



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

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

**O AGIR COMUNICATIVO-DISCURSIVO DE PROFESSORES-FORMADORES
PELAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: REVERBERAÇÕES DE LETRAMENTOS
DOCENTES NO CONTEXTO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO**

Feira de Santana-BA
2025

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

**O AGIR COMUNICATIVO-DISCURSIVO DE PROFESSORES-FORMADORES
PELAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: REVERBERAÇÕES DE LETRAMENTOS
DOCENTES NO CONTEXTO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS), na linha de pesquisa Práticas Textuais e Discursivas, como requisito para obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

Coorientador: Prof. Dr. Lucas Nascimento Silva

Feira de Santana-BA
2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Nascimento, Taylane Santos do
N199a O agir comunicativo-discursivo de professores-formadores pelas memórias pedagógicas: reverberações de letramentos docentes no contexto do Pacto pela Educação / Taylane Santos do Nascimento. - 2025. 173f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Anecleto
Coorientador: Lucas Nascimento Silva

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2025.

1. Ação comunicativo-discursiva. 2. Ato responsável. 3. Memória pedagógica. 4. Letramentos. I. Anecleto, Úrsula Cunha, orient. II. Silva, Lucas Nascimento, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.

CDU: 371.13

**O AGIR COMUNICATIVO-DISCURSIVO DE PROFESSORES-FORMADORES
PELAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: REVERBERAÇÕES DE LETRAMENTOS
DOCENTES NO CONTEXTO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO**

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, em 21 de março de 2025, nível Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, conforme avaliação da Banca Examinadora:



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



Prof. Dr. Lucas Nascimento Silva - coorientador
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo - membro interno
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa
Universidade de São Paulo - USP

Alex Sandro Beckhauser

Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser - membro interno
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Emmanuel de Almeida Rufino

Prof. Dr. Emmanuel de Almeida Rufino - membro externo
Instituto Federal da Paraíba - IFPB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Rosemary Lapa de Oliveira

Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira - membro externo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Finalizar ciclos é, para muitos de nós (pesquisadores), um grande desafio. Ciclos acadêmicos, quando concluídos, sobretudo quando reconhecemos de onde partimos socialmente, são uma subversão a uma série de lógicas explícitas e estruturalmente sorrateiras. O doutorado, em especial, tem grande importância para a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Fui a primeira especialista, a primeira mestre e a primeira professora universitária em duas famílias (materna e paterna) que, majoritariamente, as mulheres - com pouco estudo e muita sabedoria - são professoras leigas e/ou donas de casa, além de desenvolverem simultaneamente a função materna. E agora, abre-se mais uma vez o espaço a outros tantos cientistas que essas famílias poderão formar. Mas, além de tudo, revela-se a oportunidade de construir narrativas no mundo da vida muito diferentes da subalternidade, de colonialismos do mundo sistêmico e das relações de poder que negaram aos nossos antepassados o direito a processos de escolarização e até mesmo de questionar sobre o estado das coisas e das circunstâncias. Foi a vida acadêmica construída ao longo desses anos que me permitiu consolidar parcerias, propor mudanças, pensar no quanto a ciência pode transformar vidas em múltiplos aspectos. É preciso destacar, pois, que há mundos da vida intersubjetivamente partilhados, que me fizeram (e me fazem) quem sou e o que tenho me orgulhosamente me tornado. É a esses mundos personificados que eu agradeço. E obrigada por serem a parte mais bela do meu mundo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS), agradeço pela oportunidade de vivenciar a pesquisa, as discussões profícuas e o acesso a tantos professores competentes, ainda que grande parte do tempo à distância, em função do isolamento provocado pela pandemia do COVID-19.

Aos professores do PPGEL/UEFS, pelas provocações, experiências na construção de produções acadêmicas e pela riqueza de saberes partilhados com humildade, competência e respeito.

À Profa. Dra. Úrsula Anacleto, por ser, antes de tudo, o meu exemplo de pesquisadora, de profissional, de pessoa e tudo isso seguido da adjetivação "brilhante". Ter a oportunidade de ser orientanda dela é uma das experiências mais sublimes e "intensas com leveza", principalmente por oportunizar diferentes vivências, letramentos e realização de sonhos.

Ao Prof. Dr. Lucas Nascimento, co-orientador desta tese, pela acolhida, pelos direcionamentos e por ser a referência dialógica na construção da pesquisa.

Aos membros da banca – Profa. Dra. Izabel Azevedo, Profa. Dra. Rosemary Lapa, Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser e Prof. Dr. Emmanoel Rufino -, pelas contribuições,

pelo olhar zeloso, pelo rigor indispensável à produção acadêmica, além de serem grandes referências em suas respectivas áreas.

Aos professores-formadores da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, participantes da pesquisa, pelas contribuições não somente para esta tese, mas por serem grandes e positivas referências quando o tema é formação docente.

A Felipe Santos Borges, a quem orgulhosamente tenho o prazer de chamar de meu amado filho. É a minha fonte de amor e força. Quando ele abre os olhos e sorri, colore a alvura do mundo e revela o sentido da vida para mim. Ele nasceu, junto com a minha identidade de mãe, alguns meses antes da entrega da tese. Por isso, somos fruto de um tempo-espço de resignificações, de descobertas e de grandes memórias. Tudo é e será sempre por ele.

A Edval Borges Segundo, meu companheiro, meu amigo, meu porto seguro, minha paz. Meu marido e eterno namorado. Por todas as vezes que me deu a mão com a promessa de jamais soltá-la, pelo colo, por topar caminhar comigo nesta vida. Pelo incentivo, pelas palavras sempre doces, ditas em todo o tempo. Talvez ele não saiba, mas ele é meu grande exemplo de ser humano, a minha poesia, “a sorte de um amor tranquilo, com sabor de fruta mordida”, para além de sempre.

Aos meus sogros, Edson e Ilma. A ele, agradeço por ser exemplo de eterno curioso, provocador de intensas e profundas discussões sobre “Deus e o mundo” (literalmente), cientista nato e inquieto diante das respostas simplistas sobre seus temas de interesse. A ela, sou eternamente grata por ter sido aquela que me abraçou e não mediu esforços para que eu pudesse me dedicar a este trabalho nos últimos meses. Acolheu-me como mãe e como filha, como profissional e como pesquisadora. É a minha referência em cuidado e doação.

Aos meus pais (Antônio e Celidalva), minhas irmãs (Catiane e Lidiane) e meus sobrinhos (Cristiano Júnior e Julia), por sempre acreditarem nos sonhos que, por vezes, sonhamos juntos.

A Anna Karyna Torres, a quem carinhosamente chamo de “Amorinha”. Colega de turma, meu exemplo de eficiência, eficácia e efetividade, parceira de muitas produções acadêmicas e aquela que ocupa um lugar de grande importância em minha vida.

Aos meus colegas da turma de 2021, por serem grandes pesquisadores, referências em humanidade, agradeço pela parceria e pelas trocas ao longo de seminários, de encontros, de eventos e da rotina de estudos.

“Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos que compõem a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira, sua totalidade pode ser considerada como um ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”
(Bakhtin, 2017, p. 44).

“[...] Esse mundo da vida intersubjetivamente partilhado conforma o plano de fundo do agir comunicativo, [...] no interior do qual os participantes da comunicação se movem em comum, quando se referem tematicamente a algo no mundo”
(Habermas, 2012a, p. 159).

RESUMO

Esta tese tem por finalidade sistematizar a trajetória teórico-metodológica do estudo sobre o agir comunicativo-discursivo de professores-formadores do Pacto Pela Educação, programa desenvolvido no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC. Nesse sentido, a partir das memórias pedagógicas produzidas por quatro professores-formadores nas ações formativas do ano de 2013, este processo investigativo aciona a Teoria do Agir Comunicativo - de Jürgen Habermas -, e a Filosofia do Ato Responsável - de Mikhail Bakhtin -, para discutir, à luz de seus conceitos fundantes e aproximações, sobre os enunciados que revelam saberes proposicionais, por meio de atos-ações de linguagem. Dessa forma, partimos do seguinte questionamento: de que maneira os professores-formadores da SEC reverberam letramentos docentes em suas memórias pedagógicas à luz do seu agir comunicativo-discursivo em eventos formativos do Pacto pela Educação? Assim, o referido estudo objetiva 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 nos eventos formativos do Pacto. Para tanto, apoia-se na ordem metodológica de investigação da língua(gem), a fim de revelar os temas e (re)significações valorados nas práticas discursivas, bem como na Hermenêutica habermasiana, por meio das interpretações sobre os discursos acionados para validar pretensões de validade contidas nos enunciados, a partir de diferentes formas de fundamentação. Essas práticas, por sua vez, estão materializadas nas memórias pedagógicas – produções discursivas resultante das ações formativas como dispositivo de reflexão sobre a prática -, dispositivos de pesquisa que podem potencializar a interpretação das reverberações dos letramentos docentes, presentes no diálogo entre a pesquisadora e as memórias. Com isso, a atenção do nosso olhar se volta para os enunciados que constituem as memórias pedagógicas, permeados pela correlação de forças que integram os projetos de dizer. Em nossas análises, assumimos o desafio de observar os atravessamentos que constituem os enunciados e deixam escapar os processos de prefigurações, (contra)posições e relações entre o mundo sistêmico e o mundo da cultura. Dessa forma, as memórias pedagógicas analisadas mobilizam discursos teóricos, por meio de enunciados expressivos e avaliativos, de modo a desvelar a maneira como compreende as aprendizagens da docência, seu fazer e os desafios da experiência. Além disso, pela via dos discursos prático e explicativo, fundamentam seus projetos de dizer sobre as práticas de linguagem desenvolvidas no percurso formativo, cujas ações comunicativo-discursivas desvelam letramentos docentes, por meio da ressignificação das práticas de linguagem no contexto da formação, na medida em que integram as experiências e a realidade objetiva dos contextos de atuação, além de revelarem processo de colonização do mundo da vida.

Palavras-chave: Ação Comunicativo-Discursiva. Ato Responsável. Memória Pedagógica. Letramentos.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to systematize the theoretical-methodological trajectory of the study on the communicative-discursive action of teacher-trainers of the Pacto Pela Educação, a program developed within the scope of the Secretary of Education of the State of Bahia - SEC. In this sense, based on the pedagogical memories produced by four teacher-trainers in training activities from 2013, this investigative process triggers the Theory of Communicative Action – by Jürgen Habermas –, and the Philosophy of Responsible Act - by Mikhail Bakhtin - , to discuss, based of its founding concepts and approximations, about the utterances that reveal propositional knowledge, through language acts-actions. Thus, we start with the following question: how do the professor-trainers of the SEC show literacies and traits of teaching in their pedagogical memories in the light of their communicative-discursive action in training events of the Pact for Education? Therefore, the referred study aims to analyze the way in which the communicative-discursive actions are configured in pedagogical memories produced by teacher-trainers, in order to reveal reverberations of teaching literacies and traits of teaching in the training events of the Pact. So, it relies on the methodological order of investigation of the language, in order to highlight and discuss the themes and (re)meanings valued in discursive practices, as well as in Habermasian Hermeneutics, through interpretations of the discourses used to validate validity claims contained in the utterances. These practices, in turn, are materialized in pedagogical memories – discursive productions resulting from training actions as a device for reflection on practice –, research devices that can enhance the interpretation of the reverberations of teaching literacies and traits of teaching, evidenced in the dialogue between the researcher and the memories. Accordingly, our attention turns to the statements that constitute the pedagogical memories, permeated by the correlation of forces that integrate the saying projects. In our analyses, we take on the challenge of observing the crossings that constitute the statements and miss the processes of prefigurations, contrapositions and relations between the systemic world and the world of culture. Thus, as initial findings, the pedagogical memory mobilizes theoretical discourses, through expressive and evaluative statements, in order to highlight the way it understands teaching learning, its practice and the challenges of the experience. Moreover, through practical and explanatory speeches, it bases its projects of saying about the language practices developed in the formative path, whose communicative-discursive actions reveal teaching literacy when integrating the experiences and the objective reality of the contexts action.

Keywords: Communicative-Discursive Action. Responsible Act. Pedagogical Memory. literacies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COAM	Coordenação de Apoio à Educação Municipal
CPM	Coordenadores Pedagógicos Multiplicadores
COPE	Coordenação de Projetos Especiais
FGV	Fundação Getulio Vargas
GEPLET	Grupo de Estudos e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OE	Orientadores de Estudo
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCEL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PROAM	Programa de Apoio à Educação Municipal
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SGINF	Superintendência de Gestão da Informação
SUPED	Superintendência de Políticas para a Educação Básica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFRAN/SP	Universidade de Franca - São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, relacionadas às palavra-chave deste estudo.....	36
Quadro 2: Produções de outros gêneros acadêmicos encontradas.....	40
Quadro 3: A estruturação das ações formativas do Pacto-Bahia de 2011 a 2020.....	63
Quadro 4: Caracterização dos professores-formadores participantes da pesquisa.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Núcleos Territoriais de Educação da Bahia (NTE).....	62
Figura 2: Categorias de Análise.....	72
Figura 3: Tipos de discurso - constituintes da argumentação.....	93
Figura 4: Caminho que orienta a arquitetura da investigação das memórias	119
Figura 5: Análise da Memória da Professora-Formadora Amarelinha.....	126
Figura 6: Análise da Memória da Professora-Formadora Estrelinha.....	136
Figura 7: Análise da Memória do Professor-Formador Miro.....	140
Figura 8: Análise da Memória da Professora-Formadora Joaquina.....	144

SUMÁRIO

1	ENSAIOS INTRODUTÓRIOS	17
2	AÇÕES COMUNICATIVO-DISCURSIVAS E LETRAMENTOS EM PESQUISAS: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	30
3	CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: APORTES, PROCEDIMENTOS, DISPOSITIVOS E SUJEITOS E(M) SUAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	47
3.1	APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS	48
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS	59
3.3	PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DAS MEMÓRIAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE A ORDEM DE INVESTIGAÇÃO DA LÍNGUA E A HERMENÊUTICA HABERMASIANA	70
3.4	OS PARTICIPANTES E A ÉTICA NA PESQUISA	75
4	A LINGUAGEM HUMANA NA VIDA COTIDIANA: AÇÃO, RACIONALIDADE COMUNICATIVA E DIALOGISMO	79
4.1	O ATO-AÇÃO LINGUAGEIRO: OS ATOS DE FALA E A AÇÃO COMUNICATIVA	80
4.2	RACIONALIDADE: A AÇÃO COMUNICATIVA NA ESFERA PÚBLICA	85
4.3	NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: DISCURSOS QUE PERMEIAM O MUNDO OBJETIVO, O MUNDO SOCIAL E O MUNDO SUBJETIVO	91
4.4	AÇÃO COMUNICATIVO-DISCURSIVA, PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM E LETRAMENTOS: DA RELAÇÃO ENTRE O INDIVÍDUO E O MUNDO	94
5	MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE: CONFIGURAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E DA AÇÃO COMUNICATIVO-DISCURSIVA PARA REVERBERAR LETRAMENTOS DOCENTES	105
5.1	MEMÓRIA COMO UM CONCEITO: APORTES DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	105
5.2	MEMÓRIA COMO REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: DIMENSÃO CONCEITUAL DE ELLI BENINCÁ	109

5.3	A MEMÓRIA PEDAGÓGICA EM DOIS ESPECTROS: COMO GÊNERO DISCURSIVO E ELEMENTO FORMATIVO-REFLEXIVO	112
6	(COM)POSIÇÕES DISCURSIVAS SOBRE LETRAMENTOS DOCENTES EM MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: AÇÕES COMUNICATIVO-DISCURSIVAS DE PROFESSORES-FORMADORES	118
7	CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	156
	ANEXOS	163

1 ENSAIOS INTRODUTÓRIOS

A centralidade da linguagem na vida cotidiana faz com que sejam instaurados, em maior ou menor grau, processos de interação social. Por diferentes formas, meios e condições, a linguagem humana é tida como objeto de investigação científica, ao mesmo tempo que é por meio dela que são sistematizados e socializados os conhecimentos historicamente construídos.

Desde o uso de pictogramas como protótipos da escrita contemporânea ao uso de diferentes formas de estruturar significações para o estabelecimento da comunicação entre indivíduos, os sujeitos da interação passaram a consolidar a formação de grupos sociais a partir da maneira pela qual valoram¹ e contrapõem ideias. Nesse sentido, apropriam-se da língua para imprimir formas particulares de seus projetos de dizer. A esse conjunto de signos linguísticos – materializados sob diferentes formas enunciativas que constituem a língua, cuja estrutura é partilhada coletivamente –, referimo-nos à organização arquetípica e ideológica pela qual os seres humanos interagem, mediada também por outras formas de linguagem.

Não significa dizer, com isso, que tomamos a língua pelo entendimento do objetivismo abstrato ou do subjetivismo idealista², mas que consideramos as condições nas quais as estruturas são particularmente mobilizadas (psíquica e em suas formas de organização enunciativa) como parte do processo de investigação da língua. Em Volochinov (2021), a língua é abordada enquanto um organismo vivo, cuja natureza está para além de uma investigação ensimesmada, vez que as condições pelas quais são construídas as ações de comunicação estão permeadas por estruturas sociais.

¹ O uso do conceito de “valoração” que apresentamos possui fundamento na perspectiva de Volochínov (2013), que considera a relação intrínseca entre ideologia e linguagem, na qual o valor ideológico de um enunciado está diretamente relacionado à sua significação social, sem pretensões de universalização. As discussões sobre esse conceito são ampliadas na seção 3, especificamente na subseção 3.3.

² Volochínov (2021), ao delinear caminhos para “uma Filosofia Marxista da Linguagem”, confronta os limites do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato para apresentar sua concepção de língua pautada na sua natureza social. Desse modo, e respectivamente, o subjetivismo idealista considera que o “psiquismo individual constitui a fonte da língua” (Volochinov, 2021, p. 71), tendo sido os atos de fala explicados unicamente pelas “condições da vida psíquica individual do sujeito falante” (Volochínov, 2021, p. 111). Por outro lado, o objetivismo abstrato é, para o autor, uma forma de enquadrar “arbitrariamente a unicidade, a fim de poder “prender a palavra em um dicionário” (Volochínov, 2021, p. 16).

Por essa via de raciocínio, consideramos fundamental o fato de a língua configurar processos de interação social mediado por forças de diferentes naturezas, a exemplo da racionalidade presente nas estruturas psíquicas, da mobilização de signos complexamente estruturados para materializar tais estruturas e, sobretudo, as condições que fazem com que tais elementos revelem projetos de dizer e reverberem significações em um todo complexo que é a interação pela linguagem.

Por tal concepção, interessa-nos lançar olhares sobre essas configurações mobilizadas pelo uso da língua – por vezes, mediada também por outras linguagens –, com o fito de investigar elementos e aspectos de tal utilização no contexto da formação continuada de professores no Estado da Bahia, especialmente quando se manifestam por meio de enunciados que constituem memórias, ao desenvolverem práticas de linguagem na esfera da docência.

Os diálogos fomentados pela escrita de professores – sobretudo os professores-formadores (que formam outros docentes) –, a maneira como manifestam processos de significação para os eventos formativos em que atuam, assim como os modos discursivos pelos quais revelam formas de validação dos seus dizeres constituem um todo enunciativo que possibilita interpretações sobre temas, rememorações e valorações, pelo uso subjetivo da língua.

Dessa forma, esta tese centra suas discussões na intersecção entre a perspectiva dialógica do discurso e a racionalidade comunicativa, na medida em que se concentra nas ações comunicativo-discursivas de professores-formadores atuantes no Programa "Pacto Pela Educação", da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio de suas memórias pedagógicas³, que reverberam letramentos docentes.

O referido programa foi instituído por meio do Decreto Estadual 12.792, de 28 de abril de 2011, na gestão do Governador Jaques Wagner e do Secretário Estadual da Educação Osvaldo Barreto. Desse modo, o programa se inseriu na política de gestão da alfabetização baiana denominada de "Educar para Transformar", cujas ações se desdobravam em metas estabelecidas a partir do Plano Estadual de

³ Por memórias pedagógicas, compreendemos os textos produzidos pelos professores participantes das formações do Pacto, cuja função é desenvolver o potencial reflexivo desses sujeitos, com vistas à sua autoformação. Nesta tese, assumimos as memórias não como um produto acabado de linguagem, mas como um gênero discursivo que revela significações sobre as práticas formativas, sobre a racionalidade comunicativa de seus enunciados e sujeitos. Enfatizamos sobre as memórias na seção 3/seção 3.1, bem como ao longo da seção 6.

Educação. Com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Pacto pela Educação objetiva, dentre as diversas ações que compõem o compromisso estabelecido nesse programa, assegurar a formação básica de crianças ao iniciarem o percurso escolar aos seis anos de idade, ao envolver o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Nesse sentido, o programa supramencionado tem, em suas diretrizes, o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, além de perspectivar a erradicação do analfabetismo no território estadual, por meio do regime de cooperação entre o Estado e os municípios baianos. Para tanto, as parcerias foram firmadas por meio de um termo de adesão assinado pelos prefeitos e as ações eram desenvolvidas pela Coordenação de Apoio à Educação Municipal (COAM), vinculada ao Gabinete do Secretário Estadual, onde se estruturava o programa destinado à alfabetização.

Por conseguinte, o "Pacto pela Educação" buscou inspiração em movimentos considerados pelos gestores estaduais como exitosos, relacionados a práticas de formação de professores no campo da alfabetização e de práticas pedagógicas já desenvolvidas pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará. Nessa linha, o "Pacto pela Educação" propunha a construção de uma sistemática de avaliação dos estudantes, a formação de leitores, a distribuição de material didático, a promoção de experiências pedagógicas em alfabetização e letramento, assim como a autonomia pedagógica dos municípios para maior integração entre as redes estadual e municipal de Educação.

De modo mais específico, as experiências pedagógicas anteriormente citadas eram organizadas a partir de fluxos formativos promovidos pelo Estado, por meio da estruturação de equipes representativas dos municípios adidos (integradas por coordenadores pedagógicos multiplicadores e orientadores de estudos) e de agendas de discussão que contemplassem as demandas socioeducacionais para a alfabetização. A condução dessas agendas era feita pelo professor-formador estadual, docente do quadro efetivo da Rede Estadual (profissionais licenciados em Letras, Matemática e Pedagogia), recrutado por meio de processos seletivos contemplados por editais internos, para atuarem no desenvolvimento de práticas formativas com equipes municipais.

Como integrantes do "Pacto pela Educação", com atividades iniciadas em 2011, esses professores-formadores atuavam em contextos de formação continuada docente nos mais diversos territórios de identidade da Bahia e atualmente estão

vinculados à Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED). Dentre as diversas práticas de linguagem que desenvolviam em suas ações, esses professores-formadores produziam as memórias pedagógicas – escritos reflexivos que oportunizavam o desenvolvimento de um potencial autoformativo, além de proporcionarem aprendizagens entre pares (no diálogo com os interlocutores, quando da partilha por meio da leitura coletiva das memórias) e servirem de *corpus* para pesquisas científicas pela via de diversas abordagens. Com isso, as memórias construídas nas ações formativas configuram-se como dispositivo de pesquisa, na medida em que possibilitam que sejam explorados enunciados que revelam traços constitutivos de seu agir nas práticas de linguagem que circulam na esfera discursiva educacional.

Nessa esteira, a fim de medrar reflexões sobre a intersubjetividade na esfera discursiva da docência, orientamo-nos pela seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira os professores-formadores da SEC reverberam letramentos docentes em suas memórias pedagógicas à luz do seu agir comunicativo-discursivo em eventos formativos do Pacto pela Educação? Logo, foram analisadas tais memórias produzidas no ano de 2013, período em que houve a expansão da formação com a adesão de todos os municípios do Estado da Bahia, a partir dos temas surgidos nos enunciados que constituem nessas memórias, cujos elementos possibilitam refletir acerca das (re)significações da docência e das práticas sociais de linguagem que desenvolvem.

Diante da pergunta norteadora dos escritos desta tese, tomamos a memória pedagógica — gênero discursivo pertencente à esfera discursiva da formação continuada do Pacto pela Educação — como potente dispositivo de pesquisa, que reúne um arsenal de eventos de uso da linguagem, material e racionalmente, cujas ações são, ao mesmo tempo, discursivas e comunicativas. Dessa maneira, objetivamos, com este trabalho, analisar as memórias pedagógicas produzidas por professores-formadores do Pacto, a fim de revelar, por meio de ações comunicativo-discursivas, as reverberações de letramentos docentes nos eventos formativos que desenvolvem.

Para tanto, constituem os objetivos específicos deste trabalho: a) discutir, à luz da Teoria do Agir Comunicativo e do Ato Responsável, perspectivas conceituais sobre as racionalidades da ação comunicativo-discursiva dos sujeitos na esfera pública, inseridas nos enunciados, nos temas e nas significações que constituem a ação pela

linguagem; b) interpretar, por meio dos enunciados contidos nas memórias pedagógicas, os saberes e as interações do agir formativo na e para a condição de formador de professores nos contextos onde atuam; c) analisar significados e (re)significações da docência discursivizados em memórias pedagógicas, a partir dos elementos constitutivos de letramentos docentes do professor-formador no processo de formação continuada do Pacto; d) compreender as atribuições valorativas dos enunciados e as pretensões de validade contidas nas (com)posições discursivas de suas memórias pedagógicas.

Dito dessa maneira, o tema deste estudo ancora-se na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, de modo mais específico na racionalidade comunicativa, ao compreender que a referida teoria dispõe-se a dar o aporte necessário à "tarefa de procurar a razão embutida na prática comunicativa cotidiana e de reconstruir, a partir da base de validade do discurso, um conceito não reduzido de razão" (Habermas, 2010, p. 168). A pesquisa que constitui esta tese também parte do princípio de que as práticas de linguagem no contexto da formação continuada do Pacto são de natureza axiológica e, conforme explicita Bakhtin (2017), permeadas por atitudes valorativas que integram a relação da experiência entre o eu e o mundo. Em função disso, as memórias pedagógicas produzidas pelos professores-formadores no contexto das ações do Pacto pela Educação são, decerto, construções escritas que acionam racionalidades de diferentes raízes, seja pelas posturas reflexivas ante às exteriorizações, pelas pretensões de validade dos saberes ali contidos, pela intencionalidade dos discursos e/ou pela ação discursiva direcionada ao entendimento mútuo (Habermas, 1997; 2012a).

Ao compreender os papéis assumidos pelos professores-formadores no contexto das interações por meio da escrita das memórias pedagógicas, este estudo ancora-se na perspectiva dialógica do discurso por nela conterem enunciados concretos que deixam escapar a natureza ideológica de seus posicionamentos, isto é, discursos exteriorizados "sujeitos a critérios de avaliação ideológica"⁴ (Volochínov, 2021, p. 30). Nas memórias pedagógicas, a manifestação subjetiva de ações sobre vivência no processo pedagógico e no curso das ações formativas revelam o caráter

⁴ Cabe destacar que o conceito de "ideologia" é discutido por Volochínov (2021), ao longo da obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem", na medida em que enfatiza os processos reflexivos e interpretativos de uma dada realidade social. Nesses processos, emergem o caráter "ideológico" dos enunciados, cujos signos refletem representações e significados a partir de transformações de base que ocorrem na sociedade.

único e original da experiência (Benincá, 2002), cuja natureza é a mesma do enunciado: “único” e “não reiterável” (Volochínov, 2021, p. 77).

Com isso, tomamos a memória pedagógica como um gênero do discurso⁵, no qual seus elementos evidenciam traços específicos de uma esfera que é, ao mesmo tempo, pública e comunicativa: a esfera da docência. Como uma prática linguageira da atividade da docência em contextos formativos, os discursos contidos nas memórias expressam contraposições, valorações e pretensões de validade, cujos argumentos deixam escapar traços de letramentos docentes. Além disso, o caráter ideológico do todo enunciativo dessas memórias fazem ecoar as reverberações dos letramentos docentes enquanto práticas sociais de linguagem, cujas (re)significações demarcam as relações entre mundos da vida por meio de diferentes formas de agir na/para/pela linguagem, acionados no agir comunicativo-discursivo.

Para tanto, ao conceber a ideia de que as memórias incorporam discursos de um agir responsável/responsivo (Bakhtin, 2017), sua essência se constitui na busca da validade de suas asserções. Assim, as proposições teóricas deste estudo assentam-se epistemologicamente nas similitudes da racionalidade comunicativa com os atos discursivos responsáveis, na medida em que considera as aproximações entre as duas vertentes teóricas, sem perder de vista o prisma das particularidades do aporte de que cada categoria se torna elemento fundante na construção do todo implicado que é este processo investigativo.

O verbo implicar, em sua etimologia, tem como sinônimo a palavra “entrelaçar”. No movimento de uma pesquisa implicada, a derivação regressiva de sua forma verbal, para adjetivar a investigação que resultou nesta tese, reúne e entrelaça as nuances de uma pesquisadora que se envolve com a formação de professores, com os discursos desses sujeitos e os sentidos que deles reverberam.

Nessa perspectiva, pesquisar “O agir comunicativo-discursivo de professores-formadores” — parte do enunciado do título deste trabalho — possibilita-nos situar a racionalidade comunicativa de seus dizeres no contexto de processos de formação continuada, por meio da escrita de memórias pedagógicas. É preciso salientar que as proposições de seus saberes em tal prática de linguagem fazem com que assumam

⁵ Por “gênero do discurso”, fundamentamo-nos na definição de Bakhtin (2011, p. 263), como sendo “os tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados em uma dada esfera comunicativa e os caracterizam enquanto possibilidades inesgotáveis de acontecimento, em função das infinitas maneiras de criação a serem elaboradas pelos sujeitos do discurso.

suas posições discursivas diante das significações que emergem do processo de reflexão sobre a ação desenvolvida no contexto da docência na formação de professores. Por essa via, é necessário enfatizar que o interesse por investigar as memórias pedagógicas revelou-se como um ponto de encontro, uma intersecção, um entrelace dos “eus” que me constituem.

Ainda na graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e já tendo passado pela experiência da Licenciatura em Letras Vernáculas pela Faculdade de Ciências Educacionais — ambas destinadas à formação inicial de professores —, refletia sobre as lacunas deixadas por essa etapa, pelos desafios da indissociabilidade entre teoria e prática, pela caracterização dos Estágios Supervisionados como dispositivos de aproximação do graduando (futuro professor) ao seu campo de atuação profissional. Além disso, havia começado a minha experiência na rede privada de ensino como professora de Língua Portuguesa, fazendo-me questionar sobre o porquê de cada uma das escolhas que fazia para agir como docente. Mesmo sabendo do encaminhamento das duas referidas graduações para a atuação na docência, era intrigante, também, definir uma identidade profissional: se professora, se pesquisadora, se pedagoga ou se linguista/literata.

No entanto, o acesso à rede pública de ensino, por meio de concurso público, possibilitou não somente conhecer sob o espectro de professora o lugar de onde vim — a escola pública que me formou —, mas também de valorizar e valorar cada uma das formações continuadas que eram disponibilizadas aos professores, por despertarem em mim uma consciência crítica sobre as escolhas e o reconhecimento das intencionalidades pedagógicas e políticas dos projetos de educação e da ação docente.

Ainda como servidora pública da rede estadual de ensino e diante do encantamento pela formação continuada, participei de um processo seletivo interno para a atuação no programa conhecido por “Pacto pela Educação”, cujo documento orientador apresentava as metas, os compromissos e as ações para alavancar os índices educacionais baianos. Uma das ações pactuadas no documento estavam diretamente vinculadas à formação de professores em serviço, que seria gerida pela Secretaria da Educação (SEC), por meio de uma parceria pública de colaboração entre o Estado da Bahia e os municípios baianos. Os professores da rede estadual recrutados para essa ação atuavam, principalmente, na formação de equipes municipais multiplicadoras das diretrizes.

De modo mais específico, a ação objetivava também formar professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que pudessem alfabetizar na perspectiva do letramento e, com isso, “assegurar às crianças do sistema estadual de ensino os meios suficientes para a formação básica no ensino fundamental, a partir do seu ingresso nos sistemas formais de educação, aos 06 (seis) anos de idade” Bahia, 2011, s/p). Dessa maneira, por meio do Decreto Estadual que instituiu a execução do Pacto pela Educação, foi conferida à SEC a responsabilidade de desenvolver processos formativos com professores estaduais e municipais, além do monitoramento de implementação do programa, o acompanhamento pedagógico, bem como a avaliação do processo formativo e dos desdobramentos de tais ações na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a avaliação do processo formativo era fundamental para a construção de novas pautas para encontros com alfabetizadores, uma vez que um dos princípios do Pacto era proporcionar um diálogo com as realidades educacionais e com as demandas de formação existentes frente à dinâmica do fazer pedagógico para o desenvolvimento de práticas de linguagem na perspectiva dos letramentos. Além dos dispositivos utilizados ao longo dos encontros — a exemplo das fichas de avaliação do dia, que destacavam pontos positivos e pontos a fortalecer, de forma objetiva, para estabelecer um diálogo entre o professor-cursista e o professor-formador —, as memórias pedagógicas faziam parte da formação.

Para além de se configurar como uma recapitulação ou registro cronológico das ações desenvolvidas nos dias de cada encontro de formação, as memórias pedagógicas eram textos produzidos por todos os docentes que participavam das ações formativas, tanto na condição de professores-cursistas ou de professores-formadores desses cursistas. Nessas produções, esses indivíduos imprimiam experiências e significados sobre os encontros formativos, aprendizagens, mobilização de saberes, reconfigurações da prática e valorações a respeito das implicações das vivências em seu fazer pedagógico.

Desse modo, na atuação como formadora de professores, percebi a infinidade de temas surgidos quando das vozes que se manifestavam nas memórias pedagógicas e, com isso, a potência enunciativa presente em cada discurso. A apreciação das memórias pedagógicas elaboradas pelos cursistas era uma das agendas do formador, com vistas à elaboração de estratégias de formação que contemplassem os anseios dos participantes, para cada vez mais dialogar com os

desafios da ação docente nas salas de aula de alfabetização. Além da imprevisibilidade temática e das mais variadas formas de significar as experiências da formação, a imersão nas memórias pedagógicas oportunizava perceber dois importantes movimentos: as implicações da minha ação enquanto formadora, bem como a maneira particular como eram reverberadas as ações do Pacto — e, conseqüentemente, fazendo revozear os ditames da Secretaria Estadual de Educação — pelas vozes de cursistas.

Nesse sentido, quando da realização do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL/UESB) - *campus* de Vitória da Conquista-BA, as memórias pedagógicas foram abordadas como um gênero pertencente à esfera discursiva da docência. A partir delas, evidenciei, na escrita da dissertação, os traços constitutivos da professoralidade e de seus letramentos, especialmente quando tomamos as escritas de quatro alfabetizadoras que haviam participado das ações formativas do Pacto no município de Valença-BA, desde o processo de implementação, em 2012. Ancorada nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e da perspectiva Bakhtiniana de investigação da língua(gem), a pesquisa trouxe para a agenda de discussão a maneira como as ações do Pacto reverberaram na constituição do devir na prática pedagógica alfabetizadora, em um movimento implicado de reflexão sobre si e sobre o vir-a-ser na atuação profissional, a partir dos gêneros discursivos da esfera da docência.

Ao revelar tais aspectos, vislumbrei, ainda nas memórias pedagógicas, a possibilidade de explorar outros vieses e discutir sobre seu potencial temático e discursivo, por trazer ao foco a autoria e o uso significativo da linguagem em um espaço-tempo permeado por forças de diferentes naturezas, a exemplo das prescrições curriculares, resultados de avaliações externas, dos interesses previstos no Plano Estadual de Educação em consonância com as metas estabelecidas pelo Governo Federal para um decênio, no Plano Nacional de Educação.

No binômio “professor-cursista”⁶ e “professor-formador”, ter explorado a perspectiva do primeiro sujeito já possibilitou destacar uma série de nuances sobre a

⁶ Para contribuir com o entendimento do perfil dos sujeitos inseridos nos processos formativos, é chamado de professor-cursista aquele que participa da formação na condição de alfabetizador, que desenvolve as ações propostas na formação em suas práticas em sala de aula. Já o professor-formador é o indivíduo que planeja, seleciona práticas alfabetizadoras que possam ser desenvolvidas na perspectiva do letramento, com vistas ao alcance dos objetivos do Pacto em suas ações formativas.

importância das memórias pedagógicas como dispositivos de reflexão sobre a prática, sobre si e sobre o percurso de formação. Todavia, para uma pesquisadora que é, ao mesmo tempo, partícipe da ação como professora-formadora, perspectivar as memórias pedagógicas pelas nuances do professor-formador significava pautar politicamente um processo entremeado por uma dupla ocupação — a de “ser de dentro do Pacto” e a constituição identitária de um indivíduo que se interessa em contribuir social e cientificamente para os Estudos da Linguagem, a partir de eventos discursivos reais e situadas práticas sociais — nesta tese, a partir do estudo das memórias pedagógicas —, que reverberam sentidos para um agir racional e ético, comunicativo, discursivo e subjetivo.

Contudo, as questões emergentes que advieram das memórias pedagógicas das alfabetizadoras participantes da pesquisa do Mestrado possibilitaram o surgimento de outras tantas inquietudes. Com o aprofundamento das leituras sobre o filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu círculo, foi possível ampliar os debates sobre o ato ético do sujeito ao apropriar-se da linguagem. Ainda fundamentado nos princípios dialógicos da linguagem, Bakhtin refletiu sobre a ideia de responsabilidade da ação de linguagem, essencialmente por demarcar a existência de mundos que exercem o movimento de cindirem-se e, ao mesmo tempo, juntarem-se: o mundo da vida e o mundo da cultura. Não obstante, a discussão sobre a existência de dois mundos que possibilitam partilhas intersubjetivas por meio da linguagem emerge no contexto da pesquisa que ora apresentamos, na medida em que centralizam os acordos comuns estabelecidos mediante a racionalidade das enunciações presentes nas memórias pedagógicas, quando ampliamos nossas leituras pela perspectiva dos estudos em Filosofia da Linguagem.

Nesse campo, estão também situados os escritos de Jürgen Habermas. Logo, suas provocações a respeito do agir pela linguagem chamou a nossa atenção para concatenar os estudos sobre a memória pedagógica dos professores-formadores em razão de o uso da linguagem ser regido por processos racionais, normas, intenções, pretensões e pelo senso responsivo às demandas do seu fazer, à frente de processos de formação. O contato com os volumes 1 e 2 da “Teoria do Agir Comunicativo”, de autoria do referido filósofo, permitiram ainda elucubrar a respeito das exteriorizações

dos sujeitos racionalmente fundamentados, na medida em que as construções enunciativas particulares materializam discursos⁷ de ordem teórica ou prática.

Isso posto, a experiência da aproximação entre os estudos bakhtinianos e hamermasianos da Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto, a partir da leitura de sua tese de doutoramento e das produções de pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Feira de Santana (GEPLET/UEFS), possibilitaram a construção do questionamento que reúne diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, de modo a elencar o agir comunicativo permeado pela racionalidade, a ação responsável entrelaçada à responsabilidade ética, letramentos docentes reverberados a partir dos enunciados surgidas na ação docente de professores-formadores em memórias pedagógicas no contexto do Pacto pela Educação.

Entremeadas pelas subjetividades de seus atores-autores, as memórias pedagógicas escritas pelos professores-formadores ampliam possibilidades interpretativas e se revelam fundantes para uma análise apurada de seus dizeres que representam ações de linguagem, comunicativa, discursiva e eticamente situadas. Com isso, retomamos ao que mencionamos anteriormente sobre o fato de ter sido na interação com a docência, por meio da atuação enquanto professora-formadora, que surgiu o interesse de pesquisar sobre as memórias pedagógicas. Essa centralidade dada às memórias se firmou na e pela perscrutação das obviedades complexas que saltavam aos nossos olhos e por assumir a identidade de pesquisadora, em contato com outras pesquisas inspiradoras, a exemplo das que foram utilizadas como fundamento ao longo dos estudos do Mestrado e que permearam as aulas no Doutorado.

Assim, ao buscar contribuir para o desenvolvimento das perspectivas inter/trans/(in)disciplinares no campo dos Estudos Linguísticos im/(a)PLICADOS, figuramos, a seguir, um protótipo da complexa atividade de explorar as memórias pedagógicas, a partir de uma revisão narrativa de literatura, assim como dos aportes teórico-metodológicos que acionaremos para a realização de nossas análises.

⁷ Por discurso, entendemos que seja "a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso" (Bakhtin, 2011, p. 181). Ressaltamos que a ideia habermasiana de discurso compreende que estes são atos de fala e que constituem a base da racionalidade em ações comunicativas. Diante da breve exposição sobre uma perspectiva sociológica e filosófica da Linguagem, optamos por ampliar tais discussões na seção 2 desta Tese.

Nesse sentido, na seção 2, intitulado de “Ações Comunicativo-Discursivas e Letramentos em Pesquisa: uma revisão narrativa de literatura”, apresentamos o estado do conhecimento em relação às palavras-chave que nortearam a pesquisa, de forma a realizar uma busca sobre as pesquisas desenvolvidas nos últimos 10 anos, que pudessem fundamentar o nosso estudo e apontar possíveis caminhos de abordagem desta tese. A seção 3, então denominado de “Características Metodológicas da Pesquisa: aportes, procedimentos, dispositivos e sujeitos e(m) suas práticas de linguagem” evidencia o desenho dos caminhos da pesquisa, assim como revela a natureza do estudo a partir da configuração da arquitetônica para a construção do saber, a partir dos enunciados contidos nas memórias pedagógicas dos professores-formadores do Pacto – sujeitos participantes da pesquisa.

Na seção 4, atribuímos centralidade à ação comunicativo-discursiva, na medida em que pontuamos “A linguagem humana na vida cotidiana: ação, racionalidade comunicativa e dialogismo”. Nele, ampliamos a concepção de linguagem como ação, a partir de discussões acerca do uso comunicativo de saberes propostos por sujeitos que se apropriam da linguagem para estabelecer o diálogo social e, ao mesmo tempo, buscar o entendimento mútuo por meio de consensos. A partir dessas questões, apontamos os letramentos docentes como parte da relação entre o indivíduo e o mundo, sobretudo por considerarmos a indissociabilidade entre a linguagem e seus usos sociais, assim como suas significações em determinadas esferas comunicativas. Em nossa pesquisa, pontuamos especificamente o uso da linguagem na docência como campo da atividade humana.

