ou forneça uma pergunta inicial que convide as entrevistadas a compartilharem sua trajetória pessoal. Esse início livre permitiu a cada colaboradora escolher os eventos mais significativos de sua vida, sem ser direcionado por perguntas específicas. Nessa etapa, enquanto pesquisadora, fomos “o mais natural possível, atento, mas não ansioso, aberto, mas concentrado” (Bertaux, 2010, p. 81). No processo de condução, atentemo-nos para alguns pontos que consideramos importantes, conforme apresentados na figura 14.

Figura 14 - Pontos importantes para uma boa condução na entrevista-narrativa



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Bertaux (2010).

No primeiro ponto, o da atitude geral, Bertaux (2010) enfatiza a postura do pesquisador. Devemos estar descontraídos e empenhados em realizar a entrevista da melhor maneira possível, sem medo de cometer erros ou falhas, reconhecendo que somos perfectíveis. No segundo, o começo da entrevista, é fundamental que se estabeleça uma relação interpessoal, que se mencione o objeto de estudo para a pessoa entrevistada de maneira familiar e inicie a entrevista com o verbo contar. No terceiro, o acompanhamento, devemos ajudar as pessoas entrevistadas, manifestando o nosso interesse pelo que está sendo contado e

interrompendo o mínimo possível. No quarto, administrar o inesperado, nós, enquanto pesquisadores, não devemos temer as nossas emoções e as dos entrevistados que possam surgir dos relatos; é importante apenas que saibamos controlar as nossas expressões. No último ponto, o da gravação, nos alerta para a presença do gravador, sugerindo que o mantenhamos no lugar mais discreto possível e tomemos nota da entrevista (Bertaux, 2010).

Caracterizadas como dispositivos não estruturados, com vista a profundidade de determinados aspectos a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto das professoras entrevistadas como as entrecruzadas no contexto em que se situam, o objetivo das entrevistas foi encorajar e estimular as entrevistadas a contar/partilhar suas experiências e percepções de ensino relacionadas aos gêneros orais. Tendo como base a ideia de nos aproximarmos dos acontecimentos voltados para o exercício da docência, entrelaçados com acontecimentos sociais a partir do ponto de vista das professoras, a influência nas narrativas, enquanto pesquisadora, deve ser mínima. Assim, buscamos empregar uma linguagem também utilizada pelas entrevistadas no intuito de estabelecer uma rede de interação, troca, diálogo, pois o objetivo não era que as professoras informassem sobre suas experiências e sim que contassem sobre elas, com a possibilidade de pensar e de perceber situações, processos que não haviam pensado anteriormente.

Dessa maneira, estabelecemos uma pergunta-estímulo para que a narrativa fluísse naturalmente, pelo desejo das professoras em partilhar suas histórias. Para tanto, estabelecemos um tópico inicial da narração:

- Você me conta sua trajetória docente e como você percebe o trabalho com os gêneros orais? Você pode começar pelas fases de sua formação, o que levou você a ser professora. Desde sua infância, as tantas coisas que aconteceram até as vivências de hoje. Você pode citar também pessoas, eventos didáticos, momentos marcantes das experiências com a oralidade e os gêneros orais. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo dar todo e qualquer detalhe, pois tudo que for importante para você será importante para mim.

Por esse caminho metodológico, realizamos a construção das informações, assim como as interpretações, com atenção e cuidado, atentas às peculiaridades dos diversos posicionamentos individuais e práticas de linguagens das professoras colaboradoras, à luz da hermenêutica de Habermas (2013a, p. 39), conceituada como “toda expressão dotada de sentido

[...] (que) pode ser identificada, numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto como a objetivação inteligível de um significado”.

A seguir, apresentaremos as categorias que selecionamos para analisar as informações construídas nas entrevistas narrativas e nos outros dispositivos utilizados na pesquisa.

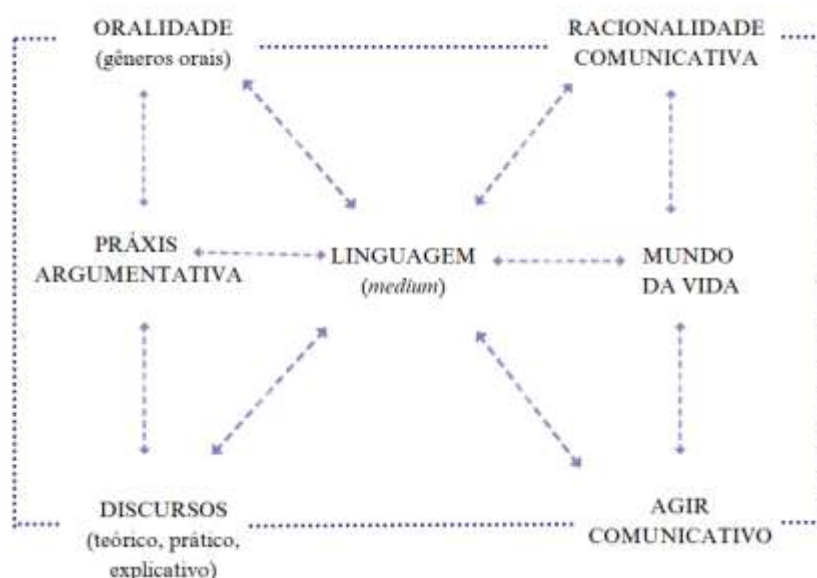
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE EMERGIDAS DA PESQUISA

As justificativas expostas, na subseção 3.1, acerca da hermenêutica crítica de Habermas (1982) serviram de base para a interpretação e a análise das informações construídas nesta pesquisa. Consideramos para isso tanto as informações geradas nas sessões reflexivas quanto aquelas apresentadas durante as entrevistas narrativas como também nos documentos, os cadernos pedagógicos das colaboradoras. Na análise das informações, é imperativo estarmos vigilantes diante das múltiplas vozes que se entrecruzam, incluindo, de maneira crucial, a voz do pesquisador (Ibiapina, 2008). Nesse sentido, conduzimos uma interpretação conforme “a compreensão hermenêutica que não é outra coisa que a forma metodologicamente desenvolvida daquela reflexividade vaga ou semitransparência na qual sempre já se processa a vida dos homens em comunicação pré-científica e em interação social” (Habermas, 1982, p. 162).

Entendemos a compreensão hermenêutica como uma abordagem metodologicamente voltada à compreensão da complexidade das relações humanas, especialmente nas interações e nas comunicações que se realizam no cotidiano da vida social. Trata-se de um esforço interpretativo que incide sobre as situações comuns da existência humana, anteriores a qualquer formalização ou estruturação rigorosa, e que considera a interação social como um espaço no qual diferentes perspectivas, experiências e interpretações se entrelaçam e se tornam passíveis de compreensão.

A hermenêutica busca aprofundar e esclarecer a compreensão desses processos, oferecendo uma perspectiva mais rigorosa e consciente sobre a maneira como os indivíduos se comunicam e interagem. Nesta pesquisa, investigamos aspectos fundamentais à linguagem presentes na práxis argumentativa de professoras licenciadas pelo PARFOR em relação ao trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, adotamos as categorias de análise emergidas do processo de pesquisa (teórico e prático), dispostas na figura 15.

Figura 15 - Categorias de análise da pesquisa



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Tendo a linguagem como *medium* que envolve as professoras como integrantes de uma comunidade de comunicação (Habermas, 2000), consideramos a oralidade e a racionalidade comunicativa como duas categorias fundamentais para a análise das informações, uma vez que permeiam todas as demais e fornecem suporte para a análise das outras categorias imbricadas no contexto da pesquisa. Essas categorias fundamentais nos instigaram a realizar leituras teóricas de obras essenciais, auxiliando na (re)construção de nosso objeto de pesquisa e no desenvolvimento de conexões conceituais coesas, alinhadas ao método que selecionamos. Dentre as muitas citadas nesta tese, as principais obras em que conseguimos melhor compreender essas categorias-chave são: “Teoria do Agir Comunicativo” (Habermas, 2012) e “Gêneros orais e escritos na escola” (Dolz; Schneuwly, 2011).

A categoria oralidade nos possibilitou vislumbrar a concepção que as professoras possuem a respeito da oralidade como conteúdo nas suas experiências formativas e pedagógicas. Também, pudemos entender a visão que elas têm sobre a oralidade enquanto objeto de ensino em seus planejamentos de aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já a racionalidade comunicativa que se manifesta “na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo” (Habermas, 2004, p. 107), nos permitiu perceber se as professoras fazem uso de argumentos que possam lhes garantir um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todas as professoras pudessem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (Habermas, 2004). Além disso, nos possibilitou compreender a relação das professoras com os gêneros orais e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Doravante essas categorias-chave, pudemos analisar a práxis-argumentativa das professoras, a partir das pretensões de validade, que perpassam por seu mundo da vida e o mundo sistêmico, para compreendermos como elas problematizam a teoria a respeito dos gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estão repensando a sua prática. Como nos afirma Habermas (2000, p. 465), “a práxis opera à luz de uma razão comunicativa que impõe aos participantes da interação uma orientação segundo pretensões de validade, possibilitando, assim, uma acumulação de saber capaz de modificar as imagens do mundo”.

A partir de Habermas (2013, 2012, 2011, 2000), compreendemos a práxis como ação social mediada linguisticamente, orientada pelo entendimento mútuo e sustentada pela racionalidade comunicativa. Essa modalidade de ação intersubjetiva possibilita às professoras coordenarem suas condutas por meio da linguagem, mobilizando pretensões de validade (verdade, correção, veracidade e inteligibilidade) que podem ser problematizadas discursivamente. Diferentemente da ação instrumental ou estratégica, a práxis comunicativa possui caráter reflexivo e emancipatório, pois possibilita a crítica das normas vigentes e a transformação consciente das relações sociais.

A categoria discursos²³ nos potencializa a entender como ou se as professoras fizeram uso de argumentos relacionados aos gêneros orais que justifiquem suas asserções como verdadeiras, mobilizando o discurso teórico. Também, como ou se as professoras produziram a transformação desse saber teórico em saberes que orientem o agir comunicativo e desenvolvam o discurso prático (tematização de pretensões de correção de uma norma de ação) e o discurso explicativo (explicar algo incompreendido pelo ouvinte).

A seleção das categorias de análise, especialmente oralidade e racionalidade comunicativa, nos possibilitou uma investigação dos elementos fundamentais à linguagem e à sua influência na abordagem dos gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada uma das categorias elencadas nos ofereceu uma análise das percepções e das práticas das professoras, o que levou em conta as pretensões de validade subjacentes às suas argumentações. Dessa forma, foi possível compreender não apenas as representações e as ações das professoras, mas também contribuições para uma reflexão crítica sobre teorias e práticas relacionadas ao ensino de gêneros orais, em consonância com uma racionalidade comunicativa que promovesse o entendimento mútuo e a transformação dos saberes teóricos em ações práticas significativas.

²³ As concepções sobre os discursos serão aprofundadas na fundamentação teórica, na subseção 5.2.

Por certo, as categorias acima apresentadas nos levaram a interconexões que auxiliaram a compreensão hermenêutica das informações reverberadas pelos dispositivos de pesquisa. Dessa forma, tínhamos a intenção de perceber se o mundo da vida das professoras (suas histórias, seus saberes da experiência e suas práticas anteriores à graduação no PARFOR) foi implicada pela racionalidade acadêmica. Para isso, nos questionamos, *a priori*: ocorreu uma colonização do saber da experiência pela burocracia acadêmica ou durante o período de graduação houve um enriquecimento do agir comunicativo?

Além disso, pretendíamos analisar como as professoras se posicionam sobre o ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a intenção é verificar se o ensino dos gêneros orais é visto como uma ação estratégica (apenas para cumprimento do plano de ensino ou para a avaliação dos estudantes) ou como um agir comunicativo (para a promoção do entendimento mútuo entre professoras e estudantes, estudantes e estudantes etc.). Com essa intenção, nos questionamos, antes da pesquisa: as professoras constroem espaços reais de diálogo na sala de aula ou a oralidade é silenciada por regras de comportamento?

Por fim, compreendemos a emergência de imperativos do mundo sistêmico em relação à práxis pedagógica, a partir das tensões relatadas pelas professoras em relação à própria atuação docente. Quanto a isso, nos perguntamos: como as egressas do PARFOR lidam com a pressão do sistema para priorizar a escrita em detrimento da oralidade? No entanto, compreendemos que, em uma análise hermenêutica, as categorias emergidas não representam apenas informações estáticas. Entretanto, se constituem como instâncias que possibilitam o diálogo entre a teoria e a realidade das professoras colaboradoras da pesquisa, pela articulação do mundo da vida, do agir comunicativo e do mundo sistêmico. Esse aporte analítico permitiu que os discursos das professoras sobre o trabalho com gêneros orais na escola fossem observados para além de uma racionalidade técnico-instrumental, revelando-se como espaço potencial para a emancipação e para o fortalecimento da identidade docente.

4 LINGUAGEM, ENTENDIMENTO MÚTUO E ENSINO: A INTERSUBJETIVIDADE NA MEDIAÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS

Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. (Habermas, 1990, p. 151)

Ao formular a Teoria do Agir Comunicativo, Jürgen Habermas (2012) apresenta que a linguagem, no âmbito da comunicação, desempenha não apenas a função de facilitar o entendimento mútuo, mas também assume o papel de coordenar as atividades direcionadas por objetivos diversos entre os agentes da ação, pois está “convencido de que linguagem e entendimento são conceitos cooriginários, conceitos que se explicam mutuamente”²⁴ (Habermas, 1997a, p. 417, tradução nossa). Além disso, o uso da linguagem confere validade à racionalidade comunicativa, rejeitando invariavelmente uma fundamentação única. Ela exerce a função de meio essencial para a própria socialização dos participantes da ação e “[...] pode ser tida, ao mesmo tempo, como: **meio do entendimento, meio da coordenação e meio da socialização dos indivíduos**” (Habermas, 2012b, p. 45, grifo do autor).

Habermas (2012) instaura um novo paradigma, com a chamada guinada linguístico-pragmática, que teve como ponto de partida a Teoria dos Atos de Fala (TAF) (Austin, 1990), em contraponto à ação racional regida por fins, limitada apenas ao aspecto cognitivo-instrumental, tão presente nas categorias bases da Teoria Crítica de Adorno (1985) e Horkheimer (2002), por exemplo, “que confrontam a consciência dos indivíduos com os mecanismos de integração social, porém o fazem de modo direto, excluindo qualquer tipo de mediação” (Habermas, 2012b, p. 688). Essa guinada linguístico-pragmática é justificada por Habermas (2012b, p. 687-688) quando afirma que

A fragilidade dos fundamentos dessa filosofia da história [marxismo] deixa entrever as razões que levaram essa teoria da sociedade - que é crítica e desenvolvida numa forma interdisciplinar- a fracassar e os motivos que levaram Horkheimer e Adorno a reduzir o projeto teórico às dimensões de algumas reflexões especulativas sobre a ‘Dialética do Esclarecimento’. Os princípios do materialismo histórico, que enfocam a relação dialética entre as forças produtivas e as relações de produção, tinham-se transformado em proposições pseudonormativas sobre uma teleologia objetiva da história. Esta passou a ser tida como força impulsionadora da realização de uma razão que se manifesta de modo ambíguo nos ideais burgueses. E para se assegurar de

²⁴ “Convencido de que lenguaje y entendimiento son conceptos cooriginarios, conceptos que se explican mutuamente”.

seus fundamentos normativos a Teoria Crítica não tinha outra saída a não ser uma filosofia da história. Ora, esse terreno era impróprio para um programa de pesquisa empírico.

Na guinada linguístico-pragmática, a linguagem é considerada como um recurso pragmático de interação dos indivíduos entre si, permitindo que estes expressem seus pensamentos, sentimentos e intenções, além de facilitar a coordenação de ações e a construção de significados compartilhados. Nesse processo, o aspecto cognitivo-instrumental se insere em um conceito mais amplo, a racionalidade comunicativa (Habermas, 2000). Para esse autor (2012), os signos linguísticos, originalmente concebidos como representações de significados (Saussure, 1969), são ferramentas fundamentais para a interação e para a realização do entendimento mútuo. O que interessa a Habermas (2012, 2000) é a função pragmática dos signos na comunicação, ou seja, como as expressões linguísticas são usadas para coordenar ações, para transmitir verdades, para expressar interesse e para estabelecer relações de confiança.

Corroborando com o próprio Habermas (2000), ao concebermos o conhecimento como algo mediado pela comunicação, a racionalidade é medida pela capacidade de os participantes responsáveis pela interação se orientarem pelas reivindicações de validade baseadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa estabelece seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho, sejam eles diretos ou indiretos, das reivindicações de verdade proposicional, correção normativa e sinceridade subjetiva.

Habermas esclarece que seu esforço em contrapor um conceito abrangente de razão comunicativa ao conceito restrito de razão cognitivo-instrumental visa elucidar a "[...] força espontaneamente unitiva e geradora do consenso própria à fala argumentativa" (Habermas, 2012a, p. 35). Nesse processo, diversos sujeitos dotados de linguagem e capacidade de ação interagem com o propósito de transcender suas concepções inicialmente subjetivas. Ao alcançar a concordância de convicções racionalmente fundamentadas, eles buscam assegurar simultaneamente a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade de seu contexto vital (Habermas 2012a).

Por essa perspectiva, o autor passa a concentrar-se em desenvolver um conceito específico de ação, que possa ser capaz de abranger a totalidade das interações entre sujeitos linguisticamente competentes que buscam "[...] um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações" (Habermas, 2012a, p. 166). Para fundamentar esse conceito, o autor delinea uma diferenciação com

concepções de ação, que se relacionam com a linguagem de maneira unilateral: o agir teleológico, o agir normativo e o agir dramático.

Figura 16 - Concepções de ação, para Habermas



Fonte: elaborada pela pesquisadora, inspirada em Habermas (2012a).

O agir teleológico faz parte da teoria filosófica da ação desde os tempos de Aristóteles e se caracteriza por ter sua ação voltada para um fim, pressupondo um mundo objetivo, caracterizado como uma ação estratégica, em que os atores buscam seus interesses individuais ou coletivos através de meios racionais. “Então se supõe que o ator escolhe e calcula os meios e fins do ponto de vista de maximização de utilidade ou de expectativas de utilidades”²⁵ (Habermas, 1997a, p. 483, tradução nossa). Essa forma de ação se baseia na ideia de que os seres humanos têm uma capacidade inata de refletir sobre suas próprias metas e planejar como alcançá-las (Habermas, 2012a).

Ao realizar uma atividade propositada em que o ator se relaciona com um mundo objetivo, “[...] um mundo de estados de coisas existentes” (Habermas, 2012a, p. 167), a função da linguagem no agir teleológico é apenas para um entendimento indireto, “[...] como um entre muitos *media* com os quais os falantes orientados pelo próprio êxito atuam uns sobre os outros” (Habermas, 2012a, p. 182-183), pois a ação realizada está apoiada na interpretação de uma situação e direcionada para uma finalidade. Esse agir tem como conceito central, entre as várias alternativas, a decisão, e se amplia ao agir estratégico no momento em que o ator integra ao cálculo de êxitos, expectativas acerca de decisões de outros atores que também atuam para realização de seus fins (Habermas, 2012a; 1997a).

Já o agir normativo, regulado por normas, orienta seu agir a partir de normas e valores em comum entre um ator e os atores da linguagem, implicando um mundo social constituído de

²⁵ “Entonces se supone que el actor exige y calcula los medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativas de utilidad”.

um contexto normativo. Essas normas e valores constituem o resultado de processos de comunicação e interação social e são internalizados pelos indivíduos através dos processos de socialização e de educação, sendo esses marcos normativos influenciadores de decisões e ações dos atores, pois que estes utilizam signos e símbolos para se comunicarem e expressarem suas intenções e valores (Habermas, 2012a).

A linguagem é utilizada como manifestação de uma concordância normativa existente, tomada no seu sentido “culturalista”, pois no agir normativo os atores de um grupo têm o direito de esperar por um determinado comportamento ou à obediência à norma de todos os membros, já que as ações são orientadas por valores comuns, tendo “a linguagem como um *medium* que transmite valores culturais e sustenta um consenso que simplesmente se reproduz com qualquer ato adicional de entendimento” (Habermas, 2012a, p. 183).

Assim, seu conceito central é o cumprimento da norma e está associado a dois mundos: o mundo objetivo e o mundo social. Ademais, a ação é “apresentada primeiramente como relação entre o ator e um mundo” (Habermas, 2012a, p. 174) que em dado momento pode ser o mundo objetivo no qual o ator pode “[...] intervir orientado por certos objetivos” (Habermas, 2012a, p. 174); em outro, o mundo social “[...] no qual ele pode estabelecer relações interpessoais legitimamente regradas” (Habermas, 2012a, p. 174).

Quanto ao agir dramático, Habermas (2012a) se refere aos participantes de uma interação, em que o ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma impressão de si mesmo, relacionando-se com o mundo subjetivo, ou seja, com “a totalidade das vivências às quais o agente tem em cada caso um acesso privilegiado”²⁶ (Habermas, 1997a, p. 491, tradução nossa). Compreendemos, então, corroborando com Habermas (2012a), que, no agir dramático, os participantes buscam supervisionar sua interação por intermédio da regulação do acesso recíproco à subjetividade própria. Nesse contexto, na visão habermasiana, as qualidades do agir dramático são, de algum modo, parasitárias, sujeitas à estrutura de um agir que se orienta segundo fins determinados.

A linguagem no agir dramático tem uma função da autorrepresentação, o que também é o seu conceito central, já que o ator revela sua subjetividade de forma mais ou menos controlada, dando a conhecer a imagem de si que deseja ser conhecida. A autorrepresentação, portanto, é a estilização da expressão das próprias vivências, produzida visando à imagem, o que o ator deseja mostrar de si para o outro (Habermas, 1997a). Nesse agir, temos a possibilidade de que a ação seja composta através do controle de acesso ao público de uma dada

²⁶ “La totalidad de las vivencias a las que el agente tiene en cada caso un acceso privilegiado”.

subjetividade por parte do sujeito, quando esta se relaciona com o próprio mundo subjetivo do ator ao apresentar uma visão de si mesmo, no tocante às suas intenções, aos pensamentos e aos sentimentos. Podemos exemplificar esses tipos de interações mediadas pela linguagem no quadro 7.

Quadro 7 – Tipos puros de interações mediadas pela linguagem

TIPOS DE AÇÃO	Atos de fala caracterizantes	Funções Linguísticas	Orientações de ação	Atitudes Básicas	Pretensões de validade	Referências de mundo
Agir teleológico	perlocuções, imperativos	influenciação do oponente	orientado pelo êxito	objetivadora	[eficácia]	mundo objetivo
Agir normativo	regulativas	criação de relações interpessoais	orientado pelo entendimento	conforme as normas	correção	mundo social
Agir dramático	expressivos	autorrepresentação	orientado pelo entendimento	expressiva	veracidade	mundo subjetivo

Fonte: Habermas (2012a, p. 565), adaptado pela pesquisadora.

Esses três modelos de ação apontam uma unilateralidade na relação com a linguagem, em que cada um tematiza uma função da linguagem: desencadeamento de efeitos perlocucionários²⁷, o estabelecimento das relações interpessoais e a expressão das vivências. Com isso, fica evidente que cada um dos modelos estabelece relação com um único aspecto da linguagem. Por exemplo, no agir teleológico, o foco é a realização dos próprios propósitos comunicativos, ou seja, os participantes da comunicação não visam ao alcance do entendimento mútuo, mas a realização de interesses particulares; o agir normativo corresponde ao agir consensual, a partir da atualização da norma já existente, isto é, as normas expressam o acordo firmado pelos membros de um determinado grupo social; no dramático, a autoencenação voltada aos espectadores, que corresponde à apresentação de apenas um lado de si mesmo, controlando suas interações, podendo bloquear ou permitir ao seu interlocutor o acesso à sua subjetividade (Habermas, 2012a).

Diferente das formas de racionalidade apresentadas anteriormente, Habermas (2012a) apresenta o agir comunicativo, circunscrito na racionalidade comunicativa que “comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado” (Habermas, 2000, p. 438). O agir comunicativo

²⁷ Segundo J.L. Austin (1990), perlocucionário se refere a uma ação que uma pessoa realiza através do uso da linguagem, que tem um efeito sobre a realidade ou sobre as pessoas envolvidas na comunicação. Exploraremos melhor esse conceito na subseção 4.1.1.

considera as funções da linguagem equitativamente e expressa, em um só momento, “um teor proposicional, a oferta de uma relação interpessoal e uma intenção do falante” (Habermas, 2012a, p. 185). Essa racionalidade toma as três concepções de mundo presentes nos outros modelos, integrando-as em um sistema e pressupondo uma interpretação que busca atingir um entendimento mútuo por meio linguístico.

Conceito central da teoria de Habermas, o agir comunicativo representa uma forma de ação em que os seres humanos interagem uns com os outros por meio da linguagem e da comunicação e buscam entender-se mutuamente, chegar a um consenso racional e compartilhar significados por meio do diálogo. Para tanto, como afirma o próprio Habermas (2012a, p. 184), “[...] leva em consideração todas as funções da linguagem em igual medida”, usando o entendimento por via linguística como um mecanismo de coordenação da ação que provoca reflexão.

O agir comunicativo, produzido a partir da interação entre pessoas capazes de falar e agir por uma relação interpessoal, apresenta alguns elementos essenciais (Habermas 2012, 1997a). O primeiro deles é a compreensão mútua, em que os atores envolvidos na ação comunicativa buscam entender o ponto de vista uns dos outros por meio da comunicação aberta e do diálogo, o que envolve ouvir ativamente, considerar as perspectivas dos outros e tentar superar mal-entendidos. O segundo, a consensualidade, os envolvidos buscam concordar entre si com base em razões compartilhadas e argumentos lógicos, chegando a um acordo por meio de deliberações racionais. O terceiro é a intersubjetividade em que a validade das afirmações e das normas morais não depende de um indivíduo isolado, mas do acordo entre pessoas em uma comunidade que compartilham normas e valores. O quarto, a universalidade, normas e valores devem ser considerados universais, estabelecidos por meio de um processo de comunicação e aplicáveis a todos os membros de uma comunidade, independentemente de seus interesses particulares.

Podemos pensar aqui, a título de exemplificação, o uso desses elementos no contexto do trabalho com gêneros orais, como uma discussão entre os estudantes em sala de aula sobre uma fábula e sua moral contada pelo professor que traz ideias controversas, como o direito de ir e vir. Nesse exemplo, os elementos do agir comunicativo podem ser aplicados para promover a compreensão mútua e o consenso, da seguinte maneira: a) compreensão mútua - os estudantes devem ouvir ativamente os argumentos uns dos outros, fazendo perguntas para esclarecer e entender completamente as posições dos colegas; b) consensualidade - o objetivo da discussão não é apenas ganhar, mas alcançar um consenso racional. Os estudantes são incentivados a apresentar argumentos lógicos e a considerar os argumentos dos outros; c) intersubjetividade -

a validade das afirmações feitas nas conversas é construída através do acordo mútuo entre os participantes, que compartilham normas de discussão justa.

A linguagem cumpre uma função pragmática essencial na TAC, pois concede racionalidade às dimensões subjetivas, objetivas e sociais da realidade. Ela é utilizada como fonte de integração social, direcionada ao entendimento dentro de uma “racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente” (Habermas, 1990, p. 72). Assim, a linguagem tem um papel proeminente na construção de um senso compartilhado de normas, valores e objetivos, uma vez que possibilita a compreensão mútua, a formação de consenso e de comunidades coesas.

A valorização da linguagem se dá, na concepção de Habermas (2012), porque a racionalidade (comunicativa) está associada à comunicação, e não apenas ao conhecimento. Não indica tão somente que uma pessoa tenha conhecimento, mas, principalmente, que saiba se comunicar utilizando o conhecimento. Para o autor, “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir **adquirem e empregam o saber**” (Habermas, 2012a, p. 31, grifo do autor).

No agir comunicativo, a linguagem é projetada pela via do convencimento, como um horizonte “[...] que oferece uma forma de organização para as necessidades suscetíveis de interpretação.”²⁸ (Habermas, 1997a, p. 193, tradução nossa) e proporciona uma abertura de mundo em que os atores, ao interagirem e fazerem uso da fala, são capazes de superar convicções subjetivas e alcançar a intersubjetividade em suas relações que leva ao entendimento intrínseco à fala humana.

Os modelos comunicativos de ação que Habermas (2012) nos apresenta são marcados “[...] por tradições das ciências sociais filiadas ao interacionismo simbólico de Mead, à concepção wittgensteiniana de jogo de linguagem, à teoria dos atos de fala de Austin e à hermenêutica gadameriana” (Habermas, 2012a, p. 184). Esses modelos foram também embasados e discutidos a partir de Aristóteles, Neumann e Morgenstern (agir teleológico); de Theodor Sarbin, Durkheim e Parsons (agir normativo); de Goffman (agir dramático); de Mead e Garfinkel (agir comunicativo), e analisados por Habermas por um ponto de vista crítico até apresentar a sua própria teoria. Esquematizamos resumidamente, no quadro 8, os conceitos centrais de cada modelo.

Quadro 8 - Modelos de ação apresentados por Habermas

²⁸ que ofrece una forma de organización para las necesidades susceptibles de interpretación.

Situação da ação	Orientação da ação	Orientação pelo êxito	Orientação pelo entendimento	Funções da linguagem
Social		Agir teleológico	_____	Entendimento indireto
Social		Agir normativo	_____	Concordância normativa
Não social		Agir dramático	_____	Autorrepresentação
Social		_____	Agir comunicativo	Todas equitativamente

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Habermas (2012).

Na concepção de Habermas (2012), no agir comunicativo, as pessoas relativizam seus argumentos e reconhecem a participação de outros na comunicação, ambos apresentando suas pretensões de validade. O autor apresenta quatro pretensões: inteligibilidade, verdade, veracidade e correção (referente a normas). Em determinados momentos da sua teoria, Habermas (2012) especifica as últimas três como pretensão por serem racionais, pois exigem que se atribua ao parceiro da conversa que este aja racionalmente, e a inteligibilidade como pressuposto das demais pretensões por ser condição de compreensão de qualquer ato de fala e levar ao entendimento. Nas palavras do autor, as pretensões podem ser assim conceituadas:

- 1) **Inteligibilidade.** O falante associa a cada manifestação efetiva a pretensão de que a expressão simbólica empregada em determinada situação pode ser compreendida. Esta pretensão não pode ser desempenhada (resgatada) se falante e ouvinte não dominam a mesma língua. [...]
- 2) **Verdade.** Constatações, afirmações, explicações, etc., implicam uma pretensão de verdade. Tal pretensão não tem razão de ser quando o estado de coisas declarado não existe. [...]
- 3) **Veracidade** e 4) **Correção.** Todas as manifestações expressivas em sentido estrito (sentimentos, desejos, manifestações de vontade) implicam uma reivindicação de veracidade. Esta revela-se sem sentido quando se comprova que o que o falante expressou não correspondia às suas intenções. Todas as manifestações normativamente orientadas (tais como ordens, conselhos, promessas, etc.) implicam uma pretensão de correção. Esta não é legítima se

as normas vigentes subjacentes às manifestações não puderem ser justificadas
²⁹ (Habermas, 1997a, p. 75, grifos do autor, tradução nossa).

As pretensões de validade são cruciais na Teoria do Agir Comunicativo. Cada uma delas apresenta especificações. Quando as pessoas se comunicam, elas buscam transmitir informações que correspondam aos fatos objetivos, utilizando a pretensão de verdade, fundamental para a comunicação, uma vez que as informações precisam ser confiáveis para que as pessoas possam tomar decisões informadas; a pretensão de veracidade se relaciona com a sinceridade e a honestidade na comunicação, sem que as pessoas tentem enganar intencionalmente umas às outras, comunicando-se de forma verdadeira.

Quando a comunicação busca cumprir os padrões linguísticos e sociais estabelecidos para se tornar eficaz e confiável, seguindo normas e regras também linguísticas e sociais, temos a pretensão de correção; já a pretensão de inteligibilidade se relaciona com a capacidade de entendimento mútuo na comunicação, que deve ser formulada de maneira a ser acessível e compreensível para os ouvintes, para que possam entender o conteúdo da mensagem. Assim, para participar de uma ação comunicativa, as pessoas precisam conhecer sobre as pretensões de validade que devem utilizar para produzir consenso.

Na visão de Habermas (2012a), todo esse processo comunicativo para o entendimento só pode ter resultado se cada falante, partindo de um posicionamento objetivador, expressivo ou adequado à norma, assim dizendo, relacionado a alguma coisa no mundo objetivo, social ou subjetivo, assume uma transição “racionalmente controlada” (Habermas, 2012a, p. 569), em direção às posições dos outros que correspondem a essa comunicação. Essa transformação é baseada em “invariâncias de validade intermodais” (Habermas, 2012a, p. 569), isto é, na possibilidade de alcançar consenso e validade intersubjetiva através do uso da linguagem em diferentes domínios sociais, admitindo um posicionamento performativo nas ações de fala (inteligibilidade), sem que tomemos as transições por permitidas ou não, intuitivamente.

²⁹1) **Inteligibilidad.** El hablante asocia con cada manifestación efectiva la pretensión de que la expresión simbólica empleada en la situación dada puede entenderse. Esta pretensión no podrá desempeñarse (*eingelöst*) si hablante y oyente no dominan la misma lengua. [...]

2) **Verdad.** Constataciones, afirmaciones, explicaciones, etc., implican una pretensión de verdad. Tal pretensión no tiene razón de ser cuando el estado de cosas afirmado no existe. [...]

3) **Veracidad** y 4) **Rectitud.** Todas las manifestaciones expresivas en sentido estricto (sentimientos, deseos, manifestaciones de voluntad) implican una pretensión de veracidad. Esta resulta fuera de lugar cuando se comprueba que lo que el hablante expresó no correspondía a sus intenciones. Todas las manifestaciones normativamente orientadas (como los mandatos, los consejos, las promesas, etc.), implican una pretensión de rectitud. Ésta no es legítima si las normas vigentes que subyacen a las manifestaciones, no pueden justificarse.

Para Habermas (2012a), em muitas ações de fala de mesmo teor proposicional, avaliamos as transições como permitidas ou não permitidas por nossas intuições, como podemos ver no quadro 9.

Quadro 9 - Transferência intermodal de validade entre ações de fala de mesmo teor proposicional

de:	para: ações de fala constatativas (verdade)	para: ações de fala expressivas (veracidade)	para: ações de fala reguladoras (correção)
ações de fala constatativas (verdade)	_____	permitidas	não permitidas
ações de fala expressivas (veracidade)	permitidas	_____	não permitidas
ações de fala reguladoras (correção)	não permitidas	permitidas	_____

Fonte: Habermas (2012a, p. 569), adaptado pela pesquisadora.

O agir comunicativo admite uma atitude performativa abrangente em que os participantes da comunicação estejam simultaneamente se referindo, com cada ação de fala, a algo nos mundos da vida, os “recursos do saber de fundo” (Habermas, 2012a, p. 570), e se dá por realizações linguísticas explícitas na multiplicidade das forças ilocucionárias e implícitas em elipses e formas não verbais que exigem dos ouvintes o conhecimento das condições causais do contexto (Habermas, 2012a).

Por essa perspectiva, instituímos um diálogo entre o agir comunicativo, entendido por Habermas (2012a, 1997b) como uma interação simbolicamente mediada e orientada por normas que definem expectativas recíprocas de comportamento, e os gêneros orais, compreendidos como formas de expressão e comunicação verbal que surgem em contextos específicos e que possuem características linguísticas próprias; manifestações da linguagem falada que seguem padrões e convenções particulares de organização textual e visam a contribuir para organizar as atividades comunicativas do cotidiano (Marcuschi, 2005).

Ao pensarmos nessa relação do agir comunicativo e dos gêneros orais experienciada na escola, é importante traçarmos um panorama a respeito da oralidade, ainda pouco prestigiada no ensino de língua. Podemos entender a oralidade como uma prática interativa voltada para a concretização de práticas comunicativas que podem se manifestar de diversas maneiras ou a partir de uma variedade de gêneros, fincados na realidade sonora, abarcando uma ampla gama de contextos de uso, abrangendo diferentes níveis de formalidade (Marcuschi,

2010). Compreendemos, por meio dessa concepção de oralidade, que a aquisição da língua falada nas mais diversas situações ocorre por meio da interação, muitas vezes sem que as pessoas, em geral, principalmente os professores, percebam a relevância significativa dessa prática em seu dia a dia. Assim, ratificamos que “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 1997, p. 126).

Concebemos a oralidade como esse movimento de expressão, produzida pelo som da voz, desenvolvida naturalmente por todo falante de uma língua, diferente da leitura e da escrita que são movimentos aprendidos culturalmente. “É parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida cotidiana” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 16-17), o que nos leva a entender a oralidade não apenas como uma habilidade ou uma atividade que realizamos, mas como parte complexa e integrante de nossa essência e constituição enquanto seres humanos, que nos conecta com os mundos à nossa volta e deve ser constantemente aperfeiçoada.

O desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes, entendidas aqui como a habilidade dos indivíduos em se comunicarem uns com os outros de forma racional e cooperativa (Habermas, 2012), parece ser negligenciado pelas escolas, em sua maioria, ao explorar os gêneros orais, justamente por não perceberem a oralidade como objeto de ensino a ser aperfeiçoado em sala de aula. Como afirmam Fonteque e Storto (2016, p. 421),

[...] o trabalho com a oralidade deve considerar as particularidades e as características pertinentes ao gênero oral, como, por exemplo, os aspectos linguístico-discursivos e paralinguísticos relacionados à oralidade. Assim, não se trabalha com textos orais como se faria com textos escritos, já que seu contexto de produção e recepção, sua construção composicional, seu estilo, sua linguagem e outros são distintos.

O processo de ensino dos gêneros orais perpassa, inevitavelmente, pelas experiências formativas de professores que, muitas vezes, não oportunizam a vivência da prática de oralidade na perspectiva de tê-la, na representação dos gêneros orais, como objeto de ensino de LP. Não estamos aqui para aprofundar a questão da formação docente em seus diversos meandros, todavia, não conseguimos dissociar o ensino desse contexto, já que as práticas de oralidade para serem consideradas de modo sistemático em sala de aula necessitam de uma ação docente.

Para tanto, faz-se necessária a compreensão, por escolas e por professores, do trabalho com a oralidade, enquanto uma atividade de linguagem, esta entendida como “uma forma de interação - mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um

receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana [...]” (Magalhães, 2008, p.139). Para a autora (2008), o falante realiza ações que só são possíveis mediante a comunicação verbal; por meio dela, o locutor influencia o interlocutor, estabelecendo compromissos e laços que não existiriam previamente à fala.

Nesse processo, o ensino da oralidade pode dialogar com as práticas orais do cotidiano dos estudantes, nessa relação em que o falante desenvolve a capacidade de uma expressão oral cada vez mais clara e comunicativa, e o ouvinte a capacidade para ouvir ativamente, possibilitando uma integração entre o falar, o ouvir e o agir. Conforme afirmam Storto e Brait (2021, p. 47, grifo das autoras), “[...] ainda hoje, muitos professores de língua portuguesa desconhecem a relevância do trabalho com o oral em suas aulas, assim como ignoram as características e a gramática da fala, colocando-a em segundo plano e a utilizando enfaticamente como **instrumento de ensino** [...]”.

Corroborando com as autoras, pensamos que há muitos professores de Língua Portuguesa que não compreendem a importância de incluir o trabalho com a oralidade (a expressão verbal, a fala) em suas aulas. Muitas vezes, por não estarem cientes das particularidades e da estrutura gramatical associadas à fala, não consideram aspectos importantes da linguagem oral ao ensinar a Língua Portuguesa. Ao invés de valorizarem a fala como uma parte essencial do aprendizado da língua, alguns professores a colocam em um plano secundário. Ao abordar a fala como uma ferramenta de ensino, e não como processo sociocomunicativo, muitos professores possivelmente deixam de explorar plenamente seu potencial educacional ou não dão a devida importância às suas características intrínsecas.

Como afirmam Magalhães e Lacerda (2019, p. 3), “por ser a fala apropriada num processo natural independente da escolarização [...] acredita-se que o ensino de oralidade é desnecessário, visto que os alunos já ‘sabem falar’[...]”. Esse pensamento é muito comum nas escolas e nos parece ser uma visão equivocada sobre o ensino da oralidade, pois este deve procurar proporcionar o uso social da língua, provocando reflexões que enfatizem a função comunicativa e intersubjetiva da linguagem oral. Devemos tentar trazer a oralidade para a realidade escolar não mais como uma capacidade inata do estudante a ser desprezada em razão da sobrevalorização do par cultural escrita/leitura na escola, em que “a primeira todo mundo tem, o outro é apenas para os iniciados” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 19), mas como potencial a ser explorado de forma reflexiva, sistemática e permanente.

