

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Vanessa Bianchi Gatto

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CORRESPONSÁVEL NA
(RE)ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM LETRAS**

Santa Maria, RS
2019

Vanessa Bianchi Gatto

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CORRESPONSÁVEL NA
(RE)ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Santa Maria, RS
2019

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001

Gatto, Vanessa Bianchi

O Desenvolvimento Profissional Corresponsável na (re)estruturação da identidade docente em Letras / Vanessa Bianchi Gatto. – 2019.

230 p.; 30 cm

Orientador: Marcos Gustavo Richter

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019

1. Teoria Holística da Atividade 2. Desenvolvimento Profissional Corresponsável 3. Escuta enquadrativa I. Richter, Marcos Gustavo
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a).
Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária

Declaro, VANESSA BIANCHI GATTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas.

Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Vanessa Bianchi Gatto

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CORRESPONSÁVEL NA
(RE)ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Aprovado em 30 de agosto de 2019:

Marcos Gustavo Richter, Dr. (UFSM)
Presidente/Orientador

Angela Luzia Garay Flain, Dra. (UFFS) – Parecer

Liane Batistela Kist, Dra. (UFN)

Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)

Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

*A cada um dos educadores (dos diferentes níveis e áreas de ensino)
que contribuíram para formar a pessoa e a profissional que sou hoje.
À minha mãe e à professora Rosi, que incutiram em mim a paixão pelas Letras.
Ao meu pai, que me motivou a lutar pela regulamentação quando disse que, na
profissão que escolhi, eu jamais seria reconhecida pela qualidade do meu trabalho.
A todos os educadores linguísticos comprometidos com a qualidade e
com a ética na prestação dos seus serviços, a quem esta tese poderá
suscitar identificação, aprendizado, coragem e esperança.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Uno-e-Trino, minha primeira referência de triangulação cooperativa, minha maior base-segura e maior fonte de resiliência, eu agradeço pela companhia, pela força e pelo Amor incondicional. E a Maria Santíssima, meu primeiro modelo de escuta e de empatia, eu agradeço por acolher e levar até Deus as minhas súplicas, por guiar todos os meus passos até aqui e por ser o meu “colo afetivo” nas horas de angústia e dor.

Ao meu orientador, professor Marcos, eu agradeço por ter sido minha base-segura não apenas no desenvolvimento desta pesquisa, mas em toda a minha formação como profissional de Letras. Agradeço por ter sabido, como exímio educador que é, estimular ao máximo minha Zona de Desenvolvimento Proximal, elevando minha competência profissional, ao mesmo tempo em que soube acolher minhas inquietações, respeitar meus limites, valorizar minhas habilidades e singularidades. Agradeço ainda por tudo o que fez e faz pela educação linguística; pelo valioso legado de sua Teoria Holística da Atividade; por cada árduo passo dado na luta por um sistema próprio do/para o profissional de Letras; por me permitir somar esforços nesse empreendimento e, com isso, dar um sentido à minha prática científica e uma esperança à minha prática docente.

À professora Márcia, minha primeira orientadora, agradeço por iniciar-me na pesquisa sobre o trabalho docente, desde a iniciação científica até o mestrado, permitindo-me constatar e problematizar as representações construídas sobre a nossa profissão. Agradeço pela transparência, pelo respeito e pela generosidade com que me acompanhou até o segundo ano deste Doutorado, mostrando-se sensível aos meus dilemas teóricos e à necessidade de encaminhar-me a perspectivas mais coerentes com meus anseios.

Aos meus familiares (pais, irmãos, tios e primos) eu agradeço pelo apoio incondicional, pelas orações, pela paciência e pela compreensão diante de minha ausência. Agradeço especialmente ao meu irmão Ricardo, que dividiu comigo o mesmo teto nos últimos quatro anos, sendo a alegria dos meus dias.

Aos irmãos de fé da Igreja Católica: aos meus santos de devoção agradeço por toda intercessão; ao padre Luciano e ao padre Alison, pelas direções espirituais; aos apresentadores do programa “Sorrindo pra Vida”, da Canção Nova, pela força em todas as manhãs; aos amigos do Movimento Universidades Renovadas, por cada Grupo de Oração; e à minha grande e amada família do Movimento de Emaús, especialmente às meninas dos grupos Maná e Magnificat, por toda preocupação, escuta e aconselhamento, por cada oração e por cada vivência, por me recordarem todo dia daquilo que realmente importa. Um agradecimento ainda mais especial à minha irmã de fé Andriele, por ter tornado possível a escrita deste trabalho, incentivando, acompanhando, cobrando, xingando, ouvindo, alimentando, amando.

Aos colegas de formação e de profissão: agradeço à Fabiana pelas discussões teóricas, pelas trocas de ideias, pela companhia em congressos, pela vida partilhada, pelos mates de fim de tarde, pelo exemplo de profissional, de mulher, de mãe. À Alana pela preocupação constante, por toda ajuda, pelas palavras de apoio, pelas leituras, pelos diálogos críticos acerca do ensino e da pesquisa. E ao Felipe agradeço pela relação não apenas profissional, mas, sobretudo, humana; pelo contato holístico e empático; pela partilha dos pensamentos, das ações e das emoções.

Ao namorado e fisioterapeuta Alan, por trazer o alívio das dores físicas e emocionais; por escutar, entender e apoiar; por dividir e por somar.

Aos amigos Elciana, Souza, Beto, Tagiane e Bruna, por terem me acompanhado de perto ao longo desses quatro anos, cada um no seu tempo e do seu modo, sofrendo comigo em cada queda e vibrando comigo a cada pequeno passo dado.

Às “irmãs Grings”, Veraci e Venice, pela empatia e pelo exemplo, pela escuta e pelos aconselhamentos, pela preocupação e pela força, pelo incentivo e pela torcida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM agradeço por todo apoio oferecido para que esta tese fosse defendida. Agradeço nominalmente às coordenadoras Cristiane Fuzer, Eliana Sturza e Tatiana Keler pelo tratamento sempre tão humano, pela escuta atenta, pela compreensão das minhas circunstâncias e pela confiança em mim depositada. Agradeço também às secretárias Hélien e Fabrícia pelo sorriso, pela paciência e pela docilidade com que sempre me atenderam.

À CAPES o meu agradecimento pelo importante apoio financeiro concedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores doutores que qualificaram e aprovaram esta tese, Marcia Corrêa, Ângela Flain, Liane Kist, Máisa Borin, Sara Cabral, Gil Negreiros e Cristiane Fuzer, agradeço pela leitura atenta do texto, pelas pertinentes reflexões provocadas e pelas valiosas sugestões; mas, sobretudo, por transformarem esses eventos avaliativos em momentos de diálogo e escuta empática entre colegas de Letras.

Aos pares profissionais PLM2 e PLM3 pela abertura, coragem e esforço iniciais na tentativa de estabelecimento de um DPC; e, especialmente, aos pares profissionais PLA1, PLA2 e GL1 e às turmas CM1, CM2 e CM3 pela empatia, aceitação e congruência, pela colaboração mútua ao longo de três anos, sem a qual minha trajetória de (auto) desenvolvimento profissional corresponsável seria inconcebível.

Àqueles que não foram mencionados aqui, mas que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se concretizasse, eu também sou grata.

A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las. (Santo Agostinho)

Nunca, jamais desanimeis, embora venham ventos contrários. (Santa Madre Paulina)

Quem não vive o que crê, termina crendo o que vive. (São Tomás de Aquino)

É preciso alimentar de história a História. Não a das ações-narrAções da ecologia; mas, sim, a dos nichos. O primeiro passo é, na verdade, um salto: do hábito ao habitar. (Marcos Richter)

RESUMO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CORRESPONSÁVEL NA (RE)ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM LETRAS

AUTORA: Vanessa Bianchi Gatto
ORIENTADOR: Marcos Gustavo Richter

Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC) é o nome dado pela Teoria Holística da Atividade à sua proposta de formação inicial e continuada para profissionais de Letras. Trata-se de uma triangulação horizontalizada entre profissionais da academia e do mercado que comungam de um mesmo Enquadramento de trabalho (um mesmo paradigma de *ensino de língua*, no caso). Pode ter como foco as atividades-fim (a linguodidática), quando se insere na aliança a clientela; ou as atividades-meio (formação de recursos), quando se insere na aliança um graduando em Letras. O objetivo deste estudo é analisar o papel que cumpre o DPC na reestruturação do ego profissional do educador linguístico, atualmente fragmentado. Para tanto, a autora desenvolve uma *pesquisa-ação* na qual ela própria, assessorada por uma equipe de pares profissionais, intervém sobre seu contexto e prática profissional nas três funções que, progressivamente, passa a desempenhar em um núcleo de DPC: professora do mercado, supervisora da academia e pesquisadora. Nesta pesquisa, portanto, o distanciamento entre sujeito e objeto bem como a clássica imparcialidade científica dão lugar a uma visão crítica e autocrítica que permitem à autora avaliar os efeitos do DPC na construção da *própria* identidade docente e na integração do *seu* papel profissional. Os dados analisados emergem do referido contexto de DPC e correspondem principalmente aos registros (escritos e transcritos) da escuta enquadrativa (*online* e presencial), que é seu gênero discursivo central. Contudo, são triangulados na análise alguns gêneros-satélite produzidos no mesmo contexto, tais como depoimentos paralelos, materiais didáticos e planilhas avaliativas. O corpus da pesquisa, portanto, compreende o registro linear das atividades discursivas e práticas realizadas nas esferas linguodidática, supervisiva e investigativa ao longo de três anos de DPC. A seleção dos dados é feita com base no Paradigma Indiciário, o qual permite rastrear indícios do progressivo crescimento profissional, e a sua interpretação é realizada à luz da versão 5.0 da Teoria Holística da Atividade, a qual enfatiza as dimensões epistemológicas e éticas necessárias à consolidação do papel profissional do educador linguístico. Os resultados apontam, em um primeiro momento, para a emergência de uma *racionalidade prática* e de uma ética profissional, decorrentes da escuta enquadrativa realizada em contexto de DPC-fim, haja vista os indícios do progressivo enquadramento do ato linguodidático da professora. Em um segundo momento, e como corolário do primeiro, evidenciam o desenvolvimento da *racionalidade teórica* e da ética, decorrentes da progressiva autoescuta enquadrativa no DPC-meio, conforme desvelam os indícios de automonitoramento no ato enquadrativo da supervisora. E, por fim, e também como corolário do resultado anterior, apontam para uma *protorracionalidade intrínseca* latente na atividade científica desenvolvida no DPC-metateórico, haja vista os indícios da integração das racionalidades lógica e histórica no ato investigativo da pesquisadora. Conclui-se que o DPC teve papel determinante na integração do papel docente, pois, ao tomar a *ação* como ponto de partida e considerar aspectos de *afetividade*, deu à profissional a mestria para progressivamente enquadrar seu trabalho, monitorar seu enquadramento e aprimorá-lo cientificamente, estabelecendo assim as bases para a consolidação de uma racionalidade intrínseca. Salienta-se a importância de uma epistemologia mais historicista em Letras (em detrimento daquela teórico-lógica *tout-court*), pois o percurso em DPC comprova que só se conhece de fato aquilo que se produz materialmente em dado momento da História, de modo que a profissão que se arroja à cognição do educador linguístico é aquela que resulta da prática, do coletivo material, situado e datado. Na prática, o que urge é a necessidade da adesão de pares profissionais a núcleos de DPC, até que se consolidem Associações aptas a requererem a Regulamentação (Conselho Profissional e Código de Ética), condição *sine qua non* para que desabroche a racionalidade intrínseca germinada na triangulação. Uma nova História da Profissão Docente em Letras, construída e contada pelos próprios profissionais, só será possível quando os profissionais de Letras, unidos por valores-condutas-pensamentos comuns, derem novos passos, criarem novos fatos na direção da autopoiese e deles fizerem registro. É o que faz a autora desta pesquisa.