Já na seção 5, abordamos sobre as memórias pedagógicas com base nos estudos de Mikhail Bakhtin e Elli Benincá, ao dar ênfase ao papel que a memória tem na construção de significados sobre as coisas, assim como as possibilidades reflexivas para contribuir com a formação de sujeitos. A essa seção, atribuímos o título de “Memórias Pedagógicas em Debate: configurações teórico-metodológicas e da ação comunicativo-discursiva para reverberar letramentos docentes” e apresentamos as memórias a partir de dois espectros: a de gênero discursivo e de elemento-formativo reflexivo, das concepções que nortearam o olhar sobre o *corpus*, para orientar as nossas análises.

Por fim, a seção 6 recebe o título de “(Com)Posições Discursivas sobre Letramentos Docentes em Memórias Pedagógicas: ações comunicativo-discursivas de professores-formadores”. Seu teor se compõe do movimento de análise que

fazemos das memórias pedagógicas e do desenvolvimento da arquitetura que propomos na seção 3. É dele que captamos os gestos que mostram o modo como os professores-formadores usam a linguagem, propõem discursos, revelam aspectos do mundo objetivo, do mundo subjetivo, das intersubjetividades e da maneira como fundamentam suas ações comunicativo-discursivas.

É um convite à leitura, a novas partilhas intersubjetivas e a movimentos interpretativos que não se propõem a serem conclusivos pela própria natureza dialógica da linguagem, dos contextos e das interações.

2 AÇÕES COMUNICATIVO-DISCURSIVAS E LETRAMENTOS EM PESQUISAS: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. [...] Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda (Ribeiro, 1986, s/p.).

O desafio a que nos propomos na escrita desta tese instaura-se no momento em que vislumbramos olhar para uma obviedade da vida cotidiana: a linguagem⁸. Para além de um olhar sobre o que o óbvio revela, a priori, a partir de como a linguagem se mostra nas interações, acionamos um olhar atento, apurado e apreciativo, a fim de entendê-la como um fenômeno de natureza larga e profunda. A condição óbvia que lhe é dada se dá pela razão de permear o cotidiano. Ao mesmo tempo, sua utilização nos mais diferentes cenários de interação possibilita que infinitos espectros sejam lançados sobre ela, desde o olhar para as intenções, os sentidos mobilizados, os consensos, as valorações, assim como as implicações do enunciado dos e nos indivíduos.

Ao citar tais exemplos, não se esgotam nessas palavras iniciais a nossa ampla percepção de que a linguagem, especialmente quando problematizada no universo da ciência, seja um objeto complexo, múltiplo e indisciplinar. A esse último adjetivo, de modo mais específico, referimo-nos a Moita Lopes (2006), ao afirmar sobre os atravessamentos que o campo aplicado dos estudos da linguagem fez às arestas disciplinares, ao propor refletir criticamente sobre temas pelos quais a linguagem perpassa, temas esses que eram problematizados no domínio de seus respectivos centros de pesquisa.

⁸ Sem intenção de ser simplista, ou de inculcar essa tese às teorias que compreendem a linguagem sob o viés do subjetivismo idealista ou do objetivismo abstrato, a condição óbvia da linguagem a que nos referimos se dá pelo fato de saltar aos nossos olhos por estar no seio social, sendo utilizada constante, frequente e indissociavelmente pelos sujeitos que reconfiguram-na, problematizam-na, atribuem diferentes significações aos enunciados e interagem enquanto seres de linguagem. Destacamos, assim, que, ao contrário do que o dicionário sugere de significado para o “óbvio”, é preciso desvendar os seus sentidos, complexificando a forma com a qual os sujeitos veem-na, utilizam-na e compreendem-na em seus diferentes contextos.

Por essa razão, partimos da ideia de que a linguagem é um objeto de investigação que apresenta múltiplos espectros e a ação dos indivíduos nela e sobre ela permite que outras obviedades sejam evidenciadas. É preciso destacar, com isso, que considerar a linguagem como uma obviedade não significa necessariamente pontuá-la na superficialidade da matéria linguística, ou problematizá-la de modo esvaziado, ao mobilizar esta ou aquela teoria para assegurar a construção de sentidos. Consideramos-la enquanto uma ação humana que permeia a vida e a cultura, que entrelaça mundos pelos alinhavos que os sujeitos fazem racionalmente de seus usos, nos mais diferentes contextos.

Nesse sentido, a construção deste trabalho de pesquisa é desafiada por lançar olhares sobre a linguagem em uso no contexto de ação de professores-formadores do Pacto pela Educação, uma política educacional do Estado da Bahia para assegurar o desenvolvimento da Educação e posteriormente atrelada às metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE), com vigência entre os anos de 2014 e 2024. Para tanto, mobilizadas pela complexidade das interações, da construção de conhecimentos sobre a docência e do uso da linguagem nesse cenário, acionamos duas teorias: a Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas, assim como a Filosofia do Ato Responsável, do filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Assim, é na docência que diferentes formas de agir pela linguagem se realizam, permeadas por usos comunicativos de saberes racionalmente situados e, além disso, orientados pela subjetividade dessa racionalidade pela realização de uma forma idiossincrática de linguagem - a escrita -, por meio de memórias pedagógicas. Com isso, as particularidades enunciativas das memórias pedagógicas revelam-se como potenciais manifestações da racionalidade pela mobilização que é feita da linguagem. No cenário do Pacto pela Educação, as memórias pedagógicas surgem como um exercício da escrita reflexiva, em que o professor-formador faz registros das valorações referentes ao exercício da docência nos encontros formativos.

Como uma prática de linguagem situada no contexto social da docência em diferentes espaços e formatos, intentamos destacar em movimentos de análise as reverberações de letramentos desses professores-formadores, situando os sentidos valorativa e eticamente mobilizados nas referidas escritas, como forma de revelar traços sobre a responsividade do seu agir na e pela linguagem, permeados pela racionalidade comunicativa da sua ação discursiva.

Por meio da realização de uma revisão narrativa de literatura, intentamos sistematizar discussões, traçados teórico-metodológicos, problematizações e desvelar as contribuições desta pesquisa para os estudos da linguagem. Em Rother (2007, s/p.), esse tipo de revisão é apresentado pela autora como apropriado "para descrever e discutir o desenvolvimento ou o 'estado da arte' de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual".

Também intitulado de "estado de conhecimento", Soares (2000, p. 9) reforça que a natureza das pesquisas que tomam como metodologia o Estado da Arte é qualitativa, ao passo em que podem possibilitar "a plena compreensão ou totalidade do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas". Dessa maneira, são destacados os caminhos utilizados, assim como as nossas reflexões, a partir da sistematização dos dados encontrados.

Ao organizar esse estudo, optamos por construir um percurso investigativo a partir de dois grandes repositórios de trabalhos acadêmicos no Brasil: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isto posto, mobilizamos o processo de busca avançada, em razão de podermos selecionar filtros de maior responsabilidade ao que pretendíamos coletar.

No primeiro processo, pela BDTD, a busca avançada se deu pelo uso das palavras-chave de nosso estudo, inseridas nos campos destinados à procura por assunto. Na correspondência da busca, selecionamos a opção "todos os campos", a fim de que tivéssemos não somente os trabalhos que abordassem os assuntos pesquisados de maneira isolada, mas que pudessem estabelecer uma relação entre si. Com isso, limitamos a busca às teses publicadas entre os anos de 2013 a 2022, em Língua Portuguesa, sem preferência em caso de haver ou não ilustrações nos trabalhos. Na BDTD, com o uso das palavras-chave referenciadas nesta tese, não foram encontrados registros de pesquisa, a saber: Ação Comunicativo-Discursiva, Ato Responsável, Memória Pedagógica, Letramentos.

Por conseguinte, limitamos o nosso processo de busca ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesse dispositivo, foi possível iniciar o processo de busca ela inserção de termos – em nosso caso, inserimos novamente as palavras-chave referentes ao objeto deste estudo. Em função da amplitude de buscas que o

repositório permite, realizamos esse processo a partir de três etapas, com a inserção da técnica de uso de operadores booleanos. Ao optarmos por essa técnica, conseguimos realizar movimentos de ampliação de nossas leituras e da composição dessa revisão narrativa de literatura a partir de uma base de dados constituída por um arsenal de pesquisas e, ao mesmo tempo, restringir a busca aos enunciados relacionados aos nossos interesses de pesquisa.

Nesse sentido, a técnica que se apropria da lógica para operar sobre a busca dos enunciados que tratam dos temas de nosso interesse é normalmente configurada pelo uso das expressões, em inglês, *and*, *or* e *not*. Traduzidos, literal e respectivamente, como "e", "ou" e "não", representam as seguintes operações: a) *and*, para estabelecer uma intersecção entre os termos; b) *or*, para estabelecer a combinação sinonímica entre os termos; e c) *not*, para excluir termos.

Isto posto, definimos o uso do operador booleano “and”, com o objetivo de explorar, pelos termos "letramentos docentes, racionalidade comunicativa, ato responsável, memórias pedagógicas e formação docente", os estudos que se dedicaram a aprofundar sobre tais questões. Dessa forma, complementamos as expressões "letramentos docentes" e "formação docente" com o operador booleano “or”, adicionando os termos "letramentos do professor" e "formação do professor", a fim de que se apresentasse alguma relação sinônima entre os termos.

Na oportunidade, excluímos o operador lógico “not”, por não contemplar, em seu objetivo, a intenção de estabelecer as intersecções entre as palavras-chave, a fim de que pudéssemos evidenciar o estado do conhecimento para o desafio a que nos propomos, frente aos enunciados de professores-formadores em memórias pedagógicas. Compreendemos que, em seus dizeres, reverberam letramentos docentes como processos dotados de racionalidade comunicativa e da ação responsável frente à dinâmica de realização do trabalho docente no contexto da formação continuada de professores no Pacto pela Educação.

Iniciado o processo de busca pelo uso do operador “and” entre as palavras-chave aspeadas, foram encontrados 1.431.306 (um milhão, quatrocentos e trinta e um mil, trezentos e seis) trabalhos. Para o refinamento das buscas, optamos por destacar as teses de doutorado produzidas nos últimos 10 anos (2013-2022), pelo crescente interesse de pesquisadores sobre a temática e avanço dos estudos no campo da linguagem. Com isso, obtivemos o total de 191.661 (cento e noventa e um mil, seiscentos e sessenta e uma) produções. A fim de situar os estudos realizados em

um campo específico, filtramos a investigação ao selecionar "Linguística, Letras e Artes" como grande área. As demais foram descartadas por possibilitarem outras entradas teóricas e temas de pesquisa para além do universo da linguagem. Ainda assim, encontramos 12.110 (doze mil, cento e dez) resultados.

Dada a necessidade de aprofundamento em estudos mais específicos sobre as palavras-chave que reverberam nosso interesse situado no campo dos estudos da linguagem, selecionamos os filtros "Letras", "Linguística" e "Linguística Aplicada" como Áreas de Conhecimento, de modo a descartar as produções que se dedicaram ao estudo da literatura brasileira, do teatro, das artes e da teoria literária. Com esse movimento, localizamos 8.618 (oito mil, seiscentos e dezoito) trabalhos.

Por fim, filtramos pela Área de Concentração e destacamos: 1) Estudos Linguísticos; 2) Ensino e Formação do Professor de Língua; 3) Estudos em Linguística Aplicada; 4) Linguagem e Educação; 5) Linguagem e Significação. O primeiro filtro foi selecionado pela combinação com a área de concentração do programa ao qual este estudo está vinculado – o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). O segundo filtro foi assinalado em razão de esse estudo pautar a formação de professores. Além disso, o terceiro deles foi marcado pela afinidade desse campo com abordagens inter/trans/indisciplinares de pesquisa, vez que o quarto filtro também propunha uma intersecção necessária às nossas análises, ao pensarmos sobre o uso da linguagem no campo da educação e, de modo mais específico, nos processos formativos de professores, pelas memórias pedagógicas. Com isso, obtivemos um total de 401 (quatrocentos e uma) teses.

Ao incluirmos o item "Área de Avaliação" com os filtros "Letras/Linguística" e "Linguística/Literatura", obtivemos 320 (trezentos e vinte) resultados. Isso posto, após a realização de leituras dos respectivos resumos, recrutados os trabalhos a partir das palavras-chave e dos operadores booleanos, estabelecemos critérios de inclusão e de exclusão para uma seleção mais assertiva quanto à fundamentação teórico-metodológica e as aproximações/inspirações para a realização desta pesquisa.

Como critérios de inclusão, optamos por pesquisas inter/transdisciplinares situadas no escopo dos Estudos Linguísticos e que possuíssem relação com a Teoria do Agir Comunicativo e a Filosofia do Ato ou que estabelecessem relações entre os estudos dialógicos do discurso e a abordagem habermasiana sobre a racionalidade comunicativa dos atos de linguagem. Por outro lado, excluímos trabalhos que, mesmo com a filtragem, abordavam as diferentes concepções de letramento (literário,

acadêmico, estatístico, dentre outros) sem entrelaçar sua temática à formação continuada docente.

Com isso, eliminamos os trabalhos que abordavam especificamente a formação de professores de língua portuguesa na educação básica, pelo fato de os professores-formadores – colaboradores da pesquisa –, terem formação inicial em diferentes áreas do conhecimento e por atuarem na docência para além dessa fase de escolarização. Ao longo da apreciação dos resumos, consideramos importante dar maior enfoque aos letramentos docentes e, portanto, excluímos os trabalhos que atribuíam centralidade ao letramento acadêmico como parte da formação inicial do professor, vez que o domínio discursivo da docência sugere a inserção de outras práticas sociais, específicas desse campo, nos cenários de formação continuada de professores.

De modo específico, as teses apreciadas trouxeram *insights* importantes no que diz respeito a uma compreensão mais ampla das categorias que nos propomos a aprofundar neste estudo: letramentos docentes, racionalidade comunicativa, ato responsável, formação docente e memórias pedagógicas, conforme desdobraremos ainda nesta seção. Todavia, quando do aprofundamento das leituras dos achados, não localizamos aproximações entre as teorias dos filósofos Jürgen Habermas e Mikhail Bakhtin, pela racionalidade comunicativa e pelo ato responsável, respectivamente, para ancorar aportes para as perspectivas dos letramentos docentes que pretendemos desvelar. Logo, é nessa lacuna que se legitimam dois processos importantes para a construção desta tese.

Por um lado, vislumbramos o desafio de construir análises sobre as memórias pedagógicas de professores – matéria linguística potente para analisar enunciados propositivos no contexto da formação –, tanto por se tratar do uso racional e comunicativo da linguagem situada no espaço-tempo do Pacto pela Educação, quanto por oportunizar perceber o entrecruzamento da realidade objetiva e as subjetividades dos indivíduos que partilham, intersubjetivamente, experiências e itinerâncias. Por outro, as pretensões de validade dos discursos contidos nas memórias pedagógicas de cada formador participante configuram-se, em nossas análises, como práticas de linguagem no contexto da docência em que, por excelência, deixam escapar as (re)significações da formação e os sentidos construídos sobre o seu fazer, de modo a reverberar letramentos docentes. Para tanto, o quadro abaixo sintetiza as autoras, os títulos de suas pesquisas de doutoramento, os programas de pós-graduação e suas respectivas universidades, bem como o ano de publicação.

Quadro 1: Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, relacionadas às palavra-chaves deste estudo

AUTOR(A)	TÍTULO	UNIVERSIDADE E PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO DE DEFESA
PEREIRA, Sílvia Letícia	Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento profissional da professora	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Doutorado em Linguística Aplicada	2017
VIANNA, Carolina Assis	Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Doutorado em Linguística Aplicada	2017
ANECLETO, Úrsula Cunha	Ação Linguístico-Comunicativa e a interação na Esfera Pública Comunicacional	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Doutorado em Educação	2016
ZIRONDI, Maria Ilza	Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento	Universidade Estadual de Londrina Doutorado em Estudos da Linguagem	2013

Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2024)

Por essa via de raciocínio, os enunciados que preenchem as memórias pedagógicas dos professores-formadores se apresentam como um caminho para a construção de nossas interpretações, na medida em que fornecem pistas metodológicas para evidenciar o entrecruzamento da palavra como amálgama para desvelar o agir comunicativo-discursivo e indissociavelmente ético dos sujeitos colaboradores da pesquisa ao utilizarem(-se) (d)a linguagem.

Nesse sentido, intitulada de "Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento profissional da professora", a tese de Sílvia Letícia Pereira (2017) está

inserida nos Estudos dos Letramentos e, de modo mais específico, nas discussões sobre Letramento do Professor. Apresentada no Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sua proposta central objetivou "analisar as práticas de letramento de que participam professores em eventos acadêmicos de orientação", na medida em que observou, pela perspectiva daquelas que participaram da pesquisa, o pertencimento dessas práticas no processo de constituição do próprio letramento profissional. O trabalho insere essas reflexões no bojo da formação continuada de um Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvido no Estado do Paraná.

No programa, as professoras-participantes, enunciadas como "professoras-pde" – cursistas da formação supramencionada –, legitimam a construção de saberes sobre a docência ao mobilizarem a escrita em gêneros acadêmico-científicos. Dessa forma, o trabalho concluiu que foram observados poucos avanços no que compete à transição de práticas de letramentos acadêmicos no contexto da formação para práticas que favorecessem de letramentos na ação profissional docente.

Dessa forma, o trabalho apresenta uma estreita relação com a tese que ora propomos, especialmente por fundamentar-se teórica e metodologicamente na ordem de investigação da língua proposta nos estudos de Bakhtin e seu círculo. Por essa via, destaca a escrita de professores em um programa de formação continuada e, ao mesmo tempo, fornece-nos subsídios não somente para constatar os poucos avanços na perspectiva das práticas de linguagem na esfera discursiva da docência, mas de elucubrar, sobretudo, proposições necessárias para que percebamos os letramentos docentes evidenciados nas itinerâncias pela formação e na atuação.

Para além disso, o trabalho de Doutorado de Carolina Assis Vianna, também apresentado à UNICAMP, em 2017, refletiu sobre "Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho". Como uma pesquisa que evidencia o trânsito entre as experiências no âmbito do trabalho de assessoria pedagógica pela via autobiográfica de investigação e as discussões sobre os letramentos e os estudos dialógicos bakhtinianos, a tese de Carolina Vianna voltou-se para identificar as contribuições do trabalho supramencionado para repensar aspectos sobre a formação continuada de professores.

Reflete, ainda, que o desconhecimento dessa função e o importante papel que desempenham os assessores pedagógicos em editoras possibilitam que surjam

representações divergentes acerca do que fazem esses sujeitos. Na abordagem, Vianna (2017) demarca o lugar do formador de professores, também professor, no desenvolvimento de ações que deem conta das necessidades formativas dos docentes-cursistas. Além disso, a autora sugere ainda que as demandas dos educadores não se dão exclusivamente nas práticas de letramento essencialmente acadêmicas e aponta para a ideia de que é por meio delas que esses sujeitos são capazes de mobilizar conceitos que fundamentam o seu fazer.

Reconhecemos a importância dessa pesquisa para este estudo, em decorrência da relação entre a formação continuada, as ações do sujeito-formador e as implicações dessas para a mobilização de práticas de letramentos docentes. Em razão disso, nossa pretensão em analisar as reverberações dos letramentos docentes de formadores de professores no contexto da formação continuada no Estado da Bahia é, de alguma forma, subsidiada por práticas de letramento acadêmico e profissional, enunciadas nas memórias pedagógicas que são o foco deste estudo.

Sob a égide do campo da Educação, outro trabalho sobremaneira importante é a tese intitulada de "Ação Linguístico-Comunicativa e a interação na Esfera Pública Comunicacional", de Úrsula Cunha Anecleto, defendida em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ancorado metodologicamente na hermenêutica, o estudo aprofundou discussões sobre as pretensões de validade dos discursos que circulam no Ensino Superior, ao considerar o locus da universidade como uma esfera pública comunicacional.

Ao partir da Teoria do Agir Comunicativo (Jürgen Habermas) e da Filosofia da Linguagem (Mikhail Bakhtin), o estudo se delineou pela Hermenêutica enquanto itinerário metodológico, cuja construção foi estruturada em cinco etapas reflexivas que possibilitaram um estudo crítico sobre a ação linguístico-comunicativa no Ensino Superior, pela discussão, aproximação e distanciamentos de vertentes teóricas no campo da linguagem, a exemplo de Chomsky, Austin, Saussure e Hymes. No contexto do estudo, ampliamos a nossa percepção acerca da maneira como a linguagem situa sujeitos em esferas públicas comunicacionais, especialmente por evidenciar a universidade como lugar da formação do discurso teórico-prático de sujeitos, onde circulam discursos permeados por diálogos, ideologias, negociações, pretensões de validade e consensos.

Ao analisarmos as discussões propostas pela autora, fazemos alusão à formação docente como um lugar onde a docência se configura como uma esfera pública e,

simultaneamente, discursiva. Trata-se de uma instância de construção de conhecimentos e de circulação de discursos, em que os sujeitos partilham vivências, valorações, significações e práticas sociais de linguagem, nas quais entrelaçam posicionamentos de professores-cursistas e professores-formadores, mediados pelas intenções de agências institucionais por meio de políticas públicas e ações formativas.

Ainda por destacar o papel do docente formador de professores, a pesquisa doutoral de Maria Ilza Zirondi (2013), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, colocou em evidência a tríade da formação continuada – os cursos de formação, os professores em formação e os formadores de professores. Desse modo, a referida investigação, cujo título atribuído foi "Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento", revelou-se importante para este trabalho de pesquisa por ter objetivado "averiguar o agir de linguagem dos participantes e como, por meio de instrumentos e sob mediação, é possível compreender as relações de ordem formativa para aprendizagens e desenvolvimento".

Com isso, a ancoragem teórica e metodológica no Interacionismo Sociodiscursivo para problematizar o trabalho docente e evidenciar as interações estabelecidas na formação continuada oportunizou que a pesquisadora pautasse nuances sobre a contribuição dos cursos de formação no desenvolvimento de capacidades docentes. Dentre elas, estão o acompanhamento necessário aos formadores de professores, a fim de que os discursos nos cursos não caiam no senso comum. Essa característica deixa escapar, nos enunciados da pesquisadora, o lugar legitimado do conhecimento científico como aspecto fundamental na condução das aprendizagens da docência e na realização das práticas em sala de aula. Nosso interesse se voltou, também, para seus dizeres a respeito do papel do formador de professores, como sujeito que age pela linguagem, sem perder de vista o aspecto que lhe constitui como sujeito da docência e sua importância na condução e no desenvolvimento de políticas e de práticas formativas.

Muito embora todos esses trabalhos evidenciem letramentos do professor em contextos diversos, não foi possível observar a existência de pesquisas nos últimos dez anos que problematizassem tal tema atrelado à formação de professores, entremeado pelas discussões sobre a racionalidade comunicativa, assim como pelo ato ético de uso da linguagem. Com isso, assumimos a responsabilidade, em seu sentido mais estrito, de vozear os enunciados das (e nas) memórias pedagógicas,

escritas por professores-formadores, a fim de destacar, nelas, as reverberações de letramentos docentes, evidenciados pelo agir comunicativo-discursivo e ético para evidenciar suas reflexões sobre o contexto de inserção no do Pacto Pela Educação.

Diante disso, a revisão de literatura se apoiou em escritos de outros gêneros acadêmicos - como artigos, livros e capítulos de livro -, dispostos em plataformas de revistas eletrônicas e selecionados a partir do diálogo entre as teorias supramencionadas, da maneira como evidenciamos suas principais abordagens, conforme sintetiza o Quadro 2.

Quadro 2: Produções de outros gêneros acadêmicos encontradas

AUTOR(A)	GÊNERO ACADÊMICO	TÍTULO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO DE DEFESA
SANTANA, Zionel	Capítulo de Livro	Ação e Comportamento: um diálogo intersubjetivo entre Habermas e Bakhtin	Livro "Corpo, tempo e espaço", organizado por Assunção Cristovão, Tatiana Bubnova, Terezinha Richartz	2020
SOUZA, Rosália Beber; ALCÂNTARA, Valderi de Castro; PEREIRA, José Roberto	Artigo	Pesquisando esferas públicas (seletiva e subalternas): contribuições da análise crítica de gêneros	Revista Adm. Pública	2018
NIELSEN, Greg	Livro	As Normas da Responsabilidade: Teoria Social entre Bakhtin e Habermas	<i>The Norms of Answerability: Social Theory Between Bakhtin and Habermas</i>	2012

Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2024)

Nesse sentido, o capítulo intitulado de "Ação e Comportamento: um diálogo intersubjetivo entre Habermas e Bakhtin", publicado em 2020 e autorado por Zionel

Santana, aborda questões sobremaneira relevantes, sobretudo ao apresentar um entrelaçamento entre as teorias dos dois autores supramencionados. Ao longo das reflexões apontadas, Santana (2020) atribui centralidade ao papel que o "Outro" assume para revelar a maneira como a objetividade e a subjetividade se entrelaçam quando se aciona a consciência social e crítica no processo de construção do conhecimento.

Inicialmente, o autor demarca que a ideia de consciência é baseada em Bakhtin e evidencia que seu esforço, no capítulo ora em questão, concentrou-se em discutir as "imagens de mundo dos falantes" (Santana, 2020, p. 173), especificamente no que diz respeito ao reconhecimento de sua individualidade em processos de interação com outros sujeitos. Para o referido autor, essa imagem de mundo é manifestada por meio da ação e do comportamento, na medida em que questiona se essa individualidade ocorre por meio da subjetivação ou se contrapõe às interpretações quando da relação eu-outro.

Para tanto, Santana (2020) aproxima o pensamento de Bakhtin ao de Habermas quando destaca a função social – e, conseqüentemente, comunicacional – da língua em suas pretensões de influência sobre os sujeitos e que alteram as formas de ação e comportamento. Acrescenta ainda o autor que o processo pelo qual uma realidade social se constitui é relacionada a uma imagem de mundo, ao mencionar Bakhtin. Por essa via de raciocínio, apoiada também nas dimensões do pensamento habermasiano, afirma que o acoplamento dessas perspectivas desloca a língua de uma percepção subjetivista para a condição intersubjetiva.

Em nossas leituras, Habermas (2012a) refere-se à racionalidade comunicativa como sendo um ato de utilização da língua para evidenciar um saber proposicional. Ao assumir essa condição, o autor nos permite revelar o caráter dialógico da linguagem e, ao mesmo tempo, propõe a elaboração de asserções por meio de um ato responsável (Bakhtin, 2017), o sujeito elabora sua ação nas quais é possível entrelaçar uma tríade de atos: o ato da consciência – "o sentido do objeto pretendido", como afirma Santana (2020, p. 188) –, o ato linguístico (de mobilização de estruturas enunciativas) e o ato social, esse último com a finalidade comunicativo-discursiva, que apresenta as valorações e posicionamentos, sem desconsiderar as antecipações, pretensões, as normas sociais.

A partir de Santana (2020), situamos as memórias pedagógicas produzidas pelos professores-formadores do Pacto pela Educação como um todo complexo que reúne

reflexões sobre um processo subjetivo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, as asserções constituídas a partir de "atos de fala constatativos" (Santana, 2020, p. 189) possibilitam-lhes manifestar, paradoxalmente, traços intersubjetivos de uma ação comunicativo-discursiva e responsiva frente ao papel que desempenham (autoconsciência), na medida em que consideram a presença consciente do(s) seu(s) outro(s).

Há ainda um estudo desenvolvido por Souza, Alcântara e Pereira (2018), cujo título é "Pesquisando esferas públicas (seletiva e subalternas): contribuições da análise crítica de gêneros". Divulgado pela Revista de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o artigo sistematiza uma pesquisa que analisou os gêneros discursivos primários e secundários, situados em esferas públicas subalternas e seletivas, a partir de três categorias analíticas, a saber: atividades, relações sociais e tecnologias comunicacionais.

A partir disso, as aproximações entre os estudos dos gêneros discursivos em Bakhtin e da concepção de esfera pública mobilizada por Habermas, Souza, Alcântara e Pereira (2018) relacionaram a categoria "atividade" aos propósitos dos gêneros discursivos na esfera pública. Nessa perspectiva, a categoria "relações sociais" refere-se às agências de sujeitos em uma sociedade permeada por dimensões e hierarquias de poder. Por fim, a categoria "tecnologias comunicacionais" foi atrelada à complexa rede de práticas sociais pelas quais permeiam processos tecnológicos. Destacam ainda os autores o fato de as mudanças tecnológicas possibilitarem a ampliação da complexidade supramencionada em razão das evoluções pelas quais perpassam os gêneros e(m) sua multimodalidade quando do surgimento de novas tecnologias da comunicação.

Com esse estudo, vislumbramos uma sugestiva ordem metodológica que, em defesa às categorias mobilizadas, percebemos um entrelaçamento dos estudos do discurso pela via do dialogismo, em Bakhtin, especialmente por disporem de elementos que possibilitam "identificar os propósitos, as relações entre diferentes públicos e as formas de comunicação nos gêneros que são mobilizados por diferentes esferas públicas" (Souza; Alcântara; Pereira, 2018, p. 447). Ainda que situado com vistas a oferecer elementos para o campo da administração pública, o estudo em questão coloca a linguagem no cerne das reflexões, sobretudo, por apontar perspectivas inter/transdisciplinares para a investigação das esferas públicas, com

olhar atento aos discursos que colonizam para uma espécie de gerencialismo social nos diferentes campos da atividade humana.

Ainda nesse movimento, percebemos a existência de pesquisas que enfocam as questões da "Ética do Discurso", em Habermas, como forma de apresentar alguns insights sobre a relação entre as diferentes racionalidades que permeiam a ação comunicativa. Dentre elas, os estudos do sociólogo canadense Greg Nielsen têm apontado para possíveis intersecções entre a Ação Comunicativa e o Dialogismo, a partir de uma ética transcultural (Nielsen, 1995; 2012). Na perspectiva do autor, existem similitudes entre a teoria bakhtiniana do dialogismo e a ação comunicativa proposta por Habermas, sobretudo quando aponta para a ideia de que o sujeito é único e diferente de outros sujeitos. No entanto, a interação possibilita o estabelecimento de relações intersubjetivas pela via da experiência, ou seja, "[...] the subject is always outside of other subjects but is never outside of experience" (Nielsen, 2012, p. 60).

Em sua obra intitulada de "The Norms of Answerability: Social Theory Between Bakhtin and Habermas"⁹, publicada pela Imprensa da Universidade Estadual de Nova York em 2012, Greg Nielsen apresentou relevantes discussões sobre os estudos bakhtinianos acerca da ação permeada por questões éticas e da estética da ação. A partir de um diálogo dessas reflexões com aquelas relacionadas a teorias sociais, Nielsen (2012) sugere que Habermas é o teórico contemporâneo em que se pode estabelecer um vínculo maior com os estudos de Bakhtin, pois, conforme argumenta o autor, é possível discutir as controvérsias existentes quando se trata de questões contemporâneas como cidadania, identidade e soberania compartilhada.

Nesse sentido, afirma Nielsen (2012, p. 2) que

A key mediating point for a social theory situated between Bakhtin and Habermas is this need to strengthen the emphasis on the creative dimension in social action without reducing explanation to the emotional and volitional impulse of the individual or collective actor. The attempt to develop a social theory that would respect this constant requires a comparative discussion of each position and yet is not confined to their work alone.¹⁰

⁹ Por meio de tradução nossa: "As Normas da Responsabilidade: Teoria Social entre Bakhtin e Habermas".

¹⁰ Por meio de tradução nossa: "O ponto-chave mediador para a teoria social situada entre Bakhtin e Habermas é essa necessidade de reforçar a ênfase na dimensão criativa na ação social sem reduzir a explicação ao impulso emotivo e volitivo do ator individual ou coletivo. A tentativa de desenvolver uma

Ao destacar a necessidade de desenvolver comparativos e entrelaçamentos entre Bakhtin e Habermas, apresentado por Nielsen (2012), objetiva ainda romper a lógica disciplinar que difundiu os estudos do filósofo russo nos limites do campo da literatura e das humanidades, e a teoria de Habermas no campo da filosofia. Nessa esteira, o autor destaca sobre a possibilidade de unir dois grandes constructos teóricos por diversas vertentes. Todavia, sugere que seus conceitos-chave sejam tratados de maneira autônoma, embora proponha um elo entre os estudiosos pela via de uma teoria social pautada na dimensão normativa do ato criativo, em que criatividade e ação comunicativa constituem, juntas, as dimensões da identidade do sujeito.

Nessa perspectiva, o alargamento dos debates apontados pelas pesquisas que apresentam pontos de intersecção entre Habermas e Bakhtin faz-nos compreender sobre elementos já discutidos em abordagens complexas, situados em diversos campos do conhecimento. Com isso, ampliamos o nosso olhar para conceitos e reflexões até então estudados de modo particularizado em seus respectivos campos do conhecimento.

Logo, vislumbramos as memórias pedagógicas escritas por professores-formadores como um ato-evento e, ao mesmo tempo, como uma ação comunicativa, cuja racionalidade situa a construção de enunciados dentro de uma esfera que é, ao mesmo tempo, pública e discursiva. Nesse sentido, o uso comunicativo das proposições lançadas por cada sujeito do discurso evidencia saberes e significações por meio dos quais a escrita da memória no contexto da docência possibilita reverberar letramentos, considerando, sobretudo, as realidades sociais dos mundos que, intersubjetivamente, partilham valorações sobre os eventos de letramento para e sobre os quais os discursos são constituídos.

Diante das prospecções apresentadas, vimos em Santana (2020) a importância de nos debruçarmos sobre o caráter objetivo e subjetivo da construção da imagem de mundo, por meio da intersubjetividade. Nesse contexto, vimos nas memórias pedagógicas um potencial dispositivo para percebê-las como ações discursivas permeadas pela racionalidade comunicativa, fruto da interação entre sujeitos (professores-formadores) que partilham saberes em eventos formativos com finalidades contextuais específicas e que também estão associados ao caráter normativo e responsivo de uma política educacional para a alfabetização.

teoria social que respeite esta constante requer uma discussão comparativa de cada posição e ainda assim não se limita apenas ao seu trabalho.

Desse modo, vislumbramos o papel do professor-formador na ação responsável e comunicativa de atribuir sentidos às práticas de linguagem nesse contexto formativo, estruturado e desenvolvido pela via de uma agência institucional da Secretaria Estadual de Educação em regime de colaboração com municípios baianos. Além disso, inspiramo-nos no estudo de Santana (2020) para destacar o papel social de docente e formador de professores, constituído pela intersubjetividade de partilhas relacionadas ao desenvolvimento de sua itinerância formativa e das identidades que assume socialmente, por vezes, anteriores ou no presente do ato-evento da formação.

Nessa perspectiva, são colocadas sob nossa responsabilidade a tarefa de interagir com as memórias pedagógicas e construir, pela via da Análise Dialógica do Discurso e ancorada nos princípios da Hermenêutica, outros processos intersubjetivos que darão a tônica de nossas interpretações como forma de revelar reverberações de letramentos das ações comunicativo-discursivas contidas nos enunciados. Quando tratamos de reverberações dos letramentos docentes, utilizamos a palavra "reverberar" e suas derivações como sinônimas de expressões como refletir, repercutir. Isso por anunciamos a maneira como as práticas sociais de linguagem na esfera da docência são refletidas, ecoadas e evidenciadas pelas vozes do discurso dos autores das memórias, em função de seus enunciados serem preenchidos por significações e valorações mobilizados por reflexões sobre suas práticas formativas no contexto do Pacto.

Por essa via, o estudo de Anecleto (2016) possibilitou ampliar percepções acerca da hermenêutica como parte de um itinerário metodológico, na medida em que considerou interpretar as pretensões de validade dos discursos que circulam no Ensino Superior, tendo a universidade como locus. Destacamos, ante o exposto, que universidade é, também, espaço legitimado da formação inicial do professor, nos cursos de licenciatura. De modo análogo, assumimos a formação continuada do Pacto pela Educação como locus de circulação de discursos, na medida em que os sujeitos interagem unidos por interesses, experiências, valores e na busca de consensos.

Dessa maneira, destacamos pontos da investigação de Souza, Alcântara e Pereira (2018), ao possibilitarem vislumbrar a linguagem no cerne de discussões que visam perspectivas inter/transdisciplinares de investigação – tal como nos propomos pelo entrelaçamento de Habermas e Bakhtin, ao analisarmos enunciados contidos em memórias de professores para evidenciar letramentos docentes. Por fim, o estudo de Nielsen (2012) apontou inquietações, vertentes e aprofundamentos sobre conceitos

fundantes das teorias de Bakhtin e Habermas. Com isso, apresentou a transculturalidade da teoria social como um ponto de encontro entre perspectivas cientificamente distintas pelas escolas às quais são relacionados os respectivos estudiosos.

Embora as categorias apresentadas por Nielsen (2012) apontem insights para uma compreensão pormenorizada das intersecções entre as perspectivas bakhtiniana e habermasiana sobre a linguagem como ação de sujeitos em uma dada realidade social, a abordagem central de seu estudo se afasta das nossas intenções de pesquisa no que tange aos interesses já evidenciados ao longo desta revisão de literatura. Todavia, dá-nos a segurança sobre as possibilidades de apreciar o objeto de pesquisa desta tese por elementos que tornam, na e pela linguagem, as memórias como ações discursivas, dialógicas e comunicativas.

Nesse sentido, somos cientes da responsabilidade que nos cabe ao levar tais reflexões para um ponto de encontro incomum quando incorporamos à docência, por exemplo, o destaque às (re)significações e às pretensões de validade discursivizadas em memórias pedagógicas que refletem vivências em eventos de formação continuada. De igual modo, lançar olhares sobre o uso da linguagem no contexto dos enunciados de sujeitos situados em papéis específicos e vinculados a agências institucionais tornam complexa a nossa tarefa de desvelar as reverberações de letramentos pelas valorações e posições enunciativas.

Assim, diante de tal desafio, sistematizamos o (en)caminhar metodológico da pesquisa, de modo a propor uma arquitetônica responsiva e racionalmente comunicativa para anunciar o projeto de dizer sobre os enunciados que vozeiam professores-formadores. Não obstante, esta tese é, pois, uma prática social de linguagem da esfera acadêmica, com ações comunicativo-discursivas permeadas por pretensões de validade, a fim de acionar no interlocutor as reflexões sobre o uso de saberes racionalmente situados que são, ao mesmo tempo, propositivos e comunicativos.

3 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA: APORTES, PROCEDIMENTOS, DISPOSITIVOS E SUJEITOS E(M) SUAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

VELHA HISTÓRIA
Vinícius de Moraes
Rio de Janeiro, 1933

*Depois de atravessar muitos caminhos
Um homem chegou a uma estrada clara e extensa
Cheia de calma e luz.
O homem caminhou pela estrada afora
Ouvindo a voz dos pássaros e recebendo a luz forte do sol
Com o peito cheio de cantos e a boca farta de risos.
O homem caminhou dias e dias pela estrada longa
Que se perdia na planície uniforme.
Caminhou dias e dias...
Os únicos pássaros voaram
Só o sol ficava
O sol forte que lhe queimava a fronte pálida.
Depois de muito tempo ele se lembrou de procurar uma fonte
Mas o sol tinha secado todas as fontes.
Ele perscrutou o horizonte
E viu que a estrada ia além, muito além de todas as coisas.
Ele perscrutou o céu
E não viu nenhuma nuvem.*

*E o homem se lembrou dos outros caminhos.
Eram difíceis, mas a água cantava em todas as fontes
Eram íngremes, mas as flores embalsamavam o ar puro
Os pés sangravam na pedra, mas a árvore amiga velava o sono.
Lá havia tempestade e havia bonança
Havia sombra e havia luz.*

*O homem olhou por um momento a estrada clara e deserta
Olhou longamente para dentro de si
E voltou.*

Enlevados pelas palavras de Vinícius de Moraes, tornamo-nos imbuídos de que, tal como se mostra a maneira pela qual caminha o homem mencionado no poema, é desafiante a tarefa do pesquisador. Assumir tal identidade para a vida possibilita-nos exercer o papel político que é peculiar e indelével às interações humanas, de modo que a salutar feitura de atribuir o status de ciência a um conhecimento construído seja permeada por caminhos, cujas decisões envolvem uma série de nuances.

Ainda nos dizeres do poeta, passamos a vida fazendo travessias por diversas estradas, permeadas por sabores e dissabores. Nas escolhas dos caminhos da

pesquisa, movemo-nos na direção de um “horizonte” para desvelar os sentidos das coisas, na medida em que o nosso senso curioso deseja perscrutar o que nos salta aos olhos. E, de certo modo, é assim o trabalho com a linguagem. Lançamos olhares sobre a materialidade linguística que emerge diante de processos interativos, perscrutamos coisas e ela — a linguagem na qual nos debruçamos —, por vezes, revela-se subversiva à ordem do que a obviedade superficial evidencia.

São discursos, enunciados, valorações, pretensões de validade, racionalidades, subjetividades, argumentações. E não se esgotam as possibilidades. Por isso, é preciso pensar nas pesquisas inseridas no campo dos Estudos da Linguagem pela cinesia dos processos e pela impermanência dos sentidos, cientes de que cada escolha direciona a um horizonte que permite lembrar de “outros caminhos”, com outras coisas a perscrutar, sem perder o rigor teórico-metodológico do fazer científico.

Além disso, ao situarmos o agir comunicativo-discursivo de professores formadores em memórias pedagógicas para desvelar letramentos docentes, lançamos mão de um (en)caminhar de pesquisa que faculta olhar “a estrada clara e deserta” de modo simultâneo ao “olhar longamente para dentro de si”, para sempre voltar, no sentido de ocupar novamente e não perder de vista as reflexões que pautamos nessa proposta.