Ademais, na visão de Habermas (2012a), os falantes de uma língua, ao agir de maneira comunicativa, movimentam-se no *medium* de uma linguagem natural, fazendo uso de interpretações que vêm de uma tradição e envolvem o mundo da vida, o qual “oferece uma

provisão de convicções, às quais os participantes da comunicação recorrem para cobrir com interpretações suscetíveis de consenso a necessidade de entendimento que surge numa determinada situação”³⁰ (Habermas, 1997a, p. 495, tradução nossa). O Mundo da vida³¹ é composto pelo mundo objetivo, social e subjetivo do sujeito.

O mundo objetivo faz referência ao domínio das instituições, sistemas sociais e estruturas que existem independentemente da interação individual, como instituições políticas, econômicas, jurídicas e culturais que moldam a sociedade; o mundo social inclui as relações interpessoais e os sistemas sociais que orientam as interações comunicativas que nele ocorrem; o mundo subjetivo vincula à experiência individual e está relacionado aos estados mentais e subjetivos das pessoas, como crenças, desejos e emoções (Habermas, 2012b). Nesse contexto, os falantes se referem a algo no mundo das ordens legítimas, no mundo de estados de coisas existentes e no mundo subjetivo que ele tem acesso privilegiado na busca do entendimento linguístico.

Assimilamos então que, se a racionalidade comunicativa, praticada por sujeitos aptos a falar e agir, abre a possibilidade do entendimento entre os indivíduos nas diversas situações de comunicação, o trabalho com a linguagem oral na escola perpassa sempre pelo mundo da vida dos estudantes, valorizando as situações de interação, intersubjetividades e entendimentos mútuos produzidos por um consenso racional entre as pessoas da comunidade e, ao mesmo tempo, por nossa individualidade linguística. Nesse conjunto, vamos nos constituindo enquanto falantes, pois

Nossa voz, nosso timbre, as palavras que usamos, a variedade linguística que aprendemos com todas as peculiaridades, as malemolências que criamos com nossa própria linguagem, o quanto falamos, o que gostamos de falar, tudo isso faz parte essencial daquilo que somos. Em grande medida, nossa oralidade pinta um retrato de nós para os outros [...] não raro as pessoas nos enxergam pelo que falamos do que por nossa aparência física (Carvalho; Ferrarezi Jr. 2018, p. 17).

Todo esse composto da nossa oralidade reflete nas ações comunicativas que produzimos, principalmente nas escolas em que a oralidade ainda não tem lugar privilegiado, e se imbrica com os mundos em que Habermas nos propõe a inter-relações nas instituições, a partir das experiências e das interações, o que poderá facilitar a troca de ideias, vivências e informações

³⁰ “Ofrece a la vez una provisión de convicciones, a la que los participantes en la comunicación recurren para cubrir con interpretaciones susceptibles de consenso la necesidad de entendimiento surgida en una determinada situación”.

³¹ Exploraremos de forma mais aprofundada as concepções de mundo da vida na subseção 5.2.1.

que são essenciais para a preservação e a evolução da cultura; desenvolver uma consciência coletiva que promove solidariedade social; colaborar, através do processo comunicativo, com a formação das identidades pessoais. Isso, pois, como afirma Habermas (2012b, p. 252, grifos do autor),

Sob o aspecto formal do **entendimento**, o agir comunicativo se presta à transmissão e à renovação de um saber cultural; sob o aspecto da **coordenação da ação**, ele possibilita a integração social e a geração de solidariedade; e, sob o aspecto da **socialização**, o agir comunicativo serve à formação de identidades pessoais.

Assim, é importante que exploremos algumas concepções como mundo da vida, atos de fala, gêneros, gêneros orais, no esforço de nos fazermos entender ao traçar esse imbricamento teórico. Apresentamos, na subseção seguinte, concepções de gêneros trazidas principalmente por Marcuschi (2005; 2008) e Bazerman (2020; 2021), relacionando-as com a Teoria do Agir Comunicativo, para depois nos aprofundarmos nas especificidades relacionadas aos gêneros orais e as outras categorias.

4.1 OS GÊNEROS COMO MEIO DE INTERAÇÃO: UM DIÁLOGO COM HABERMAS

A definição de gêneros no contexto desta pesquisa não é uma tarefa simples. No entanto, apresentamos algumas concepções que coadunam, em algum momento, com a nossa interpretação do pensamento habermasiano sobre a linguagem e seu uso. Apesar de Habermas ser um pensador da sociologia e da filosofia, sua Teoria do Agir Comunicativo abarca uma área de conhecimento muito mais ampla e não se restringe apenas a essas citadas, nos possibilitando o diálogo com a linguística e, conseqüentemente, com as concepções dos gêneros.

Antes de explorarmos os conceitos, descrevemos a historicidade dos estudos sobre gêneros pela perspectiva de Marcuschi (2005), que traça um breve panorama histórico, organizando-o em quatro fases distintas, como podemos visualizar na figura 17:

Figura 17 - Panorama histórico dos gêneros



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Marcuschi (2005).

Como a figura 17 nos mostra, a primeira fase trata da existência de povos de cultura essencialmente oral em que o conjunto de gêneros existentes era bastante limitado; a segunda, no século VII a.C, é a da invenção da escrita alfabética, o que proporcionou uma multiplicação de novos gêneros e o surgimento de alguns gêneros típicos da escrita; a terceira fase acontece com o desenvolvimento da cultura impressa, iniciada no século XV, e se amplia ainda mais o número de gêneros existentes a partir da industrialização, no século XVIII; a quarta fase, gerada pela cultura eletrônica e suas invenções, no início do século XXI, reflete a explosão de novos gêneros orais e escritos.

Esse panorama evidencia que os gêneros se manifestam por suas funções sociocomunicativas, as quais emergem da interação entre os sujeitos e suas pretensões de entendimento mútuo. Tal processo ocorre integrado às dinâmicas do mundo da vida e às tensões do mundo sistêmico, contextos nos quais as intenções dos atores são situadas e significativas. Como afirma Bezerra (2022, p. 44), “os gêneros são fundamentalmente recursos socialmente desenvolvidos para orientar as ações e as atividades humanas no mundo”. Ao orientar as ações de comunicação humana, os gêneros podem servir como fontes para a realização do entendimento mútuo dos atores de uma interação, “os quais negociam uma definição comum da situação para chegar a um consenso sobre algo no mundo” (Habermas, 2012b, p. 245).

Considerando os gêneros como um caminho, um lugar de construção de sentidos que lançamos mão para produzir ações comunicativas, podemos trazer aqui a definição de Bazerman (2021, p. 39, grifo nosso) quando afirma:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são **formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social.** São ambientes para a aprendizagem. São os lugares em que o sentido é construído. **Os gêneros moldam os pensamentos**

que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar **ações comunicativas inteligíveis uns com os outros** e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

A concepção de gênero apresentada por Bazerman (2021), centrada nos estudos da sóciorretórica³², aproxima-se da TAC tendo em vista que o autor amplia os estudos de gênero, ao retirá-lo do campo puramente formal (estrutura do texto) e inseri-lo no campo da ação e da vida. Nesse sentido, os gêneros são “formas de vida” e “modos de ser”, relacionando-se, assim, de forma direta ao conceito de “mundo da vida”, habermasiano. Por essa perspectiva, para esta tese, intuímos que para as professoras egressas do PARFOR, aprender um gênero acadêmico ou pedagógico ultrapassa a apenas conhecer, de forma técnico-instrumental, esse gênero. No entanto, representa assumir uma nova identidade docente (“modo de ser”) em relação aos aspectos teórico-práticos de ensino do gênero.

Além disso, Bazerman (2021) destaca que os gêneros são “frames para a ação social”, pois organizam a realidade para que a ação seja possível. Dessa forma, para que as pessoas alcancem o entendimento mútuo, é necessário o compartilhamento dos mundos (da vida e sistêmico). Reiteramos, então, que os gêneros se tornam esses “lugares familiares” os quais tornam a comunicação inteligível. O curso vivenciado pelas professoras no PARFOR, por certo, oportunizou-as “novos lugares familiares” (novos gêneros) para que fosse possível a elas exercerem um agir comunicativo mais emancipador no ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse agir comunicativo, para Habermas (2012a), sempre irá apresentar as pretensões de validade criticáveis dos argumentos (verdade, correção, veracidade e inteligibilidade), que sustentam o entendimento mútuo. Ratificamos, então, que ao operarem como “frames” sociais que podem estabilizar as pretensões de validade, os gêneros são meios para que os falantes reconheçam os critérios de inteligibilidade e de correção adequados aos contextos comunicativos, tornando, assim, a linguagem uma ação social situada e coordenada, possibilitando a construção do entendimento mútuo.

As ações de fala são vinculadas às pretensões de validade criticáveis, que podem ser aceitas ou refutadas pelos interlocutores. Para ilustrar a operacionalização dessa perspectiva

³² A sóciorretórica, para Bazerman (2015), refere-se à análise da escrita e da retórica considerando os contextos sociais, históricos e culturais em que os textos estão inseridos. Nesse sentido, os textos operam dentro dos gêneros e sistemas de atividade, e as suas significações dependem das escolhas estratégicas do autor, considerando o contexto, os objetivos e as expectativas dos leitores.

habermasiana no contexto escolar, consideramos o cenário que a um estudante de determinada turma seja dirigida pelo professor a solicitação:

(1) Por favor, traga-me um copo com água.

Suponhamos, também, que esse estudante não compreenda a solicitação como mera demonstração imperativa da vontade, mas como uma ação da fala realizada para um entendimento mútuo. O estudante pode, então, recusar esse pedido sob três aspectos das pretensões de validade. Ou pode contestar a veracidade subjetiva do enunciado:

(1') Não, na verdade o senhor tem a intenção de me expor diante dos demais colegas de turma.

Ou pode contestar a correção normativa do enunciado:

(1'') Não, o senhor não pode me tratar como um de seus funcionários.

Ou ele pode contestar determinados pressupostos que existem e devem ser considerados:

(1''') Não, o próximo bebedouro está tão distante que perderia toda a aula se para lá me deslocasse.

No primeiro (1') exemplo, o estudante contesta as intenções do professor sobre o que diz para provocar um efeito nele. Nesse aspecto da veracidade, o estudante pode refutar o que o professor “reivindica em favor da externalização de (suas) vivências” (Habermas, 2012a, p. 531); no segundo (1''), o estudante contesta que a ação do professor seja correta dentro daquele contexto normativo de sala de aula, ou seja, o estudante refuta o que o professor “reivindica em favor de sua ação mediante a um contexto normativo” (Habermas, 2012a, p. 531); no terceiro (1'''), o estudante contesta o enunciado cuja a verdade o professor precisa pressupor diante das circunstâncias apresentadas, refutando com sua fala o que o professor “reivindica com sua externalização em favor de um enunciado” (Habermas, 2012a, p. 531).

Todo esse processo nos mostra que o ouvinte necessita compreender o que o falante deseja externar com sua fala e para tal precisa conhecer as condições sob as quais essa ação de fala pode ser aceita. Nesse sentido, a concepção de Bazerman (2021) sobre os gêneros como

uma espécie de mediação da interação humana e lugares em que se constroem sentidos vem dialogar com os traços intersubjetivos de um comum acordo esperado por uma ação comunicativa, pois

[...] no agir comunicativo um falante só escolhe uma expressão linguística para poder chegar a um entendimento **sobre** alguma coisa **com** um ouvinte, e ao mesmo tempo para tornar **a si mesmo** compreensível. Reside na intenção comunicativa do falante: (a) realizar uma ação de fala **correta** tendo em vista o contexto normativo dado, a fim de que se estabeleça uma relação interpessoal entre ele e o ouvinte, enquanto relação reconhecida de modo legítimo; (b) fazer um enunciado **verdadeiro** (ou uma pressuposição **acertada** de existência), a fim de que o ouvinte assuma e partilhe o saber do falante; e (c) expressar de maneira veraz opiniões, intenções, sentimentos, desejos etc. a fim de que o ouvinte acredite no que é dito (Habermas, 2012a, p. 532, grifos do autor).

Na busca desse entendimento que se dá pela manifestação da linguagem, os gêneros estão intensamente presentes e, diferente do que parece comum, nós não os escolhemos, como argumenta Bezerra (2022); são nossas ações comunicativas, por força das nossas convenções sociais, que regulam os gêneros e determinam os propósitos comunicativos destes. O uso de um gênero, com suas especificidades, está atrelado a “ações de ordem comunicativa [...] (o que nos faz ver) os gêneros como entidades dinâmicas, cujo limites e demarcação se tornam fluidos” (Marcuschi, 2008, p. 150-151).

No entanto, essas ações comunicativas, em muitas situações, são orientadas por respostas tipificadas, na compreensão de Bazerman (2020), o que pode facilitar, em alguns contextos de comunicação, o entendimento dos nossos atos de fala. Ao percebermos que um certo tipo de enunciado funciona bem em uma situação, contribuindo para um melhor entendimento do que estamos expressando, ao nos encontrarmos em uma situação semelhante, seremos levados a usá-lo novamente ou expressarmos algo parecido a ser compreendido daquela maneira que foi antes. Assim,

Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. **As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros** (Bazerman, 2020, p. 49, grifo nosso).

Ao direcionar as ações comunicativas de entendimento “em que dois sujeitos aptos a falar e agir entendem uma expressão linguística de maneira idêntica” (Habermas, 2012a, p. 531), de uma certa maneira, esse processo de tipificação que faz emergir gêneros pode

contribuir para o comum acordo, o consenso entre os falantes. No entanto, não podemos esquecer que a linguagem na perspectiva da TAC, tal como os gêneros, e os conhecimentos que produzimos são fluidos, mutáveis. Assim, essa standardização, apesar de ter sua importância, traz uma limitação que restringe o papel do falante na construção de sentidos de sua ação comunicativa.

Quando olhamos para os gêneros e sua relevância, aproximando-os da Teoria do Agir Comunicativo, compreendemo-nos como "fenômenos de reconhecimento psicossocial" (Bazerman, 2020, p. 52) e práticas comunicativas enraizadas em contextos sociais (Marcuschi, 2008) em que nós, falantes, buscamos uma compreensão mútua capaz de compartilhar significados. Nesse sentido, quando usamos um gênero (a exemplo de um debate ou aula), não estamos apenas seguindo uma regra de texto. No entanto, estamos participando de um processo psicossocial (reconhecimento do modelo) e social (validação do gênero pela sociedade). Por essa perspectiva, intuímos que o trabalho com gêneros orais na escola, poderá contribuir para que o estudante reconheça quais "meios" utilizar, em sociedade, para apresentar seus enunciados.

Ao empregarmos os enunciados, somos produtores de ações comunicativas por meio de um diálogo livre e aberto, em que todos nós, participantes envolvidos, temos a oportunidade de expressar nossas opiniões, preocupações, para, a partir das pretensões de validade criticáveis, chegarmos ao comum acordo³³, independentemente de ser consensual ou dissensual. Portanto, um objetivo para o uso dos gêneros não é apenas transmitir informações (agir estratégico), mas alcançar o entendimento mútuo. Por isso, defendemos, nesta tese, que o ensino de gêneros orais deve servir para que professoras e estudantes criem um espaço de diálogo em que os significados dos enunciados sejam compartilhados e não impostos pelas relações de poder.

Como afirma Marcuschi (2008, p. 149), "O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. [...] Eles são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade". Podemos também considerar os gêneros como estruturas que dispõem a linguagem de acordo com as necessidades

³³ Nos estudos habermasianos, o consenso ocorre quando os interlocutores, após testarem as pretensões de validade, chegam a um ponto comum. Como forma de ilustração para este estudo, apresentamos, como exemplo, um momento em que, na formação acadêmica no PARFOR, professoras e formadores possam chegar a um entendimento mútuo sobre a importância de trabalhar a oralidade nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental como meio para a formação emancipatória dos estudantes e não apenas como um conteúdo curricular. Além disso, o dissenso pode ser o resultado do agir comunicativo, no sentido em que, após a livre expressão de todos os envoltimentos na comunicação, não exista uma única conclusão, mas tenha existido a compreensão dos pontos divergentes na interação. Como exemplo, é possível que as professoras entendam a importância do trabalho com os gêneros orais, no entanto, apresentem argumentos para não ensinar esses gêneros a partir da realidade de suas escolas que as impedem de utilizar outros gêneros da oralidade para além dos apresentados no livro didático.

comunicativas e os contextos sociais em que são utilizados; organizam a prática linguística, mediam a interação social, desenvolvem competências discursivas, facilitam a reflexão metalinguística e promovem adaptação ao contexto (Dolz; Schneuwly, 2011). Essa visão sobre os gêneros leva-nos a compreender com mais acuidade os gêneros orais, seu uso nas escolas e sua relação com os atos de fala, os quais exploraremos na subseção seguinte.

4.1.1 Gêneros Orais na escola e Atos de Fala: uma abordagem interdisciplinar

As ações comunicativas do nosso cotidiano são, em sua maioria, essencialmente realizadas pela fala. Na escola, esse processo não é diferente. Professores e estudantes exploram a oralidade, em situações reais de fala, para realizar suas práticas sociais e argumentativas na maior parte do tempo. Como afirma Marcuschi (2012, p. 39), “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”. Quando miramos os gêneros orais que circulam nas interações informais do cotidiano, percebemos, pois, que todo falante de uma língua tem um certo domínio sobre determinados gêneros orais.

Como vimos nas diversas pesquisas realizadas para a construção da revisão integrativa da literatura, os gêneros orais são pouco explorados, tanto teórico quanto pedagogicamente. Apesar disso, possuem um imenso potencial colaborativo no desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes. Ao explorar os gêneros orais, a escola não ensinará seus estudantes a falarem, mas sim a “[...] identificar(em) a imensa riqueza e variedade de usos da língua” (Marcuschi, 2012, p. 41). Para tanto, é primordial a compreensão dos gêneros orais não apenas como características da língua falada, mas como estruturas comunicativas utilizadas por uma determinada sociedade, pois “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (Schneuwly, 2011, p. 116).

Nesse contexto, corroboramos com a concepção do Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso do Instituto de Letras e Linguística (PETEDI), da Universidade Federal de Uberlândia, sistematizada por seu coordenador, o pesquisador Travaglia (2017, p. 17), em que o “gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. Aqui, compreendemos a definição do PETEDI na versão plural, de gêneros orais, que são praticados fundamentalmente na oralidade possibilitando aos estudantes acesso a uma diversidade de

práticas de linguagem que podem ampliar as suas capacidades comunicativas, a partir das especificidades desses mesmos gêneros (Schneuwly, 2011).

Os gêneros orais são abordados por um grupo de professores, em pesquisa realizada por Schneuwly (2011), de forma distinta, em três aspectos: 1) a materialidade, emissão que se faz pela boca, por meio da voz; 2) a espontaneidade, vontade, coragem de se expressar; 3) o ensino do oral como norma, em que os estudantes aprendam a exprimir claramente suas ideias. Apesar de reconhecermos a importância dessa materialidade nas ações comunicativas, na escola, os gêneros orais também precisam ser entendidos como objetos de ensino utilizados em sala de aula a partir de propostas interventivas que ampliem o domínio da língua dos estudantes, visto que estão imbricados nas diversas situações de comunicação. Em síntese, o autor afirma:

Dito de outra forma, não há ‘saber falar’ em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam. É preciso, portanto, escolher uma entrada mais precisa, um ponto de vista que, a um só tempo, torne possível o enfoque e a descrição de objetos e permita a intervenção didática.[...] À medida que postulamos que a aprendizagem deve se dar sobre atividades complexas, nas quais possa intervir um certo controle do sujeito, o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente (Schneuwly, 2011, p. 115).

Na escola, os gêneros orais podem ocupar um espaço mais significativo, saindo do campo comum de oralização e permitindo aos estudantes novas descobertas para que possam utilizá-los em contextos antes desconhecidos, inovadores. Para tanto, é primordial a clareza da escola sobre o que está ensinando, provocando o estudante a aprender conscientemente sobre sua expressão oral, a maneira como se comunica e a implicação que esse conhecimento pode ter em suas ações comunicativas. Assim, “a constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola [...]” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 140).

Nesse contexto, recorremos a Habermas (2012a, 2013), para quem a existência de um sistema de regras *a priori* fundamenta o entendimento acerca da realidade. O autor apresenta a linguagem como orientada ao entendimento mútuo e investiga as condições de possibilidade para que o conhecimento se constitua mediante o agir comunicativo de uma comunidade de falantes. A ação comunicativa ancora-se em processo de interações em que as pessoas envolvidas, ao buscarem o entendimento mútuo, coordenam seus planos de ação por meio de atos de fala. Nessa dinâmica, as manifestações linguísticas são erguidas levando em conta as

pretensões de validade do discurso, pelas quais se pleiteia a verdade dos fatos, a correção das normas, a veracidade da intenção e a inteligibilidade do enunciado (Habermas, 2013a).

Os atos de fala desempenham um papel fundamental na realização das pretensões de validade e a dinâmica das interações comunicativas gira em torno da avaliação e da contestação dessas pretensões para alcançar uma comunicação eficaz e uma coordenação social adequada. Assim, faz-se necessário dialogarmos sobre os atos de fala, que fundamentam a teoria da comunicação proposta por Habermas (2012a), sustentados nas concepções de Austin (1990) e Searle (1981).

Na fundamentação da TAC, a determinação performativa da linguagem assume um papel central, ao compreender o uso linguístico como a realização de atos situados em contextos específicos, orientados a objetivos determinados, em diálogo com a Teoria dos Atos de Fala de Austin (1990). A TAF, sustentada “[...] a partir do proferimento performativo feliz” (Anecleto, 2016, p. 27), que para se realizar “[...] é necessária a certeza de um procedimento convencional, ou seja, palavras adequadas proferidas por pessoas e contextos também adequados” (Anecleto, 2016, p. 27), é explicada por Habermas (1990, 1996, 2012, 2013) primeiro por não descartar o contexto ao qual os processos comunicativos estão inseridos; segundo, porque o ponto de partida são as relações dialógicas, intersubjetivas, levadas a efeito entre sujeitos linguisticamente competentes, e não um agente isolado.

Os atos de fala elaborados por Austin (1990) e aqui apresentados pela releitura de Habermas (2012a) são: locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Cada um deles representa um papel distinto e simultâneo. O papel locucionário permite que o falante diga algo, expresse estado de coisas; são os enunciados constatativos comumente denominados de relatos, afirmações ou descrições; o ilocucionário se realiza na linguagem empregando uma asserção, um comando, uma promessa etc., em que dizer algo é fazer algo. São os enunciados performativos que realizam a ação denotada pelo verbo performativo utilizado na primeira pessoa do presente, por exemplo; o perlocucionário, um ato que se realiza pela linguagem, em que o falante almeja desencadear um efeito no ouvinte e o resultado pode ser de ameaça, de agrado ou de desagrado; são os enunciados regulativos (Habermas, 2012a).

Os atos locucionários estão relacionados à dimensão mais simples da linguagem, ou seja, a produção de sons, palavras e frases que compõem a expressão verbal do falante. Os atos locucionários são uma parte da comunicação que envolve o aspecto linguístico da fala, incluindo a gramática, a pronúncia e o vocabulário usados. Eles são essencialmente o que é dito de forma literal e direta. Portanto, esses atos se concentram na estrutura da sentença, como as palavras são organizadas e como as frases são construídas. Quando o professor fala "O livro de

histórias está na biblioteca", por exemplo, o ato locucionário envolve a combinação das palavras e da estrutura gramatical usada nessa frase específica.

Os atos perlocucionários estão relacionados aos efeitos ou impactos que a fala de alguém tem sobre o ouvinte ou interlocutor. Esses efeitos incluem as respostas emocionais, ações subsequentes ou mudanças de atitude que ocorrem como resultado da comunicação verbal. Em termos de atos perlocucionários, Habermas (2012) se concentra no entendimento mútuo e na capacidade da linguagem de influenciar o comportamento, as atitudes e as relações entre os participantes da comunicação. O autor explora como a fala pode levar a ações ou mudanças de atitude por parte dos ouvintes. Por exemplo: se o professor diz "Por favor, abra o livro" (ato ilocucionário diretivo), o ato perlocucionário pode ser que o estudante efetivamente abra o livro ou talvez ele se sinta irritado com o pedido.

Os atos ilocucionários fazem referência às intenções do falante e ao propósito por trás de sua fala. Eles se concentram na forma como a fala é usada para realizar ações específicas na comunicação. "Representam a força motriz para o uso interativo da linguagem em diversas esferas públicas comunicacionais, pois têm como finalidade gerar o entendimento mútuo" (Anecleto, 2015, p. 27). Os atos ilocucionários de Habermas (2012) podem ser comparados aos atos ilocucionários de Austin (1990), que os classificou em várias categorias, como assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos. Cada uma dessas categorias descreve diferentes tipos de intenções por trás da fala. Habermas (2012) sugere que, em um ato de fala, os participantes comunicativos têm intenções ilocucionárias específicas, como informar, persuadir, instruir ou expressar emoções. Os atos ilocucionários são o nível em que os participantes expressam suas intenções e propósitos na comunicação. Para melhor descrevê-los, apresentamos no quadro 10 uma síntese, com exemplos.

Quadro 10 - Atos Ilocucionários de Fala

ATO ILOCUCIONÁRIO	PROPÓSITO	EXEMPLO
Assertivos	Expressar uma afirmação sobre o mundo, como afirmar, negar, relatar ou descrever algo.	O aluno está estudando.
Diretivos	Solicitar ou ordenar ações de outra pessoa.	Por favor, leia a história em voz alta.
Compromissivos	Comprometer-se com uma ação ou prometer algo.	Eu farei a leitura quando beber água.
Expressivos	Expressar emoções, sentimentos ou atitudes pessoais.	Que maravilha!!
Declarativos	Realizar uma ação ao proferir a sentença	Eu perdoo você.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Austin (1990).

Apesar de se apoiar nas ideias de Austin e de Searle, Habermas considera restrita a classificação dos autores aos diferentes atos de fala ilocucionários por os autores se limitarem “à perspectiva do falante e deixa(rem) de lado a **formação do consenso**, isto é, a dinâmica da negociação e do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade” (Habermas, 2012a, p. 558, grifo do autor), não deixando espaço para “a relação intersubjetiva entre participantes da comunicação à busca do entendimento sobre algo no mundo” (Habermas, 2012a, p. 558). Para Habermas (2012a), a superação dessa limitação se dá a partir da elaboração da Teoria do Agir Comunicativo, levando-o a propor uma espécie de taxonomia das ações de fala, resultando na seguinte classificação:

- **com imperativos:** com as ações de fala imperativas, o falante expressa a vontade de atingir um estado desejado no mundo objetivo, visando impulsionar o interlocutor a concretizar essa ação. A crítica às ações imperativas geralmente se fundamenta na viabilidade da execução da ação proposta, tendo como base as condições para o seu êxito. De maneira rotineira, a recusa às ações imperativas denota a rejeição de uma reivindicação de influência. Podemos exemplificar essas ações no trabalho com a oralidade solicitando que os estudantes representem uma conversa entre um professor e um estudante que precisa realizar uma tarefa ou realizem entrevistas interativas em sala de aula, atividade para a qual eles assumam os papéis de entrevistadores e de entrevistados e formulam perguntas imperativas para obter informações específicas.
- **com ações de fala constatativas:** o falante refere-se a elementos no mundo objetivo, buscando apenas informar sobre uma situação específica. A negação dessas enunciações implica contestar a pretensão de verdade manifestada pelo falante em favor da proposição apresentada. A criação de jogos nos quais os estudantes descrevem objetos, locais ou eventos de forma objetiva, enquanto os colegas tentam adivinhar o que está sendo descrito é um exemplo de ações de fala constatativas.
- **com ações de fala regulativas:** o falante dirige-se ao mundo social compartilhado, buscando estabelecer uma relação interpessoal reconhecida e legítima. A negação dessas enunciações indica que o interlocutor contesta a retidão normativa reivindicada pelo falante para sua ação. Entrevistas em que os estudantes explorem os valores culturais uns dos outros é um bom exemplo. Durante as conversas, eles podem empregar ações de fala regulativas para entender e respeitar as normas culturais específicas.

- **com ações de fala expressivas:** o falante referencia algo em seu mundo subjetivo, visando revelar uma experiência pessoal a um público específico. A negação desse tipo de enunciação significa que o interlocutor coloca em dúvida a pretensão de veracidade da autorrepresentação manifestada pelo falante. A elaboração de narrativas pessoais pelos estudantes sobre momentos significativos em suas vidas, por exemplo, possibilita que se utilizem ações de fala expressivas para compartilhar suas emoções, pensamentos e percepções, visando criar uma conexão com o público.
- **com ações de fala operativas:** referem-se a ações de fala, como concluir, identificar, calcular, classificar, contar, pregar, que envolvem a aplicação de regras construtivas, como as da lógica, da gramática e da matemática. Embora as ações operativas possuam um caráter performativo, não são genuinamente comunicativas. Ao mesmo tempo, elas se prestam à descrição do que ocorre na construção de expressões simbólicas em conformidade com as regras estabelecidas. Os estudantes, ao analisarem textos literários, identificando e classificando elementos como personagens, temas, por exemplo, podem utilizar ações operativas para descrever a construção simbólica presente nas obras.
- **ações comunicativas:** podem ser consideradas como uma subcategoria de ações de fala que, assim como perguntas, respostas, objeções, interpelações, concessões, entre outros, contribuem para a organização da fala. Elas desempenham um papel crucial na estruturação da fala, na definição de temas, na distribuição de papéis na conversação e na regulação do curso da interação verbal. No entanto, é mais apropriado compreender as ações comunicativas como uma classe independente, definindo-as mediante referência reflexiva ao desenvolvimento da comunicação. Isso permite incluir atos de fala que se relacionam diretamente com pretensões de validade, como afirmações, negações, asseguções, confirmações, bem como aqueles relacionados ao processamento argumentativo de tais pretensões. Dentre tantos exemplos, podemos citar as dramatizações e simulações de situações do cotidiano que envolvam interações verbais. Os estudantes podem utilizar ações comunicativas para representar personagens, expressar opiniões e resolver conflitos por meio do diálogo.

Habermas (2012) afirma ainda que é preciso elucidar a controvérsia entre atos ilocucionários e perlocucionários. Para o filósofo, o falante está produzindo um ato perlocucionário quando ao dizer algo é capaz de provocar determinados efeitos sobre as ideias e as ações do ouvinte, do próprio falante e de outras pessoas, sendo essa externalização, em algumas situações, realizada de forma premeditada ou com a intenção de provocar esses efeitos. No entanto, quando o falante deixa conhecer sua vontade de que se compreenda o que ele diz, aí está o ato ilocucionário, que “mantém com a ação de fala uma relação **interna** ou uma relação regrada por via **convencional**” (Habermas, 2012a p. 505, grifo do autor).

Quando o falante manifesta a sua exteriorização, implicitamente, está manifestando as pretensões de validade. Em muitas situações, a pretensão de verdade está intrínseca nos atos de fala constataativos, isto é, a pretensão de que os enunciados sejam verdadeiros. Já a pretensão de correção ocorre por intermédio dos atos de fala regulativos, em que a ação da fala esteja correta em relação a um contexto normativo vigente. Por fim, a pretensão de veracidade está associada aos atos de fala performativos, ou seja, a intenção dita pelo falante corresponde ao que ele pensa (Habermas, 2012a).

São os atos ilocucionários que explicam as atitudes orientadas pelo entendimento mútuo, sendo a base para a Teoria do Agir Comunicativo, pois os “êxitos ilocucionários [...] são alcançados no plano das relações interpessoais, em que os participantes da comunicação se entendem uns com os outros sobre alguma coisa que está no mundo; [...] são extramundanos” (Habermas, 2012a, p. 508). Assim, no agir comunicativo, as interações são mediadas pela linguagem em que todo e qualquer participante busca alcançar exclusivamente fins ilocucionários. Como afirma Habermas (2012a, p. 510, grifo do autor), “incluo no agir comunicativo as interações mediadas pela linguagem nas quais todos os participantes buscam atingir fins ilocucionários, **e tão somente fins como esses**”.

No entanto, é importante ressaltarmos que, para Habermas (2012a), o ato locucionário surge como o primeiro procedimento na interação comunicativa, objetivando o entendimento mútuo (ato ilocucionário) e não tem o propósito controlador do interlocutor ou mesmo estratégico, pois considera “[...] agir estratégico mediado pela linguagem as interações em que ao menos um dos participantes pretende ocasionar com suas ações de fala efeitos perlocucionários em quem está diante dele” (Habermas, 2012a, p. 510).

Por essa perspectiva, compreendemos como primordial essa interdisciplinaridade entre a oralidade, na perspectiva de um objeto de ensino, a partir dos diversos gêneros orais, e os atos de fala nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois os estudantes podem não apenas desenvolver suas habilidades de comunicação oral, mas também aumentar sua compreensão da

linguagem e aprender a utilizá-la de maneira mais competente em diversas situações sociais. Também, “a exposição a textos orais daria embasamento à percepção de que a fala traz características próprias [...] (sendo) necessário adequar o registro oral às situações interlocutivas, acabando com a ideia de que não se ensina o que os alunos já sabem” (Magalhães, 2008, p. 145-146). Essa abordagem amplia as possibilidades de uso da língua pelos estudantes, capacitando-os para um agir comunicativo mais pleno e situado. Assim, os estudantes tornam-se aptos a transitar por diferentes gêneros e esferas sociais, fundamentando suas interações na busca por entendimento mútuo e na coordenação de ações.

Ademais, realizar efetivamente um trabalho com gêneros orais no espaço escolar associados aos atos de fala e, assim, ampliar os horizontes de conhecimento dos estudantes, auxiliando-os na construção de seus próprios saberes e opiniões pode vir a ser uma das metas das unidades escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é nessa fase de escolarização que se introduz os estudantes no entendimento da diversidade e das variedades de uso de sua língua materna. Como afirmou Dolz, em entrevista concedida aos professores Storto, Graça e Silva (2023, p. 164), sobre o ensino de oralidade:

Em primeiro lugar, quando os alunos chegam à escola, é verdade que já falam, porém, muitos desses alunos – sobretudo, os mais novos – apenas falam uma variedade (um idioleto) familiar. Ora, em sala de aula, o trabalho com a oralidade permite não só que se passe da variedade oral das famílias – e que é mais regional – à variedade da comunidade discursiva da escola, como também que se aprenda a se comunicar quer com as próprias aprendizagens realizadas quer com outros colegas da escola.

Dolz destaca em sua resposta que, embora esses estudantes já saibam falar ao chegarem à escola, muitos deles ainda estão presos a uma linguagem específica utilizada em seu ambiente familiar. No entanto, ao participarem das atividades de sala de aula voltadas para o desenvolvimento da oralidade, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico, passando da variedade regional comum ao ambiente doméstico para a variedade de comunicação da escola. O trabalho com a oralidade não apenas os capacita a comunicar suas próprias aprendizagens, mas também a se relacionarem com seus colegas de forma mais comunicativa e participativa. Aqui, compreendemos a importância do contexto escolar para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, especialmente no que diz respeito à diversidade linguística e à habilidade de se comunicar em diferentes contextos.

Sabemos, então, que os atos de fala, especialmente os ilocucionários, desempenham um papel central na competência comunicativa, pois representam as ações linguísticas que os

indivíduos realizam para se comunicar eficazmente. Nessas ações linguísticas, destacamos a importância de uma comunicação clara, sem ambiguidades e confusões, permitindo que os participantes entendam o que está sendo dito; transparente, que implique em ser sincero, sem distorções ou omissões; e uma comunicação inteligível, que leva em consideração o conhecimento e as habilidades linguísticas do interlocutor, adaptando-se ao seu nível de compreensão, como nos esclarece Habermas (1996, p. 12, grifos do autor):

[...] qualquer pessoa que aja segundo uma atitude comunicativa deve, ao efectuar qualquer tipo de acto de fala, apresentar pretensões de validade universal e supor que estas possam ser defendidas (*einlösen*). Se pretender participar num processo através do qual se procura chegar a um entendimento, não poderá evitar apresentar as seguintes (e, no fundo, precisamente as seguintes) pretensões de validade: pretenderá estar:

- a) a enunciar de uma forma **inteligível**;
- b) a dar (ao ouvinte) **algo** que este compreenderá;
- c) a fazer-se **a si próprio**, desta forma, entender;
- d) a atingir o seu objectivo de compreensão junto **de outrem**,

Em todo este processo, o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível (*verständlich*), de forma a que tanto ele como o ouvinte possam **compreender-se um ao outro**.

Para Habermas (1996), a apresentação das pretensões de validade do discurso torna-se um compromisso dos interlocutores em uma ação comunicativa, como algo inerente à linguagem humana. Nesse sentido, nesta tese, intuímos que quando uma professora colaboradora da pesquisa ensina um gênero oral na sala de aula, não se espera desse estudante apenas a utilização do gênero como uma atividade avaliativa escolar para fins de atribuição de uma nota pela professora, por exemplo.

No entanto, compreendemos a importância de a professora assumir um compromisso ético de ser clara (inteligibilidade) em relação à linguagem utilizada e à proposta do gênero que deverá ser conhecido pelo professor e pelos estudantes; verdadeira (veracidade) quanto às suas intencionalidades pedagógicas (mundo subjetivo) e ao conteúdo partilhado por todos os participantes da comunicação (mundo objetivo), sem dominação ou manipulação por parte do professor ao utilizar o gênero; e justa (correção normativa) ao respeitar a alteridade e o direito do estudante à interação não coercitiva por meio dos gêneros orais (mundo social). Ao apresentar esses elementos éticos como forma de “honestidade pedagógica”³⁴, por certo, o ensino dos

³⁴ Para esta tese, definimos, a partir dos aportes teóricos já discutidos, a honestidade pedagógica como a materialização ética do Agir Comunicativo dentro da sala de aula. Isso quer dizer que esperamos uma postura político-emancipatória das professoras egressas do PARFOR frente ao ensino dos gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de existir transparência nas intenções de ensino para além da racionalidade

gêneros orais ultrapassará elementos técnico-instrumentais com a acolhida de um plano para a emancipação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, reconhecemos a importância do desenvolvimento da oralidade na formação de estudantes de forma geral, em especial, na dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, a linguagem oral é muito utilizada para o agir comunicativo, permitindo que o estudante transite da fala espontânea para usos mais elaborados da língua. Ao apropriar-se de gêneros orais, ele não apenas desenvolve competências linguísticas, mas inicia-se na prática da intersubjetividade, aprendendo a validar suas pretensões de validade e a reconhecer o outro como interlocutor.

No entanto, para que essa abordagem interdisciplinar seja possível nas escolas, é interessante considerarmos o contexto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) na organização da atividade pedagógica. Para tanto, na próxima subseção, apresentamos as orientações da BNCC para o trabalho com a oralidade e a promoção da competência comunicativa dos estudantes, o que envolve a compreensão e a aplicação dos atos de fala.

4.2 AGIR COMUNICATIVO E BNCC NO ENSINO DE ORALIDADE: TENSÕES E CONFLUÊNCIAS NAS PRETENSÕES DE VALIDADE

Elaborada com o objetivo de estabelecer diretrizes para a educação básica no Brasil, a BNCC define conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. No entanto, seu processo de elaboração foi alvo de críticas por diversos motivos, principalmente, na forma como foi concebida e desenvolvida. Em um contexto marcado por instabilidade institucional e crise política, diferentes grupos passaram a disputar espaço no debate curricular, buscando afirmar perspectivas ideológicas e partidárias diversas.

Ao longo desse processo, interesses corporativos e grupos de pressão atuaram no sentido de incluir determinados conteúdos em detrimento de outros, muitas vezes, orientados por interesses econômicos ou agendas específicas. Paralelamente, intensificaram-se as disputas entre aqueles que defendiam a centralização das diretrizes curriculares em âmbito nacional e os que sustentavam a necessidade de maior autonomia das escolas e das redes de ensino para adaptar o currículo às realidades locais. Foi nesse cenário de tensões, em 2017, que o Conselho

técnico-instrumental, compromisso com a validade de uso real dos gêneros nas diversas esferas sociais e não apenas na escolar, e respeito à alteridade do estudante, entendendo que a inteligibilidade é um direito dele.

Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC, resultando em um documento permeado por questões políticas que extrapolam considerações estritamente técnicas ou pedagógicas.

Apesar de não ser foco de discussão desta tese, registramos aqui uma trilha de criação da BNCC para melhor nos situar no contexto dessa normativa.

Figura 18 - A trajetória de construção da BNCC



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Muitos especialistas, como Daniel Tojeira Cara (2018), argumentam que o processo foi conduzido de maneira centralizada e pouco participativa, com pouca representatividade da diversidade de vozes da comunidade educacional, incluindo professores, pais e estudantes. Apesar de sua construção, a BNCC está prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e perpassa por diversas leis e documentos oficiais que planejavam a educação do país, há mais de 20 anos. Acreditamos ser importante esse registro da sua trajetória de construção, considerando o contexto sociopolítico em que ela foi implementada.

Diante de toda essa conjuntura, reconhecemos as fragilidades que a BNCC apresenta, todavia, reconhecemos também algumas fortalezas relacionadas às propostas de práticas de linguagem que, ao nosso ver, são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem dos

estudantes, pois sabemos ser esta um fenômeno inseparável do ser humano que o acompanha em todos os seus atos. Um fio profundamente tecido no entrelaçar do pensamento, a linguagem exerce função primordial no modo como as pessoas se integram na sociedade e se situam no mundo com os outros e desenvolvem habilidades de comunicação, compreensão do mundo e expressão de ideias.