Palavras-chave: Teoria Holística da Atividade. Desenvolvimento Profissional Corresponsável. Escuta enquadrativa. Racionalidade Intrínseca. Corporativismo ético.

ABSTRACT

CO-RESPONSIBLE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN (RE)STRUCTURING THE TEACHER IDENTITY IN LANGUAGES

AUTHOR: Vanessa Bianchi Gatto
ADVISER: Marcos Gustavo Richter

Co-responsible Professional Development (CPD) is the name given by the Holistic Activity Theory to its proposal for initial and continued training for Languages professionals. It is a horizontal triangulation between academic and market professionals who share the same work framework (the same language teaching paradigm, in this case). It can focus on core activities (linguodidactics), when the clientele is included in the alliance; or the supporting activities (resource training), when a Languages graduate is part of the alliance. The objective of this study is to analyze the role that CPD plays in restructuring the professional ego of the language educator, which is currently fragmented. To this end, the author develops action research in which she herself, advised by a team of professional peers, intervenes in her context and professional practice in the three roles that she progressively starts to perform in a CPD nucleus: market teacher, academy supervisor and researcher. In this research, therefore, the distance between subject and object as well as classic scientific impartiality give way to a critical and self-critical vision that allows the author to evaluate the effects of CPD on the construction of her own teaching identity and the integration of her professional role. The data analyzed emerge from the aforementioned CPD context and correspond mainly to records (written and transcribed) of framing listening (online and in person), which is its central discursive genre. However, some satellite genres produced in the same context are triangulated in the analysis, such as parallel testimonies, teaching materials and evaluation worksheets. The research corpus, therefore, comprises the linear record of discursive and practical activities carried out in the linguistic, supervisory and investigative spheres over three years of CPD. Data selection is based on the Evidence Paradigm, which allows tracking signs of progressive professional growth, and its interpretation is carried out in light of version 5.0 of the Holistic Activity Theory, which emphasizes the epistemological and ethical dimensions necessary for consolidation of the professional role of the linguistic educator. The results point, initially, to the emergence of a practical rationality and professional ethics, resulting from the framing listening carried out in the context of CPD-end, given the signs of the progressive framing of the teacher's linguodidactic act. In a second moment, and as a corollary of the first, they highlight the development of theoretical rationality and ethics, resulting from the progressive framing self-listening in the CPD-medium, as revealed by the signs of self-monitoring in the supervisor's framing act. And, finally, and also as a corollary of the previous result, they point to an intrinsic proto-rationality latent in the scientific activity developed in the CPD-metatheoretical, given the evidence of the integration of logical and historical rationalities in the researcher's investigative act. In conclusion, CPD played a decisive role in the integration of the teaching role, since, by acting as a starting point and considering aspects of affectivity, it gave the professional the mastery to progressively frame her work, monitor its framing and improve it scientifically, thus establishing the foundations for the consolidation of an intrinsic rationality. The importance of a more historicist epistemology in Languages is highlighted (to the detriment of a tout-court theoretical-logical one), as the CPD course proves that we only really know what is produced materially at a given moment in History, so that the profession that emerges from the cognition of the linguistic educator is one that results from practice, from the material collective, situated and dated. In practice, what is urgent is the need for professional peers to join CPD centers, until Associations capable of requesting Regulations (Professional Council and Code of Ethics) are consolidated, a sine qua non condition for the intrinsic rationality germinated in the triangulation. A new History of the Teaching Profession in Languages, constructed and told by the professionals themselves, will only be possible when these professionals, united by common values-conduct-thoughts, take new steps, create new facts in the direction of autopoiesis and record them. This is what the author of this research does.

Keywords: Holistic Activity Theory. Co-responsible Professional Development. Framing listening. Intrinsic Rationality. Ethical Corporatism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formas de estabelecimento de DPC.....	97
Figura 2 – DPC atividades-fim (2016)	132
Figura 3 – DPC atividades-meio (2016).....	134
Figura 4 – Contexto de DPC e meus “lugares” nesta tese.....	135
Figura 5 – Interações entre Linguodidata (PLM1) e Graduanda (GL1).....	168
Figura 6 – Meu percurso em DPC	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema da THA estendida: versão 4.3	92
Quadro 2 – Sessões de escuta enquadrativa no percurso de DPC	141
Quadro 3 – Planilha de sistematização e comparação de gêneros discursivos.....	164
Quadro 4 – Planilha de avaliação do gênero textual “sinopse”	169
Quadro 5 – Critérios para futura planilha de avaliação de leitura	172
Quadro 6 – Recorte de planilha de avaliação de leitura: interface controle-mediação	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cadrelp	Núcleo de Capacitação e Assessoria em Desenvolvimento de Recursos em Língua Portuguesa
DPC	Desenvolvimento Profissional Corresponsável
DPC-fim	DPC com foco nas atividades-fim (de ensino; linguodidática, no caso)
DPC-meio	DPC com foco das atividades-meio (de produção de recursos)
FA	Fatores de Atribuição
FM	Fatores de Mediação
FC	Fatores de Controle
GL	Graduanda em Letras
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
N1	Nível 1
N2	Nível 2
N3	Nível 3
PLA	Profissional de Letras da Academia
PLM	Profissional de Letras do Mercado
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
THA	Teoria Holística da Atividade
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
VL	Vanessa Linguodidata
VS	Vanessa Supervisora
VP	Vanessa Pesquisadora
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	31
2.1 COMPREENSÃO LÓGICO-HISTÓRICA DO CONHECIMENTO.....	31
2.1.1 Racionalismo, empirismo e historicismo	33
2.1.2 Tendência analítica e tendência histórica	39
2.2 PERSPECTIVA SISTÊMICA DE SOCIEDADE	48
2.3 CONCEPÇÃO HOLÍSTICA DE SER HUMANO	57
2.4 VISÃO TRIÁDICA DE LINGUAGEM	63
2.5 A THA FRENTE ÀS TEORIAS DA ATIVIDADE E DE FORMAÇÃO DOCENTE	67
2.5.1 Racionalidade intrínseca e corporativismo ético: a THA 5.0	72
2.5.1.1 <i>Corporativismo ético</i>	73
2.5.1.2 <i>Racionalidade intrínseca</i>	81
2.5.2 O enquadramento de trabalho	84
2.5.3 O Desenvolvimento Profissional Corresponsável	94
2.5.4 A escuta enquadrativa	102
2.6 A RELAÇÃO ESTABELECIDOS X OUTSIDERS	112
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	115
3.1 PESQUISA-AÇÃO	115
3.1.1 Contexto de pesquisa: o Cadrelp entre a escola e a universidade	122
3.1.2 Sujeito de pesquisa: uma profissional de Letras em três “lugares”	124
3.1.2.1 <i>A linguodidata (VL)</i>	130
3.1.2.2 <i>A supervisora (VS)</i>	131
3.1.2.3 <i>A pesquisadora (VP)</i>	131
3.1.3 Contexto de produção dos dados: o DPC	132
3.1.3.1 <i>Gênero-instrumento gerador de dados discursivos: a escuta enquadrativa</i>	136
3.1.3.2 <i>Ferramentas de coleta: e-mail, redes sociais, anotações</i>	142
3.1.4 Corpus de análise: interações e materiais produzidos em DPC	143
3.1.5 Instrumentos de análise e interpretação: Paradigma Indiciário e THA	144
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	148
4.1 RACIONALIDADE PRÁTICA NO DPC-FIM: O ENQUADRAMENTO	148
4.2 RACIONALIDADE TEÓRICA NO DPC-MEIO: O (AUTO)MONITORAMENTO ...	184
4.3 RACIONALIDADE LÓGICO-HISTÓRICA NO DPC-METATEÓRICO.....	190
5 CONCLUSÃO	195
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICE A – ESQUEMA RESUMITIVO DAS INTERAÇÕES EM DPC	215
APÊNDICE B – TAREFA COM GÊNERO “AULA-PÚBLICA” (CM1 E CM2)	223
APÊNDICE C – TAREFA DO FORMATO DE CURSO <i>STORYLINE</i> (CM3)	229

1 INTRODUÇÃO

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

Dada a perspectiva holística¹ e, portanto, historicista² que passei a assumir ao longo do desenvolvimento deste trabalho, sua contextualização levar-me-á a debruçar-me sobre a herança de fatos pertinentes e equivocados, decisões lógico-rationais e emotivo-irracionalis, êxitos e fracassos que me trouxeram até aqui, como profissional de Letras. Trata-se de um trajeto aberto às possibilidades e indícios, no qual as intuições racional, volitiva e emotiva desempenham seus papéis ao lado da razão, e em que o tempo leva a impulsionar, expandir e aperfeiçoar minha prática profissional. Coloco-me neste texto, portanto, não como um ser meramente teórico, que contempla fria e rigorosamente dados fornecidos por terceiros, mas como um ser holístico e histórico, que raciocina, sim, mas principalmente imagina, deseja e sente; como uma pessoa real imersa em circunstâncias reais (RICHTER, 2018).