Assim, explanaremos, ao longo desta seção, a fundamentação teórico-metodológica em um movimento implicado de encontro do/com o tema. Para tanto, trataremos de evidenciar a caracterização da pesquisa, dos sujeitos que dela fazem parte, do corpus e dos procedimentos de análise, assim como a nossa responsabilidade ética diante das questões de nossa agenda.

Por conseguinte, os atravessamentos dos caminhos delineados e entrecruzados nessa feitura ensejam a chegada à “estrada clara e extensa”, a fim de mantermo-nos sempre vigilantes e atentos às possibilidades de recomeço em outros espectros.

3.1 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao rememorarmos a “Velha História” em epígrafe, trataremos de evidenciar, nesta seção, os aportes teórico-metodológicos que orientam o nosso olhar para com o objeto que perscrutamos. Para tanto, mobilizamos a historiografia do conceito de arquitetônica para revelar as “idas e vindas” e o “olhar para dentro de si” que constituem o todo sistemático do nosso fazer científico.

Obviamente, não temos a pretensão de fazer todo um apanhado de suas significações no decorrer dos séculos. Interessa-nos, pois, revelar a maneira como constituímos a pesquisa, a partir do viés comunicativo-discursivo, pela e sobre qual lançamos olhares para as memórias pedagógicas de professores-formadores do Pacto pela Educação.

Com isso, a perspectiva pela qual abordaremos os letramentos docentes possibilita que afiliemo-nos a categorias apresentadas por importantes pensadores, com o fito de apresentar uma perspectiva racional e eticamente responsiva, fundada na abordagem dialógica do discurso. Isso posto, refletir sobre a maneira pela qual os indivíduos organizaram, ao longo dos anos, processos de construção científica do conhecimento, a partir de princípios e pressupostos filosóficos e da experiência, partimos do conceito de “arquitetônica” proposto por Kant, nos idos da década de 80 do século XVIII. Em sua obra “Crítica da Razão Pura”, Kant menciona a arquitetônica como sendo a arte dos sistemas, que se organiza em categorias. No entanto, sua abordagem sobre a arquitetônica revelou que esta se organizava de modo apriorístico na razão pura e era, portanto, independente da experiência do sujeito.

Desse modo, muito embora consideremos as contribuições de Kant como sendo fundamentais para ideias e contrapontos posteriores, encontramos em Bakhtin, especificamente na obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, o fundamento de que a cultura humana é constituída a partir de três campos, sendo eles a ciência, a arte e a vida. Ainda que sejam considerados elementos com vastos conceitos em separado, Bakhtin assevera o fato de ser no indivíduo o nexo interno entre eles, *locus* onde se constitui a unidade da responsabilidade. Logo, o sujeito — e sua experiência, antes não aprofundados por Kant —, passa a constituir-se como elemento importante na construção do conhecimento científico.

Consiste, nessa abordagem, uma das principais questões que fizeram Bakhtin refutar alguns dos pressupostos kantianos, sobretudo no tocante à forma mecânica com a qual as categorias exploradas pelo filósofo são tomadas. A unidade da responsabilidade a que nos referimos é o ponto de partida para uma série de conceitos da obra bakhtiniana. Entretanto, no que corresponde à refutação ao pensamento de Kant, Bakhtin menciona o fato de se constituir, no ser, o elo que é responsável por sistematizar o sentido das categorias tratadas em separado na teoria kantiana.

É a partir dessa ideia que acionamos o conceito em evidência para esse fazer científico, pois, para Bakhtin, a arquitetônica se dá no ato, quando ocorrem as relações

entre os indivíduos no existir. Dessa maneira, a inserção desse conceito no interior da tese parte do princípio de que os nossos modos de agir comunicativo-discursivamente no mundo em que partilhamos a vida — o mundo vivido —, é uma das maneiras de posicionar que, para além dos atos de linguagem racionais e responsivos contidos nas memórias pedagógicas, é na nossa interação com os enunciados que emerge a partilha intersubjetiva que resultará em nossas interpretações, situadas na relação cronotópica das unidades de responsabilidade que nos formam no existir-evento.

Por essa razão, atribuímos centralidade aos enunciados contidos nas memórias pedagógicas, em razão de essas serem, segundo Volochinov (2021, p. 17), “a unidade de base da língua”, cuja natureza é ideológica e se constrói frente a um “auditório social”. Além disso, ressalta Volochinov (2021) que, enquanto um ato individual irrepitível, o enunciado é composto por elementos de outras enunciações — geralmente normativos —, que caracterizam a partilha da língua entre locutores que pertencem a um mesmo grupo social.

Diante disso, afirma Queiroz (2017, p. 636) que,

No todo arquitetônico de um enunciado não há apenas o discurso e as intenções de sentido de um determinado autor historicamente situado, há também outros discursos contrastantes de outros autores, de tempos anteriores, auxiliando na construção de um novo enunciado projetado para um novo diálogo no futuro.

É preciso salientar que, se considerarmos a forma pela qual a língua se realiza nas atividades humanas — por meio dos enunciados concretos —, destacamos o fato de esses refletirem “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2011, p. 261), nele estão contidos os arquétipos de formas de utilização da língua, tornando-a social, ideológica e coletiva. A maneira como o enunciado é estruturado nos campos ou esferas da atividade humana revelam ainda múltiplas disposições e composições arquitetônicas, suas finalidades, interesses, valorizações, contraposições etc. Assim, os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262) pelos quais a língua se manifesta socialmente apresentam características genéricas, que constituem e são constituídos por discursos.

Ao considerar a intencionalidade comunicativa, em que são mobilizados os usos da linguagem, Habermas (2012a) destaca o fato de o discurso buscar, primeiramente,

o entendimento, sem desconsiderar as estratégias, normas e finalidades. Neles, os discursos dão pistas à construção de seus sentidos, seja pela forma como cada indivíduo articula e mobiliza a língua ou pelas intenções, ideologias, contravenções, contradições neles explícitas ou implícitas. Consideramos, com isso, as memórias pedagógicas como gêneros do discurso pertencentes à esfera discursiva da docência na formação continuada de professores e, de modo mais específico, nos eventos formativos do Pacto pela Educação. O caráter discursivo e reflexivo das memórias pedagógicas no contexto da formação docente para a alfabetização na Bahia é o que apresentamos na seção que tratamos da constituição do corpus deste estudo.

É importante destacar que cada memória pedagógica integrante desta pesquisa é constituída por enunciados, nos quais se concentram o esforço das análises. Diante disso, o que buscamos evidenciar a partir dos discursos é a reverberação de letramentos docentes. Assim sendo, se os enunciados ganham centralidade a partir do uso da língua manifestada em um gênero discursivo e, no caso desta pesquisa, em memórias pedagógicas, interessa-nos, de forma particular, os sentidos mobilizados por professores-formadores do Pacto nesses escritos, em razão de deixarem escapar temas, contrapontos e reflexões a partir do conteúdo, da forma, de prefigurações e subversões no espaço-tempo em que se situam. A essas significações dadas às práticas de linguagem no contexto social da formação docente do Pacto, consideramos a atuação do professor-formador crucial para que se realizem os desdobramentos da ação.

Nesse sentido, a maneira como desenvolvem a autoria para caracterizar e materializar as memórias pedagógicas elucidam letramentos docentes — uma das categorias fundantes deste estudo. Logo, de modo articulado aos Novos Estudos do Letramento e, de modo mais específico, às proposições de Street (2014) e do Grupo Nova Londres (1996), filiamo-nos à perspectiva de letramento ideológico, cujas práticas de linguagem se constituem e ganham (re)significações nos contextos sociais para além da decodificação nos processos de realização da leitura e da escrita. É válido enfatizar, com isso, no que diz respeito aos eventos formativos (práticas do mundo sistêmico), são evidenciados também — e principalmente —, elementos do mundo da vida, a exemplo de aspectos identitários, sociais, intersubjetividades etc. Todavia, destacamos que não se trata de desconsiderar o papel que o reconhecimento gráfico e essas práticas de linguagem têm na vida cotidiana (além de todos os embates sociopolíticos que a ausência desse domínio nos traz), mas de

transpor a lógica do letramento autônomo (Street, 2014) para a perspectiva plural de letramento – os letramentos presentes nos mais distintos contextos da interação humana.

De igual maneira, é no contexto da formação continuada que circulam gêneros discursivos, nos e pelos quais os sujeitos demarcam aprendizagens, vivências, experiências quando dos agenciamentos feitos por meio de práticas de linguagem. Nelas, os professores – seja na assunção do papel de cursistas ou de formadores – (re)conhecem a função social de cada gênero e, além disso, (re)constroem a estabilidade relativa desses, em decorrência dos usos em diferentes momentos do exercício da profissão docente.

Destacamos, com isso, que os letramentos revelados na análise das memórias pedagógicas de professores-formadores do Pacto pela Educação nos desafiam a pensar sobre a linguagem pela via de sua desnaturalização enquanto um fenômeno (Rajagopalan, 2003), a fim de que possamos evidenciar e discutir questões éticas em relação ao uso comunicativo-discursivo dos enunciados que compõem os gêneros supramencionados, foco de nossa atenção. Quando mencionamos a relação entre linguagem e ética, acionamos outra categoria que se revela essencial para compreendermos a maneira como se revelam letramentos nas composições discursivas: o Ato Responsável.

Antes mesmo de abordar sobre o que anuncia Bakhtin (2017) sobre o percurso até a ideia de Ato Responsável pela via filosófica, é necessário enfatizar o esforço teórico de Augusto Ponzio (2017, s/p.) quando trata da “concepção bakhtiniana do ato como dar um passo”, na introdução da obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, publicado em terceira edição por Pedro e João Editores. Nesse sentido, Ponzio (2017) recupera traduções feitas à obra do teórico russo e enfatiza a ideia de Mikhail Bakhtin sobre ato por meio da raiz “stup” da palavra “postupok”, mencionado a partir de “ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (Ponzio, 2017, p. 9-10).

Com isso, entendemos que toda manifestação da linguagem, seja ela em pensamento, sentimento ou desejo é, além de intencional, uma mobilização da subjetividade do indivíduo, de modo a caracterizar sua singularidade na existência e nas interações. Consideramos, pois, que o uso da linguagem é, por essa via, uma forma de demarcar a individualidade dos sujeitos que agem por meio de eventos únicos e irrepetíveis (Ponzio, 2017; Volochinov, 2021) mobilizados a partir do lugar

que ocupam e pela responsabilidade-responsibilidade que esse lugar concede, pelo fato de, nas interações, sermos convidados e convocados a posicionar nossa unicidade nas relações de alteridade, típicas do diálogo e da interação.

Ao destacarmos a ideia de responsabilidade-responsibilidade, evidenciamos, por meio de Bakhtin (2017), a totalidade do ato de um indivíduo. A essa totalidade, referimo-nos ao ato de linguagem de um indivíduo como resultante da singularidade de sua existência enquanto sujeito único e, ao mesmo tempo, dos domínios objetivos que são produto da coletividade. A isso, o filósofo russo destaca não somente o domínio individual de um sujeito que mobiliza a língua em eventos únicos, mas da sua inserção em domínios objetivos, contextos situados fora do sujeito. A esses domínios externos ao indivíduo, Bakhtin (2017) retoma a ideia de ato como “dar um passo” para mobilizar o que chama de “exotopia”, ou seja, uma espécie de linha tênue que possibilita ao indivíduo colocar-se de fora do ato para “responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa” (Ponzio, 2017, p. 10).

Isso posto, o entendimento de que os enunciados realizados pelos sujeitos são atos responsáveis em qualquer circunstância de interação, oportuniza-nos delinear, pois, que as memórias pedagógicas são preenchidas por atos de linguagem, nos quais os sujeitos-autores — no nosso caso, os professores-formadores —, agem pela linguagem para manifestar sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua responsável-responsibilidade para com as nuances exotópicas da docência no contexto da formação continuada de professores no Pacto pela Educação.

Interessa-nos, pois, compreender que os enunciados que constituem o todo das memórias pedagógicas revelam-se para nós como dois movimentos metodologicamente importantes: o primeiro deles é o fato de cada memória pedagógica enunciar a singularidade e o ato responsável de sujeitos situados no contexto da formação continuada, ao passo em que o segundo refere-se à nossa tomada de posição frente ao que Bakhtin (2017, p. 11) destaca como “compreensão responsiva que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente”.

Diante disso, ao situar a linguagem como dialógica e que se constitui discursiva e comunicativamente nas interações, reconhecemo-la enquanto um todo preenchido e indissociável da responsabilidade de cada sujeito quando da mobilização da língua para compor, discursivamente, os enunciados. Nesse veio de raciocínio, Volochinov

(2021, p. 261), ao referir-se à utilização da língua nos diversos campos da atividade humana (ou esferas comunicativas), assevera que

Todos diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Nesse sentido, ao considerarmos as memórias pedagógicas enquanto um todo enunciativo, desperta-nos o interesse em compreender as mobilizações linguístico-discursivas que nos orientam a desvelar as reverberações de letramentos docentes, considerando a esfera da docência, na especificidade do contexto da formação continuada, como campo da atividade humana que adquire enunciados particulares e irrepetíveis, ainda que os sujeitos partilhem intersubjetivamente as experiências vivenciadas nos eventos formativos.

A esse respeito, Bakhtin (2017) retoma a dialogicidade do ato responsável para afirmar o fato de haverem dois centros de valores na vida, estabelecidos pela relação entre o eu e o outro. Reforça ainda que

[...] um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente, quando correlacionado comigo e com o outro, é permeado de um tom emotivo-volitivo diferente, é dotado, no seu sentido mais vivo e mais essencial, de uma validade diferente sobre o plano do valor. Isto não compromete a unidade de sentido do mundo, mas a eleva ao grau de unicidade própria do evento (Bakhtin, 2017, p. 147).

Nessa relação com as memórias pedagógicas, cabe ressaltar que, para além dos enunciados que mobilizaram o uso particular da língua para a construção dos sentidos em relação aos eventos formativos e às práticas de linguagem neles contidos, o movimento de análise realizado nesta tese é preenchido de tal caracterização. Isso se dá em razão do que Bakhtin (2017, p. 147) denomina de “caráter biplano da determinação valorativa do mundo”, oportunizada pela interação arquetônica da dimensão valorativa do que é significativo para nossa condição de pesquisadores, que

analisam os enunciados, e para o outro, em suas construções enunciativas situadas no cronotopo de sua origem, materializadas por meio das memórias pedagógicas.

Antes, é preciso considerar que, para além da dimensão linguístico-discursiva dos enunciados contidos nas memórias pedagógicas, os atos responsáveis de seus autores possibilita-os reconhecê-los como sujeitos que agem racionalmente pela linguagem, em razão de serem dotados da capacidade de fala e ação. Por essa via, as reflexões do filósofo alemão Jürgen Habermas destacam a intersubjetividade no processo de comunicação, na medida em que considera que o uso da linguagem em contextos sociais cotidianos é permeado por relações orientadas para o entendimento mútuo.

Isso, por sua vez, evidencia que as formas de construção de saberes humanos e seu processo de busca aproximam-se do que esse teórico define por Racionalidade. Na Teoria do Agir Comunicativo, Habermas constrói um percurso teórico de base filosófica para propor um conceito de Racionalidade, ao estabelecer uma relação estreita desta com a maneira como se constrói o saber. Desse modo, apresenta a ideia de que “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, *grifos do autor*).

Notamos, a partir disso, que o pensamento habermasiano delinea tal conceito ao considerar o saber como uma instância de confiabilidade acerca de um conhecimento sobre as coisas, da maneira como cada ser é capaz de representá-las. Com isso, é possível afirmar que, na prática comunicativa, essa representação está relacionada ao enunciado que concretiza o agir comunicativo por meio da exteriorização de um “saber proposicional em ações de fala” (Habermas, 2012a, p. 35). Ao exteriorizá-lo, o indivíduo dispõe-se a pleitear a validade de seus atos de fala em razão da confiabilidade do saber ali contido e, assim, alcançar os fins pretendidos a partir de tal ação. Para tratar dessa questão, discutiremos sobre o ato-ação linguageiro, a fim de perspectivar a linguagem como um ato ético e, ao mesmo tempo, racional, sobretudo pela condição de ser orientada a um determinado fim.

Tendo, pois, o uso da linguagem como um ato responsável, evocamos as discussões de Habermas (2012a), à luz do conceito weberiano de “ação social”, de modo a evidenciar uma discussão a respeito das atitudes humanas para o alcance de um objetivo, ao usar estrategicamente determinados meios. Desse modo, ao compreender que há nexos entre a ação e a linguagem, o autor reflete ainda acerca

da sua perspectiva do que vem a ser a “ação”, por duas vias: a) em seu sentido estrito, em que a ação consiste em atividades não linguísticas, realizadas por um ator social que intervém no mundo (mais aproximada ao conceito de Weber); e b) os proferimentos linguísticos, enquanto atos que revelam constatações, suposições, confissões, ordens.

A esses proferimentos linguísticos, Habermas (1990, p. 65) baseia-se em J. Austin ao asseverar que são atos em que um falante realiza para que, na interação com outro falante, chegue-se ao entendimento mútuo sobre algo no mundo. Ao mesmo tempo, lançar mão de analisar o modo como um indivíduo atinge o objetivo pretendido é observar a linha tênue existente entre o ato ético languageiro, cujas pretensões de validade ali contidas são construídas pela existência de um caráter eminentemente dialógico nos fins comunicacionais.

Nesse sentido, a partir do seu espectro teórico, Habermas fundamenta-se na Teoria dos Atos de Fala de Austin (1990), ao considerar que os proferimentos exteriorizados materializam ações languageiras, nas quais é possível preencher lacunas de uma ação não linguística; isto é, os atos de fala possibilitam constatar uma ação – em seu sentido estrito –, e conhecer suas respectivas intenções. É a partir de tais noções que estabelecemos relações entre o ato responsável e a ideia de ação comunicativa, esta última como sendo o todo do agir comunicativo - compreendido a partir dos usos da linguagem destinada ao entendimento -, a partir dos quais os indivíduos estabelecem movimentos de cooperação.

Para isso, é fundamental levar em consideração os aspectos que permeiam o horizonte do mundo que partilham, na medida em que assumem papéis de interactantes (ora falantes, ora ouvintes). Como ponto de encontro entre os dissensos e as pretensões de validade, o entendimento se configura quando esses indivíduos reconhecem intersubjetivamente as ações de fala e a ação comunicativa torna-se o efeito racional de atos de entendimento, cuja racionalidade se manifesta por meio do que Habermas (1990) denomina de acordo comunicativo.

Para Habermas (2012a), todo ato de fala racional reivindica validade por meio de argumentos, cujas pretensões são plurais e variam conforme o contexto de ação. Assim como existem diferentes pretensões de validade, os contextos de ação também são múltiplos e neles emergem “empreendimentos racionais” (Habermas, 2012a, p. 74), caracterizados pelas formas de argumentação demarcadas por manifestações e critérios institucionais.

Assim, o imenso espectro das discussões sobre o agir comunicativo mobilizam reflexões sobre práticas languageiras a partir de ações simbólicas dos indivíduos, permeados pela racionalidade comunicativa, no trânsito entre o mundo objetivo e subjetivo, além das relações intersubjetivas que se materializam em processos de interação mediados pela linguagem.

Se esses usos da linguagem são práticas sociais situadas, é requerido dos sujeitos a responsabilidade ética frente aos proferimentos exteriorizados racionalmente em quaisquer esferas ou espaços de partilha social. Dito dessa maneira, ao teor racional de uma prática comunicativa, Habermas (2012a) afirma ser caracterizado por argumentos e recursos reflexivos. De modo contrário à racionalidade cognitivo-instrumental, a racionalidade comunicativa está centrada no “emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala” (Habermas, 2012a, p. 35). Assim,

[...] Esse conceito de racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso à própria fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do seu contexto vital (Habermas, 2012a, p. 35-36).

Sobre essa racionalidade - base da Teoria do Agir Comunicativo -, o autor ainda assevera que os indivíduos apoiam-se em atitudes reflexivas como uma espécie de auto-referência para suas pretensões de validade. A isso, Habermas (2004) refere-se como sendo uma racionalidade discursiva e de reflexão, que se apoia em outras estruturas racionais, a fim de alcançar a plena responsabilidade. Desse modo, esse teórico sinaliza que a plena responsabilidade é o entrelaçamento da racionalidade discursiva com as estruturas racionais centrais - do saber, da atividade orientada para fins e da comunicação -, enquanto uma auto-relação reflexiva sobre opiniões, crenças e convicções e, conseqüentemente, entre o que se pensa, faz e diz.

Com isso, a racionalidade discursiva como uma expressão pela qual um indivíduo presta contas de seus proferimentos é permeada por outras racionalidades, das quais Habermas (2004) afirma possuir três raízes: a racionalidade epistêmica, a racionalidade teleológica e a racionalidade comunicativa. A racionalidade epistêmica está relacionada, nesse sentido, às proposições e aos juízos direcionados a um

determinado saber de modo a tornar sua natureza de ordem linguística, por meio de proposições enunciativas e, assim, conhecer para além dos fatos, as suas justificações potenciais. Nela, os indivíduos assumem não somente a responsabilidade por seus proferimentos e suas pretensões de verdade, mas também são cientes dos critérios de sucesso para tornar suas ações languageiras aceitáveis e alcançar as suas finalidades.

Já na racionalidade teleológica, o agir intencional apresenta estrutura também teleológica, isto é, sabe-se que o ator agiu racionalmente se conhece as razões pelas quais obteve o êxito comunicativo (ou o alcance do resultado ao fazer a escolha dos meios) ou se o saber, de certo modo, motiva o indivíduo a agir para explicar/justificar as possibilidades de êxito. Por fim, a racionalidade comunicativa revela-se como a “força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo” (Habermas, 2004, p. 107), na medida em que os interactantes de uma situação comunicativa partilham intersubjetivamente o mundo da vida e perspectivam o mesmo mundo objetivo. É na racionalidade comunicativa que, segundo Habermas (2004), há uma relação tripartite para a significação de uma ação mediada pela linguagem: o que se quer dizer, o que se diz e as escolhas que materializam o seu uso em um ato de fala.

É a partir dessa última conceituação de racionalidade que Habermas (2004) evidencia os elementos fundantes de uma ação comunicativa, a saber: as metas ilocucionárias, os efeitos perlocucionários e o êxito ilocucionário. A este último elemento, o autor menciona a importância das atitudes performativas dos interactantes para tornar um saber consensual, de modo que estes não se tornam antagonistas ou objetos, mas indivíduos que exercem papéis e atribuem valorações aos atos de fala para validar um saber. A esse movimento de interação mediada pela linguagem, é sobremaneira relevante destacar o papel que as relações subjetivas de atos de fala individuais se dão no seio de uma partilha intersubjetiva, ao passo em que há uma correlação de forças que permeiam o entrelaçamento de posições, crenças e opiniões.

Nesse sentido, essa partilha se dá no seio social, lugar onde as enunciações se materializam e se (re)significam suas pretensões, seu agir comunicativo. Para Habermas (2012b, p. 275), a sociedade é constituída, pois, enquanto um sistema, na medida em que “necessita preencher condições de manutenção de mundos da vida socioculturais” e ainda revela-se como uma “entidade que, no decorrer da sua evolução, se diferencia de dois modos: como sistema e como mundo da vida”. Dessa

forma, Habermas (2012a, p. 150) evidencia a ideia de mundo enquanto “a totalidade do que o caso é; e o que é o caso pode ser constatado sob a forma de proposições verdadeiras”.

Frente às questões pontuadas, apresentaremos, a seguir, sobre a caracterização deste estudo quanto à sua natureza e quanto à sua abordagem, bem como apresentar o corpus da pesquisa, situado pela descrição dos participantes e dos procedimentos de análise. Assim, a nosso ver, situar o objeto desta pesquisa – o agir comunicativo-discursivo de professores formadores do Pacto-Bahia em memórias pedagógicas - nos escopo dos estudos do campo aplicado da linguagem oportuniza perceber as reverberações dos letramentos docentes no contexto da formação de professores como elemento-chave para desvelar singularidades identitárias em devir, por meio de atos de linguagem.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS

Ao assumirmos a natureza aplicada para este processo investigativo, em razão de inseri-la no escopo dos estudos que tomam a linguagem como centralidade, consideramos o fato de o nosso senso responsivo para com a pesquisa possibilitar “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14).

Nesse sentido, pela via do aspecto qualitativo inerente à abordagem das pesquisas no interior desse campo do conhecimento, lançamos olhares sobre os enunciados contidos em memórias pedagógicas no contexto da formação continuada do Pacto Pela Educação, a fim de elencarmos as significações emergidas da interação com tais discursos, a partir das reverberações de letramentos docentes. Por essa via, assumimos o caráter explicativo para situar os objetivos, com o fito de destacar as formas particulares de enunciar e de interpretarmos os fenômenos e os temas que delas surgem.

Para tanto, este processo investigativo é delineado a partir de diferentes procedimentos que se complementam para constituir a arquitetura incessante e ativamente responsável, a saber: a) revisão narrativa de literatura que integra a pesquisa bibliográfica atrelada ao Estado do Conhecimento, de modo a destacar as produções de teses realizadas nos últimos dez anos; b) pesquisa documental, por

meio da leitura apreciativa das memórias pedagógicas dos professores-formadores, que legitimam e caracterizam o Pacto pela Educação, assim como o fazer do professor-formador; e c) a Hermenêutica habermasiana, situada junto à ordem metodológica bakhtiniana de investigação da linguagem, conforme detalhamos nesta seção metodológica.

Os aportes teóricos e procedimentos supramencionados são as nossas proposições para a análise das memórias pedagógicas, produzidas pelos professores-formadores do Pacto pela Educação. Esses sujeitos são, segundo Miranda (2016), professores efetivos e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino, que passaram por um processo seletivo interno para atenderem às demandas do Pacto, em decorrência da adesão dos municípios baianos ao programa. Não obstante, geógrafos, historiadores, biólogos, matemáticos, pedagogos, sociólogos e literatos compunham o quadro de professores-formadores (ou formadores estaduais). Esses, por sua vez, tinham as seguintes atribuições:

- [...] Executar o plano de formação dos formadores das redes municipal e estadual;
- Coordenar, preparar e acompanhar os formadores das redes municipal e estadual;
- Apresentar relatórios consubstanciados à Coordenação de Formação sobre o desempenho dos Formadores Municipais durante os programas de formação;
- Acompanhar formações e ações do Pacto nos âmbitos municipal e estadual;
- Apropriar-se dos resultados da avaliação, divulgar os protocolos para os Formadores das redes municipal e estadual e propor intervenções;
- Orientar o município quanto ao perfil do Formador Municipal e dos Professores Alfabetizadores (Miranda, 2016, p. 66).

Além do desenvolvimento das formações, os professores-formadores construíam relatórios que subsidiavam a elaboração de novas pautas formativas, além de possibilitarem à coordenação do Pacto pela Educação vislumbrar perspectivas de intervenção e de ampliação das ações. O recrutamento de professores-formadores era realizado por meio de Editais, cujo processo seletivo interno objetivava convocar profissionais do quadro efetivo do magistério público da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para atuar nas ações formativas vinculadas ao Programa Pacto pela Educação.

Com o fito de apoiar os municípios no alcance de metas do Plano Municipal de Educação, as ações formativas do Pacto tinham como foco selecionar pedagogos e

professores licenciados para serem formadores. Nos processos seletivos, constituídos de análise curricular e entrevista, interessava a experiência do candidato com formação, docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), bem como a trajetória acadêmico-profissional na área de Educação.

Com o ato de oficialização dos professores e dos coordenadores pedagógicos por meio da Portaria 6.170/2015, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 27 de agosto de 2015, compunham o quadro de professores-formadores 96 profissionais, dentre eles, sete coordenadores pedagógicos (com formação em Pedagogia) e 89 professores (com licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia e Sociologia). Dos 96 formadores, apenas cinco professores e uma coordenadora pedagógica possuíam carga horária de 20h semanais. Os demais professores atuavam 40 horas à disposição do programa e, dentre eles, estavam os bi-ocupantes (os que possuem duas matrículas de 20h semanais na rede estadual).

Durante o processo de implementação, o Pacto pela Educação alcançou todos os 27 territórios de identidade e, conseqüentemente, os 417 municípios do Estado da Bahia, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1: Núcleos Territoriais de Educação da Bahia (NTE)



Fonte: BAHIA. Secretaria da Educação. Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Além disso, houve a necessidade de ampliação das ações formativas para o ciclo de alfabetização e para os coordenadores pedagógicos das escolas. Ao servirem de inspiração em relação às práticas formativas e toda estrutura do programa, surgiram políticas no âmbito nacional que se articularam aos programas e às ações que a Bahia já desenvolvia a esse respeito. Dessa maneira, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) realizou redimensionamentos no tocante à efetivação das ações do Programa e, assim, houve diferentes configurações ao longo dos anos, inclusive no

que diz respeito à articulação com outras instituições, ampliação da formação para professores do ciclo de alfabetização, além de incluir novas ações, a exemplo da formação para coordenadores pedagógicos, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3: A estruturação das ações formativas do Pacto-Bahia de 2011 a 2020

ANO	AÇÕES	PROGRAMA(S)	INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	PARTICIPANTES
2011	Implementação do Pacto-Bahia	Pacto-Bahia	SEC	Professores do 1º ano do ciclo de alfabetização
2012	Formação	Pacto-Bahia	SEC/Instituto Anísio Teixeira - IAT	Professores do 1º ano do ciclo de alfabetização
2013	Formação Concomitante	Pacto-Bahia	SEC/IAT	Todos os professores do ciclo
		Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Ministério da Educação - MEC/Universidade Federal da Bahia - UFBA	
2014	Formação Integrada	Pacto-Bahia/ PNAIC	SEC/IAT/MEC/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Todos os professores do ciclo, sendo os do 1º ano com os formadores do Pacto-Bahia e os do 2º e 3º anos com os formadores do PNAIC
2015	Formação Integrada	Pacto-Bahia/ PNAIC	SEC/IAT/MEC/ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Todos os professores do ciclo, Professores do 4º e 5º anos e Coordenadores Pedagógicos
2016	Formação	Pacto-Bahia	SEC/IAT	Todos os professores do ciclo

2017	Formação	Pacto-Bahia	SEC/ Coordenação de Projetos Especiais (COPE)/ MEC/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Todos os professores do ciclo
2018	Acompanhamento Pedagógico	Pacto-Bahia/ PNAIC	SEC/COPE	Todos os professores do ciclo
2019/2020	As ações do Pacto-Bahia foram reestruturadas e, desde então, sem atividade direta à formação de alfabetizadores. Os professores-formadores passaram a atuar em outras ações da SEC, a exemplo dos Módulos de Atualização (cursos de curta duração para professores da rede no período pandêmico) e acompanhamento às ações do Sistema de Avaliação Baiano de Educação - SABE.			

Fonte: Nascimento (2020), com atualizações da autora desta pesquisa (2024).

Envolvidos em processos formativos e atividades de acompanhamento pedagógico, os profissionais supracitados (professores-formadores) atuavam nas ações formativas em 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE), como formadores estaduais (os que atendiam à Região Metropolitana de Salvador, apoiavam algumas ações no interior e estavam lotados na sede da SEC, na capital da Bahia) e regionais (que atendiam – tanto na formação, quanto no acompanhamento – os municípios circunscritos aos NTEs).

Em decorrência da participação desses sujeitos em processos formativos que ocorriam bimestralmente, a escrita das memórias pedagógicas se configuraram de duas maneiras: a primeira delas enquanto dispositivo de reflexão sobre a prática, cuja escrita e entrega dessas memórias ocorriam no fechamento do ciclo formativo anual, com base nos registros realizados ao longo dos eventos de formação desenvolvidos nos territórios e dos acompanhamentos pedagógicos; já a segunda era a configuração da memória pedagógica como dispositivo indispensável à certificação do professor-formador, o que, de certa forma, tornava a sua escrita obrigatória.

Dessa forma, Miranda (2016, p. 110) afirma que

Uma das principais funções da escrita da memória, utilizada no Programa Pacto pela Educação, é a de desenvolver o potencial auto-formativo dos profissionais que as escrevem e da capacidade formativa coletiva no momento em que são lidas em sessões de estudo, além de se constituírem em dados para pesquisas científicas e pedagógicas.

Nesse sentido, o enquadre das memórias no contexto do Pacto pela Educação — um campo da atividade humana constituído pela docência como modo de agir —, faz com que sejam caracterizadas como um gênero do discurso. Em Bakhtin (2003), os enunciados que se configuram com relativa estabilidade e que estão situados em uma esfera discursiva são denominados de gêneros do discurso. No caso específico das memórias, ainda que Miranda (2016) não aborde a natureza dialógica na dimensão do uso da linguagem, há o destaque para a forma composicional, estilo e conteúdo temático — os três aspectos constitutivos e característicos dos gêneros discursivos — quando afirma que:

Todos os educadores que participam diretamente das formações são provocados a escrever memórias. Das 10 memórias lidas, **apenas duas apresentavam características que se diferenciavam das demais**. Em uma delas, a coordenadora local descreveu as ações, o grupo de trabalho, as escolas, a quantidade de profissionais participantes, caracterizando, assim, o contexto municipal e anunciando atividades a serem realizadas posteriormente. Neste caso, **o texto tem um perfil descritivo e menos reflexivo** (Miranda, 2016, p. 113, **grifo nosso**).

Por tal caracterização, os trechos em destaque revelam o olhar para o alcance do objetivo da memória pedagógica pelo veio da reflexibilidade, em que a pesquisadora avalia como um texto que foge a esse princípio. As memórias pedagógicas, assim sendo, constituem o corpus deste processo investigativo, na medida em que consideramo-las como ações comunicativo-discursivas, situadas em um tempo-espço que permite identificar reverberações de letramentos docentes. Como documentos oficiais que registram as ações desenvolvidas no âmbito do programa Pacto pela Educação, as memórias pedagógicas compõem o arquivo digital no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria da Educação.

Nessas memórias enquanto produções escritas, analisamos os temas que delas emergem, atrelados às (re)significações dadas a essa prática de linguagem no contexto da formação. Em suas composições discursivas, analisamos traços do que os constitui enquanto formadores, a responsabilidade que os permite acionar o uso comunicativo dos saberes que circulam quando da realização de eventos formativos, bem como a maneira única de agir comunicativo-discursivamente e(m) suas pretensões de validade, considerando as exigências da docência no contexto formativo.

Destacamos, com isso, que a maneira como abordamos as memórias pedagógicas no processo investigativo está filiada a duas ordens de investigação que se complementam em aspectos diferentes: a Ordem de Investigação da Linguagem fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin e a Hermenêutica habermasiana. Nossa tomada de consciência e adoção dessas enquanto perspectivas teórico-metodológicas como orientadoras das análises se fundam na relação de complementaridade que, em nosso ver, constituem a arquitetônica do estudo.

Em Volochínov (2021), destacamos o fato de o teórico mencionar a condição evolutiva contínua do enunciado, cuja decorrência se dá pelo movimento constante ao qual a língua é submetida na interação com diferentes sujeitos em diferentes situações extralinguísticas. É a partir de tal ponto de vista que o autor considera indissociável a relação espaço-temporal como referência para compreender a comunicação verbal e os sentidos que dela decorrem. Em razão disso, a proposição de uma ordem metodológica para o estudo da língua está centrada em três aspectos fundamentais:

- 1) As formas e os tipos de interação discursiva na sua ligação com suas condições concretas;
- 2) As formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual elas são uma parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volochinov, 2021, p. 349-350).

Destacamos para o fato de Volochinov (2021) estabelecer uma ordem que considera fatores extralinguísticos (de onde parte a análise fundamental do enunciado, ao considerar que ele se constrói na interação) e intralinguísticos, como caminho para alcançar os objetivos de um estudo da língua metodologicamente fundamentado na perspectiva da comunicação discursiva concreta. Por conseguinte, situarmos as memórias pedagógicas como eventos de linguagem, permeados por enunciados concretos, permite-nos visualizá-las também como um fenômeno em duas dimensões: a) discursiva, por se constituírem de formas particulares de mobilizar a língua em um movimento de construção de sentidos e evidências da subjetividade; e b) dialógica, em virtude de estabelecerem relações com o espaço-tempo de sua materialização, considerando, especialmente, o contexto de interações, as expectativas, as exigências e a condição de apreciação do texto por outrem.

Logo, filiamo-nos à Análise Dialógica do Discurso como referência metodológica da investigação, visto que, em Rohling (2014), são esmiuçados e ampliados, por meio de princípios da análise do discurso, os aspectos considerados por Bakhtin, de modo a considerar:

a) Os papéis sociais desempenhados pelas participantes da pesquisa, com foco nas relações comunicativo-sociais estabelecidas entre estes sujeitos; b) As condições de produção dos enunciados; c) as atribuições valorativas dos enunciados das participantes; e d) As prefigurações, (contra)posições, regularidades discursivas e as manifestações em que se (re)enunciam discursos (Rohling, 2014, p. 50).

Assim, dessa ordem decorrem os movimentos de análise que fazemos quando das interações com as memórias pedagógicas. O fato de objetivarmos desvelar reverberações de letramentos docentes nas manifestações enunciativas particulares, consideramos as regularidades discursivas — pela via das recorrências temáticas —, como indispensáveis para a nossa compreensão.

Isto posto, na pesquisa inserida no campo aplicado dos estudos da linguagem, a compreensão se torna algo muito caro, por possibilitar a adoção da flexibilidade como elemento indissociável da postura do pesquisador, frente a um trabalho investigativo que centraliza a linguagem e os sentidos que dela decorrem. Além disso, a capacidade de percepção das proposições de outros sujeitos permite-nos acionar, na interação com as memórias pedagógicas, o princípio reflexivo da Hermenêutica habermasiana para orientar o pesquisador diante dos atos de linguagem, cuja natureza é social, cultural, histórica, linguística e ontologicamente situada.

Assim, a arquitetônica fundada na Hermenêutica habermasiana se atrela à ideia de que a nossa busca de sentido para as enunciações não considera apenas a racionalidade técnica, teleológica ou instrumental (presentes, quase sempre, de forma sutil nas manifestações linguísticas), mas também, e principalmente, o processo histórico que circunda, insere e politiza os atos responsáveis de linguagem. Em suma, o princípio de nossas análises não está centrado na razão pura e universal, mas está situado nos parâmetros da espaço-temporalidade que influem diretamente na compreensão dos sentidos e na interpretação à luz das partilhas intersubjetivas quando do contato com as memórias pedagógicas.

Assim, evidenciamos, sob a égide da Hermenêutica habermasiana, a linguagem como um fenômeno e, no contexto das memórias pedagógicas, buscamos situá-las a partir das evidências que possibilitam-nos destacar as enunciações, por meio do uso

comunicativo da proposição de seus saberes no contexto da formação continuada. O exercício interpretativo funda-se na Hermenêutica Crítica de Jürgen Habermas por diferentes razões, dentre elas estão a afinidade com a ideia habermasiana de oposição a uma pretensão de universalidade hermenêutica de nossas interpretações.

O esforço interpretativo que realizaremos parte do princípio de que nos colocamos em diálogo com os discursos contidos nas memórias pedagógicas dos professores-formadores do Pacto. Logo, as discussões emergidas do encontro entre nossas experiências e os enunciados concretos dos sujeitos da pesquisa possibilitam que escapem o entendimento a partir de reflexões sobre o uso de saberes proposicionais por meio de ações de linguagem.

A Hermenêutica – ou a arte de interpretar para a tradução de “Hermeneutike” –, tem sua origem no mito de Hermes, deus grego considerado capaz de traduzir os pensamentos humanos não compreendidos. De forma bem abrangente, Abbagnano (2007, p. 497) define-a como “qualquer técnica de interpretação”. No entanto, a abordagem filosófica da Hermenêutica, como oposição à Hermenêutica Clássica, é aprofundada por Gadamer, tendo como marco a obra “Verdade e Método”, publicada pela primeira vez na década de 60 do século passado. Nesse escrito, Gadamer aponta a linguagem como meio para a compreensão, na medida em que possibilita interagir e construir experiências de mundo.

Todavia, a busca pela pretensão universal da verdade em manifestações textuais de linguagem fez com que Gadamer apresentasse a compreensão como algo natural do ser humano e destaca que, por tal condição, aciona movimentos interpretativos para alcançar um consenso pelo que se propõe como verdade. Para além do diálogo, da consciência e da experiência hermenêutica, a perspectiva crítica apresentada por Habermas provocou longos debates, por trazer ao cerne o viés da flexibilidade como movimento indispensável a uma revisitação crítica do consenso estabelecido sobre uma dada verdade construída. Embora Gadamer e Habermas sejam consensuais no que compete à construção histórica do significado para a geração do entendimento, o rompimento de suas perspectivas ocorrem quando Habermas propõe uma metodologia crítica para a compreensão hermenêutica, a fim de que possa ser pela linguagem que se revelem a compreensão de algo ou formas comuns de ver.

Para isso, enfatiza Habermas (2010, p. 296) que seu entendimento sobre Hermenêutica se configura em

Qualquer expressão dotada de sentido – seja uma enunciação (verbal ou não verbal), um qualquer artefacto, como por exemplo uma ferramenta, uma instituição ou um documento escrito – pode ser identificado, numa atitude bifocal, não só como acontecimento observável, mas também como uma objectificação compreensível de um significado. Podemos descrever, explicar ou antecipar um ruído que se equipare à expressão sonora de uma frase pronunciada sem fazermos a mínima ideia do que essa expressão significa. Para aprendermos o seu significado (e o formularmos), temos que participar em várias acções comunicativas (reais e imaginadas), em cujo decurso a referida frase é utilizada de tal forma que seja compreensível aos locutores ouvintes e membros da mesma comunidade linguística presentes por acaso.

Por tal razão, o enquadre teórico-metodológico da Hermenêutica Crítica habermasiana nesta pesquisa se dá pelo entendimento de que as memórias pedagógicas são usos da linguagem por meio de ações comunicativo-discursivas. Na composição da arquitetura de nosso movimento investigativo, consideramos o contributo da Hermenêutica Crítica nas nossas reflexões sobre as pretensões de validade pela mobilização de discursos preenchidos por princípios como inteligibilidade, verdade, sinceridade e correção, contidas nos enunciados das memórias pedagógicas.