A partir do entendimento da linguagem em que “[...] as ações da fala funcionam como mecanismos de coordenação destinados a outras ações” (Habermas, 2012a, p. 510), podemos discutir as práticas de linguagem aplicadas em salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos atos ilocucionários. Pensando por essa ótica de ensino de Língua Portuguesa, essas práticas são colocadas pela BNCC em quatro categorias: leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica, sintetizadas no quadro 11:

Quadro 11 – Síntese das Práticas de Linguagem propostas pela BNCC

PRÁTICAS DE LINGUAGEM - BNCC	
LEITURA/ESCUTA	Desenvolver interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, visando sua compreensão e interpretação.
ESCRITA	Desenvolver autoria (individual ou coletiva) de textos escritos, orais e multissemióticos.
ORALIDADE	Desenvolver práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face.
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	Desenvolver análise e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nas informações da BNCC (Brasil, 2018).

Sabemos quão imprescindível é para a formação dos estudantes o desenvolvimento aprofundado dessas práticas de linguagem (leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica), principalmente, a oralidade para o estudo em questão. O domínio das diversas situações comunicativas, sejam essas formais ou informais, do teatrinho como fonte de diversão a situações que exigem o uso da variante culta da língua, como a exposição em público, uma palestra, por exemplo, é requerido no percurso estudantil até a sua vida adulta.

No entanto, é válido ressaltarmos que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudos de natureza teórica e metalinguística sobre as diversas questões da língua não podem ser utilizados 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 práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 71). Por essa perspectiva, as práticas de linguagem podem ser o fio que interliga situações comunicativas, a partir da fala, em sua compreensão adequada de funcionamento, e a escrita, nas atividades propostas em ambientes escolares.

Apoiada em dez competências gerais, a BNCC apresenta também competências específicas em cada área de conhecimento que embasam a organização dos componentes curriculares. Dentre eles está o de Língua Portuguesa, com quatro eixos correspondentes à área de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica, como podemos visualizar na figura 19.

Figura 19 - Eixos organizadores do componente Língua Portuguesa



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base na BNCC (Brasil, 2018).

O eixo oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que “aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (Brasil, 2018, p. 89), é abordado como um dos aspectos essenciais do ensino. Isso inclui, no nosso entender, a compreensão e o uso adequado dos atos de fala, como fazer perguntas, dar ordens, expressar opiniões, entre outros, principalmente, os atos ilocucionários, que nos possibilitam interagir com os estudantes a partir das suas experiências e das suas vivências.

Para a BNCC, a oralidade, entendida como o uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, é um dos eixos de integração de ensino da Língua Portuguesa

relacionados às práticas de linguagem. Esse eixo compreende cinco princípios básicos para o seu tratamento, como explicitados no quadro 12.

Quadro 12 - Princípios Básicos para o Tratamento da Oralidade

a) o levantamento e a reflexão acerca das condições de produção dos textos orais que norteiam a circulação de diversos gêneros nas diferentes esferas de atividade humana.
b) a compreensão de textos orais que busca proceder uma escuta ativa, direcionada para os meios linguísticos e não-linguísticos da comunicação oral.
c) a produção de textos orais que considere os seus múltiplos aspectos produtivos.
d) a discussão dos efeitos de sentidos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais.
e) a relação entre fala e escrita.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Ao ensinarmos para os estudantes sobre como fazer pedidos (um ato de fala), eles podem refletir sobre quando e onde é apropriado realizá-los em diferentes situações, como em casa, na escola ou em um restaurante, por exemplo. Assim, desenvolverão o primeiro princípio básico acerca da compreensão das condições de produção dos textos orais. Ao discutir a escuta de perguntas, os estudantes podem aprender a prestar atenção não apenas nas palavras usadas, mas também no tom de voz, na expressão facial e nos gestos do falante para interpretar corretamente o ato de fala. Relacionamos, então, os atos de fala à escuta ativa, segundo princípio básico, uma vez que envolvem a compreensão das mensagens transmitidas oralmente.

O terceiro princípio básico proposto pela BNCC, os múltiplos aspectos produtivos da linguagem oral, envolve também a aplicação prática dos atos de fala. Os estudantes podem, por exemplo, ser incentivados a produzir argumentos orais que envolvam diferentes atos de fala, como dar ordens, expressar opiniões, fazer promessas etc. Quando analisam um diálogo em que alguém faz um pedido de forma educada, os estudantes podem discutir como o uso de palavras, entonação e expressão facial pode contribuir para a cortesia e a persuasão. Essa análise dos atos de fala inclui o quarto princípio, a discussão dos recursos linguísticos utilizados para criar efeitos de sentido em textos orais. Os atos de fala podem ser usados também para explorar a relação entre fala e escrita, o quinto princípio básico que a BNCC propõe. Por exemplo: os estudantes podem aprender a transformar atos de fala orais em textos escritos, como escrever uma pequena carta com um pedido formal para a direção da escola depois de praticar como fazer o pedido oralmente.

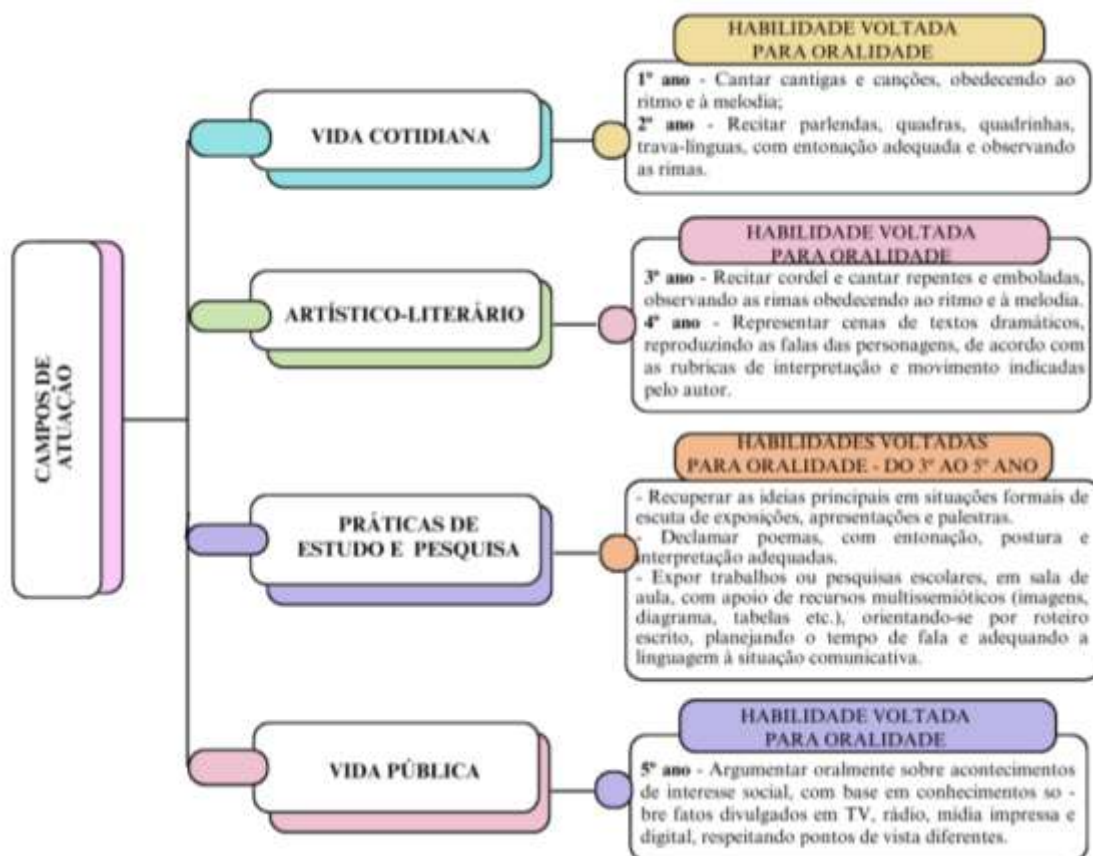
Apesar de entendermos os atos ilocucionários como aqueles que possibilitam uma relação interativa entre os participantes da ação, promovendo um contexto em sala de aula que não seja apenas a transmissão de informações, mas a construção de conhecimento pela escuta e pela troca, em que falamos e realizamos ações, consideramos os outros dois atos -

locucionários e perlocucionários - nos princípios propostos pela normativa, pois dizem respeito, respectivamente, à organização linguística do enunciado e aos efeitos produzidos no interlocutor, dimensões igualmente mobilizadas nas práticas escolares de oralidade. Percebemos que há também situações de aprendizagem no trabalho com a oralidade que perpassam por eles em contextos informativos, por exemplo, seja por parte do professor ou dos estudantes.

Articulados a esses princípios estão os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos quatro campos distintos: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública. De acordo com o que consta na BNCC, esses campos “contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar” (Brasil, 2018, p. 84). Se forem bem explorados em sala de aula, esses campos podem possibilitar uma maior circulação dos gêneros orais menos institucionalizados, como da esfera da vida cotidiana, e um direcionamento para práticas e gêneros mais institucionalizados, como os gêneros formais públicos orais que podem ser exercidos nas demais esferas.

Entretanto, embora a BNCC os reconheça como fundamentais no processo de utilização da linguagem, quando se refere ao trabalho voltado à oralidade, o número de habilidades definidas pelo próprio documento para Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é bastante restrito quando comparamos aos demais eixos organizadores. Nos anos iniciais, a BNCC propõe 14 habilidades, a serem abordadas no âmbito do componente de Língua Portuguesa a cada ano. Dentre essas, somente uma por ano está diretamente relacionada à oralidade. Apenas quando apresenta a progressão de aprendizagens focais do 3º ao 5º ano, observamos a inclusão de mais de uma habilidade vinculada à oralidade. A figura 20 ilustra as habilidades associadas ao eixo organizador da oralidade.

Figura 20 - Campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base na BNCC (Brasil, 2018).

Podemos associar o agir comunicativo a esses quatro campos por sabermos ser aquele centrado na comunicação, na ação social e na busca do entendimento mútuo, envolvendo a compreensão e a aplicação dos atos ilocucionários. Para Habermas (2012), o mundo da vida e as interações são sempre permeadas pela comunicação, o que possibilita aos estudantes aprender a expressar-se de maneira adequada e a compreender a intenção por trás das falas dos outros envolvidos na comunicação, integrando sua cultura, seu campo da vida cotidiana; no campo artístico-literário, professores e estudantes podem explorar interações verbais e não verbais nas/pelas obras de arte, assim como promover o debate e a compreensão mútua sobre as mensagens transmitidas, através dos atos ilocucionários que podem ser usados em discussões e em análise dos diálogos em obras literárias e das mensagens transmitidas por meio da expressão oral em performances artísticas, por exemplo.

O agir comunicativo pode ser proposto para promover a busca de entendimento mútuo entre os estudantes e a cooperação na pesquisa e na construção do conhecimento, pois a pesquisa e o estudo, terceiro campo, frequentemente envolvem a comunicação e o compartilhamento de informações. Nesse sentido, os estudantes podem usar os atos ilocucionários para a apresentação de resultados de pesquisa. Já o campo jornalístico-midiático está intrinsecamente ligado à comunicação, uma vez que envolve a disseminação de

informações por meio de diferentes mídias. Nesse campo, o agir comunicativo pode ser utilizado para promover a compreensão crítica das mensagens midiáticas, incentivando os estudantes a questionar, analisar e interpretar o que é comunicado.

Por essa perspectiva, quando problematizamos as diretrizes propostas pela BNCC à luz da Teoria do Agir Comunicativo, vislumbramos uma abordagem dos gêneros orais que transcende a simples repetição de conteúdo. Nesse cenário, o papel do professor não se restringe apenas à transmissão de informações, ao utilizar os gêneros orais apenas como instrumentos de ensino para atividades reprodutoras de conhecimento. Em vez disso, o trabalho com os gêneros orais pode ser concebido como espaço propício para a construção da identidade e da autonomia dos estudantes. Quando o professor reconhece a importância da interação e das experiências compartilhadas, especialmente entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ainda estão na infância, atividades como a de contação de histórias, por exemplo, deixam de ser eventos isolados para se transformarem em momentos enriquecedores de valorização do conhecimento dos estudantes, contribuindo de maneira mais abrangente para uma formação integral.

Na concepção de Habermas (2012a, p. 503), “Com a ajuda do ato ilocucionário, o falante dá a conhecer sua vontade de que se compreenda o que ele diz, enquanto saudação, ordem, admoestação, explicação etc.”. Sua intenção comunicativa se limita ao entendimento do ouvinte em relação ao teor da ação de fala. Esse movimento de ação comunicativa, que busca alcançar o entendimento mútuo, pode ser utilizado no ambiente escolar para promover a construção do conhecimento de forma crítica, dialógica e reflexiva. Esse processo pode se materializar no cotidiano da sala de aula, desde que tanto professores quanto estudantes incorporem essa premissa, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de uma comunicação que alcance os objetivos ilocucionários de forma irrestrita.

Ao concebermos a linguagem como o horizonte do agir comunicativo a partir do qual os sujeitos podem relacionar-se entre si e com o mundo, por atos de fala, principalmente os ilocucionários, entendemos a necessidade de ampliação da capacidade comunicativa dos falantes na escola, de estimular o estudante para compreender que “existem vários modos de falar e que todos são considerados corretos, embora seja necessário adequar sua fala à situação de uso” (Assunção; Mendonça; Delphino, 2013, p. 177). Esse processo de adequação perpassa, necessariamente, pelos gêneros orais utilizados nas escolhas didático-metodológicas dos professores ao trabalhar a oralidade. Assim, abordaremos na seção seguinte a compreensão de gêneros orais ao realizarmos ações comunicativas.

5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS ORAIS: RACIONALIDADE COMUNICATIVA E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Foi um espaço também muito bom ((escola onde estudou)), muito, muito bom mesmo, que a gente/ (+) eu tenho várias fotos guardadas das apresentações teatrais que a gente fazia, porque Gerânio³⁵ ((seu professor no Ensino Fundamental)) ele trabalhava muito a questão do teatro, ele gostava MUITO, e isso (+++) abre MUITO (+) o os horizontes da gente e e eu acho que até a questão do raciocínio, da criatividade aumenta DEMAIS isso com a gente (Jasmim, colaboradora, 2024).

O aprendizado da língua materna ocorre de forma espontânea desde a infância, fortemente influenciado pelo convívio familiar e social. Como principal ferramenta de interações cotidianas, a língua materna é utilizada com naturalidade, o que torna complexo o processo de transformar essa prática intuitiva em um objeto de estudo estruturado no contexto escolar. Quando chegamos à escola, o uso dessa língua já é uma atividade comum e corriqueira, passando despercebida como objeto de ensino e, por conseguinte, de aprendizagem. Na maioria das situações, o ensino de LP é visto como um espaço para se aprender regras gramaticais da norma que servem muito mais para a escrita do que para melhorar a performatividade oral.

Reconhecemos a importância e o valor da reflexão linguística e de seu ensino nas escolas, pois é nesse espaço que o estudante deve se apropriar das formalidades da língua para saber adequá-las às situações de uso. No entanto, reconhecemos também que o trabalho realizado com LP nas escolas ainda é mais voltado para as questões que dão ênfase à escrita e pouco contempla situações que possam dar conta do uso real da língua por seus falantes ou propostas que sistematizem a oralidade em sala de aula.

Apesar de entendermos que tanto os estudos e as pesquisas quanto às atividades pedagógicas dão maior expressividade às práticas escritas em detrimento às práticas orais, já observamos que há uma certa movimentação no contexto educacional para ampliar a perspectiva da oralidade nos processos de ensino de Língua Portuguesa. Há quase 30 anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já traziam uma proposta de inserção dos gêneros orais como conteúdo de ensino de língua materna quando determinou ser tarefa da escola “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.” (Brasil, 1997, p. 27).

³⁵ Nome fictício para preservar o anonimato.

Desde a criação dos PCN, passou a existir uma discussão sobre a presença da oralidade na escola enquanto objeto de ensino, inclusive devido aos estudos de Marcuschi (1997, 2003, 2005, 2007, 2008), que começaram a apresentar características do oral e da oralidade e a relação existente entre a escrita e a oralidade a serem ensinadas nas escolas. Todavia, quando observamos a nossa própria experiência docente e relatos informais de colegas, percebemos que parecem ter sido poucas as iniciativas práticas para que essa especificidade, determinada nos PCN, se tornasse parte do planejamento e das ações pedagógicas dos professores.

Apenas a sistematização legal, que delega à escola e aos professores a tarefa de ensinar gêneros orais, não poderia produzir um amplo efeito sem que se agregasse a ela um contexto de formação continuada de professores com vista a explorar o oral também como objeto de ensino. Os próprios PCN trazem como orientação/determinação curricular que “a unidade básica de ensino **só pode ser o texto**” (Brasil, 1997, p. 29, grifo nosso). Sem um entendimento claro do que essas orientações tencionavam e de como seria tomar os gêneros textuais³⁶ como objeto de ensino, incluindo textos e gêneros orais, os desafios dos professores se ampliaram e, na prática, a mudança foi mínima.

Vinte anos depois, temos a BNCC em que o ensino de Língua Portuguesa assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, idêntica à que foi proposta pelos PCN, mas amplia essa concepção e determina que o ensino dessa língua deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ **constituídas pela oralidade**, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68, grifo nosso).

A rigor, podemos afirmar que a oralidade, enquanto prática social, é muito presente no ambiente escolar, mas, enquanto objeto de ensino, perpassando pelos gêneros orais, foi incorporada muito recentemente. O ensino da oralidade ainda ocupa um espaço muito restrito dentro da sala de aula, como afirmam Dolz e Bueno (2015, p. 117): “[...] o oral é muito presente nas classes, mas não como objeto de ensino; na verdade, ele é usado como meio para que os professores deem as suas aulas”. Para alcançar as competências e desenvolver as habilidades apresentadas anteriormente na figura 20, traçadas pela própria BNCC, e levar os estudantes a compreender que existem vários modos de falar, os professores de LP necessitam proporcionar aos estudantes possibilidades de compreender como a língua funciona. Isso pode acontecer,

³⁶Sem afastar a compreensão dos gêneros em sua dimensão discursiva e social, usamos a expressão gêneros textuais nesse contexto da tese em consonância com a terminologia empregada nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, especialmente a BNCC, os quais tomam o texto como unidade básica de ensino.

também, a partir dos gêneros orais, principalmente os mais formais (se pensarmos que a escola é o lugar de se aprender o novo e o desconhecido). Para tanto, os professores ainda precisam ter acesso a instrumentos que facilitem o tratamento dos gêneros orais e possam ser levados às salas de aula (Dolz; Bueno, 2015).

Os gêneros orais mais formais podem oferecer oportunidades valiosas para os estudantes compreenderem as nuances da língua e o seu emprego em diferentes contextos. Ao se depararem com situações mais formais de comunicação oral, os estudantes são desafiados a expandir seu vocabulário, aprimorar a pronúncia e organizar suas ideias de forma mais estruturada. Esse processo fortalece suas habilidades comunicativas, preparando-os para enfrentar desafios linguísticos com maior eficácia, promovendo um aprendizado mais profundo e contextualizado.

A habilidade de se expressar oralmente de maneira clara, coerente e adequada a diferentes contextos é fundamental no desenvolvimento linguístico e social dos estudantes, que podem entender a língua não apenas como um conjunto de regras, mas como um meio flexível para expressar ideias em situações reais. Nos anos iniciais, gêneros orais mais lúdicos, atividades como contação de histórias e dramatizações, por exemplo, estimulam a criatividade e a imaginação dos estudantes, fortalecem as habilidades linguísticas e fomentam o gosto pela linguagem e pela expressão artística. Além disso, promove a interação em grupo e possibilita a troca de ideias, o respeito às opiniões alheias e o desenvolvimento de habilidades sociais. Nesse contexto, pensando no funcionamento da língua, no que concerne à oralidade, e sabendo que todo esse processo perpassa pelos professores, discutiremos o trabalho desses com os gêneros orais na próxima subseção.

5.1 ORALIDADE NO TRABALHO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O trabalho com a comunicação oral nos contextos de sala de aula é muito mais amplo do que proporcionar rodas de conversas sobre um tema ou texto qualquer para os estudantes se expressarem oralmente ou fazerem uma leitura em voz alta. Ao estudarmos sistematicamente a fala, é fundamental envolver questões que perpassam pelas variantes regionais, culturais, preconceitos, discriminações, formalidade, informalidade e muitas outras que devem ser colocadas no centro do ensino de língua para ajudar a formar uma consciência de que nela não existe homogeneização ou singularização (Marcuschi, 2005). Uma das professoras colaboradoras desta pesquisa, que morava no espaço rural quando cursou o Ensino Fundamental

e foi obrigada a estudar na sede por falta de escolas no povoado em que residia, traz alguns relatos desse tipo de experiência em suas narrativas:

A transição de escola foi muito difícil porque a gente sofreu muito preconceito por ser da roça. Ainda tem aquele preconceito da roça, da roça ((baixa o tom de voz)). Eu era muito tímida, muito calada, tinha muita dificuldade de me entrosar na escola (+ +) medo de falar e ser criticada (+) sofri, chorei MUUITO, apesar que não foi só eu que vim de lá, mas os outros que veio (+) a gente por sofrer esse preconceito DE SER DA ROÇA, a gente se recuou muito (Jasmim, colaboradora, 2024).

O relato de Jasmim evidencia elementos da colonização do mundo da vida, impedindo a realização do agir comunicativo devido ao preconceito linguístico e social. Como já apresentado nesta tese, a partir de Habermas (2012), o agir comunicativo ocorre em um espaço livre de coerção, onde o único poder aceitável é o do melhor argumento. Nesse sentido, ao relatar o medo de falar e ser criticada por ser da “roça”, Jasmim apresenta um ambiente escolar no qual as pretensões de validade foram negadas a ela nas atividades discursivas, levando a uma patologia na comunicação.

Intuímos, pelo relato, que o preconceito pode constituir-se como uma barreira que impede a intersubjetividade, não oportunizando um espaço de interação legítima para Jasmim, por vê-la de forma estereotipada. Além disso, é possível perceber que o gênero oral que ela trazia de seu mundo da vida (a fala da roça) não era reconhecido como um “frame para a ação social” (Bazerman, 2020) válido na escola urbana. Por essa perspectiva, desenvolver atividades com a oralidade na escola exige de professores consciência do que representa esse ensino, requerendo, *a priori*, “o reconhecimento das especificidades dessa modalidade da língua e suas formas de manifestação em diferentes contextos enunciativos” (Fonseca; Lima; Vilela, 2020, p. 488).

Ademais, fundamental se faz compreendermos o espaço de silêncio que a escola instaura dentro das salas de aula em que, geralmente, os considerados bons estudantes são os que ouvem e não atrapalham o desenvolvimento da aula ao se expressarem oralmente. Nessa vertente controversa do ouvir para aprender, a oralidade pouco é explorada nas escolas como uma habilidade essencial para o desenvolvimento linguístico do estudante, mas sim, em maior grau, a prática da escuta. Esse *habitus* cotidiano pouco permite aos professores uma clareza e um domínio das dimensões e das habilidades relacionadas à oralidade, que são fundamentais de serem desenvolvidas pelos estudantes, tendo em vista que “as competências mais complexas da

oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são um dom que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 23).

Retomando a TAC habermasiana, em que as ações comunicativas se dão através da linguagem e seu elemento essencial é a interação, se torna imprescindível que o desenvolver das capacidades da oralidade na escola se faça presente no ensino da Educação Básica, de forma específica, nesta pesquisa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não apenas como um apêndice do conteúdo de Língua Portuguesa, e sim de maneira sistemática e permanente. Como afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 125), “embora a linguagem oral esteja bastante presente na sala de aula [...] ela não é ensinada, a não ser acidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”.

Para tanto, um planejamento adequado, consciente e reflexivo, para o ensino dos gêneros orais, próximo ao que é elaborado para os gêneros escritos, se torna imprescindível, pois, como constam nos PCN, desde 1997, faz-se mais que necessário que “as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais” (Brasil, 1997, p. 51) para mais tarde intensificá-las com maior exigência e formalidade. Esse processo também é colocado nas competências específicas de linguagens na BNCC para o Ensino Fundamental, ao dimensionar as práticas de linguagem que podem se dar no eixo de oralidade.

[...] aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 78-79).

Observamos que a proposta da BNCC é um trabalho com gêneros orais, os mais diversos possíveis, dos mais tradicionais aos mais inovadores, a exemplo do *vlog*, uma espécie de *blog* em que o conteúdo postado é predominantemente vídeos; do *podcast*, áudios que circulam em plataformas digitais, similar a um programa de rádio, dentre outros. No entanto, o uso desses gêneros, que podem aproximar os estudantes das práticas sociais de linguagem, exige dos professores um conhecimento específico, um preparo para explorá-los em sala de aula não apenas como instrumento de ensino, mas sim como objeto de ensino e, com isso, desenvolver nos estudantes um uso mais criativo e crítico da linguagem oral. Aos professores pesa a responsabilidade de proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa com

atividades que promovam uma escuta ativa, incentivando os estudantes a compreenderem mensagens e a responderem de maneira apropriada; todavia, esses ainda não podem contar com um material, “[...] um suporte como um livro que reúna os melhores trabalhos como ocorre com as crônicas jornalistas, por exemplo, [...]” (Dolz; Bueno, 2015, p. 122) para auxiliar nos seus planejamentos.

Ademais, a fala, expoente da oralidade, pode ser explorada de múltiplas maneiras e facultar aos estudantes a apropriação de noções essenciais no desenvolvimento da capacidade de expressão oral. Ainda há um foco muito grande na escrita na maioria das situações em que se trabalha com a oralidade, tratando-a pela vertente da oralização de textos, em que o professor utiliza uma letra de música, um poema, uma notícia, um jogral etc., e os estudantes apenas leem o que está escrito, pouco considerando a sua realização multissistêmica de um olhar, um gesto, uma imagem, por exemplo. A fala da colaboradora Jasmim evidencia esse processo:

Ele ((o aluno)) também é ORALMENTE querendo ou não às vezes é colpista do que a gente fala também. E isso às vezes prejudica a escrita, a gente pede o aluno do terceiro ano e vai eh eh fazer uma produçãozinha de texto. Claro que eles são pequenos ainda, mas tem criança que quando ele é é (+) bem alfabetizado, escuta uma boa oralidade no contexto familiar, escolar, ele consegue ter uma escrita (+) né, mais equilibrada. Então eu acho que (+) Eu tô voltando pra português, questão da escrita, mas a oralização é em todos os componentes, curricular, socialmente, e até mesmo porque a interpretação, ela não é só língua portuguesa, é em todos os componentes, matemática. Oralização (+) Eu tô intercalando a fala, expressar, falar (Jasmim, colaboradora, 2024).

Nesse fragmento, Jasmim, inicialmente, manifesta uma certa preocupação com a interferência da oralidade na escrita dos estudantes, principalmente em relação à forma considerada padrão de escrever. Nesse momento, a oralidade é vista como uma ameaça à "escrita equilibrada". Para o professor, muitas vezes, a fala do estudante é vista como um espaço de desvio da norma culta. Isso remete ao que Marcuschi (2008) discute sobre o mito de que a fala pode prejudicar a escrita. Por isso, Jasmim apresenta uma preocupação normativa, focada na pretensão de correção (mundo social/normas gramaticais).

Além disso, como afirma Marcuschi (2007, p. 71), situações como essa são consideradas como “uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal”. Vemos a necessidade de se considerar sistematicamente as práticas de entendimento e de produção oral em sala de aula em razão de uma superação de um ensino que desenvolve, em sua maioria, a leitura e a escrita.

A compreensão de que para falar não nos basta apenas estarmos inseridos em uma sociedade, principalmente, por parte dos professores, é um primeiro passo para que o trabalho com os gêneros orais se torne uma atividade cotidiana no ambiente escolar. No entanto, é fundamental que tenhamos “[...] um trabalho efetivo com a oralidade e os gêneros orais na formação docente, para que os (futuros) professores tenham bagagem suficiente para tratar desses tópicos em sala de aula [...]” (Storto; Fonteque, 2021, p. 76-77) nos diversos contextos em que se apresentam para possibilitar aos estudantes um domínio mais abrangente da fala.

Ao visualizarmos o trabalho com a oralidade, primordial se faz que tenhamos em mente a construção de uma relação com a linguagem diferente da que estamos habituados, ou seja, a forma material da fala, a voz, a entonação, o som que produzimos. Devemos buscar entendê-la como meio através do qual estudantes e professores podem coordenar suas ações para alcançar objetivos comuns (Habermas, 2012) e, ao explorarmos as diversas formas de linguagem presentes no ambiente escolar e as especificidades linguísticas de estudantes e de professores envolvidos, possibitemos uma comunicação oral significativa, consequentemente, um ensino de gêneros orais mais situado.

Na visão de Dolz, Schneuwly e Haller (2011), o papel da escola é muito mais instrutivo, no sentido de orientar o estudante a aprender a fazer e ser capaz de realizar fora do espaço escolar as ações aprendidas. Assim, os professores devem concentrar um foco maior no “ensino dos gêneros da comunicação pública formal” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 146), já que normalmente os estudantes têm um bom domínio das formas cotidianas de produção oral. Para os autores, “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 147).

Ao explorarmos os gêneros orais mais formais, possibilitamos aos estudantes a oportunidade de aprender e de dominar gêneros que apresentam determinadas restrições exteriores, o que os levam a controlar de maneira mais centrada e consciente as formas de linguagem que irão utilizar para expressá-los. Essa experiência desenvolvida na escola irá refletir, no futuro, em suas ações comunicativas produzidas pela interação, compreendendo que a produção oral, apesar de ocorrer, na maioria das situações, pelo imprevisto, em outras exige preparação, mesmo que aconteçam adaptações às situações de fala. Então, quando estiverem em um contexto de debate, por exemplo, na busca de se chegar a um consenso sobre algo, os argumentos utilizados serão melhor articulados porque já aprenderam a organizar o pensamento para a produção das ações comunicativas.

Os gêneros orais mais formais dificilmente podem ser aprendidos sem uma intervenção didática estrategicamente planejada e devem ser priorizados no ensino da língua materna (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011). Como postulam Dolz e Schneuwly (2011), o oral formal abrange domínios linguísticos que demandam uma abordagem de um trabalho independente ou um "trabalho isolado". A simples exposição do estudante à fala cotidiana ou permitir-lhe ouvir as expressões de outros não assegura a aquisição das competências essenciais para além do ambiente familiar. Os gêneros orais mais formais demandam uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada e voltada a ajudar os estudantes a dominarem formas de linguagem mais restritas e conscientes, e prepará-los para uma melhor articulação e organização do pensamento em suas interações futuras. Podem, conjuntamente, contribuir para os estudantes compreenderem que a produção oral varia entre situações improvisadas e outras que exigem preparação prévia, tornando-os mais adaptáveis e competentes na expressão de suas ideias em diferentes contextos comunicativos.

Corroboram com esse pensamento as autoras Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022, p. 389), quando afirmam que “os gêneros orais se ensinam e que é possível aprender a falar em público em diferentes situações de interação social, superando também a ideia de que o domínio do bem falar e escrever é um ‘dom’.” Um trabalho que deve ser iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental e abranger todas as etapas de ensino da Educação Básica. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2011), alguns gêneros servem à aprendizagem escolar e outros à vida pública fora de escola, como alguns poucos exemplos, diante da infinidade de gêneros existentes na nossa língua, que aparecem no quadro 13.

Quadro 13 - Alguns gêneros da comunicação formal pública

GÊNEROS DA COMUNICAÇÃO FORMAL PÚBLICA	
QUE SERVEM À APRENDIZAGEM ESCOLAR	QUE SERVEM À VIDA PÚBLICA
Exposição	Debate
Relato de experiência	Negociação
Entrevista	Testemunho em instância oficial
Discussão em grupo	Teatro

Conto oral	Conferência
Seminário	Homilia

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Dolz, Schneuwly e Haller (2011).

A transposição dos gêneros orais para o ensino nas aulas de Língua Portuguesa, preparando melhor os estudantes para o uso adequado de suas ações comunicativas, a partir do domínio de determinados gêneros orais institucionalizados e essenciais para o desenvolvimento da oralidade, principalmente aqueles presentes na vida pública, exige formação adequada dos professores, transmutando concepções ainda tão arraigadas nas práticas de linguagem das escolas de que o oral não necessita ser ensinado de forma sistematizada no ensino. Sem a intenção de aprofundarmos sobre formação docente, sabemos ser impossível falar de ensino sem considerar esse fundamento. Podemos considerar a existência de muitas lacunas na formação de professores quando nos referimos ao trabalho com os gêneros orais em sala de aula, entre eles estão:

1. ausência de discussão com/sobre a oralidade nos cursos de Letras e Pedagogia, licenciaturas que formam professores/as que ensinam a Língua Portuguesa na escola básica; e 2. pouca interação dos/as graduandos/as com gêneros orais, de forma sistematizada, em diferentes situações acadêmicas e profissionais. (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022, p. 390)

Pesquisadoras da área de oralidade e de ensino, as autoras publicaram, em 2022, um decálogo com proposições para a inserção da oralidade na formação docente, que pode ressignificar o processo formativo de professores nas universidades do país. Ao propor o decálogo, as autoras não estão propondo regras estanques que solucionarão o entendimento da oralidade enquanto objeto de ensino nas escolas. O oral, por ser a representação verbal da nossa língua, é dinâmico, maleável e transmuta o tempo todo dentro e fora da escola; não comporta regras fixas de uso ou de ensino. No entanto, são sugestões que tentam chamar a atenção para o ensino dos gêneros orais no contexto de interação, considerando elementos linguísticos e extralinguísticos, tais como apresentadas no quadro 14.

Quadro 14 - Decálogo de inserção da oralidade na formação de professores

DECÁLOGO DE INSERÇÃO DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
1. As concepções de oralidade e letramento.

2. A oralidade e os gêneros orais em diálogo com outros sistemas semióticos.
3. O ensino explícito de aspectos típicos da fala.
4. A necessária articulação de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais na formação de professores/as.
5. A prática docente como eixo central da formação para o ensino de gêneros orais.
6. A formação docente pela imersão escolar como concepção basilar.
7. A educação linguística do/a professor/a no eixo da oralidade.
8. A necessidade de sistematizar estratégias para a produção e para a compreensão/escuta de textos orais.
9. A apropriação de resultados de pesquisas interventivas no eixo oralidade.
10. As capacidades docentes para o ensino da oralidade como objetivo da formação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, baseado em Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022).

Longe de ser uma fórmula pronta, essas proposições são pontes para melhorar a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, e, conseqüentemente, o seu trabalho no cotidiano escolar em relação à oralidade, possibilitando um entendimento, no sentido abrangente, das ações comunicativas de estudantes e de professores no interior da escola, e de todos os falantes da língua que se envolvem numa racionalidade comunicativa e se reconhecem mutuamente nesse agir comunicativo. Por essa perspectiva, é importante ponderarmos também sobre as formas de argumentação usadas pelos professores ao refletirem e ao trabalharem com os gêneros orais, como discutiremos na seção secundária seguinte.

5.2 PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS DOCENTES E O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DO AGIR COMUNICATIVO

As práticas argumentativas de professores emergem da tensão entre o mundo da vida e o mundo sistêmico. Essas tensões se concretizam nos atos de fala, mecanismos normais da interação entre as pessoas, carregados de intencionalidades e produzidos de forma coletiva pelos indivíduos através dos atos ilocucionários. Os professores, em suas interações, fazem uso desses atos, discutidos na seção 4.1.1 “Gêneros Orais na escola e Atos de Fala: uma abordagem interdisciplinar”, mas nem sempre os atingem em sua performatividade. Dessa forma, nem sempre conseguem integrar o dizer (as expressões linguísticas) e o fazer (seu significado na ação), apoiados em pretensões de validade. Isso ocorre porque, muitas vezes, experienciam estruturas teleológicas do agir, nas quais as relações são construídas enquanto sujeito-objeto,

valorizando o êxito do que se deseja obter e desconsiderando a relação sujeito-sujeito que possibilita uma atitude orientada pelo entendimento.

Para atingirmos a performatividade, ao estabelecermos relações constitutivas processadas na esfera de ações linguísticas, inseridas por atos de fala ilocucionários, devemos vincular a função imediata de um dizer. Como explica Habermas (1990, p. 67):

As ações linguísticas interpretam-se por si mesmas, uma vez que possuem uma estrutura auto-referencial. O componente ilocucionário determina o sentido de aplicação do que é dito, através de uma espécie de comentário pragmático. A idéia de Austin, segundo a qual nós, ao dizermos algo, fazemos algo, implica a recíproca: ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos. Esse sentido performativo de uma ação de fala só é captado por um ouvinte potencial que assume o enfoque de uma segunda pessoa, abandonando a perspectiva do observador e adotando a do participante. É preciso falar a mesma linguagem e como que entrar no mundo da vida, compartilhado intersubjetivamente por uma comunidade linguística, a fim de poder tirar vantagens da peculiar reflexividade da linguagem natural e poder apoiar a descrição de uma ação executada por palavras sobre a compreensão do auto-comentário implícito nessa ação verbal.

A partir de Habermas (1990), compreendemos que, quando falamos, não apenas transmitimos informações (conteúdo), por meio dos atos de fala locucionários, mas também estabelecemos uma relação com o outro (pragmática), o que revela a força dos atos de fala ilocucionários. Isso demonstra que a oralidade em sala de aula, por exemplo, é sempre dupla, tendo em vista que existe o que se diz (o gênero oral) e o modo como se diz (a relação de poder ou parceria entre professor e estudante). Para tanto, o ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental não tem apenas a intenção de ensinar o estudante a "dar informações", mas contribuir para que ele, por meio do melhor argumento, se posicione frente ao outro, construindo um espaço de respeito e entendimento mútuo.

Nesse contexto, a interação entre os participantes (falantes e ouvintes)³⁷ é primordial para o entendimento mútuo. O ouvinte deve adotar a perspectiva de quem está envolvido diretamente na situação (o participante), em vez de apenas observar externamente, para compreender o caráter performativo de uma ação de fala. O ouvinte valida o que disse o falante, a partir do reconhecimento das pretensões de validade criticáveis apresentadas no discurso, assentindo racionalmente o proferimento do falante, em uma relação de cooperação, em que

³⁷ É importante esclarecermos que a comunicação não se apresenta de maneira estanque, sem interferências, tomadas de turno de falas, ruídos, entre outros. Sabemos também que há diversas outras possibilidades e dimensões na comunicação, além do falante e do ouvinte. Dentre elas, estão os observadores que podem influenciar a interpretação do discurso; mídias digitais e plataformas que possibilitam a participação no discurso; elementos multimodais que podem incluir imagens, vídeos, gráficos etc.

falante e ouvinte entendem-se uns com os outros; “[...] se defrontam reciprocamente como membros do mundo vital de sua comunidade linguística compartilhada intersubjetivamente” (Habermas, 1990, p. 69). Esses atos de fala ilocucionários são sustentados pelas pretensões de validade, pretensões essas que instauram a lógica dos discursos, proposta por Habermas (1990).

No contexto desta pesquisa, a proposta de interação entre professoras e estudantes na sala de aula, por meio dos gêneros orais, evidencia uma transição no ideário formativo dos estudantes, no sentido de as professoras vê-los não apenas como sujeitos que utilizam esses gêneros, mas como aqueles que participam de ações sociais por meio deles. Assim, consideramos que poderá existir uma “honestidade pedagógica” na medida em que o ensino da oralidade ultrapassa os elementos da racionalidade técnico-instrumental para se tornar um compromisso emancipatório dos estudantes.

Essa postura ética ancora-se na lógica do discurso habermasiano, que surge da necessidade de se analisar as condições de comunicação para revisá-las e fundamentá-las argumentativamente. Pelo discurso, se desenvolvem argumentos e interpretações capazes de restabelecer o entendimento mútuo ou restaurar comunicações outrora distorcidas pelo preconceito ou pelo silenciamento (a exemplo do relato da colaboradora Jasmim, apresentado anteriormente). Como afirma Habermas (2012a, p. 48, grifo do autor), “denominamos **argumentação** o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos”. Portanto, ao promover o ensino de gêneros orais de forma emancipatória, as professoras atuam para a promoção de uma sala de aula como espaço de legitimação discursiva, em que o conflito de ideias e de opiniões não é reprimido, mas resolvido por meio da força do melhor argumento.

Os participantes de uma argumentação evidenciam um comportamento racional em um sentido peculiar na forma como “agem e respondem às razões a favor ou contrárias ao que são apresentadas em um diálogo” (Anecleto, 2016, p. 74). Podemos, então, tomar como objeto da argumentação toda e qualquer pretensão de validade que se apresente de maneira problemática no discurso, pois que “a força de um argumento se mede, em dado contexto, pela acuidade das razões; [...] pelo fato de um argumento convencer ou não os participantes do discurso” (Habermas, 2012a, p. 48). O autor nos apresenta cinco formas de argumentação (discurso teórico, discurso prático, discurso explicativo, crítica estética, crítica terapêutica) que se distinguem segundo as diferentes pretensões de validade, internamente conectadas com razões. Porém, apenas as três primeiras são consideradas discursos, na medida em que estão associadas a pretensões universais de validade, como podemos observar no quadro 15.