Uma dessas circunstâncias, que envolve a mim e a todos os licenciados em Letras, é esta: nossa profissão não é regulamentada, ou seja, não goza de um Código de Ética e de um Conselho regido pelos próprios pares profissionais. Nos termos da Teoria Holística da Atividade³, à qual me filio, significa dizer que pertencemos a um *sistema alopoiético*, isto é, gerido por instâncias externas, diferentemente de profissões regulamentadas, que constituem sistemas *autopoiéticos*⁴, regulados pelos próprios profissionais da área. A alopoiese nos torna vulneráveis sob vários aspectos, a começar pela prática de nossas atribuições por pessoas não habilitadas, fato que contribui para o desprestígio da classe ao ombrear profissionais e leigos, levando a crer que a educação linguística é uma atividade simples para cujo exercício bastaria

¹ Inspirada na Teoria Holística da Atividade, assim nomeada devido à abordagem *integral* do ser humano e da atividade, que considera não só a dimensão alético-epistêmica (dos conhecimentos, pensamentos e discursos) e deontica (das ações, condutas, intervenções), mas também a dimensão axiológica (dos afetos, emoções, valores).

² Associada à Epistemologia de Vico (1988), para quem o conhecimento é fruto das faculdades integrais (racionais, volitivas e emotivas) do homem aplicadas e resultantes do mundo que ele próprio construiu e que (re)constrói ao longo da história. Perspectiva oposta à concepção reducionista de ciência, que subentendia um “conceito (iluminista) de ser humano racional que, abstrato, a-histórico e amputado de seu querer e sentir, afastava-se (até mesmo empiricamente!) da personalidade integral, real, do pesquisador interveniente no mundo físico”. Para Vico, a ciência é ela-mesma uma prática histórica, realizada de forma datada e com métodos e recursos datados, sujeita a erros que só serão verificados a posteriori (RICHTER, 2018, p. 82).

³ A Teoria Holística da Atividade (THA) foi criada e é ainda hoje desenvolvida por Richter (2005; 2008; 2011; 2015; 2018). Atualmente em sua versão 5.0, a THA é o principal fundamento desta pesquisa.

⁴ A visão sistêmica de sociedade adotada pela Teoria Holística da Atividade é inspirada na Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann (1995). Essa propriedade da THA será mais bem fundamentada no próximo capítulo, assim como sua natureza “holística” e “historicista”.

o domínio do conteúdo a ser ensinado e/ou uma predisposição natural para “transmiti-lo” a outros. Essa ilusão dá margem para que qualquer pessoa, alheia à especificidade e à complexidade desse trabalho altamente especializado, sinta-se no direito de palpitar e emitir *discursos do déficit*⁵ sobre os profissionais e suas intervenções.

Quem mais sente as consequências dessa invasividade são os profissionais de Letras que atuam nas escolas. Além de terem de cumprir com prescrições⁶ de terceiros⁷ e de assumir funções⁸ que não são suas, eles são *a priori* responsabilizados pelos fracassos do ensino, não obtêm do aluno o cumprimento do contrato de trabalho, não têm suas tomadas de decisão respeitadas pela hierarquia administrativa, veem-se impelidos a corresponderem aos *meios* e não aos *fins*⁹, dentre outras contradições¹⁰ que alimentam o recalcitrante “mal-estar docente”.

Sem um Conselho legiferante que blinde o sistema contra essas ingerências, a própria identidade do profissional de Letras passa a ser tecida a partir de vozes externas, configurando o que a Teoria Holística da Atividade denomina *exogenia discursiva* (RICHTER, 2008). Sem um lugar social próprio que lhe ancore identificação, o profissional acaba tendo dificuldade de definir sua *identidade docente* e seu *papel social*¹¹. Pesquisas em diferentes frentes teóricas confirmam a existência dessa crise identitária desde a formação inicial do licenciado até o seu exercício profissional, e não apenas em Letras, mas também nas demais áreas de licenciatura

⁵ Segundo a THA, discursos de teor depreciativo dirigidos a sistemas de baixa capacidade de redução de complexidade e contingência (alopoiéticos, portanto), que os expropriam de suas prerrogativas e rebaixam sua imagem social, ao mesmo tempo em que, ironicamente, cobram dele aquilo que essa “desapropriação” acabou por inviabilizar (RICHTER, 2008). Podem se manifestar explicitamente, por meio de julgamentos de limitação e incapacidade, ou implicitamente, por meio de discursos paternalistas ou do perverso silenciamento dos profissionais na mídia (os quais não são convidados a se manifestarem publicamente como consultores acerca de um saber diferenciado e socialmente útil).

⁶ Prescrições vagas e difusas, que subestimam os aspectos mais centrais e concretos do trabalho docente; chegam aos educadores de modo verticalizado, passivizando seu papel em um paternalismo assistencialista que só faz denegrir sua (auto)imagem; variam ao sabor da ideologia governamental vigente; não levam em consideração os diferentes contextos de ensino e tampouco a opinião dos reais especialistas na área (AMARAL, 2012; BRONCKART, 2006; LOUSADA E BARRICELLI, 2011).

⁷ Prescrições dos diferentes níveis governamentais, da hierarquia administrativa da escola etc.

⁸ Função de pais, psicólogos, assistentes sociais, professores de ensino religioso, “atores” etc.

⁹ Fenômeno que a THA denomina “desvio aos meios”: mais vale que a aula seja agradável a que cumpra seus objetivos propedêuticos.

¹⁰ Arouca (2003) apresenta diversas propriedades contraditórias da atividade docente que a conservam até hoje na condição de semiprofissão.

¹¹ Em consonância com a versão 5.0 da THA, usarei o termo “identidade” sempre que estiver me referindo à relação identificatória estabelecida entre o ego atual e o ego ideal, tal como se equaciona no campo freudiano. Diz respeito a perceber-se euforicamente semelhante a um ideal que compartilha com os membros de uma comunidade discursivo-prática. Na tabela de enquadramento da THA, situa-se predominantemente no Nível 1 dos Fatores de Atribuição (FA-N1), correspondente às práticas constitutivas. Já o termo “papel” será usado sempre que eu estiver me referindo aos aspectos pragmáticos (digamos, predominantemente “viquianos”) de uma comunidade discursivo-prática, manifestos em um leque de atribuições, a depender do contexto. No enquadramento de trabalho previsto pela THA, situa-se predominantemente no Nível 3 dos Fatores de Atribuição (FA-N3), equivalente às práticas exercitivas.

ainda não emancipadas. Arroyo (2013, p. 30) constata que “ser professor ou professora é carregar uma imagem *socialmente* construída. Carregar *o outro* que resultou de tudo”; Tardif (2014, p. 15) observa que “o saber declarado do professor não passa de uma prova suplementar da *opacidade* ideológica na qual sua consciência está mergulhada: as ‘luzes’ emanam necessariamente de *outra* parte”; Bronckart (2006, p. 203) vê nas representações do trabalho docente uma “relativa *opacidade*, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’”¹².

Especificamente na área de Letras, Ticks (2005, p. 13) mostrou a dificuldade que os graduandos têm em construir um perfil identitário próprio: “Em consequência, não se constituem enquanto classe, não se veem enquanto grupo, como é comum observarmos, por exemplo, em estudantes de medicina”. Pesquisas como a de Rossi (2004), a de Ferreira (2011), a de Lima (2014), assim como dados¹³ coletados durante minha pesquisa de mestrado (GATTO, 2015) revelam que os acadêmicos de Letras enxergam a si próprios sob a mesma ótica difusa e contraditória através da qual o senso comum enxerga o professor: um vocacionado que, por amor, assume tantos papéis quantos lhe delegarem. As pesquisas de Braida (2012), de Bortolini (2014), de Kader (2014) de Goularte (2015), de Veçossi (2015) mostram que, quando interpelados a explicitarem suas tomadas de decisão em sala de aula, os licenciados em Letras atuantes no mercado descrevem o seu trabalho com base no que podemos chamar de *habitus*¹⁴ decorrente de sua experiência particular, geralmente inspirada na prática dos professores que tiveram na escola básica. Ao fazê-lo, sucumbem à evasividade da narração de improvisações intuitivas¹⁵ e de rotinas supergeneralizadas, deixando subentendidas justamente as ações, motivações e intenções que atestariam a especialidade da sua atividade profissional.

¹² Os grifos de todas as citações são meus.

¹³ “Eu acho que não é todos que têm esse *dom* pra ser professor [...] *apesar do salário baixo... apesar de todo o estresse* como eu havia comentado... apesar de tudo eu acho que vale... *se tu faz com amor... tudo o que tu faz com amor... vale a pena*” (S5); “eu sou professora agora... então o que eu tenho que fazer pra mim ser professora agora... *tenho que ser um pouco de cada coisa... um pouco de mãe... um pouco de pai... um pouco de tia... um pouco de avó [...]*” (S9); “Eu acho que *todo mundo é professor* porque todo mundo aprende e todo mundo ensina...” (S16). (apud GATTO, 2015, p. 182).

¹⁴ Retomando Bourdieu, Bronckart explica que “esses *habitus* seriam produtos da *incorporação* (ou da interiorização) das práticas sócio-históricas próprias de um grupo, que, no nível dos indivíduos, se apresentariam na forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, ou seja, de regras adaptadas à obtenção de fins práticos, *sem serem, entretanto, necessariamente conscientes e explicitáveis*” (BOURDIEU, 1980 apud BRONCKART, 2008, p. 45, grifos meus).