Além disso, impele-nos ao movimento de problematizar aspectos da discursivização sobre a docência na formação continuada, seus modos constitutivos, gestos didáticos, proposições curriculares, tradições e representações sobre a docência. Essas pretensões de validade podem se materializar nas memórias pela construção dos enunciados e pela mobilização dos discursos. Esses princípios supracitados estão relacionados aos tipos de discurso que constituem a construção enunciativa, ou o que Habermas (2012a) intitula de “argumentação”.

Para esse teórico, as razões contidas em uma ação comunicativo-discursiva estão sistematicamente ligadas à pretensão de validade. Para isso, categoriza os tipos de discurso em três, a saber: a) o discurso teórico, vinculado à racionalidade acionada no campo cognitivo-instrumental para fundamentar as exteriorizações, relacionado também ao princípio da verdade consensual; b) o discurso prático, “que permite examinar hipoteticamente se determinada norma da ação, reconhecida faticamente ou não, pode ser justificada de modo imparcial” (Habermas, 2012a, p. 50), com foco no princípio da correção das normas de ação; e c) o discurso explicativo, que busca a compreensibilidade e apresenta boa formulação, além de revelar regularidades

simbólicas exteriorizadas, relacionadas aos princípios da inteligibilidade e da sinceridade.

Para tanto, organizamos as categorias de análise para apresentar os alinhavos metodológicos propostos pelos aportes acionados em nossos escritos, conforme apresentaremos na seção a seguir.

3.3 O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DAS MEMÓRIAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE A ORDEM DE INVESTIGAÇÃO DA LÍNGUA E A HERMENÊUTICA HABERMASIANA

Quando apresentamos as memórias pedagógicas no enquadre de nosso objeto de pesquisa, somos cientes de que, por meio delas, os enunciados concretos trazem, enquanto discurso, o que e como pensam os professores-formadores a respeito das significações da formação. Nesse sentido, as memórias pedagógicas, segundo Miranda (2016), são potenciais dispositivos de pesquisa. Também utilizada nos estudos de Benincá (2002, p. 175-176), o registro como documentação (e a memória como recordação valorativa da experiência pessoal significada)

[...] coloca diante do pesquisador a consciência observada para que possa avaliá-la; tem uma função primordial num processo de pesquisa sobre a prática pedagógica, pois penetra na intimidade da consciência, desvenda-lhes os sentidos de todos os objetos e situações ali presentes e os traz à tona como fenômenos da consciência.

Essa apreensão dos sentidos a que Benincá (2002) se refere, para além do que abordamos neste trabalho como ações comunicativo-discursivas dos professores, revela também as evidências da compreensibilidade do pesquisador, bem como ao que Habermas (2012) denomina de racionalidade comunicativa. Habermas (2012a, p. 85-86), sob a perspectiva da compreensibilidade, propõe que

[...] partindo da análise das formas de enunciados, podem-se aclarar de início as condições semânticas sob as quais uma sentença *tem validade*. Contudo, tão logo a análise avance para as possibilidades de fundamentação da validade dos enunciados, aí se revelam as *implicações pragmáticas* do conceito de validade (*grifos do autor*).

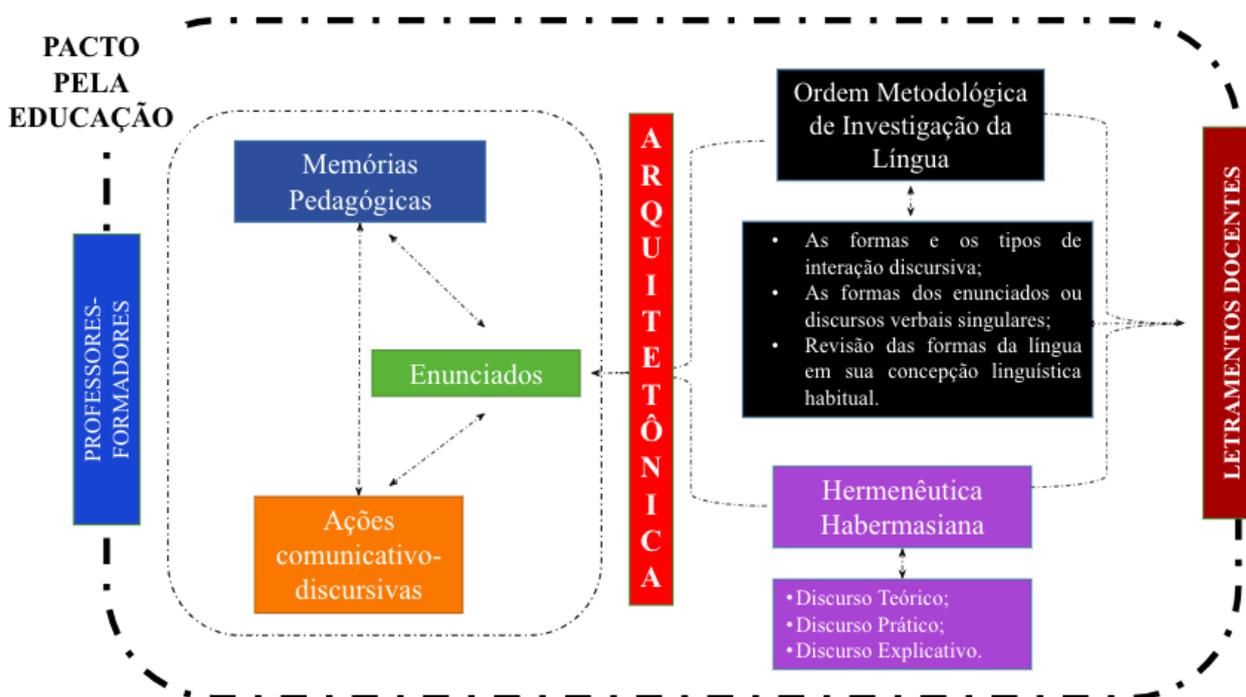
Dito isso, compreender a memória como um dispositivo de pesquisa pelos enunciados nelas contidos desloca o pesquisador de uma análise das formas

linguísticas e de enfoque semântico para uma análise do *sentido da fundamentação* (Habermas, 2012a). Esse deslocamento confere um movimento caro ao pesquisador, em razão de atribuir importância às pistas linguístico-semânticas como parte necessária à compreensão e à análise da maneira como cada sujeito mobiliza, por meio de ações comunicativo-discursivas, suas pretensões de validade.

Ainda segundo o mesmo autor, observar a possibilidade de um enunciado descrever, avaliar, expressar, explicar é possível por meio da análise do aspecto formal da ação que, na medida em que assume outra função, passa a construir outro sentido para fundamentar seus dizeres. Sobre tal caracterização, assumimos, nas memórias pedagógicas, "a linguagem como *medium* da comunicação", ao passo em que os sentidos se referem a "sobre o que se pode chegar a um entendimento na comunicação verbal" (Habermas, 2012a, p. 104). Apresentados os aspectos metodológicos, reunimos esquematicamente as principais categorias que acionamos quando da realização das análises. No esquema, dispomos das conexões entre elas, com o fito de caracterizar os procedimentos que possibilitaram os nossos gestos interpretativos.

Na Figura 2, propusemos um desenho da arquitetura, a fim de elucidar a maneira como construímos os caminhos da análise apresentada na seção 6 desta tese.

Figura 2: Categorias de Análise



Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2024)

No desenho, apresentamos o contexto do Pacto pela Educação como espaço-tempo de produção das memórias pedagógicas, frente ao que lhe confere o caráter de programa institucional da SEC. A escolha das arestas pontilhadas reforçam o fato de não desconsiderarmos o trânsito dos sujeitos e enunciados em outras ações de linguagem, dentro e fora do programa, seja pelos participantes desse estudo ou de desdobramentos possíveis, a exemplo desta pesquisa. Desse modo, as memórias pedagógicas elaboradas pelos professores-formadores reúnem ações comunicativo-discursivas materializadas por meio de enunciados concretos.

Nesse sentido, consideramos uma leitura prévia da caracterização do autor da memória – que é o professor-formador, sua trajetória na rede estadual e sua formação –, seguida da primeira leitura do texto, momento em que destacamos, por meio dos enunciados, os temas que revelam o uso comunicativo do saber que propõem, por meio de ações comunicativo-discursivas. Desse modo, essas ações se constituem e se materializam através do que chamamos de tríade indissociável, juntamente com os enunciados e o todo da memória pedagógica.

Propomos, com isso, que a análise das memórias pedagógicas (enquanto enunciado e enquanto ação comunicativo-discursiva) seja orientada por uma arquitetônica que convoque a Ordem Bakhtiniana de investigação da língua(gem) e a Hermenêutica habermasiana, para revelar letramentos docentes. Em seus enunciados concretos, os professores-formadores, a partir de condições específicas sinalizadas nas memórias pedagógicas, acionam atos de linguagem permeados por práticas discursivas de caráter comunicativo e, conseqüentemente, racional. Em razão disso, destacamos os papéis que desempenham e a maneira como deixam escapar suas impressões a respeito de seu fazer docente no contexto do Pacto pela Educação.

Face ao destaque dado à forma como (re)enunciam temas, buscamos identificar formas de valoração. É válido elucidar que reconhecemos a importância que o conceito de valoração tem nesta tese, na medida em que utilizamos essa palavra para evocar a nossa filiação teórico-metodológica. Embora não tenhamos encontrado uma definição específica para o termo valoração, destacamos que, na obra “Direito e democracia”, o filósofo expõe uma conceituação de valor, em oposição ao conceito de norma. Para Habermas (1997), na medida em que as normas estão associadas a um agir condutivamente “obrigatório”, o valor consiste na ação individual guiada por uma espécie de intuição. Nesse sentido, o valor estaria muito mais vinculado a uma ação individualmente avaliativa em um contexto guiado por normas, em que, de forma arbitrária, o agir do indivíduo se dá para além da conduta estabelecida normativamente.

No entanto, a discussão sobre “valoração” ganha destaque na obra do círculo de Bakhtin, em razão de abrir possibilidades interpretativas a respeito da profundidade a que a ideia de valor nos remete. Em seu escrito intitulado de “Arte e responsabilidade”, Bakhtin estabelece reflexões sobre a relação entre autor e o personagem, apresentando a unidade da responsabilidade como forma de unir o que pensa o homem sobre a realidade da vida externa e a maneira como essa vida externa é. Com isso, é sua a responsabilidade sobre a arte que produz sobre o mundo e as coisas, assim como é sua a responsabilidade sobre eles em si também. Desse modo, podemos afirmar que a arte vem a ser a representação intuitiva do mundo e das suas normas.

A respeito dessa intuição que orienta o conceito de valor, o caráter ideológico dos valores permeia a linguagem, a comunicação e, conseqüentemente, os discursos

que são construídos nas situações de interação verbal. Ora, se “toda palavra é uma pequena arena em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em um embate” (Volochinov, 2021, p. 140), o enunciado que se constitui pelo seu uso concreto é permeado por seu conteúdo ideológico. A esse embate, referimo-nos ao valor que um enunciado tem ao transitar do interior do indivíduo e passa a constituir uma realidade no mundo objetivo, em que se tornam ainda mais evidentes a maneira como os processos de significação são conduzidos pela ideologia.

Em Volochinov (2021), a ideologia ocupa lugar central para abordar perspectivas marxistas da filosofia da linguagem, sobretudo por ser concebida como uma superestrutura, que orienta as reflexões e as interpretações de um indivíduo a respeito da realidade social na que está inserido. Essa ideologia, que se materializa pela palavra – e o enunciado que se constitui em seu uso – está, portanto, indissociavelmente relacionada à significação, ou seja, “tudo que é ideológico possui significação sógnica” (Volochinov, 2021, p. 93), na medida em que o campo dos signos é interpenetrado pelo campo da ideologia e vice-versa, no processo de interação social.

Por essa via de raciocínio, reforça Faraco (2003, p. 46-47, grifos do autor) que:

qualquer enunciado é, na concepção de Círculo, *sempre ideológico* - para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá numa esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...].

Isto posto, o caráter ideológico dos enunciados apresenta uma estreita relação com as possibilidades avaliativas que orientam os discursos e, por conseguinte, com o conceito de valor apresentado por Habermas. Desse modo, um enunciado é sempre permeado por fronteiras entre o que se quer dizer e o que o indivíduo avalia ao selecionar o que se vai dizer, sem deixar de lado quando, como e para quem se quer dizer.

Considerando o que Bakhtin e o círculo expõem de modo específico sobre a relação entre linguagem/signo e ideologia, o conceito de valoração impele a discussão necessária sobre a rejeição de uma corrente universalista a respeito da significação. De modo contrário ao que preconizam as propostas da Psicologia e da Filosofia idealistas, Volochinov (2021, p. 245) reforça a tese de que não há neutralidade nos discursos e de que o signo é sempre permeado pelo seu valor ideológico, que se ancora na sua significação social.

Isso posto, é nesse movimento que centralizamos os temas e observamos a maneira como acionam os discursos teórico, prático e explicativo e por quais formas de enunciação buscam validar suas ações comunicativo-discursivas. Logo, as análises exemplificam, por meio de excertos, as (contra)posições, prefigurações e regularidades discursivas pelas quais os professores-formadores fundamentam os seus projetos de dizer nas memórias pedagógicas. Para observar as reverberações dos letramentos docentes em suas ações comunicativo-discursivas, consideramos, pois, os enunciados que destacam as (re)significações que as práticas de linguagem do contexto da docência se revelam.

É importante salientar que observar os consensos, as pretensões de validade, as fundamentações dos discursos, prefigurações e contraposições como movimentos de análise não se consagra como o estabelecimento de categorias apriorísticas e engessadas para o estudo do enunciado das memórias. Contudo, esses elementos que inicialmente apresentamos descritos na figura 2 se apresentam, sobretudo, como parte de uma sistematização que dialoga com os enunciados nelas contidos, ao se alinhar ao rigor de dois grandes aportes teórico-metodológicos: um que situa espaço-temporalmente o processo de interação verbal, por meio das formas dos enunciados, bem como das formas da língua; e outro que apresenta a maneira como os discursos se fundamentam, na medida em que revelam a racionalidade comunicativa.

Por conseguinte e pela necessidade de uma maior apresentação e caracterização dos sujeitos participantes, apresentamos na seção subsequente os aspectos particulares da trajetória dos professores-formadores na formação inicial e continuada, assim como na docência na rede estadual de ensino. Além disso, consideramos indispensável destacar também a exposição dos elementos que demarcam o compromisso ético com a/na pesquisa.

3.4 OS PARTICIPANTES E A ÉTICA NA PESQUISA

De modo a considerar não somente o tempo-espaço em que as memórias pedagógicas foram produzidas, mas também de levar em conta a sua constituição enquanto arquivo documental das ações do Pacto pela Educação, consideramos o ano de 2013 – período em que as ações do Programa alcançaram todos os 27 NTEs, assim como os 417 municípios da Bahia. Na oportunidade, a equipe de professores-formadores foi ampliada e alguns desses indivíduos já atuavam como formadores

desde o princípio do programa. Para fins de estruturar as análises e fundamentar as escolhas das memórias como ações comunicativo-discursivas, propusemos critérios de inclusão e de exclusão das produções.

Com o fito de melhor sistematizar o corpus constitutivo da arquitetura deste estudo, foram incluídas as memórias pedagógicas produzidas pelos professores-formadores que: a) desejaram, ao serem convidados, que seus textos fossem disponibilizados para constituírem o corpus desta pesquisa; b) ainda estejam em atividade nas ações de formação de professores no âmbito do Pacto pela Educação; c) fossem do quadro efetivo da rede estadual na função de professor; e d) tivessem participado das ações formativas do Pacto pela Educação entre os anos de 2011 a 2013.

Como critérios de exclusão, consideramos como não participantes as memórias pedagógicas dos formadores que: a) não tivessem atuado entre os anos de 2011 e 2013; b) não se sentissem contemplados com a proposta de pesquisa; c) fossem do quadro efetivo da rede estadual na função de coordenador(a)-pedagógico(a); e d) não tivessem produzido memórias pedagógicas no ano que abrange a realização da pesquisa (2013).

A partir de tais critérios, organizamos o quadro 4 para evidenciar os autores das memórias pedagógicas incluídas – que totalizaram quatro memórias¹¹ – na pesquisa, associadas aos respectivos autores sinalizados com codinomes, como forma de assegurar o sigilo e o compromisso ético assumido na justificativa que resultou na aprovação da pesquisa por meio do parecer nº 5.280.929, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS), disposto no Anexo I.

¹¹ Em decorrência dos critérios de inclusão e de exclusão, bem como dos arquivos de memórias pedagógicas que foram disponibilizadas, apresentamos uma memória pedagógica por formador, totalizando quatro memórias analisadas.

Quadro 4: Caracterização dos professores-formadores participantes da pesquisa

Formador(a)/ Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação na Rede Estadual	Período de Atuação como professor(a)- formador(a)
Miro - "Um menino igual a tantos outros" / 58 anos	Letras Vernáculas	Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Pitágoras	32 anos	2005 - atual
Amarela - "Amarela da Seca" / 54 anos	Matemática	Especialização em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	31 anos	2011 - atual
Estrelinha - "A Estrelinha Atrapalhada" / 48 anos	Letras Vernáculas	Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	24 anos	2005 - atual
Joaninha - "O canto mais lindo que já se ouviu" / 49 anos	Letras Vernáculas	Doutorado em Política e Gestão da Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestrado em Educação (UFBA)	18 anos	2005 - atual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A utilização dos nomes peculiares no quadro 4 para a indicação dos professores-formadores possui referência às obras de Literatura Infantil pertencentes à Coleção Pacto de Leituras, vinculada e distribuída aos municípios com a finalidade de incentivar a leitura literária no processo de alfabetização. A relação com os nomes reais dos formadores foi estabelecida por escolha própria e, como se pode observar, todos os professores-formadores estão vinculados à rede estadual de ensino como servidores efetivos há mais de 15 (quinze) anos.

Tais professores iniciaram suas atividades no Pacto pela Educação desde 2012, quando da efetiva implementação, permaneceram nas ações do programa entre os anos de 2013 a 2016 (período de interesse da pesquisa) e ainda atuam como

formadores de professores vinculados à Superintendência de Gestão da Informação (SGINF/SEC) e Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC).

A fim de ampliar os elementos apontados nas discussões teórico-metodológicas, a seção a seguir abordará aspectos sobre a linguagem humana na vida cotidiana, na perspectiva da ação comunicativa e do enunciado concreto, a fim de apresentar as concepções teóricas que fundamentam os nossos dizeres a partir do que nos possibilita analisar e interpretar as informações geradas pelos movimentos estruturados na arquitetura elaborada para esta pesquisa.

4 A LINGUAGEM HUMANA NA VIDA COTIDIANA: AÇÃO, RACIONALIDADE COMUNICATIVA E DIALOGISMO

Refletir sobre a condição humana é, antes de tudo, pensar na maneira como a linguagem permeia a vida e assume sua centralidade quando caracteriza modos socioculturais pelos quais os sujeitos constroem relações e sentidos. Nos mais diversos contextos da vida cotidiana, há elementos da prática comunicativa que conduzem as formas de conhecer e, entre elas, a linguagem tem papel fundamental na construção do conhecimento racional.

Assim como não se pode conceber a vida cotidiana de seres humanos sem a linguagem, é possível afirmar que esta assume condição primordial para a comunicação entre as pessoas, que, por sua vez, valem-se de seus atos de fala para revelar intenções, crenças, ideologias e saberes. Dessa forma, assume-se a língua(gem) como interação social, cujos sentidos se constroem na relação eu-outro-mundo, por meio de consensos. A esses consensos, Volochinov (2021, p. 43) refere-se à significação que provém da interação e está diretamente atrelada a aspectos ideológicos (relacionados à consciência), às formas concretas e situacionais de comunicação, assim como à materialidade (infraestrutura) da língua.

A partir disso, a linguagem apresenta-se essencialmente dialógica por sua natureza, tanto pela construção subjetiva (do psiquismo do ser) e objetiva (da exteriorização) de suas formas de realização, quanto pela relação indissociável entre os interactantes e a situação concreta na qual o enunciado se desenvolve. Por enunciado, Volochínov (2021, p. 114) afirma ser “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, que tem por finalidade a comunicação. Logo, é importante mencionar que o enunciado pressupõe diálogo, elemento essencial em todo e qualquer contexto de comunicação verbal.

Interessa-nos pontuar, desse modo, as relações entre a expressão e a comunicação, assim como os sentidos construídos na interação verbal, ao compreender que embora a linguagem seja uma obviedade — no sentido de estar à vista de todos —, carrega consigo elementos recônditos, revelados e ressignificados, sobretudo, quando dispomo-nos a retirar os véus e desnaturalizá-la. Nessa esteira, as provocações de Jürgen Habermas põem-nos a pensar sobre o agir racional dos

sujeitos possuidores de competência comunicativa¹², ao referir-se ao fato de os seres humanos serem dotados de capacidade de fala e ação.

Em função disso, Habermas (2012a) aprofunda suas reflexões sobre a intersubjetividade no processo de comunicação, na medida em que considera que o uso da linguagem em contextos sociais cotidianos é permeado por relações orientadas para o entendimento mútuo. Isso, por sua vez, possibilita destacar que as formas de construção de saberes humanos e seu processo de busca aproximam-se do que esse teórico define por Racionalidade. Na Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (2012a, 2012b) constrói um percurso teórico de base filosófica para propor um conceito de Racionalidade, ao estabelecer uma relação estreita desta com o saber. Desse modo, apresenta a ideia de que “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, *grifos do autor*).

Notamos, a partir disso, que o pensamento habermasiano delinea tal conceito ao considerar o saber como uma instância de confiabilidade acerca de um conhecimento sobre as coisas, da maneira como cada ser é capaz de representá-las. Com isso, é possível afirmar que, na prática comunicativa, essa representação está relacionada ao enunciado que concretiza o agir comunicativo por meio da exteriorização de um “saber proposicional em ações de fala” (Habermas, 2012a, p. 35). Ao exteriorizá-lo, o indivíduo dispõe-se a pleitear a validade de seus atos de fala em razão da confiabilidade do saber ali contido e, assim, alcançar os fins pretendidos a partir de tal ação. Para tratar dessa questão, discutiremos sobre o ato-ação linguageiro, a fim de perspectivar a linguagem como um ato ético e, ao mesmo tempo, racional, sobretudo pela condição de ser orientada a um determinado fim.

4.1 O ATO-AÇÃO LINGUAGEIRO: OS ATOS DE FALA E A AÇÃO COMUNICATIVA

Os esforços empreendidos para compreender a ideia de ato-ação linguageiro partem de nossas reflexões a respeito das confluências entre as discussões propostas

¹² É importante destacar que, para Habermas (2012a, 1990), falar e agir são ações características do ser humano. Essas formas de interação social são, portanto, os meios pelos quais os sujeitos utilizam para estabelecer consensos. No entanto, o autor menciona ainda que, quando a linguagem do mundo do sistema penetra o mundo da vida e prevalece diante de uma ação de linguagem, ocorre a colonização do mundo da vida. Esse processo faz com que as ações de linguagem sejam coibidas e/ou inibidas, porém, ainda que ocorra, os sujeitos não perdem essa capacidade de falar e agir.

pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, de modo a problematizar a linguagem como ato, sobretudo, por se realizar para além da orientação a um determinado fim, com vistas ao entendimento mútuo e permeada por pretensões de validade.

Conceber a linguagem como um ato remete-nos às provocações de Bakhtin (2017) em *Para a Filosofia do Ato Responsável*. Nessa obra, os tensionamentos acerca do conceito de "ato" surgem ainda na introdução, pelas palavras de Augusto Ponzio, ao trazer a ideia de ato em duas dimensões: a primeira delas, o *akt*, ou ato-atividade, dotado de um conteúdo-sentido, e o *pustupok*, como o ato-ético, real, cuja totalidade é, para além do conteúdo-sentido, o plano único e unitário que une uma ação que se manifesta no pensamento e se exterioriza por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, Sobral (2009) propõe essa diferenciação ao abordar o ato em dois planos: a) o ato-atividade, caracterizado pelo que há de comum entre os atos dos sujeitos e são, portanto, repetíveis; e b) os atos concretos, que se realizam em sua totalidade, constituem a unicidade do sujeito e são, portanto, irrepetíveis. No transcurso desta pesquisa, é de nosso interesse enfatizar o ato ético, conceito mobilizado por Bakhtin (2017), ao referir-se ao agir racional e, responsavelmente, ao levar em consideração que a ação por meio da linguagem orienta-se a um determinado fim e é, pois, intencional.

Tendo, pois, o uso da linguagem como um ato responsável, evocamos as discussões de Habermas (2012a), à luz do conceito weberiano de "ação social", de modo a evidenciar uma discussão a respeito das atitudes humanas para o alcance de um objetivo, ao usar determinados meios estrategicamente (por meio da racionalidade estratégica, em um dado momento) e, também, comunicativamente (pela via da racionalidade comunicativa). Desse modo, ao compreender que há nexos entre a ação e a linguagem, o autor reflete ainda acerca da sua perspectiva do que vem a ser a "ação", por duas vias: a) em seu sentido estrito, em que a ação consiste em atividades não linguísticas, realizadas por um ator social que intervém no mundo (mais aproximada ao conceito de Weber); e b) os proferimentos linguísticos, enquanto atos que revelam constatações, suposições, confissões, ordens.

A esses proferimentos linguísticos, Habermas (1990, p. 65) baseia-se em J. Austin ao asseverar que são atos em que um falante realiza para que, na interação com outro falante, chegue-se ao entendimento mútuo sobre algo no mundo. Desse modo, lançar mão de analisar a maneira como um indivíduo atinge o objetivo

pretendido é observar a linha tênue existente entre o ato ético languageiro, cujas pretensões de validade ali contidas são construídas pela existência de um caráter eminentemente dialógico nos fins comunicacionais.

Nesse sentido, a partir do seu espectro teórico, Habermas se fundamenta na Teoria dos Atos de Fala de Austin (1990), ao considerar que os proferimentos exteriorizados materializam ações languageiras, nas quais é possível preencher lacunas de uma ação não linguística; isto é, os atos de fala possibilitam constatar uma ação - em seu sentido estrito -, e conhecer suas respectivas intenções. Para tanto, Austin (1990) evidenciou o fato de que as significações de uma expressão linguística são estabelecidas em seus usos. Por tal razão, os atos de fala são ações de linguagem que, por mais simples que sejam, apresentam complexidades, performances, constatações e intenções.

Saltam aos nossos olhos, diante das memórias pedagógicas, a maneira singular com que cada professor-formador utiliza a linguagem, explora formas particulares de organização enunciativa e, ainda, apresenta comunicativamente os saberes que permeiam o domínio da docência no contexto da formação continuada no Pacto pela Educação. É preciso reconhecer que, em seus atos languageiros, esses sujeitos destacam particularidades sobre temas diversos, a exemplo da realização do trabalho, da utilização de gêneros discursivos diversos, da reflexão que fazem sobre os saberes historicamente construídos e abordados na formação, assim como aqueles que se revelam significativos para cada um.

Se considerarmos a linguagem em uso e nos usos específicos (por pessoas, em contextos temporais e espaciais – ou *ego, hic et nunc* – expressão latina que designa, nos estudos da enunciação¹³, o eu-aqui-agora), apresentamos-la pelo seu caráter prático que, em Austin (1990, p. 26), é

[...] geralmente o proferimento de certas palavras é uma das ocorrências, senão a principal ocorrência, na realização de um ato [...], cuja realização é também o alvo do proferimento, mas este está longe de ser, ainda que excepcionalmente o seja, a única coisa necessária para a realização do ato.

Nessas discussões, os atos de fala são considerados performativos, ou seja, a linguagem em uso, como o próprio ato, é criada e direcionada pelo interlocutor, ao

¹³ Sobretudo nas abordagens de Benveniste (1966) e, contemporaneamente, nos estudos de Fiorin (2006).

considerar diferentes aspectos, dentre eles a adequação, a aceitação, dentre outros. Para tanto, Austin (1990) caracteriza os atos de fala organizados em três tipos: a) o ato locucionário, em que o indivíduo enuncia algo; b) o ato perlocucionário, enquanto aquele que desencadeia uma ação no interlocutor; e c) o ato ilocucionário, como sendo aquele que contém as ações pretendidas pelo falante ao enunciar - ato este que constitui a base da Racionalidade Comunicativa¹⁴. Em Austin (1990), destacamos ainda que as interações mediadas pela linguagem são permeadas por “forças ilocucionárias” e, nelas, os atos de fala se configuram de duas maneiras: por um lado, como coordenadores da ação e, por outro, como ações que sofrem influência de uma dinâmica extra-linguística, ou seja, são subordinadas por influências que os atores têm entre si quando, por meio de uma atividade orientada, visam alcance de um determinado objetivo. Significa dizer que essas forças ilocucionárias, ao partirem de um agir estratégico para um agir consensual e comunicativo, são perpassadas por uma modelação da sinceridade para manipular a vida do outro ou pelo alcance de um conhecimento padrão partilhado.

Dessa maneira, ateremos-nos ao ato ilocucionário para ampliar nossas percepções sobre a ação comunicativa, pelo fato de ser este “a força motriz para o uso interativo da linguagem” (Anecleto, 2016, p. 64), pois os proferimentos linguísticos, quando realizados, podem atingir condições de felicidade e infelicidade, adjetivos mencionados por Austin (1990) para referir-se ao sucesso ilocucionário de um ato de fala. Sobre tal aspecto, Habermas (1990, p. 68) aponta que esse sucesso depende do “assentimento racionalmente motivado do ouvinte”, ou seja, do reconhecimento das pretensões de validade do discurso. Para tanto, se um ato ilocucionário se caracteriza pelo objetivo de alcance de um determinado fim em busca de um entendimento, é indissociável a sua relação com a linguagem, que se configura como um meio para tal realização.

Como forma de ampliar tais discussões, pontuamos o fato de que pensar nos atos languageiros do sujeito é refletir, pois, sobre o conteúdo-sentido da consciência e da experiência singular, sem deixar de considerar a característica exotópica do uso da linguagem, em busca de um assentimento ou um "juízo teoricamente válido"

¹⁴ Habermas (2012a) define a racionalidade comunicativa ao relacioná-la às ações de fala em que os saberes proposicionais são empregados comunicativamente. De modo mais específico, abordamos os espectros da racionalidade no item 3.1 desta tese. Segundo o filósofo, essa racionalidade ocorre em oposição à racionalidade cognitivo-instrumental - a esta última, o teórico se refere ao "uso não comunicativo do saber proposicional" (Habermas, 2012a, p. 35).

(Bakhtin, 2017, p. 45). Nesse sentido, ao debruçar-se sobre as discussões acerca do ato responsável, Silva (2021) afirma que dois conceitos importantes na arquitetura bakhtiniana permeiam o ato ético: a verdade universal (*istina*, em russo) - que constitui o conteúdo-sentido de teorias e leis universais -, e a verdade singular (*pravda*, também do russo), para significar uma espécie de convicção interior que, além de validar um pensamento, assim o justifica por sua justiça. Nas palavras do autor, a unicidade única do ato que transita entre as verdades supramencionadas torna-o um ato responsável (Silva, 2021).

É a partir de tais noções que estabelecemos relações entre o ato responsável e a ideia de ação¹⁵ comunicativa, esta última como sendo o todo do agir comunicativo - compreendido a partir dos usos da linguagem destinada ao entendimento -, a partir dos quais os indivíduos estabelecem movimentos de cooperação. Para isso, é fundamental levar em consideração os aspectos que permeiam o horizonte do mundo que partilham, na medida em que assumem papéis de interactantes (ora falantes, ora ouvintes). Como ponto de encontro entre os dissensos e as pretensões de validade, o entendimento se configura quando esses indivíduos reconhecem intersubjetivamente as ações de fala e a ação comunicativa torna-se o efeito racional de atos de entendimento, cuja racionalidade se manifesta por meio do que Habermas (1990) denomina de acordo comunicativo.

Nesse sentido, partimos da ideia de que “por dizermos, ou ao dizermos algo, estamos fazendo algo” (Austin, 1990, p. 29). Sob tal perspectiva, se exteriorizamos algo, desenvolvemos proferimentos performativos que passam a estar dispostos à crítica. De certo modo, isso nos faz refletir sobre as condições de felicidade ou infelicidade desses atos performativos, em que esse mesmo autor os caracteriza como atos felizes e infelizes. A felicidade (ou infelicidade) de um ato performativo está, segundo Austin (1990), no êxito (ou não) da ação, isto é, quando são consideradas

¹⁵ Bakhtin (2017) faz uma distinção necessária entre "ação" e "ato" no bojo de sua teoria, como forma de diferenciar a mecanicidade das disposições para agir em oposição à consciência do pensamento que convoca o sujeito a uma "responsabilidade bidirecional", como forma de unir a racionalidade diante de conteúdo-sentido e da historicidade concreta de um ato. Em Habermas (2012a), não há a mesma distinção, mas esse filósofo refere-se à ação voltada para a complexidade dos proferimentos linguísticos - a ação comunicativa -, dotada de racionalidade. Esta é, pois, a amálgama para a unidade de uma exteriorização pautada no teor do seu significado, nas condições de validade e na busca pela "validade, da verdade do enunciado ou da eficácia da regra da ação" (Habermas, 2012a, p. 34). Assim, no contexto deste estudo, as intersecções que pretendemos estabelecer entre Bakhtin e Habermas possibilitaram o uso do termo "ato-ação", quando nos referirmos à unicidade de práticas linguageiras situadas histórica, cultural e racionalmente.

verdadeiras pelos interactantes as proposições dispostas em uma ação comunicativa com pretensões de validade orientadas para o entendimento, por meio de atos de fala, há um proferimento performativo feliz. Do contrário, é gerada a infelicidade.

Portanto, “para que haja uma sentença performativa feliz, é necessária a certeza de um procedimento convencional, ou seja, palavras adequadas proferidas por pessoas em contextos também adequados” (Anecleto, 2016, p. 63). Todavia, o proferimento infeliz se realiza quando há críticas capazes de torná-lo nulo de maneira intencional ou até mesmo considerá-lo um desacerto (Austin, 1990). Para resultar em atos performativos ilocucionários felizes, a ação comunicativa é permeada por pretensões de validade.

Para Habermas (2012a), todo ato de fala racional reivindica validade por meio de argumentos, cujas pretensões são plurais e variam conforme o contexto de ação. Assim como existem diferentes pretensões de validade, os contextos de ação também são múltiplos e neles emergem “empreendimentos racionais” (Habermas, 2012a, p. 74), caracterizadas pelas formas de argumentação, demarcadas por manifestações e critérios institucionais.

Assim, o imenso espectro das discussões sobre o agir comunicativo mobilizam reflexões sobre práticas languageiras a partir de ações simbólicas dos indivíduos, permeados pela racionalidade comunicativa, no trânsito entre o mundo objetivo (discurso teórico) e mundo subjetivo (discurso explicativo), além das relações intersubjetivas que se materializam em processos de interação mediados pela linguagem.

4.2 RACIONALIDADE: A AÇÃO COMUNICATIVA NA ESFERA PÚBLICA

Na Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (2012a) posiciona-se de modo a reconhecer as contribuições teóricas da crítica que Marx Weber faz à racionalidade moderna, sobretudo quando evidencia seus limites e contradições. Com isso, desenvolve sua base epistemológica fundamentada no que denomina de “determinação conceitual provisória” (Habermas, 2012a, p. 31) da racionalidade e assume possíveis trajetórias teóricas até chegar à noção de racionalidade comunicativa.

Nesse sentido, Habermas (2012a) afirma que a racionalidade é, pois, uma ação consciente que se orienta para o alcance de um determinado fim e, portanto, pode ser

verbal ou não verbal, comunicativa ou não comunicativa, mas que pode concretizar o saber. A partir de tal característica, não está dissociada das ações humanas. Dessa forma, a racionalidade de um indivíduo é medida, segundo Habermas (2004), pela sua capacidade de se expressar racionalmente, agir reflexivamente e prestar contas de seus proferimentos. Para tanto, apresenta uma crítica aos limites que a razão cognitivo-instrumental impõe, sendo esse tipo de racionalidade permeada por lógicas perversas de dominação. Habermas (2012a, p. 35) mostra que a caracterização desse tipo de racionalidade está centrada no “uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim”, isto é, o que este filósofo define por racionalidade instrumental ou estratégica.

Em sua obra “Direito e Democracia” (volume II), Habermas (1997) problematiza que os fluxos comunicacionais sempre se dão, de alguma maneira, por meio de um dado tema. Por essa razão, o agir comunicativo — constituído por racionalidades e, dentre elas, a racionalidade comunicativa —, forma-se em espaços da vida social humana por meio de atos-ações de linguagem. A esses espaços, Habermas (1997) evoca o conceito de “esfera pública” para abordar o papel político de estruturas comunicacionais e as forças que operam na sociedade quando das partilhas intersubjetivas e do agir orientado para o entendimento.

Segundo Habermas (1997), a esfera pública se constitui pela linguagem e refere-se ao espaço onde as exteriorizações revelam tomadas de posição e opiniões. Nesse sentido, tem por objetivo, em se tratando dos aspectos que normatizam a sociedade caracterizada como democrática, viabilizar a opinião pública, de modo a influenciar as decisões de um dado sistema político. Assim sendo, a esfera pública é, para Habermas (1997), uma estrutura intermediária entre o Estado e a sociedade civil, dotada de um poder comunicativo que age sobre o poder político. A partir disso, chegamos à ideia de que a esfera pública é permeada por aspectos que envolvem a relação entre publicidade (visibilidade dos argumentos) e privacidade (instância integrada por um indivíduo dotado da capacidade de argumentar).

Por essa via de raciocínio, Silva (2018, p. 241) pontua essa relação supracitada ao inserir conceitualmente a sociedade como uma “esfera híbrida”, em razão da importância pública que é dada aos interesses privados. Em um segundo sentido, a adjetivação “pública” à ideia de esfera refere-se às “teias de relações humanas, de maneira que conviver no mundo é ter coisas que se interpõem entre os homens, como

uma mesa que se interpõe entre quem se assenta ao seu redor" (Nascimento, 2018, p. 242).

Nessa perspectiva, Habermas (2012b) afirma que os discursos exteriorizados estão sempre dispostos a julgamento e, assim, ganham publicidade. Logo, é na esfera pública que um indivíduo posiciona-se frente a um ato de fala de outro indivíduo (Habermas, 1997, p. 92), ao realizar uma partilha intersubjetiva e assume, portanto, "obrigações ilocucionárias". Assim, fazem emergir opiniões públicas, sendo estas formadas pela concatenação de opiniões cujo assentimento é amplo. Para tanto, o assentimento amplo das opiniões possui estreita relação com a racionalidade discursiva, vez que a maneira como se enuncia uma opinião pode influenciar na "qualidade do resultado", ou seja, "no sucesso da comunicação pública qualificada" (Habermas, 1997, p. 94).

É na esfera pública, pois, que o agir é orientado para o entendimento, na medida em que se vale das ações racionais entrelaçadas pela linguagem, meio pelo qual se exige uma compreensão mútua, como pretensões de validade, a fim de chegar a um consenso. Desse modo, filiamo-nos à ideia de esfera pública como equivalente a "espaço público", como "lugar de circulação de discursos", afinal, "estamos imersos nesse lugar comum que nos conecta uns aos outros por um completo de fios invisíveis e interdiscursivos que se chama *esfera pública*" (Nascimento, 2018, p. 34, *grifos do autor*).

Isto posto, para além de pensar um ato-ação linguageiro realizado em um dado contexto, é importante mencionar a maneira como a sociedade se organiza e situa as práticas de utilização da língua. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 279) propõe pensar esses lugares onde se efetivam os usos da língua como "esferas da atividade humana", nas quais circulam enunciados de natureza diversa, caracterizado por condições específicas que subsidiam diferentes instâncias comunicacionais. Nessa "arena social" (Silva, 2018, p. 90), as esferas da atividade humana são múltiplas, permeadas por práticas que caracterizam diferentes formas de utilização da linguagem.

Se esses usos da linguagem são práticas sociais situadas, é requerido dos sujeitos a responsabilidade ética frente aos proferimentos exteriorizados racionalmente em quaisquer esferas ou espaços de partilha social. Dito dessa maneira, ao teor racional de uma prática comunicativa, Habermas (2012a) afirma ser caracterizado por argumentos e recursos reflexivos. De modo contrário à

racionalidade cognitivo-instrumental, a racionalidade comunicativa está centrada no “emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala” (Habermas, 2012a, p. 35). Assim,

[...] Esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso à própria fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do seu contexto vital (Habermas, 2012a, p. 35-36, *grifos do autor*).

Sobre essa racionalidade - base da Teoria do Agir Comunicativo -, o autor ainda assevera que os indivíduos se apoiam em atitudes reflexivas como uma espécie de autorreferência para suas pretensões de validade. A isso, Habermas (2004) refere-se como sendo uma racionalidade discursiva e de reflexão, que se apoia em outras estruturas racionais, a fim de alcançar a plena responsabilidade. Desse modo, esse teórico sinaliza que a plena responsabilidade é o entrelaçamento da racionalidade discursiva com as estruturas racionais centrais - do saber, da atividade orientada para fins e da comunicação -, enquanto uma autorrelação reflexiva sobre opiniões, crenças e convicções e, conseqüentemente, entre o que se pensa, faz e diz.

Com isso, a racionalidade discursiva como uma expressão pela qual um indivíduo presta contas de seus proferimentos é permeada por outras racionalidades, das quais Habermas (2004) afirma possuir três raízes: a racionalidade epistêmica, a racionalidade teleológica e a racionalidade comunicativa. A racionalidade epistêmica está relacionada, nesse sentido, às proposições e aos juízos direcionados a um determinado saber de modo a tornar sua natureza de ordem linguística, por meio de proposições enunciativas e, assim, conhecer para além dos fatos, as suas justificações potenciais. Nela, os indivíduos assumem não somente a responsabilidade por seus proferimentos e suas pretensões de verdade, mas também é ciente dos critérios de sucesso para tornar suas ações languageiras aceitáveis e alcançar as suas finalidades.