Quadro 15 – Formas de Argumentação

Formas de argumentação	Exteriorizações problemáticas	Pretensões de validade controversas
discurso teórico	cognitivo-instrumentais	verdade de proposições, eficiência de ações teleológicas
discurso prático	moral-práticas	correção de normas de ação
discurso explicativo	-----	compreensibilidade ou boa formulação de constructos simbólicos
crítica estética	avaliativas	adequação de padrões valorativos
crítica terapêutica	expressivas	veracidade de expressões

Fonte: Habermas (2012a, p.57) adaptado pela pesquisadora.

Embora apresentemos cinco tipos de argumentação, Habermas (2012a) identifica como tendo potencial de fundamentação racional apenas dois tipos de discurso: o discurso teórico e o discurso prático. No discurso teórico, o falante tenta convencer o ouvinte a acolher sua opinião, buscando fundamentar que suas afirmações são verdadeiras, ou seja, ocupa-se das pretensões de verdade, “constitui um *medium* em que experiências negativas podem ser **elaboradas** de modo produtivo e, por conseguinte, a forma de argumentação na qual pretensões de verdade controversas podem ser transformadas em tema” (Habermas, 2012a, p. 49, grifo do autor), agindo contra afirmações falsas que surgirem. O discurso teórico “apresenta-se a partir de quatro etapas: problematização da asserção, explicação teórica da asserção problematizada, discurso metateórico e passagem para o nível da auto-reflexão [...]” (Anecleto, 2016, p. 87).

A partir de Anecleto (2016), é possível discutir sobre a organização do planejamento pedagógico para o ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, entendemos a problematização como o momento em que as professoras percebem os conhecimentos sobre os gêneros objeto de ensino já construídos pelos estudantes e os que eles ainda precisam construir. Por exemplo: se o gênero objeto de ensino for o debate, é necessário que as professoras conheçam o que os estudantes sabem sobre ele (estrutura, funcionalidade, ação social etc.), se já participaram de atividades interacionais nas quais o gênero foi acionado, como ocorreu a participação dos estudantes no processo de interação com esse gênero etc.

Já a explicação teórica diz respeito às buscas epistemológicas das professoras para que compreendam o estado do conhecimento dos estudantes sobre o gênero oral objeto de ensino. Para isso, as professoras devem recuperar (e acrescentar) o capital cultural teórico vivenciado, provavelmente, no curso de Pedagogia do PARFOR. Esperamos, nesse momento, que, por meio da fundamentação de autores referência nos estudos da oralidade, as professoras observem para além do comportamento linguístico para atribuir sentido às razões pelas quais os estudantes

mobilizam determinados recursos orais. Se, por exemplo, na realização de um debate em sala de aula, as professoras perceberem que os estudantes estão apresentando argumentos, sem ouvirem (ou considerarem) os argumentos utilizados por seus colegas, é possível que elas reconheçam que eles ainda não dominaram o espaço do debate como um gênero que exige a escuta do argumento contrário para a construção de um contra-argumento em vez apenas de rotulá-los como estudantes indisciplinados.

Quanto ao discurso metateórico e passagem para o nível da autorreflexão, constitui-se o momento em que as professoras avaliam seus próprios métodos de ensino dos gêneros orais. Esse momento representa uma importante etapa pedagógica ao oportunizar às professoras não apenas ensinarem os gêneros orais na sala de aula, mas refletirem criticamente sobre a suas próprias práticas de ensino desses gêneros. Assim, ancoradas em Anecleto (2016), apresentamos o discurso metateórico como uma crítica ao próprio conhecimento, em que as professoras não apenas usam a teoria aprendida no curso de Pedagogia do PARFOR (discurso teórico), mas, acima de tudo, promove uma análise se as categorias teóricas nas quais se ancoram para a aula (a exemplo das competências orais apresentadas pela BNCC, dentre outras) dão conta da realidade complexa que é o ensino dos gêneros orais e a própria dinâmica da sala de aula.

A autorreflexão, resultado da problematização do discurso metateórico, assume um papel emancipador. Esse é o instante em que as professoras se voltam para sua subjetividade e para sua história formativa – muitas vezes, marcada pelas lacunas teórico-práticas – para identificar quais preconceitos linguísticos ainda operam em sua prática. Ao realizar esse movimento, as professoras podem avaliar se os métodos de ensino escolhidos são emancipatórios, se elas acolhem a intersubjetividade pulsante das salas de aula, se interligam o conhecimento do mundo objetivo (mundo sistêmico) com o do mundo subjetivo (mundo da vida).

Em relação ao discurso prático, ele pode ser compreendido como a maneira argumentativa que possibilita a tematização de pretensões de retidão normativa, constituindo “um *medium* que permite examinar hipoteticamente se determinada norma de ação, reconhecida faticamente ou não, pode ser justificada de modo imparcial” (Habermas, 2012a, p. 50). Esse discurso “[...] se desenvolve a partir da entrada dos interlocutores no nível do discurso, com base na problematização de proibições e valores, discurso metaético e passagem para a reflexão sobre o fato [...]” (Anecleto, 2016, p. 87).

De acordo com Anecleto (2016), no discurso prático, considera-se se a regra de convivência ou a forma de agir no processo de interação é justa e legítima. Nesse contexto,

podemos ilustrar as formas de agir em alguns momentos na relação professoras e estudantes, na sala de aula, tais como: formas de agir em relação à norma, formas de agir em relação aos conflitos e formas de agir como modelo. Quanto às formas de agir em relação à norma pode referir-se à maneira como as professoras e os estudantes se comportam quanto à distribuição dos turnos de fala. Como exemplo, apresentamos a determinação que geralmente acontece nas salas de aula dos momentos de fala dos estudantes que, geralmente, são restritos. Entretanto, ao problematizarem essa questão, as professoras podem mudar a forma de agir: de um comportamento de silenciamento dos estudantes para a promoção de diálogos cooperativos na sala de aula.

As formas de agir em relação aos conflitos diz respeito à conduta dos envolvidos na interação frente às opiniões divergentes. Aqui, durante o curso da interação, esperamos que as pessoas possam interagir umas com as outras de forma argumentativa e não por mecanismos de força ou de imposição de poder (a exemplo de gritar com participantes da interação como forma de imposição de argumentos). Nesse contexto, mudar a forma de agir significa passar de um comportamento autoritário para um processo de escuta e de debate em relação aos argumentos e contra-argumentos apresentados.

Por fim, evidenciamos as formas de agir como modelo, levando em conta a própria prática pedagógica como um agir comunicativo. Por essa perspectiva, entendemos que as professoras reflitam sobre seus modos de ação no percurso da interação, de forma ética e justa. Apresentamos como exemplo a própria reflexão a ser realizada pelas professoras ao avaliarem a oralidade dos estudantes. Elas podem refletir se avaliam a partir de preconceitos linguísticos existentes no espaço escolar ou de forma justa e situada aos propósitos comunicativos que abarcam os gêneros orais utilizados. Compreendemos, por certo, que a forma de agir das professoras no exemplo supracitado pode reverberar na “honestidade pedagógica”, ao reconhecer os estudantes como sujeitos do conhecimento.

Dessa maneira, o discurso prático assegura, de alguma forma, uma postura crítica em relação à realidade social, que ocorre na práxis das professoras em sala, no momento da reflexão e do planejamento das aulas. Nesta pesquisa, o discurso prático configura-se como a forma de acionar os gêneros orais em suas materialidades comunicativas, de forma a atender a necessidades sociais. As professoras, ao planejarem e realizarem a aula, possibilitam a entrada de interlocutores no discurso, ou seja, os estudantes, e assumem uma postura reflexiva diante das normas propostas.

Esses dois discursos diferenciam-se quanto à maneira como irão proceder, mas coincidem em sua estrutura argumentativa. No entanto, Habermas (2012a) deixa claro que os

discursos práticos “se caracterizam por uma referência interna às carências interpretadas das **pessoas atingidas**”, enquanto os discursos teóricos “fazem referência às experiências interpretadas por um **observador**” (Habermas, 2012a, p. 52, grifo do autor). Embora ambos os discursos utilizem a argumentação, eles apontam para diferentes direções: o discurso teórico (verdade) nos leva a conhecer como as coisas são; já o discurso prático (justiça) nos oportuniza a saber como as coisas devem ser para a formação emancipatória.

Para além desses discursos, que comportam uma disposição para o entendimento mútuo, Habermas (2012a) traz ainda o discurso explicativo, “a forma de argumentação em que a compreensibilidade, a boa formulação ou a regularidade de expressões simbólicas deixa de ser suposta ou resguardada de maneira ingênua, para tornar-se tema de discussão, com um apelo cercado de controvérsia” (Habermas, 2012a, p. 56). O discurso explicativo tematiza o significado da expressão linguística empregada, as pretensões de inteligibilidade dos proferimentos, associado ao comportamento do ouvinte ou do intérprete do discurso. Para isso, “é necessário que o sujeito apresente boa formulação de enunciados e se disponha a explicar suas expressões simbólicas” (Anecleto, 2016, p. 87).

Compreendemos que a comunicação só é bem-sucedida quando os falantes assumem a responsabilidade de serem inteligíveis em seus atos de fala. Com base em Anecleto (2016), intuímos que não é suficiente apenas as professoras saberem o conteúdo teórico sobre os gêneros orais. No entanto, é necessário que elas ministrem a aula de forma que os estudantes possam atribuir sentido ao conteúdo ensinado. Isso significa que as professoras devem ser claras ao explicarem sobre a estrutura, a funcionalidade e a ação comunicativa de um gênero, garantindo que as “expressões simbólicas” (termos técnicos, conceitos) sejam compreendidas pelos estudantes.

Por certo, são os possíveis problemas com a linguagem que faz ocorrer o discurso explicativo. Nesse ínterim, esse tipo de discurso, no contexto em que trata esta pesquisa, pode ser observado a partir da realização da transposição didática³⁸ do que foi planejado pelas professoras para a realização da práxis pedagógica em sala de aula. O desenho dessa estrutura teórica sobre os discursos, imbricada com as ações discursivas de professores no seu possível devir pedagógico, pode ser visualizada na figura 21.

³⁸ Entendemos transposição didática como um conjunto de ações que tornam o “saber sábio”, em um saber entendido como conteúdo escolar, o saber ensinar, que se transforma em um saber ensinado, ou seja, aquele que realmente acontece em sala de aula. Baseamo-nos na concepção de Chevallard (1991, p. 47, tradução nossa), ao afirmar que “um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática”.

Figura 21 – Movimento dos discursos no ensino dos gêneros orais



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Assim, os processos de aprendizado estão intimamente relacionados com a argumentação, numa relação de dependência, pois é a partir do desenvolver de um comportamento racional em seu sentido específico, e de exteriorizações racionais, que o aprendizado se efetiva, adquirindo conhecimentos teóricos e práticos, superando as dificuldades para o entendimento mútuo (Habermas, 2012a). Todo esse fenômeno comunicativo exige que se compreenda os mundos com os quais o sujeito se relaciona, a serem apresentados na próxima seção terciária.

5.2.1 A Práxis Pedagógica entre o Mundo da Vida e o Mundo Sistemico: tensões no contexto argumentativo das professoras

Como foi exposto anteriormente nesta tese, práticas argumentativas possibilitam a apresentação de “uma reserva existencial diante de objetos da ação comunicativa (coisas e acontecimentos, pessoas e proferimentos)” (Habermas, 2013b, p. 50) presente no mundo da vida das professoras, com subjetividades e marcas identitárias singulares. Essas práticas refletem em toda e qualquer situação de comunicação, inclusive nas que ocorrem no *locus* de exercício docente, e atingem, de forma direta ou indireta, estudantes que interagem com as ações comunicativas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isso porque o agir comunicativo atua como meio no contexto profissional formativo docente, estabelecendo o diálogo necessário entre as vivências do mundo da vida e as exigências do sistema em que as professoras estão inseridas. Esse processo apresenta reflexos no planejamento de ações pedagógicas voltadas para a oralidade e sua aplicação prática nas salas de aula. Nesse ínterim, faz-se necessário entendermos a concepção de mundo(s) proposta pelo filósofo alemão, para dialogar com a práxis pedagógica das professoras.

O mundo pode ser compreendido como tudo aquilo sobre o que os participantes de uma interação se entendem entre si. O mundo sistêmico corresponde à maneira como os falantes percebem e vivenciam sua realidade social em relação a instituições sociais e seus mecanismos comunicativos, tais como as unidades escolares. É o domínio das instituições, organizações e sistemas que operam com base em lógicas próprias e independentes das interações cotidianas. Como afirma Anacleto (2016, p. 95), o sistema

representa o mundo criado pelo homem, com a finalidade de dominar a natureza, a partir de normas, regras, burocracia, elementos que afetam diversos contextos sociais, a exemplo do educacional, científico, jurídico, político, entre outros.

A partir da fala de Anacleto (2016), exemplificamos o “dominar a natureza” pelo sistema, na esfera educacional, por meio de práticas pedagógicas que têm como objetivo promover avaliações mais voltadas a resultados quantitativos e padronizados. Nesse sentido, evidenciamos que o sistema pode ser representado pelas avaliações externas nacionais, estaduais e municipais; pelos índices de aprovação nas escolas *loci* desta pesquisa e por outros elementos da burocracia escolar nesses espaços. Dessa forma, representa o conjunto de normas que, muitas vezes, determina o que vai ser ensinado na sala de aula e como as professoras devem ensinar esses conteúdos.

Entretanto, embora o sistema seja definido como uma estrutura de domínio pautada na burocracia e em um sistema normativo, Anacleto (2016) chama a atenção que o problema, por certo, não é o sistema em si, mas sim o processo de colonização do mundo da vida pelo sistema. Em relação ao ensino dos gêneros orais, o sistema se manifesta, por exemplo, quando a preocupação extrema com a utilização da norma culta ou uma fala padrão na esfera escolar sobrepõe-se à ação sociocomunicativa de utilização desse gênero. Ratificamos essa ideia com o preconceito linguístico sofrido por Jasmim devido ao seu modo de fala, que apresenta marcas do espaço rural onde vivia.

Nesse sentido, o trabalho com a oralidade nas escolas também se submete a certas circunstâncias educacionais como: um currículo pouco flexível, que talvez não possibilite adaptações às especificidades locais e culturais dos estudantes; métodos tradicionais de ensino, com abordagens pedagógicas geralmente centradas na transmissão de conteúdo pelo professor; avaliações padronizadas, que pouco valorizam e reconhecem adequadamente a diversidade de competências orais; escassez de recursos materiais e tecnológicos digitais que possibilitem a exploração de gêneros orais diversos; horários de aula com disciplinas fragmentadas que pouco reservam tempo adequado para atividades de oralidade.

Essas circunstâncias podem dificultar a prática da oralidade de maneira mais dinâmica e envolvente e pouco possibilitam que, em muitos momentos, o diálogo com as necessidades locais de aprendizagem de alguns gêneros orais aconteça. São pressões institucionais e estruturais que, muitas vezes, inviabilizam práticas mais flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes. Esse contexto reflete de que maneira a lógica do sistema interfere no ambiente escolar, como afirmam as colaboradoras da pesquisa ao comentar o uso do livro didático:

Eu sonho muito que na prefeitura de Valente, na Secretaria de Educação ainda entre um professor ((secretário)) com esse (+) com essa perspectiva de visão desse TRABALHO no chão da sala de aula. Porque HOJE 70%, 80% da VISÃO do pessoal da Secretaria é o Livro de Didático. Ainda existe. INFELIZMENTE, que não é uma realidade nem nossa. O livro didático da forma que veio, você já foi (+ +) /.../mas ainda falta muito no livro didático e e e com um material que, pelo amor de Deus, os textos que são/ (Jasmim, colaboradora, 2024).

Traz a oralidade de forma bem sucinta. Porque tem muita coisa que traz, mas é exatamente o sistema. Mas o fato de TER QUE obedecer o sistema, tem que obedecer normas, tem que obedecer datas. Para você entregar. É muito corrido. Acaba sendo muito corrido que você acaba não usando muito mesmo (Calêndula, colaboradora, 2024).

É, a gente planeja, a gente vai (+) apresentar mais, vou fazer mais apresentações, trabalhar mais com os projetos. Mais, às vezes, tem muitas demandas da secretaria também, não é? Tem o livro (+) e a gente acaba/ (Rosa, colaboradora, 2024).

Esse contexto, como falta de materiais didáticos que contemplem gêneros orais autênticos e contextualizados, escassa articulação entre disciplinas, ambientes escolares marcados pelo excesso de ruído ou falta de infraestrutura acústica, dificulta a criação de um ambiente em que as interações podem ocorrer sob a lógica do mundo da vida, onde a comunicação é livre, autêntica e externa para o entendimento mútuo. Além disso, os relatos das colaboradoras da pesquisa revelam que a dinâmica da realidade escolar, muitas vezes centrada

na racionalidade técnico-instrumental, inviabiliza o agir comunicativo em relação ao ensino dos gêneros orais na sala de aula.

Sobre isso, Jasmim apresenta que, geralmente, o foco de ensino centra-se nos conteúdos que estão disponíveis no livro didático. Entretanto, para ela, esse material didático, embora importante e necessário na cultura escolar, nem sempre condiz com a realidade do “/.../ chão da sala de aula” (Jasmim, 2024). Dessa forma, compreendemos que o livro didático, quando imposto como o único material a ser utilizado na aula, torna-se um instrumento técnico que limita a autonomia das professoras. Ademais, como apresenta a colaboradora, os conteúdos do livro nem sempre dialogam com os mundos da vida dos estudantes (“não é uma realidade nem nossa”), promovendo, assim, certa colonialidade pelo sistema.

Calêndula também explicita como as exigências do sistema podem tornar-se um desafio para o trabalho com a oralidade na sala de aula. Devido às demandas burocráticas que fazem parte da prática pedagógica da professora, consumindo em demasia o tempo destinado para o planejamento de aulas com os gêneros orais, ela afirma que realiza o trabalho com esses gêneros de forma sucinta. Nesse contexto, evidenciamos que a forma de agir da professora é determinada mais pelo sistema e menos pelas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A colaboradora Rosa apresenta que, mesmo intencionando o trabalho com projetos e apresentações orais na turma com a qual trabalha, as “demandas da secretaria” de Educação consomem o tempo para o planejamento. Dessa forma, percebemos que existe uma tensão entre o mundo da vida da professora e o mundo sistêmico da esfera educacional, que coloniza, muitas vezes, o espaço de produção pedagógica. Assim, o planejamento deixa de ser um meio de emancipação para se tornar um documento burocrático do ambiente escolar.

O mundo da vida se manifesta nas infinitas interações linguísticas empreendidas cotidianamente, principalmente nas instâncias familiares e comunitárias, com as quais as pessoas se envolvem. Corresponde, por certo, ao “horizonte de significação no qual os falantes se movimentam de forma livre; representa o lugar onde relações interacionais ocorrem de forma espontânea” (Anecleto, 2016, p. 96). Pode ser conceituado como complementar à ação comunicativa e à interação social cotidiana, abrangendo a totalidade das experiências humanas, interações sociais e práticas usuais. Nele, as interações são guiadas por normas sociais compartilhadas e entendimento comum, permitindo que as interações linguísticas cotidianas ocorram de forma livre, fluida e espontânea.

Segundo Silva (2019, p. 25), na concepção de mundo da vida, “Habermas mostra a racionalidade dos indivíduos mediada pela linguagem e pelas formas de comunicação. Esses elementos se constituem em instrumentos de construção racional dos sujeitos calcado na

estruturação de três universos: o objetivo, subjetivo e social”. O mundo objetivo corresponde à “totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (Habermas, 2012b, p. 220). Como destaca Anecleto (2016, p. 96),

É idêntico para todos os observadores e é dotado de certa regularidade. Ele corresponde à validação de que os enunciados sejam verdadeiros, pois afirmações sobre objetos, fatos e fenômenos referem-se à pretensão de verdade, através do discurso teórico.

Existe, por certo, uma forma idêntica para todos os observadores no mundo objetivo. Ele refere-se ao conhecimento que não depende da subjetividade ou das normas culturais (mundo social). Compreendemos que, nesta tese, é o nível do conhecimento teórico, como por exemplo, da estrutura de um gênero oral ou características linguísticas dele, que, por certo, independe de fatores mais contextuais. No ensino dos gêneros orais, o mundo objetivo é representado pelos elementos teórico-metodológicos que as professoras mobilizam ao planejarem suas aulas. No entanto, torna-se necessário que esse ensino não seja centrado apenas nesses elementos técnicos-instrumentais, mas que validem contextos subjetivos.

O mundo subjetivo é “representado pela própria subjetividade e interpreta valores, desejos e emoções subjetivos” (Anecleto, 2016, p. 96) ancorado no discurso explicativo. Nesse sentido, representa o espaço da autenticidade dos sujeitos, que apresentam suas próprias intenções. As professoras partem do mundo subjetivo para relatarem suas angústias, seus sonhos e suas frustrações, a exemplo do apresentado por Jasmim, quando parece desejar que a secretaria de Educação tenha maior proximidade com a realidade das escolas.

Por fim, o mundo social representa “a soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (Habermas, 2012, p. 108), tendo como horizonte o discurso prático. Assim, “é constituído pelas ordenações institucionais intersubjetivamente reconhecidas como justificadas” (Anecleto, 2016, p. 96). Por essa perspectiva, compreendemos, a partir da autora, que uma regra só tem valor se for aceita por todos os envolvidos no processo de interação, através do diálogo. Devido à sua natureza intersubjetiva, uma norma de sala de aula não deve ser aceita pela imposição das professoras (sistema), por exemplo, mas sim por tornar-se parte do mundo social das professoras e dos estudantes que, juntos, reconhecem que a norma aplicada é justa e necessária para a promoção do entendimento mútuo.

É por essa razão que problematizamos a fala da professora Jasmim ao questionar a imposição da utilização do livro didático, pela secretaria de Educação do município (sistema),

como único material pedagógico na sala de aula. Intuímos, por esse relato, que a norma institucional (utilização apenas do livro didático) não possui justificção no mundo social dos participantes da escola *locus* na qual a professora atua. Isso porque, devido à falta de contextualização quanto ao conteúdo, às propostas de atividades e aos próprios gêneros orais sugeridos, não há, por meio da professora e dos estudantes, reconhecimento intersubjetivo daquele material didático.

Por certo, conforme Anecleto (2016), quando agimos comunicativamente, transitamos entre as fronteiras do mundo objetivo (conhecimento), mundo social (relações interpessoais) e mundo subjetivo (vivências). Por isso, para Habermas (2012b), o mundo da vida se refere ao entorno imediato do agente individual, sendo o ambiente simbólico e cultural que constitui a estrutura fundamental de experiências, convicções e verdades, que podem vir a ser problematizadas. Assim, o mundo da vida se relaciona com a estrutura simbólica do saber humano; é nele que se ancoram as relações tradicionais e apresenta a intersubjetividade e a linguagem como produtos de uma racionalidade comunicativa.

No entanto, os envolvidos na interação social não se limitam a incorporar padrões acordados de interpretação do mundo da vida, que constituem o conhecimento subjacente aos conteúdos proposicionais. Eles também internalizam padrões de relações consideradas normativamente confiáveis, como as solidariedades tacitamente presumidas, que sustentam os atos ilocucionários, além de desenvolver competências ao longo do processo de socialização, as quais formam o contexto subjacente das intenções do falante (Habermas, 2000). Como forma de sintetizar a representação da dimensão dos mundos apresentados por Habermas (2012b), temos a figura 22.

Figura 22 – Representação da dimensão da sociedade idealizada por Habermas



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base nas obras de Habermas (2012, 1990).

A Teoria do Agir Comunicativo atribui ao mundo da vida o *locus a priori* das interações exercidas por falantes linguisticamente competentes, que buscam consenso sobre qualquer tema, mundo esse racionalmente representado “como uma reserva de padrões de interpretação, organizados linguisticamente e transmitidos culturalmente” (Habermas, 2012b, p. 228), do qual os falantes se apropriam quando estão em processos cooperativos de interpretação; se movimentam de maneira mais livre e natural na prática comunicativa cotidiana, contribuindo para manter sua identidade social e individual. Nas práticas argumentativas, expressas pela ação comunicativa, estão a base das relações intersubjetivas, que se tornam constituintes de um mundo da vida configurado como

[...] uma rede ramificada de ações comunicativas que se difundem em espaços sociais e épocas históricas e as ações comunicativas, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades de indivíduos socializados. Por isso, o mundo da vida não pode ser tido como uma organização superdimensionada, à qual os membros se filiam, nem como uma associação ou liga, na qual os indivíduos se inscrevem, nem como uma coletividade que se compõe de membros. Os indivíduos socializados não conseguiriam afirmar-se na qualidade de sujeitos, se não encontrassem apoio nas condições de reconhecimento recíproco, articuladas nas tradições culturais e estabilizadas em ordens legítimas e vice-versa. (Habermas, 1997b, p. 111)

Dessa maneira, podemos dizer que o mundo social apresenta as relações mediadas pela linguagem e pelas normas comunitárias, a partir de um conjunto de normas sociais pelas quais os falantes regulam seu pertencimento a grupos e asseguram a solidariedade, a exemplo dos modos de constituição da oralidade pelos estudantes, muitas vezes, inspirada em suas comunidades linguísticas, ele exerce seu direito de pertencer àquela comunidade. A solidariedade ocorre, então, quando a escola aceita esse modo de oralidade, entendendo-o como mais uma expressão legítima de conhecimento que faz parte do mundo da vida dos estudantes.

Além disso, esse conhecimento prévio pode ser o ponto de partida para o ensino de outros modos de oralidade que fazem parte do mundo sistêmico, com o objetivo de alcançar o entendimento mútuo entre os participantes das interações. O contexto social do mundo da vida emerge através da participação ativa de sujeitos que se expressam oralmente e ouvem, gerando objetivações simbólicas que compõem um arcabouço de conhecimento informal. O conhecimento que os estudantes trazem de seu mundo da vida são, portanto, objetivações simbólicas, tornando-se uma base importante sobre a qual o agir comunicativo se sustenta. Ao reconhecer esses conhecimentos como legítimos, o ensino dos gêneros orais ultrapassa uma estrutura técnico-instrumental do sistema para se tornar uma ampliação das possibilidades de utilização desses gêneros pelos estudantes.

Já o mundo objetivo corresponde à relação primeira de construir um ato comunicativo concreto, em que a cultura estabelece uma reserva de saber, da qual os falantes retiram interpretações quando tentam se entender sobre algo. Esse substrato é construído a partir das vivências, configurando a herança cultural de cada indivíduo desde o seu nascimento. A partir desse contexto cultural, intrinsecamente dotado de qualidades naturais, se estabelece espaços de diálogo mediados pela linguagem, fundamentando, assim, a interação e a ação. Dessa forma, representa, nesta pesquisa, as fontes de conhecimento, de situações e de interação acionadas pelos estudantes para as construções discursivas por meio da oralidade.

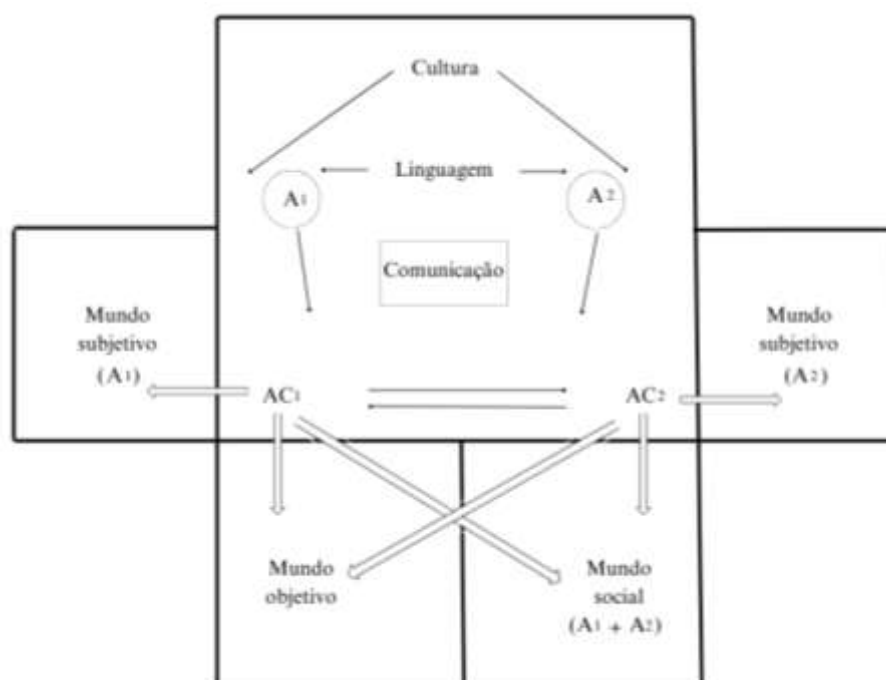
Ademais, o mundo subjetivo representa o modo como se interpreta e se sente os processos de interação realizados nas diversas esferas e como se constroem os papéis sociais de interlocução dentro do mundo das relações espontâneas, colocando os falantes em condições de participar de processos de entendimento mútuo e de afirmação de sua identidade (Habermas, 2012b). Portanto, neste estudo, partimos da relação subjetiva que os estudantes têm com gêneros orais, principalmente em suas interações informais e de desvelamento identitário. Como bem coloca Habermas (2012b, p. 231), o mundo da vida constitui, então,

[...] o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso. Numa palavra, no que tange à linguagem e à cultura, os participantes não conseguem atingir *in actu* o mesmo distanciamento possível em relação à totalidade dos fatos, das normas e das vivências, os quais podem ser objeto de um possível entendimento (*Verständigung*).

A interação dos atores com o mundo subjetivo, objetivo e social delinea as posições internas e externas das ações humanas no cenário linguístico. A habilidade do indivíduo em assumir sua posição de fala, mediante o desenvolvimento da competência argumentativa, amplia significativamente suas oportunidades de engajamento em eventos sociais. Quanto mais capacitado o sujeito estiver nesse aspecto, maior será sua aptidão para participar ativamente das dinâmicas sociais.

Podemos, então, ilustrar com a figura 23 a abordagem da linguagem nas interações representativas do mundo da vida, oferecendo uma visão de como a linguagem conecta as ações comunicativas (AC) dos atores (A) direcionadas para o entendimento, as definições de valores e normas que possuem relevância contextual no âmbito do mundo da vida.

Figura 23 - Relações das ações comunicativas (AC) com o mundo



Fonte: Habermas (2012b, p. 232).

A ilustração apresentada por Habermas (2012b) sintetiza que a comunicação não é apenas um processo informativo, mas, sim, um processo de interação coordenado pela cultura e pela

linguagem. A cultura representa a reserva de saber da qual os falantes retiram interpretações para se entenderem sobre algo. Já a linguagem é o meio pelo qual os sujeitos se conectam. A comunicação, elemento central da ilustração, apresenta a indicação de que o entendimento mútuo é o objetivo final da relação interativa entre os sujeitos.

Ao apresentar os círculos A1 e A2, Habermas (2012b) representa os interlocutores da interação que, nesta pesquisa, podem ser representados pelas professoras e pelos estudantes. Esses interlocutores, ao agirem comunicativamente, acionam, de forma simultânea, três mundos: subjetivo (expressão da interioridade), objetivo (fatos e verdade) e social (conjunto de normas e de valores reconhecidos intersubjetivamente). Para o ensino da oralidade, entendemos que a relação entre esses mundos é essencial. Como exemplo, apresentamos que, para o entendimento mútuo, as professoras devem validar os conhecimentos do mundo da vida dos estudantes e oportunizar que suas subjetividades encontrem ressonância nas normas sociais de sala de aula.

O mundo da vida e o mundo do sistema são categorias opostas e complementares, indispensáveis para o contexto da comunicação linguística. É no mundo da vida que ocorre a práxis comunicativa, ou seja, uma certa junção da ciência e da técnica a partir de uma reflexão que busca emancipar os participantes para uma ação comunicativa voltada ao entendimento, evitando coerções. Essa práxis comunicativa “é resultado da técnica científica, mas com caráter reflexivo e tem como finalidade a emancipação do sujeito” (Anecleto, 2016, p. 142). Já o sistema decorre de atividades orientadas e reguladas de forma estratégica que “[...] controlam relações sociais desatreladas das normas e valores” (Habermas, 2012b, p. 278) e, mesmo resultante da racionalização desse mundo da vida, ainda que de maneira parasitária, é dependente do agir comunicativo. No entanto, esse mundo sistêmico, ancorado no mundo da vida, a exemplo da instituição escolar, é essencial para a organização da sociedade.

As professoras colaboradoras da pesquisa e os estudantes necessitam da institucionalização dos gêneros orais, por exemplo, oferecida pelo mundo sistêmico, na prática comunicativa cotidiana escolar. Todavia, quando há uma desconexão desses dois mundos, em que o mundo sistêmico impõe uma superioridade ao mundo da vida, as ações comunicativas são racionalizadas de forma unilateral. Quando esse processo ocorre, o professor manipula ou desconsidera as vivências sociais dos estudantes, submetendo-os à reificação induzida pelo sistema, acontecendo a colonização do mundo da vida pelo sistema. “A colonização do sistema sobre o mundo da vida [...] diz respeito ao resgate da racionalidade instrumental no interior dos elementos estruturais do mundo da vida, não ocorrendo, assim, a ação comunicativa nas esferas sociais” (Anecleto, 2016, p. 99).

Ademais, Anecleto (2016, p. 100) acrescenta que

O processo de colonização favorece a ação instrumental à medida que passa a ser dominado pela lógica sistêmica e, dessa forma, desloca os falantes de seus contextos vitais de comunicação, reposicionando-os como observadores desses ambientes.

Quando as ações orientadas pelo entendimento são substituídas por um modo de coordenação de ação que desvaloriza o potencial de racionalidade do mundo da vida, as influências sistêmicas se apropriam da intersubjetividade do entendimento, agredindo as estruturas do mundo da vida. Como afirma Habermas (2012b, p. 337),

a violência estrutural é exercida por meio de restrições sistemáticas à comunicação; e ela está ancorada de tal forma nas condições formais do agir comunicativo, que os participantes da comunicação não podem mais distinguir claramente os elos que unem os três mundos entre si, a saber: o mundo objetivo, o social e o subjetivo.

Essa tecnização do mundo da vida tão comum na esfera escolar pode ser metamorfoseada por diversas vivências em que as professoras e os estudantes buscam se entender entre si, fortalecendo a integração e a renovação dos saberes. Além disso, pode gerar uma relação de solidariedade e cooperação social e formar identidades pessoais, sustentando essas vivências na cultura, na sociedade e na personalidade, elementos estruturais do mundo da vida. Partindo desse pressuposto, a práxis pedagógica, movimento em que as professoras adquirem a teoria, executa a prática, retorna à teoria e volta novamente à prática, embasado teoricamente (Pastor, 2019), perpassa pelo aspecto do agir orientado pelo entendimento mútuo linguístico, que engloba os discursos e a estrutura de mundos propostos por Habermas (2012), a partir da troca e da interação que permite esse círculo reflexivo em torno de atividades pedagógicas realizadas pelas professoras.

Esse círculo reflexivo vivido pelas professoras, entre teoria e prática, tem o potencial de transformar a relação técnico-instrumental, predominante no mundo sistêmico da escola, ao integrá-la com um agir orientado pela busca de entendimento mútuo. Quando a escola se transforma em um espaço contínuo de diálogo e de reflexão, a tecnicização do mundo da vida cede lugar a uma educação que privilegia a compreensão mútua e a cooperação. Quando as professoras e os estudantes participam ativamente desse processo intercultural, baseado na comunicação genuína e no respeito pelas singularidades de cada indivíduo, o ambiente escolar pode se tornar um espaço mais democrático e inclusivo. Como ressalta Habermas (1990), é por

meio dessa interação comunicativa que as ações são hermenêuticamente aplicadas, possibilitando a renovação constante dos saberes cotidianos, promovendo a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse cenário, a articulação entre teoria e prática possibilita não apenas a renovação dos saberes, mas também a formação de sujeitos críticos e solidários, capazes de transcender as limitações impostas por estruturas teleológicas. Ao integrar os discursos teóricos com as experiências cotidianas, as professoras tornam-se um agente transformador que, por meio do agir comunicativo, contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e dinâmico, promovendo mudanças significativas tanto na prática pedagógica quanto na realidade social. A partir desse arcabouço teórico, na seção seguinte, apresentaremos as informações construídas em campo com as professoras colaboradoras da pesquisa.

6 A ORALIDADE COMO HORIZONTE DE COMPREENSÃO: PERSPECTIVAS HERMENÊUTICAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS

[...] E ela botou a gente pra fazer um seminário de livros que a gente leu. E a gente foi fazer a apresentação sobre o livro. Ei, eu me travei de um jeito que eu não conseguia dizer nada. E aí agora me deu aquela crise que em meio (+ +) GE::NTE, foi ridículo, mas tudo bem, foi coisa que marcou (+). Eu, de tão nervosa que eu estava, que eu fiz xixi na roupa ((baixa o tom de voz)). Eu já adolescente vea de guerra, fiz xixi na roupa (+) entendeu? E aquilo me travou. E aí eu trago isso como se tivesse sido trabalhado, essa ORALIDADE LÁ TRÁS hoje eu não era assim. Hoje eu sabia falar em público (Calêndula, colaboradora, 2024).

A fala que abre esta seção, ao narrar uma experiência de travamento diante uma exposição oral, evidencia a oralidade não como uma habilidade espontânea, mas como um processo formativo atravessado por dimensões emocionais, sociais e pedagógicas. A memória evocada, marcada por medo, constrangimento e silêncio, revela uma ruptura inicial na participação comunicativa, mas, ao mesmo tempo, anuncia um movimento de ressignificação que só se torna possível no tempo da reflexão. Quando Calêndula (2024) afirma “[...] eu trago isso como se tivesse sido trabalhado, essa ORALIDADE LÁ TRÁS hoje eu não era assim”, ela inscreve sua trajetória no campo da aprendizagem e da transformação, deslocando a oralidade de um lugar de limitação para um horizonte de possibilidade. É nesse entrelaçamento entre experiência vivida e reconstrução interpretativa que ancoramos esta seção, tomando a oralidade como horizonte de compreensão para pensar a práxis pedagógica nos anos iniciais como espaço de constituição de sujeitos capazes de dizer, escutar e se reconhecer na linguagem.

Nesse contexto, apresentamos as análises das informações construídas pelas e com as colaboradoras da pesquisa, pela vertente da hermenêutica habermasiana, que nos possibilitou um exercício interpretativo para o desvelamento dos sentidos e das tensões que constituem o objeto de estudo. Destacamos que as transcrições das gravações foram integralmente realizadas conforme as diretrizes metodológicas propostas por Marcuschi (2003), anexadas a esta tese.

Realizamos a análise documental dos cadernos pedagógicos das professoras no intuito de observar quais gêneros orais estão incorporados nas atividades planejadas para os estudantes. Averiguamos também as informações construídas nas sessões reflexivas e nas

entrevistas narrativas em que nos esforçamos para manter uma atenção rigorosa e uma sensibilidade apurada aos ouvirmos as professoras sobre as concepções teórico-práticas construídas em suas ações pedagógicas em relação à oralidade e à abordagem dos gêneros orais nas atividades pedagógicas que planejam, além de suas histórias de vida, também imbricadas com o seu fazer docente.

Os cadernos pedagógicos são documentos não normativos e carregados de subjetividades em que as professoras registram os conteúdos e as metodologias a serem desenvolvidas na prática com os estudantes aos quais se destinam. Por isso, acreditamos na potencialidade desses documentos e que, através do levantamento e da análise de informações, foi possível entender de que maneira os gêneros orais são inseridos no planejamento dessas professoras. São também um espaço muito particular em que as professoras registram suas impressões de situações que ocorrem durante as aulas, fazem remanejamentos no que foi planejado quando não é possível cumprir o plano integralmente, realizam anotações sobre o desempenho dos estudantes, entre outras observações.

Analizamos aqui três cadernos pedagógicos, um de cada professora. Dois relacionados aos planejamentos do ano letivo de 2022 e um relacionado ao de 2023. Cada caderno tem uma estrutura própria, construída pelas professoras, apesar de seguir um padrão sugerido pela Secretaria Municipal de Educação, como veremos nas análises. Alguns trazem imagens, atividades impressas anexadas aos planejamentos, cronogramas de Atividades Complementares. Outros, no entanto, apresentam calendários escolares e competências gerais da BNCC. Dois deles são escritos a lápis. Também, encontramos frases motivacionais e pequenos detalhes que vão criando características que identificam o perfil de cada professora. A figura 24 apresenta as capas dos cadernos pedagógicos.