¹⁵ Dados coletados em minha pesquisa de mestrado também comprovam isso: **Pesquisador:** Como que tu avalia a tua prática... na/de sala de aula? **S21:** Ai não sei eu acho que é tudo:::... é mais ou menos assim ó--eu não tenho::: *é meio intuitivo*... eu vou e faço assim sabe... ah eu--como é que é a turma eu vejo como é que é a turma... observo e *vou lá e faço do jeito que eu acho que tem que ser*... mas *não que eu tenha uma teoria ou que alguma coisa aqui na universidade tenha me dito... ou às vezes os professores dizem ah tu tem que fazer assim assim e assim... e::: eu fiz tudo ao contrário e deu certo igual*... eu avalio assim (S21 em sua última entrevista, realizada no último ano da sua graduação, quando a aluna já havia feito as duas experiências de estágio).

Resulta disso que o profissional de Letras acaba definindo e exercendo sua atividade de forma não muito diversa daquela como o faria um não licenciado¹⁶: imprecisa, assistemática, ametódica. Não demarcada a diferença entre profissionais e leigos, abre-se, sem querer, a brecha para a atuação de amadores, pois se cria a *impressão* de que os profissionais de Letras do mercado sustentam suas práticas em “crenças”¹⁷, enquanto a exigência de “conhecimentos” fica restrita aos profissionais da academia¹⁸. Ora, bem sabemos nós, licenciados, que essa impressão não reflete a realidade: nossa graduação nos fornece bases teóricas e científicas (logo: conhecimentos) para realizarmos nossa atividade profissional: são no mínimo quatro árduos anos em contato com teorias de aquisição de linguagem, teorias de ensino-aprendizagem, teorias linguísticas e literárias, teorias de ensino de língua, além das experiências de estágio em contextos de ensino, desenvolvidas sob a supervisão de profissionais formadores.

O que ocorre é que a formação inicial, ainda que nos propicie o contato com inúmeras teorias, não nos ensina a “enquadrar” esses conhecimentos, isto é, a integrá-los produtivamente em um paradigma de ensino consistente, que vá efetivamente guiar nossas tomadas de decisão no exercício profissional. Nos termos da Teoria Holística da Atividade, significa dizer que fica faltando aos profissionais de Letras um *enquadramento*¹⁹ de trabalho. Tornados estéreis, os sofisticados conhecimentos que o licenciado adquiriu na formação acabam “engavetados”, gerando um vácuo que as oportunistas vozes leigas, na ausência de um Conselho de Classe que as detenha, tratam de preencher; e o efeito discursivo é a ilusão de que os próprios professores têm *crenças* sobre o seu trabalho. Na prática, o vácuo deixado pela falta de enquadramento fica preenchido intuitivamente pelos modelos de docência da experiência discente pregressa, e a consequência no ensino, em última instância, é o conhecido contingente de alunos que sai do ensino médio com sérias deficiências nas habilidades básicas do letramento.

¹⁶ Ao investigar as crenças de professores de língua estrangeira no contexto de uma franquia, Chimim (2003) mostrou que o conhecimento prático acumulado pelos profissionais ao longo de suas vivências como aluno e como professor, somado ao modo como intervinham em sala de aula e discorriam sobre suas intervenções, nivelava dois tipos bem diferentes de professores de língua estrangeira: aqueles contratados em razão de sua formação acadêmica na área e aqueles empregados devido apenas à fluência adquirida na estada em outros países.

¹⁷ “O que são crenças? A explicação mais rápida e imediata é feita através da distinção [deweyana] entre crenças e conhecimentos. Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. *Crenças, por sua vez, são o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática*” (MADEIRA, 2005, p. 19, escudado em Dewey. Grifos meus).

¹⁸ A tese de Kader (2014) comprova a cisão entre profissionais de Letras do mercado e da academia, que encaminha estes para uma proximidade maior da autopoiese, como verdadeiros especialistas da área, enquanto aqueles permanecem em situação de completa subalternidade alopoiética.

¹⁹ Enquadramento que é comum, por exemplo, na Psicologia, em que desde a formação inicial o acadêmico vai aderindo a um quadro de referências teórico-prático específico e consistente (paradigma de trabalho) que vai embasar sua conduta e seu desenvolvimento profissional. O termo será mais bem explorado à luz da THA ao longo desta tese.

As tradicionais teorias de formação docente, a despeito de seus consideráveis esforços para transformar o perfil de competência dos professores, contribuíram, conforme quero demonstrar, para a criação do efeito ilusionístico acima descrito, qual seja: o de que os professores sustentam suas práticas em crenças. Refiro-me às duas principais vertentes formativas adotadas nos últimos anos, uma centrada na *racionalidade técnica* e outra centrada na *racionalidade prática* (SCHÖN, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 1995). A primeira, herdeira do positivismo lógico, ao supervalorizar a racionalidade científica em detrimento da prática, acreditava que os problemas pedagógicos seriam resolvidos a partir das bases teóricas fornecidas pelos profissionais da academia e por outros especialistas, cabendo ao professor do mercado apenas *aplicar* instrumentalmente, como um técnico, as “receitas prontas” elaboradas pelos teóricos.

Essa racionalidade técnica, com a nítida separação que faz entre a investigação científica e a prática docente, ainda hoje deixa rastros na formação tanto inicial quanto continuada. Na formação inicial, é velada nos moldes curriculares de cursos de licenciatura que, embora tenham buscado adequar sua estrutura à Resolução 02/2002²⁰, ainda não conseguem, na prática formativa efetiva, vincular as bases teóricas que o curso oferece com a prática docente que o formado deverá adotar no mercado; ou seja: ainda não geram enquadramento de trabalho. Na formação continuada, a consequência está no hiato verticalizador criado entre universidade e escola, o qual, conforme comprovou Kader (2014), é notório ainda hoje, conservando os profissionais do mercado em eterna situação de subalternidade em relação ao paternalismo assistencialista dos profissionais da academia. Trata-se, ademais, de um hiato de animosidades, em que os professores da universidade criticam os docentes da escola por se afastarem da teoria e por seguirem reproduzindo as práticas tradicionais de ensino, enquanto estes criticam os pesquisadores por se afastarem da realidade concreta da sala de aula e por trazerem “discursos bonitos” que só fazem sentido teoricamente. A falta da adoção de uma *teoria*²¹ *que esteja realmente a serviço da prática* docente cria uma primeira oportunidade para a intromissão de diferentes vozes (da mídia, de ditos “especialistas”, de “amigos da escola” e de outros tantos leigos) que vêm prestar seu socorro aos desamparados professores.

A tendência formativa baseada na *racionalidade prática* surge para se contrapor a esse modelo tecnicista gerador de assimetrias entre licenciados da academia e do mercado e inca-

²⁰ A Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002 exige que o estágio curricular das licenciaturas ocorra “a partir do início da segunda metade do curso” e que a prática permeie toda a formação docente, desde o início do curso, e não apenas no estágio (BRASIL, 2002). Foi criada para superar o modelo de formação 3+1, que apresentava ao graduando primeiramente uma sólida base teórica, sem sinalizar em que medida e de que modo poderiam ser úteis ao exercício da docência, e só mais tarde oferecia-lhe o contato com a prática, na esperança de que ele próprio “ligasse os pontos”.

²¹ Como a Teoria Holística da Atividade (THA), apenas para citar um exemplo.

paz, segundo seus críticos, de solucionar os problemas da realidade complexa, conflitante, singular e imprevisível da sala de aula. Difundida inicialmente por Schön (2000) e Pérez Gómez (1995) com base nas ideias do psicólogo e pedagogo John Dewey (1959), a vertente da racionalidade prática pretende-se mais dialógica e eficaz ao valorizar os saberes que os próprios professores constroem sobre o seu trabalho a partir da sua experiência docente concreta. Os profissionais da universidade buscam agora se aproximar dos profissionais da escola para “dar-lhes voz” a partir de um trabalho de *reflexão* sobre a ação, por meio do qual seria possível consolidar ou transformar as crenças dos professores sobre sua prática e, com isso, transformar também suas condutas. É assim que, em lugar do modelo formativo do “professor técnico” surge o paradigma do “professor reflexivo”.

Dentre os críticos desse paradigma estão Contreras (2002) e Pimenta (2002), que alertam para o fato de o conceito de “professor reflexivo” ter se tornado um modismo vazio de conteúdo, que não ultrapassa o plano da simples retórica. Para Contreras, o grande entrave para essa abordagem formativa está na organização curricular dos cursos de licenciatura, que ainda isola a teoria da prática²². Já para a autora, o que impede o êxito da proposta são as condições de trabalho dos professores, que sequer favorecem tempo para a reflexão. Embora eu não tenha dúvidas acerca da barreira que ambos os fatores representam para a transformação do perfil de competência docente, quero inicialmente mostrar que o insucesso dessa tendência de formação tem sua raiz na própria *epistemologia* que a fundamenta, a qual *não* favorece a construção de um lugar social (sistema) próprio do profissional do ensino.

Na base epistemológica do modelo formativo calcado na racionalidade prática atuam implicitamente os pressupostos habermasianos²³ de resgate da ética que, segundo Habermas, fora perdida na sociedade moderna devido à concepção estreita de razão do positivismo, voltada aos fins da ideologia dominante. O autor propõe substituir essa racionalidade instrumental por uma racionalidade comunicativa, na qual se buscasse o consenso a partir do diálogo entre os indivíduos do “mundo-da-vida”, onde os saberes tácitos da experiência se acumulam. A prática discursiva em um patamar supraideológico permitiria articular a multiplicidade de vozes sociais na formação de uma consciência global da sociedade, de tal modo que o exercício de reflexão viabilizado pela capacidade de linguagem seria capaz de provocar transformações no mundo físico, social e subjetivo, na direção de uma sociedade mais justa.

²² Ou (acrescento), mesmo que as coloque lado a lado (atendendo à resolução 02/2002), não chega a gerar enquadramento, pois não ensina o graduando a “amarrar” produtivamente os conceitos teóricos em um paradigma de ensino que guie suas tomadas de decisão no exercício profissional.

²³ Conhecer esses pressupostos será fundamental para entender a perspectiva contrária que assumo na defesa de minha tese acerca do desenvolvimento profissional docente, por isso voltarei a tematizá-los no próximo capítulo.