Já na racionalidade teleológica, o agir intencional apresenta estrutura também teleológica, isto é, sabe-se que o ator agiu racionalmente se conhece as razões pelas quais obteve o êxito comunicativo (ou o alcance do resultado ao fazer a escolha dos meios) ou se o saber, de certo modo, motiva o indivíduo a agir para explicar/justificar as possibilidades de êxito. Por fim, a racionalidade comunicativa revela-se como a

“força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo” (Habermas, 2004, p. 107), na medida em que os interactantes de uma situação comunicativa partilham intersubjetivamente o mundo da vida e perspectivam o mesmo mundo objetivo. É na racionalidade comunicativa que, segundo Habermas (2004), há uma relação tripartite para a significação de uma ação mediada pela linguagem: o que se quer dizer, o que se diz e as escolhas que materializam o seu uso em um ato de fala.

É a partir desta última conceituação de racionalidade que Habermas (2004) evidencia os elementos fundantes de uma ação comunicativa, a saber: as metas ilocucionárias, os efeitos perlocucionários e o êxito ilocucionário. A este último elemento, esse autor menciona a importância das atitudes performativas dos interactantes para tornar um saber consensual, de modo que estes não se tornam antagonistas ou objetos, mas indivíduos que exercem papéis e atribuem valorações aos atos de fala para validar um saber. A esse movimento de interação mediada pela linguagem, é sobremaneira relevante destacar o papel que as relações subjetivas de atos de fala individuais se dão no seio de uma partilha intersubjetiva, ao passo em que há uma correlação de forças que permeiam o entrelaçamento de posições, crenças e opiniões.

Nesse sentido, essa partilha se dá no seio social, lugar onde as enunciações se materializam e se (re)significam suas pretensões, seu agir comunicativo. Para Habermas (2012b, p. 275), a sociedade é constituída, pois, enquanto um sistema, na medida em que “necessita preencher condições de manutenção de mundos da vida socioculturais” e ainda se revela como uma “entidade que, no decorrer da sua evolução, se diferencia de dois modos: como sistema e como mundo da vida”. Dessa forma, Habermas (2012a, p. 150) evidencia a ideia de mundo enquanto “a totalidade do que o caso é; e o que é o caso pode ser constatado sob a forma de proposições verdadeiras”.

Ora, se o mundo é a representação da totalidade, Bakhtin (2017) debruça-se sobre as reflexões acerca do ato na contemporaneidade e contextualiza seus posicionamentos a evidenciar o fato de haver uma crise da cultura que provoca a cisão entre dois mundos, como perda dessa totalidade. Essa discussão surge em razão de este teórico sentir o “dever de refletir sobre as questões que a realidade histórico-cultural fazia emergir” (Silva, 2021, p. 71). À cisão dos mundos, Bakhtin (2017) refere-se à perda da eventicidade do ato-evento, que resulta no aniquilamento do devir, tornando o ato, pois, um vir-a-ser acabado. Assim,

Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) - o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar (Bakhtin, 2017, p. 43).

Essa fenda a que Bakhtin (2017) ressalta entre os mundos recupera a sua totalidade por meio do ato responsável, singular, situado pela incorporação da responsabilidade especial (sobre seu conteúdo) na responsabilidade moral (sobre o seu existir). Em Habermas (2012a), a distinção se faz entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, cujo enfoque se dá não somente a relevância das interações, mas das forças que operam em uma ação comunicativa frente às pretensões de validade, os consensos/dissensos e as intenções discursivas. Dito isso, Habermas (2012b, p. 273) aborda um conceito de sociedade enquanto um “modelo de sistema autorregulado”, cujas relações são permeadas por mecanismos de dominação e controle.

Com isso, o mundo sistêmico é apresentado, *a priori*, enquanto um mundo teórico que pressupõe a existência de um sistema no qual os indivíduos agem de maneira integrada, intencionados a um consenso. Para tanto, esse consenso pode ser “assegurado normativamente ou obtido pelas vias de comunicação” ou ainda pelo “controle não normativo de decisões individuais subjetivas e não coordenadas” (Habermas, 2012b, p. 273). No processo de integração sistêmica, há representações permeadas por “normas, regras, burocracia, elementos que afetam diversos contextos sociais” (Anecleto, 2016, p. 95).

Por outro lado, o conceito de mundo da vida é apresentado por Habermas (2012a, p. 93) como sendo os “sistemas interpretativos ou imagens de mundos culturais, os quais espelham o saber básico de grupos sociais”, que asseguram as conexões entre as múltiplas orientações as ações destes. Seria, também, um lugar de interações simples, onde se formam as ações e os saberes especializados (Habermas, 1997). Essa instância corresponde, então, ao lugar da espontaneidade das interações, em que a linguagem medeia a racionalidade e as formas de comunicação. Por essa via, o mundo da vida é “palco onde a natureza das ações sociais fazem sentido” (Silva, 2019, p. 24), os atores sociais se posicionam, refletem e buscam o entendimento.

Em síntese, Anecleto (2016, p. 96) assevera que o mundo da vida “constitui a base para o entendimento mútuo, pois é através dele que os envolvidos na ação comunicativa provocam embates ou chegam a um acordo sobre algo que está no mundo objetivo, social ou subjetivo”. Sendo assim, ao utilizar a linguagem na sociedade, a ação comunicativa de um indivíduo toma por referência algo nesses três mundos, conforme abordaremos na seção 4.3, ao tomarmos por princípio o caráter dialógico da linguagem.

4.3 NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: DISCURSOS QUE PERMEIAM O MUNDO OBJETIVO, O MUNDO SOCIAL E O MUNDO SUBJETIVO

As manifestações discursivas em um agir permeado pela racionalidade comunicativa pressupõem uma situação em que, ao menos, haja mais de um indivíduo capaz de interagir linguisticamente mobilizado por seus interesses. Evidenciamos, assim, o caráter subjetivo de um ato-ação languageiro, configurado por planos de ação individuais. No entanto, esse plano de ação se efetiva em contextos de ação, na medida em que essas ações se efetivam por meio de proferimentos/externalizações. Ora, se para Habermas (2004) o contexto é entendido como o lugar onde as relações interativas e intersubjetivas se realizam, é nele que se constitui um evento comunicativo. Ainda sob essa perspectiva, um ato-evento comunicativo é, pois, sempre único, real e nele se entrelaçam ações comunicativas individuais e as pretensões de validade no mundo objetivo.

Anecleto (2016, p. 97) apresenta a ideia de que, “quando agimos comunicativamente, transitamos entre as fronteiras do mundo objetivo (conhecimento), mundo social (relações interpessoais) e mundo subjetivo (vivências)”. Esses mundos a que Anecleto (2016) se refere constituem-se como um sistema de referências utilizadas pelos indivíduos diante de uma ação. Assim,

[...] Os falantes e ouvintes utilizam o sistema de referência dos três mundos como uma moldura interior da qual tecem e interpretam definições comuns relativas à situação de sua ação. Nesse sistema de referência, eles não se referem diretamente a algo no mundo, mas relativizam suas próprias externalizações tendo em vista a possibilidade de que o outro ator venha a contestar a validade delas (Habermas, 2012b, p. 221).

Desse modo, é possível afirmar a partir de Habermas (2012a) que há formas de argumentação para as exteriorizações, assim como há pretensões de validade controversas e que visam o entendimento mútuo. Para isso, é importante mencionar que Habermas (2012b, p. 221) situa o “entendimento” como sendo a unidade entre os indivíduos em uma dada situação comunicativa que valida uma determinada exteriorização, ao passo em que o “consenso” é “o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização”.

Tais reflexões resultam no fato de que cada mundo possui um tipo de pretensão de validade, do qual resulta também um discurso específico. As argumentações constituem-se em três tipos de discurso: o teórico, o prático e o explicativo. O discurso teórico é, para Habermas (2012a), estruturado em exteriorizações cognitivo-instrumentais, no qual o indivíduo utiliza-se dele para constituir uma verdade no mundo objetivo, por meio da eficiência das ações teleológicas. Já o discurso prático se apresenta nas exteriorizações do âmbito moral-prático. Nesse tipo de discurso, a maneira como se argumenta objetiva “tematizar pretensões à correção normativa” que “permite examinar hipoteticamente se determinada norma de ação, reconhecida faticamente ou não, pode ser justificada de modo imparcial” (Habermas, 2012a, p. 50).

Como forma de posicionar-se crítica e contrariamente às maneiras dogmáticas de meios simbólicos de expressão, esse autor menciona ainda o discurso explicativo como aquele cuja pretensão de validade se fundamenta na “compreensibilidade ou boa formulação de constructos simbólicos” (Habermas, 2012a, p. 57). A esse último discurso, Anecleto (2016) refere-se como sendo uma forma de argumentação na qual os indivíduos precisam, para além de uma boa formulação dos enunciados, dispor-se a explicar suas expressões simbólicas com vistas à inteligibilidade. Para melhor visualização acerca dos discursos, suas pretensões, o mundo que representam e os fundamentos que constituem a argumentação, elaboramos a síntese das discussões na Figura 3:

Figura 3: Tipos de discurso constituintes da argumentação



Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2024)

No entanto, cada um desses discursos é utilizado pelos indivíduos a partir da referência que buscam nos três mundos mencionados por Habermas (2012b). Para esse filósofo, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo passam a integrar o mundo da vida por meio das relações entre cultura, sociedade e personalidade, elementos que estruturam a ação comunicativa. Em Silva (2019), esse sistema de referências possibilita que o indivíduo interprete uma dada situação comunicativa.

Nessa perspectiva, o mundo objetivo é, segundo Silva (2019), exterior ao indivíduo, cujas relações se efetivam quando da interação eu-outro, no qual as ações individuais se defrontam. Considerado por esse autor como um mundo formal, esse mundo é composto por indivíduos, instituições e pelo sistema social e constituído pela “totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (Habermas, 2012b, p. 220). A partir disso, Anecleto (2016, p. 96) pontua que o mundo objetivo é “dotado de certa regularidade”, em que afirmações dos indivíduos valem-se do discurso teórico para alcançar a verdade.

Já o mundo social, em certa medida, é conceituado por Habermas (2012a, p. 108) como a “soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos”. A esse mundo, Anecleto (2016, p. 96) menciona o fato de estar relacionado ao discurso prático, cujas ações são reguladas por normas — e, portanto, partem de um “saber prático-moral” — além de terem a pretensão de correção, vez

que nele há “ordenações institucionais” às quais os indivíduos reconhecem-nas de modo intersubjetivo como justificadas.

Por fim, o mundo subjetivo é enfatizado por Anecleto (2016) como o mundo dos sentimentos, onde são interpretadas as emoções, os desejos, os valores subjetivos. Ainda sobre esse mundo, Habermas (2012a, p. 108) conceitua-o como o lugar onde cada indivíduo tem delimitado “sob a forma de pressuposições em comum, um *campo de traços não comuns* em face dos mundos objetivo e social” (*grifos do autor*). É nesse mundo, portanto, que os indivíduos se apropriam dos discursos explicativos, por meio de “sentenças-vivências” (Anecleto, 2016, p. 96) e sua validade consiste na pretensão de sinceridade.

Frente às questões pontuadas, trataremos, na seção 5, sobre a relação entre o indivíduo e o mundo, quando refletimos sobre as práticas sociais de linguagem em diferentes contextos e, dentre eles, na esfera discursiva da docência. Assim, ao nosso ver, situar o objeto desta investigação - o agir comunicativo-discursivo de professores formadores do Pacto-Bahia em memórias pedagógicas - nos escopo dos estudos do campo aplicado da linguagem oportunizou perceber as reverberações dos letramentos docentes no contexto da formação de professores como elemento-chave para desvelar singularidades identitárias em devir, por meio de atos-ações languageiros. É sobre esses letramentos que ampliamos o nosso olhar, cujas discussões se ensaiam na seção 4.4, ao tratarmos da relação entre o indivíduo e o mundo, permeado pelas práticas sociais de linguagem.

4.4 AÇÃO COMUNICATIVO-DISCURSIVA, PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM E LETRAMENTOS: DA RELAÇÃO ENTRE O INDIVÍDUO E O MUNDO

Diante dos conceitos já abordados, tomamos por referência a ideia de ação comunicativo-discursiva para anunciar que compreendemos os enunciados humanos concretos que, para além de atos de linguagem, são exteriorizações que deixam escapar significações implícitas e explícitas pela materializações linguísticas.

Para tanto, nossa ideia de uma ação comunicativo-discursiva se dá para além do ato languageiro em si, mas pelas dimensões acionadas no momento em que esse ato se faz concreto. Referimo-nos ainda ao fato de ser uma ação comunicativa e, ao mesmo tempo, discursiva em função de compreendermos por discurso como "uma

ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas" (Volochínov, 2021, p. 15), como afirma Tzvetan Todorov no prefácio da obra bakhtiniana intitulada de *Estética da Criação Verbal*. Autores como Possenti (2008, p. 64) abordam ainda a ideia de discurso como "colocar em funcionamento recursos específicos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário".

Para uma definição mais objetiva de discurso, diversos teóricos tenderam a diferenciá-lo da língua – para elucidar que essa última referia-se ao aparelho formal da enunciação¹⁶, na medida em que aquele se constituía na ação do sujeito sobre esse aparelho. Logo, percebemos que tomar os usos da linguagem como discurso rompe a ideia de significação fixa e de ideários constitutivos e sistêmicos de organização da língua nas exteriorizações, considerando também – e sobretudo –, a indissociabilidade entre os elementos internos e externos da língua para a construção dos sentidos.

Neste estudo, embora saibamos do largo esforço de correntes para estabelecer fronteiras teóricas e metodológicas orientadoras das análises investigativas no campo da Linguística da Língua (o estudo do emprego das formas) e da Linguística da Enunciação (o estudo do emprego da língua), tomamos esses conceitos – com suas singularidades – de modo indissociável, sobretudo por compreendermos que é no agir sobre a língua que o sujeito revela traços de sua subjetividade, aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos pela utilização de enunciados concretos que revelam o todo discursivo: a enunciação.

Os estudos sobre a enunciação surgem a partir das obras de Benveniste, ao afirmar que o homem se constitui na e pela linguagem (Benveniste, 1976, p. 286) e que é por meio dela que, enquanto locutor, propõe a si mesmo enquanto sujeito. Pela via da subjetividade, o sujeito se depara com a experiência com outros discursos e é por conta disso que a linguagem é possível. Assim compreendido, Volochínov (2021, p. 17) assevera ser

¹⁶ Em breves palavras, o aparelho formal da enunciação é a expressão utilizada por Émile Benveniste em sua obra "Problemas de Linguística Geral II" (1989), para a perspectiva metodológica de análise de enunciados concretos em que o emprego da língua analisa mecanismos que ampliam percepções para muito além das daquelas que se ocupam de níveis fragmentários (nesse caso, as linhas que tendem a analisar o emprego das formas linguísticas), vez que afetam a língua como um todo. Posteriormente, apresentaremos e ampliaremos o conceito de enunciação, indispensável para a compreensão de nossas acepções sobre os proferimentos dos professores-formadores em suas memórias pedagógicas no contexto do Pacto pela Educação.

O enunciado, compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. É de natureza social e, portanto, ideológica. Ele não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.

Desse modo, para compreender a ideia de enunciado, é preciso considerar que ela é, por sua natureza, acional e dialógica e, portanto, é impossível compreendê-la de forma fragmentada do seu espaço-tempo de realização, considerando os interlocutores que realizam essa partilha intersubjetiva. Assumimos, pois, a ideia de que todo do processo subjetivo que envolve a utilização da linguagem, por sua vez, é composta por enunciados concretos – "um elo na cadeia da comunicação discursiva" (Bakhtin, 2011, p. 289).

A esses enunciados, por mais subjetivos que sejam, estabelecem o que Volochínov (2021, p. 335) vai apresentar como diálogo, o que significa dizer que há sempre ecos que reverberam enunciados outros, na medida em que são considerados como "uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera", com diferentes funções e finalidades, a saber: "refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles".

Dessa forma, rejeitamos a ideia de que o sujeito se submete à língua para realizar uma exteriorização. Ao contrário, a subjetividade acionada para a construção de enunciados constitui particularidades, revelam intenções, normas, experiências e expectativas, o que Possenti (2008) destaca como individuação. Nesses enunciados – tratados nesse texto como sinônimas de exteriorizações singulares ou proferimentos cuja racionalidade comunicativa está arraigada nos enunciados concretos –, o fato de considerarmos que, para além dos elementos mencionados, o agir na e pela linguagem é permeado por reflexões que se instauram antes, durante e depois dos enunciados. Esse agir é, segundo Habermas (2012a, p. 34), o que orienta o prosseguimento do agir comunicativo. Nesse raciocínio, é possível afirmar que os enunciados concretos são dotados de pretensões de validade, como uma espécie de resgate discursivo que evidencia a capacidade da individuação enunciativa de fundamentar exteriorizações.

Em retomada ao que apontamos na seção metodológica, destacamos a expressão "resgate discursivo" para ampliar a ideia dos tipos de discurso

mencionados quando da arquitetura que sistematiza a tomada da Hermenêutica Crítica habermasiana como aporte para as nossas análises. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que, conforme assevera Habermas (2012a, p. 52), "os padrões valorativos culturalmente aprendidos" possibilitam que o sujeito assumira uma "postura reflexiva" na interpretação desses próprios padrões. Desse modo, a racionalidade opera sobre a enunciação pela ação do próprio sujeito e realiza atravessamentos nas enunciações ao dispor de "energia necessária para se comportar de maneira reflexiva diante da própria subjetividade" (Habermas, 2012a, p. 55).

Assim, denominamos de "agir comunicativo-discursivo" a instância enunciativa que reverbera processos de (auto)reflexão que, na interação com outros sujeitos mediatizada por ações linguageiras situadas em diferentes esferas comunicativas, revelam racionalidades e significações sobre si no mundo, sobre o mundo e relações com o mundo. Esse agir, no contexto desta pesquisa, traz ao cerne mobilizações particulares e irrepetíveis dos enunciados que constituem memórias pedagógicas pela via da materialização dos elementos linguísticos que possibilitam interpretar valorações e pretensões de validade, assim como prefigurações, (contra)posições e ecos de outros discursos.

Consideramos, pois, os professores-formadores como sujeitos que agem comunicativo-discursivamente, cujos processos de reflexão contidos nas memórias escritas, deixam escapar por diferentes organizações enunciativas, discursos sobre as significações da ação docente que desenvolvem no contexto do Pacto pela Educação. Logo, a racionalidade acionada pelos tipos de discurso utilizados na construção dos enunciados concretos é o elo que possibilita desvelar a(s) pretensão(ões) de validade nela contida(s).

Para tanto, Habermas (2012a) explica que a racionalidade contida em uma pretensão de validade é desvelada no interior do discurso acionado na interação. Ora, como mencionamos na seção que trata da arquitetura desta pesquisa, para a proposta Hermenêutica habermasiana, organizamos os discursos em três tipos: o discurso teórico, o discurso prático e o discurso explicativo.

No discurso teórico, Habermas (2012a) afirma que o indivíduo fundamenta suas exteriorizações como forma de realizar uma espécie de reversão de uma situação comunicativa negativa, a fim de chegar a um consenso e, conseqüentemente, a superação da experiência não bem-sucedida. Parece-nos evidenciar pelo discurso

teórico uma declinação parcial da subjetividade, dos seus interesses, para agir orientado à imparcialidade diante do conflito.

Por outro lado, a racionalidade que permeia o discurso prático é também objeto de estudo de Alexy (2001, p. 181), ao afirmar que “[...] são séries de ações interligadas devotadas a testar verdade ou correção das coisas que dizemos”. Nesse sentido, Anecleto (2016) complementa que a tematização do discurso prático ocorre pela via da problematização de valores, cuja racionalidade é, segundo Habermas (2012a, p. 50), uma análise dos sentidos de pretensões de validade normativas, vez que as normas da ação são do interesse coletivo, ou seja, “comum a todos os atingidos”.

Complementa ainda o filósofo que a mobilização do discurso tem uma relação direta com a maneira pela qual os sujeitos enunciam e revelam “aprendizados”, permeados por padrões valorativos aprendidos ao longo da vida. Assim, associado à capacidade que o indivíduo tem de lançar uma enunciação, a racionalidade de um discurso prático exteriorizado faz “candidatar as interpretações sob as quais um círculo de pessoas atingidas pode, conforme o caso, descrever e normatizar um interesse comum” (Habermas, 2012a, p. 52).

Por outro lado, como uma “pretensão à inteligibilidade” (Anecleto, 2016, p. 88) contida no discurso explicativo, a racionalidade desse tipo de discurso está intimamente ligada ao comportamento do intérprete, de modo a considerar a imanência e indissociabilidade da perspectiva do diálogo, da interação e dos constructos simbólicos que são lançados a partir da relação entre interlocutores. Por essa via, Bakhtin (2011) põe em pauta que a inteligibilidade se manifesta no desejo do sujeito em tornar o seu discurso compreensível, visto que toda compreensibilidade dá ao interlocutor a chance de ter uma compreensão responsiva, ou seja, “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (Volochínov, 2021, p. 95).

É importante salientar que o movimento dialógico presente no enunciado e no empreendimento de esforços para a compreensão responsiva para o entendimento consensual constrói e legitima as experiências languageiras que consolidam o agir comunicativo-discursivo. Isso se dá, pois, pela partilha intersubjetiva ou pelas experiências presentes no mundo da vida (Habermas, 2012a), na medida em que a atividade languageira assume papel de mediação nos planos de ação comunicativo-

discursiva. Nesse sentido, Volochínov (2021, p. 95) atribui centralidade à palavra enquanto elemento-chave da atividade de linguagem, pois

[...] a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, [conferem] uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Chama-nos a atenção o fato de Volochínov (2021) reforçar o lugar da palavra na constituição discursiva do sujeito – tanto na condição de locutor, quanto na condição de intérprete –, sobretudo ao destacar que os sentidos atribuídos e a compreensão da palavra não se limitam à forma da língua, mas realizam atravessamentos no contexto situacional da atividade languageira.

Assim, nosso interesse no agir comunicativo-discursivo de professores-formadores parte da ideia de que a atividade languageira desenvolvida por esses sujeitos possibilita que estes sejam vinculados ao uso particular que fazem da palavra para a constituição de discursos. Obviamente, se concebemos a ações comunicativo-discursivas pela via da interação cooperativa para o entendimento mútuo e consensos a partir de pretensões de validade, destacamos a que o enunciado concreto desses sujeitos supramencionados se materializa pela via das memórias pedagógicas que desenvolvem quando de suas atuações docentes em movimentos formativos no Pacto Pela Educação.

Nesse sentido, as memórias pedagógicas escritas por esses professores-formadores possibilitam que as identifiquemos como práticas sociais situadas em uma dada esfera comunicativa. Para tanto, é importante dizer que entendemos as práticas sociais de escrita como sendo aquelas caracterizadas "pelas formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais, dependendo das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos" (Vóvio; Souza, 2005, p. 43). Com isso, as formas singulares como cada prática social de escrita se configura estão intimamente ligadas aos contextos e às relações sociais, assim como também às demandas que as atividades que os sujeitos desenvolvem nesses contextos exigem.

Nesse caso, os indivíduos – pelas inserções sociais em grupos culturais – inserem-se em práticas de uso da língua típicas de diferentes campos ou esferas da atividade humana. Elucida Bakhtin (2011, p. 279) que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Logo, podemos compreender que as práticas sociais que caracterizam uma dada atividade linguageira situada em uma esfera da atividade humana evidencia o potencial da ação comunicativo-discursiva para estabelecer relações orientadas ao entendimento, a partir da mobilização da língua para enunciar saberes proposicionais. Diante de tais reflexões, no bojo das discussões realizadas, assumimos as memórias pedagógicas escritas por professores formadores do Pacto pela Educação como "práticas sociais mediadas pela escrita de circulação real, com interlocutores definidos e propósitos comunicativos compartilhados coletivamente em função de um objetivo comum" (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 20).

Destarte, a posição que assumimos nesta pesquisa confere a tais práticas sociais de linguagem como o *corpus* que revela a maneira como cada sujeito, em sua ação comunicativo-discursiva, elabora enunciados, apropria-se de discursos e consolida posicionamentos por meio de pretensões de validade para evidenciar letramentos. Cabe-nos enfatizar que o conceito de letramento tem conquistado espaço nas agendas políticas a partir das disrupções que muitos pesquisadores fizeram ao abordar criticamente as diferentes tendências educacionais e conceitos sobre o lugar que a linguagem – pelas práticas de leitura, oralidade e escrita – ocupa nas trajetórias dos sujeitos, em suas constituições identitárias e posicionamentos propositivos.

As problematizações contidas nas pesquisas sobre letramento¹⁷ possibilitaram um alargamento nos debates que propuseram, consolidaram e estabeleceram rasuras sobre o conceito em diferentes momentos, especialmente nos debates que introduziram os primeiros questionamentos na década de 80 do século XX. Por

¹⁷ Citamos os estudos de Heath (1982), Street (1984, 2014), Kleiman (1995, 1998), Soares (2004), Barton e Hamilton (2004). Evidenciamos também os mais atuais, como as pesquisas de Vianna et al (2016), Kleiman e Assis (2016), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e a vasta produção dos Grupos de Pesquisa sobre Letramento do Professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, de modo mais próximo, as do Grupo de de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Feira de Santana (GEPLET/UEFS).

letramento, filiamo-nos ao que Street (2014) afirma ser a multiplicidade de práticas sociais comunicativas, caracterizadas pela heterogeneidade dos significados que a escrita e a leitura têm, especialmente por compreender que tais práticas são "vinculadas às estruturas de poder da sociedade" (Vianna et al, 2016, p. 29). Além disso, é pertinente mencionar não apenas a maneira como essas práticas são socialmente significadas, mas também como cada sujeito, de maneira singular, atribui e constrói significados a elas.

Consideramos válido o destaque ao fato de que Habermas (2012a, p. 56) afirma ser racional o sujeito "capaz de falar e agir" de modo intencional, interacional e propositivo, nas ações comunicativo-discursivas estão incutidos saberes, comportamentos e conceitos pelos quais os sujeitos deixam escapar, por meio de seus enunciados, maneiras particulares de construir significações e rasuras sobre temas do mundo da vida, partilhado intersubjetivamente com outros indivíduos.

Desse modo, o posicionamento desta pesquisa corrobora com a perspectiva ideológica de letramento, ao assumir que referimo-nos ao letramento como uma atividade humana plural situada no escopo das interações sociais. Assim como o discurso e a racionalidade comunicativa, o letramento é uma ação social que permeia a atividade languageira do sujeito, na medida em que este se dispõe a usar e significar práticas de linguagem situadas e interagir em diferentes contextos.

Em se tratando dos usos da escrita, tal como mencionamos no nosso interesse pelas memórias pedagógicas, reafirmamos que as exigências da sociedade cujo modelo é grafocêntrico fazem surgir diferentes necessidades comunicativas e a escrita passa a ter configurações outras, em diferentes contextos sociais. É preciso destacar o lugar que a escrita ocupou (e ocupa) nas práticas da esfera escolar, uma vez que as diferentes maneiras de conceber a escrita também fizeram surgir processos de desigualdade, ao incutir perversamente uma noção autônoma, na qual o letramento é reduzido ao desenvolvimento de habilidades puramente cognitivas capazes de serem assimiladas.

Parte daí o reforço da adjetivação "sociais" aos letramentos, que inclusive intitula diferentes obras-referência no campo dos estudos dos Letramentos (Street, 2014), para enfatizar que em sociedades cuja base comunicacional é a oralidade existem diferentes maneiras de significação das práticas de linguagem. No entanto, nossa intenção é também pôr em destaque que, da multiplicidade de práticas de

letramento¹⁸ existente em diferentes grupos sociais, os letramentos e as significações sobre os usos da linguagem não se dão exclusivamente como uma força centrípeta da sociedade em direção aos sujeitos. Ao contrário, há também forças centrífugas presentes na racionalidade das enunciações, nas prefigurações, nas contraposições, nas encenações, de modo a enfatizar o papel do indivíduo e de suas subjetividades para com outros sujeitos e com o mundo objetivo. Dessas trocas intersubjetivas, surgem diferentes interesses e representações acerca da maneira como usamos e significamos a linguagem, do mesmo modo que parece-nos indispensável (re)conhecer também as exigências sociais das esferas comunicativas pelas quais circulamos.

Para isso, é notável que as práticas de linguagem socialmente situadas em uma dada esfera, a partir da noção de letramentos múltiplos¹⁹, possibilitam observar as formas singulares pelas quais os grupos sociais constituem valorações dadas a determinadas práticas e definem-nas a partir do contexto onde estão inseridos. Ao considerarmos o fato de que as práticas de linguagem que analisamos nesta pesquisa são enunciados de professores-formadores de um programa de formação continuada de professores com foco na Alfabetização, reconhecemos o lugar que a escrita ocupa quando tratamos da docência, sobretudo quando a escrita provém de docentes que desenvolvem ações formativas para outros docentes.

Diante de tal circunstância, consideramos a docência – em suas múltiplas faces e desdobramentos – como um campo da atividade humana que, por meio de práticas específicas (simultaneamente plurais) e discursos, sistematizam ações humanas características dos sujeitos que nela circulam. Em nosso entendimento, “a ação do professor é intencional, política e situada em contextos culturais por onde perpassam as relações de poder” (Nascimento; Souza, 2018, p. 703) e é por meio dela que se constitui uma cadeia de produção e de (re)significação de saberes, de

¹⁸ Por *práticas de letramento*, Street (2010, p. 38) fez menção aos "aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos [de letramento] e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão". Aos *eventos de letramento*, conceito introduzido inicialmente por Heath (1982) e ampliado por Street (2010), são referências às circunstâncias em que a escrita faz parte da natureza dos processos interativos, nos quais os sujeitos participantes agem de modo a **revelar** estratégias e interpretações.

¹⁹ A expressão *letramentos múltiplos* foi debatida no texto intitulado "Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor" de Vianna et al (2016, p. 35-36), a fim de expressar "a multiplicidade de práticas – cotidianas, institucionalizadas, globais, locais, universais, vernáculas, valorizadas, não valorizadas –, que podem conviver em determinado espaço [...]".

conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo e sobre a educação de sujeitos.

Por essa razão, é importante salientar que os usos da escrita como atividade linguageira na esfera comunicativa da docência fazem reverberar exigências da atividade profissional, o que Kleiman (2001) e Vianna et al (2016) chamam de letramento para o local de trabalho. Essa conceituação contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre práticas de linguagem não valorizadas, que vozearam sujeitos de linguagem e, por meio deles, reflexões sobre a formação docente em suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, o desenvolvimento da ação do professor-formador apresenta especificidades desde a organização do programa ao qual estão vinculados, às práticas de linguagem que possibilitam a realização dos eventos formativos, bem como a multiplicidade de gêneros que compõem a esfera da docência nesse contexto. Quando tratamos das especificidades da ação do professor-formador, tratamos da formação docente em que o professor-formador e o cursista compartilham da mesma condição profissional, uma vez que ambos são docentes. No entanto, o desenvolvimento do trabalho do professor-formador estava direcionado em realizar transposições didáticas sobre as premissas do programa Pacto pela Educação e assegurar que as práticas orientadas por tais premissas fossem implementadas e acompanhadas nas redes municipais.

Dessa forma, quando do conhecimento das atribuições dos professores-formadores estaduais (residentes e lotados na capital do Estado – Salvador) e regionais (residentes e lotados nos Núcleos Territoriais de Educação situados no interior da Bahia), eram apresentadas ações que legitimavam a peculiaridade da docência nesse contexto, pela via das práticas de linguagem – ou exigências para o local de trabalho. Dentre elas, citamos a elaboração de relatórios, a execução do plano de formação, proposição de intervenções no acompanhamento aos professores-cursistas, organização do registro fotográfico e da memória do trabalho.

No prospecto apresentado até aqui, situamos a ação comunicativo-discursiva pela via de nossas acepções, assim como tratamos dos letramentos enquanto exigências de uma dada esfera discursiva, no estabelecimento da

relação entre o indivíduo e o mundo, por meio de atividades languageiras. A intenção é, pois, ampliar o nosso olhar sobre a materialização dos letramentos de professores-formadores reverberados nas memórias pedagógicas, conforme apresentaremos na seção 5.1.

5 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: CONFIGURAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ENTREMEIOS DA AÇÃO COMUNICATIVO-DISCURSIVA PARA REVERBERAR LETRAMENTOS DOCENTES

Antes de tudo, é importante falar sobre os rumos da discussão quando o tema em questão é a memória pedagógica. Em razão de estar situada na esfera discursiva da docência, cujo contexto é a formação docente realizada por ações do Pacto pela Educação, buscamos realizar, inicialmente, uma abordagem conceitual de "memória" a partir de dois espectros: a) da relação entre memória e discurso em Bakhtin (2011), Volochínov (2021) e Sobral e Giacomelli (2018); e b) as reflexões sobre memória no contexto da formação em Benincá (2002).

Em seguida, faremos uma discussão que traz ao cerne a aproximação entre os letramentos docentes e a utilização das memórias pedagógicas no contexto das formações do Pacto pela Educação. Por fim, discutiremos sobre a memória pedagógica como um dispositivo de pesquisa, assim como sobre a construção dos sentidos no contexto desta investigação.

5.1 MEMÓRIA COMO UM CONCEITO: APORTES DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

O conceito de memória, durante as leituras que selecionamos para servirem de base fundamentadora de nossas discussões, pareceu-nos tomar diferentes vertentes, seja pela perspectiva dialógica da linguagem, seja pela forma como a memória é compreendida como elemento para reflexão sobre a ação no contexto educacional. Por outro lado, a significação da memória instaurada pelas configurações do programa Pacto pela Educação fez com que pudéssemos visualizá-la tanto pela via do seu potencial comunicativo-discursivo, quanto pela condição de dispositivo de pesquisa a revelar formas particulares de enunciados pelas quais os sujeitos-autores deixam escapar letramentos docentes²⁰ nos temas.

²⁰ Na perspectiva plural das práticas de linguagem em diferentes contextos, assim como dos usos e significações da escrita nas mais variadas esferas comunicativas, afirmamos que "os letramentos docentes correspondem, em especial, a uma dada condição autônoma desse profissional, que possibilita a autorização desse sujeito para agir no seu contexto de atuação" (Nascimento, 2020, p. 97).

Dessa forma, a contextualização da memória nos estudos de Bakhtin (2011) e Volochínov (2021) foi evocada em seu sentido mais amplo, quando o autor afirmou que, em cada enunciado, é possível identificar traços de enunciados anteriores. Logo, a ideia de memória aqui apresentada nos faz compreendê-la como um processo retrospectivo, pois rememorar elementos presentes em outros enunciados – o já-dito –, vivifica a presentificação do caráter repetível e reiterável da língua no enunciado concreto.

Ora, se assumirmos o caráter rememorativo dos enunciados como réplicas de outros, a partir das experiências comunicativo-discursivas dos sujeitos, vislumbramos que as pretensões de validade de uma exteriorização consistem em evidenciar a racionalidade comunicativa quando o sujeito aciona determinados tipos de discurso. Assim, a ideia de memória no enunciado se apresenta como um *continuum* do agir comunicativo-discursivo para validar suas proposições em uma dada interação.

Se entendemos o agir comunicativo-discursivo como um todo constituído de enunciados concretos em que há sujeitos dispostos à construção de uma experiência hermenêutica em um contexto real de interação, a memória se instaura como uma via processual, ativada para enunciar pretensões de validade e, ao mesmo tempo, compor discursos que possibilitem estabelecer consensos. Desse modo, é na ocorrência da interação que a memória é acionada. Sobral e Giacomelli (2018) elucidam que a situação enunciativa é, por sua natureza, imprevisível, ainda que possamos pressupor significações e sentidos, de modo a confirmar ou refutar as ideias lançadas sobre o enunciado do outro.

No senso comum, é usual que ambas as palavras (significação e sentido) sejam tomadas por sinônimas. Todavia, para um aprofundamento sobre o enunciado concreto, Volochínov (2021) propõe o entendimento da significação pela via do aparelho formal da língua, em que recursos expressivos são mobilizados para orientar o interlocutor ao sentido. Complementa Bakhtin (2011, p. 310) que "[...] a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal". Por outro lado, sua acepção de "sentido" se volta para explicá-lo de modo indissociável à situação enunciativa, na medida em que assevera o fato de ser o sentido uma resposta em forma de atitude responsiva-ativa do interlocutor para com os enunciados no contexto da interação.

Logo, é pela significação, enquanto elemento "reiterável e idêntico" da materialidade enunciativa, que é possível iniciar o que Sobral e Giacomelli (2018, p.

402) denominam de interconstituição de sentidos. Sabemos da possibilidade reiterável em função da rememoração. Para tanto, esse movimento é possível quando o interlocutor apresenta uma "reação da consciência em devir ao ser em devir" ou o que Volochínov (2021, p. 132) denomina por tema do enunciado.

Para tanto,

O todo do enunciado já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do "fluxo verbal" ou da "cadeia discursiva"), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um sentido (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica (Bakhtin, 2011, p. 355).

A essa compreensão responsiva a que Bakhtin (2011) se refere, posicionamos que o todo verbal e dialógico de uma interação requer processos de negociação e constante (re)construção de sentidos. Então, se partirmos da noção de que "dizer é um agir sempre situado" (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 408), conferimos à negociação e à (re)construção supramencionadas como movimentos indispensáveis para que as ações comunicativo-discursivas se materializem. Com isso, afirmamos que, nos projetos de dizer – entremeados pelas memórias acionadas, pelas pretensões de validade e pelos tipos de discurso que emolduram a comunicação verbal –, há marcas linguísticas (as significações) e marcas enunciativas (os sentidos) (Sobral; Giacomelli, 2018), nas quais o locutor imprime uma previsão do que o outro vai compreender do dito e o interlocutor prevê o que o outro quis/quer dizer.

Nesse caso, ambos ativam memórias para construir ou interpretar pistas enunciativas, selecionadas segundo critérios estabelecidos no próprio contexto imediato comunicacional (o aqui-agora), como possibilidade do estabelecimento de consensos, considerando sobretudo a pluralidade de sentidos. Com isso, Habermas (2012a) faz menção aos modos de ser das exteriorizações ao aludir às aptidões dessas à condição de verdade ou de correção. Esclarece o autor que, em movimentos de predição, explicação, descrição, justificação ou exortação presentes em uma exteriorização designa "a perspectiva objetiva ou espacial e temporal assumida pelo falante quando este se refere a uma pretensão de validade" (Habermas, 2012a, p. 81). Segundo sua teoria, é pela análise das formas enunciativas com enfoque semântico que é possível chegar ao modo de ser fundamental, sobretudo quando os enunciados põem confrontados os sentidos atribuídos por locutores e ouvintes em seus modos individuais de empregar padrões valorativos.

Em se tratando desses padrões, é importante enfatizar que nosso modo de olhar para as valorações como manifestações inerentes às experiências no mundo da vida partilhadas intersubjetivamente no momento da interação não nos possibilita estabelecer uma zona limítrofe em relação à memória. Em outras palavras, a intersubjetividade particular de uma situação comunicativa verbal é tão imprecisa e imprevisível quanto os enunciados e as fronteiras do sentido, não sendo possível limitar a maneira como cada sujeito, na individualidade ou na partilha de sentidos, atribui valor a um enunciado.

Ora, se "o que há antes da realização de um projeto de dizer é um amálgama, um feixe de possibilidades de sentido que só se realizam, ou não, nas interações" (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 401), as antecipações dos interlocutores e as particularidades caracterizadoras da memória de cada sujeito estabelecem, na imprevisibilidade, padrões valorativos de consenso ou de dissenso. Assim, é possível recordar e enunciar situações até então esquecidas/adormecidas na memória para fazer existir sentidos pela entoação avaliativa ou pela compreensão responsiva²¹.

Não obstante, atribuímos destaque ao fato de a memória ser uma linha tênue e pungente entre a lembrança e o esquecimento (Sobral; Giacomelli, 2018), como um processo ininterrupto e individual que transfigura o sujeito. Essa transfiguração ocorre, portanto, do resgate à rememoração para estabelecer parâmetros entre o que foi vivido e o que é acionado quando da recordação. Por essa via de raciocínio, chegamos ao que Amorim (2009) afirma ser a "memória do sujeito", ao referir-se ao posicionamento do indivíduo como instância para a produção de diferentes qualidades de memória.

Sobral e Giacomelli (2018) salientam que a relação entre a memória e o discurso apresenta traços indissociáveis do que Bakhtin (2011) define por força valorativa. Para tanto, a atribuição de valor dada a um dado aspecto da memória é uma valoração do passado a partir dos sentidos que têm no presente, de modo a considerar que os sujeitos se transformam na medida em que ocorrem transformações sociais, que alteram também as práticas de linguagem (Sobral; Giacomelli, 2018).

²¹ Por entoação avaliativa, Sobral e Giacomelli (2018) põem ênfase na organização seletiva de recursos expressivos, pela qual o locutor delinea a significação, a fim de conferir o status enunciativo a ser atribuído na construção dos sentidos. Essa seletividade revela a clareza (em maior ou menor grau) da memória por meio de padrões valorativos. Já para a compreensão responsiva-ativa, os autores retomam a ideia de responsividade abordada em Bakhtin (2017) para fazer menção à condição de interlocutor que é conferido ao outro.

Podemos dizer com isso que a memória também é dotada de racionalidade comunicativa, sobretudo se considerarmos a questão de o sujeito estabelecer critérios para a seletividade da memória. Portanto, evocar uma memória pela manifestação discursiva de um enunciado possibilita selecionar circunstâncias para proferir exteriorizações e proposição de saberes de forma singular.