Figura 24 - Capas dos cadernos pedagógicos



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Nas sessões reflexivas, as informações foram construídas por meio do diálogo e da interação. Na primeira sessão, realizada em 23 de janeiro de 2024, cada professora pôde expressar seus pontos de vista e elaborar reflexões próprias a partir dos argumentos compartilhados no grupo. Esse processo resultou na produção de enunciados que nos ajudaram a apreender os argumentos mobilizados pelas professoras em relação à sua compreensão sobre a oralidade.

Na segunda sessão, realizada em 30 de julho de 2024, os argumentos das professoras trouxeram revelações que vão além do conhecimento teórico que elas possuem sobre oralidade e gêneros orais. Mostrou-nos medos, insatisfações e desejos subentendidos em suas ações de fala, como podemos perceber na epígrafe desta seção. A última sessão foi realizada em 08 de outubro de 2025, em que apresentamos as análises para as professoras e ouvimos suas impressões a respeito. A intenção foi assegurar a fidedignidade das informações construídas em campo e a transparência do processo de análise, garantindo que as reflexões aqui apresentadas estivessem em comum acordo com as experiências e os sentimentos atribuídos pelas próprias colaboradoras da pesquisa. Nas subseções seguintes, apresentamos as análises das informações construídas.

6.1 ENTRE RECORDAÇÕES E DESAFIOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE A ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adentramos, nesta subseção, ao universo complexo das experiências das professoras no contexto de sua formação acadêmica em relação à oralidade. Utilizando a abordagem hermenêutica habermasiana, mergulhamos nas transcrições das interações, buscando compreender as nuances das reflexões das professoras que participaram da pesquisa e atingir os dois primeiros objetivos específicos propostos na tese: a) mapear quais gêneros orais estão incorporados no planejamento de ensino das professoras e b) explorar as concepções teórico-pedagógicas das professoras ao planejarem atividades de ensino que envolvam gêneros orais. Para tanto, buscamos desenvolver as análises mediante as categorias propostas para a pesquisa, como vimos na figura 15, apresentada na metodologia.

Antes de expormos as análises dos cadernos pedagógicos, é importante lembrarmos que o ato do planejamento esteve por muito tempo associado à tendência tradicional de educação. Nessa vertente, a elaboração desse documento escolar docente, frequentemente, se reduzia a uma atividade técnico-instrumental, desprovida de uma formalização reflexiva ou um

compromisso com o agir comunicativo. Os planos eram desenvolvidos em cadernos, fichas e folhas com base no que se preparava e eram reutilizados sem ajustes por anos seguidos, configurando uma prática neutra (Vasconcelos, 2012), que não levava em conta as transformações do mundo da vida dos estudantes. Posteriormente, passou pela fase da Escola Tecnicista, na qual o estudante era considerado recipiente de informações e o planejamento era visto como essencial para maximizar custos, tempo e esforços (Vasconcelos, 2012). Temos um longo caminho até chegarmos ao planejamento direcionado para uma ação pedagógica crítica e transformadora (Saviani, 2007), o que levou a transição de práticas reprodutivistas por atitude reflexiva. Nesse sentido, o planejamento ultrapassa a ideia de instrumento de controle para se tornar um meio para autoria docente.

A partir desse contexto, na análise documental dos cadernos pedagógicos das professoras que colaboram com esta pesquisa, observamos que eles apresentam um esquema topicalizado de planejamento, em que as professoras planejam a prática, quase cotidianamente, denominada de acolhida ou rotina didática, sem mencionar quais gêneros seriam utilizados para desenvolvê-la. Apesar de estarem lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase que exige um plano de ação pedagógica mais integrado e interdisciplinar, os planejamentos são elaborados por dia de aula, sem uma sequência lógica que interligue as disciplinas.

Não há uma relação entre duas ou mais disciplinas, nem mesmo quando são exploradas no mesmo planejamento. Aparecem de forma estanque, com planejamentos separados e apontando todos os critérios de um possível modelo a ser seguido, o que deixa subentendido ser uma questão de escolha didático-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, já que parece ser um padrão em quase todos os documentos analisados, conforme o quadro 16 abaixo.

Quadro 16 - Roteiro de planejamento nos documentos analisados

CADERNO 01	CADERNO 02	CADERNO 03
Acolhida	Rotina pedagógica	_____
Componente curricular	Componente curricular	Disciplina
Objeto de conhecimento	Objeto de conhecimento	Objeto de Estudo
Habilidade	Habilidade	Habilidades

Estratégias	Estratégias	Desenvolvimento
Avaliação	Avaliação	_____

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos cadernos pedagógicos.

Apontamos, a partir dessa estrutura inicial dos planejamentos, um certo conflito entre a racionalidade técnico-instrumental (mundo sistêmico) e a possibilidade de um agir comunicativo situado. Isso se revela na própria estrutura fragmentada dos/das conteúdos/áreas de conhecimento apresentados no caderno pedagógico, demonstrando que as professoras (talvez regidas pelas normas do sistema) ainda não alcançaram o planejamento crítico e transformador, que apresentamos a partir de Saviani (2007). Intuímos que a falta de sequência lógica no planejamento pode indicá-lo como uma lista de tarefas. Assim, é possível que, ao apresentar o planejamento dessa forma topicalizada, as professoras naturalizem a ideia de que o conhecimento também seja descontextualizado e fragmentado.

Por certo, essa concepção gera implicações na relação dos estudantes com o mundo objetivo (com os conteúdos), tendo em vista a não existência de um fio condutor que os ajudem a compreenderem a complexidade do conhecimento e a interpretá-lo por meio de seus conhecimentos prévios, oriundos dos componentes culturais do mundo da vida (Anacleto, 2016). Além disso, afirmamos a importância de escolhas antecipadas dos gêneros orais a serem utilizados nos momentos pedagógicos descritos no planejamento, uma vez que a estruturação prévia das interações linguísticas é condição importante para o exercício do agir comunicativo.

Ao mencionar os momentos da “acolhida” e da “rotina pedagógica”, sem a especificação dos gêneros orais a serem ensinados, intuimos que a oralidade ainda é vista como um elemento natural e não como uma objetivação simbólica necessária de ser ensinada. Além disso, entendemos que a realização dos momentos não deixa evidente uma intencionalidade pedagógica da ação, tornando-se, assim, uma atividade burocrática, e não um espaço de construção de conhecimentos e fortalecimento intersubjetivo.

Para além da estrutura do roteiro de planejamento, observamos também, nos cadernos pedagógicos, o uso do oral como instrumento de ensino, principalmente, a partir de atividades, como a contação de histórias. O gênero oral mais frequente é a música³⁹, muitas vezes, usada

³⁹ Compreendemos que o termo música aqui é utilizado no sentido de canção, ou seja, quando alguém está buscando dizer algo através de palavras cantadas. A música refere-se à organização dos sons em si, envolvendo elementos como melodia, harmonia e ritmo, e pode ser apreciada independentemente da presença de palavras. Em contrapartida, a canção é uma forma específica de música que integra uma dimensão verbal, combinando a melodia

antes ou depois da história narrada, mas apenas como forma de acolhimento. No caderno pedagógico 2, a professora Jasmim planeja contar uma história e depois ouvir uma música, sem explicitar qual seria, apenas como uma rotina. Indica no caderno que o início da aula se dará com uma dinâmica, o estouro do balão silábico, no qual os estudantes encontrarão sílabas a serem agrupadas com a dos colegas para formar palavras. Não há nenhuma referência nesse e nos planejamentos subsequentes que indique a retomada da história que foi contada para os estudantes.

Componente Curricular/Objeto de conhecimento: Português/ eixo de oralidade. leitura e escrita (formação de palavras a sílaba). ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA.

Habilidades: Perceber as possibilidades de formação de palavras, acrescentando sílabas iniciais, mediais ou finais.

Estratégias

Rotina didática: Contar historinha (uma noite muito, muito escura). Música e oração.

Após a rotina iniciar a aula com a dinâmica estouro do balão silábico, dentro de cada balão o aluno encontrará uma sílaba, o mesmo fará a leitura oral da sílaba e segura em sua cadeira. Assim que concluir e todos tiverem concluído sua leitura silábica, irão circular na cadeira dos colegas e junto com a sílaba encontrada irão formar palavras diversas.

No centro da sala terá um cartaz com papel onde elas farão a escrita livre da palavra descoberta. Concluir com atividade no livro (Caderno pedagógico 2).

Ao analisarmos o caderno pedagógico da professora Jasmim (caderno 2), por exemplo, observamos o que denominamos nesta tese de fragmentação do agir comunicativo. Denominamos assim o momento em que a linguagem pouco exerce o elemento que interliga o sentido, a cultura e o conhecimento, tornando-se, no entanto, uma sequência de atos de fala fragmentados e isolados. No caderno pedagógico de Jasmim, é possível evidenciar essa fragmentação a partir da ruptura de sentido pedagógico, do uso da linguagem meio de controle e do desengate entre os mundos subjetivo, social e objetivo.

Quanto à ruptura do sentido pedagógico, destacamos que a professora inicia a aula com a contação de uma história, que representa um universo de sentidos, emoções, tradição, dentre outros elementos. Em outro momento, a atividade já diz respeito a uma questão gramatical, a partir do estouro dos balões para a formação de sílaba, constituindo-se, assim, atividades não complementares, tendo em vista que, por exemplo, as palavras no balão não foram retiradas da história. Assim, a fragmentação do agir comunicativo ocorre, tendo em vista que o estudante interrompe uma atividade de compreensão (ouvir a história) e inicia outra atividade técnico-

com uma letra que transmite narrativas, emoções e contextos culturais. No entanto, optamos por manter o termo “música” por este ser utilizado em todos os cadernos pedagógicos analisados.

instrumental (juntar as sílabas), sem que o sentido para essas duas atividades seja explicado ou complementar.

No uso da linguagem meio de controle temos o agir técnico-instrumental. Compreendemos que esse agir faz parte de dinâmicas apresentadas no caderno pedagógico quando são utilizadas apenas para silenciar a turma ou para deixá-la em estado de relaxamento. Por essa perspectiva, entendemos que a “acolhida” torna-se um momento não considerado como pertencente à aula propriamente dito, mas como uma atividade para captar a atenção dos estudantes para os conteúdos da “aula verdadeira”, por exemplo, a atividade de juntar as sílabas. A oralidade, então, ocorre como fragmentação do agir comunicativo, tendo em vista que ela é considerada como um espaço informal de descontração, mas pouco vista como um momento de efetiva aprendizagem dos gêneros orais.

Destacamos, por último, o que consideramos o desengate entre os mundos subjetivo, social e objetivo. Como já apresentado nesta tese, Habermas (2012) afirma que o agir comunicativo integra os três mundos supramencionados. Entretanto, nos cadernos pedagógicos, visualizamos que esses mundos estão separados, conforme apresentamos a seguir: o mundo da vida (subjetivo e social) é mais evidenciado nos momentos pedagógicos apresentados na “acolhida”, com a escuta da música e a realização da oração. Nesse momento, é possível que os estudantes se sintam pertencentes ao grupo, pois é no mundo da vida que elementos do cotidiano, dos afetos e da cultura são acionados.

O mundo sistêmico (objetivo) é representado pela atividade do “balão silábico”, por exemplo, atividade essa centrada na norma e no desempenho individual dos estudantes. Ao realizar essa atividade, a fragmentação do agir comunicativo ocorre devido à descontextualização e a ruptura de uma sequência pedagógica. Ao não dar continuidade à atividade da contação de história ou ao não a retomar antes de desenvolver a próxima atividade (balão silábico), o estudante desvinculou-se da subjetividade proporcionada pela narrativa, pouco percebendo a importância de interligar seus sentimentos e emoções à aprendizagem gramatical proposta a seguir.

No entanto, destacamos que, como professoras, nem sempre registramos todas as práticas realizadas em sala de aula. Fazemos essas análises considerando que o caderno pedagógico serve como uma orientação para os processos de letramento desenvolvidos nas aulas, e não como um modelo a ser seguido rigidamente ou uma fonte exaustiva de todos os possíveis acontecimentos. Compreendemos que os cadernos pedagógicos se constituem como uma objetivação do planejamento. No entanto, a práxis real acontece a partir do encontro entre

os sujeitos, professoras e estudantes, quando o imprevisto e o diálogo ultrapassam, muitas vezes, o que foi escrito nos cadernos.

Assim, ratificamos que esses artefatos da cultura escolar revelam escolhas e tensões da prática pedagógica das professoras colaboradoras desta pesquisa. Pelos registros escritos, mesmo compreendendo que eles não esgotam a totalidade do que será desenvolvido em sala de aula, identificamos marcas da racionalidade que organizam o fazer do professor e os vestígios do mundo da vida que resistem à burocratização da aula. Dessa forma, entendemos o planejamento como um processo dinâmico, em que as professoras tentam equilibrar as exigências do sistema com o imperativo ético de valorizar as interações, as culturas, as subjetividades dos estudantes.

No caderno pedagógico 1, o planejamento propõe como acolhida para os estudantes brincadeira, música e contação de história. Não há no planejamento nenhuma especificidade sobre a história contada, se haverá espaço para alguma inferência dos estudantes, se haverá alguma conversa sobre o enredo da história ou qualquer outra abordagem. Logo após a acolhida, há a indicação do componente curricular do dia – Língua Portuguesa – e o objeto de conhecimento, que abrange adivinhas, leitura e escrita.

Acolhida: Brincadeira, música e contação de história e chamada “O canto mais lindo que já se viu”.

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Objeto de Conhecimento: “Adivinhas”, leitura e escrita.

Habilidade: Ler e compreender adivinhas.

Estratégias: Formar dois grupos de crianças, distribuir as adivinhas para os grupos. A criança pergunta para o outro grupo, quem acertar a resposta vai procurar a imagem e o nome das respostas, e assim continua com as adivinhas. Depois que concluir as adivinhas, as crianças irão escrever frases com as suas adivinhas.

Avaliação: Escrever frases no caderno de português (Caderno pedagógico 1).

Ao interagirmos com o caderno pedagógico 1, verificamos que ocorreu uma similaridade com o apresentado ao caderno 2: a fragmentação do agir comunicativo, o que parece ser vivenciado na rede municipal de ensino onde a pesquisa foi realizada. A partir das informações que constam neste caderno, percebemos que a transição aconteceu entre o lúdico e o sistêmico. Intuímos, então, que a oralidade, nesse planejamento, constituiu-se como uma espécie de atividade de passagem do que se considera mais descontraído para o que será o objeto da aula em si. Por isso, a contação de história, a música e as brincadeiras aparecem como uma espécie de “acolhida”, sem demonstrar, com essas atividades, uma intenção pedagógica.

Além disso, a fragmentação do agir comunicativo ocorre quando há uma ruptura no desenvolvimento da atividade “história” para o gênero oral “adivinhas”. Entendemos que, nesse momento, para que o estudante atribuisse sentido comunicativo às atividades, seria interessante que as adivinhas tivessem conexão com a história contada, para que a primeira não se tornasse, apenas, uma atividade técnico-instrumental de perguntas e respostas. Ou seja: como realizada, entendemos que o foco esteve na execução da atividade (racionalidade técnico-instrumental). Por certo, o mundo social da sala de aula foi organizado para o acertar as perguntas e o mundo objetivo para a escrita das frases isoladas o que, ao nosso ver, não se constituiu em uma atividade transformadora (Saviani, 2007).

No entanto, assim como o já apresentado a partir do caderno 2, ponderamos que a ausência de intenção pedagógica explícita pode ser devido à cultura burocratizada do planejamento, que, muitas vezes, exerce um movimento de reificação de certos conteúdos escolares em relação a outros, tal como a escrita sobre a oralidade. Ademais, como apresentado anteriormente, a ruptura de atividade pedagógica entre a história e o gênero adivinhas pode revelar uma dificuldade de a professora romper com a racionalidade técnico-instrumental historicamente arraigada nas práticas pedagógicas das professoras.

Reconhecemos, por certo, que as duas atividades podem (e devem) revelar uma conexão entre elas, no sentido de promover um agir comunicativo entre a professora e os estudantes. No entanto, o que observamos por meio desse planejamento é um certo dilema da práxis, que se reverte em um desafio de transformar o planejamento em uma ação pedagógica crítica e transformadora (Saviani, 2007), devido às pressões do mundo sistêmico, por meio dos elementos que integram a racionalidade técnico-instrumental.

Já no caderno pedagógico 3, a história dos três porquinhos foi planejada no tópico desenvolvimento, como instrumento de ensino para falar sobre a arte de construir casa. O foco não era a fábula, mas sim um conteúdo de arte intitulado diferentes tipos de casas. No documento, é possível observar que os modelos das casas da fábula foram usados como exemplo para abordar o tema em questão, mas não há referência sobre comentar ou discutir características desse gênero ou mesmo informar que se trata de uma fábula.

Objeto de Estudo: Arte em todo lugar - Diferentes tipos de casa.

Habilidades: Identificar e apreciar formas distintas de artes visuais tradicionais e contemporâneas. Apreciar diferentes tipos de moradia.

Desenvolvimento:

Correção do livro grosso pg 68/69.

Ouvir a história dos três porquinhos.

Focar nas casas dos porquinhos para explicar que há arte na construção das casas.

Apresentar imagens de diferentes casas.
Fazer atividade no livro pgs. 46/47 (Caderno pedagógico 3).

Assim como nos cadernos pedagógicos 1 e 2, o caderno 3 apresenta uma fragmentação do agir comunicativo. Percebemos que a fábula, embora tenha como inspiração o mundo da vida, por meio de elementos estéticos e culturais, no planejamento pedagógico ela é acionada como um elemento técnico-instrumental para ilustrar um conteúdo do componente Artes. Ao ser utilizada em sala de aula como um texto funcional, acreditamos que a interação com a fábula pouco promoverá um espaço para a apresentação das subjetividades dos estudantes, aspecto comum aos textos da esfera literária.

Além disso, a fábula dos “Três Porquinhos” deixou de ser um texto que poderia promover discussões sobre o mundo subjetivo e social, tais como ética, esforço, medo, dentre outros, para reduzir-se a apresentação de elementos do mundo objetivo, tais como tipos de materiais de construção (palha, madeira, tijolo). Ademais, no planejamento apresentado, a oralidade é mais utilizada como um meio para a transmissão de conteúdo e menos um espaço de entendimento mútuo.

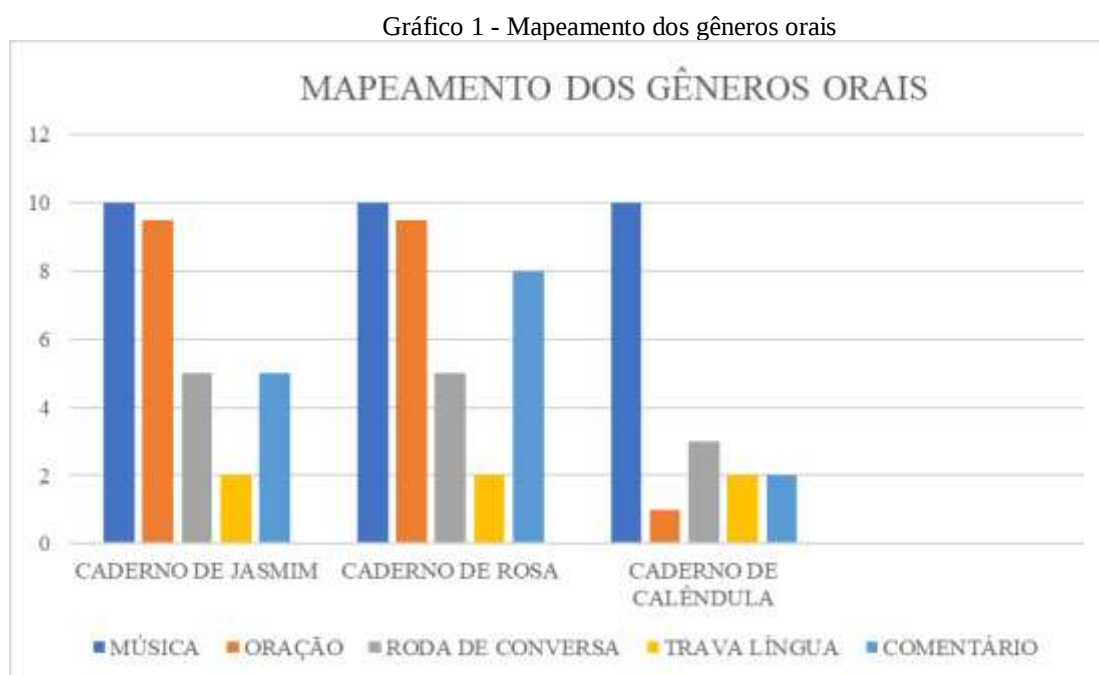
Ao mapearmos os gêneros orais apresentados nos cadernos pedagógicos, observamos uma presença bastante restrita desses gêneros. O gênero mais constante é a música, frequentemente utilizada como forma de acolhimento aos estudantes por todas as professoras. A oração também aparece em quase todos os planejamentos analisados das professoras Jasmim e Rosa, sendo usada no momento de rotina didática ou acolhida (conforme denominação das professoras), e muito raramente nos planejamentos de Calêndula. Nesse contexto, entendemos que a presença do gênero oração pode surgir em algumas escolas, especialmente onde as práticas comunitárias e culturais incluem manifestações religiosas, mas sua presença nos planejamentos exige uma análise cuidadosa, visto que o ensino público deve respeitar a laicidade.

Ao apresentar a oração como um gênero oral que pouco faz parte da rotina escolar (mundo sistêmico), percebemos uma possível interconexão dessa atividade com o mundo da vida dos estudantes e das professoras, em que práticas culturais religiosas representam uma herança da reserva do saber comunitário. Isso faz com que muitos participantes da sala de aula criem um sentimento de pertença ao grupo (mundo social). No entanto, o grande desafio é a manutenção dessa prática religioso-cultural sem, contudo, existir uma ruptura entre o mundo da vida e a pretensão de validade normativa do espaço escolar público, que tem como uma de suas intenções a valorização da pluralidade cultural e não a reprodução de uma crença única.

Compreendemos também que o uso de orações religiosas nos planejamentos precisa ser abordado com sensibilidade e, idealmente, pode ser substituído ou acompanhado por práticas orais que promovem a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas crenças, em consonância com os princípios de diversidade e inclusão delineados pela BNCC. Esse documento não incentiva a prática de um gênero religioso específico dentro do currículo obrigatório nas escolas públicas, onde a pluralidade cultural e o respeito às diferenças de crenças são fundamentais (Brasil, 2018) como elementos necessários para o entendimento mútuo.

A atividade de contação de histórias ocorre com regularidade em todos os cadernos pedagógicos. Esporadicamente, encontramos os gêneros cantiga de roda, trava-língua, roda de conversas e comentários em todos os documentos analisados. No entanto, embora esses gêneros estejam presentes nos planejamentos, não percebemos *a priori*, menção a um ensino sistematizado sobre eles. Afirmamos, portanto, que esses gêneros aparecem mais como suportes de atividades ou para momentos de descontração e menos como prática de ensino planejada com a finalidade de desenvolver competências discursivas dos estudantes, por meio dos gêneros orais.

A seguir, apresentamos o gráfico 1, que promove a visualização da presença desses gêneros nos cadernos pedagógicos de cada professora.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como já apresentado anteriormente, o gráfico mostra-nos que as práticas relacionadas aos gêneros orais realizadas pelas professoras, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda são pouco desenvolvidas. A presença restrita desses gêneros, em sua diversidade, dificulta a potencialização das habilidades linguísticas dos estudantes, visando a uma atuação social por meio da linguagem (Marcuschi, 2010; Bueno; Costa-Hübes, 2015; Magalhães, 2008; Storto, 2020). A pouca utilização dos gêneros orais também limita a diversidade das formas comunicativas no contexto educacional, restringindo o desenvolvimento pleno das capacidades comunicativas e argumentativas dos estudantes. Essa comunicação diversificada, pela perspectiva da TAC (Habermas, 2012), é essencial para a formação de indivíduos capazes de agir e interagir de maneira crítica e reflexiva na sociedade.

Ao analisarmos os documentos, percebemos também que não há um planejamento para um trabalho interdisciplinar com dois ou mais componentes básicos explorados nesse nível de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), nem mesmo um planejamento voltado para o ensino de algum gênero oral, com suas características e especificidades. Cada dia trabalha um ou dois componentes de forma separada e isolada, seguindo o horário especificado, no início do ano letivo, pela Secretaria Municipal de Educação, conforme quadro 17. Essa dinâmica dificulta ainda mais um planejamento que acolha os gêneros orais como parte dos conhecimentos que são essenciais para os estudantes.

Quadro 17 - Horário de aula do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

HORÁRIO DE AULA DO 1º AO 3º ANO						
HORÁRIO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
08:00/10:00	Linguagens	Língua Portuguesa (2)	Língua Portuguesa (2)	Língua Portuguesa (2)	Língua Portuguesa (2)	História (1) Geografia (1)
13:00/15:00						
INTERVALO						
10:30/12:00	Matemática Ciências Humanas Ciências da Natureza Religião	Matemática (2)	Matemática (2)	Matemática (2)	Ciências (2)	(Educação Física) (1) (Arte) (1)

Fonte: Secretaria Municipal de Valente (2023).

O quadro 17 representa para além de um cronograma semanal de atividades em sala de aula desenvolvidas pela professora. Ele, por certo, representa a colonização do mundo da vida

pelo sistema, por meio de uma racionalidade burocrática, que determina os modos de ser das práticas pedagógicas nas escolas *loci*. A organização temporal dos componentes disciplinares e a sua apresentação em “gavetas” estanques dificultam o agir comunicativo das professoras sobre os conteúdos de ensino, tendo em vista que elas devem atender aos imperativos do sistema para agirem de forma eficaz frente à gestão escolar.

O ensino de gêneros orais, a exemplo de debates ou de rodas de conversa, necessita de tempo mais fluido e integrado, além de, muitas vezes, ultrapassar as fronteiras disciplinares. Assim, com essa delimitação temporal, se ela for rígida, caberá às professoras o trabalho com conteúdos menos densos, mais visíveis e mais rápidos em sua execução, geralmente, gêneros atribuídos à cultura do impresso e/ou ao ensino de normas gramaticais. O ensino da oralidade, por se tratar de um processo comunicativo-dialógico, nem sempre poderá ser alocado em uma temporalidade fixa. Por isso, manter um cronograma semanal, de forma rígida, representa, também, uma colonialidade em relação ao tempo de aprendizagem dos estudantes.

Em um outro planejamento do caderno pedagógico 3, uma das professoras planeja trabalhar com o conteúdo rima e o uso do gênero oral música, porém, apenas com a finalidade de encontrar os pares de palavras que rimam. As anotações não fazem nenhuma menção à possibilidade de os estudantes cantarem a música proposta, observar as características do gênero, compará-la com outros ou algo parecido. Segundo as anotações, apenas será cantada pela professora para os estudantes ouvirem e encontrarem as rimas.

Componente curricular/objeto de ensino: Português - traçado do alfabeto cursivo e rima.

Habilidades: Compreender a fixação da rima.

Estratégias:

Iniciar a aula com rotina didática (música e oração).

Em seguida cantar a música “vou repartir o boi com um amigo meu”. Ao concluir a música sondar e estimular oralmente quais palavras rimam durante a música, se elas apareceram no início, meio ou final da palavra, mostrando ao aluno a percepção e compreensão do que é rima e onde ela aparece. Em seguida, listar na lousa o nome dos alunos na classe, todos escrevem em seus cadernos em seguida veremos coletivamente palavras que combinam/rimam com cada um deles (Caderno pedagógico 3).

Ao analisar as anotações do caderno pedagógico 3, percebemos a supremacia da racionalidade técnico-instrumental no planejamento em detrimento da fluidez da racionalidade comunicativa. Nesse contexto, a música, um gênero oral marcado por elementos de performances subjetivas, pelo ritmo, por aspectos sonoros etc., é utilizada como um “banco de dados” para a localização de palavras e de fonemas. Aqui, a música não foi utilizada como um

gênero em si, mas como um pretexto para o estudo de elementos gramaticais. Dessa forma, todo o planejamento torna-se um elemento mais operacional da aula do que um documento que estimula a subjetividade do agir comunicativo dos estudantes.

Os registros apresentados evidenciam, de alguma forma, como os gêneros orais ainda são pouco explorados no planejamento, indicando que suas características e seus objetivos específicos acabam pouco presentes em sala de aula. Assim, o gênero oral, muitas vezes, serve apenas como instrumento para alcançar outras metas, uma vez que, “sempre que se utiliza um gênero para ensinar algo diferente dele próprio, o gênero é tomado como instrumento de ensino” (Storto; Costa-Maciel; Magalhães, 2023, p. 202). Parece-nos comum a utilização de gêneros orais como instrumento no ensino de LP, e esse processo se faz presente na escolha metodológica de quase todos os planejamentos analisados, como um recurso para desenvolver determinado conteúdo, no intuito de facilitar o aprendizado dos estudantes.

No entanto, não podemos perder de vista a importância fundamental de planejar os gêneros orais também como objeto de ensino. Para o desenvolvimento da linguagem, é primordial que a escola e, conseqüentemente, as professoras tomem consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho (Schneuwly; Dolz, 2011). Como afirmam os autores,

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 69).

O ensino de gêneros nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no tocante a esta pesquisa os gêneros orais, idealmente deve ser resultado de uma decisão pedagógica cuidadosamente planejada, que considere a potencialidade de o gênero contribuir para que os estudantes o compreendam plenamente e saibam utilizá-lo tanto no contexto escolar quanto fora dele; e desenvolvam competências gerais que enriqueçam a sua prática comunicativa.

Além disso, os planejamentos evidenciados nos cadernos pedagógicos também nos levam a outra problematização de pretensão de validade do discurso: a assimetria comunicativa presente nas atividades. Como afirma Habermas (2012, 2012a), para o agir comunicativo, é necessário que os sujeitos tenham igualdade de condições para buscar o entendimento mútuo.

A análise dos cadernos pedagógicos nos revela a minimização dos momentos de fala dos estudantes em detrimento dos de fala das professoras.

Em quase todas as práticas pedagógicas planejadas, as professoras detêm a performance da fala enquanto, para os estudantes, os momentos interativos são mais da ordem de técnico-instrumental, tais como fala-resposta ou fala-validação de elementos técnicos. Essa estrutura quase monológica pode evidenciar que a sala de aula, em vez de um espaço dialógico-comunicativo, torna-se, geralmente, um espaço de reprodução de falas, o que dificulta a constituição da sala de aula em um espaço intersubjetivo e emancipatório.

6.1.1 A construção do saber sobre a oralidade: percepções das professoras nas sessões reflexivas

Quando provocadas ao diálogo a respeito de sua formação para trabalhar com a oralidade bem como o seu arcabouço teórico acerca da oralidade e do ensino dos gêneros orais, as professoras performaram suas falas de forma muito expressiva. Em seus relatos, transpareceu a intenção de evidenciar as limitações formativas vivenciadas na graduação, revelando que o embasamento teórico-conceitual sobre a oralidade oferecido no PARFOR foi, em sua percepção, limitado para as demandas da prática docente. Sobre isso, as colaboradoras apresentaram:

[...] Agora na TEORIA, estudar na sala do Parfor essa lembrança que eu não te::nho, de como trabalhar a ORALIDADE. A gente tem de como trabalhar escritas, método fônico, como ensinar. Lembro a forma de aprender o método fônico com a boca aberta, com movimento da boca. Oralidade eu não lembro não. Na faculdade não (Calêndula, colaboradora, 2024).

A gente viu um pouco isso, no Parfor, eu le:mbro, nas entrelinhas, mas a gente viu um pouco sobre isso e também nas outras formações continuadas que já tivemos várias (Jasmim, colaboradora, 2024).

A gente vê os pouquinhos quando vai lembrando das memórias, né? Mas assim eu num lembro de nenhuma teoria que eu estudei na faculdade sobre oralidade (Rosa, colaboradora, 2024).

As falas das professoras Calêndula, Jasmim e Rosa contribuem para nos revelar o porquê de a oralidade aparecer, muitas vezes, como pretexto ou como elemento de descontração nos cadernos pedagógicos. Para elas, durante a graduação, os estudos sobre a oralidade ocuparam esses lugares, agora reproduzidos pelas professoras. A partir do depoimento de Calêndula, é nos possível apresentar uma dicotomia entre o que foi estudado e o que foi

silenciado durante a formação acadêmica. A colaboradora da pesquisa recupera em suas memórias, por exemplo, o estudo sobre os métodos de alfabetização (método fônico). No entanto, ao falar sobre a oralidade, parece existir um vazio em suas memórias.

Podemos intuir, a partir do relato de Calêndula, que a fala, como pertencente ao mundo da vida, não alcançou o saber formal da teoria no processo de formação acadêmica da professora. Essa lacuna, por certo, evidencia que a oralidade não se tornou objeto de ensino acadêmico no curso do PARFOR. Assim, sem o aporte teórico para ser problematizado em sua pretensão de validade, o agir comunicativo se apresenta, em sala de aula, muitas vezes restrito à espontaneidade do cotidiano, por meio da prática. Nesse cenário, a oralidade torna-se um elemento da rotina escolar e pouco conduz a uma ação de entendimento mútuo.

O relato da professora Jasmim evidencia o estudo da oralidade de forma aligeirada, visto mais nas “entrelinhas” de outros assuntos estudados na formação acadêmica. Nesse sentido, entendemos que a oralidade muitas vezes é tratada como um saber intuitivo da professora para o ensino e do estudante para a aprendizagem. Aqui, é perceptível, que não houve uma intenção clara do curso de formação acadêmica em ampliar a base teórico-prática sobre esse conteúdo, pouco analisando, durante a graduação, sobre a oralidade, com o mesmo rigor científico que do que é comum ao estudo sobre a escrita.

Quanto à professora Rosa, suas memórias afetivas vivenciadas em outros espaços do mundo da vida lhes credenciaram a um certo conhecimento, embora limitado, sobre a oralidade. Assim, na ausência de um estudo teórico mais aprofundado, a professora recorre a outras experiências do tempo de estudante e como pessoa que frequenta diversos espaços sociais para agir comunicativamente pela oralidade na sala de aula. Intuímos, a partir desse relato, o motivo de seu caderno pedagógico apresentar gêneros orais, como oração e músicas tradicionais. Por não ter um certo conhecimento teórico sobre a oralidade, Rosa atua por meio prático, ancorada na tradição.

Além disso, as ações de fala das professoras refletem o contexto de estudo na sala do PARFOR/UNEB, espaço-tempo em que as professoras compartilharam suas experiências sobre o aprendizado teórico acerca da oralidade. A referência às entrelinhas e às memórias sugere a importância da compreensão contextual para interpretar as experiências vividas no PARFOR. Calêndula, ao mencionar a lembrança da forma de aprender, por exemplo, o método fônico, destaca a reflexividade sobre as práticas pedagógicas as quais também gostaria que tivesse ocorrido sobre o tema em questão. A alusão às memórias por Rosa também sugere uma busca por significados na recordação das experiências passadas.

Cada uma das colaboradoras tenta se lembrar de como a oralidade foi abordada durante sua formação, mas todas expressaram uma falta de clareza e profundidade no aprendizado de métodos e conceitos relacionados à oralidade. Esse processo de lembrança é subjetivo e está marcado por lacunas, o que sugere uma percepção de que a oralidade não foi abordada de forma suficiente ou explícita em sua formação, não favorecendo um entendimento adequado sobre o assunto. Ao considerarem que seus conhecimentos sobre oralidade são vagos ou derivados de uma interpretação indireta ("nas entrelinhas"), revelam que essa formação não atingiu uma situação de validade normativa e compromete a racionalidade comunicativa no contexto da formação docente.

A falta de um conhecimento claro e partilhado dificulta que as colaboradoras atuem em conformidade com o que Habermas (2012) chama de condições ideais de fala, em que uma prática pedagógica seria construída com base em princípios racionalmente aceitos e amplamente compreendidos. Segundo Habermas (1997), um conhecimento precisa ser reconhecido como legítimo e capaz de suportar a crítica e a dúvida para ser válido; no caso das colaboradoras, a ausência de um saber consistente sobre oralidade prejudica a validade desse discurso pedagógico.

Nas falas apresentadas, podemos identificar elementos relacionados à pretensão de verdade proposta por Habermas (1997a), quando fazem menção à lembrança e à memória demonstram uma busca pela verdade ao compartilhar suas recordações no contexto do PARFOR, e a intenção de comunicar informações verdadeiras sobre as experiências, percepções e, principalmente, aprendizados acerca da oralidade vivenciados durante esse período de formação. Todos os enunciados foram confirmados pelas professoras que participavam da argumentação, constatando essa pretensão de validade, pois “a condição para a verdade dos enunciados é o consentimento de todos os demais”⁴⁰ (Habermas, 1997a, p. 121, tradução nossa).

No entanto, percebemos que, apesar de haver uma tentativa de recuperação do conhecimento através das memórias, as falas revelam limitações no processo formativo do PARFOR e, talvez, uma ausência de espaços adequados para a argumentação profunda que pudesse gerar compreensão e consenso sobre a oralidade. Esse contexto evidencia a necessidade de uma formação docente que ofereça saberes legítimos e consistentes, no que diz respeito ao trabalho com a oralidade. A ausência de uma formação sólida sobre esse aspecto exige a

⁴⁰ “La condición para la verdad de los enunciados es el potencial asentimiento de todos los demás”.

autonomia das professoras em exercer uma prática pedagógica fundamentada na racionalidade comunicativa e na legitimidade argumentativa.

As professoras continuam proferindo seus argumentos sobre os estudos relacionados à oralidade e trazem exemplos de suas experiências orais enquanto estudantes que eram, buscando reforçar a tese de não terem estudado sobre a oralidade enquanto conteúdo teórico-conceitual dentro da universidade.

Talvez seja isso que a gente (+) como a gente fazia seminários, júri, como devolutivas nossas, mas estudar esse conteúdo aí não, a gente num num estudou. Mas aprender como fazer com o aluno, a gente num viu não (Calêndula, colaboradora, 2024).

Eu também num lembro não (Rosa, colaboradora, 2024).

Eu também não (Jasmim, colaboradora, 2024).

Teve ter tido algo, mas num marcou, num ficou (Calêndula, colaboradora, 2024).

Deve ter tido nas entrelinhas (Jasmim, colaboradora, 2024).

Talvez tenha passado insignificante (+ +) (Calêndula, colaboradora, 2024).

Ao compartilharem suas percepções, incertezas e avaliações críticas em relação ao conhecimento da oralidade possibilitado pela universidade, as professoras continuam buscando a verdade acerca das experiências acadêmicas, identificando uma lacuna, um descompasso nesse contexto de aprendizado, expondo que o conhecimento talvez tenha sido apresentado de maneira que não chamou a atenção. Nesse ponto, percebemos um esforço em tentar recordar de algo que pode ter sido ensinado sem ter provocado aprendizado para não proferirem argumentos falsos, o que nos mostra a pretensão de veracidade.

As falas de Calêndula, Rosa e Jasmim revelam que, mesmo quando a oralidade esteve presente na formação acadêmica, muitas vezes, esse conteúdo era proposto de forma técnico-instrumental, a exemplo de método de avaliação das próprias professoras durante o curso, mas não como um objeto de ensino para futuras professoras da Educação Básica. Calêndula, ao apresentar a realização de seminários, júris simulados etc. na graduação, demonstra que a oralidade foi vivenciada por ela e suas colegas de turma, mas por um agir técnico-instrumental, para a obtenção de nota ou demonstrar conhecimento acadêmico em relação a um componente curricular específico. Ou seja: a oralidade foi o meio para a avaliação das graduandas, mas não um objeto de estudo pedagógico para o ensino dos estudantes da Educação Básica.

Quando Calêndula apresenta que não aprendeu como trabalhar a oralidade com os estudantes (“Mas aprender como fazer com o aluno, a gente num viu não”), percebemos uma certa decepção da professora por não ter aprendido, no curso do PARFOR, como realizar a transposição didática do conteúdo oralidade (embora pouco estudado no curso) para o ensino desse conteúdo para os estudantes. Talvez, essa decepção sinalize um dos motivos para a pequena variedade de gêneros orais nos cadernos pedagógicos, limitando-se, na maioria das vezes, aos gêneros oração e música, que são saberes mais pertencentes ao mundo da vida.

Ao analisarmos o contexto sócio-histórico desses argumentos, fica evidente nas ações de fala das professoras e em suas expressões não linguísticas de confirmação no momento dos proferimentos de cada uma, que elas possuem um conhecimento teórico muito restrito relacionado à oralidade e responsabilizam a universidade em que estudaram por essa ausência. Analisamos aqui também uma dimensão subjetiva de que a falta de oportunidades reais de aprofundamento acadêmico sobre a oralidade está relacionada à sua formação universitária. Nesse caso, se as oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre a oralidade foram limitadas, pode ser que a qualidade da comunicação e da compreensão nesse aspecto fique prejudicada. Assim, interpretamos as limitações percebidas pelas professoras não apenas como deficiências individuais, mas também como resultado de fatores contextuais e institucionais. As falas das professoras nos ensejam a ideia de que a oralidade enquanto objeto de ensino e conteúdo a ser fundamentada teoricamente na formação de professores ainda é secundária. Ainda há uma necessidade de

[...] intensificação da presença das práticas orais no contexto acadêmico de formação docente e à difusão de atividades que discutissem a transposição dos gêneros orais, envolvendo os materiais didáticos, as práticas educativas e os documentos prescritivos, dentre outros. (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022, p. 390).