Das circunstâncias reais que me envolvem como *licenciada* em Letras, estamos passando àquelas que caracterizam minha trajetória como *pesquisadora* na área, pois a concepção (habermasiana) de mundo e de linguagem supracitada foi justamente a que ancorou minhas pesquisas sobre o trabalho docente desde a Iniciação Científica até o ingresso no Doutorado, período em que estive filiada ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006) e de Bronckart e Machado (2004). Ao conceber a autossuficiência da linguagem em sua correspondência com o mundo, o ISD acredita que as condutas humanas podem ser acessadas a partir do que os indivíduos *dizem* sobre elas. Seguindo essa lógica, defende que os textos/discursos que os trabalhadores elaboram na/sobre sua atividade, ao mesmo tempo em que desvelam as suas representações sobre ela, contribuem para consolidar *ou transformar não só as representações, mas as próprias condutas* (Bronckart, 2004 apud MACHADO et al., 2009). Em consonância com esse axioma básico, aposta em metodologias²⁴ formativas nas quais os professores são postos a “refletir em voz alta” diante do pesquisador que os interroga sobre seu trabalho, suas ações, concepções, escolhas. A *multiplicidade de vozes* que permeia os textos/discursos dos professores nesse exercício de reflexão sobre si mesmos e sobre sua prática docente é encarada sem reservas no âmbito do ISD, que, à luz de Habermas, quer justamente considerar as diversas vozes que concorrem para o estabelecimento dos *acordos sociais*; no caso, para as representações do trabalho docente. Para os teóricos do ISD, a “apropriação dos elementos do debate social [é], ela mesma, condição de uma interiorização, levando ao enriquecimento e à reestruturação das próprias representações” (BRONCKART e LEURQUIN, 2010, p. 19), de modo que “a gestão da heterogeneidade discursiva está no próprio centro dos processos de desenvolvimento das pessoas” (BULEA, 2010, p. 168).

Sem negar a grande contribuição de Habermas na notificação do estreitamento da razão, sem negar a importância da reflexão sobre a prática em qualquer atividade profissional, e, ainda, sem negar a eficácia do quadro teórico-metodológico do ISD para o diagnóstico e para a análise das representações do trabalho docente, desejo mostrar algumas limitações que hoje percebo nas teorias formativas calcadas na racionalidade prática. São entraves com os quais eu mesma me deparei em minha trajetória de licenciada formada à luz desse viés formativo e de pesquisadora inspirada (inicialmente) nessa mesma tendência de formação docente.

²⁴ No âmbito do ISD, é comum que as metodologias de pesquisa incluam o uso de métodos emprestados da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade, tais como o método de Instrução ao Sósia e as Entrevistas de Autoconfrontação (simples e cruzada), além do uso das tradicionais Entrevistas de Pesquisa. Se ao leitor interessar conhecer esses tipos de entrevista, sugiro a tese de Rodrigues (2010), que versa exatamente sobre as semelhanças e diferenças entre eles. A referência completa está na seção final deste trabalho.

Em primeiro lugar, ainda que a reflexão venha a provocar transformações no *discurso* dos professores, ela em geral não provoca mudança nas *ações*, haja vista o recorrente problema da *acrasia*²⁵ na nossa profissão (RICHTER et al., 2006; AMARAL, 2012; BRAIDA e PROCHNOW, 2013; KIST, 2014; FLAIN, 2016). A *pretensão de racionalidade* subjacente ao paradigma do “professor reflexivo”, ao supor que a linguagem seria suficiente para recobrir o plano extralinguístico, desconsidera que a cognição humana engloba também processos impulsivos e inconscientes para os quais o discurso pode funcionar justamente como uma máscara. Assim, a perspectiva da racionalidade prática não raramente forma professores divididos entre uma ordem *discursiva* que os representa comprometidos com a mudança de conduta e uma ordem *prática* que refluí aos automatismos do *habitus*.

Em segundo lugar, a *pretensão de universalidade* decorrente dessa visão utópica de linguagem desencadeia uma reflexão difusa, assistemática, ametódica sobre o trabalho docente. Dada a premissa habermasiana de um consenso socioglobal em um patamar supraideológico, vozes de profissionais e de leigos são consideradas indiscriminadamente no debate, já que habitam um mesmo “lugar” que é o “mundo da vida” prática. Ora, uma identidade profissional forjada a partir de uma racionalidade *lato sensu* só pode resultar “opaca” (para usar o termo de Bronckart), pois esbarra na complexidade dos fatos e na polifonia de vozes desse mundo.

Ao desejar ampliar a noção de racionalidade a partir da consideração dos saberes produzidos pelos indivíduos na realidade concreta do mundo da vida, essa tendência formativa desconsidera que, *historicamente*, sobretudo a partir do avanço da ciência na modernidade, essa realidade tornou-se tão complexa que ficou impossível para esses indivíduos obter/produzir *conhecimento* sobre todas as áreas: eles agora precisam escolher determinada atividade na qual passam a assumir um *papel profissional*, enquanto que permanecem leigos nas demais. A evolução do conhecimento, portanto, levou não a uma unificação, mas a uma fragmentação do mundo da vida, decorrente da progressiva *diferenciação* funcional das atividades, de modo que os seres humanos já não habitam um mesmo e único mundo de práticas, mas *comunidades de prática* especializadas, que possuem cada qual sua própria racionalidade.

Em lugar de um consenso socioglobal, o que os profissionais buscam agora é justamente um consenso *no interior da sua comunidade de prática*, uma racionalidade *stricto sensu* por meio da qual possam estabelecer seus próprios critérios de relevância para reduzir a complexidade externa e demarcar o seu *diferencial* de competência em relação aos leigos, o

²⁵ Termo usado pela THA para se referir à dissociação entre discurso e ação docente. Um exemplo são os casos frequentes em que o licenciado em Letras se diz interacionista, mas adota uma prática de ensino behaviorista.

seu *desacordo* com o entorno. Nos grupos em que essa *racionalidade específica* está bem consolidada, a identidade e as práticas profissionais são erigidas a partir de *expectativas normativas*, de modo que os fatos do mundo e as representações sociais do senso comum (crenças) não têm força sobre as regras definidas no interior da comunidade de prática.

No caso da docência, em que as teorias de formação profissional permanecem calçadas em visões neoiluministas de mundo, a identidade e as práticas docentes seguem definidas a partir de *expectativas cognitivas*²⁶, já que os profissionais é que precisam adaptar-se a todo e qualquer fato deste mundo. Não havendo critérios consensuais entre os profissionais para a redução dessa complexidade do entorno, eles seguem estabelecendo acordo com as vozes sociais, adotando patologicamente as crenças do senso comum e os modelos de conduta herdados da tradição de ensinar, de modo que não se evidencia um diferencial de competência deles em relação aos leigos. Ora, isso explica por que os licenciados em Letras seguem representando a si e ao seu trabalho a partir de concepções que, embora pareçam edificar, em nada dignificam o ego profissional²⁷ docente (“vacionado”, “mártir imolado”, “faz-tudo”, “mãe”, “tia”, “amigo”); explica por que os docentes do mercado reproduzem na sala de aula o *modus operandi* do seu professor da escola básica, embora digam adotar outro paradigma; explica por que muitas pessoas sem formação atuam como professores; explica por que os profissionais do ensino sofrem constantemente a interferência do entorno sobre o seu trabalho.

Por fim, uma terceira limitação que percebo nas teorias de formação docente baseadas na racionalidade prática está nos métodos usados para colocar em interação pesquisadores e professores e promover a reflexão destes últimos sobre sua prática docente. Malgrado a intenção dialógica dos pesquisadores vinculados a essa tendência formativa e a sua preocupação em “dar voz ao professor”, os gêneros discursivos que dão forma à interação (os quais comumente reproduzem a estrutura composicional de uma entrevista) tornam o diálogo e a própria reflexão um tanto artificiais e forçados. Isso ocorre, sobretudo, devido à postura passiva que o profissional da academia adota diante do professor, mais interessado em coletar dados para

²⁶ A diferença entre expectativas cognitivas e normativas ficará mais clara no próximo capítulo, durante a fundamentação da visão sistêmica de Luhmann, da qual derivam esses conceitos.

²⁷ Para fazer jus à versão 5.0 da THA, utilizarei o termo “ego profissional” quando eu quiser me referir ao “papel docente” (em Letras) equacionado de uma perspectiva egológica (ou seja, sem as complexidades de uma teoria mais sofisticada). Trata-se da visão que o docente (educador linguístico, no caso) tem de si hoje, quando o seu sistema profissional ainda não possui racionalidade própria; é justamente esse lugar profissional que virou “praça pública” dos discursos de entorno. Nessas condições sistêmicas, o profissional não tem nem “identidade” e nem “papel” formados. O que existe é um ego profissional fragmentado, na medida em que a autopercepção do profissional de Letras manifesta (como sintoma) essa caleidoscopia de vozes dispares do entorno. A reestruturação do *ego profissional* irá repercutir tanto na *identidade* (N1-FA) quanto no *papel* (N3-FA) docente. Os três, em suma, são interdependentes, mas o lugar do sintoma trabalhado em situação de pré-racionalidade sistêmica é egológico. (Para “identidade” e “papel”, ver nota 11).

serem analisados *a posteriori*, a distância, do que em fornecer uma contribuição para o equacionamento das situações didáticas (não raro angustiantes) que o colega do mercado lhe descreve e para a metabolização de certas representações (não raro deletérias) que ele (re)produz sobre o seu trabalho enquanto as descreve. O potencial desenvolvimental desse encontro tão esporádico em um tempo tão escasso é, assim, desperdiçado, já que a situação comunicativa reduz-se a um mero contexto de coleta de dados, geralmente favorável a apenas uma das partes. A produção discursiva do professor torna-se muito mais uma fala “para” o pesquisador do que uma fala “com” o pesquisador, deixando apenas implícita a relação que era explícita no modelo da racionalidade técnica, qual seja: a relação de verticalização entre academia e mercado²⁸.