Pela aproximação que a memória tem em relação à temporalidade – em razão de ela tornar o passado e o futuro na condição de presente –, faz surgir a ideia de que o sentido sempre se (re)constrói pelo movimento, que envolve não somente as mudanças que ocorrem no tempo, mas também pela valoração que cada sujeito atribui aos elementos enunciados, decorrente da memória do objeto. Em Amorim (2009), a memória do objeto corresponde aos elementos da cultura e dos objetos que fazem parte dela. Logo, a palavra enunciada – elemento da cultura que constrói seu trajeto na interação –, tem seu sentido em movências, constituído e atualizado na medida em que se consolidam as partilhas intersubjetivas.

Pela memória da palavra, segundo Amorim (2009), marcamos nossa singularidade e pautamos a alteridade como forma distintiva do eu com o outro. Complementa ainda que é assim que a memória coletiva se dá: quando a palavra é circulante, é também passível de reinterpretação e renovação de sentidos. Por conseguinte, o todo que se forma pela palavra na memória coletiva se efetiva na medida em que a interação verbal se realiza.

Tal como a palavra, os processos educativos também fazem parte e apresentam graus de valoração na memória da cultura, visto que é por atos de linguagem e de interação entre sujeitos que a educação se realiza. Desse modo, na seção a seguir, trataremos da concepção de memória apresentada por Elli Benincá, pela dimensão reflexiva dos movimentos de formação educativa humana.

5.2 MEMÓRIA COMO REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: DIMENSÃO CONCEITUAL DE ELLI BENINCÁ

As discussões sobre uma outra dimensão conceitual de memória foram apresentadas por Elli Benincá – filósofo, padre e educador gaúcho –, em seus trabalhos dedicados a uma abordagem sobre memória em contextos de práxis pedagógica. Neles, a ideia de memória surge a partir da concepção de que ela é "resultante da ação dos sentidos" (Benincá, 2002, p. 40). Tal conceito subsiste na

profunda relação que o autor estabelece entre a construção da memória pela via da experiência.

Na perspectiva de Benincá (2002), é por meio da ação dos sentidos diante dos acontecimentos que podemos construir compreensões sobre eles. Logo, a memória enquanto ação se constitui pela capacidade de concatenar as experiências e estabelecer reflexões para construir sentidos. Decerto, a esses processos reflexivos, Benincá (2002) destaca que a junção de experiências recapturadas pela memória se dá pela atribuição de consciência ao que os fatos/acontecimentos mostraram. Dessa forma, aquilo que sentimos diante das experiências – ou aquilo que os sentidos nos possibilitaram perceber –, imprimem, desde o espaço-tempo do acontecimento, atributos valorativos que nos permitem guardar ou esquecer traços sobre os fatos.

Fica evidente, com isso, que a partilha intersubjetiva nutre o diálogo, via pela qual os sujeitos se observam, negociam sentidos, transformam-se e constroem memórias. Por um lado, a consciência a que Benincá (2002) se refere possibilita-nos estabelecer algumas aproximações com as pontuações de Habermas (2012a) sobre racionalidade. No esforço de traduzir a significação que a consciência tem para suas proposições, Benincá (2002) afirma ser a consciência o elemento mediador de relações.

Ora, se o sujeito age quando diz e o seu dizer é estruturado pelo uso de proposições para enunciar o saber para mobilizar discursos, é, por conseguinte, um sujeito dotado de racionalidade comunicativa (Habermas, 2012a). A linha tênue que estabelece a fronteira entre a consciência e a racionalidade está justamente no que cada um dos teóricos determina como elemento central: para a racionalidade comunicativa, a centralidade está no uso comunicativo do saber proposicional, enquanto para a consciência, o foco está na compreensão.

Por outro lado, assumimos a ideia de que a racionalidade comunicativa contida no enunciado concreto é orientada pela consciência, isto é, pela compreensão de diversos elementos presentes no diálogo e acionados quando da partilha intersubjetiva. Incluímos nesses elementos, por exemplo, as (re)significações, os conceitos, os interesses, as intencionalidades e que não se esgotam nos que foram mencionados.

Para tanto, o uso reflexivo das nuances da experiência, segundo Benincá (2002), possibilita que esses elementos façam parte das valorações dadas ao que se constitui como memória. A maneira como cada indivíduo documenta isso no cotidiano

é intitulada pelo autor como registro. Para esse teórico, o registro é a forma subjetiva e particular pela qual os indivíduos documentam as experiências. Nas sociedades grafocêntricas, em que a escrita representa uma das formas de documentar os acontecimentos, observamos a maneira pela qual esses registros se constituem como memória (seja ela social, cultural, histórica, econômica etc.) e os enunciados nela contidas se estabelecem como *corpus* investigativo com diferentes interesses e objetivos.

Destacamos que, assim como Benincá (2002, p. 178) propõe, embora haja estreita relação entre o registro e a memória, é preciso, pois, elucidar que o registro está muito mais atrelado a uma "anotação primeira, subjetiva e pontual". Nesse sentido, retomamos os postulados de Sobral e Giacomelli (2018) para complementar que o registro se constitui no âmbito das marcas linguísticas, na mobilização do aparelho formal da enunciação, cujas pistas possibilitam a significação. A memória, por sua vez, é o "movimento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar sua própria prática" (Benincá, 2002, p. 176), cuja finalidade está no movimento em que o sujeito faz para expor sua compreensão sobre uma dada experiência e avaliar os sentidos dela para a sua formação. Por essa via de raciocínio, a memória estaria diretamente vinculada às marcas enunciativas que operam no campo dos sentidos, ou seja, pela memória o sujeito deixa escapar os vestígios – implícitos ou explícitos (Sobral; Giacomelli, 2018) – dos sentidos dados aos acontecimentos, de modo a envolver os outros sujeitos interactantes.

Com isso, recapitulamos o que Bakhtin (2011) denomina de memória exotópica, como sendo aquela capaz de juntar e unificar o sujeito, assim como aquela

[...] capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência (Bakhtin, 2011, p. 55).

Assim sendo, as ideias enunciadas por Bakhtin (2011) e Benincá (2002) sobre memória confluem quando ambos mencionam a compreensão como dimensão da subjetividade e da resignificação da experiência, na medida em que essa última possibilita que sejam (re)construídas as percepções de mundo e dos acontecimentos e que orientam o cotidiano da vida.

Em seus trabalhos voltados para a memória como constituinte metodológico de uma investigação cujo tema é a práxis pedagógica – apresentada pelo autor em um

contexto educativo de um movimento social em um acampamento (especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) –, Benincá (2002) constrói críticas sobre discursos revolucionários que não proporcionam mudança e transformação social. Sua proposição consiste em afirmar que é por meio da reflexão mediada pela práxis pedagógica que se operam processos de transformação da consciência, abordada pelo autor como "politicamente ingênua e pedagogicamente submissa", em consciência crítica, autônoma, política (Benincá, 2002, p. 13). Práxis pedagógica, na pesquisa de Benincá (2002), é assumida como um movimento de transformação dos sujeitos (de si e dos outros) e das estruturas sociais em contexto de ensino e de aprendizagem, nas relações dialógicas entre o educador e o educando, assim como no ato educativo.

Com efeito, o entendimento de memória como a "elaboração de uma experiência pessoal" (Benincá, 2002, p. 178) e de registro como o produto enunciativo de uma leitura de mundo, fez o autor asseverar que uma análise dos projetos de dizer contidos na documentação da experiência possibilita observar intenções, sentidos e valorações.

Na seção a seguir, nossa abordagem se volta para uma apresentação da "memória" a partir de dois espectros: como elemento da formação de professores no contexto do Pacto pela Educação e como um gênero discursivo da esfera da docência. A essa última nuance, entonamos nosso projeto de dizer não para realizar uma outra discussão sobre a composição metodológica desta investigação, mas para situar a memória como um gênero discursivo potente nas pesquisas que envolvem a compreensão dos professores em suas trajetórias de formação.

5.3 A MEMÓRIA PEDAGÓGICA EM DOIS ESPECTROS: COMO GÊNERO DISCURSIVO E ELEMENTO FORMATIVO-REFLEXIVO

Quando da realização dos estudos no âmbito do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, no período de 2018 a 2020, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), situamos o objeto de investigação nas discursivizações de professoras-alfabetizadoras por meio de memórias pedagógicas e sequências didáticas, como modos enunciativos de revelar letramentos docentes. Na oportunidade, tratamos de evidenciar os temas enunciados nos seus escritos e os

traços constitutivos da professoralidade – o devir do ser na condição identitária de professor, no constante movimento reflexivo oportunizado pelas trajetórias formativas e profissionais.

Ao trazermos para o cerne a discussão que envolve as memórias pedagógicas na perspectiva das ações comunicativo-discursivas dos professores-formadores para esta tese, ampliamos o nosso olhar para os registros desses sujeitos nas mais diferentes formas de documentação do seu trabalho. Para além disso, há de se considerar que, por meio das memórias pedagógicas, os sujeitos revelam suas compreensões sobre a escrita e a relevância dessa prática para o exercício da docência e para o vozeamento de reflexões sobre o seu próprio fazer. Da relação entre o registro e a memória, Miranda (2016, p. 114) afirma que

[...] o registro tem papel relevante na escrita da memória, mas, quando pensamos na memória pedagógica enquanto instrumento auto-formativo e formativo, consideramos que a memória vai além do registro. A memória pedagógica pode estimular a reflexão sobre a própria prática dos profissionais da educação. A observação é o pré-requisito, seguido do registro, até a escrita crítico-reflexiva, a qual chamamos de memória.

De modo apriorístico, é importante salientar que a condição de memória pedagógica como uma prática social de linguagem que circula na esfera da docência situada no contexto do Pacto pela Educação faz com que vislumbremos múltiplas formas de configuração da ação docente pelas subjetividades partilhadas nos enunciados. Ainda que se caracterize como um campo da atividade humana ligada ao espaço escolar e às finalidades educativas, a docência ocorre para além das etapas e modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior, para além da Educação Formal e na dinâmica da formação em serviço ou formação continuada (Kleiman, 2006).

Na organização das atividades do Pacto pela Educação, a figura do professor-formador é sobremaneira importante para o desenvolvimento da docência para docentes, para a orientação de novas pautas formativas e para desenvolver um programa estadual orientado por documentos legais e projetos de governo que passaram a compor uma política pública com a finalidade de alcançar a meta de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade. O desdobramento da meta orientadora possibilitou, portanto, a estruturação de um programa de formação que pudesse também assegurar que as práticas pedagógicas chegassem até a sala de aula, como

forma de reverter os dados educacionais, reveladores de um cenário cuja alfabetização estava precarizada²².

Diante dos registros que apresentaram os feitos do Pacto pela Educação, as memórias adjetivadas como "pedagógicas" assim se configuraram porque:

[...] diz respeito aos outros sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente [...], por meio de sua escrita. A memória [...] representa a reflexão de vivências realizadas pelos sujeitos, posterior a sua própria ação, evidenciando uma implicação direta com as práticas vividas. Um olhar crítico, contextualizado, implicado com as realidades educacionais (Miranda, 2016, p. 45).

O excerto extraído da pesquisa de doutoramento de Miranda (2016) nos esclarece o caráter eminentemente dialógico das memórias pedagógicas como artefatos constituídos de reflexões sobre a ação e a maneira como significam os sentidos das vivências. Faz-nos oportuno dizer que a estrutura das ações do Pacto possibilitava que as memórias ganhassem também outras caracterizações, a exemplo da documentação do que foi realizado para orientar novas pautas formativas e também como critério de certificação.

A essa última caracterização, salientamos que a produção da memória pedagógica ocorria ao final de cada etapa formativa, realizada bimestralmente, assim como ao final do ano formativo, de modo a destacar valorações, contribuições e aprendizagens da trajetória formativa em desenvolvimento. Assim, todos os sujeitos envolvidos na ação do Pacto pela Educação escreviam suas memórias – professores-formadores, supervisores, coordenadores da ação e professores-cursistas.

Contudo, queremos destacar que o enfoque comunicativo-discursivo dado por esta pesquisa lança olhares para as memórias pedagógicas com o fito de dar o enfoque aos letramentos docentes a serem revelados pela maneira como acionam discursos, pretensões de validade e valorações. Assim, filiamo-nos à ideia de memória pedagógica pelo seu potencial reflexivo que desvela as racionalidades presentes nos enunciados. Com isso, a percepção que temos do professor-formador como autor de projetos de dizer sobre si e sobre sua ação docente coloca-o diante da condição

²² É preciso, pois, destacar que o nosso olhar para os programas, projetos e ações educacionais não se dá de forma naturalizada. Somos cientes dos interesses econômicos e da necessidade de controle do Estado sobre a sociedade e, ainda assim, não desconsideramos o esforço e a qualidade das produções realizadas por grupos profissionais que se dispuseram a pensar, criar, implementar e acompanhar o desenvolvimento das ações formativas do Pacto pela Educação na Bahia, especialmente os professores-formadores, por serem peça-chave para a comunicação com os territórios baianos e municípios a eles pertencentes.

identitária de um agente de letramentos (Kleiman, 2006), na medida em que age discursivamente para a formação de outros sujeitos que também se valem da prática da escrita de memórias, bem como atribui sentidos para sua inserção no Pacto pela Educação.

Nesse sentido, enfatizamos a maneira particular como cada sujeito revelou seu engajamento identitário como professor-formador e consideramos o papel que as agências de letramento – pela via das instituições, como no caso da SEC – têm para construir representações da docência (Kleiman; Martins, 2007) e de si como docentes (Nascimento, 2020) nos movimentos de formação.

Por conseguinte, as memórias pedagógicas, no contexto do Pacto pela Educação, não apresentam uma estrutura orientadora ou qualquer outro formato estético que se constitua como modelo. As mais variadas formas pelas quais os escritos são construídos fazem com que os sujeitos rememorem formas enunciativas "relativamente estáveis" (Bakhtin, 2011, p. 262) sobre o uso da linguagem e materializem, pela via das marcas linguísticas, seus projetos de dizer. Essas diferentes formas genéricas são permeáveis (Rockwell, 2012) e se atualizam em outros formatos (Marcuschi, 2000) para atender aos interesses comunicativos.

Nesse sentido, é válido pontuar que "o gênero vive do presente, recorda o passado, o seu começo" (Bakhtin, 2008, p. 121). Assim, nos contextos de interação verbal, a relação entre a unidade e a continuidade do gênero que materializa as ações comunicativo-discursivas apresentam estreita relação com o conceito de memória que apresentamos na seção 5, pelo caráter reiterável das formas linguísticas. Certamente, as formas genéricas – ou gêneros discursivos – pelos quais a memória pedagógica se efetiva revelam a recordação de outros enunciados (repetíveis) para tematizar projetos de dizer do professor-formador.

Por gêneros discursivos, embasamo-nos em Bakhtin (2011) para asseverar que sua caracterização múltipla e dinâmica se dá em processo. Para esse autor, a trajetória da constituição de um gênero discursivo está na utilização enunciativa da língua em uma dada esfera comunicativa. Nos mais diferentes campos da atividade humana, reiteramos as palavras de Bakhtin (2011, p. 261-262) para afirmar que

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo

temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (*grifos do autor*).

Certamente, no contexto do Pacto pela Educação, pela esfera discursiva da docência nos eventos formativos, a estabilidade relativa das formas genéricas das memórias pedagógicas se dá na tomada de posição do sujeito-autor – o professor-formador –, que estabelece o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional desse dispositivo no contexto da formação. Segundo Miranda (2016), se o uso da memória pedagógica é orientado pela compreensão de essa ser um elemento educativo, pela via da reflexão, sugerir formas de escrita a ser seguida impede o sujeito de exercitar essa prática e estabelecer análise sobre sua própria trajetória.

Em outras palavras, Miranda (2016, p. 110) enfatiza que

Uma das principais funções da escrita da memória, utilizada no Programa Pacto pela Educação, é a de desenvolver o potencial auto-formativo dos profissionais que as escrevem e da capacidade formativa coletiva no momento em que são lidas em sessões de estudo, além de se constituírem em dados para pesquisas científicas e pedagógicas.

Evidentemente, a ênfase de Miranda (2016) sobre as memórias pedagógicas escritas no contexto do Pacto, para além de vislumbrá-la como uma ação comunicativo-discursiva, possibilita-nos entrever dois importantes aspectos: a) a presença das marcas linguísticas de gêneros discursivos presentificados; e b) a indissociabilidade dessas marcas linguísticas às marcas discursivas do que cada sujeito revela de modo particular. Tudo isso tematizado, por certo, por outra prática de linguagem que destaca ainda mais o caráter dialógico: a leitura das memórias, realizada de modo coletivo em sessões de estudo. Isso nos permite afirmar que a memória pedagógica, sob nossas lentes, é a instância que reúne ações comunicativo-discursivas pela mobilização de elementos valorativamente recordados e registrados em formas de enunciados que também rememoram formas genéricas. Além disso, é na instância da memória pedagógica que as reflexões orientam a construção de sentidos sobre as ações nela enunciadas.

Por tal condição, nossas análises não pretendem esgotar as memórias nos temas e nas nossas interpretações, pois somos cientes das nossas limitações ao que externo à nossa consciência. No entanto, a memória pedagógica como reflexão sobre a prática possibilita uma análise de sua condição enquanto sujeito de identidade e permite ao outro leitor interactante refletir sobre si e sobre os enunciados do outro. Logo, o potencial auto-formativo e formativo também se faz presente nessa prática de linguagem no contexto das ações do Pacto pela Educação.

Isto posto, intentamos apresentar gestos de análise para materializar a arquitetura que desenhamos, fundamentada nos aportes discursivos e reflexivos destacados até aqui, na seção a seguir.

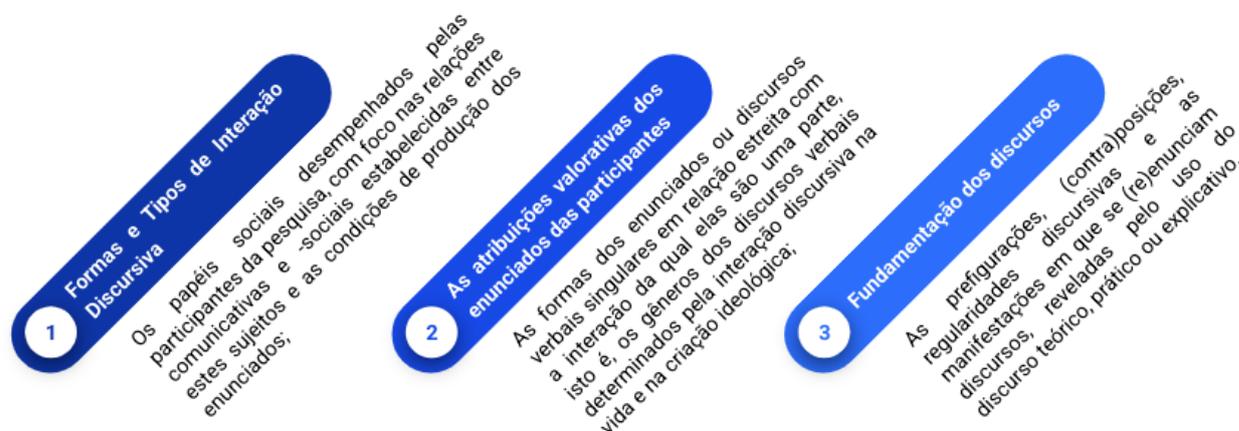
6 (COM)POSIÇÕES DISCURSIVAS SOBRE LETRAMENTOS DOCENTES EM MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: AÇÕES COMUNICATIVO-DISCURSIVAS DE PROFESSORES-FORMADORES

Os olhares que lançamos sobre as memórias pedagógicas dos professores-formadores são, indiscutivelmente, preenchidos de nossas subjetividades. No entanto, não nos furtamos da responsabilidade que temos como sujeitos interpretantes dos enunciados de outros sujeitos. Não nos isentamos, também, do aparecimento de traços da nossa pertença direta às ações do Pacto pela Educação, mas buscamos a realização de uma vigilância epistemológica e ética pautada na arquitetônica a qual nos propomos desenvolver, a fim de gerar a sistemática de nossas interpretações.

Por uma necessidade explícita de recordar a composição organizativa da metodologia, nossos gestos de análise transitaram entre a Ordem Bakhtiniana de Investigação da Linguagem e a Hermenêutica habermasiana, a fim de compreendermos as ações comunicativo-discursivas pela via das formas mobilizadoras dos atos de linguagem e dos sentidos que se revelam às nossas interpretações. Para tanto, assumimos uma postura responsivo-ativa quando da interação com os textos, considerando, sobretudo, que se distanciam os seus espaços-tempos de produção no contexto das ações do Pacto pela Educação e de interação no contexto da pesquisa.

Nossa proposição, para essa fase do processo investigativo, é lançar mão de uma análise que põe em processo de implementação a arquitetônica descrita na seção metodológica e buscar evidenciar as reverberações de letramentos docentes pelas pretensões de validade a que recorrem às ações comunicativo-discursivas. Para rememorar, partiremos da ordem metodológica de investigação da linguagem proposta por Volochínov (2021) e, em diálogo com as memórias – a partir da Hermenêutica habermasiana –, exploraremos a fundamentação dos discursos, os consensos e suas posições enunciativas. Com isso, o movimento de análise das memórias tomou por princípio o seguinte caminho orientado arquitetonicamente, conforme demonstra a Figura 4:

Figura 4: Caminho que orienta a arquitetura da investigação das memórias



Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2024).

Destacamos, pois, que embora tenhamos a intenção de apresentar o caminho traçado para assegurar o rigor na análise das memórias pedagógicas, não tivemos a pretensão de engessar o surgimento de temas, regularidades, prefigurações, etc. Buscamos, sobretudo, a manutenção de um diálogo constante e frequente com os enunciados, a partir de elementos do conteúdo temático, das formas (linguísticas, comunicativo-discursivas) e do estilo, para oportunizar nossas interpretações a partir da fundamentação dos discursos que integram as memórias.

Nesse sentido, a primeira memória analisada é de autoria de Amarelinha (Anexo II), professora de Matemática da Rede Estadual de Ensino, com grande parte das experiências desenvolvidas na docência desse componente curricular no Ensino Médio ao longo de sua carreira no Magistério Público Estadual. Desde 2013, atua como professora-formadora das ações do Pacto pela Educação e possui Especialização em Educação Matemática. Em sua memória, construída em dezembro de 2013, Amarelinha retratou o percurso do trabalho desenvolvido ao longo do referido ano, na medida em que evidenciou suas dificuldades, fragilidades, desafios e superações.

Como sugere no próprio título da memória pedagógica – “Ações Concomitantes Pacto/PNAIC 2013” –, as atividades do Pacto pela Educação estiveram paralelamente desenvolvidas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É válido destacar que a Portaria que institui o Pacto pela Educação na Bahia é datada de 2011 e, com as experiências exitosas do programa, o Governo Federal instituiu um Pacto Nacional com o propósito de alfabetizar crianças na idade certa (Miranda, 2016). Com

isso, na Bahia, houve períodos em que as ações estaduais estiveram integradas às nacionais, conforme mostra o quadro 3, apresentado na seção 3 (item 3.2) desta tese.

Com isso, destacamos que a autora da memória ingressou como formadora no ano de 2013, conforme enuncia. Nesse sentido, recorre a dois processos significativos em sua trajetória de vida para tratar do tema em questão: a sua alfabetização e o acompanhamento à formação do seu filho, como experiências positivas vividas. Ao tratar do seu ingresso no Pacto pela Educação, Amarelinha afirma:

Quando me propus participar da seleção para trabalhar no Pacto, busquei na internet (coisa boa é essa tal de internet! um mundo de informação a nosso dispor) informações que me ajudasse a fazer parte desse seleto grupo. Achei: Lei, manual do Pnaic no site do MEC, algumas postagem no youtube... e lá fui eu para uma entrevista (Amarelinha, 2013).

Nessa proposição, Amarelinha atribui importância ao conhecimento sobre o programa e à fundamentação de seu discurso quando da participação na entrevista de seleção para ser professora-formadora. Além de consubstanciar seu projeto de dizer nos documentos supramencionados, valida a importância que a leitura (seja nos textos encontrados na internet ou nas postagens do YouTube) tem para a composição de suas ações comunicativo-discursivas, orientadas para o alcance do seu objetivo-fim: ser aprovada na seleção. Logo, reverbera aí a atribuição valorativa que é dada à leitura como prática de linguagem necessária ao desenvolvimento da ação docente no âmbito da formação, isto é, demarcam traços dos letramentos docentes. Assim, são apresentados também nesses enunciados o agir estratégico que, em Habermas (2012a, p. 164),

[...] esse modelo de ação é frequentemente interpretado de maneira utilitarista; aí se supõe que o autor escolhe e calcula os meios e fins segundo aspectos de maximização do proveito ou das expectativas de proveito.

Para além de uma ação estratégica, vislumbramos também os elementos de uma transição para a ação comunicativa quando a professora-formadora ancora os enunciados no excerto em destaque, aos acionar discursos, a saber: o discurso teórico (quando revela o conhecimento epistemológico que orienta os princípios e as ações do Pacto), o discurso prático (pelo reconhecimento sobre as exigências da docência na função do professor-formador) e o discurso explicativo (pela construção da

inteligibilidade sobre a formação, suas experiências e reflexões). Por um lado, essa exteriorização marcada pela estratégia de validação utilizada na oportunidade do processo seletivo é evocada como parte constitutiva da memória enquanto uma experiência valorativa. Por outro lado, considerar o percurso de aprendizagem sobre o Pacto e a atividade docente a ser desenvolvida nele é, inicialmente, uma ação teleológica orientada pelo desejo individual da professora-formadora em fazer parte do programa. Nessa memória, Amarelinha não explicita as razões que a motivaram a participar da seleção, mas sinaliza sobre o desejo de atuar no que considera um grupo seletivo.

Em diversos momentos da ação comunicativo-discursiva, como uma de suas contraposições, Amarelinha reconhece a institucionalização dos processos formativos e revela desconhecer as ações de regime de colaboração entre Estado e Municípios. Essa contraposição é observada quando ela justifica não ter experiência com a docência na alfabetização, cuja expertise enquanto professora foi desenvolvida ao longo de anos como professora de Matemática para o Ensino Médio. Assim, explicita que:

[...] fomos convocados para a primeira reunião em Salvador. E lá, hum! Lá, descobri que na SEC do Estado da Bahia existia uma Coordenação de Apoio à Educação Municipal (COAM), que era antes chamava-se PROAM. Que, por isso, na Bahia tinha PACTO e PNAIC, e na COAM/PROAM tinha uma turma que atuava junto aos municípios no trabalho com o PME que, dentre outras ações, orientava os municípios sobre o PAR, e outras siglas mais. Pude ter uma noção da extensão das ações da COAM, seu organograma e atribuições de cada ator. Eu ira atuar como formadora de Orientadores de Estudo (OE) e Coordenadores Pedagógicos Multiplicadores (CPM) e acompanhar as ações desses atores em cada município do polo (resumindo as atribuições) [...] (Amarelinha, 2013).

[...] Foi um grande desafio adentrar no universo da alfabetização, uma vez que meu trabalho na educação sempre foi direcionado à disciplina de Matemática do Ensino Médio (Amarelinha, 2013).

É preciso pontuar a percepção que tivemos do deslocamento da 1ª pessoa do plural no primeiro enunciado para a 1ª pessoa do singular ainda na primeira e na segunda. A professora-formadora revela, quando da utilização plural, o que Kleiman (2006) afirma ser o engajamento identitário, uma espécie de sentimento de pertença ao grupo. Esse deslocamento se apresenta, para nós, como uma exteriorização fundamentada de modo expressivo que, dentre as pretensões de validade, Habermas

(2012a, p. 86) afirma ser por essa via que o sujeito realiza "a comprovação da transparência de autorrepresentações".

A essa autorrepresentação transparente – definida por Habermas (2012a) como sendo a apresentação/interpretação de si ou de um dado grupo social no contexto da ação comunicativa –, que é evidenciada por meio de uma pretensão expressiva, atribuímos à tematização da sua pouca vivência com outras ações da SEC que não as da docência em sala de aula, nas escolas estaduais nas quais lecionou. Em complemento ao que destacou no enunciado supramencionado, a mobilização de marcas enunciativas com a finalidade de descrever as ações da coordenação à qual o Pacto está vinculado, bem como das suas atribuições como formadora revela uma pretensão de validade que "comprova a existência de estados de coisas" (Habermas, 2012a, p. 86).

Como forma de resgatar a função que a memória pedagógica tem no contexto do Pacto pela Educação, Amarelinha desenvolve marcas de processos reflexivos quando questiona sobre o que aprendeu em oposição ao que de fato se estabelece como o que já se sabe. Como forma de revelar uma possível resposta para tal questionamento, a professora-formadora vale-se das aprendizagens proporcionadas pela sua inserção no programa Pacto e destaca que

[...] Já ouvi falar sobre “os direitos de aprendizagem”, mas não conhecia o documento. A partir de então ele foi um instrumento para consultas. O que dizer, então, dos níveis de apropriação da escrita? Nunca ouvira falar! E se já tinha ouvido, não lembrava. Depois do nosso segundo encontro de formação e ter conhecido a competente profª (...), pensei logo na leitura/estudo da obra de Emília Ferreira, mas por onde começar? Escolhi “Reflexões sobre alfabetização”. Ao lê-lo, me dei conta que já havia refletido e admirado a capacidade que nós (humanos) temos de construirmos o conceito de número, mas, NUNCA havia refletido sobre nossa capacidade de representar o som de nossa fala em um símbolo que chamamos de letra. Letra que pode ser palavra, que se junta para formar outras palavras. Bom! Depois de tudo que consegui aprender sobre esse assunto nesse ano, não posso dizer que já consigo conceituar os níveis de escrita, mas, já consigo ouvir sobre o assunto sem ficar completamente perdida, sem saber do que se trata (Amarelinha, 2013).

Diante dos enunciados, podemos observar dois importantes aspectos a partir do acionamento dos discursos teórico e prático: o primeiro deles é o reconhecimento de que as ações desenvolvidas pelo programa são orientadas por princípios teóricos relacionados à alfabetização. Para isso, não é raro encontrar marcas que destacam o

aspecto normativo (que revela o discurso prático) que orienta a prática – como é o caso do dos direitos de aprendizagem²³, atualmente previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conceitos relacionados a essa etapa de ensino, a exemplo dos "níveis de apropriação da escrita" e a "capacidade de representar o som de nossa fala em um símbolo que chamamos de letra" (Amarelinha, 2013).

No excerto em destaque, se compreendermos o fato de a racionalidade comunicativa estar permeada pelo discurso teórico, revelamos a atribuição valorativa dada ao desconhecimento desses temas e documentos e o fato de dispor de fundamentação na leitura e na apropriação desses para não permanecer na mesma condição, especialmente quando revela já conseguir "ouvir sobre o assunto sem ficar completamente perdida, sem saber do que se trata" (Amarelinha, 2013). Em Habermas (2012a, p. 49), vimos que o discurso teórico é uma espécie de meio pelo qual as "experiências negativas podem ser elaboradas de modo produtivo". Nesse sentido, notamos também que o modo de fundamentar a exteriorização faz com que a professora-formadora opte pela via normativa para elucidar a "aceitabilidade das ações ou norma para as ações" (Habermas, 2012a, p. 86).

Por se tratar de um programa, cujas ações estão vinculadas ao cumprimento de políticas públicas – como é o caso do próprio Pacto –, as normas para o desenvolvimento da ação incutem, inclusive, nos constantes movimentos de estudo necessários à realização dos eventos formativos. Nesse sentido, podemos destacar a reverberação de letramentos docentes o fato de a leitura ser uma prática de linguagem cuja "exigência" (Vianna et al, 2016; Kleiman, 2006) se configura como condição indispensável ao engajamento identitário de um professor-formador.

Sobre esse aspecto, a leitura é também palavra sinônima de estudo, nas enunciações de Amarelinha, sobremaneira importante para a consolidação de saberes teóricos que fundamentam a ação docente no contexto da formação e também como dispositivos de consulta, quando do surgimento de dúvidas. Desse modo, a autora da memória deixa escapar que os documentos que orientam

²³ No ano da escrita da memória pedagógica em questão (2013), o documento orientador dos direitos de aprendizagem era intitulado de "Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental", elaborado e publicado pelo Ministério da Educação em 2012. O referido documento estabelecia, dentre outras questões, os fundamentos do ciclo de alfabetização e os direitos e objetivos de aprendizagem por área de conhecimento e componente curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2023.

normativamente a ação são necessários e indispensáveis ao reconhecimento de todos os integrantes e que a leitura – prática social de linguagem de caráter também consultivo – é o meio pelo qual é possível se apropriar das normas da ação e corrigir possíveis subversões.

Outro excerto a que damos destaque confere ao enunciado de Amarelinha uma fundamentação avaliativa, em razão de "revelar a preferência dos valores" (Habermas, 2012a, p. 86). Assim, Amarelinha (2013) afirma:

Foi difícil, muito difícil! Principalmente no segundo encontro com os OE. No primeiro, eu e [a colega formadora] atuamos juntas na formação e em momentos distintos com as duas turmas de OE. Devido à extensa carga horária, a partir do segundo, os encontros com as turmas foram simultâneos. Aí no segundo encontro eu fiquei sozinha. Ao terminar a formação tive a sensação de que o trabalho com a proposta para LP não ficou bom. E não hesitei, quando as Prós [coordenadoras] me perguntaram qual a minha dificuldade, fui bastante sincera. Conseguiria dar conta da proposta de Matemática, de mediar discussões sobre avaliação, sequência didática, concepção de infância, criança e ludicidade, sobre os conceitos cotidianos e científicos, mas, o trabalho com a Língua Portuguesa eu não me senti em condições, não tinha/tenho embasamento teórico.

Em princípio, notamos o posicionamento crítico diante das normas da ação, sobretudo quando a professora-formadora trata de especificar a adjetivação "extensa" para se referir à carga horária da formação. Por conseguinte, ao avaliar o trabalho que desenvolveu sozinha, pondera o fato de não estar satisfeita com o trabalho realizado com Língua Portuguesa (LP) – implicitamente interpretado por nós que a fragilidade se deva ao desconhecimento dos níveis de escrita e da sua formação ser em Matemática, especialmente quando menciona a sua capacidade de desenvolver o trabalho com diversos temas, cujo plano de fundo seria a Matemática.

Em função disso, a marca linguística operada pelo conector de oposição "mas", a qualidade do trabalho desempenhado com Língua Portuguesa se dava pela falta de embasamento teórico. Por tal assertiva, interpretamos que a maneira expressiva pela qual fundamenta a avaliação que faz o seu próprio fazer manifesta uma autorrepresentação de incompletude e de inacabamento diante dos saberes exigidos a um professor-formador, especialmente na área de LP. E complementa:

Abro um parêntese para observar que a colega (...), especialista em Língua Portuguesa, que foi selecionada junto comigo para atuar no nosso Polo, por motivos pessoais, não pode continuar no Programa e

por motivos outros não foi substituída. Dessa forma, ficamos eu e [colega formadora], ambas especialistas em Matemática, responsáveis pelas formações (Amarelinha, 2013).

A função do professor-formador é apresentada no excerto com uma outra caracterização: o fato de a formação inicial determinar, no contexto das ações formativas, os "especialistas". E isso é reforçado quando Amarelinha (2013), em outro trecho da memória pedagógica, trata de uma cursista, "especialista em Educação Inclusiva", quando destacou a importância das temáticas sobre Educação Especial/Inclusiva nas ações do Pacto. Além disso, a importância atribuída ao conhecimento teórico sempre surge como tema dos enunciados, cujo destaque damos ao trecho em que Amarelinha (2013) afirma que "[...] a cada proposta de atividade, nos apresentava uma sugestão com o **devido** aprofundamento teórico" (grifo nosso).

O lugar de destaque à palavra "devido" é uma marca enunciativa em que se apresenta para nós a condição indispensável do conhecimento teórico para fundamentar as sugestões de práticas alfabetizadoras no contexto da formação. Assim, sob nosso ponto de vista, essa construção simbólica da indissociabilidade entre teoria e prática se dá pela via do discurso explicativo, como forma de comprovar, por meio da compreensibilidade, que a prática docente se realiza de forma concreta por meio de tal ideia.

Outro aspecto mencionado e que se relaciona às exigências da ação do professor-formador e reverbera letramentos docentes nas práticas sociais em contexto digital é o acesso e a interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que a leitura e a escrita mediam outros espaços-tempos formativos, de maneira assíncrona. Além da expressividade demarcada no discurso pelo uso da primeira pessoa do singular para enunciar, Amarelinha deixa escapar, pela via dos enunciados fundamentados de forma avaliativa, a maneira como valora o AVA em seu processo de formação como professora-formadora:

Não posso deixar de falar o quanto foi relevante, sem deixar de ser trabalhoso, o aprendizado sobre/com o AVA. Os encontros virtuais, muito longe de serem prazerosos (nada como o abraço dos colegas), foram de uma experiência única (Amarelinha, 2013).

O grau de importância dado ao Ambiente Virtual com a configuração de outro espaço-tempo de formação tem lugar de destaque no enunciado e, como contraposição, a professora-formadora revela sua insatisfação quando se refere aos

encontros realizados no ambiente virtual. Com isso, recorre à estratégia da explicação "nada como o abraço dos colegas" para valorar a importância de seus pares e do contato presencial para a construção de experiências no âmbito da sua trajetória de formação.

Há de salientar que, para além dos aspectos mencionados, o inacabamento e a aprendizagem constantes fazem com que ela recorra ao discurso fundamentado pela expressividade, como forma de revelar também que sua ideia de alfabetização ultrapassa os limites da decodificação, sobretudo ao mencionar que "Alfabetiza-se sempre quem está disposto a aprender" (Amarelinha, 2013). Implicitamente, a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento – e que ampliam a perspectiva de uma alfabetização constante – tão validada nos documentos oficiais do Pacto pela Educação aparece impregnada no discurso, de modo específico em sua enunciado final: "[...] o ano de 2013 foi de muito aprendizado. As discussões me levam à reflexão que estou sempre iniciando um processo de alfabetização" (Amarelinha, 2013).

Na Figura 5, apresentamos uma síntese da análise realizada, referente à memória pedagógica da professora-formadora Amarelinha, com destaque aos enunciados, valorações, fundamentações dos discursos e letramentos docentes, como forma de recuperar o diálogo feito com sua produção, atrelado à arquitetura.

Figura 5: Análise da Memória da Professora-Formadora Amarelinha

// MEMÓRIA PEDAGÓGICA AMARELINHA			
Gênero Discursivo: RELATO			
ENUNCIADOS/TEMAS	VALORAÇÕES	FUNDAMENTAÇÕES	LETRAMENTOS DOCENTES
Experiências como professora de Matemática e tempo de atuação na Rede Estadual;	Conhecimento teórico e histórico sobre o programa Pacto;	Discurso teórico para validar as práticas desenvolvidas pelo programa;	A leitura e a escrita na escola e em ambientes de formação de professores:
Vivências como criança em processo de alfabetização;	A importância do grupo de formadores para si e a significação de se pertencer a um seleto grupo de formadores;	Discurso Prático para evidenciar as prescrições e as exigências do Pacto enquanto programa que engloba a formação de professores;	A significação dessas práticas sociais de linguagem nas interações na formação presencial e no AVA, bem como na formação de crianças, quando as práticas são desenvolvidas pelos alfabetizadores.
Expectativas e concretizações sobre sua inserção na equipe de formadores do Programa Pacto.	Leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) - a experiência com o AVA do Pacto.	Discurso Explicativo para revelar suas reflexões, os elementos da sua subjetividade, que marcam a os elementos do mundo da vida e da responsabilidade do seu ato enquanto formadora.	

Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2025)

Nesse processo de análise das memórias pedagógicas, deparamo-nos com a produção da professora Estrelinha (Anexo III), que é licenciada em Letras e possui Mestrado também em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Com 48 anos de idade e 24 anos de atuação na rede estadual, a professora é formadora desde 2005 e já atuou em diferentes programas da SEC, todos com foco na formação de professores, alguns mais restritos à rede estadual e outros que acoplavam a rede municipal.

Com sua memória pedagógica referente à sua atuação no ano de 2013, Estrelinha apresentou um texto em verso, característico do gênero discursivo “cordel”, contendo 13 (treze) estrofes, cuja estrutura foi organizada em sextilhas, a partir de versos livres, com esquema de rima que transita entre as alternadas, emparelhadas e interpoladas para assegurar a reiteração de sons semelhantes.

Dentre os temas em sequência, Estrelinha inicia seu texto a partir do uso do enunciado que o intitula como “Minha memória tem história”. Já no título, a relação entre memória e história sugere-nos uma recuperação do sentido que a memória tem para o programa. Sem a intenção de apresentar relatos meramente descritivos, o enunciado marca a posição da professora-formadora enquanto sujeito do discurso quando assume, por meio do uso do pronome “minha”, para demarcar os elementos de sua subjetividade ora contidos em seu escrito.

Ao iniciar a sua memória pedagógica, Estrelinha apresenta nuances do ano formativo em seu conteúdo, ao passo em que situa o seu lugar de atuação em dois territórios baianos: Recôncavo – situado no entorno da Baía de Todos os Santos e abrange 20 (vinte) municípios – e Vale do Jiquiriçá, que está situado no Centro-Sul, em zona geográfica limítrofe com o Recôncavo, que também reúne 20 (vinte) municípios. Nesse sentido, Estrelinha (2013) menciona que

Num ano cheio de formação
Com pessoas do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá
Cada um trazendo contribuição
Para a alfabetização melhorar
Sem esquecer nem um minuto
Que a vida de crianças podemos transformar.

Logo de início, Estrelinha nos possibilita interpretar que as contribuições dos sujeitos atribuem aos encontros formativos o caráter dialógico de sua pauta, tanto quanto a ideia de que a experiência e as práticas dos cursistas são importantes para

a alfabetização no contexto dos territórios, bem como dos municípios em que atuam. Ademais, é válido destacar que Estrelinha evidencia que o foco das formações se dá na melhoria da alfabetização, sem perder de vista as crianças que estão em processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Ainda nessa estrofe, a professora-formadora, com vistas a assegurar a rima, faz a inversão sintática de alguns enunciados, a exemplo do último verso da primeira estrofe, quando menciona “para a alfabetização melhorar”, assim como o trecho “que a vida das crianças podemos transformar”. Com isso, interpretamos ser a inversão sintática o recurso linguístico para enfatizar dois importantes pontos: o primeiro, sob o ponto de vista da significação, destacar o foco das ações do programa tão enfatizado pela autora ao longo da sua memória pedagógica e, segundo, possibilitar, por meio do seu estilo individual, rememorar a função da linguagem literária, suas possibilidades transgressoras na construção dos sentidos e da entonação necessária à rima do gênero cordel.