Essa constatação pode ser reforçada, quando as ações de fala das professoras se voltam para o trabalho em sala de aula. Seus argumentos direcionados para esse *déficit* de aprendizagem em sua formação acadêmica também ganham força quando começam a falar e a interagir a respeito de suas vivências em sala de aula e do sistema que estão inseridas. Parecem encontrar obstáculos em explorar a oralidade, primeiro, por não saberem bem como fazer devido à limitação de acesso aos gêneros orais que ainda “[...] não se encontram já ‘recortados’ para os professores poderem levá-los para a sala de aula” (Dolz; Bueno, 2015, p. 122) como encontramos os gêneros escritos; depois, porque o mundo sistêmico da escola se evidencia nas exigências, colonizando o seu mundo da vida e o trabalho com a oralidade, visto ainda como

de menor importância, ficando, assim, em segundo plano. Essa colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico aparece de forma evidente nos argumentos das colaboradoras, como podemos perceber em suas falas:

É, a gente planeja, a gente vai (+) apresentar mais, vou fazer mais apresentações, trabalhar mais com os projetos. Mais, às vezes, tem muitas demandas da secretaria também, não é? E a gente acaba (+++), enfim, não fazendo (Rosa, colaboradora, 2024).

[...] tudo bonitinho, tudo maquiado, porque tem que prestar conta pra o governo, pra o secretário que está ali. Mas de acordo com a realidade ((batidinhas na mesa)) que deve acontecer no chão da sala de aula, não está acontecendo, não está, isso é fato, isso é fato [...] eu hoje atualmente na sala de aula também, esse trabalho com oralidade tá muito escasso. Esse trabalho aí, muito escasso (Jasmim, colaboradora, 2024).

Com essas devolutivas do sistema. Então, a gente começou mudando com o presidente da República ((risos)). Mas é isso que eu estou dizendo, que a gente pode mudar. É onde ela (+) [falo] que a gente tipo porque muitas vezes, Marta, a gente tenta fazer diferente e é criticada. Então, acaba que fica tudo por fazer (Calêndula, colaboradora, 2024).

Embora as professoras apresentem, em suas falas, a vontade de realizar um ensino transformador para a vida de seus estudantes, percebemos um certo conflito entre a autonomia docente e o controle burocrático da atividade docente. O relato de Jasmim apresenta um descompasso entre o planejamento que, para ela, apresenta elementos que não são vivenciados em sala de aula (“tudo bonitinho, tudo maquiado”), mas precisam constar no caderno pedagógico a fim de atender à burocracia escolar (“porque tem que prestar conta pra o governo, pra o secretário que está ali”). Nesse sentido, o planejamento deixa de ser um meio para a prática pedagógica para se tornar um objeto da racionalidade técnico-instrumental (“prestar contas”). Isso, por certo, gera um distanciamento entre o que está no papel e o que acontece no “chão da sala de aula” (Jasmim, 2024).

Outro aspecto relevante a ser discutido diz respeito à fala de Calêndula (2024), quando apresenta que “a gente tenta fazer diferente e é criticada. Então, acaba que fica tudo por fazer”. Percebemos, por esse fragmento, um certo cerceamento à prática pedagógica por medo da crítica externa, geralmente advinda dos gestores da secretaria de Educação. Através de sua estrutura de poder, a secretaria poderá atuar no sentido de promover sanções às professoras, caso não cumpram o determinado por seus gestores. Entendemos, então, que para o agir comunicativo, é necessário que a sala de aula seja um ambiente de liberdade e de entendimento mútuo.

Quando as professoras não são valorizadas ou são criticadas por seus gestores, elas tendem, como nos diz Calêndula, a seguir apenas o que foi indicado pelos gestores, geralmente por meio de um ensino técnico-instrumental e com metodologias mais tradicionais. Ao nosso ver, isso explica o limitado trabalho com gêneros orais na sala de aula, pois eles exigem atitudes de ensino mais dialógico-comunicativas.

Rosa também nos apresenta como as demandas do mundo sistêmico se sobrepõem, muitas vezes, às necessidades do mundo da vida na sala de aula. O trabalho com a oralidade exige um tempo orgânico e flexível. No entanto, como o sistema impõe uma lógica de trabalho rápido e mensurável, a partir de avaliações quantitativas internas e externas, as atividades com os gêneros orais, que são de caráter processual, acabam, geralmente, negligenciadas. Compreendemos, a partir de Saviani (2007), que essa pressão sistêmica impede que as professoras realizem o trabalho pedagógico em sua essência, transformando-as em cumpridoras de tarefas burocráticas.

Ao serem pressionadas pelo mundo sistêmico da escola, as professoras veem a mediatização do seu mundo da vida se transformando em colonização (Habermas, 2012b), a partir da regularização por meio de papéis diferenciados (aquele que manda e aquele que é forçado a obedecer) e da racionalização das normas, provocando uma restrição progressiva da comunicação. O mundo sistêmico da instituição escolar se sobrepõe ao mundo da vida das professoras e impede uma integração obtida através do consenso alcançado comunicativamente, o que dificulta ainda mais o trabalho com a oralidade como objeto de ensino em sala de aula.

Quando analisamos essas falas das professoras, considerando os momentos hermenêuticos (preconceito, entendimento, interpretação e autocompreensão) apresentados na figura 21, compreendemos que a professora Rosa expõe uma ideia preconcebida de que os planos de aula são, frequentemente, frustrados por demandas externas, como as impostas pela secretaria. Esse preconceito parece-nos um reflexo de sua vivência, em que a sobrecarga de demandas externas interfere no desenvolvimento dos planejamentos.

De forma semelhante, a professora Jasmim traz a preconcebida noção de que há uma desconexão entre a imagem “[...] tudo bonitinho, tudo maquiado [...] porque tem que prestar conta pro governo” (Jasmim, 2024), apresentada aos superiores e a realidade enfrentada na sala de aula. A professora Calêndula, por sua vez, parte do preconceito de que há uma resistência institucional a mudanças, especialmente quando se busca inovar ou fazer algo diferente, e que essas tentativas são, constantemente, alvo de críticas.

Na fase do entendimento, ao afirmar que “a gente acaba [...] não fazendo” (Rosa, 2024), a professora revela uma compreensão das dificuldades impostas pelos compromissos

conflitantes entre a execução de projetos e as demandas administrativas. A professora Jasmim percebe a disparidade entre as exigências governamentais e a prática educacional cotidiana; sua batida na mesa expressa uma frustração evidente com essa discrepância, indicando que o discurso oficial diverge da realidade concreta. No entendimento da professora Calêndula, a crítica constante resulta em inação, impedindo que as mudanças sejam efetivamente implementadas.

Na fase de interpretação, a professora Rosa compreende a situação como uma complexidade sistêmica, em que as demandas institucionais prevalecem sobre os objetivos pedagógicos. Isso a leva a concluir que, apesar das boas intenções, há uma ineficácia na implementação dos projetos. A professora Jasmim percebe o cenário como uma falta de autenticidade no sistema educacional, onde o trabalho com a oralidade e outras práticas pedagógicas fundamentais são negligenciados. Por sua vez, a professora Calêndula entende a situação como uma barreira sistêmica à inovação, sendo que a crítica constante e a falta de apoio desmotivam qualquer tentativa de realizar algo novo ou diferente.

Na reflexão sobre suas práticas, sob a perspectiva hermenêutica da autocompreensão, a professora Rosa reconhece a constante tensão entre o planejamento e a efetiva realização das atividades. A professora Jasmim confirma que, embora ciente das deficiências do sistema, sua capacidade de agir é restringida pelas condições vigentes. Já a professora Calêndula percebe que, apesar dos esforços, a falta de apoio e as críticas recorrentes resultam em desistência. As professoras parecem chegar à conclusão de que há uma necessidade de repensar suas abordagens, embora enfrentem obstáculos significativos para a mudança dentro do sistema educacional.

Para ilustrar os momentos hermenêuticos que constam na metodologia desta tese, com base nos relatos das colaboradoras da pesquisa, apresentamos o quadro 18, a seguir:

Quadro 18 - Momentos hermenêuticos observados nos relatos das colaboradoras da pesquisa

MOMENTOS HERMENÊUTICOS				
Descrição e Achados na Pesquisa	Preconceito (horizontes iniciais)	Entendimento (encontro com a realidade)	Interpretação (construção de sentido)	Autocompreensão (reflexividade docente)

Descrição	Reflete as ideias preconcebidas e vivências das professoras.	A percepção direta das dificuldades e discrepâncias.	A análise crítica das causas dos fenômenos observados.	A reflexão final sobre a própria prática e posição no sistema.
Rosa	A noção de que planos de aula são frequentemente frustrados por demandas externas da secretaria.	Compreensão dos compromissos conflitantes que levam à inação de projetos ("a gente acaba não fazendo").	Interpretação da complexidade sistêmica onde demandas institucionais prevalecem sobre objetivos pedagógicos.	Reconhecimento da tensão constante entre o planejado e o efetivamente realizado.
Jasmim	A percepção de uma desconexão entre a imagem "maquiada" apresentada aos gestores e a realidade do "chão da sala".	Frustração evidente com a disparidade entre as exigências governamentais e a prática pedagógica concreta.	Percepção de falta de autenticidade no sistema, resultando na limitação do trabalho com a oralidade.	Ciência de que sua capacidade de agir é restringida pelas condições sistêmicas vigentes.
Calêndula	A crença de que há resistência institucional à inovação e que tentativas de mudança são alvo de críticas.	Entendimento de que a crítica constante resulta em desistência e inação ("fica tudo por fazer").	Identificação de uma barreira sistêmica à inovação pela falta de apoio e desmotivação ante as críticas.	Percepção de que, apesar dos esforços, a falta de suporte institucional leva à desistência de novas abordagens.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Por certo, os relatos revelam que a fragilidade no trabalho com a oralidade na sala de aula com estudantes da Educação Básica não se dá devido a uma falha individual das professoras, mas é resultado de uma organização sistêmica. Podemos contextualizar essa afirmação ao destacar o vazio formativo sobre a oralidade, no curso de graduação do PARFOR, apresentado por Calêndula; ao saber nas “entrelinhas” descrito por Jasmim, tratando o conhecimento de forma intuitiva e sem o rigor acadêmico dedicado, muitas vezes, ao ensino da escrita; à constante tensão entre tradição e teoria relatada por Rosa, que a faz recorrer às suas vivências extraescolares para suprir a ausência do conhecimento teórico necessário para o trabalho com os gêneros orais.

Por nosso entendimento de Habermas (1997a), a racionalidade comunicativa é continuamente desafiada por condições estruturais que limitam a capacidade dos atores de realizar plenamente as suas intenções. Os atores encontram-se numa negociação constante entre os seus planos e as realidades impostas pelo sistema. Como afirma Habermas (2012b, p. 280), “entretanto, se, em vez de absolutizar a perspectiva do sistema ou do mundo da vida, tentássemos correlacioná-las, o desengate entre sistema e mundo da vida não apareceria como um processo de diferenciação de segunda ordem”. Nesse contexto, podemos inferir como as

escolhas e as propostas das Unidades Escolares em que atuam influenciam no trabalho da sala de aula; como o mundo sistêmico ainda coloniza o mundo da vida das professoras, no seu exercício profissional e como é fundamental o conhecimento teórico para o desenvolvimento da prática.

Quando analisamos as falas das colaboradoras com o foco na emancipação da linguagem e nas subjetivações presentes na argumentação, identificamos uma certa tensão entre o ideal de um planejamento pedagógico emancipatório e as imposições externas, como demandas da secretaria e prestações de contas ao governo. Ao mencionar que “tem muitas demandas da secretaria também... e a gente acaba... enfim, não fazendo” Rosa (2024) revela, mais uma vez, como essas imposições externas acabam por limitar também o processo de planejamento. A linguagem, nesse contexto, torna-se um espaço de tensão entre a normatividade imposta pela instituição e a autonomia das professoras em construir práticas significativas.

Jasmim (2024), quando diz que tudo é “/.../ bonitinho, tudo maquiado /.../”, expõe uma desconexão entre o que é formalmente planejado e o que efetivamente ocorre na prática, demonstrando o distanciamento entre a realidade pedagógica e as expectativas burocráticas. Essa percepção crítica é um movimento de emancipação, na medida em que as professoras programam e questionam as limitações impostas sobre sua prática, mas ainda enfrentam dificuldades para superá-las. Aqui observamos que a comunicação perde sua dimensão emancipadora e passa a servir a uma agenda externa, em contrapartida ao ideal de um consenso construído democraticamente entre os participantes do processo educacional.

6.2 HERMENÊUTICA DA EXPERIÊNCIA: DA VIVÊNCIA À REFLEXÃO SOBRE OS GÊNEROS ORAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

As entrevistas-narrativas foram realizadas em um ambiente tranquilo, no qual incentivamos as professoras a compartilharem suas histórias de vida, desde suas experiências pessoais até o momento em que ingressaram na docência. Esse espaço de escuta ensejou atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, especialmente o de problematizar o papel dos gêneros orais no contexto da sala de aula, com base nos planejamentos e nas percepções das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em um ambiente de confiança e acolhimento que conseguimos criar, as professoras compartilharam inquietações, memórias, alegrias e angústias de seu processo de formação escolar até a conquista da profissão. Seus relatos, marcantes e emocionantes, revelam o quanto

foram pouco estimuladas a aprofundar o conhecimento sobre os gêneros orais, o que reflete um conceito amplamente difundido de que a oralidade se resume simplesmente ao saber falar. Nesse ponto, a análise hermenêutica nos permitiu interpretar que a escuta não apenas nos revelou narrativas individuais, mas também nos mostrou como tais narrativas estão atravessadas por estruturas normativas do sistema escolar, evidenciando o movimento de colonialidade em que as experiências formativas do mundo da vida parecem ter sido moldadas por imposições externas do mundo sistêmico.

Considerando que as professoras entrevistadas, assim como todos nós, enfrentam desafios tanto dentro quanto fora da sala de aula em sua vida diária, nossa proposta foi ouvir atentamente suas narrativas para aprofundar a compreensão sobre suas concepções e percepções a respeito do trabalho com os gêneros orais. Esse exercício hermenêutico não apenas nos possibilitou reconstruir o sentido das falas, mas nos evidenciou como, em diferentes momentos, a colonização do mundo da vida pela lógica sistêmica (currículo prescrito, avaliação punitiva, ausência de práticas reflexivas) limitou, de alguma maneira, a possibilidade de uma comunicação orientada ao entendimento. Ao compartilharem suas experiências, que abrangem desde a infância até o período universitário, fica evidente o quanto o trabalho com essa prática de linguagem foi frequentemente negligenciado ou, em muitos casos, inexistente. A seguir, apresentamos os relatos de Rosa e Jasmim:

Ela ((a professora)) não fazia apresentações para a gente participar se fazia eu não lembro de nenhum momento (+) acho que é por isso que até coloquei lá né em falar em público ((se referindo às sessões reflexivas) porque EU NUM FUI TRABALHADA acho que naquela época poucas pessoas eram trabalhadas em relação a isso, então hoje eu tenho dificuldade de falar em público justamente porque eu não fui trabalhada, sofri muito na faculdade com isso (Rosa, colaboradora, 2024).

Por sinal, até no dia que a gente tava conversando aqui ((referindo-se às sessões reflexivas)), Calêndula falou a questão do falar em público e e eu também vivi isso (+) inclusive eu tive uma colega que ela desmaiou. Quando foi a vez da fala dela, tremeu, tremeu, tremeu sem conseguir falar no microfone. E a gente, por ter ensaiado o seminário, achado que tudo deveria acontecer como a gente ensaiou, acabou insistindo, ela acabou desmaiando, não conseguiu fazer a parte dela (+) isso me marcou muito (Jasmim, colaboradora, 2024).

Os relatos das professoras apresentam angústias por terem vivenciado uma formação escolar e acadêmica que limitou o trabalho com os gêneros orais. Rosa, por exemplo, estabelece uma relação entre a sua história como estudante e suas dificuldades agora como professora: a dificuldade de falar em público. Essa angústia vivenciada em sua formação

anterior à docência pode ser um dos motivos para a insegurança da professora com o planejamento de atividades com gêneros orais.

A dificuldade das professoras de se expressarem, enquanto estudantes, ao serem cobradas para realizarem atividades orais, denota mais uma vez a carência do trabalho com os gêneros orais na sua vida estudantil. Sabemos que são inúmeras as coisas que fazemos na nossa vida social falando e utilizando os atos de fala para estabelecer relações interpessoais que englobam o saber cultural compartilhado pelos participantes da comunicação como membro de um determinado mundo da vida (Habermas, 1997a).

Todavia, quando esse processo se dá pela ação estratégica em que se usa sanções ou gratificações, como vemos no exemplo acima da colaboradora Jasmim, em que a apresentação oral foi colocada como um instrumento de avaliação, sem a possibilidade da troca, interação e de uma racionalidade comunicativa, em que “a ação orientada ao entendimento é reflexiva”⁴¹ (Habermas, 1997a, p. 489), as estudantes, mesmo já sendo professoras, ainda se sentem, de algum modo, despreparadas para usar a oralidade em situações mais formais. O que nos revela a ruptura entre as pretensões de validade levantadas no mundo da vida e a racionalidade técnico-instrumental imposta pelo sistema, reduzindo a comunicação a um mecanismo avaliativo, deslocando seu caráter emancipatório.

Observamos que as colaboradoras Rosa e Jasmim reúnem experiências pessoais ligadas à dificuldade de falar em público, narradas com uma carga subjetiva que remete às suas histórias de vida. A subjetividade das falas evidencia uma construção de significado pessoal em torno da habilidade de se expressar oralmente em ambientes formais, como a escola e a universidade. Rosa, ao destacar a falta de oportunidades para o desenvolvimento dessa competência durante sua formação, nos traz uma autopercepção de fragilidade em situações de fala pública, construindo sua narrativa em torno de uma ausência: “/.../ EU NUM FUI TRABALHADA /.../” (Rosa, 2024).

O uso de ‘acho’ também sugere incerteza reflexiva, mostrando uma busca por compreensão sobre sua própria trajetória. Jasmim reforça essa narrativa com um exemplo traumático de uma colega que desmaiou durante uma apresentação, o que ilustra o impacto emocional nessas situações de comunicação pública mal qualificadas. A repetição de ‘tremeu, tremeu, tremeu’ sublinha o estado emocional crítico de suas colegas e a dificuldade do grupo em se adaptar às situações inesperadas, reforçando uma percepção de que o espaço educacional, ao invés de ser inclusivo e dialógico, foi opressor e exigente.

⁴¹ “La acción orientada al entendimiento es reflexiva”.

A ausência de ações comunicativas e do uso dos gêneros orais como objeto de ensino na vida estudantil das professoras colaboradoras desta pesquisa, como vimos nas falas citadas a respeito de apresentação de seminários, pode afetar substancialmente o seu fazer docente. Apesar de serem obrigadas a fazerem muitos seminários, como afirmaram várias vezes no decorrer das entrevistas individuais e das sessões reflexivas, elas não se recordam de nenhuma oportunidade no seu processo formativo que explorasse este gênero ou outros gêneros orais como conteúdo para que aprendessem como fazer e pudessem falar e trocar as experiências com as colegas sem ser em um momento de avaliação. Como afirma Bueno (2008, p. 2):

Todavia, como o seminário em si, enquanto um gênero textual, não é tomado como um instrumento a ser ensinado, o resultado das apresentações dos alunos nem sempre satisfaz a eles e ao professor. Afinal, como não dominam o gênero, é comum os alunos em uma situação de seminário irem para a parte da frente da sala de aula, ficarem parados diante dos colegas sem saberem como falar, como gesticular, como se posicionar, como olhar para as pessoas, etc. [...] Essa realidade não é vivida somente na educação básica; no ensino superior, também nos deparamos com esse problema em relação às frustrações com o trabalho com o seminário.

A falta de familiaridade com o gênero fez com que as professoras enfrentassem dificuldades para usar não apenas os elementos linguísticos, mas também os elementos extralinguísticos e paralinguísticos nas apresentações, como não saber como se expressar verbalmente e/ou gestualmente, ou mesmo como se posicionar diante da turma a ponto de perder totalmente o equilíbrio emocional. O incidente narrado por Jasmim ilustra como as práticas discursivas impostas (no caso, uma apresentação de seminário) podem se desviar do potencial emancipatório da comunicação, quando não são inclusivas e sensíveis às necessidades individuais.

O fato de uma colega de Jasmim ter ficado abalada por não conseguir lidar com a pressão de falar em público demonstra um ambiente de não-comunicação genuína, onde a troca de argumentos e ideias é sobreposta por expectativas rígidas, violando as premissas de que todos os envolvidos deverão ter a mesma oportunidade de contribuir de forma significativa. Esse fato evidencia ainda a necessidade de uma abordagem mais direcionada ao ensino de gêneros orais, a fim de melhorar a qualidade das apresentações dos estudantes e reduzir as frustrações tanto para eles quanto para os professores.

Estudava, sabia ali o que cada um, a gente estudava formava um grupo, né? Cada um tinha os seus grupos de seminário, aí a gente dividia, cada um ficava com uma parte. Estudava, mais tinha hora que dava uma:: um nervoso,

quando tava chegando a vez, oh, primeiro fulano, segundo você, terceiro, GENTE, quando chegava ali, observava assim a próxima. Nossa” dava um nervoso ((risos)). Às vezes tremia, assim, por, assim, NÃO POR NÃO SABER o conteúdo. Mais para você ali, oh, transmitir aquilo ali, porque você não tem aquela prática de estar falando em público. Mais foi, mas aos poucos fui melhorando, né? Mais não fui trabalhada como deveria ser na minha infância (Rosa, colaboradora, 2024).

Observamos na fala de Rosa o contexto de uma experiência que trouxe ansiedade e nervosismo em situações de apresentações públicas durante a sua fase de estudante. Ao compartilhar essa experiência, destaca a falta de oportunidade para a prática da oralidade, de maneira mais formal na escola, desde a infância, o que influenciou suas reações emocionais durante as apresentações na vida adulta. Interpretamos que o riso ((risos)) indica um momento de alívio ou tentativa de diminuir a tensão ao abordar um tema potencialmente desconfortável.

Essa fala reflete também uma crítica implícita ao sistema educacional, que não forneceu à professora entrevistada a prática necessária para desenvolver habilidades de falar em público desde a infância, apontando uma lacuna no currículo escolar, onde as habilidades de comunicação não foram suficientemente valorizadas ou desenvolvidas. A narrativa de superação “/.../ mais aos poucos fui melhorando, né? /.../” (Rosa, 2024) também reflete uma trajetória de aprendizagem e adaptação, apesar das dificuldades iniciais. Rosa tenta buscar um consenso sobre a importância da prática de falar em público e a necessidade de um melhor preparo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com sua fala para um diálogo mais amplo sobre as deficiências e possíveis melhorias no sistema educacional. Também observamos esse processo em outra fala da colaboradora Jasmim:

Foi a a a minha experiência nesse sentido da oralidade, foi surgindo a partir da Cecília Meirelles ((escola em que estudava)), porque a gente fazia muito trabalho com cartaz, e a gente precisava apresentar, só que assim NÃO ERA FÁCIL, porque a vergonha, a timidez invadia a alma, invadia a ALMA mesmo. Então, assim, às vezes a gente lê aquele assunto, EU LIA, como Calêndula falou naquele dia, eu lia, mas na hora de apresentar, o bloqueio que vem travava pra falar (Jasmim, colaboradora, 2024).

Jasmim compartilha a sua experiência pessoal de dificuldade com a oralidade, especialmente no contexto de apresentações, com a intenção de explicar como a vergonha e a timidez interferiram em sua capacidade de se comunicar eficazmente durante essas atividades. Fica evidente um obstáculo específico na comunicação quando afirma “/.../ bloqueio que vem travava pra falar/.../” (Jasmim, 2024) e indica uma reflexão sobre a própria experiência, sugerindo um contexto em que ela está reavaliando as consequências dessas experiências em

sua vida. Também reconhece as próprias dificuldades e bloqueios, o que sugere uma crítica reflexiva sobre como essas experiências repercutiram no seu desenvolvimento pessoal e comunicativo.

A fala de Jasmim nos faz refletir criticamente sobre a sua experiência, enfatizando, assim como a fala de Rosa, a importância de práticas educativas que possam ajudar a superar a timidez e a vergonha associadas à oralidade. Isso reforça a necessidade de um sistema de ensino que valorize e desenvolva competências comunicativas voltadas para os gêneros orais de maneira integrativa e eficiente, pois, como afirma Marcuschi (2010, p. 36), a oralidade “é o grande meio de expressão e de atividade comunicativa [...] Ela será sempre a nossa porta de iniciação à racionalidade”.

As professoras entrevistadas reconhecem essa necessidade de desenvolver a competência comunicativa nos estudantes desde cedo e já se percebem mais abertas para o trabalho com os gêneros orais. Colocam, em muitos momentos, que se sentem mais preparadas a partir, inclusive, dos nossos encontros nas sessões reflexivas que oportunizaram trocas, entendimentos e produção de conhecimento. Em diversos momentos das entrevistas, as pretensões de validade passaram por um momento de avaliação crítica e discursiva para serem aceitas ou negadas, realizando uma práxis argumentativa onde o que era colocado por cada uma como verdadeiro assumia a forma de um enunciado hipotético, cuja validade era suspensa até que o argumento fosse reconhecido como verdadeiro (ou não) pela ouvinte.

Tão logo as pretensões de verdade – ingenuamente levantadas no agir comunicativo, e mais ou menos auto evidentes no contexto de um mundo da vida comum – são problematizadas e se tornam objeto de uma controvérsia com base em argumentos, os envolvidos passam (mesmo que de modo rudimentar) do agir comunicativo para outra forma de comunicação, a saber, para uma **práxis argumentativa** em que eles desejam se convencer mutuamente, mas também aprender uns dos outros (Habermas, 2004, p. 92, grifo nosso).

Esse movimento da práxis argumentativa entre nós e as professoras possibilitou o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade dos argumentos em suas narrativas sobre o trabalho com os gêneros orais. Nesse contexto, elas expressaram o desejo de aprofundar sua compreensão dos gêneros orais e explorá-los de forma mais abrangente dentro das salas de aula, como nos relatam:

Hoje a gente já tem que mudar e inverter esse papel, né? Com relação as nossas crianças. A gente conversou aqui, né? ((risos)). Trabalhar com

oralidade, com gêneros orais, com apresentação, com teatro, com fábula (Rosa, colaboradora, 2024).

Eu quero fazer esse ano (+) trabalhar com muitos projetinhos trabalhar a ORALIDADE da criança mesmo, devolutivas de projetos, eu quero muito fazer (Calêndula, colaboradora, 2024).

Talvez a gente consiga trabalhar hoje ((com os gêneros orais)), antes eu não compreendia que tava trabalhando a oralidade, hoje já compreendendo, de acordo com os nossos encontros aqui ((se referindo as sessões reflexivas)), mas eh o quanto a gente trabalha sem saber que tá trabalhando a oralidade (Jasmim, colaboradora, 2024).

As professoras, em sua maioria, trazem para os seus relatos nas entrevistas-narrativas o ensejo de já planejar e realizar um trabalho mais consistente com os gêneros orais, após conhecerem um pouco mais sobre estes como objeto de ensino, nas sessões reflexivas. Nelas tiveram a oportunidade de dialogar e compartilhar seus pontos de vistas a respeito da oralidade; de dialogar com os argumentos uma das outras e, na maioria da vezes, corroborarem com eles por perceberem a coerência destes para o ensino da oralidade, validando nossas pretensões, pois, como nos afirma Habermas (2012b, p. 221 e 222), “no agir comunicativo vale a regra segundo a qual um ouvinte que dá seu assentimento a uma pretensão de validade explícita reconhece *ipso facto* as outras duas pretensões levantadas implicitamente; caso contrário, ele tem de manifestar seu dissenso”.

Quando analisamos também essas falas pela ótica das pretensões de validade habermasianas, interpretamos que as professoras estão compartilhando suas intenções quanto ao ensino da oralidade, usando as pretensões de veracidade e correção, pois em nenhum momento parecem distorcer a realidade. Em uma linguagem informal e coloquial falam de forma compreensível sobre a importância de trabalhar os gêneros orais com os estudantes, validando a pretensão da inteligibilidade.

Observamos a pretensão de verdade quando as professoras trazem ideias para o ensino da oralidade, ao considerarmos seu contexto e sua relevância, apesar de não abordar a validade dessas ideias em relação a algum critério externo. Como são falas individualizadas, não podemos, no entanto, dizer que se construiu argumentos buscando um consenso pelo discurso racional. No quadro 19, podemos observar uma síntese analítica, baseada nas narrativas das colaboradoras, relacionando-as com aspectos do mundo da vida, mundo sistêmico, colonialidade e perspectiva hermenêutica.

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO A PARTIR DAS FALAS DAS PROFESSORAS	COLONIALIDADE	PERSPECTIVA HERMENÊUTICA HABERMASIANA
Mundo da vida	Experiências subjetivas de infância, memórias de timidez, vergonha, dificuldade em falar em público.	Sofrem desvalorização no currículo oficial e não são legitimadas como objeto de ensino.	Busca compreender o sentido dessas experiências, reconstruindo os significados atribuídos pelas professoras às suas trajetórias pessoais.
Mundo sistêmico	Currículos prescritivos, avaliações orais como exigências formais (seminários, apresentações), tempo limitado, cobrança de resultados e críticas externas.	Impõe-se sobre o mundo da vida, padronizando práticas e reduzindo a oralidade a um instrumento avaliativo.	Interpreta como as pressões sistêmicas moldam práticas pedagógicas, obscurecendo o potencial dialógico da oralidade.
Colonialidade	O sistema define o que deve ser ensinado e como deve ser avaliado, marginalizando práticas culturais e subjetivas das professoras.	Internalização da lógica estratégica: falar em público = cumprir exigência avaliativa, não oportunidade de diálogo.	Revela esse movimento, mostrando a assimetria entre as experiências significativas do mundo da vida e as imposições sistêmicas.
Agir comunicativo (potencial)	Momentos de diálogo entre professoras e pesquisadora nas sessões reflexivas; trocas, reconhecimento mútuo, reinterpretação de experiências.	Abre-se um espaço contra hegemônico de resistência, em que a comunicação volta a se orientar ao entendimento.	Mostra a possibilidade de reapropriação crítica: as narrativas tornam-se lugar de reflexão, reconstrução e aprendizagem intersubjetiva.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como nos apresenta o quadro 19, ao articularmos a análise hermenêutica habermasiana às narrativas das colaboradoras, compreendemos que suas falas não apenas expressam subjetividades, mas também configuram um campo de disputa entre a força colonizadora do sistema (currículos, avaliações, exigências externas) e as resistências do mundo da vida (memórias, experiências, valores, práticas culturais). Esse movimento evidencia a necessidade de reconstruirmos o espaço do agir comunicativo na escola, para que o ensino da oralidade não seja reduzido a um exercício instrumental, mas se torne uma prática dialógica, reflexiva e emancipatória.

6.2.1 A prática da oralidade na sala de aula: entre intenções e realidades

Para além do desejo das professoras de se aproximarem mais do trabalho com os gêneros orais enquanto objeto de ensino, já esboçando um entendimento teórico a respeito dessa concepção, temos uma realidade em que essa prática ainda é pouco presente em suas rotinas na sala de aula, como nos mostrou os cadernos pedagógicos e se confirmou nos próprios relatos das professoras nas entrevistas-narrativas. Na prática, as professoras ainda utilizam os gêneros orais, principalmente, para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A gente trabalha com músicas, com brincadeiras, porque assim já vem (+) brincadeira de cantiga de roda eh eh tem vários tipos de brincadeiras. A brincadeira mesmo com textinho e música, entendeu? Porque nós temos, oh já é no nosso cronograma, JÁ VEM ((da secretaria municipal educação)), são parlendas, trava-línguas, adivinhas, poemas, textos, textos em si, né? Eh tipo de textos e e (++) aí vêm outros tipos de texto, diversificado, né, vem carta eh vêm receitas, vem outros tipos de texto, mas assim, o que vem mais assim pra gente trabalhar no cronograma são esses aí, nós precisamos” trabalhar, a gente trabalha assim para desenvolver a leitura, a escrita (+) e a oralidade ((risos)) o oral a gente trabalha todo o momento na sala de aula. **A oralidade você trabalha o tempo todo, se a gente fala o tempo todo** (Rosa, colaboradora, 2024, grifo nosso).

Trabalha muito a oralidade em português, mas em ciência, matemática, arte (+) no segundo ano porque **a gente fala o tempo todo**. Mas é TANTA escrita errada. Mas não dava tempo. Uma aula, 50 minutos ((no ano anterior trabalhava em uma escola que as aulas eram de 50 minutos)), entra professor, sai professor, o mínimo. Como é que a gente vai corrigir? Diários indo pra casa errados, os pais condenando a gente. Eu tinha quatro aulas, né? 50 minutos, num conseguia fazer nada direito, então oralidade ((risos)) era a fala mesmo. Agora esse ano voltou para um só professor na turma, glória a Deus (Calêndula, colaboradora, 2024, grifo nosso).

Mas eu sempre gosto de usar nas minhas aulas no ciclo, especificamente alfabetizando, partindo sempre” de um texto, de um gênero textual, ou seja, uma música, que seja um trava-língua, uma parlenda. Eu sempre gosto de trabalhar dessa forma. Por exemplo, com a história da Hã ((citada em outra parte da narrativa)) eu trabalhei interpretação de texto. Eu puxei a ortografia aí dentro. Trabalhei com ditado e palavras, trabalhei com frases, trabalhei tipo de frases, aí trabalhei também em geografia /.../ a oralização ((no sentido de oralidade)) está presente ali (Jasmim, colaboradora, 2024).

O papel dos gêneros orais no contexto da sala de aula é ainda instrumento de ensino no fazer das professoras entrevistadas; podem ser usados de diversas maneiras para desenvolver muitas atividades que colaborem no desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. A oralidade é mencionada como uma modalidade que é “[...] utilizada como instrumento de ensino (oral integrado, oralidade utilizada como meio/ recurso para o professor ensinar outros conteúdos, integrada a outros conteúdos e, muito provavelmente, à escrita) em aulas de línguas

e de outras disciplinas” (Storto, 2020, p. 239). As falas das professoras corroboram com os diálogos ocorridos nas sessões reflexivas a respeito do trabalho com os gêneros orais, em que nós e as professoras chegamos a um consenso, em face de pretensões de validade baseadas em razões de que a oralidade não é trabalhada com a amplitude necessária nas escolas, principalmente “na perspectiva das características próprias da oralidade e dos gêneros orais [...]” (Storto, 2020, p. 239). Nas falas das colaboradoras emergiram algumas concepções sobre a oralidade, sintetizadas no quadro 20.

Quadro 20 - Concepções subjacentes das colaboradoras sobre oralidade

Falas das colaboradoras	Concepções subjacentes
Rosa (2024) “A gente trabalha com músicas, com brincadeiras /.../ textos em si /.../ precisamos trabalhar assim para desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade.”	- Oralidade entendida como algo presente nas atividades lúdicas (cantigas, parlendas, trava-línguas). - Visão pragmática: oralidade é natural, pois “falamos o tempo todo”.
Calêndula (2024) “Trabalha muito a oralidade /.../ Mas é tanta escrita errada /.../ num conseguia fazer nada direito /.../ agora voltou para um só professor na turma, glória a Deus.”	- Oralidade reduzida a “fala espontânea”, pois as condições (tempo, carga) dificultam intervenções sistemáticas.
Jasmim (2024) “Eu sempre gosto de usar /.../ um texto, um gênero textual /.../ trabalhei interpretação, ortografia, ditado, frases, oralização.”	- Concepção de oralidade ligada à compreensão e expressão no trabalho com textos. - Gêneros funcionam como ponto de partida para múltiplos objetos (interpretação, ortografia).
Calêndula (2024) “Eu mesma quando vou explicar /.../ pergunto, corrijo, reexplico /.../ Isso tudo é oralidade.”	- Oralidade concebida como processo interativo contínuo (perguntar, ouvir, reexplicar). - Valorização da escuta e do retorno dos alunos (“eles falam até demais”).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quando observamos as concepções de oralidade das colaboradoras pela visão da Teoria da Argumentação de Habermas (2012), percebemos níveis distintos de inserção das professoras voltadas ao entendimento mútuo. Na TAC, os discursos são tematizados pelas pretensões de validade. Para o autor, o uso da linguagem é considerado racional quando o falante é capaz de fundamentar seus argumentos e submetê-lo ao exame crítico, visando ao entendimento mútuo. Sobre isso, ele apresenta:

uma pessoa que, no campo cognitivo-instrumental age de maneira mais eficiente e exterioriza opiniões fundamentadas; contudo, essa racionalidade continua sendo apenas casual quando não se liga à capacidade de aprender a partir dos fracassos, a partir da refutação de hipóteses e do insucesso de algumas intervenções (Habermas, 2012a, p.49).

Ao analisarmos a fala de Rosa, enxergamos uma preocupação, que pode ser associada ao discurso teórico, relacionada à inclusão da oralidade no currículo escolar. Ela destaca uma variedade de atividades e gêneros, como músicas, brincadeiras e textos, que são planejados e implementados para desenvolver a leitura, a escrita e, de algum modo, a oralidade dos estudantes, já estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação. No âmbito do discurso teórico, entram em cena interpretações de percepções da professora em questão a partir de seu repertório cultural, inscrito no mundo da vida. Entretanto, esse mesmo mundo da vida é tensionado pelas ações institucionais e pelos procedimentos padronizados que se impõem como exigências do sistema.

Assim, ao tematizar essas práticas, a professora não apenas expressa suas percepções, mas também revela como suas experiências cotidianas são atravessadas por normas e diretrizes externas, que orientam e muitas vezes colonizam o espaço da prática pedagógica. Nesse processo, as pretensões de validade aparecem tanto para justificar o que deve ser feito quanto para problematizar aquilo que poderia ser diferente (Habermas, 2012).

Ao afirmar, com confiança, que “a oralidade você trabalha o tempo todo”, (Rosa, 2024), a professora está tematizando a pretensão de verdade; quando expressa suas intenções subjetivas com as pausas e risos “((risos))”, deixa transparecer um discurso espontâneo e genuíno, indicando autenticidade, validando a pretensão de veracidade; ao apontar que “já vem [...] parlendas, trava-línguas, adivinhas, poemas” (Rosa, 2024) mobiliza um acordo tácito sobre o que é considerado bom ou adequado para o desenvolvimento integral das crianças, validando a pretensão de correção.

Retomamos, também, o discurso explicativo, que trata da compreensão dos significados ou dos proferimentos dos envolvidos na comunicação. O uso de uma linguagem comum, sem muitos rebuscamentos, torna as manifestações das professoras inteligíveis, e faculta a compreensão de suas falas na descrição de suas práticas de ensino sobre os gêneros orais, o que viabilizou a nossa interpretação. Na fala da professora Calêndula, também observamos uma atenção com esse processo no momento do desenvolvimento prático dos planejamentos, em sala de aula:

A gente fala o tempo todo né, até demais ((risos)). Então (+) eu mesma quando vou explicar alguma coisa, estou sempre observando se eles compreenderam o que eu disse, pergunto”, corrijo, reexplico quando não entenderam direito. Pergunto novamente, eles falam, até demais ((risos)) Isso tudo eh essa conversa com os alunos também já é oralidade (Calêndula, colaboradora, 2024).

Quando relata essas práticas, observamos o cuidado de se fazer entender em sala de aula a partir da linguagem usada, em corrigir o entendimento de um proferimento interpretado equivocadamente pelos estudantes, entre outras situações, mesmo que tenha colocado esses exemplos como o desenvolvimento de um trabalho com a oralidade. Essa ação comunicativa é fundamental para gerar assentimentos ou dissentimentos racionalmente motivados nos estudantes. Como afirma Habermas (2012a, p.80), quando “[...] um professor explica taxonomia lineana na aula de Biologia e, ao exteriorizar a sentença (‘o aspargo pertence ao gênero das liláceas’), corrige um aluno que não classifica ‘aspargo’ corretamente, ele manifesta com isso a pretensão de compreensibilidade de uma regra semântica.”

Sabendo que a práxis argumentativa habermasiana considera a ideia de que a comunicação deve ser orientada para o entendimento mútuo e a coordenação racional das ações sociais, esse tipo de ação comunicativa que vemos na fala de Calêndula contribui para que os estudantes, que estão na fase inicial de sua vida estudantil, comecem a desenvolver uma postura que possa levá-los a uma argumentação mais aberta a troca e a interação, no sentido de buscarem consensos racionais. Corrobora com essa percepção o pensamento de Marcuschi (2007), ao colocar a interação na sala de aula como uma prática essencial para o desenvolvimento das habilidades orais dos estudantes.