Tal fragilidade metodológica é fruto das duas limitações teóricas anteriores. Ao supor que pelo simples exercício da reflexão, via linguagem, o professor poderia, graças ao “debate social” posto em jogo, transformar suas representações e sua prática, o pesquisador deixa-o à vontade para verbalizar sobre o seu trabalho até que, por si mesmo, ele venha a tomar consciência de alguma falha e galgue níveis mais altos de competência. Não havendo razões, dentro dessa perspectiva, para problematizar a origem e o efeito de determinadas representações sociais, o professor tem “poder” e “liberdade” para refletir ao sabor da própria intuição, experiência e memória. Todavia, uma reflexão assim assistemática, aberta a qualquer voz, torna a reflexão e a prática pouco consistentes teoricamente e sensíveis à complexidade das vozes e dos fatos do mundo, abrindo caminho à reprodução dos modelos de docência já dantes introjetados e à manutenção das representações *socialmente* construídas sobre seu trabalho. Assim, ao desejar libertar os professores das imposições teóricas do positivismo científico, a vertente formativa da racionalidade prática manteve-os presos a uma tradição de práticas de ensino supergeneralizadas, incorporadas de forma intuitiva, solitária e assistemática ao próprio *habitus*.

Permanecem, então, na docência (e aqui focalizo os licenciados em Letras), a exogeneia, a acrasia e a verticalização entre os profissionais da academia e do mercado. Se na vertente da racionalidade técnica o problema estava na fragilidade das *teorias*, que não faziam andaime à prática, aqui o problema reside na fragilidade das *práticas*, que não se sustentam em um aparato teórico consistente. De uma forma ou de outra, o ego profissional resulta fragmentado entre conhecimentos e crenças, teoria e prática, lógica e história, e permeado de vozes estranhas ao que há de mais específico na atividade do educador linguístico. Nenhuma das

²⁸ Durante as Entrevistas de Pesquisa que realizei para o trabalho de Mestrado, alguns licenciados em Letras manifestavam sua preocupação em responder as questões de modo a satisfazer às expectativas do pesquisador, concebido como o único detentor do verdadeiro conhecimento: “**Pesq.:** O que é ser professor? **S4:** ser professor... ((pausa)) é... é um conceito muito difícil [...] eu não vou responder tua pergunta eu vou falar o que não é pra mim [...] conceito certo acho que não existe... *vocês tem o conceito aí?* ((risos))” (S4 em entrevista realizada em seu terceiro ano de graduação).

duas vertentes formativas, portanto, parece dar conta da complexidade da docência nem parece pensá-la como atividade profissional altamente especializada, que exige conhecimentos sólidos, cientificamente testados, que ancorem tanto a prática quanto o discurso sobre ela.

A teoria de formação docente que aqui defendo – Teoria Holística da Atividade – propõe, especialmente na sua última versão (5.0), a construção de uma racionalidade que seja própria do sistema profissional dos educadores linguísticos (de modo a combater a exogenia) e que se caracterize justamente pela integração das racionalidades teórica e prática (de modo a superar a acrasia). Essa *racionalidade intrínseca*, como é denominada pelo autor da THA, surge como culminância de um processo emancipatório por meio do qual se busca construir um lugar jurídico-social-discursivo próprio dos profissionais de Letras, um sistema autoproduzido e autogerido; é o ápice de um processo emancipatório que vai da alopoiese à autopoiese sistêmica (RICHTER et al., 2018; RICHTER apud GATTO, 2018).

A construção desse lugar social próprio é condição *sine qua non* para que a identidade e o papel profissional possam ser forjados endogenamente, garantindo o efeito discursivo de verdade, de legitimidade e de prestígio. Do contrário, mesmo que um educador linguístico tente ancorar sua prática em conhecimentos, não gozará de credibilidade, pois não haverá expectativas de um diferencial de competência sobre esse papel profissional. Como assinala Richter (2018, p. 39), “o problema do critério da verdade extrapola a concepção fenomenológica do conhecimento, pois apresenta natureza atributiva, que atinge a esfera social”. Isso significa que o que entra em jogo é muito mais o *papel social*²⁹ de quem enuncia o conhecimento e o tipo de expectativa que esse lugar determina dentro e fora do sistema. Na esteira de Richter (2011), entendo hoje que a questão crucial em formação docente não é exatamente transformar as “crenças” dos professores, mas convertê-las em *conhecimentos* acompanhados de repercussão profissional e ordenação legal (a partir de um enquadramento de trabalho), de modo que o seu papel social seja construído a partir de expectativas normativas.

Em 2015, ao final de minha pesquisa de Mestrado, na qual eu analisava, à luz do ISD, as representações do trabalho docente que os alunos de Licenciatura em Letras construíam ao longo da graduação, eu já percebia a importância da consolidação desse “lugar social próprio”, pois me inquietava o fato de que, apesar dos quatro anos de formação calcada em sólidos conhecimentos, seguissem reproduzindo as crenças do senso comum ao descreverem sua

²⁹ Conforme veremos no capítulo teórico (seção 2.3), o papel social precede ontogenicamente o sujeito e diz respeito a um complexo expectativas (valorativo-afetivas, comportamentais e conceituais) que possibilita a interface entre sistemas sociais e psíquicos pela ativação de processos identificatórios. Richter (2011) elabora essa concepção com base especialmente na psicologia de Jacob Moreno e de González Rey, que favorecem uma conceituação alinhada à perspectiva holística e sistêmica de ser humano e sociedade da THA.

atividade profissional. Na fundamentação teórica de minha dissertação, eu já apontava para a necessidade de “uma identidade profissional criada endogenamente” (GATTO, 2015, p. 74) e, na conclusão, já me comprometia com uma proposta de tese na direção deste objetivo: “possibilitar que se construa uma definição da identidade da profissão docente a partir de um debate que emane *dos* profissionais da docência *para* os profissionais da docência” (GATTO, 2015, p. 189). Apesar disso, ingressei no Doutorado com um projeto de pesquisa ainda vinculado ao ISD e à sua concepção habermasiana de racionalidade, crendo que o exercício da reflexão via linguagem poderia transformar a competência profissional docente.

No entanto, como minha trajetória teórica é definida a partir das minhas circunstâncias reais concretas, fatos novos levaram-me a redefinir minha rota investigativa. No segundo ano de Doutorado, fui nomeada em um concurso público e, com isso, fiz minha estreia no mercado de trabalho, como professora da escola básica³⁰. Ali, passei a sentir na pele as consequências da falta de um lugar social próprio para o educador linguístico e da falta de uma formação inicial enquadrativa. Haja vista minhas constantes concessões às interferências do entorno e minhas frequentes recaídas ao paradigma behaviorista de ensino, percebi que meu próprio ego profissional estava fragmentado entre a ordem do discurso e a ordem da ação, entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola. A *reflexão* sobre o trabalho docente não havia garantido, pois, a mudança da minha *ação* docente. A plena consciência desse estado de coisas colocou-me em uma *crise profissional* no âmbito tanto da academia quanto do mercado³¹, e, embora eu percebesse as limitações das vertentes formativas que me formaram como professora e como pesquisadora, não encontrava, ainda, uma alternativa capaz de integrar meu ego profissional e de construir um lugar social próprio dos profissionais da educação linguística.

Foi então que, no terceiro mês de docência, fui convidada a participar, como professora da escola básica, de um projeto de ensino, pesquisa e extensão da UFSM: o Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa (Cadrelp). Colegas profissionais de Letras da universidade estavam me oferecendo a oportunidade de integrar um núcleo de DPC – Desenvolvimento Profissional Corresponsável –, uma proposta de formação *horizontalizada* entre profissionais de Letras da academia e do mercado unidos, em

³⁰ O leitor poderá questionar minha escolha pela entrada no mercado de trabalho logo no segundo ano do Doutorado, quando eu deveria (especialmente na condição de bolsista) dedicar-me exclusivamente à produção da minha tese. No entanto, já não fazia mais sentido, para mim, falar sobre o trabalho docente sem nunca tê-lo experienciado tal como ele realmente é (fora do contexto “ideal” do estágio). Falar dele como observadora externa seria, sobretudo no espaço de produção desta tese, um contrassenso. Ademais, concordo o místico indiano Sadhguru quando ele diz: “se você fala sobre algo que ainda não está em sua experiência – para ser muito franco – isso equivale a mentir”.

³¹ Isso para não falar do esgotamento físico e mental gerado pela conciliação dessas duas atividades altamente complexas que são o ensino e a pesquisa.

aliança didática, por um mesmo paradigma de ensino de língua. A proposta consistia em uma *escuta*³² dos profissionais de Letras da universidade às inquietações do profissional de Letras da escola, seguida da *assessoria* na elaboração de um plano de ação a ser aplicado pelo professor, tudo isso sob as diretrizes de um enquadramento de trabalho específico (no caso, o paradigma interacionista de ensino de língua materna).

Como não me faltassem razões, aceitei o convite. Assim, no auge de uma crise profissional desencadeada pelos paradoxos e perplexidades de um “não lugar”, tive a oportunidade de ser ouvida pelos colegas de Letras da academia, que, durante três anos, acolheram minhas angústias com empatia, congruência e aceitação incondicional³³. Encontrei ali um espaço de interlocução e de formação que era uma prévia do que poderia ser um “lugar” próprio de auto-definição, de autorregulação e de desenvolvimento profissional: um espaço *dos* professores e *para* os professores (de língua, no caso), delimitador dos fatores de *atribuição* (o que é ou não da alçada do profissional), de *mediação* (como se integram conceitos, procedimentos e recursos em uma paradigmática consistente) e de *controle* (como o profissional monitora e garante máxima qualidade no seu trabalho, nas suas funções)³⁴.

Era de dentro de um contexto como esse que eu acreditava que poderiam emergir acordos *profissionais* (“representações endógenas”), e não “globais”, do trabalho docente, capazes de demarcar o diferencial de competência dos educadores linguísticos em relação aos leigos e de ancorar a construção de um lugar social próprio desses profissionais, regulado e gerido por eles, e não pelo entorno. Foi então que, mais uma vez, minhas circunstâncias reais concretas redefiniram meu percurso investigativo: decidi investir em uma mudança metodológica em meu trabalho de tese, a fim de verificar as potencialidades dessa nova vertente – holística – de formação. Meu desejo era o de oferecer a outros colegas de Letras atuantes nas escolas a oportunidade de integrar um DPC, de modo que eu pudesse analisar os efeitos dessa metodologia formativa na construção de sua identidade e papel profissional.