Na segunda estrofe, Estrelinha inicia seu discurso de modo a enfatizar um pedido de permissão e, para isso, faz o uso da primeira pessoa, colocando-se como responsável pelo dizer a seguir e convocando a escrita da memória como espaço de liberdade para expressar o que pensa. Logo, é possível inferir que o pedido que antecede o dizer pode ter o objetivo de amenizar o impacto do que é afirmado, ao passo em que considera o caráter avaliativo que a memória possui no contexto da formação, assim como o respaldo para a organização do trabalho em ações futuras, a fim de que seu discurso seja aceito como válido. Assim, Estrelinha (2013) afirma

Peço aqui a permissão
 Para o que agora vou falar
 Muitos ciclos de formação
 Que tivemos que organizar
 E com todo esforço empenhado
 Este ano, vamos finalmente finalizar

Sua permissão solicitada aos leitores da memória, coordenadores da ação, revela o volume do trabalho desenvolvido – destacado pelo uso da palavra “muitos” ao se referir aos ciclos de formação – e o empenho em organizá-lo. Ademais, o destaque ao que “vamos *finalmente finalizar*”, ainda que pareça redundante, o trecho em itálico por nós destacado possibilita-nos notar que se torna essencial a finalização do ano de trabalho para a formadora, ao passo em que valida o fato de que o trabalho

tenha sido exaustivo, bem como se finalizam anos letivos quando se trata da atividade docente. Decerto, a exposição desse enunciado de Estrelinha já fora mencionado por Amarelinha, na memória apresentada anteriormente, ao mencionar o quanto foi trabalhoso atuar nas formações do referido ano. Além disso, é possível perceber a participação dos formadores na autoria de suas agendas de trabalho, quando Estrelinha destaca o papel dos formadores, ao utilizar a primeira pessoa do plural para se referir à organização dos ciclos de formação, ao esforço empreendido e à finalização do ano como fechamento de toda a etapa formativa prevista.

O deslocamento da primeira pessoa do singular nos dois primeiros versos para a primeira pessoa do plural nos demais versos da estrofe permite que seja evidenciada a opinião de Estrelinha em nome do coletivo, como forma de deixar registrado o que pensa sobre a ação que desenvolve e sua importância no contexto da alfabetização.

Desse modo, a ênfase da terceira estrofe é dada ao planejamento das atividades, como forma de rememorar o início do ano de trabalho. Nela, Estrelinha deixa escapar sobre os elementos do Pacto enquanto um programa de formação de professores-alfabetizadores, que compõem o seu fazer na docência enquanto formadora. Assim, sua ação é destacada por expressões como “rotina” e que, no decorrer do texto (em outras estrofes), surgem outras, a exemplo de “leitura didatizada”, “PDAM e PDAL” e “sequência didática”, como itens indispensáveis à realização do seu fazer.

Além disso, o uso de “rotina consistente” e “prática condizente com o alfabetizar para letrar” revelam, por meio dos adjetivos “consistente” e “condizente”, a sua responsabilidade e responsividade com o trabalho que desenvolve, sob o reforço da perspectiva de alfabetização que o programa segue e ela, enquanto formadora, faz disseminar. Essa responsabilidade mostra a necessidade que Estrelinha vê a respeito do critério e do rigor na escolha dos itens da rotina, bem como das práticas para a efetivação dos encontros formativos de forma satisfatória e responsiva. Para tanto, essa responsividade é observada nesse mesmo excerto, vez que o alinhamento com a perspectiva de alfabetização que o programa segue requer que as ações formativas possam direcionar os cursistas para realizarem práticas alinhadas ao que preconiza o Pacto.

A esse alinhamento, referimo-nos ao trecho que destacamos na quarta estrofe, ao mencionar que

Foi Pacto, foi PNAIC
Tudo junto e misturado
Com o tempo pedagógico
Muito bem consolidado
Com dois momentos para ler
A leitura didatizada e a leitura por prazer
Também escrever e contar como aprendizado (Estrelinha, 2013).

A menção de Estrelinha, nessa estrofe, apresenta as diferentes formas pelas quais a leitura é abordada nas ações concomitantes entre os programas estadual (Pacto) e nacional (PNAIC): a leitura didatizada, com as interferências do professor-mediador, com intervenções pedagógicas sistematizadas para conduzir a leitura e a compreensão dos textos, bem como a leitura por prazer, também mencionada na estrofe e que, no Pacto, adquire sentido de leitura para deleite, sempre disposta no planejamento das ações alfabetizadoras, com o fito de desenvolver o gosto pela leitura.

Na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, também conhecida como PDAL, o professor-cursista do Pacto, que é alfabetizador, é direcionado para a construção de uma rotina didática, que é organizada a partir de tempos pedagógicos. A leitura para deleite aparece sugestivamente como o primeiro tempo pedagógico, denominado de “Tempo para Gostar de Ler”²⁴, ao passo em que a leitura didatizada é apresentada sob o título de “Tempo de Leitura e Oralidade”²⁵.

Além da proposta que prioriza o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade (PDAL), Estrelinha menciona também, na estrofe seguinte, a Proposta Didática de Alfabetização Matemática, reconhecida entre os participantes do Pacto pela sigla PDAM. Na estrofe, menciona a professora formadora:

²⁴ Na PDAL, a autora Amália Simonetti (2012) afirma que o Tempo para Gostar de Ler tem a leitura como objetivo didático. Ressalta ainda que “acreditamos que a finalidade do letramento, na escola, é possibilitar aos alunos práticas de leitura e escrita com sentido e significado. A inserção dos alunos, como leitores, na cultura escrita não acontece de modo espontâneo. Exige a mediação e a intencionalidade didática do(a) professor(a), como, por exemplo, proporcionar a interação constante e significativa dos alunos com diferentes suportes e gêneros textuais nas práticas de leitura e oralidade. Esse momento da rotina é, como o próprio nome está dizendo, é para o aluno gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito da leitura” (Simonetti, 2012, p, 28).

²⁵ Já o “Tempo de Leitura e Oralidade” tem como cerne “a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, ambos com compreensão: a compreensão do que se lê e do que se fala; a produção oral de textos; a relação do texto escrito com a oralidade; o desenvolvimento da consciência fonológica; a pronúncia das palavras; a reflexão do vocabulário; a apropriação e o reconhecimento de diferentes gêneros textuais (Simonetti, 2012, p, 28).

Da PDAM à PDAL
 Temos que seguir
 Com livros, cartazes e folhetos
 Para o professor se garantir
 Afinal de contas é proposta
 Que todo alfabetizador gosta
 Para tentar alfabetizar e conseguir

No enunciado em destaque acima, além de mencionar os materiais pedagógicos, professora Estrelinha revela que as propostas didáticas são, para muito além de propostas, prescrições para o trabalho do alfabetizador. Dessa maneira, sua menção à subordinação do alfabetizador à proposta torna a PDAM e a PDAL, sob sua perspectiva, elementos indispensáveis e obrigatórios na condição do programa, bem como na capacidade de alfabetizar. Isso fica explicitamente marcado quando, no verso quatro, ela afirma que, por meio de suportes oferecidos pelo programa (propostas, "livros, cartazes e folhetos"), o alfabetizador se garante enquanto alguém que está pronto para desenvolver a prática de alfabetizar.

Por conseguinte, destaca ainda que as propostas pedagógicas construídas e disseminadas pelo programa atraem os alfabetizadores para se vincularem à perspectiva teórico-metodológica ali disposta, como caminho para "tentar e conseguir". Com isso, na relação entre o que propõe o programa e o entendimento de que o alfabetizador deve seguir possibilita-nos inferir que há um efeito impositivo não somente para o professor-formador que dissemina as ações do programa. Inferimos daí uma espécie de anulação do caráter criativo do professor, apresentado na estrofe acima tanto pelo uso da expressão "temos que seguir" pela obrigatoriedade de aplicação da proposta.

Notadamente, Habermas (2012b) nos recorda que a relação entre o mundo sistêmico/objetivo (e Bakhtin, em "Para uma Filosofia do Ato Responsável" denomina de mundo da cultura) e o mundo da vida/subjetivo é também uma relação entre racionalidades – a instrumental e a comunicativa. No trecho em destaque acima, vimos a racionalidade instrumental tacitamente explícita nas propostas PDAM e PDAL como dispositivos legitimados pelo Estado da Bahia para conduzir o trabalho com a alfabetização, bem como a obrigatoriedade do uso tanto pelo professor-formador quanto pelo alfabetizador, quando Estrelinha menciona que "temos que seguir".

Diante disso, é perceptível um movimento de penetração do mundo sistêmico no mundo da vida, de modo que ocorre a cisão entre eles, na medida em que ocorre certa prevalência do primeiro em detrimento do segundo. Isso se refere, pois, ao que

Habermas (2012b) denomina de “colonização do mundo da vida”. Nesse sentido, expõe o autor que

A racionalização do mundo da vida possibilita a passagem da integração social para meios de controle independentes da linguagem e, com isso, um desmembramento de esferas de ação organizadas formalmente, as quais têm, por seu turno, efeitos retroativos sobre os contextos do agir comunicativo, impondo ao mundo da vida, agora marginalizado, imperativos próprios (Habermas, 2012b, p. 575-576).

Assim, o controle do mundo sistêmico – por meio de dispositivos que evidenciam a racionalidade instrumental como forma de assegurar o controle da ação – faz com que os indivíduos reproduzam simbolicamente os seus elementos no mundo da vida, de modo que essa colonização é orientada por meio do exercício do poder do Estado sobre a sociedade.

Diante disso, a professora Estrelinha continua a mencionar os fundamentos teóricos das propostas didáticas PDAM e PDAL como forma de reforçar, por meio do discurso teórico, a sua pretensão de validade. Para tanto, recorre a esse discurso para tornar aceitável a sua “aplicação” por parte dos professores. Menciona, assim, os nomes de Amália Simonetti, Emília Ferreiro e Arthur Gomes de Morais – autores esses também citados no interior das propostas, por meio de citações a trabalhos que publicaram no âmbito acadêmico e que validam as práticas contidas nas prescrições do programa. Desse modo, cita que,

Como proposta pedagógica fundada
Nos escritos de Simonetti, Ferreiro e Gomes de Morais
Levamos muitas atividades
Baseadas em fatos reais
Retratando a alfabetização
Para o letramento como missão
Em possíveis práticas territoriais (Estrelinha, 2013).

No último verso, as “práticas territoriais” nos permitem observar que, por meio do discurso prático, as normas da ação são contrapostas à possibilidade de que não deem certo em determinados territórios, isto é, as práticas são “possíveis”, mas não necessariamente aplicáveis com sucesso em todos os lugares. Isso decorre, portanto, da maneira como essas práticas de linguagem e, portanto, eventos e práticas de letramento são incorporadas a diferentes contextos. Nesse sentido, Vianna et al (2016) reforça o caráter da situacionalidade das práticas de linguagem nas práticas escolares e sociais. Por outro lado, a filiação do programa à perspectiva de

alfabetização para o letramento evidenciada na estrofe em questão explicita a linha de atuação do Pacto, bem como as atividades que são elaboradas com base no que é realizado (ou esperado que seja desenvolvido) nas salas de alfabetização para assegurar que as crianças alcancem aprendizagens previstas para essa etapa da escolarização.

A respeito das prescrições do trabalho a ser desenvolvido nas salas de aula e que são legitimadas pela formação em suas pautas, Estrelinha (2013) menciona os temas que permearam os encontros formativos ao longo do ano. Com isso, enuncia que

Orientamos práticas de leitura
Na linha dos gêneros textuais
Receita, poesia, carta
Sem esquecer das notícias dos jornais
A Matemática com sua significância
Traz no número sua grande importância
Através da teoria dos Campos Conceituais

Muito embora surjam temas tanto relacionados à leitura e à escrita, como conhecimentos específicos da Matemática, Estrelinha, ao contrário do que demonstrou Amarelinha, não deixou evidências a respeito de inseguranças quando da atuação com temas das duas áreas. Mesmo com formação em Língua Portuguesa/Letras Vernáculas, sua experiência em programas de alfabetização anteriores ao Pacto podem possibilitar que não seja uma fragilidade o trabalho com área divergente da sua formação inicial. No que tange aos temas relacionados, podemos inferir que os textos mencionados (receita, poesia, carta, notícias) são aqueles apresentados nas formações na perspectiva dos gêneros. Se observarmos a partir do que Habermas (2012a, p. 86) define por sentido da fundamentação²⁶, Estrelinha vale-se de uma fundamentação com enunciados descritivos, a fim de “comprovar a existência de estado das coisas”, de modo a assegurar maior aceitabilidade de sua pretensão.

Não aprofundamos, no estudo, sobre as pautas de formação de modo mais específico para observar aspectos como os materiais fundantes desse trabalho com

²⁶ Para Habermas (2012a, p. 86), “só é possível explicar o que quer dizer fundamentação quando se dispõe das condições para chegar à solução discursiva das pretensões de validade”. Para isso, o teórico apresenta a ideia de que o enunciado pode ser descritivo, normativo, avaliativo, explicativo e expressivo. Cada uma dessas características passa a configurar a pretensão de validade, em seu sentido, para compreender as nuances do agir.

os gêneros, mas, em função dos Parâmetros Curriculares Nacionais – documento essencial que antecedeu a Base Nacional Comum Curricular –, e da menção à "dimensão dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin" atrelada à Psicolinguística (Simonetti, 2013, p. 18), é que as reflexões metalinguísticas para a apropriação do sistema de escrita alfabético ocorrem em práticas de linguagem reais e os gêneros surgem, nesse caso, como essas práticas sociais de linguagem onde se manifestam os fenômenos gráficos e fônicos, bem como as palavras e seus sentidos. Por essa razão, há a ênfase, por parte tanto de Amarelinha quanto de Estrelinha, a respeito de uma filiação do Pacto à alfabetização na perspectiva do letramento.

No que diz respeito à ação docente no contexto da formação, para além da agenda formativa, da elaboração das práticas alfabetizadoras para o momento da formação, Estrelinha (2013) menciona outro gênero discursivo do campo da atividade da docência: a sequência didática. Nesse sentido, afirma que

Com muitas atividades interessantes
A sequência didática veio para fortalecer
Uma rotina alfabetizadora consolidar
Sobre cada passo a se fazer
Porque só pode dar certo
Com alfabetizador e criança perto
Com ludicidade e prazer

No entanto, ao mencionar esse gênero discursivo da docência, a formadora não revela detalhes a respeito de como essa sequência se dá, mas vincula a sequência didática à consolidação da “rotina alfabetizadora”. Diante do que evidencia a PDAL, a rotina didática apresenta elementos de execução em uma sequência sugestiva, com tempos pedagógicos bem determinados, que se dividem entre atividades alimentadoras e estruturantes (Simonetti, 2013, p. 20-21). Contudo, não apresenta relação com o conceito de sequência didática vinculada ao Interacionismo Sociodiscursivo²⁷.

²⁷ Para melhor compreensão a respeito do conceito de Sequência Didática relacionada ao Interacionismo Sociodiscursivo, sugerimos a leitura da obra: BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. 2. Ed., 2. reimpr. São Paulo: Educ, 2013.

Vale salientar também que Estrelinha usa o discurso explicativo para fundamentar a consolidação do processo de alfabetização sob sua perspectiva. Nele, a autora dessa memória pedagógica atribui grau de importância aos passos para assegurar uma prática fortalecida no passo a passo da proposta do Pacto e, em tempo, justifica outros elementos de ordem afetiva e social como centralidade. Em contraposição ao imperativo de que é por meio do Pacto que se alfabetiza, Estrelinha evidencia que a proximidade entre professor e crianças, a ludicidade e o prazer são elementos que se fazem importantes e que estão fora das dimensões tangíveis do programa, abrindo possibilidade de que o alfabetizador possua também os elementos do mundo da vida a serem incorporados no processo de alfabetização, como elo – ou unidade da responsabilidade (Bakhtin, 2017) – para que as crianças aprendam.

Desse modo, reconhece que, para além da racionalidade instrumental, há elementos da experiência e que podem subverter a lógica do controle das práticas preteridas pelo programa e que abrem possibilidade para o uso comunicativo de um saber proposicional, ou seja, para a racionalidade comunicativa (Habermas, 2012a), ainda que ocorra em maior grau o processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico (Habermas, 2012b).

Em sua última estrofe, Estrelinha assume a primeira pessoa do singular para direcionar seu discurso para a coordenação. Afirma que,

Para a nossa coordenação
Deixo aqui o meu recado
Mais um ano vai surgir
Para começar novo trabalho qualificado
Por mais encontros presenciais em Salvador
Para planejar com muito amor
Segue o meu muito obrigado (Estrelinha, 2013)

Essa forma de organização do discurso se configura como uma estratégia para apresentar sugestões ao trabalho do ano vindouro e ameniza o impacto da apresentação de suas ideias com o agradecimento ao final da memória. Além de apresentar consenso com a sua colega Amarelinha – autora da memória analisada anteriormente – ao solicitar que sejam realizados encontros presenciais em Salvador, evidencia a importância do planejamento para que haja ações qualificadas no novo ano de formações.

Isto posto, a ideia de que "Mais um ano vai surgir", a palavra "mais" reforça que há indícios da permanência do programa ativo em formações, na medida em que, no verso seguinte, Estrelinha reforça o lugar de destaque para a qualificação do trabalho que está por vir, ao mencionar o adjetivo "novo". A esse respeito, interpretamos que a formadora deixa escapar a ideia da relevância que o trabalho qualificado tem para manter o padrão das ações do programa. Em 2014, no ano seguinte, o programa alcançou a ampliação do seu público de cursistas, deixando de atender apenas os alfabetizadores do 1º ano e expandindo as ações integradas ao PNAIC, ao agregar os professores do 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, recuperamos, por meio da síntese contida na Figura 6, o que nos revelou a memória pedagógica da professora-formadora Estrelinha:

Figura 6: Análise da Memória da Professora-Formadora Estrelinha

// MEMÓRIA PEDAGÓGICA ESTRELINHA			
Gênero Discursivo: CORDEL			
ENUNCIADOS/TEMAS	VALORAÇÕES	FUNDAMENTAÇÕES	LETRAMENTOS DOCENTES
Demarcação da autoria da memória, como recuperação da história;	Destaca a memória como espaço de liberdade para enunciar;	Discurso teórico para enaltecer os materiais que fundamentam as vivências propostas na formação;	Reconhecimento e significação dos gêneros discursivos da docência no contexto da formação, a exemplo da sequência didática;
As experiências e vivências dos cursistas para a prática formativa;	A leitura e seus modos de uso no programa Pacto, como prática social de linguagem;	Discurso Prático que reforça as normas de utilização dos materiais orientadores do Pacto;	Os temas dos enunciados que tratam das pautas da formação revelam o reconhecimento dos gêneros discursivos da esfera escolar e suas significações para a alfabetização para o letramento.
Reforça o caráter prescritivo das propostas Didáticas do Pacto.	A importância do papel do formador na elaboração das agendas de trabalho e da construção pedagógica dos ciclos de formação.	Vale-se de enunciados descritivos, como forma de comprovar a existência das coisas para validar suas pretensões sobre a execução das ações do programa.	

Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2025)

Outra memória que trazemos para a análise foi produzida por Miro (Anexo IV), que possui Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Pitágoras. Com 58 anos de idade e 32 deles atuando na Rede Estadual, é formador desde 2005. Ao trazer ao cerne uma produção que apresenta características de uma narração esportiva (futebol), Miro recorre ao gênero discursivo típico da oralidade e faz a materialização a partir da destinação escrita de seu enunciado.

O professor-formador, a fim de recuperar os traços do gênero selecionado, demarca bordões conhecidos nacionalmente, a exemplo de “Bem amigos”, para iniciar o texto e rememorar as marcas discursivas orais do narrador Galvão Bueno. Outro exemplo dessa recuperação antes mencionada está na expressão “Temas do dia-a-dia e você, tudo a ver”. Ademais, para mencionar a narração esportiva, Miro vale-se de palavras como “campeonato”, “jogos”, “ataque”, “escanteio” e, com isso, provoca a interação do leitor para lembrar em todo o tempo sobre sua escolha. Nesse sentido, o autor nos possibilita conectar aos temas recorrentes nos encontros formativos do ano em questão, como forma de intensificar a justificativa de sua opção por escrever a memória a partir desse gênero, ao mencionar que a oralidade “veio com força”.

Com escrita em primeira pessoa do plural e, ao longo do texto, faz alternância com a primeira pessoa do singular e para a terceira pessoa do plural, Miro estabelece pretensões de validade a partir de afirmações que responsabilizam o coletivo pelo que é observado e narrado, vez que a partida de futebol narrada é também uma interação coletiva entre narrador e comentaristas. Ao se intitular como “narrador”, o professor-formador refere-se aos seus colegas como “time de sucesso” e também como “time de peso”. A partir dessa evidência, o autor entra em consenso com Amarelinha, registrado na primeira memória analisada neste estudo, que refere-se aos grupo de professores-formadores como “seleto grupo” e coloca em evidência que se trata de um grupo restrito, cuja seleção de formadores preza pela qualidade do seu capital humano.

Não obstante que o consenso seja, para Habermas (2012a), uma forma de conciliar ações para o alcance de objetivos, vimos uma contraposição dessa semelhança de ideias sobre o mesmo referente que se utiliza de “elementos estratégicos imersos no uso da linguagem orientado pelo entendimento” (Habermas, 2012a, p. 571), como forma de assegurar que esse discurso seja considerado válido no diálogo com seus interlocutores.

Como característica de sua memória pedagógica, o discurso teórico é o que legitima boa parte das fundamentações do Miro. Para isso, faz menção a autores renomados no Brasil, no campo dos estudos da Linguagem, bem como destaca a PDAL como alicerce para os conceitos (que faz questão de revelar a diferença entre oralidade e oralização, por exemplo) e a tomada de decisões no âmbito das práticas desenvolvidas a partir do que orienta o programa. Diante disso, já usa a expressão “oralização” para referir-se à leitura dos poemas utilizados no decorrer da formação

para ilustrar a leitura por prazer – também intitulada de “leitura deleite” pela equipe de coordenação do Pacto.

Nesse sentido, o formador Miro traz à tona a recordação dos temas que marcaram suas aprendizagens e alicerçou os significados dos números como forma de reconhecer os caminhos para a alfabetização e para o letramento, a partir do seu entendimento a respeito do conteúdo das pautas formativas. Para tanto, valeu-se do discurso explicativo no excerto “logo, a gente passou a entender bem o esquema e a vitória de alfabetizar para o letramento seria certa” (Miro, 2013). Esse reforço do discurso explicativo (Habermas, 2012a) esclarece que poderia não haver o entendimento anterior de como desenvolver práticas de letramento escolar para a aprendizagem das crianças.

Como traços dos letramentos docentes, Miro evidencia práticas de linguagem desenvolvidas no contexto da formação, a exemplo do uso dos gêneros de diversos campos da atividade humana e que transitam na esfera escolar na construção de sequências didáticas. Por outro lado, não são evidenciadas a maneira como essas sequências são desenvolvidas pelos formadores, o que nos permite inferir que parte dessa construção é feita pela equipe que coordena as ações formativas e que o professor-formador é o indivíduo que replica as prescrições das propostas didáticas PDAL e PDAM.

Ao mencionar anteriormente a equipe que coordena a formação enquanto “atacantes”, o professor-formador realiza uma subversão e traz uma perspectiva crítica à sua pretensão de validade, ao enunciar “um vacilo do ataque”, enquanto uma lacuna deixada pela equipe de formação – a ausência de abordagem do sistema de escrita alfabético, entendido pelo formador como parte de um “esquema tático” para alfabetizar. Por um lado, a formação de Miro na área de Linguagens (e não na área de Matemática) permitiu que o formador se sentisse seguro para emitir um posicionamento crítico sobre temas relacionados ao processo de formação em aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, o formador não tem esse mesmo posicionamento sobre a pauta de Matemática, deixando escapar certo encantamento ou impressionismo acerca dos novos conhecimentos agregados, dos quais possivelmente desconhecia.

Habermas (2012a, p. 526), para referir-se à ação e à racionalidade comunicativa, afirma que é preciso que os enunciados sejam permeados por “pretensões de validade criticáveis”, para a demonstração de suas posições,

estabelecendo uma relação de liberdade enunciativa, sem que hajam processos de coação. Além disso, o sentido da fundamentação dessa pretensão em destaque, pelo seu caráter avaliativo, é apresentado como “comprovação da preferência de valores” (Habermas, 2012a, p. 86). Por essa via de raciocínio, Miro emite seu posicionamento e reforça metaforicamente, ao nos permitir interpretar que a ausência de abordagem do sistema de escrita alfabético nas pautas de formação seria espaço para a permanência de práticas que não alterariam em nada o cenário estatístico da alfabetização²⁸.

Todavia, para além desse posicionamento crítico a respeito da ausência de um tema considerado importante, Miro reposiciona seu discurso ao dar enfoque às prescrições do Pacto como forma de garantia para a alfabetização na perspectiva do letramento. Em Habermas (2012a), vimos o destaque dado aos atos perlocucionários e, como forma de demarcar um agir estratégico, os fins ilocucionários de um enunciado apresenta uma estreita relação com a aceitabilidade.

A esse modo de agir comunicativo-discursivo de Miro e dos demais formadores cujas memórias foram analisadas, não negamos a presença de elementos do agir estratégico, em razão de a memória apresentar também um caráter avaliativo no contexto do programa, para assegurar a certificação do professor-formador. Destacamos, portanto, que esse dispositivo utilizado demarca as forças que o poder exerce sobre os indivíduos, como forma de o mundo sistêmico/da cultura suplantar o mundo da vida, afinal, a certificação é uma das formas que o professor-formador possui de acessar progressões funcionais e, conseqüentemente, de seus proventos.

Destacamos o seguinte enunciado de Miro (2013):

[...] A equipe adversária, a do analfabetismo, insistia em partir para o ataque, mas o time da alfabetização para o letramento não estava para brincadeira e chamou os reforços da PDAM e da PDAL, com os tempos da rotina didática. Sem esses reforços, talvez o time do Pacto não tivesse tanto sucesso para construir as práticas alfabetizadoras.

Nesse excerto, queremos atribuir destaque a uma ação comunicativo-discursiva de Miro, ao mencionar os materiais de prescrição do Pacto como forma de assegurar o sucesso das práticas alfabetizadoras. No entanto, de maneira sutil, esse

²⁸ É importante mencionar que, de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Bahia possui a maior taxa de analfabetismo do país, concentrando 9% de sua população.

professor-formador vale-se da palavra “talvez” para incutir uma dúvida para que o “time” tão competentemente destacado na memória pedagógica possa construir boas práticas, mas que, com o suporte, esses professores-formadores (ele e seus colegas) sentem-se auxiliados nesse processo. A memória pedagógica de Miro é, portanto, um lugar de trânsito de diferentes formas de agir, mas que demarca a presença das significações do mundo da vida, pretensões criticáveis e um agir comunicativo-discursivo como fortemente marcante, ainda que sua memória perpassa por uma avaliação, deixando escapar marcas de sua subjetividade, contudo, sem a presença de imperativos, isto é, demarca a sua flexibilidade sem necessariamente impor presunções de uma razão pura, absoluta, como verdade única.

Para representar esquematicamente, a Figura 7 apresenta um apanhado da análise da memória pedagógica do professor-formador Miro:

Figura 7: Análise da Memória do Professor-Formador Miro

// MEMÓRIA PEDAGÓGICA MIRO			
Gênero Discursivo: NARRAÇÃO DE FUTEBOL			
ENUNCIADOS/TEMAS	VALORAÇÕES	FUNDAMENTAÇÕES	LETRAMENTOS DOCENTES
Enaltece a sua liberdade de enunciar, ao destacar pontos críticos da ação que desenvolve;	Marca discursivamente as prefigurações linguísticas do gênero escolhido;	Discurso teórico para enaltecer os conhecimentos que possui sobre a alfabetização para o letramento;	Ressignificação do gênero escolhido para representar a sua memória pedagógica e as marcas linguísticas relativamente estáveis;
Vale-se do agir estratégico de atribuir destaque às ações do programa no contexto estadual para consolidar o agir comunicativo	Apresenta contraposições relacionadas à atividade do programa, a partir de enunciados contendo pretensões criticáveis;	Discurso prático para fundamentar pretensões referentes aos determinismos do programa no tocante aos materiais e práticas do Pacto;	Evidencia a sua subjetividade e as marcas da ação comunicativo-discursiva ao desenvolver críticas e propostas para a ação, valendo-se da escrita da memória, como um gênero discursivo da formação.
Apresenta pontos favoráveis e desfavoráveis ao sucesso das ações formativas.	Deixa escapar determinismos relacionados ao sucesso do programa, que revelam a colonização do mundo da vida;	Discurso Explicativo, ao refletir sobre o seu entendimento acerca das ações do programa;	

Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2025)

A última das memórias que fazem parte da demarcação espaço-temporal deste estudo é de autoria de Joaquina (Anexo V), professora-formadora que é Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Aos 49 anos, Joaquina atua há 18 anos na Rede Estadual e é formadora desde o ano de 2005.

Sua memória pedagógica é apresentada sob o título de “Bula (In)Formativa”, cujo gênero discursivo remete-nos à bula comumente utilizada para instruir sobre o uso de medicamentos. Estruturado com subtítulos característicos do gênero, o uso da linguagem em todos eles é remetido ao contexto do ano formativo, das experiências e das aprendizagens. Ao realizar a “apresentação” do que a sua bula se refere, Joaquina elege como tema de sua memória a configuração do Pacto como remédio para alfabetizadores, suas práticas e o cenário da alfabetização.

É interessante que, por mais que o Pacto tenha essa condição remediadora no enunciado de Joaquina, há menções a elementos da subjetividade - a exemplo da criatividade e das experiências que surgem a partir da inserção do sujeito em práticas formativas. Assim, deixa escapar que essas marcas da subjetividade antes mencionada são assujeitadas e condicionadas à inserção dos sujeitos no contexto do programa. De igual modo, no tópico intitulado de “Informação aos Pacientes Educadores”, o uso do adjetivo “pacientes” reforça o lugar passivo que é atribuído aos professores, como sendo aqueles que necessitam da remediação das ações formativas e das premissas do Pacto.

Nesse tópico, a formadora Joaquina deixa escapar a ideia de que a memória é compreendida como espaço de recordar e de refletir sobre os encontros formativos, em consonância com o que nos afirmou Miranda (2016) a respeito de que a memória possui esse potencial no contexto do Pacto. A força prescritiva do programa muitas vezes mencionada dos enunciados de Joaquina atribuiu ao Pacto o lugar de centralidade, como forma de reparar as dificuldades que o Estado da Bahia enfrentava, no período a que se refere (o ano de 2013), em relação à alfabetização²⁹. Uma ação comunicativo-discursiva é observada quando a formadora menciona a disposição do educador que está inserido nas formações como condição para que a alfabetização para o letramento ocorra. Para Joaquina, não basta apenas a inserção

²⁹ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, foram avaliadas 85% dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Desses, 37% foram considerados “alfabetizados”, conforme critérios adotados por meio de escalas de proficiência. A meta da Bahia é alcançar mais de 80% das crianças alfabetizadas até o ano de 2030. Dos 417 municípios do Estado, apenas cinco alcançaram 70% de estudantes alfabetizados, a saber: Condeúba, Dom Macedo Costa, Licínio de Almeida, Malhada de Pedras e Pindaí. De acordo com o 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada - programa nacional da alfabetização que está em vigor desde o ano de 2023, para que uma criança seja considerada alfabetizada, é preciso o alcance de 743 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja aferição é por meio de provas bianuais. O relatório supramencionado está disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada> .

nas ações do programa, mas é a tomada de decisão/disposição em transformar as práticas que possibilita o alcance do sucesso com a alfabetização das crianças.

Contudo, o uso enunciativo de que o “Pacto pela Educação é o remédio ideal para toda e qualquer mudança de opinião e concepção” (Joaninha, 2013) revela a força ilocucionária de sua pretensão de validade não só diante da escolha do gênero discursivo para materializar a memória, mas também de observar certo determinismo, como forma de enaltecer um programa que está inserido em um contexto de políticas educacionais da Bahia e do qual ela faz parte também como colaboradora da elaboração de suas diretrizes e pautas formativas. Com isso, faz com que escape a maneira como o discurso do mundo do sistema permeia o mundo da vida, revelando processos de colonização (Habermas, 2012a; 2012b).

Ao mencionar os efeitos colaterais, a formadora destaca que “os educadores começam a prestar atenção nos detalhes das práticas socializadas” (Joaninha, 2013), possibilitando-nos interpretar que esses “detalhes” podem ser as formas particulares de compreender as atividades e a possível escolha dessas para compor as práticas alfabetizadoras a serem desenvolvidas nos desdobramentos dos momentos formativos para os multiplicadores da ação, bem como em sala de aula. Nesse sentido, Joaninha vale-se da crença de que as formações asseguram até mesmo a motivação dos alfabetizadores e multiplicadores.

Por efeito colateral, compreendemos ser aquela manifestação adversa ao que é esperado com o uso de um fármaco. Entretanto, os efeitos colaterais destacados pela formadora são sempre positivos, inclusive com o potencial de “desenvolver outras habilidades”. Notadamente, a recorrência do discurso de que as prescrições do programa são a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas potenciais e garantia da aprendizagem na alfabetização revela o modo como o mundo do sistema permeia a linguagem da formadora, de modo que não é perceptível, por outra via, conceber outras formas de aprendizagem.

Nesse sentido, o modo como se vale da memória para evidenciar letramentos docentes só reforça uma condição criativa limitada diante das práticas sociais de linguagem, como se as propostas didáticas e o material utilizado na formação fossem a única via de assegurar a aprendizagem da leitura, da escrita e dos números. No trecho “é raro, por exemplo, que um formador não se sinta motivado a transpor essas práticas para a sala de aula” (Joaninha, 2013), é possível interpretar que as experiências são construídas a partir do uso dessas práticas mencionadas, mas não

menciona o fato de como se desdobram e quais os efeitos desses usos nos resultados da alfabetização.

No tópico que intitula de “Indicações”, Joaquina abordou sobre a necessidade de inserção no Pacto para os professores que desconhecem a concepção de alfabetização para o letramento – sendo essa, por sua vez, a concepção que agregou as vivências e as significações ao que antes era apenas a decodificação e o uso de números de forma abstrata e pouco relacionada ao cotidiano dos contextos. Todavia, é válido demarcar que, uma vez que o município adere ao Pacto, a Secretaria Municipal de Educação e as escolas possuem obrigações da celebração do convênio, sendo, portanto, uma delas, a de oportunizar formação, suporte de acompanhamento e material didático aos professores-alfabetizadores, estando o professor do ciclo de alfabetização condicionado a participar do programa, independente de sua escolha.

Quando se refere às “contra-indicações”, notamos que Joaquina menciona os benefícios e há, em seu discurso, o imperativo de que não há restrições para o uso das aprendizagens da formação, com a promessa de transformações, reforçado nas precauções a partir do entendimento de que o cuidado que se deve ter é de, realmente, não haver restrição de seu uso. Por outro lado, entender o Pacto como um medicamento é afirmar a existência de uma endemia, cujo programa, em seu modo de enunciar, é o “remédio” para a resolução das dificuldades com a alfabetização na Bahia.

É na “Posologia” e na “Advertência” que, enfim, surgem elementos constitutivos de letramentos docentes, quando Joaquina (2013) enuncia a respeito das práticas sociais de linguagem, pelas quais as ações do programa de alicerçam, bem como o planejamento e a avaliação como constitutivos das significações dos letramentos dadas pelos professores alfabetizadores.

POSOLOGIA:

Para adultos, educadores de curtas ou longas datas:

- A cada círculo formativo:
 - Consumir as doses de leitura, oralidade e escrita da PDAL;
 - Consumir as doses de aprendizagem matemática da PDAM;

ADVERTÊNCIA:

- 1) Avaliar sempre a possibilidade de consumir as doses de conhecimento do Pacto e retomar o seu uso sempre que se sentir inseguro para alfabetizar na perspectiva do letramento.

- 2) No desenrolar da prática, da avaliação e do planejamento constante, se preferir, consuma esse medicamento quando se sentir desmotivado (Joaninha, 2013).

Em suma, apresentamos um apanhado de nossas interpretações acerca da memória pedagógica da professora Joaninha, por meio da Figura 8:

Figura 8: Análise da Memória da Professora-Formadora Joaninha

// MEMÓRIA PEDAGÓGICA JOANINHA			
Gênero Discursivo: BULA			
ENUNCIADOS/TEMAS	VALORAÇÕES	FUNDAMENTAÇÕES	LETRAMENTOS DOCENTES
Recupera suas experiências como formadora;	Atribui importância aos materiais didáticos, como orientadores das práticas para os professores-cursistas;	Discurso teórico como fundamento para validar o que o Pacto desenvolve enquanto programa de formação;	Ressignificação da memória pedagógica ao utilizar a bula como gênero discursivo;
Destaca a forma como a leitura e a escrita se desenvolvem no contexto do Pacto, como ação orientadora aos professores;	A leitura e seus modos de uso no programa Pacto, como prática social de linguagem;	Discurso Prático, ao destacar a força ilocucionária do determinismo do "consumo do Pacto" para os problemas da alfabetização;	Atribui novos significados aos subtítulos típicos da bula para revelar ações comunicativo-discursivas;
Reforça o caráter prescritivo das propostas Didáticas do Pacto.	O papel político do professor diante da tomada de decisões em relação ao que eleger como importante para as práticas formativas.	Ao recuperar suas experiências como formadora, vale-se do discurso explicativo para validar seu lugar enquanto docente em atividades de formação.	Evidencia, por meio de sua subjetividade, o papel social da memória no contexto da formação.

Fonte: Criação da autora desta pesquisa (2025)

Por fim, a partir dos enunciados de Joaninha, vimos a prática alfabetizadora sempre permeada pelas ações prescritivas e normativas do Pacto. Neles, as prescrições ganham força performativa a partir de pretensões de validade que se valem do discurso prático (desde a maneira como refrata a motivação do professor, em que o programa é apresentado como uma via de assegurar a segurança para atividades que resultem em sucesso escolar de crianças). Essa estratégia discursiva faz repercutir a ideia de que o Pacto é indispensável para o contexto da alfabetização baiana e, ao mesmo tempo, reforça o discurso do mundo sistêmico permeando o discurso do mundo da vida da professora-formadora.

Ao estabelecer uma análise comparativa entre as memórias pedagógicas analisadas, reportamo-nos à noção bakhtiniana de entonação valorativa do enunciado (Bakhtin, 2011), levando em consideração o fato de que todo discurso é permeado pela dimensão afetiva e expressiva da linguagem, pelas escolhas que o sujeito faz do

gênero, das palavras, dos temas, das estruturas etc. Além disso, é por meio do tom valorativo que são reveladas as atitudes do locutor diante de um tema do discurso imerso em uma situação comunicativa.

Para Bakhtin (2011), não há palavra neutra, pois as escolhas discursivas carregam intenções, crenças, pontos de vista, a partir de um dado campo ideológico e social. Segundo o autor, as estruturas irrepetíveis dos enunciados se dão pela vida dada à palavra pela entonação valorativa, sobretudo por estabelecer relações entre a expressão individual e a significação coletiva. Assim, é possível compreender também que as posições ideológicas e os sentidos estabelecidos em relações discursivas sustentam os modos de dizer.

Com isso, é por meio dessa entonação valorativa sob a perspectiva do discurso e da ação comunicativa que se observa como se discutem, aceitam-se ou se criticam coletivamente os posicionamentos dispostos em um enunciado, seja para compartilhar ou para contestação do que foi enunciado. Em Habermas (2012a), os consensos se estabelecem por meio da aceitação intersubjetiva. Nas memórias pedagógicas, a maneira como fundamentam seus discursos, oportunizam vislumbrar consensos, posicionamentos e contradições sobre o Pacto pela Educação, sobre a ação formativa e sobre a docência em espaços formativos de professores.

Desse modo, o diálogo entre tom valorativo e ação comunicativa permite entender que os professores-formadores não apenas expressam juízos, mas também buscam legitimar esses juízos frente a outros discursos e forças sistêmicas. Se considerarmos o tom valorativo como o eixo interpretativo das memórias pedagógicas, os professores-formadores atribuem diferentes sentidos ao Pacto e a sua ação no contexto formativo de professores. Ao tempo em que Amarelinha dá o enfoque nas crenças e nos sentidos atribuídos à experiência formativa, vale-se do entusiasmo, da insegurança, do reconhecimento e da autocrítica como percurso enunciativo na construção da sua memória. Seu entendimento acerca da construção identitária como sujeito pertencente a um programa de formação revela aspectos de uma construção identitária para além de um processo cognitivo, mas como um processo ético, afetivo e reflexivo, ao trazer à centralidade da memória pedagógica os saberes da experiência. Isso é reforçado, inclusive, pela escolha do gênero “Relato” como estrutura materializadora do discurso, com força e destaque a tons de autorreflexão e autocrítica.

Por outro lado, a escolha estética do “Cordel” feita por Estrelinha, revela-se também como uma escolha ideológica, o que confere tom valorativo singular e revela aspectos do afeto, do posicionamento ético-profissional, especialmente ao abordar o sentimento de gratidão e a postura valorativa do empenho e do compromisso ao avaliar suas condições de trabalho e a organização das formações. Além disso, é em seu cordel que há a proposição de um tensionamento entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa, pois, revela o peso do controle sistêmico sobre as práticas que são realizadas no âmbito do Pacto e, ao mesmo tempo, engaja-se e adere às prescrições do programa. A partir disso, é possível observar um tom valorativo que é ético e esperançoso, pelas escolhas discursivas reveladoras do tensionamento entre a norma e autonomia, entre a prescrição e a criação de novas práticas. Por essa via, Estrelinha possibilita-nos interpretar a potência da formação docente como um campo dialógico entre a racionalidade comunicativa e as exigências do mundo sistêmico.