No entanto, apesar de a professora demonstrar uma prática constante de interação oral, onde ela explica, observa a compreensão, corrige e reexplica, facilitando um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, ao valorizar a conversa cotidiana como uma prática de oralidade, talvez não perceba a necessidade de uma abordagem mais direta e planejada de gêneros orais. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2011, p. 68), “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência”, o que pode contribuir para uma formação mais integral dos estudantes, principalmente, quando estes necessitarem realizar atividades de exposição oral mais formais. Compreendemos, então, na fala da professora que a oralidade, embora esteja presente em muitas atividades diárias, não é formalmente reconhecida como um objeto de ensino. Isso também fica evidente na fala de Rosa:

A oralidade passa, passa, né? Nas experiências, na contação de uma história, mas como objeto de ensino ((termo discutido nos encontros)), hoje eu vou trabalhar com oralidade, não acontece, né? Porque assim, sala de aula (+) a gente trabalha, eu acho (+) com a oralidade o tempo todo (+) Né? Desde o MOMENTO que você faz a rodinha... ali é oralidade. Nós temos uma rotina (+) primeiro, segundo ano (+) Tem, sempre tem, né? Mas o primeiro ano (+) primeiro a gente faz, canta uma musiquinha, faz alguma brincadeira (+) Aí tem o momento do tempo para gostar de ler, temos que seguir a ementa, né? (Rosa, colaboradora, 2024).

Ao afirmarmos a ausência da oralidade como objeto de ensino, analisamos se a ação comunicativa de Rosa foi regida pelas pretensões de validade. Entendemos que Rosa traz a pretensão da inteligibilidade, pois discute a prática da oralidade na sala de aula, mencionando atividades como a contação de histórias, formação de rodinhas, canto de músicas e leitura, colocando a oralidade como uma constante no ambiente escolar, apesar de não ser formalmente reconhecida ou tratada como um objeto específico de ensino.

Sua descrição das atividades em sala de aula é apresentada como experiências vividas e, portanto, são verídicas dentro do seu contexto pessoal. Não percebemos indicações de que essas afirmações sejam factualmente incorretas, mas sim reflexões sobre sua prática pedagógica. As práticas em sala de aula parecem estar em conformidade com as normas pedagógicas e as expectativas de ensino da escola em que atua. Sua fala é genuína e autêntica, carregada de reflexões pessoais e experiências diretas, e não aparenta elementos que indiquem desonestidade ou manipulação em suas afirmações.

Compreendemos, assim, que as professoras, ao destacarem a presença contínua da oralidade na sala de aula, estão sugerindo que essa habilidade deveria receber mais atenção formal e sistemática dentro do currículo, o que poderia facilitar o seu trabalho com os gêneros orais. Embora a oralidade esteja presente nas práticas diárias, parece haver uma lacuna em sua abordagem formal no currículo escolar.

Suas falas podem ser interpretadas como uma tentativa de criar um entendimento comum e promover um diálogo crítico sobre a importância da oralidade na educação, as quais alinhamos aos princípios de Habermas (2012) de buscar entendimento mútuo e consenso através da comunicação reflexiva e crítica. Corroborando com essa compreensão, Dolz e Bueno (2015, p. 122) afirmam:

Apesar das dificuldades, é preciso buscar meio para que ocorra um trabalho com o oral, pois ele implica o conjunto da pessoa e se impregna das múltiplas práticas sociais de referência. Além disso, o oral é um mediador privilegiado da construção de conhecimentos e dos modelos intelectuais. E para que ocorra

o domínio de formas complexas do oral, é necessário um processo longo, daí a necessidade de ele ser bem trabalhado na escola.

Ao focarmos no mundo da vida das professoras e dos estudantes, observamos que as atividades citadas nas ações comunicativas das colaboradoras são práticas sociais que fazem parte da rotina dos anos iniciais do Ensino Fundamental e refletem um contexto cultural e social específico. Nesse processo, os estudantes são introduzidos a aspectos culturais e sociais, mostrando como a oralidade é uma forma essencial de comunicação e interação simbólica entre estudantes e professoras, servindo como um meio de transmissão de valores e conhecimentos culturais.

Não obstante, o fato de a oralidade não ser tratada como um "objeto de ensino", parece refletir uma tensão entre a prática cotidiana (mundo da vida) e as exigências formais e estruturais do sistema educacional (mundo sistêmico), o que sugere uma colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico. O sistema educacional, como parte do mundo sistêmico, tende a formalizar e burocratizar o ensino, muitas vezes negligenciando aspectos informais e interativos, como a oralidade, que são fundamentais no mundo da vida. Percebemos uma necessidade desse sistema reconhecer e valorizar a oralidade como objeto de ensino, implicando mudanças nas estruturas curriculares e práticas pedagógicas para incluir e formalizar a oralidade e, conseqüentemente, os gêneros orais como integrantes fundamentais da formação estudantil.

A percepção de Calêndula sobre essa questão não é diferente das demais professoras. Sobre isso, ela apresenta:

Trabalhava com oralidade nesse período aí. Musiquinhas também, apresentação, porque lá assim, lá não era projeto meu. Infelizmente não era meu (+) /.../ quando eu trabalhava no Junco, EXPERIÊNCIA DE ESCOLA PÚBLICA ((comparando com a escola particular que trabalhou)) /.../ É possível. Eu acho possível. Ah, mas não tá na lei ((se referindo ao currículo)) mais fiz um pouquinho, mais era po:uco”. Poemas, poesias, ajuda na leitura deles ((risos)) eles apresentavam, então TRABALHAVA oralidade. Pouco, mas é porque assim, eu segui o projeto da prefeitura, né? Mais aí eu dava umas escapadinhas. Agora assim (+) como a gente discutiu no outro encontro (+) ((se referindo à oralidade como objeto de ensino)) num tem em nada não (Calêndula, colaboradora, 2024).

A professora reconhece a influência e a imposição das normas curriculares e dos projetos da prefeitura, que representam o mundo sistêmico, indicando como as exigências do sistema limitam suas práticas. No entanto, apesar de seguir um currículo que lhe é imposto (parte do mundo sistêmico), encontra maneiras de incorporar práticas que considera importantes,

representando a criatividade e a flexibilidade que são características do mundo da vida. O que chama de “escapadinhas” podem ser consideradas como esforços para preservar o significado e a relevância cultural dessas práticas dentro de um sistema que pouco as valoriza formalmente. Compreendemos que a comunicação e a prática pedagógica ocorrem dentro de uma dinâmica entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, que exige das professoras flexibilidade para transitar entre um e outro no intuito de proporcionar um ensino significativo e culturalmente relevante.

Assimilamos que o trabalho com a oralidade desenvolvido na prática cotidiana é significativo, apesar de sistematicamente escasso, se resumindo, principalmente, a músicas, a orações e a apresentações. Não obstante, ressaltamos que a oralidade é uma prática essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de estudantes (Marcuschi, 2007), e essas atividades cotidianas contribuem para esse desenvolvimento, mesmo que não sejam formalmente reconhecidas. A professora Calêndula demonstra uma certa autonomia ao incorporar práticas de oralidade, mesmo sem o respaldo formal da Secretaria Municipal de Educação. Autonomia essa fundamental para que as professoras possam adaptar e enriquecer o currículo com práticas orais que considerem essenciais para o desenvolvimento dos estudantes (Dolz; Schneuwly, 2011).

No entanto, todo o trabalho com a oralidade, apesar de ser extremamente importante, é, na maioria das situações, pela perspectiva do instrumento de ensino, sem mencionar objetivos claros e metodologias específicas. A oralidade é usada para engajar os estudantes e desenvolver outras competências, como leitura e escrita. Não há uma integração da oralidade enquanto objeto de ensino no currículo, o que dificulta um ensino estruturado e sistemático da oralidade, apesar de reconhecida a sua importância nas discussões pedagógicas.

Não percebemos nem mesmo possibilidades de práticas pedagógicas que pudessem integrar a oralidade em sua multimodalidade tanto como instrumento de ensino em determinadas circunstâncias quanto como objeto de ensino em outras. Como afirmam Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023, p. 201), “[...] consideramos que essa sistematização do ensino da fala – envolvendo etapas como planejamento, realização e avaliação – não se encontra em plena efetivação pelas escolas e materiais didáticos”.

Pela perspectiva da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), podemos inferir que as professoras buscam promover o entendimento mútuo e a reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas em relação à oralidade e às normas institucionais. Destacam um descompasso entre a prática cotidiana (mundo da vida) e as exigências formais do sistema educacional (mundo sistêmico). As ações comunicativas das professoras revelam também uma

prática pedagógica que faz uso dos gêneros orais para ensinar algo diferente deles próprios, tomando-os como um instrumento de ensino (Storto; Costa-Maciel; Magalhães, 2023).

As professoras demonstram uma comunicação orientada para o entendimento mútuo, buscando racionalidade e consenso através da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as exigências institucionais. Suas declarações evidenciam a necessidade de uma maior formalização e reconhecimento da oralidade nos currículos escolares, visando alinhar o mundo da vida de professores e de estudantes com o mundo sistêmico das normas educacionais. No quadro 21, sintetizamos a análise das falas das colaboradoras da pesquisa, pela perspectiva habermasiana da TAC.

Quadro 21 - Análise da visão das colaboradoras pela perspectiva habermasiana

Colaboradora	Racionalidade Comunicativa	Mundo da Vida	Agir Comunicativo	Formas de Discursos
Rosa	Busca de entendimento sobre a função pedagógica dos gêneros orais, legitimando-os como práticas de ensino; racionalidade aparece no reconhecimento do valor do cronograma oficial.	Experiência docente marcada pela rotina escolar, pela cultura das cantigas e parlendas e pelo cumprimento da ementa institucional.	Orienta-se pelo diálogo cotidiano com os estudantes, integrando oralidade de modo espontâneo nas práticas de sala.	Discurso prático (como deve-se trabalhar oralidade). Discurso pedagógico (sobre o “como ensinar”).
Calêndula	Expõe tensões entre pretensão de validade pedagógica e as restrições sistêmicas; a racionalidade comunicativa emerge quando busca justificar práticas diante de críticas externas (pais, secretaria).	Mundo da vida atravessado por experiências em escolas públicas e pelas condições materiais de trabalho; valores culturais da comunidade escolar e expectativas familiares.	Procura consenso e compreensão com estudantes e pais, ajustando sua prática às condições; usa oralidade como meio de interação constante, mesmo sem objetivá-la como conteúdo.	Discurso prático (sobre viabilidade do ensino da oralidade). Discurso crítico (questiona condições institucionais).
Jasmim	Clareza na intenção comunicativa: usa oralidade como meio de validar aprendizagens e como instrumento de compreensão compartilhada.	Mundo da vida escolar se organiza em torno de gêneros textuais e interdisciplinaridade; valorização de práticas culturais (cantigas, histórias).	Relaciona oralidade ao processo dialógico com os estudantes, mediando compreensão, correção e reexplicação.	Discurso teórico-pedagógico (fundamenta escolha metodológica) Discurso prático (sobre a experiência concreta de sala).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Compreendemos que as colaboradoras mobilizam elementos do agir comunicativo para legitimar suas escolhas pedagógicas e buscar entendimento sobre o papel da oralidade no ensino. Em conjunto, as narrativas das colaboradoras evidenciam que a oralidade, quando tratada como espaço de argumentação, potencializa o desenvolvimento dos estudantes. Assim, a análise mostra que a oralidade, longe de ser um suporte ou simples fala espontânea, constitui-se como espaço privilegiado para o exercício da racionalidade comunicativa, na medida em que possibilita aos envolvidos sustentar pretensões de validade, negociar sentidos e construir aprendizagens compartilhadas.

6.2.2 Momentos hermenêuticos: sentidos e reflexões sobre a oralidade

Na concepção de Habermas (2011, 2012a), a hermenêutica crítica deve ocupar-se, principalmente, das ciências da linguagem, da ação comunicativa, da validade do entendimento mútuo e da comunicação discursiva. Nesse contexto, analisamos aqui as falas e os posicionamentos das colaboradoras da pesquisa, levando em conta os momentos hermenêuticos propostos por Loyo (2024): o preconceito/pré-compreensão, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão-reflexão.

Para Habermas (2007), os intérpretes carregam pré-compreensões, como linguagem prévia, pressupostos sobre as condições de vida social (mundo da vida), competências comunicativas, dentre outras, inseridas na tradição, na cultura, no contexto social que desenham o entendimento mútuo. Esse entendimento se distingue entre o simples entendimento linguístico ou comunicativo, e interpretações mais aprofundadas em que se analisa intenções, contextos, normatividades, possíveis ambiguidades e as condições sociais da linguagem (Habermas, 2007).

Ao analisarmos a última fala da colaboradora Calêndula (2024): “/.../ quando eu trabalhava no Junco, EXPERIÊNCIA DE ESCOLA PÚBLICA ((comparando com a escola particular que trabalhou)) /.../”, em que faz comparações entre o trabalho da escola pública e da escola particular, situando sua trajetória funcional e, ao mesmo tempo, cita: “Ah, mas não tá na lei ((se referindo ao currículo)) /.../ segui o projeto da prefeitura, né?”, trazendo pressupostos institucionais, observamos que essas referências funcionam como horizonte prévio, uma pré-compreensão que orienta o modo como a professora percebe a oralidade, como algo permitido apenas nos limites do projeto ou da legislação, mas que, ao mesmo tempo, reconhece valor quando diz: “/.../é possível /.../ajuda na leitura” (Calêndula, 2024).

Tem um entendimento linguístico do contexto em que faz sua narrativa, descrevendo de forma direta o que fazia: “/.../ musiquinhas, apresentação... poemas, poesias... eles apresentavam /.../” (Calêndula, 2024). Notamos também o contraste entre o que era recomendado (projeto da prefeitura) e o que ela realmente fazia: “/.../Mais aí eu dava umas escapadinhas” (Calêndula, 2024). A fala de Calêndula nos deixa transparecer uma avaliação crítica, ao reconhecer que o currículo não contempla a oralidade: “/.../num tem em nada não/.../” e perceber uma certa tensão entre as normas da instituição e as necessidades formativas dos estudantes: “/.../ ajuda na leitura deles” (Calêndula, 2024). Dessa forma, ela mobiliza uma compreensão mais ampla do contexto educacional, relativiza regras e cria brechas para garantir sentido pedagógico ao trabalho com a oralidade.

Ao narrar sua prática, nesse momento de autocompreensão-reflexão, revê a própria identidade docente, colocando-se como aquela que, mesmo condicionada ao currículo, busca caminho para explorar a oralidade: “/.../Mais aí eu dava umas escapadinhas” (Calêndula, 2024). Essa reflexão nos faz perceber sua capacidade de agir criticamente diante de estruturas padronizadas e rígidas, tomando consciência sobre o que conseguiu construir, apesar dos limites: “/.../ é possível /.../” (Calêndula, 2024). O quadro 22 a seguir apresenta uma síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados a partir dos relatos de Calêndula:

Quadro 22 - Síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados na fala de Calêndula

MOMENTOS	EVIDÊNCIA NO DISCURSO
Preconceito	Experiência prévia, referências ao currículo e ao projeto.
Entendimento	Descrição objetiva das atividades com oralidade.
Interpretação	Crítica à ausência da oralidade no currículo, tensão entre prescrição e prática.
Autocompreensão	Reconhecimento de si como professora que cria espaços para oralidade.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante a pesquisa, percebemos que a trajetória formativa e a profissional de Calêndula é/foi marcada por tensões que moldaram sua identidade docente. Dessa forma, por meio dos momentos hermenêuticos, evidenciamos que a professora parte de uma pré-compreensão marcada por resistências institucionais (preconceito). As referências ao currículo e ao projeto estão ancoradas em suas vivências (discurso prático) e pouco nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

No estágio do entendimento, a professora descreve que a acomodação docente é gerada pelas pressões do mundo sistêmico (Secretaria de Educação, gestão escolar etc.) e pela limitada formação acadêmica. Devido às críticas ao trabalho das professoras por mecanismos externos, há um descompasso entre as intenções e a própria prática pedagógica na sala de aula. O trabalho com a oralidade, portanto, é limitado devido a pressões por resultados imediatos. Quanto à interpretação, fica evidente uma tensão entre o sistema, que promove barreiras significativas, gerando a desmotivação no trabalho das professoras, e a necessidade de inovação na prática pedagógica.

A autocompreensão nos revela que a professora se reconhece enquanto sujeito de transformação pedagógica. No entanto, apesar de possuir o desejo de modificar sua prática pedagógica quanto ao ensino da oralidade, ela destaca que a falta de apoio institucional e a limitada formação acadêmica a impedem de desenvolver uma prática pedagógica mais fundamentada no entendimento mútuo.

A colaboradora Rosa também expõe em sua narrativa como a oralidade é trabalhada na rotina escolar:

A gente sabe que está trabalhando a oralidade, né? Mas faz assim. Não tem a::: parte da oralidade separada. Inclusive no NOSSO DIÁRIO, que a gente preenche o diário, que é um diário que é assim que é um diário MUITO EXTENSO que agora eles reduziram, desnecessário porque acho assim a gente preenche aqui, MAS ninguém pega pra olhar, é só pra professor sofrer eh e nele tem a parte que a gente responde em relação a oralidade, o oral, entendeu? /.../ A gente sabe que está trabalhando a oralidade, mas às vezes eu não tenho ((risos)) tinha ((referência às sessões reflexivas)) aquela consciência de estar trabalhando o conteúdo em si. (Rosa, colaboradora, 2024).

Analisando os momentos hermenêuticos, observamos como a professora avalia o ensino da oralidade, tem a crença que não é um componente ou conteúdo a ser explorado separadamente no currículo em suas nuances e características específicas: “/.../ Não tem a::: parte da oralidade separada/.../” (Rosa, 2024). Observamos nessa fase da pré-compreensão que o diário escolar é extenso e cansativo e sem utilidade prática, uma burocracia que traz sofrimento à professora: “/.../desnecessário porque acho assim a gente preenche aqui, MAS ninguém pega pra olhar, é só pra professor sofrer /.../” (Rosa, 2024). Percebemos também uma descrição do seu fazer docente, reconhecendo o trabalho com a oralidade: “/.../ A gente sabe que está trabalhando a oralidade” (Rosa, 2024). O que corresponde a um entendimento linguístico.

Por sua narrativa, depreendemos uma problematização, o momento da interpretação, ao questionar a funcionalidade do diário de classe e perceber uma lacuna institucional em que se trabalha a oralidade, mas não aparece, de forma explícita, como um conteúdo estrutural do currículo. Analisando o momento da autocompreensão-reflexão, observamos que a colaboradora Rosa se vê como alguém que atua, no entanto sente falta de uma orientação mais específica que dê sentido didático ao que já realiza: “/.../ A gente sabe que está trabalhando a oralidade, mas às vezes eu não tenho /.../ aquela consciência de estar trabalhando o conteúdo em si” (Rosa, 2024). Identificamos aqui a possibilidade de se ter maior domínio do próprio saber prático, transformando-o em conhecimento consciente. No quadro 23, apresentamos, de forma resumida, os momentos hermenêuticos referentes às narrativas de Rosa:

Quadro 23 - Síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados na fala de Rosa

MOMENTOS	EVIDÊNCIA NO DISCURSO
Preconceito	Experiência prévia com diários e currículo; percepção de burocracia.
Entendimento	Descrição das tarefas e registros.
Interpretação	Crítica à burocracia e à ausência de clareza sobre oralidade.
Autocompreensão	/.../Às vezes eu não tenho aquela consciência/.../.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os relatos de Rosa evidenciam a influência do sistema nas práticas pedagógicas das professoras e a lacuna teórica em sua formação acadêmica. O preconceito está ancorado na experiência prévia com os diários e o currículo, que a faz perceber esses mecanismos como idealizados, mas não realizados na realidade escolar devido à burocracia institucional. O entendimento refere-se à descrição das tarefas e dos registros do cotidiano educacional, que destoam, muitas vezes, do que é proposto pelas equipes gestoras. Na interpretação, percebemos uma crítica a essa burocracia escolar, sendo que as demandas institucionais prevalecem sobre os objetivos pedagógicos. A autocompreensão é revelada pelo reconhecimento da ausência de consciência do trabalho com a oralidade.

Quando analisamos a fala da colaboradora Jasmim, compreendemos o deslocamento de uma prática implícita para um saber explicitado, articulado teoricamente:

Talvez a gente consiga trabalhar hoje ((com os gêneros orais)), antes eu não compreendia que tava trabalhando a oralidade, hoje já compreendendo, de acordo com os nossos encontros aqui ((se referindo as sessões reflexivas)),

mas eh o quanto a gente trabalha sem saber que tá trabalhando a oralidade. (Jasmim, colaboradora, 2024)

Esse movimento nos remete ao fortalecimento da racionalidade comunicativa orientado ao entendimento mútuo e à emancipação. No percurso analítico dos momentos hermenêuticos, notamos a pré-compreensão de que a oralidade era apenas espontânea, não objeto de ensino. No entendimento linguístico, a colaboradora descreve o que percebe no presente contrastando com a visão do passado: “/.../ hoje já compreendendo /.../” (Jasmim, 2024). No momento de interpretação, Jasmim consegue identificar que as sessões reflexivas possibilitaram uma nova chave teórica para melhor entender o que já fazia. Já na autocompreensão, ela deixa o lugar da professora que executava sem consciência para assumir o espaço da professora que se entende como aquela que trabalha oralidade intencionalmente. O quadro 24 apresenta, de forma resumida, os momentos hermenêuticos evidenciados pelos relatos de Jasmim.

Quadro 24 - Síntese dos momentos hermenêuticos evidenciados na fala de Jasmim

MOMENTOS	EVIDÊNCIA NO DISCURSO
Preconceito	Visão inicial de que oralidade não era conteúdo; referências aos encontros.
Entendimento	Constatação atual:/.../ hoje já compreendendo /.../
Interpretação	Leitura crítica da distância entre prática e consciência.
Autocompreensão	Reposicionamento identitário: vê-se como docente que intenciona o trabalho com oralidade.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise dos momentos hermenêuticos quanto às falas de Jasmim nos permitiu observar o percurso reflexivo da professora, o que revelou um processo de transformação identitária em relação ao ensino da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferente dos relatos de Rosa e de Calêndula, Jasmim demonstrou um movimento de reposicionamento identitário a partir de sua participação na pesquisa e dos espaços reflexivos promovidos por ela.

Em relação ao preconceito, a professora, inicialmente, não compreendia a oralidade como objeto de ensino, devido às suas experiências docentes. Esse horizonte inicial foi demonstrado em seu relato sobre sua formação no PARFOR, quando informou ter ouvido falar sobre a oralidade, no curso, apenas “nas entrelinhas”. A constatação atual, ou seja, o entendimento, aponta para uma mudança de perspectiva: “hoje já compreendo”. Isso significa

que a professora agora compreende a oralidade como um objeto que exige intenção pedagógica, deixando, assim, de ser invisível na prática pedagógica da sala de aula.

A interpretação levou a professora Jasmim a uma leitura crítica da distância entre a prática e a consciência teórica. Ela enfatiza esse momento ao denunciar a “maquiagem” promovida pelo sistema, geralmente aparente nos planejamentos, mas distantes do “chão da sala de aula”. Portanto, a professora concluiu que o trabalho com a oralidade na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental é limitado justamente pela colonização do mundo da vida pelo sistema. A autocompreensão, que diz respeito ao reposicionamento identitário da professora, levou-a à percepção da necessidade do trabalho com a oralidade na sala de aula, apesar das dificuldades percebidas no processo de ensino.

Durante a análise das falas em conjunto, no movimento hermenêutico, observamos que as colaboradoras partem de uma pré-compreensão restrita; avançam para um entendimento consciente das ações; progridem para uma interpretação em que a oralidade pode deixar de ser atividade secundária para tornar-se conteúdo planejado; e passam a reconhecer que devem ensinar oralidade de modo mais consciente, buscando articular teoria e prática. Assim, observamos que as colaboradoras compreendiam a oralidade com acessória ou invisível (preconceito); começam a reconhecer as práticas e os obstáculos (entendimento); reconstróem criticamente o ensino da oralidade (interpretação); e se conscientizam de que é possível planejar e valorizar o trabalho com a oralidade (autocompreensão-reflexão).

Após toda a problematização das falas das professoras alguns consensos fundamentais, apesar das tensões e lacunas presentes no currículo e nas práticas pedagógicas, ficam bastante evidentes. Entre eles, o reconhecimento da oralidade como objeto legítimo de ensino nos anos iniciais, não reduzida a recurso auxiliar para a escrita, mas compreendida como prática social constitutiva do mundo da vida, como afirma a colaboradora Calêndula (2024): “eu quero fazer, trabalhar com muito projetinhos trabalhar a oralidade da criança. Talvez eu trabalhe melhor /.../ Trabalhar MESMO, a a a oralidade. Eu tenho pensado bastante sobre isso.” Ressaltamos também a percepção de que as experiências culturais e pedagógicas das colaboradoras, ao dialogarem com o planejamento oficial, precisam ser legitimadas, de maneira a favorecer o trabalho com gêneros orais que façam sentido para os estudantes. Outro consenso relevante é a necessidade de espaços de formação e de reflexão coletiva, que possibilitem às professoras negociar sentidos e construir práticas compartilhadas no ensino da oralidade.

Além disso, a autocompreensão das professoras colaboradoras da pesquisa, embora se ancorem em experiências subjetivas pertencentes aos seus mundos da vida e mundo sistêmico, convergem para o reconhecimento de uma prática pedagógica que sofre o processo de

colonização pelas pressões do sistema. Rosa apresenta que sua prática pedagógica vivencia uma pressão constante entre o planejado e o realizado. Também, reconhece a fragilidade de sua consciência teórica diante da burocracia escolar. Já Calêndula identifica a existência de um cerceamento à autonomia das professoras. Assim, o receio de sofrer críticas pelos gestores educacionais a conduz para uma postura de paralisia ou conformismo.

No entanto, Jasmim opera um reposicionamento identitário importante quanto à sua prática pedagógica. Ao compreender a “maquiagem” proporcionada pelo sistema, a professora assume a intencionalidade de transformar sua prática, incluindo o trabalho com a oralidade como objeto de ensino na sala de aula, apesar das limitações identificadas durante a pesquisa. Portanto, por meio da análise dos relatos das colaboradoras da pesquisa, afirmamos que a transição do conhecimento intuitivo para o conhecimento sistematizado exige, além da superação das limitações teóricas deixadas pelos processos de formação acadêmica, a ruptura com a colonização do mundo da vida pelo sistema. Isso, por certo, permitirá que as professoras se reconheçam como sujeitos do agir comunicativo e da transformação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

7 CONCLUSÃO

É muito importante tudo que você transmitiu pra gente. Tudo que a gente aprendeu, trocou, né? ((risos)) Nós também já já (+) agora já temos OUTRA VISÃO da oralidade, né? Eu acho que (+) assim (++) é como se (+) a gente não não tinha prática, não temos formação ((se referindo à oralidade)), mas a gente já pode estar, né? inserindo aos poucos em nossa sala de aula. Do nosso jeito ((risos)) do jeito que a gente compreendeu, né? (Rosa, colaboradora, 2025).

Ao sentir que esse navio acadêmico doutoral, que enfrentou tantas procelas, navegou tantas vezes em mares revoltos, mas também em águas tranquilas e cristalinas, começa a lançar seus espias para atracar, buscamos refletir: o que construímos nesta navegação para oferecer ao cais? Às aspirações de Rosa? Aos propósitos de Calêndula? Aos anseios de Jasmim? Como uma timoneira que opera o leme, aspiramos com esta pesquisa sugerir alguns rumos que possam nos levar, enquanto professores, a almirantes no trabalho com os gêneros orais. A partir desta tese podemos usar bússolas e cartas náuticas que nos conduzam a navegações mais seguras, ancoradas numa racionalidade comunicativa, ao planejarmos o uso dos gêneros orais em sala de aula. Para tanto, ao longo desta pesquisa, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: como as professoras licenciadas pelo PARFOR compreendem e abordam o ensino dos gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o contexto de elaboração de seus planejamentos de ensino?

Fundamentamos a investigação na Teoria do Agir Comunicativo e na hermenêutica crítica de Jürgen Habermas, mobilizando os conceitos de racionalidade comunicativa, ação comunicativa, mundo da vida e pretensões de validade para compreender a linguagem como meio de entendimento intersubjetivo e de coordenação da ação social. A partir desse referencial, dialogamos com as contribuições de Marcuschi, que concebe a oralidade no contexto dos usos linguísticos, se caracterizando pela interação, pela dialogicidade e pela organização conversacional. As proposições de Dolz e Schneuwly fundamentam o tratamento dos gêneros orais como objeto de ensino, a partir das noções de oral como texto e capacidades de linguagem. Complementarmente, os estudos de Storto subsidiam a abordagem da oralidade na sala de aula, considerando seus usos sociais e as práticas pedagógicas voltadas ao ensino do oral no contexto escolar.

No intuito de buscarmos possíveis respostas para a questão de pesquisa, delineamos como objetivo geral desta tese compreender a abordagem das professoras licenciadas pelo PARFOR em relação ao trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, no contexto de elaboração dos planejamentos de ensino. Para este objetivo geral, elaboramos três objetivos: o primeiro esteve centrado em mapear quais gêneros orais estão incorporados no planejamento de ensino das professoras; o segundo, por sua vez, em identificar as concepções teórico-pedagógicas das professoras ao planejarem atividades que envolvem gêneros orais; e o terceiro em problematizar o papel dos gêneros orais no contexto da sala de aula, com base nos planejamentos e nas percepções das professoras.

Para atingir o objetivo geral, navegamos em uma metodologia que envolveu a análise dos planejamentos pedagógicos, das sessões reflexivas e das entrevistas narrativas. Esse conjunto de procedimentos nos permitiu compreender não apenas o que as professoras planejam em relação à oralidade, mas como e por que esses planejamentos são constituídos, evidenciando zonas de calma e de turbulência entre prescrições curriculares, experiências formativas e condições concretas de trabalho docente.

Para o primeiro objetivo específico, esquadrinhámos os cadernos pedagógicos cedidos pelas colaboradoras e elaboramos um gráfico com as informações encontradas. Esse gráfico nos revelou uma centralidade de práticas com gêneros orais como cantigas, parlendas, contação de histórias e rodas de conversa, emergindo a aproximação das colaboradoras com o universo dos estudantes e com as formas de expressão ligadas ao mundo da vida. Como afirmou Rosa (2024): “A gente trabalha muito a roda de conversa porque é ali que eles se sentem à vontade para falar”. No entanto, observamos a escassa presença de gêneros orais mais complexos como debates e entrevistas, o que indica uma lacuna entre o que o currículo propõe e as possibilidades concretas de diversificação didática.

Para alcançar o segundo objetivo específico, identificar as concepções teórico-pedagógicas das professoras ao planejarem atividades que envolvem gêneros orais, desenvolvemos as sessões reflexivas, concebidas como momentos de ancoragem coletiva, e as entrevistas-narrativas. Das narrativas das colaboradoras nas sessões, que funcionaram como verdadeiros diários de bordo de suas práticas, emergiram concepções fortemente ancoradas no saber experiencial e intuitivo: “eu faço porque sempre fiz assim, aprendi na prática, não sei explicar a teoria” (Calêndula, 2024). As falas das colaboradoras expressaram tanto marcas de uma racionalidade instrumental, associada às exigências curriculares e avaliativas, quanto indícios de uma racionalidade comunicativa, que se manifesta quando reconhecemos a oralidade como espaço de interação, diálogo e construção coletiva de sentidos. Nesse movimento interpretativo, fomos reconhecendo nas colaboradoras o que Habermas (2012) sustenta ao afirmar que quem fala levanta pretensões de validade passíveis de crítica. Assim,

no exercício da fala e da escuta, fomos ressignificando, junto com as professoras, nossas rotas sobre o lugar da oralidade na sala de aula.

Para o terceiro objetivo específico, problematizar o papel dos gêneros orais no contexto da sala de aula, com base nos planejamentos e nas percepções das professoras, utilizamos também as sessões reflexivas e as entrevistas narrativas. A partir desses dispositivos nos foi possível tensionar as práticas naturalizadas, em que a oralidade era apenas pretexto ou elemento de descontração para iniciar a aula, e evidenciar os efeitos da colonização do mundo da vida docente pelo sistema, como fica perceptível na fala de Jasmim (2024): “A gente acaba seguindo o que vem pronto, às vezes sem pensar se aquilo realmente funciona para a turma”.

Ao problematizarmos a presença e a função dos gêneros orais em sala de aula, constatamos que, embora valorizemos tais práticas como essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes, ainda enfrentamos limitações institucionais, curriculares e avaliativas que dificultam sua efetiva inserção no cotidiano pedagógico; compreendemos que a roda deste leme deve mover-se para pontos mais assertivos, a partir de uma relação mais dialógica entre a secretaria de educação e os professores buscando um entendimento mútuo. No entanto, as colaboradoras que antes viam o trabalho com os gêneros orais como uma atividade espontânea ou como simples preparação para a escrita, passaram a compreendê-lo, a partir das sessões reflexivas, como prática intencional de linguagem, mediada por objetivos didáticos, condições de interlocução e pretensões de validade, no sentido habermasiano do termo.

Com base nas análises das informações construídas ao longo dessa travessia, compreendemos que o agir comunicativo se manifesta nas tentativas de negociação entre o prescrito e o vivido, entre as exigências do currículo e as dinâmicas próprias do mundo da vida. Mesmo diante de algumas restrições, os planejamentos das colaboradoras revelaram movimentos de ajustes de vela, aproximando saberes formais e experiências culturais, evidenciando uma racionalidade comunicativa que se constrói na relação e no diálogo. Essa racionalidade, vivenciada coletivamente, atravessou suas falas, seus silêncios e suas reflexões, reafirmando o potencial emancipador do entendimento mútuo.

As sessões reflexivas nos mostraram que a formação acadêmica proporcionada pelo PARFOR deixou uma lacuna significativa referente à oralidade, que podemos caracterizar como um “vazio teórico”. Embora as professoras consigam rememorar com clareza métodos técnicos de ensino, como o fônico, suas narrativas revelam apenas memórias fragmentadas ou “nas entrelinhas” acerca da teoria da oralidade. Na experiência universitária, a oralidade esteve presente sobretudo de maneira técnico-instrumental, materializada em práticas avaliativas como seminários e júris, sem que fosse problematizada como objeto de conhecimento ou de

ensino. Assim, percebemos que a oralidade não foi abordada como conteúdo a ser compreendido teoricamente e transposto didaticamente para a Educação Básica, o que contribui para a fragilidade das práticas pedagógicas nesse campo e evidencia a necessidade de uma formação que não trate a oralidade como secundária, mas que articule teoria, reflexão e prática, proporcionando ferramentas para transposição didática dos gêneros orais.

Nesse contexto, defendemos a tese de que a prática pedagógica com a oralidade precisa deslocar-se de uma racionalidade técnico-instrumental para uma racionalidade comunicativa. Sob esse entendimento, o trabalho docente passa a orientar-se pela busca do entendimento mútuo e do consenso racional entre professor e estudante, superando a lógica de apenas transmissão de informações. Ao sustentar essa tese, concebemos a escola como um porto de formação cidadã, no qual o uso da linguagem livre de coação favorece a argumentação, o reconhecimento intersubjetivo e a emancipação dos sujeitos que participam do espaço escolar.

Não obstante a construção desta tese, enfrentamos algumas dificuldades ao longo da pesquisa, entre elas destacamos: o obstáculo de locomoção da colaboradora do espaço rural para participar das sessões reflexivas coletivas; as diferenças de turnos de trabalho das professoras; a resistência inicial das professoras em reconhecer suas práticas com a oralidade como legítimas. Para vencermos as dificuldades, buscamos criar estratégias que não trouxessem entraves e transtornos para elas. Então, providenciamos, de maneira prática, para que a colaboradora do espaço rural pudesse se deslocar com segurança e tranquilidade. Buscamos nos reunir em horários que fossem viáveis para todas e os encontros não atrapalhassem suas rotinas de vida e de trabalho. Durante todo o processo de construção das informações, procuramos construir um espaço dialógico e adotamos uma postura investigativa orientada pelo agir comunicativo. As sessões reflexivas mostraram-se fundamentais na superação das dificuldades quanto ao reconhecimento das professoras de seu trabalho com a oralidade, favorecendo processos de confiança, entendimento e emancipação discursiva.

A pesquisa lança ao mar contribuições concretas para as escolas *loci* ao promover momentos de reflexão coletiva sobre o ensino da oralidade, problematizando práticas naturalizadas e ampliando a compreensão das professoras acerca dos gêneros orais como objetos de ensino. Ao fomentar a autocompreensão docente, a investigação contribuiu para o fortalecimento da autonomia pedagógica e para a ressignificação do planejamento como instrumento de emancipação, e não como “maquiagem” institucional, como afirmara Jasmim.

Concluímos, assim, que o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais permanece como uma navegação desafiadora, mas repleta de possibilidades formativas a serem mareadas para facilitar o trabalho docente. Como nos diz Rosa (2025): “/.../ Eu acho que (+) assim (++)

é como se (+) a gente não não tinha prática, não temos formação ((se referindo à oralidade)), mas a gente já pode estar, né? /.../”, reafirmamos a importância de políticas de formação continuada, como o PARFOR, que nos possibilitem ampliar a compreensão sobre o ensino da oralidade e desenvolver práticas comunicativas que favoreçam a ampliação do conhecimento e usos de gêneros orais, contribuindo para a emancipação discente. Mais do que atender a prescrições curriculares, entendemos que legitimar a oralidade na escola significa reconhecer o direito à palavra, o direito de dizer, de argumentar e de participar criticamente da vida social.

Por fim, reconhecemos que nossa pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, ela se abre a novas perguntas e percursos investigativos que aprofundem as relações entre teoria e prática, oralidade e argumentação, racionalidade comunicativa e docência. Ao retomarmos a fala de Rosa no nosso último encontro, quando apresentamos as análises que fizemos, em que afirma: “/.../ agora já temos outra visão da oralidade /.../” (Rosa, 2025) percebemos que esta pesquisa provocou uma certa transformação nas colaboradoras que podem nos levar a novas terras; foi um movimento em que aprenderam(mos) umas com as outras e nos percebemos autoras de novos percursos. É nessa experiência compartilhada, guiada pela escuta e pela palavra, que vislumbramos em mar aberto a possibilidade de uma educação mais dialógica e emancipatória, na qual os gêneros orais sejam compreendidos não apenas como instrumentos de ensino, mas como práticas vivas que sustentam a convivência humana e o exercício da cidadania.

Assim, os achados da nossa pesquisa, longe de se configurarem como porto final, operam como cartas náuticas que indicam direções possíveis para o aprofundamento das relações entre oralidade, ação pedagógica e racionalidade comunicativa. Como primeiros desdobramentos, almejamos lançar essa tese ao mar editorial, seja em periódicos ou em forma de livro, para que as informações construídas e os resultados alcançados possam aportar no maior número possível de salas de aula da Educação Básica, especialmente junto aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo suas rotas de trabalho com os gêneros orais.

No plano teórico, acreditamos ser fundamental avançarmos na compreensão da oralidade como prática discursiva situada no interior do mundo da vida, tal como concebido por Habermas (2012). Nesse horizonte, os gêneros orais podem ser compreendidos como embarcações discursivas que circulam entre diferentes esferas sociais, mediando processos de entendimento e coordenação da ação. Desse modo, em pesquisas futuras, podemos lançar âncoras mais profundas na análise das condições pragmáticas da argumentação em sala de aula, em outros níveis de ensino, examinando em que medida práticas com gêneros orais como

debates, seminários entre outros, constituem espaços de exercício de uma racionalidade comunicativa orientada ao consenso, e não apenas a uma racionalidade técnico-instrumental.

No âmbito metodológico, as sessões reflexivas revelaram-se como espaços potentes de navegação coletiva, funcionando como verdadeiras rodas de leme em que nós, professoras, pudemos reorientar nossas rotas a partir do diálogo, da escuta e da problematização de nossas práticas. Ancoradas em uma racionalidade comunicativa, tais sessões configuram-se como espaços de descolonização do mundo da vida docente frente às pressões sistêmicas. Nesse sentido, na prática, desejamos transformar o método das sessões reflexivas em espaços e estratégias sistemáticas de formação continuada, elaborando uma espécie de arranjo, de dispositivo replicável em redes de ensino. No contexto didático-pedagógico desse espaço de formação, intencionamos dedicar-nos à elaboração de propostas que sistematizem o trabalho com a oralidade a partir de suas condições de produção, circulação e recepção, bem como das capacidades de linguagem que mobilizam, produzindo materiais de apoio para o planejamento, relacionados ao ensino dos gêneros orais.

Os ventos desta pesquisa evidenciaram também um “vazio teórico” no tratamento da oralidade nos cursos de licenciatura, especialmente no âmbito do PARFOR, o que demanda a reconfiguração dos currículos formativos. Torna-se necessário, portanto, concebermos percursos formativos que articulem teoria, prática e reflexão, permitindo que os professores não apenas naveguem por experiências didáticas, mas compreendam os fundamentos que orientam suas escolhas pedagógicas. Nesse sentido, esse espaço de formação será orientado pelo agir comunicativo, no intuito de fomentar processos de autocompreensão e de fortalecer a autonomia docente na condução do trabalho com os gêneros orais. Nessa mesma direção, torna-se fundamental também pensarmos procedimentos de avaliação colaborativa, a serem aplicados no contexto de formação docente, que considerem a oralidade em sua dimensão interacional e argumentativa, evitando reduzi-la a critérios normativos que pouco dialogam com sua natureza dinâmica e situada.