O aprofundamento progressivo na nova proposta, porém, fez-me perceber que não se trataria apenas de um giro metodológico, mas teórico. Adotar uma abordagem sistêmica e holística de formação docente implicava negar (ao menos de início) a visão idealista de linguagem e de sociedade de Jürgen Habermas, para adotar a concepção de seu opositor mais ferrenho, Niklas Luhmann, de modo a propor não um consenso *a priori* (calcado nas representações de docência já dadas na sociedade), mas *a posteriori* (a ser estabelecido progressi-

³² Trata-se de uma escuta enquadrativa, nos termos em que a definirei na seção 2.5.4.

³³ Condições essenciais de uma escuta, segundo Rogers (1997).

³⁴ Os fatores de atribuição, mediação e controle constituem as três pilastras do enquadramento de trabalho, segundo a THA, e serão mais bem caracterizados na seção 2.5.2.

vamente no interior de uma comunidade de prática). Ademais, seria necessário inverter o princípio habermasiano de precedência da reflexão sobre a ação, adotando o axioma da precedência da ação³⁵ sobre a reflexão, e, ainda, incorporar ao binômio ação-cognição a esfera dos valores, considerando os aspectos afetivos da experiência, anteriores à consciência. A adesão a essa nova lógica formativa, então, levou-me a uma mudança de orientação teórica no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, de modo que passei a ser orientada cientificamente pelo próprio autor da Teoria Holística da Atividade.

Na seara da THA, várias pesquisas já sinalizavam a importância do enquadramento de trabalho para a estruturação das práticas e da identidade do educador linguístico (MOTTA, 2009; CEREZER, 2010; LIMA, 2010; AMARAL, 2012; BRAIDA, 2012; KADER, 2014). Mais recentemente, novas pesquisas destacavam o Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC) como iniciativa de formação docente inicial (quando centrada das atividades-meio, de formação de recursos) e continuada (quando centrada nas atividades-fim, de ensino) em Letras, capaz de favorecer o enquadramento, horizontalizar academia e mercado e impulsionar a autopoiese sistêmica (FREITAG, 2015; FLAIN, 2016; KIST, 2017; CAMILLO, 2017).

Como minha proposta fosse estabelecer, como profissional de Letras da academia, uma aliança didática com um profissional de Letras do mercado e sua clientela, passei a fazer, entre 2017 e 2018, diferentes formas de contato com alguns educadores linguísticos, a fim de oferecer-lhes uma escuta tal como a que me estava sendo oferecida. Infelizmente, porém, acabei encontrando o mesmo obstáculo com o qual Flain (2016) se deparara em sua pesquisa: a dificuldade de engajamento dos colegas de Letras das escolas, que manifestavam uma resistência à formação, fazendo perpetuar o hiato entre academia e mercado, entre teoria e prática. Mesmo no caso da educadora PLM2, com quem tive um maior número de interações, não chegamos a entrar efetivamente em DPC, pois o/a colega passou a utilizar-se de mecanismos de defesa, transferindo para mim a responsabilidade da busca e tomando o efeito como causa ao usar o mal-estar-docente como pretexto³⁶.

Nos resultados de sua pesquisa, Flain (2016) destacou a necessidade de se desenvolverem estratégias de *resiliência* (cf. MELILLO et al., 2005) para lidar com esses entraves típicos

³⁵ Axioma que a THA herda de dois mananciais teóricos: um *filosófico-epistemológico*, representado pela epistemologia historicista de Vico (contraposta ao racionalismo de Descartes), pela filosofia da práxis de Marx (alicerçada na dialética de Hegel), pela teoria da atividade do neomarxista Engeström e pela sociologia construtivista de Luhmann (contraposta à sociologia neoluminista de Habermas); e outro situado na *psicologia*, representado por Jacob Moreno (com sua teoria dos papéis sociais), pelos neofreudianos Winnicott, Mahler e Bowlby e pela própria psicanálise de Lacan, e, ainda, por Gonzáles Rey (com sua teoria da dialética entre subjetividade social e individual). No próximo capítulo, terei a oportunidade de explorar melhor cada um desses mananciais.

³⁶ No capítulo de metodologia, trarei mais informações que explicam por que PLM2 e PLM3 não se tornaram sujeitos desta pesquisa.

de sistemas alopoiéticos enquanto não tivermos um código de ética que exija dos profissionais o aprimoramento constante, por exemplo. Assim, para que este meu estudo não configurasse uma réplica do seu e para que possibilitasse o avanço da ciência na área, busquei revestir-me da resiliência e reajustar meus objetivos de pesquisa de acordo com os novos fatos.

Dado o afastamento dos colegas do mercado após a fase de qualificação desta pesquisa e o fato de ser eu mesma, como professora da escola básica, a única docente do mercado que, até aquele momento, chegara a estabelecer efetivamente um DPC, decidi considerar e valorizar a experiência inédita vivida por mim, por meus alunos e pelos pares profissionais da academia e analisar os efeitos dessa prática formativa na estruturação do *meu próprio* papel docente. Com esse recorte analítico, meu estudo acaba convertendo-se em um exercício de autoescuta, que colocará em diálogo os três lugares que, progressivamente, eu passei a ocupar no DPC: o de *professora* (no DPC-fim), o de *supervisora* (no DPC-meio) e o de *pesquisadora* (no DPC-metateórico instaurado por este estudo). Por meio da análise longitudinal desse percurso de três anos em DPC, desejo responder:

Que papel o Desenvolvimento Profissional Corresponsável cumpre na construção da identidade docente em Letras?

A metodologia que ancora o estudo e permite responder a essa pergunta é a pesquisa-ação, já que intervenho diretamente sobre situações-problema de um contexto e de uma prática profissional (no caso, o *meu* contexto e a *minha* prática), nas três funções que acabo desempenhando no DPC, seguindo uma espiral cíclica de melhoria. Em consonância com essa dinâmica de pesquisa, o leitor não pode esperar de mim o “distanciamento” ou a “isenção observacional” diante do fenômeno complexo e específico a ser estudado, mas sim envolvimento e participação, inclusive de natureza afetiva, de modo que a clássica “imparcialidade” deixará de existir para dar lugar a uma visão crítica e também autocrítica, coerente com o referencial teórico e com o seguinte objetivo de pesquisa:

Investigar, com base no Paradigma Indiciário e à luz da Teoria Holística da Atividade (5.0), o papel do DPC na construção da (minha) identidade docente. Mais especificamente:

a) observar a emergência de uma *racionalidade prática* e de uma ética profissional, decorrentes da escuta enquadrativa no DPC-fim, verificando indícios de *enquadramento* em meu ato linguodidático;

b) acompanhar o desenvolvimento de uma *racionalidade teórica* e de uma ética profissional, decorrentes da autoescuta enquadrativa no DPC-meio, verificando indícios de *auto-monitoramento enquadrativo* em meu ato supervisivo;

c) avaliar a latência de uma *protorracionalidade intrínseca* e de ética profissional, decorrentes da produção desta tese no DPC-metateórico, verificando indícios da *integração das racionalidades lógica e histórica* em meu ato investigativo.

Este estudo tem, em primeiro lugar, uma relevância para minha *subjetividade individual*³⁷, dado o avanço que representa em minha busca por construir (e apropriar-me de) um papel social sólido como profissional de Letras, a qual me inquieta e move desde o início da graduação. Após alguns anos analisando discursos e ações dos/sobre professores e futuros professores de língua e evidenciando a falta de um lugar social próprio do educador linguístico, eu não estaria tranquila se a *Vanessa-pesquisadora* não viesse de alguma forma para a construção de uma comunidade de prática com a qual a *Vanessa-professora* pudesse se identificar. O que eu não imaginava é que o passo mais importante e desafiador nessa direção seria dado pela própria *professora* Vanessa. Mudar o discurso é fácil. Mudar a prática exige mais: exige (re)estabelecer valores, lançar-se ao desconhecido, superar-se. O exercício de autoanálise que esta pesquisa me proporciona dá-me a oportunidade de “escutar” mais atentamente a professora Vanessa, aceitando suas limitações e valorizando seus avanços, e também de pontuar claramente meus desafios como “intelectual de uma nova cultura” em Letras (GRAMSCI, 1982), além de preparar-me para escutar e assessorar enquadrativamente colegas futuramente engajados em DPC.

No nível da *subjetividade social*, o estudo contribui primeiramente para a divulgação da THA (cuja disseminação é de fundamental importância para os rumos da atividade docente, especialmente em Letras), sendo pioneiro na aplicação de sua versão mais recente (5.0), que possibilita incursões epistêmicas e éticas na investigação, as quais permitem discutir de forma mais consistente os desafios da construção de uma racionalidade diferencial em Letras e, no caso em análise, explorar as potencialidades e limitações do DPC nesse processo. O contexto de DPC avaliado neste estudo, ao viabilizar uma autoanálise do meu percurso formativo, transforma esta tese em um valioso e necessário *know-how* para licenciados em Letras alicerçarem ao mesmo tempo a linguodidática³⁸ e a competência enquadrativa para aprimorarem ao longo da vida a qualidade de seu trabalho. Ademais, é um trajeto que leva profissionais do mercado e da academia a avaliarem sua formação, suas relações, seu fazer científico, sua

³⁷ Quando se adota uma perspectiva holística, historicista e sistêmica, a relação unilateral indivíduo-sociedade dá lugar à relação bilateral entre *subjetividade individual* (ser humano diante do papel social que ocupa) e *subjetividade social* (comunidade de prática diante do seu entorno), conforme explicarei no próximo capítulo, apoiada no diálogo entre Luhmann e Gonzalez Rey.

³⁸ O termo linguodidática refere-se ao ensino de língua.

identidade e papel profissional e quiçá a colaborarem mutuamente na construção de um lugar social próprio via engajamento em redes de DPC.