Já o tom valorativo lúdico presente no gênero escolhido por Miro (a narração de uma partida de futebol) ganha forma multifacetada, por trazer aspectos da crítica, da avaliação dos processos aos quais está inserido. A posição narrativa de Miro é traduzida em sua memória pedagógica como um reforço da condição de autor das próprias práticas formativas, que não são apenas narradas, mas avaliadas por meio dos juízos de valor interpenetrado em seus enunciados. Com isso, Miro cria tensionamentos entre a contestação e o consenso, por não só contar uma sucessão de fatos, mas de interpretar, avaliar e significar a formação e a docência no âmbito do Pacto pela Educação.

A respeito do tom valorativo dominante em cada memória pedagógica, aquela elaborada por Joaninha, em formato de “Bula”, tem entonação e força simbólica centrada na crença institucional por uma espécie de prescrição otimista. Amparada nas escolhas lexicais que atrelam caráter de laudo técnico – típico da bula –, sustenta-se na validade normativa do discurso (Habermas, 2012a), ao caracterizar as prescrições do programa como premissas universais a todos os espaços formativos docentes. No entanto, ao tempo em que traz uma memória pedagógica com atribuição valorativa de uma espécie de neutralidade institucional e sujeição a práticas prescritas, vale-se de fissuras enunciativas como brechas discursivas como forma de atribuir valor e expressividade ao Pacto.

Em conjunto, esses enunciados evidenciam, à luz de Bakhtin (2011) e de Habermas (2012a), a heterogeneidade de vozes e racionalidades que atravessam o discurso formativo — entre adesão, resistência e (re)significação. Ao longo desta tese, sobretudo nos textos analisados, o tom valorativo é sempre mediado pelo contexto formativo, seja pela ênfase ao coletivo (como visto nos enunciados de Estrelinha), pela crítica a lacunas (reveladas discursivamente por Miro), pelo reforço às prescrições do programa (tão expressamente materializadas por Joanelha), assim como o caráter emotivo-volitivo das crenças sobre os desdobramentos dos processos formativos.

Desse modo, o diálogo estabelecido entre o tom valorativo (subjetivamente expressado e/ou intersubjetivamente partilhado) e a ação comunicativa permite compreender que os professores-formadores não apenas expressam juízos, mas também buscam legitimá-los frente às exigências do mundo sistêmico, variando entre os posicionamentos críticos – sejam eles mais diretos ou mais sutis –, e as sujeições às normas da ação formativa do Pacto em diferentes contextos da docência de professores formadores na Bahia.

7 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Em nossa caminhada pela trajetória da pesquisa, não perdemos de vista o desafio de lançar olhares para memórias pedagógicas de professores-formadores do Pacto pela Educação, à luz da perspectiva da racionalidade comunicativa e do ato responsável pela via dialógica do discurso, para fazer saltar aos nossos olhos as práticas sociais de linguagem valoradas no campo da docência e, de modo mais específico, na docência para docentes – formação de professores. Assim, propusemos, como objetivo geral, a analisar as memórias pedagógicas produzidas por professores-formadores do Pacto, a fim de lançar olhares, por meio de ações comunicativo-discursivas, sobre as reverberações de letramentos docentes nos eventos formativos do Pacto pela Educação.

Nesse sentido, fundamentamos nossas análises a partir das discussões, à luz da Teoria do Agir Comunicativo e do Ato Responsável, que tratam das perspectivas conceituais sobre as racionalidades da ação comunicativo-discursiva dos sujeitos na esfera pública (pactuado por meio do objetivo específico A), inseridas nos enunciados, nos temas e nas significações que constituem a ação pela linguagem. Por meio dessas perspectivas mencionadas, apropriamo-nos do conceito de racionalidade proposto por Habermas (2012a) para compreender a maneira como permeia diferentes discursos, como os embasam para alcançar determinadas pretensões de validade e, simultaneamente, expressam o atos enunciativos responsáveis, considerando os parâmetros da subjetividade, da ética e da inserção no mundo da cultura (Bakhtin, 2017) – a que Habermas(2012a) também denomina de mundo sistêmico.

A análise, pois, evidenciou que as reverberações de letramentos docentes ocorrem pela maneira como cada formador atribui significações e valorações às práticas sociais da linguagem, seja pela via da leitura, da escrita, das práticas orais, ou quando mencionam as atividades pedagógicas que as ações do programa proporcionam. Ademais, essas significações ocorrem quase sempre fundamentadas no discurso teórico e prático, com destaque para a forma como ocorrem as prescrições do programa. Quando manifestados os elementos do discurso explicativo, os professores-formadores deixam escapar explícitas e sutis subversões a processos de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, muito embora validem positivamente as ações do Pacto.

Dessa forma, consideramos até aqui um processo de implementação de uma arquitetura que une a ordem bakhtiniana de investigação da linguagem e os ensaios interpretativos pela Hermenêutica habermasiana, como forma de revelar, pela via ética-responsiva de nossa condição enquanto pesquisadores, as significações e os sentidos valorativamente atribuídos às práticas sociais de linguagem na esfera discursiva da docência, situada em ações formativas, alinhados ao objetivo C, cujo propósito era de analisar significados e (re)significações da docência discursivizados em memórias pedagógicas, quando apresentamos os elementos constitutivos de letamentos docentes do professor-formador no processo de formação continuada do Pacto.

Por essa via de raciocínio e como o propósito de compreender as atribuições valorativas dos enunciados e as pretensões de validade contidas nas (com)posições discursivas de suas memórias pedagógicas - mencionado como objetivo D da pesquisa, notamos, a partir das exteriorizações dos professores-formadores, a recorrência de enunciados expressivos e fundamentados a partir do discurso teórico, conferindo à memória pedagógica em questão a condição de lugar de refletir (um movimento de leitura de si) e também de avaliar, sob as bases fundamentais das ações, discutidas ao longo dos encontros formativos.

Por essa via, as concepções sobre alfabetização ancoradas nas vivências pessoais e construídas a partir das experiências enquanto professora-formadora fez com que observássemos a forma como esse tema do enunciado revela a relação entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, como forma de tornar lúcida a compreensibilidade dos processos complexos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as memórias pedagógicas analisadas recorrem a marcas enunciativas que atribuem valor e apresentam contraposições sobre as ações que desenvolvem, sobretudo ao tratar das aprendizagens movidas por inserção no programa. Ademais, o agir comunicativo-discursivo presente nas pretensões de validade são direcionadas a um consenso sobre a importância do programa para a alfabetização e para dar suporte aos professores na realização de suas práticas.

Nesse sentido, Habermas (2012a, p. 40-41) afirma que

As condições de validade das exteriorizações simbólicas remetem a um saber fundamental partilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação. No entanto, ao tratar dos dissensos, afirma que esses representam "um desafio peculiar para esse pano de fundo que é o mundo da vida.

Dessa forma, agir comunicativo-discursivo dos professores-formadores passa a ser demarcado nas memórias, na medida em que partilham elementos de sua subjetividade, como forma de apresentar uma pretensão de validade fundamentada em seu sentido avaliativo, como traço reflexivo do papel que a própria memória desempenha.

Nesse sentido, o modo como os autores das memórias valoram a relevância dos temas, das propostas didáticas, das pautas da formação possibilita-nos interpretar a força ilocucionária dessas pretensões de validade em específico. A atitude performativa de Miro, ao criticar elementos de formação (que assumem formas distintas em seus projetos de dizer), destaca suas insatisfações sobre as ações do programa. Isso demonstra que, em vez de um agir comunicativo-discursivo por excelência, o professor-formador vale-se de elementos estratégicos a respeito da importância do programa (por meio dos elogios feitos à equipe de formação), para minimizar os efeitos criticáveis ou discordantes. Em Habermas (2012a), exteriorizações dessa natureza, com seu caráter expressivo, descritivo e fundamentado nas normas assume a forma de argumentação da “crítica terapêutica”, em que se busca a veracidade de suas expressões e, antes de tudo, a aceitabilidade de suas proposições.

Vale salientar, pois, que a exaltação das ações do programa e sua condição “remediadora” para os problemas da alfabetização destacado em todas as memórias pedagógicas, redirecionam o agir pela linguagem por parte dos formadores, vez que as suas pretensões de validade sempre recorrem ao enaltecimento de prescrições, propostas, materiais e à condução dos modos de agir de professores, por meio da criação de réplicas de práticas alfabetizadoras. Logo, a essa penetração da racionalidade instrumental, da utilização de pretensões em que se sobrepuja a racionalidade comunicativa com a finalidade de que seus discursos sejam aceitos e validados no contexto da formação revela o que Habermas denomina de colonização do mundo da vida pelo sistema (Habermas, 2012b).

Assim,

À medida que o sistema econômico sujeita a seus imperativos as formas de vida do lar privado e a conduta de vida dos consumidores e empregados, está aberto o caminho para o consumismo e para o individualismo exacerbado. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário, esta mudança induzida pelos meios diretores para uma orientação de

natureza teleológica gera, como reação, um hedonismo liberto das pressões da racionalidade (Habermas, 2012b, p. 325).

Com isso, o enunciado passa a servir ao mundo sistêmico/da cultura, a fim de que as contraposições sejam validadas em suas pretensões. A fundamentação utilizada pelos formadores para que seus enunciados sejam aceitos, seja pela via do discurso teórico ou pela ênfase ao discurso prático, revela a condição dialógica das memórias. No entanto, é nesse diálogo que são enaltecidas a responsabilidade e a responsividade dos indivíduos, de modo que passam a ser moldada pela materialização discursiva da ideia de que o Pacto, por meio de suas prescrições, é via única para que a alfabetização se consolide na perspectiva do letramento.

Assim, a linguagem do mundo sistêmico/da cultura da qual o Pacto faz parte permeia as práticas discursivas dos formadores que se valem dela para validar suas pretensões, deixando-a transitar pelo mundo da experiência, o que impede a realização de enunciados que demarquem processos reflexivos mais profundos. Tal movimento possibilitou-nos alcançar o objetivo B, quando intentamos interpretar, por meio dos enunciados contidos nas memórias pedagógicas, os saberes e as interações do agir formativo na e para a condição de formador de professores nos contextos onde atuam.

Diante disso, notamos que os discursos são interpenetrados por partilhas intersubjetivas que evidenciam as aprendizagens proporcionadas pelos encontros formativos revelam-se como oportunidades de entradas comunicativo-discursivas para validar suas preferências no que tange às práticas relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade, revelando as valorações atribuídas aos letramentos. Se observarmos com atenção, os pontos de posicionamento crítico dos professores-formadores sempre ocorrem sucessivamente ao destaque a pontos positivos, o que Habermas (2012a, p. 61) aponta enquanto "posicionamento hipotético, ao estar desonerado da pressão acional e experiencial".

De igual maneira, se considerarmos o que Volochínov (2021) nos apresenta sobre o fato de o enunciado ser de natureza social, as proposições contidas nele preveem negociação de sentidos a partir do(s) interlocutor(es) possível(is). Contudo, o fato de ser enunciado o lugar de importância atribuído aos momentos de leitura, das interações e práticas sociais de linguagem trazem, pela via da racionalidade comunicativa, representações de si na docência e da docência enquanto um fazer permeado pela necessidade de se constituir solidamente pela leitura.

Assim, outra significação atribuída à leitura é dada pela condição teórica que passa a validar discursos a partir do valor que o conhecimento acadêmico tem para as práticas docentes no contexto do Pacto. Logo, reverberam-se nos enunciados dos professores-formadores que, para além de uma exigência presente na objetividade consensual da ação do Pacto pela Educação, a leitura é, pois, uma prática social necessária ao desenvolvimento dos professores-formadores.

Outro ponto que move nossa atenção corresponde à percepção de si no processo formativo (enquanto alguém que está sendo formado) e no protagonismo da formação para outros sujeitos-professores (docente dos cursistas). A travessia enunciada principalmente pela formadora Amarelinha deixa escapar a maneira como percebe-se enquanto uma docente em devir, sem descaracterizar-se do engajamento identitário enquanto professora, ainda que atuando no contexto que não é a sala de aula com estudantes da Educação Básica. Em seus dizeres, identificamos a exteriorização de um olhar para dentro de si como um sujeito que evoluiu no processo, de modo a significar posturas assumidas diante dos conhecimentos sobre a alfabetização.

Sob tal perspectiva, lembramos o poema de Vinícius de Moraes apresentado na seção 2. As movências sobre si, sobre os outros e sobre as coisas enunciadas nas memórias pedagógicas revelam a autopercepção dos professores-formadores acerca do que consideram potências e fragilidades nas práticas que desenvolvem, fazendo recordar o verso em que o poeta disse ter sido a forma de o homem (retratado no poema) perscrutar o horizonte e ver que a estrada ia para muito além.

Nesse sentido, Sobral e Giacomelli (2018, p. 427) afirmam ser "o percurso da enunciação" e complementam ser um movimento em que o sujeito caminha "para voltar ao mesmo lugar, e descobrir que ele não é mais o mesmo (porque seu sentido se alterou), cabe explorar, partir em expedição. Sem cessar". Assim, a memória pedagógica, como dispositivo de pesquisa no contexto desse estudo, revela-se como espaço-tempo de criatividade e, ao mesmo tempo, passível de aceitabilidade, vez que afirma Habermas (2012a, p. 515) que "as condições de aceitabilidade são idênticas às condições do êxito ilocucionário que ele alcança", com o fito de alcançar o reconhecimento intersubjetivo. Porém, com o foco nos fins ilocucionários demonstrados nos enunciados, só reforça a penetração e sobrepujança do mundo do sistema sobre o mundo da vida.

Apreendemos, a partir do diálogo entre as teorias da Racionalidade Comunicativa e da Filosofia do Ato que o reconhecimento das partilhas intersubjetivas é o que demonstra a capacidade de enunciar fundamentado na responsabilidade e no sentido da fundamentação. Assim, Habermas e Bakhtin dialogam no sentido de considerar a relação indissociável entre subjetividade, objetividade e normas (da responsabilidade) para a constituição do indivíduo e seus discursos. O entendimento disso se dá no momento em que destacamos a constituição da memória como um elemento constitutivo e obrigatório do programa Pacto, na medida em que o enunciado que a constitui coloca a linguagem em dois planos: a) ao se constituir como o *locus* de uma relação dialógica entre os formadores e a coordenação do programa, manifestada também pelo controle do agir, quando os enunciados são negociáveis do ponto de vista da pretensão de validade; e b) como “*medium* linguístico, em que se utiliza de referências do mundo objetivo, social e subjetivo” (Habermas, 2012a, p. 183).

Muito embora os professores-formadores deixem escapar esse processo de colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico e hajam pela linguagem de modo performativo à garantia da aceitabilidade, seus modos de agir enquanto docentes não foram mencionados nas memórias. Isso nos permite inferir que, por mais que os discursos sirvam a uma lógica de aceitabilidade consensual da importância do programa, seus materiais e métodos, ocultar a relevância de suas práticas e escolhas para as pautas formativas quando assumem o protagonismo junto aos municípios pode se caracterizar como o espaço de criatividade, de agir comunicativo-discursivo por excelência, em razão de poderem realizar escolhas e tomarem decisões em todo o tempo sobre os modos de fazer os temas da formação alcançarem seu público alvo.

Assim, os resultados da pesquisa trazem dois pontos importantes para a agenda de discussão, sendo um deles a importância de processos de formação continuada para que as reflexões sobre a alfabetização e as práticas sociais de linguagem alcancem o público de professores-alfabetizadores na amplitude da ação em todo o Estado da Bahia. O outro diz respeito ao posicionamento discursivo dos professores-formadores que, mesmo fazendo repercutir o discurso do mundo sistêmico em seu uso da linguagem a representar o mundo da vida (evidenciando processos de colonização), há racionalidade comunicativa que possibilita evidenciar o seu lugar enquanto sujeito de sua própria voz, quando se permite criar e recriar gêneros discursivos sobre o que esse professor-formador denomina de memória.

Nesses gêneros, para além do que nos possibilita visualizar as formas estáveis de determinados textos (identificáveis e situáveis pelo uso em diferentes campos da atividade humana), seu tom valorativo e seu conteúdo analisado ao longo da pesquisa, observamos fortemente que os temas dos enunciados, muito embora circundantes à atividade desenvolvida pelos formadores no Pacto pela Educação, apresentam singularidade temática e, portanto, o que Bakhtin (2011, p. 266) denomina de estilo. É por meio do estilo que o enunciado se manifesta nas particularidades, na medida em que evidencia a “unidade de gênero do enunciado” e, ao mesmo tempo, a subjetividade no que tange à abordagem dos temas, as construções linguísticas e do próprio discurso, com suas valorações e efeitos pretendidos no diálogo.

Nesse sentido, a tese de que os letramentos docentes são reverberados pelo uso de diferentes práticas de linguagem no contexto da prática formativa do Pacto pela Educação reforça a necessidade de retomada das políticas públicas decepadas em tempos no período em que o obscurantismo político de movimentos de centro-direita. Nos discursos dos professores, que recuperam os movimentos de suas ações nos territórios baianos e as implicações na alfabetização da educação baiana, revela-se a potência do diálogo entre formadores e professores-alfabetizadores na construção de processos de letramento escolar, que asseguram a dignidade do acesso de crianças na idade de alfabetizar à sociedade grafocêntrica e sua formação cidadã e política.

Não se trata, pois, de um estudo que se finda pela análise das memórias de quatro professores-alfabetizadores, com foco na racionalidade comunicativa e no ato responsável. Ao longo do estudo, deparamo-nos com a falta de arquivos (ironicamente, da memória do Pacto pela Educação como um todo). Embora tivéssemos acesso aos documentos do programa, não há registros de memórias impressas, memórias pedagógicas fisicamente armazenadas. O ambiente virtual onde as memórias eram postadas pelos formadores já não está disponível em decorrência de ter encerrado o tempo contratado para a disponibilidade dos arquivos. Desse modo, juntamente com outras produções acadêmicas sobre o Pacto pela Educação, esta tese abre espaço para que sejam estudados outras nuances, a exemplo das implicações da formação atrelados aos resultados de avaliações da etapa da alfabetização, das políticas recentes que estão sendo implementadas (como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) e dos discursos que permeiam

representações sobre formação de professores, seja inicial ou continuada, inseridos nas ações desse e de outros programas relacionados à alfabetização.

Parece-nos ser esse um movimento que nos faz revisitare regressar à "velha história", mas não no sentido do retrocesso, mas na (re)significação necessária à reflexividade docente diante das práticas de linguagem a que nos ocupamos incessantemente, sem perder as referências (inclusive linguísticas) que nos dão a condição subjetiva enquanto ser (de) linguagem.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, R. **Teoria da argumentação jurídica**. Tradução de Zilda Hutchinson Schild Silva. São Paulo: Landy, 2001.
- AMORIM, M. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993/1927>>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- ANECLETO, Ú. C. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8624>>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, I. C. M. de; TINOCO, G. A. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 18-35, abr. 2019. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1383>>. Acesso em: 02 out. 2023.
- BAHIA. **Decreto Estadual 12.792, de 28 de abril de 2011**. Institui o Programa Estadual Pacto pela Educação, a ser implementado no âmbito do ensino fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o Estado da Bahia e seus Municípios, e dá outras providências. Disponível em: <http://prod.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2013/dec_retopacto.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Portaria nº 6170, de 27 de agosto de 2015**. Disponível em: <<https://dool.egba.ba.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BATISTA, M. Hermenêutica Filosófica e o debate Gadamer-Habermas. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.2, n.1 jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/15000/9769>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS, 2002.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. de Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1989.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GIACOMELLI, Karina; SOBRAL, Adail. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudo da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.esp., |VIII SENALE| p. 395-432, 2018.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Vol. 1. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Vol. 2. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, J. **Jürgen Habermas**: obras escolhidas. Volume I. Tradução de Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre a facticidade e validade.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução de Manoel José Simão Loureiro (Capítulo IX). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** Trad. Manuela Pintos dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 8. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. IN: ROJO, R. **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

MIRANDA, Josimara Santos. **A alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, V. Velha história. In: **Caminho para a distância**. Rio de Janeiro: Schimidt Editora, 1933. Disponível em: <<https://www.viniciusdemoraes.com.br/br/poesia/texto/9/velha-historia>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

NASCIMENTO, T. S. **Professoralidades e Letramentos Docentes de Alfabetizadoras no Pacto-Bahia em Discursos**: entre significados e ressignificações. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2020. Disponível em: <<http://chp-temp.uesb.br/ppq/ppqcel/wp-content/uploads/2021/08/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Versa%CC%83o-Final.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2021.

NASCIMENTO, T. S. do; SOUZA, M. de F. Deslocamentos do letramento para os letramentos docentes na proposta de formação do Pacto-Bahia. **Fólio** – Revista de Letras, [S.l.], v. 10, n. 2, fev. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4763>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

NIELSEN, G. M. **The norms of answerability**: Social theory between Bakhtin and Habermas. SUNY Press, 2012.

PEREIRA, S. L. M. **Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento profissional do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4654525 . Acesso em: 6 jan. 2023.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

QUEIROZ, I. A. O conceito de arquitetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica . **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2): p. 625-640, 2017.

PONZIO, A. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, D. Sobre o Óbvio. In: **Ensaio Insólitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. Disponível em:
<http://www.biolinguaem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

ROHLING, Nívea. Conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 123-137, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2022.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta paul. enferm.* v. 20, nº 2, Jun. 2007. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>>. Acesso em 12 nov. 2022.

SANTANA, Z. Ação e Comportamento: um diálogo intersubjetivo entre Bakhtin e Habermas. In: CRISTÓVÃO, A.; BUBNOVA, T.; RICHARTZ, T. (Orgs.). **Corpo, tempo e espaço**. Franca-SP: Unifran, 2020.

SILVA, L. N. Da filosofia ao discurso: Mikhail Bakhtin. **Revista Interfaces**, v. 12, p. 69-82, 2021.

SILVA, L. N. **Análise Dialógica da Argumentação**: a polêmica entre afetivossexuais reformistas e cristãos tradicionalistas no espaço político. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2018. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28110>>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SILVA, S. L. P. **O lugar do outro**: ação comunicativa, representações sociais e identidade. Macaé: Editora NUPEM, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Rev. Bras. Educ**, 2004, n.25, pp.05-17. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (Orgs). Alfabetização. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, R. B. de; ALCÂNTARA, V. de C.; PEREIRA, J. R. Pesquisando esferas públicas (seletiva e subalternas): contribuições da análise crítica de gêneros.

Revista de Administração Pública, 2018, v. 52, n. 3, p. 435-450. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7612166993>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

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

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioetikus** - Centro Universitário São Camilo - 2009; n. 3, v. 1, p. 121-126.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas: explorações especulativas. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 21, n. esp., | Festschrift | Hilário Bohn, p. 13-44, 2018.

VIANNA, C. A. D. **Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial**: letramento do professor para o local de trabalho. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4734150 . Acesso em: 6 jan. 2023.

VIANNA, C. A. et al. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p.213-249.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios Metodológicos em Pesquisas sobre Letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

ZIRONDI, M. I. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 365 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183714> . Acesso em: 6 jan. 2023.

ANEXOS

ANEXO I – EXCERTO DO PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O AGIR COMUNICATIVO-DISCURSIVO DE PROFESSORES-FORMADORES PELAS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: LETRAMENTOS DOCENTES E PROFESSORALIDADES NO CONTEXTO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO

Pesquisador: TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53063321.2.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.280.929

Apresentação do Projeto:

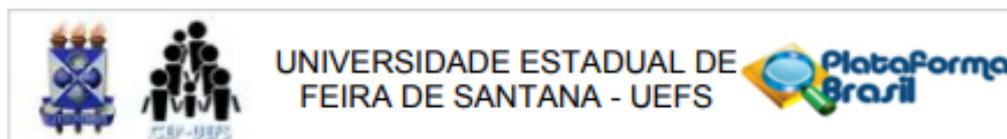
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa".

Em relação ao tema abordado, "este projeto tem por finalidade sistematizar a trajetória teórico-metodológica do estudo sobre o agir comunicativo-discursivo de professores formadores do Pacto Pela Educação, programa desenvolvido no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC, em regime de colaboração com os municípios baianos."

A justificativa da pesquisa aparece nas Informações Básicas da pesquisa no campo dedicado aos "benefícios da pesquisa", e é a necessidade de "contribuir com a postura reflexiva, com processos formativos permanentes e com o vozeamento dos discursos de professores-formadores, para evidenciar e pautar politicamente a sua importância no contexto das ações formativas do Pacto pela Educação".

A síntese da fundamentação da pesquisa é mapear as "intencionalidade dos discursos e/ou pela ação discursiva direcionada ao entendimento mútuo (HABERMAS, 1997; 2012a)" e "compreender os papéis assumidos pelos professores-formadores no contexto das interações por meio da escrita das memórias pedagógicas, este estudo ancora-se na perspectiva dialógica do discurso por nela conterem enunciações concretas que deixam escapar a natureza ideológica de seus posicionamentos, isto é, discursos exteriorizados "sujeitos a critérios de avaliação ideológica"

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: 5.280.929

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisa_Ursula.pdf	29/10/2021 00:16:44	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadora_510.pdf	29/10/2021 00:16:06	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadora_466.pdf	29/10/2021 00:15:52	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisa_Nao_Iniciada.pdf	29/10/2021 00:15:18	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.pdf	29/10/2021 00:08:38	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/10/2021 00:06:47	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/10/2021 23:50:23	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Taylane.pdf	28/10/2021 23:45:07	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 09 de Março de 2022

Assinado por:
Brian Gordon Lutalo Kibuuka
 (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

ANEXO II – MEMÓRIA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA-FORMADORA AMARELINHA



AÇÕES CONCOMITANTES Pacto/Pnaic - Ano 2013

Professora Formadora – Polo 16 AMARELINHA

Memória formativa 2013

O ano de 2013 chegou trazendo um grande desafio, adentrar no universo da alfabetização. Um universo que considero lindo. Lembro pouco de quando fui alfabetizada, e nem faz tanto tempo assim! Só uns ... vamos deixar essa conta de lado, que ninguém aqui tá interessado nisso. Mas lembro, com muita saudade, a delícia que foi acompanhar meu filho nesse processo de alfabetização.

Quando me propus participar da seleção para trabalhar no Pacto, busquei na internet (coisa boa é essa tal de internet! um mundo de informação a nosso dispor) informações que me ajudasse a fazer parte desse seleto grupo. Achei: Lei, manual do Pnaic no site do MEC, algumas postagem no youtube ...e lá fui eu para uma entrevista. Foi um grande desafio adentrar no universo da alfabetização, uma vez que meu trabalho na educação sempre foi direcionado à disciplina de Matemática do Ensino Médio.

Já aprovada, depois do acolhimento virtual aos novos novíssimos, pelas pró: [coordenadoras], fomos convocados para a primeira reunião em Salvador. E lá, hum! Lá descobrir que na SEC do Estado da Bahia existia uma Coordenação de Apoio à Educação Municipal (COAM), que era antes chamava-se PROAM. Que, por isso, na Bahia tinha PACTO e PNAIC, e na COAM/PROAM tinha uma turma que atuava junto aos municípios no trabalho com o PME que, dentre outras ações, orientava os municípios sobre o PAR, e outras siglas mais. Pude ter uma noção da extensão das ações da COAM, seu organograma e atribuições de cada ator. Eu ira atuar como formadora de Orientadores de Estudo (OE) e Coordenadores Pedagógicos Multiplicadores (CPM) e acompanhar as ações desses atores em cada município do polo (resumindo as atribuições). Bom! nessa reunião, conheci muita gente boa. Não posso perder a oportunidade e agradecer a turma de Vitória da Conquista pelo carinho e acolhida. Não esqueço que no segundo encontro, na rodoviária, lá estavam eles três e a veterana Bethânia que completavam a lotação do taxi, mas como eu estava só eles se dividiram em dois taxis para que eu não pagasse a despesa sozinha. Ali comecei a entender o que era fazer parte desse grupo.

No nosso primeiro encontro de formação, segunda ida à Salvador, aconteceu o encontro da equipe do Polo 16 - as formadoras: eu, [colega formadora] (recém chegada como eu, que conheci no encontro anterior) e [outra colega formadora] (que já conhecia de vista e era veterana, atuava no programa desde sua implementação), a supervisora: [supervisora]. [coordenador regional, nosso coordenador regional, conheci no terceiro encontro (segunda de formação)]. Nessa primeira formação a professora [formadora dos formadores] falou sobre muitas coisas, o trabalho realizado por ela estava baseado nos textos do Caderno 04/PNAIC 2015 – A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Este seria, também, a base para nosso trabalho nos encontros de formação no Polo. Outro tema tratado, não desvinculado do que trata o Caderno 04, mas ponto de partida para a realização do trabalho, foi à aplicação de um diagnóstico inicial, baseado nos Direitos de Aprendizagem e nas propostas da PDAM e PDAL, para as turmas de 1º, 2º, e 3º anos.

E aí começou, de fato, meu mergulho no universo da alfabetização. A partir da primeira hora daquele primeiro encontro novos termos passaram a fazer parte de minha rotina. Refletindo sobre o quanto aprendi esse ano me vem a pergunta: o que de fato sabemos?

Já ouvira falar sobre “os direitos de aprendizagem”, mas, não conhecia o documento. A partir de então ele foi um instrumento para consultas. O que dizer, então, dos níveis de apropriação da escrita? Nunca ouvira falar! E se já tinha ouvido, não lembrava. Depois do nosso segundo encontro de formação e ter conhecido a competente prof^a [formadora dos formadores], pensei logo na leitura/estudo da obra de Emília Ferreiro, mas por onde começar? escolhi “Reflexões sobre alfabetização”. Ao lê-lo me dei conta que já havia refletido e admirado a capacidade que nós (humanos) temos de construirmos o conceito de número, mas, NUNCA havia refletido sobre nossa capacidade de representar o som de nossa fala em um símbolo que chamamos de letra. Letra que pode ser palavra, que se junta para formar outras palavras. Bom! Depois de tudo que consegui aprender sobre esse assunto nesse ano, não posso dizer que já consigo conceituar os níveis de escrita, mas, já consigo ouvir sobre o assunto sem ficar completamente perdida, sem saber do que se trata.

Foi difícil, muito difícil! Principalmente no segundo encontro com os OE. No primeiro, eu e leda atuamos juntas na formação e em momentos distintos com as duas turmas de OE. Devido à extensa carga horária, a partir do segundo, os encontros com as turmas foram simultâneos. Aí no segundo encontro eu fiquei sozinha. Ao terminar a formação tive a sensação de que o trabalho com a proposta para LP não ficou bom. E não hesitei, quando as Prós [coordenadoras] me perguntaram qual a minha dificuldade, fui bastante sincera. Conseguiria dar conta da proposta de Matemática, de mediar discussões sobre avaliação, sequência didática, concepção de infância, criança e ludicidade, sobre os conceitos cotidianos e científicos, mas, o trabalho com a Língua Portuguesa eu não me senti em condições, não tinha/tenho embasamento teórico. Então, elas nos enviaram um anjo chamado [articuladora]. Meus agradecimentos a [coordenadoras]. Minha eterna gratidão à [articuladora], que se dispôs a sair de Salvador e vir nos socorrer nos três últimos encontros. Além de tudo que aprendi sobre o trabalho de alfabetização e letramento, sobre escrita e reescrita

de texto, sobre oralidade e oralização, pude conhecer um ser humano maravilhoso, muitíssimo obrigada Marcinha.

Abro um parêntese para observar que a colega [formadora], especialista em Língua Portuguesa, que fora selecionada junto comigo para atuar no nosso Polo, por motivos pessoais, não pode continuar no Programa e por motivos outros não foi substituída. Dessa forma, ficamos eu e leda, ambas especialistas em Matemática, responsáveis pelas formações.

Preciso agradecer a minha companheira de jornada leda, obrigada pelo carinho, acolhimento e ensinamentos, pelos materiais que teve a gentileza de socializar comigo.

Em especial, gostaria de citar e agradecer a todos os OE, CPM, colegas formadores, aos nossos formadores, o que aprendi a cada encontro. As discussões sobre os esquemas que nós, professores e alunos, elaboramos na apropriação de conceitos me fizeram retomar os estudos teóricos, em especial a Teoria dos Campos Conceituais.

Não posso deixar de citar as discussões sobre a educação inclusiva. Tive o privilégio de conhecer a orientadora de estudo do município de Una, fazer parte de nossa turma. Ela é especialista em Educação Inclusiva e, a cada encontro, a cada proposta de atividade, nos apresentava uma sugestão com o devido aprofundamento teórico. Na proposta de uma atividade ela sempre ressaltava/justificava/indicava os aspectos relevantes para o trabalho com o aluno com TDH, por exemplo.

Não posso deixar de falar o quanto foi relevante, sem deixar de ser trabalhoso, o aprendizado sobre/com o AVA. Os encontros virtuais, muito longe de serem prazerosos (nada como o abraço dos colegas), foram de uma experiência única. Aqui deixo minha gratidão a [responsável pelo AVA], por sua presteza, carinho, e acima de tudo competência.

Sem dúvida alguma, o ano de 2013 foi de muito aprendizado. As discussões me levam à reflexão que estou sempre iniciando um processo de alfabetização. Obrigada a toda a equipe do PactoPnaic!

ANEXO III – MEMÓRIA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA-FORMADORA ESTRELINHA



MINHA MEMÓRIA TEM HISTÓRIA - 2013

Num ano cheio de formação
Com pessoas do Recôncavo e Vale do
Jiquiriçá
Cada um trazendo contribuição
Para a alfabetização melhorar
Sem esquecer nem um minuto
Que a vida de crianças podemos
melhorar

Peço aqui a permissão
Para o que agora vou falar
Muitos ciclos de formação
Que tivemos que organizar
E com todo esforço empenhado
Este ano, vamos finalmente finalizar

Nem bem o ano começou
Já era hora de preparar
As agendas formativas
E as práticas para pensar
Em uma rotina consistente
Visando uma prática condizente
Com o alfabetizar para letrar

Foi Pacto, foi PNAIC
Tudo junto e misturado
Com o tempo pedagógico
Muito bem consolidado
Com dois momentos para ler
A leitura didatizada e a leitura por
prazer
Também escrever e contar como
aprendizado

Da PDAM à PEDAL
Temos que seguir
Com livros, cartazes e folhetos
Para o professor se garantir
Afinal de contas é proposta
Que todo alfabetizador gosta
Para tentar alfabetizar e conseguir

Como proposta pedagógica fundada
Nos escritos de Simonetti, Ferreiro e
Gomes de Moraes
Levamos muitas atividades
Baseadas em fatos reais
Retratando a alfabetização
Para o letramento como missão
Em possíveis práticas territoriais

Orientamos práticas de leitura
Na linha dos gêneros textuais
Receita, poesia, carta
Sem esquecer das notícias dos jornais
A Matemática com sua significância
Traz no número sua grande
importância
Através da teoria dos Campos
Conceituais

Os ciclos formativos ocorriam
Sempre em mês sim, mês não
Pra dar tempo dos professores
Replicarem a formação
Como nossa coordenadora fala
Que é na sala de aula
Que se faz transposição

Com muitas atividades interessantes
A sequência didática veio para
fortalecer
Uma rotina alfabetizadora consolidar
Sobre cada passo a se fazer
Porque só pode dar certo
Com alfabetizador e criança perto
Com ludicidade e prazer

Para a nossa coordenação
Deixo aqui o meu recado
Mais um ano vai surgir
Para começar novo trabalho
qualificado
Por mais encontros presenciais em
Salvador
Para planejar com muito amor
Segue o meu muito obrigado

ANEXO IV – MEMÓRIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-FORMADOR MIRO



UM JOGO EMOCIONANTE DO PACTO

Bem amigos da Rádio Pacto!

Estamos aqui para mais um grande e emocionante campeonato, em que os jogos são as mais puras emoções de círculo formativo. No ano de 2013, no início, um mistério pairava no ar: como seria a escalação? E o esquema tático? Nossas técnicas-coordenadoras, já no primeiro encontro, não fizeram segredo: mantiveram o time de sucesso e até o narrador da partida foi escalado para participar das grandes partidas. E eu aceitei, porque esse time é de peso!

A partida estava prestes a começar e o time entrou em campo: as nossas formadoras. A gente sabia que seria uma chuva de gols! Quando a partida começou, a oralidade veio com força e a torcida só queria saber: é oralidade ou oralização? Na hora que o pessoal do meio de campo faz a finta – esses alfabetizadores capricham nas escolas! – será que eles vão fazer o gol? O técnico soube mostrar seu talento para dizer que, segundo a PDAL e os textos de Vanda Eias e Ingedore Koch, a estratégia é seguir com a oralização, que é o procedimento de leitura por parte dos alfabetizando, sem esquecer que a oralidade é a fala espontânea e a interação desses aprendizes.

Isso foi o ponto alto que os formadores já pegaram o esquema para usar na formação com os multiplicadores. E é claro que vai ser gol por lá também! Depois de muitos poemas oralizados, nossa formadora centro-avante se inspirou nos dribles poéticos de Cecília Meireles e Rubem Alves. Depois, passando a bola para nossa formadora atacante, vimos, ao longo de todo o campeonato, um show de Matemática. Era número para identificar, para localizar, para quantificar, que a gente passou a entender bem o esquema e a vitória de alfabetizar para o letramento seria certa!

O primeiro gol saiu logo quando começamos a ver os jogadores envolvidos nos jogos e brincadeiras para Matematizar. Não demorou muito e os suportes textuais

(cartazes e panfletos) passaram a fazer parte das partidas. E não é que até o tema da dengue virou uma sequência didática? Temas do dia a dia e você, tudo a ver.

Depois do intervalo do meio do ano, foi aí que o campeonato começou a cair na graça das torcidas: ampliamos os gêneros textuais - fomos para as notícias, as receitas... eram tantos! E em um vacilo do ataque, vimos a defesa do analfabetismo chutar uma bola para escanteio, justamente a bola que era uma das mais importantes: a aquisição do sistema de escrita alfabético - discutido pouco no esquema tático. A equipe adversária, a do analfabetismo, insistia em partir para o ataque, mas o time da alfabetização para o letramento não estava de brincadeira e chamou os reforços da PDAM e da PDAL, com os tempos da rotina didática. Sem esses reforços, talvez o time do Pacto não tivesse tanto sucesso para construir as práticas alfabetizadoras. Sem contar que, nos 45 minutos do segundo tempo, já no final da partida, tivemos que agilizar os relatórios e as memórias, tanto das atividades do Pacto quanto do PNAIC, o que fez o time ficar cansado, mas ainda assim, alcançando a vitória.

ANEXO V – MEMÓRIA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA-FORMADORA JOANINHA



PACTO PELA EDUCAÇÃO BULA (IN)FORMATIVA

APRESENTAÇÃO:

Nesta embalagem, há doses de ensinamento, aprendizagem e experiências.

COMPOSIÇÃO:

Em cada dose de ensinamento, há conhecimento, dedicação, criatividade, entusiasmo, competência, coragem e companheirismo. As aprendizagens e as experiências surgem com o uso contínuo deste produto.

INFORMAÇÃO AOS PACIENTES EDUCADORES:

Perpassar por este momento é relembrar, refletir e socializar as experiências que marcaram os encontros formativos. É muito comum que, após iniciar o uso das doses, o educador se sinta preparado com o apoio dos materiais didáticos para alfabetizar para o letramento qualquer um de seus alunos. Não há dúvidas de que o Pacto pela Educação é o remédio ideal para toda e qualquer mudança de opinião e concepção. É recomendado o uso das doses desse medicamento para quem está disposto a transformar suas práticas e melhorar as propostas para alfabetizar na perspectiva do letramento.

EFEITOS COLATERAIS:

Ao iniciar o uso das doses - inicia-se quando começa a formação, os educadores começam a prestar mais atenção nos detalhes das práticas socializadas, nas possibilidades de uso das propostas PDAL e PDAM. As atividades são sempre muito bem fundamentadas e é raro, por exemplo, que um formador não se sinta motivado a transpor essas práticas para a sala de aula da alfabetização.

Obs.: É muito comum que a continuidade do uso provoque modificações profundas nos pacientes educadores, que começam a desenvolver outras habilidades, sempre cheias de criatividade no seu espaço de atuação.

INDICAÇÕES:

Para quem não sabe lidar com práticas da alfabetização para o letramento, quem tem dificuldades em alfabetizar com números ou só alfabetiza com as velhas práticas de tabuada sem reflexão. Para quem desconhece os gêneros textuais orais e escritos e, em especial, para aqueles que a matemática é difícil de ensinar e aprender.

CONTRA-INDICAÇÕES:

Não há contra-indicações, pois quem se propõe a atuar com o suporte do Pacto pela Educação, experimenta os efeitos colaterais de seus usos, sem medo das transformações que pode causar.

PRECAUÇÕES:

Mantenha esse medicamento ao alcance de todos os pacientes educadores, para que possam se sentir capazes, apoiados e valorizados. Ofereça o Pacto e essa bula formativa para seus colegas de trabalho, professores e coordenadores pedagógicos, para que possam sentir os efeitos das doses no aprendizado de crianças. Não há prazo de validade. Uma vez consumido, poderá ser utilizado em todas as vezes em que o medicamento estiver disponível.

POSOLOGIA:

Para adultos, educadores de curtas ou longas datas:

- A cada círculo formativo:
 - Consumir as doses de leitura, oralidade e escrita da PDAL;
 - Consumir as doses de aprendizagem matemática da PDAM;

ADVERTÊNCIA:

- 3) Avaliar sempre a possibilidade de consumir as doses de conhecimento do Pacto e retomar o seu uso sempre que se sentir inseguro para alfabetizar na perspectiva do letramento.
- 4) No desenrolar da prática, da avaliação e do planejamento constante, se preferir, consuma esse medicamento quando se sentir desmotivado.