Por fim, os caminhos aqui delineados convergem para a consolidação de uma perspectiva de ensino da oralidade orientada por uma racionalidade comunicativa, na qual a linguagem é concebida como *medium* de entendimento, coordenação da ação e constituição de sujeitos. Assim, mais do que ajustar velas ou corrigir rotas pontuais, trata-se de redefinirmos o próprio sentido da navegação pedagógica: não mais orientada exclusivamente por cartas prescritivas, mas guiada pela escuta, pelo diálogo e pela construção compartilhada de sentidos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ANECLETO, Úrsula Cunha.; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Ação linguístico-comunicativa e ética do discurso: interação entre Habermas e Bakhtin. In: SOUZA, Fábio M. de; OLIVEIRA, Lidemberg R. de; HAWI, Mona M. (org.) **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.
- ANECLETO, Úrsula Cunha. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 162f., 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8624/locale=pt_BR. Acesso em: 19 jun. 2022.
- ANECLETO, Úrsula Cunha. Ação linguístico-comunicativa e práticas discursivas em esferas públicas na sociedade em rede. Revista **A cor das letras**. Feira de Santana, v. 16, p. 23-39, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- AQUINO, São Tomás. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2005.
- ASSUNÇÃO, Claudia A. A.; MENDONÇA, Maria do Carmo C.; DELPHINO, Rosângela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves C. Cavalcante e Denise Maria G. Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Organizado por Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel, traduzido por Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021. *e-book*
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organizado por Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel, traduzido por Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2020. *e-book*
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Tradução: Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como não é)**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022: IDEB 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:

<https://qedu.org.br/escola/29148839-escola-municipal-aurelina-lobes-de-oliveira/>. Acesso em 07 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: IDEB 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: SAEB, 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2933000-valente>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, Luzia. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. São Paulo. In: SIMELP - **Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2008, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP, 2008. p. 1-14. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S3501.pdf>. Acesso: 10 nov. 2024.

CARA, Daniel Tojeira. Entrevista à revista Educação. **Revista Educação**. Edição 246, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/01/30/realidade-das-escolas-e-das-redes-publicas-nao-se-modifica-por-um-simples-instrumento-curricular-afirma-daniel-cara/>. Acesso em 07 nov. 2024.

CARNEIRO, Anderson dos Santos. **Formação permanente de professores e mediação pedagógica com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, 204f., 2020. Disponível em: <http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2021/11/02-Anderson-dos-Santos-Carneiro-resumo-da-dissertacao.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber e como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CARDOSO, Helena Vieira. **A identidade eu na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 97f., 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210326?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DILTHEY, Wilhelm. **Dos escritos sobre hermenêutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica**. Tradução Antonio Gómez Ramos. Madrid: Ediciones Istmo, 2000.

DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, Luzia. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 117-137.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.125-155.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Aline L. da. LIMA, Gustavo H. da Silva; VILELA, Sara T. Cordeiro. Atividades com o oral nos anos iniciais do ensino fundamental. **Letras**, Santa Maria, Especial, n. 01, p. 485-501, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/download/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FONTEQUE, Vanessa Santos; STORTO, Letícia Jovelina. Análise do Gênero Textual Seminário Presente em Livro Didático de Português. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v.17, n. esp. Selitec 15/16, p.420-425, 2016. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4540>. Acesso em: 02 jul. 2022.

GALVÃO, Alamiro. **Valente: um oásis no sertão**. Salvador: Contraste Editora Gráfica, 2002.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução Guido Antônio de Almeida. 2. reimp. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**. Tradução Rúrion Melo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** Tradução Paulo Astor Soethe. v. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre as críticas da razão funcionalista.** Tradução Flávio Beno Siebeneichler. v. 2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação.** Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Tradução Flávio Beno Siebeneichler. v.1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e Comunicação.** Tradução Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Tradução Flávio Bebo Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como ideologia.** Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HORKHEIMER, Marx. **Eclipse da razão.** Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2021.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 10 mai. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/valente.html>. Acesso em: 10 mai. 2024.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e**

produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LEAL, Rogério Gesta. Considerações acerca da hermenêutica filosófica. **Direito e Democracia**: Revista de Ciências Jurídicas. Canoas, vol.7, n.2, p. 355-385, 2006. Disponível em: <https://www.ulbra.br/upload/eff0b99f83a60d26e3632181a8b6d8fd.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LIMA, Maria Sonaly Machado de. **Entre o relato e o ato**: concepções de oralidade em relatos de professores do 1º ano do ensino fundamental participantes do PNAIC. 2020. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 220f., 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20491>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LOYO, Carlos Eduardo Díaz. **Letramento acadêmico digital no Ensino Médio venezuelano**: contribuições da Ação Comunicativa para a prática de leitura emancipativa. (2024). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 195f., 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15389167. Acesso em: 20 jun. 2024.

LUCIO, Josiane Dantas. **Estudo de gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 134f., 2019. Disponível em: www.uern.br/controladepaginas/Defendidas%20em%202019/arquivos/5298dissertaa%20josiane_dantas_la%20scio.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUNA, Ewerton Avila dos Anjos. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português**: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 294f., 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3665627. Acesso em: 16 mai. 2022.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos** | E-ISSN: 1982-2243 | v.26, n.1, 2022, p. 384-413. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776>. Acesso: 10 jul. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Periódico Horizontes** – USF – Itatiba, SP, v. 37, 2019, p. e019004. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.664>. Acesso: 02 dez. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/2008-Por-uma-pedagogia-do-oral-Revista-Signum.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 30, 2012, p. 39-79. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em: 8 maio 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MARTINS, Tainá Ninive Soares Guerra de Oliveira. **Oralidade como Objeto de Ensino**: um Estudo Sobre o Uso Público do Oral em Contextos Escolar e Extraescolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 198f., 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-A7K6S/1/oralidade_como_objeto_de_ensino_um_estudo_sobre_o_uso_publico_do_oral_em_contextos_escolar_e_extraescolar_tain_n_nive_so_1.pdf. Acesso em: 02 mai. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de C. Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 758-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Karine Cabral de Faria de. **A oralidade fora do vácuo**: a linguagem oral como objeto de ensino e de aprendizagem a partir do seminário. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 171f, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11505876. Acesso em: 17 mai. 2022.

MORAES, Laura Remus. **Na trilha do desenvolvimento profissional**: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo,

107f., 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9017975. Acesso em: 18 mai. 2022.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Marizete Batista do. **As competências socioemocionais e o agir comunicativo em sala de aula: entre práticas e ações**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 137f., 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11514944. Acesso em: 18 mai. 2022.

NASCIMENTO, Taylane Santos do. **O agir comunicativo-discursivo de professores-formadores pelas memórias pedagógicas: reverberações de letramentos docentes no contexto do pacto pela Educação**. 2025. 173 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2025. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1993>. Acesso em: 01 jun. 2025.

NETO, Virgílio Andrade. **A força reconstrutiva da ação comunicativa na educação: à perspectiva de Habermas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 98f., 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6914464. Acesso em: 19 mai. 2022.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Vinícius Bozzano. **Da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo: aproximações entre Piaget e Habermas**. (2020). Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 165f., 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9246391. Acesso em: 19 mai. 2022.

OLIVEIRA, Rachel Facchini de. **A oralidade na Educação Básica: um estudo sobre o gênero seminário no Ensino Médio**. (2021). Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 125 f., 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11346857. Acesso em: 18 mai. 2022.

OLIVEIRA, Arineyde Maria Dalmeida Alves de. **Oralidade em práticas na educação infantil**. (2019). Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 113f., 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16887>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PASTOR, Marta; ANECLETO, Úrsula C. Formação docente e racionalidade comunicativa: pontos de intersecção. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 5, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/i>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PASTOR, Marta. **Formação do Professor Técnico na Educação Profissional:** da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. (2019). Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, 205f., 2019. Disponível em: <https://www.mped.uneb.br/teses-dissertacoes>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAONI, Alcione Roberto. **Motivação e responsabilidade na ética do discurso de Habermas.** 2021. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 213f., 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234635>. Acesso em: 28 mai. 2024.

RAMIREZ, Egledys Guadalupe Zarraga. **Escrita e Ação Comunicativa: reflexões do professor sobre a produção de textos acadêmicos em inglês no contexto universitário na Venezuela.** 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2025. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1787>. Acesso em: 02 jun. 2025.

RUFINO, Emmanoel de Almeida. **A racionalidade comunicativa em tempos de cibercultura:** por uma formação de coletivos inteligentes no espaço do saber. (2017). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 210f., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9918/2/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política, 39. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEARLE, John Roger. **Actos de Fala:** um ensaio de filosofia da linguagem. Coordenação de tradução de Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.109-124.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.61-78.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Jürgen Habermas: Uma Teoria Da Comunicação Humana. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S.l.], v. 5, p. 8–26, 2018. DOI: 10.21728/logcion.2018v5n0.p8-26. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4497>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Mundo Da Vida E Sistema Na Teoria Do Agir Comunicativo. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 5, p. 27–36, 2018. DOI: 10.2172

8/logeion.2018v5n0.p27-36. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4498>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Sobre o Conceito de Liberdade Comunicativa. **Revista Brasileira de Direito Constitucional** – RBDC n. 17 – jan./jun. 2011 . Disponível em: [http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-17/RBDC-17-341-Artigo_Flavio_Beno_Siebeneichler_\(Sobre_o_Conceito_de_Liberdade_Comunicativa\).pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-17/RBDC-17-341-Artigo_Flavio_Beno_Siebeneichler_(Sobre_o_Conceito_de_Liberdade_Comunicativa).pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, Fabrício Oliveira da; NASCIMENTO, Edna Gama do. Aprendizagens experienciais da docência: narrativas de professores/as alfabetizadores/as. **Revista Fragmentos de Cultura** - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 32, n. 2, p. 338–353, 2022. DOI: 10.18224/frag.v32i2.12185. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/12185>. Acesso em: 8 out. 2024.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no pibid: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. (2017). Tese (doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 220 fls., 2017. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/04/forma%c3%87%c3%83o-docente-no-pibid-temporalidades-trajet%c3%93rias-e-constitui%c3%87%c3%83o-identit%c3%81ria-fabr%c3%8dcio-oliveira-da-silva.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Joseane Aparecida da. **Práticas da oralidade em tempos de letramento digital com alunos do ensino fundamental II em uma escola pública de Olímpia-SP**. (2020). Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 129f., 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9397249. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Sergio Luiz Pereira da. **O lugar do outro: ação comunicativa representações sociais e identidade** 1.ed. Atualizada. Macaé: Editora NUPEM, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38697446/O_LUGAR_DO_OUTRO_a%C3%A7%C3%A3o_comunicativa_representa%C3%A7%C3%B5es_sociais_e_identidade. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOATMAN, Karla Julliana Guimarães. **A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas**. (2017). Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 171f., 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5073319. Acesso em: 17 mai. 2022.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SOUSA, Camila Stephane Cardoso. **CrITÉrios para a descrição de textos orais sob a concepção da linguística sistêmico-funcional**. (2019). Tese (doutorado em linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 134f., 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42970>. Acesso: 20 mai. 2022.

STORTO, Letícia Jovelino; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Calidoscópio** – v. 21, n. 1, janeiro-abril 2023, p. 197-217.

STORTO, Letícia Jovelina.; GRAÇA, Luciana de Almeida.; SILVA, Kléber Aparecido da. Didática da Oralidade: uma entrevista com Joaquim Dolz. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 161–172, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p161. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/48303>. Acesso em: 18 mar. 2024.

STORTO, Letícia Jovelino; BRAIT, Beth. Oralidade na Educação Básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In: RODRIGUES, Isabel Cristina F. dos Santos; Ohuschi, Márcia Cristina Greco (org.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

STORTO, Letícia Jovelino; FONTEQUE, Vanessa Santos. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.). **Oralidade e Gêneros Orais**: experiências na formação docente. Prefácio de Telma Ferraz Leal. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.75-97.

STORTO, Letícia Jovelino. Tratamento da oralidade na sala de aula. In: LEITE, M. Q. **Oralidade e Ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 238-271. (Projetos Paralelos - NURC/SP; vol. 14).

SCHULTZ, Leila Magalhães Santos. **Aprender alemão como língua estrangeira pela modalidade a distância**: atividades de compreensão oral. (2012). Dissertação (mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 112f., 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8371/1/Leila%20Magalh%C3%AAs%20Santos%20Schultz.pdf>. Acesso: 23 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARTONI, Marlei Rose Renzetti. **Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa na escola pública com o desenvolvimento de expressão oral, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos**: uma intervenção com alunos do ensino médio em ilhas de aprendizagem. (2021). Tese (doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 368f., 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11173757. Acesso em: 18 mai. 2022.

TESSUTO JUNIOR, Edgard. **A oralidade caricata, a língua indígena incorporada pelo cotidiano do Baixo Amazonas e a caricatura de personagens, como tentativa de universalizar valores sociopolíticos e pessoais dos brasileiros dos princípios do séc. XIX na obra ficcional de Inglês de Sousa, produção singular do compêndio literário dos finais do séc. XIX**. (2015). Dissertação (mestrado em Literatura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-11042016-121315/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros Orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol. 19, n. 2, jul./dez. 2017, p. 12-24. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40166>. Acesso: 10 abr. 2023.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **Atlas UNEB**: mapas institucionais. Coordenação Parfor/UNEB, 2024. Disponível em: <https://mapas.uneb.br/wp-content/uploads/2024/05/Mapa-PARFOR-2024.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 24. ed. São Paulo-SP: Libertad, 2012.

VITORINO, Luane Guerra. **Oralidade na escola**: um trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de Língua Portuguesa. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 162f., 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6705665. Acesso em: 17 mai. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO

Cargo/Função: ESTUDANTE DE DOUTORADO/PESQUISADORA

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de responsabilidade da pesquisadora Marta Pastor da Silva Barreto, doutoranda do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A pesquisa tem como objetivo compreender o agir comunicativo de professoras licenciadas pelo PARFOR em um contexto de ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do dizer argumentativo das professoras sobre seu trabalho pedagógico. A realização da pesquisa justifica-se pela realização de um estudo sobre a oralidade e a interpretação que os professores fazem de seu trabalho com os gêneros orais, no intuito de ouvir suas práticas discursivas para chegar a uma ação que envolve o diálogo e o consenso, supondo-se que talvez haja a necessidade de uma abordagem de ensino dos gêneros orais a partir da troca e da interação.

A participação nesta pesquisa se dará, inicialmente, a partir da resposta ao questionário on-line, a ser elaborado pelo Google Forms, e enviado por e-mail aos participantes. O(a) senhor(a) deverá levar um tempo de mais ou menos 10 minutos para respondê-lo. Depois, através de entrevistas narrativas, que serão previamente agendadas, em dias e horários específicos, conforme a disponibilidade do(a) participante.

Todas as informações construídas na pesquisa serão tratadas com absoluto sigilo, utilizando nomes fictícios, sem qualquer identificação pessoal tanto no questionário quanto na

entrevista-narrativa, buscando garantir a manutenção de sua total confidencialidade e preservar a privacidade e identidade das participantes durante todas as fases de construção, análise e divulgação das informações.

No questionário utilizaremos todas as ferramentas de segurança disponíveis no próprio formulário da google para bloquear a coleta de identificação da participante, pois o próprio google forms oferece este tipo de possibilidade, garantindo assim a segurança das informações da consentidora, conforme os termos constantes nos documentos reguladores da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa.

Todas as informações construídas serão arquivadas em pasta segura com senha e todo material impresso, inclusive esse termo de compromisso, também será arquivado e guardado por um período mínimo de cinco anos, na responsabilidade da pesquisadora.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: contribuições para a prática pedagógica em relação ao ensino dos gêneros orais; reflexão a respeito de uma racionalidade estratégica no trabalho com a oralidade com vista a uma racionalidade comunicativa; divulgação dos resultados do projeto através de publicação de artigos, capítulos de livro e apresentação em eventos acadêmico-científicos, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

O acesso aos resultados da pesquisa se dará antes de sua avaliação pela banca, em uma sessão reflexiva específica, após a construção e análise das informações, a ser realizada com a finalidade de apresentar às participantes os resultados da pesquisa construída colaborativamente, e após a possível aprovação, por meio de artigos a serem publicados em periódicos acadêmicos da área.

Caso aceite, o(a) senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá a partir do questionário on-line e da entrevista-narrativa, assegurando o seu anonimato com a utilização de um codinome. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em responder a questões relacionadas ao tema; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir-se desmotivado/a pela proposta como participantes da pesquisa; sentir-se vigiados/as em relação ao trabalho desenvolvido com os colegas e a professora pesquisadora.

Ressaltamos que os riscos desta pesquisa são mínimos, tendo em vista que manteremos sigilo das informações e das reflexões que emergirem do questionário on-line e das entrevistas. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, o senhor(a) não será

identificado nominalmente. No entanto, caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar sua autorização. Os resultados da pesquisa serão socializados no final do curso, na defesa da tese, prevista para novembro de 2025. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Informamos também que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em artigos de revista, capítulos de livros ou apresentados em eventos científico-acadêmicos sem, contudo, apresentar identificação do participante. Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e a Sra. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esclarecemos ainda que, de acordo com as leis brasileiras, a Sra. terá direito a buscar indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Quando necessário, a senhora terá direito a ressarcimento de despesas, tais como com transporte, alimentação etc. provenientes devido à pesquisa. Asseguramos que a senhora receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Este termo será rubricado em todas as folhas em duas vias pela pesquisadora e pela participante e assinada por extensa na última página, sendo que uma via ficará com a pesquisadora e a outra será entregue a senhora, onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Marta Pastor da Silva Barreto

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Departamento de Letras, módulo 2

Telefone: 75 981155571 **E-mail:** martapastor77@gmail.com

Pesquisadora orientadora: Úrsula Cunha Anecleto

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Departamento de Educação, módulo 4.

Telefone: 75 3161 8000, **E-mail:** ucanecleto@uefs.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)

Telefone: 75 3161 8124, **E-mail:** cep@uefs.br

Horário de atendimento: 13:30 às 17:30.

O Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Dessa forma, dúvidas em relação aos procedimentos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas no CEP. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

IV COMPROMISSO DA PESQUISADORA

A pesquisadora esclareceu devidamente os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** e após ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário da pesquisa; consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura da participante da pesquisa

Marta Pastor da Silva Barreto

Pesquisadora

APÊNDICE B - Termo de Autorização Institucional da Coparticipante



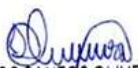
Estado da Bahia
Prefeitura de Valente
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora MARTA PASTOR DA SILVA BARRETO a desenvolver nas Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino o projeto de pesquisa intitulado AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo professores. Declaro estar ciente que essa instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Valente – Bahia, 21 de setembro de 2022.

Atenciosamente,


JOELMA DOS SANTOS OLIVEIRA
Secretária Municipal de Educação,
Cultura, Esporte e Lazer
Decreto Nº 148A

APÊNDICE C- Declaração de compromisso da orientadora



Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

DECLARAÇÃO

Eu, Úrsula Cunha Anecleto, CPF 620.180.865-53, declaro, para todos os fins legais, me comprometer em observar as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016 e ter ciência da obrigatoriedade da proteção aos participantes da pesquisa.

Feira de Santana, 10 de abril de 2025.

Assinatura manuscrita de Úrsula Cunha Anecleto, escrita em tinta azul sobre uma linha horizontal.

Úrsula Cunha Anecleto

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista-narrativa



Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos



UEFS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

Projeto: **AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA-NARRATIVA

As entrevistas narrativas se caracterizam como dispositivos não estruturados, com vista a profundidade de determinados aspectos a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto das professoras entrevistadas como as entrecruzadas no contexto em que se situam. O objetivo deste dispositivo é encorajar e estimular as entrevistadas a contar/partilhar suas experiências e percepções de ensino relacionadas aos gêneros orais.

Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos voltados para o exercício da docência, entrelaçados com acontecimentos sociais a partir do ponto de vista das professoras, *a influência da pesquisadora nas narrativas deve ser mínima*. Assim, empregaremos uma linguagem também utilizada pelas entrevistadas buscando estabelecer uma rede de interação, troca, diálogo, pois o objetivo não é que as professoras informem sobre suas experiências, e sim contem sobre elas, com a possibilidade de pensar e perceber situações, processos que não haviam pensado anteriormente.

Dessa maneira, não há perguntas pré-estabelecidas direcionadas às entrevistadas e sim direcionamentos para que a narrativa possa fluir naturalmente, pelo desejo das professoras em partilhar suas histórias. Para tanto, estabelecemos um tópico inicial da narração:

Você me conta sua trajetória docente e como você percebe o trabalho com os gêneros orais? Você pode começar pelas fases de sua formação, o que levou você a ser professora. Desde sua infância, as tantas coisas que aconteceram

até as vivências de hoje. Você pode citar também pessoas, eventos didáticos, momentos marcantes das experiências com a oralidade e os gêneros orais. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo dar todo e qualquer detalhe, pois tudo que for importante para você será importante para mim.

Na fase da narração central devo manter-me atenta e não interromper a entrevistada, até o momento em que surja uma indicação evidente de que a história está se encerrando. A pergunta base a ser usada, caso algo não tenha ficado claro, para auxiliar a entrevistada será: “Que aconteceu então?”. Após a fase da narração central alguns questionamentos podem surgir para ajudar a pesquisadora a encontrar melhores respostas para seu objeto de pesquisa, no entanto serão perguntas narrativas que emergirão da história narrada, instigando outra narrativa pormenorizada sobre um ou outro detalhe da história, não nos possibilitando formulá-las antecipadamente.

APÊNDICE E - Questionário-convite para as professoras licenciadas pelo PARFOR




Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 465 de 14/05/2009, publicada no D.O.U. 18/05/2009

Seção 1 de 3

AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezada colega professora,

Com o objetivo de dialogar sobre o ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos dizeres argumentativos docentes, pela perspectiva do agir comunicativo, e melhor compreender o trabalho com esses gêneros, com vistas a possibilitar reflexões sobre as reverberações do trabalho com gêneros orais para formação continuada das professoras, apresentamos o projeto de pesquisa AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: reflexões sobre o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana com docentes dos anos iniciais de ensino da rede municipal de Valente/BA, como pesquisa de doutoramento. Para tanto, convido você a interagir com esse QUESTIONÁRIO-CONVITE, lembrando que você gastará, em média, 10 minutos para responder às questões.

Utilizaremos todas as ferramentas de segurança disponíveis no próprio formulário da google para bloquear a coleta de identificação, garantindo assim a segurança e o anonimato das informações fornecidas.

Todas as informações deste questionário serão tratadas de forma sigilosa, utilizando nomes fictícios e preservando a identidade das participantes. O projeto supracitado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UEFS e está circunscrito no CAAE: 63802022.6.0000.0053. Para maiores esclarecimentos, acessar o site do CEP: <https://cepesf.ufes.br/cepesf>.

Agradecemos sua participação.

101

Ao concordar em participar, por favor, anexe sua assinatura digital aqui. Pode ser uma foto de sua assinatura.

 Ver pasta

Número do telefone apenas para contato com a pesquisadora:

Texto de resposta curta

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 3

ANUÊNCIA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Descrição (opcional)

Após breve apresentação do projeto AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: reflexões sobre o ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, você manifesta interesse voluntário em contribuir com o estudo? Caso opte por sim, por gentileza, siga para as seções posteriores.

☐ Sim
☐ Não

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 3

O PROFESSOR PARTICIPANTE

Descrição (opcional)

1. Ao apresentarmos os resultados dessa pesquisa, por qual nome você gostaria de ser identificada? *

Texto de resposta curta

2. Qual(ais) série(s) dos anos iniciais do Ensino Fundamental você atua? *

☐ 1º ano
☐ 2º ano
☐ 3º ano
☐ 4º ano
☐ 5º ano
☐ Não atuo nos anos iniciais

3. Qual sua graduação? *

☐ Licenciatura pela UNEB/PARFOR.
☐ Licenciatura por outra universidade.
☐ Outra.

4. Nome da escola em que atua: *

Texto de resposta curta

5. Qual sua idade? *

☐ Menor que 25

- ☐ 25-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51-60
- ☐ Mais de 60
- ☐ Opção 7

6. Há quanto tempo você atua na docência? *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11-20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

7. Você leciona em mais de uma escola municipal? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Caso tenha respondido sim na questão anterior, assinalar em quantas escolas leciona na esfera municipal (se lecionar apenas em uma escola, responder "não se aplica"):

- ☐ 2 escolas
- ☐ 3 escolas
- ☐ 4 escolas
- ☐ Não se aplica

9. A(s) escola(s) que você atua está(ão) localizada(s): *

- ☐ No espaço urbano.
- ☐ No espaço rural.
- ☐ Nos espaços rural e urbano.

9. a) Se no espaço rural, por favor, informe a localidade: *

Texto de resposta curta

10. Qual seria sua disponibilidade para participar dos encontros deste projeto? *

- ☐ No horário de AC da escola uma vez na semana.
- ☐ No horário de AC da escola a cada quinze dias.
- ☐ No horário de AC da escola uma vez ao mês.
- ☐ Em um turno de folga uma vez na semana.
- ☐ Em um turno de folga a cada 15 dias.
- ☐ Em um turno de folga uma vez ao mês.
- ☐ Não tenho disponibilidade.
- ☐ Opção 8

11.Qual o melhor turno para os encontros:

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno
- ☐ Nenhum

APÊNDICE F - Questionário socioeconômico



Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos



UEFS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

**AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS
PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS
GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO

1. SEXO: *

☐ (A) Masculino

☐ (B) Feminino

☐ (C) Outro

☐ (D) Prefiro não dizer

2. COMO VOCÊ SE CONSIDERA? *

☐ (A) Branco(a).

☐ (B) Pardo(a).

☐ (C) Preto(a).

☐ (D) Amarelo(a).

☐ (E) Indígena.

3. ESTADO CIVIL: *

☐ (A) SOLTEIRA

☐ (B) CASADA

☐ (C) UNIÃO ESTÁVEL

☐ (D) DIVORCIADA

☐ (E) OUTRO

4. COM QUEM VOCÊ MORA ATUALMENTE? *

- ☐ (A) Moro sozinha.
- ☐ (B) Com os pais e(ou) com outros parentes.
- ☐ (C) Com o esposo e(ou) com o(s) filho(s).
- ☐ (D) Com amigos (compartilhando despesas ou de favor.)

5. QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI? *

- ☐ (A) Nenhuma escolaridade.
- ☐ (B) Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série.
- ☐ (C) Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
- ☐ (D) Ensino médio.
- ☐ (E) Ensino superior.

6. QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE? *

- ☐ (A) Nenhuma escolaridade.
- ☐ (B) Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série.
- ☐ (C) Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
- ☐ (D) Ensino médio.
- ☐ (E) Ensino superior.

7. VOCÊ MORA: *

- ☐ (A) Em casa própria.
- ☐ (B) Em casa de aluguel.
- ☐ (C) Na casa dos pais.
- ☐ (D) Em casa de parentes ou amigos.
- ☐ (E) Outro.

8. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSORA? *

- ☐ (A) Até R\$ 465,00.
- ☐ (B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.
- ☐ (C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.
- ☐ (D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.

- ☐ (E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.
- ☐ (F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.
- ☐ (G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.
- ☐ (H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.
- ☐ (I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.
- ☐ (J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.
- ☐ (K) De R\$ 4.650,00 a R\$5.150,00.
- ☐ (L) Mais de R\$ 5.150,00.

9. EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO? *

- ☐ (A) Todo em escola pública.
- ☐ (B) Todo em escola privada (particular).
- ☐ (C) A maior parte em escola pública.
- ☐ (D) A maior parte em escola privada (particular).
- ☐ (E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

10. QUE TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO VOCÊ CONCLUIU? *

- ☐ (A) Comum ou de educação geral, no ensino regular.
- ☐ (B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular.
- ☐ (C) Profissionalizante magistério de 1.a a 4.a série (Curso Normal), no ensino regular.
- ☐ (D) Supletivo.
- ☐ (E) Outro.

11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE NO ENSINO SUPERIOR? *

- ☐ (A) Há 2 anos ou menos.
- ☐ (B) De 3 a 7 anos.
- ☐ (C) De 8 a 14 anos.
- ☐ (D) De 15 a 20 anos.
- ☐ (E) Há mais de 20 anos.

12. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI. *

- ☐ (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- ☐ (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- ☐ (C) Mestrado.
- ☐ (D) Doutorado.
- ☐ (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação. (Neste caso, passe para questão 14)

13. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- ☐ (A) Educação, enfatizando alfabetização.
- ☐ (B) Educação, enfatizando linguística e/ou letramento
- ☐ (C) Educação – outras ênfases.
- ☐ (D) Outras áreas que não seja a Educação.

14. EXCETUANDO OS LIVROS DIDÁTICOS/ESCOLARES, QUANTOS LIVROS VOCÊ LEU NOS ÚLTIMOS 12 MESES? *

- ☐ (A) Nenhum. (Neste caso, passe para questão 16)
- ☐ (B) No máximo dois.
- ☐ (C) Entre três e cinco.
- ☐ (D) Entre seis e oito.
- ☐ (E) Mais de oito.

15. QUAIS OS TIPOS DE LIVROS QUE VOCÊ MAIS LÊ?

- ☐ (A) Obras literárias de ficção.
- ☐ (B) Obras literárias de não-ficção.
- ☐ (C) Livros técnicos.
- ☐ (D) Livros de autoajuda.
- ☐ (E) Livros teóricos da minha área de atuação. Outros.
- ☐ (F) Livros teóricos de outras áreas.
- ☐ (G) Outros.

16. QUE MEIO VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER ATUALIZADA ACERCA DOS ACONTECIMENTOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO? *

- ☐ (A) Jornais.

- ☐ (B) Revistas.
- ☐ (C) TV.
- ☐ (D) Rádio.
- ☐ (E) Internet.

17. SE VOCÊ RESPONDEU INTERNET NA QUESTÃO ANTERIOR, INFORME A(S) INTERFACE(S) QUE MAIS UTILIZA:

- ☐ (A) Plataformas de podcats.
- ☐ (B) Site seguros e confiáveis.
- ☐ (C) Redes sociais como instagram, facebook, twitter etc.
- ☐ (D) Buscas na plataforma google.
- ☐ (E) Outros.

18. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS? *

- ☐ (A) Sim.
- ☐ (B) Não.

19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA SUA ATUAL ESCOLA? *

- ☐ (A) Há menos de 1 ano.
- ☐ (B) De 1 a 2 anos.
- ☐ (C) De 3 a 5 anos.
- ☐ (D) De 6 a 9 anos.
- ☐ (E) De 10 a 15 anos.
- ☐ (F) De 15 a 20 anos.
- ☐ (G) Há mais de 20 anos.

20. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA (OU MINISTROU) AULAS PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL? *

- ☐ (A) Até 2 anos.
- ☐ (B) De 3 a 4 anos.
- ☐ (C) De 5 a 6 anos.
- ☐ (D) De 7 a 8 anos.
- ☐ (E) Mais de 8 anos.

21. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NA SUA ATUAL ESCOLA? *

- ☐ (A) Estatutário.
- ☐ (B) CLT.
- ☐ (C) Prestador de serviço por contrato temporário.
- ☐ (D) Prestador de serviço sem contrato.
- ☐ (E) Outras.

22. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL COMO PROFESSORA? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para planejamento com a coordenação, se houver.) *

- ☐ (A) Até 19 horas-aula.
- ☐ (B) 20 horas-aula.
- ☐ (D) 25 horas-aula.
- ☐ (E) De 26 a 29 horas-aula.
- ☐ (F) 30 horas-aula.
- ☐ (G) De 31 a 39 horas-aula.
- ☐ (H) 40 horas-aula.
- ☐ (I) Mais de 40 horas-aula.

ANEXOS

ANEXO A - Quadro de diretrizes normativas para a transcrição entrevista (Marcuschi, 2003)

1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: mas o que foi que houve" J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: mas não pode ser/ O mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.

5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são: (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né” C: é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ...
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo” (+) e::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	

11. Sinais de entonação	” ’ ,	Aspas duplas para subida rápida. Aspas simples para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação.	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

ANEXO B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AGIR COMUNICATIVO DE PROFESSORAS LICENCIADAS PELO PARFOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: MARTA PASTOR

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 63802022.6.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.035.966

Apresentação do Projeto:

As informações contidas neste parecer, em sua maioria, foram copiadas do arquivo "PB Informações Básicas do Projeto" e do arquivo "Projeto", os quais constam do protocolo de submissão.

"A pesquisa discute sobre o trabalho com a oralidade na Educação Básica, a partir do agir comunicativo de professoras licenciadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tem como objetivo geral compreender o agir comunicativo de professoras licenciadas pelo PARFOR em contexto de ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do dizer argumentativo das professoras sobre seu trabalho pedagógico. Embasada na Teoria do Agir Comunicativo (TAC), abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, que se entrelaça aqui com a linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa (LP), levando em conta fatores sociais, da tradição, do mundo da vida e do mundo sistêmico, propõe-se a seguinte pergunta: Como as professoras licenciadas pelo PARFOR, a partir do seu agir comunicativo, discursivizam o trabalho com os gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental? No processo metodológico, parte-se de pesquisa colaborativa, desenvolvida a partir do método de sessões reflexivas e análise das informações construídas pela perspectiva da hermenêutica crítica.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 6.035.966

Como dispositivos para a pesquisa, têm-se questionário e entrevistas narrativas. Espera-se que os resultados apontem direcionamentos sobre o trabalho com a oralidade, sua prática e seu ensino nas aulas de LP, de forma comunicativa e pós-convencional."

"A pesquisa será realizada com professoras licenciadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores, no polo do município de Valente/BA e atuam na rede pública de ensino do referido município, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dispositivos para construção de dados serão questionários on-line, via google formulário, e entrevistas narrativas a serem agendadas previamente com as participantes, a partir do método sessões reflexivas, proposto por Ibiapina (2008). As informações construídas serão analisadas com base no paradigma crítico- interpretativo da hermenêutica crítica, de Habermas (2012a)".

"O questionário será utilizado para melhor conhecer e selecionar as professoras que serão participantes da pesquisa, possibilitando o acesso a alguns dados funcionais e a informações relacionadas à trajetória formativa e profissional das professoras, que servirão como ponto de partida para definição das participantes e planejamento das sessões reflexivas. Inicialmente, tem-se como critérios de seleção os apresentados a seguir:

- a) Ter concluído o curso de licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR no município de Valente (BA);
- b) Atuar na Educação Básica da rede pública;
- c) Atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d) Atuar no espaço urbano ou rural do município de Valente;
- e) Experiência de, no mínimo, dois anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- f) Disponibilidade para participar das sessões reflexivas.

A exigência de experiência na docência, especificada no critério (e) se torna necessária, pois para que as professoras relatem suas experiências e reflexões sobre o trabalho com os gêneros orais é primordial que já o tenham vivenciado em alguma situação enquanto docente.

O questionário será elaborado no Google Formulário e enviado às professoras como um convite de participação, sem a obrigatoriedade de resposta".

"Esta pesquisa lançará mão também do dispositivo entrevista narrativa, na qual as respostas emergem da entrevistada, e a pesquisadora busca "compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



Continuação do Parecer: 6.035.966

suas experiências e trajetórias".

"A atividade interpretativa da hermenêutica acontece na linguagem, se ocupando dessa capacidade interpretativa dos falantes aptos a falar e agir, em que o intérprete distingue entre o contexto de compreensão que acredita partilhar com o falante e o contexto de compreensão que de fato pertence ao falante (HABERMAS, 2012a). Assim, ao se realizar a análise das informações, será estabelecido o compromisso de voltar-se às participantes para confirmar se o que foi analisado e interpretado era o que realmente se desejava dizer naquele momento, levando em conta a discursividade das professoras, tendo em vista o diálogo constante entre a atuação entre o mundo da vida e o mundo sistêmico".

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

"Compreender o agir comunicativo de professoras licenciadas pelo PARFOR em um contexto de ensino de gêneros orais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do dizer argumentativo das professoras sobre seu trabalho pedagógico".

Objetivos específicos

"Identificar as concepções teórico-práticas que as professoras possuem sobre o ensino de oralidade; - Discutir sobre as perspectivas teórico-metodológicas das professoras para o ensino de gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental; - Analisar, pelos atos de fala das professoras, o lugar dos gêneros orais no contexto da prática pedagógica das atividades de linguagem em sala de aula;"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sabemos que toda pesquisa oferece seus ricos e benefícios. Nesta em questão os riscos a que os práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de gêneros orais nas sessões 31 reflexivas, que podem ser analisadas pelas demais colegas professoras de forma reflexiva. No entanto, além do TCLE que garante a confidencialidade e sigilo das informações, o processo da sessão reflexiva é também a possibilidade de acordo verbal entre as participantes e a pesquisadora de que toda e qualquer informação nela colocada é confidencial, específica daquele

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 6.035.966

momento e deve ser mantida em sigilo por todos os presentes. Manteremos o absoluto sigilo sobre todas as informações e as reflexões que emergirem do questionário on-line, utilizando todas as ferramentas de proteção do meio virtual disponibilizados pelo próprio formulário, e das entrevistas, com uma participação voluntária, arquivando todas as informações construídas em pasta segura com senha.

Os benefícios estão associados às contribuições para a prática pedagógica em relação ao ensino dos gêneros orais; reflexão a respeito de uma racionalidade estratégica no trabalho com a oralidade com vista a uma racionalidade comunicativa colaborando para uma prática pedagógica reflexiva; oportunidade de obter novas experiências práticas, além de conectar-se com as colegas professoras e descobrir novos tópicos de interesse em relação aos gêneros orais; compreensão mais profunda e detalhada dos conceitos e processos do trabalho com a oralidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa envolve situações passíveis de limitação da autonomia do participante em razão de relações hierárquicas, autoritárias ou de dependência, razão pela qual, após análise ética-metodológica e sanadas as pendências, o protocolo está aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ACRESCENTADOS OS DOCUMENTOS:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2006718.PDF

ORCAMENTO_4.PDF

QUESTIONARIO_PARA_PROFESSORAS_3.PDF

OFICIO_COORDENACAO_CEP_3.PDF

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de apreciação de retorno de pendências elencadas pelo parecer CEP/UEFS nº 6.009.802, datado de 18 de abril de 2023, com Carta-Resposta e demais documentos protocolados em 19 de abril de 2023.

CONCLUSÃO: O PROTOCOLO APROVADO.

PENDÊNCIA 1 - QUESTIONÁRIO

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 6.035.966

a) Diante da previsão de aplicação de questionário por meio de ambiente digital/virtual, requer seja o presente protocolo adequado aos termos constantes do ofício circular nº 23/2022 e carta circular nº 01/2021/CONEP. ANÁLISE: Atendida.

PENDÊNCIA 2 - ORÇAMENTO

a) Informar a contrapartida da Instituição Proponente (UEFS) e da Coparticipante (Município de Valente) ou fonte de financiamento. (Norma Operacional/CNS - CEP/CONEP Nº 001/2013, item 3.3, letra e). ANÁLISE: Atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2006718.pdf	19/04/2023 14:01:54		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_4.pdf	19/04/2023 13:59:25	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_PROFESSOR_AS_3.pdf	19/04/2023 13:56:58	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	OFICIO_COORDENACAO_CEP_3.pdf	19/04/2023 13:54:28	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	OFICIO_COORDENACAO_CEP_2.pdf	02/03/2023 15:38:44	MARTA PASTOR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_3.pdf	18/02/2023 16:10:40	MARTA PASTOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3.pdf	18/02/2023 16:10:08	MARTA PASTOR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_3.pdf	18/02/2023 16:08:16	MARTA PASTOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_3.pdf	18/02/2023 16:08:00	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	OFICIO_COORDENACAO_CEP.pdf	18/01/2023 18:56:47	MARTA PASTOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_2.pdf	18/01/2023 18:33:32	MARTA PASTOR	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3161-8124 E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 6.035.966

Cronograma	CRONOGRAMA_2.pdf	18/01/2023 17:31:05	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PARA_PROFESSOR AS.pdf	18/01/2023 17:30:31	MARTA PASTOR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_2.pdf	18/01/2023 17:29:31	MARTA PASTOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_2.pdf	18/01/2023 17:26:53	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_COPARTICIPANTE.doc	06/12/2022 20:17:43	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	DECLARACAO_URSULA.docx	06/12/2022 20:16:35	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	24/09/2022 11:00:39	MARTA PASTOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSORAS.pdf	23/09/2022 22:10:21	MARTA PASTOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MARTA.pdf	07/09/2022 09:12:54	MARTA PASTOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_MARTA.pdf	25/08/2022 17:16:45	MARTA PASTOR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/08/2022 17:15:33	MARTA PASTOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_compromisso_da_pesquisadora.pdf	25/08/2022 17:14:47	MARTA PASTOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 02 de Maio de 2023

Assinado por:
LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br