Os frutos deste trabalho também poderão ser colhidos pelo *entorno*, quando este puder usufruir de uma educação linguística de qualidade e confiar no diferencial de competência dos profissionais de Letras. Por fim, o estudo ainda poderá ser útil às *profissões conexas* ao servir de inspiração a licenciados de outras áreas de ensino ainda não regulamentadas.

Quanto à estrutura organizacional deste texto de tese, possuo, além deste capítulo introdutório, outros quatro capítulos. No Capítulo 2, apresento as bases epistemológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e linguísticas que dão sustentação ao meu estudo, à tese que defendo e à própria Teoria Holística da Atividade. Esta última também é apresentada (brevemente) nesse capítulo, com destaque aos conceitos que mais se farão úteis para a interpretação dos dados, especialmente àqueles resultantes da última versão da teoria (THA 5.0).

No Capítulo 3, descrevo a metodologia do estudo, que se caracteriza como uma pesquisa-ação. Nisso, apresento o Projeto Cadrelp como contexto de pesquisa; esclareço meu papel como sujeito (tripartido) deste estudo; caracterizo o DPC singular que constituiu o contexto de produção dos dados; situo a escuta enquadrativa como técnica geradora de dados discursivos; sinalizo as ferramentas de coleta desses dados (registros em e-mail, redes sociais, anotações); delimito as interações e materiais que constituem o corpus de análise; e, por fim, apresento o Paradigma Indiciário como instrumento de análise de dados.

No capítulo 4, apresento, analiso e discuto os resultados da experiência de DPC que eu mesma vivenciei. Trata-se de uma autoavaliação do processo de crescimento profissional que vivi em três diferentes funções, a qual permitirá observar o papel dessa prática formativa na construção da (minha) identidade docente em Letras.

Por fim, no capítulo conclusivo, destaco as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento profissional docente em Letras, para a Teoria Holística da Atividade e para o meu próprio crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Na certeza de que este trabalho será apenas “um tijolinho” na construção do lugar social desejado, aponto também caminhos para o desenvolvimento de novas pesquisas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em determinados momentos, dediquei-me à investigação por outros motivos: para satisfazer os outros, para convencer adversários e pessoas cétricas, para avançar na minha profissão, para conquistar prestígio, e por outras razões menos nobres. Esses erros na minha capacidade de julgar e na minha atividade apenas me serviram para ficar convencido de que só existe uma razão para prosseguir a atividade científica: a satisfação da necessidade que em mim existe de encontrar uma significação. (Carl Rogers)

Neste capítulo apresento as bases teóricas que fundamentam a análise do meu percurso de Desenvolvimento Profissional Corresponsável e a tese que defenderei a partir dela. Início com uma discussão suprateórica que diz respeito à própria produção do conhecimento na área de Letras, já que a crise profissional que marca o início de minha trajetória em DPC é, antes de tudo, uma crise epistemológica, a qual me leva a redefinir não só meu fazer didático, mas também meu fazer científico. A reflexão que faço permite que profissionais de Letras tanto do mercado quanto da academia avaliem qual tipo de epistemologia deve ancorar seu trabalho.

Além disso, esta discussão tem grande importância para entendermos o que diferencia a THA das demais teorias de formação docente e, sobretudo, para fundamentar sua última versão (5.0), que aplico de forma inédita neste trabalho de tese. Depois de discutir as bases para uma concepção lógico-história do conhecimento, apresento a visão de sociedade, de ser humano e de linguagem que coaduna com tal epistemologia e que sustenta a THA, cujos princípios, conceitos e metodologias também são delineados neste capítulo.

2.1 COMPREENSÃO LÓGICO-HISTÓRICA DO CONHECIMENTO

Uma incursão no âmbito da epistemologia nos ajudará a entender o quadro que hoje observamos em Letras (e nas demais áreas de ensino não regulamentadas): quadro de *acrasia* (dissociação entre teoria e prática) e de *exogenia* (interferência de vozes externas) que torna fragmentado o ego-profissional docente e faz parecer que esses profissionais ancoram o seu trabalho em crenças.

Começamos definindo o *conhecimento* como a relação que se estabelece entre um *sujeito* que conhece (uma consciência) e um *objeto* real ou ideal que é conhecido (que se manifesta à/na consciência). Assim como o conhecimento não se confunde com sujeito e objeto, estes não se dissolvem um no outro: conservam sua existência autônoma, embora se determinem mutuamente. No *conhecimento*, o objeto determina o sujeito, no sentido de que modifica suas ideias. Porém, considerando que o sujeito não é apenas alguém que conhece, mas alguém

que também age e sente, a relação oposta também ocorre, pois, na *ação*, é o sujeito quem determina o objeto, no sentido de que modifica suas propriedades. Isso não significa que o objeto seja transportado para a mente do sujeito (o que se presentifica na sua consciência é uma “imagem” dele, “traduzida para o modo sujeito”) e tampouco que o sujeito seja incorporado ao objeto. A relação existente entre ambos, além de ser uma relação de mediação, é uma relação de *transcendência*: o outro está sempre além, nunca é apreendido totalmente, deixa sempre algo a ser conhecido (HESSEN, 2000).

Se o conhecimento é a relação entre um sujeito e um objeto, essa relação pode ser de diferentes tipos. É assim que “conhecer” se distingue, por exemplo, de “saber”. Existe o saber-sobre (*know-that*) e o saber-fazer (*know-how*). O primeiro implica “crer”, pressupõe uma “crença” acerca de algo; o segundo implica “poder” e pressupõe uma “habilidade” para realizar algo. Em ambos os casos, porém, o saber remete ao prático, pois “vincula o homem ao mundo” (BOMBASSARO, 1992, p. 21), permitindo-lhe exercer certo domínio sobre os objetos (não apenas materiais), seja ao compreendê-los (*know-that*) seja ao manipulá-los (*know-how*).

Por vincularem-se mais à esfera prática, o saber-sobre e o saber-como podem ainda estar ancorados em crenças ou achismos, diferentemente do que ocorre com o conhecimento científico. Assim, podemos vir a saber X ou sobre X a partir do que alguém nos informa, mas isso não significará que conhecemos X. O *conhecer* exige algo mais do que o saber, pois presume um processo interativo, um conhecimento experiencial, uma *relação teórico-prática com o objeto*, abrangendo assim a totalidade do sujeito cognoscente: não apenas o *pensar* (*know-that*) e o *agir* (*know-how*), mas também o *sentir*, pois enquanto o “saber” distancia, o “conhecer” *aproxima* sujeito e objeto (RICHTER, 2018).

Poderíamos falar ainda de outras formas de conhecer (conhecimento sensível e inteligível; mediato e imediato; *a priori* e *a posteriori*) e outros tipos de conhecimento (filosófico, religioso, mitológico), mas quero destacar o saber de *senso comum*, justamente para deixar demarcada sua diferença em relação ao tipo de conhecimento que mais nos interessará aqui: o conhecimento científico. É este último, afinal, o objeto central da epistemologia, que avalia suas possibilidades, seus fundamentos e os critérios que permitem considerá-lo o “verdadeiro conhecimento”. De acordo com Bombassaro, o senso comum é

[...] a forma mais *elementar* de o homem interpretar o mundo e surge da necessidade de resolver *problemas imediatos*, ligados à *praticidade fatural*. Mas, por *desconhecer as explicações causais* dos fenômenos e permanecer *preso à opinião*, por *não permitir correções* e *não se deixar apanhar pela crítica*, o conhecimento de senso comum apresenta uma *visão fragmentada* da realidade (BOMBASSARO, 1992, p. 24, grifos meus).

É certo que esse tipo de conhecimento, infracientífico, pode ser muito útil na vida das pessoas; afinal, como ninguém consegue ser especialista em tudo, ele funciona como um bom “quebra-galho”. Nas atividades especializadas, porém, que se tornaram e prosseguem assim graças ao avanço do conhecimento científico na área, o senso comum traz sérios riscos, pois fica preso a “achismos”, tende a ficar estagnado por não se mostrar aberto a correções e críticas, não ajusta procedimentos com base em causas, restringe-se a observações superficiais, prende-se muito aos componentes afetivos diminuindo a racionalidade dos julgamentos, absorve de forma acrítica crenças, valores e práticas sociais que servem apenas aos interesses das classes dominantes. Fica justificada, assim, minha preocupação em afastar da educação linguística qualquer resquício de senso comum.

Muito diferentemente, o conhecimento científico, como o filosófico, baseia-se em referencial teórico e orientação metodológica, rigor nos conceitos, no raciocínio e na linguagem utilizada. A epistemologia vem para avaliar criticamente os fundamentos e a validade desses fatores para a correta prática científica. Ela nos permite responder qual o fundamento do conhecimento, se é possível conhecer, se é o objeto que “molda” o sujeito, se é o sujeito que molda o objeto ou se haveria outra relação possível, e como é possível reconhecer um conhecimento verdadeiro. Como veremos, há três encaminhamentos possíveis para essas questões, os quais marcam o início da ciência moderna e repercutem nas vertentes da epistemologia contemporânea, com reflexos nas teorias de formação docente e nos paradigmas de ensino.

2.1.1 Racionalismo, empirismo e historicismo

Começemos pelos fundamentos do conhecimento. Antes, vale lembrar que nenhum conhecimento é produzido desinteressadamente: além de ser a resposta a um problema (e problemas não surgem do nada), existe para ancorar uma ideologia, a qual é usada para justificar a luta de uma classe social pela supremacia, de forma que a teoria do conhecimento formulada para apoiar essa luta pareça ser o modo perfeito de se atingir a verdade. Por isso é importante entender como o conhecimento pode ser produzido e, principalmente, como desconstruir mecanismos intelectuais subjacentes às teorias, a fim de que saibamos tomar posições sobre os rumos sociais, históricos e políticos que cada abordagem epistemológica favorece ou dificulta. Especialmente para nós, profissionais de Letras, a epistemologia ajuda a bem escolhermos não só o paradigma norteador de nossas decisões linguodidáticas (que conteúdos selecionar e em que ordem ministrar; que metodologias utilizar; como controlar a eficácia do ensino por meio de avaliações); mas também a abordagem que melhor assegure a criticidade para o posi-

cionamento de nossa classe profissional frente aos desafios e às aspirações que se apresentam histórica e politicamente (RICHTER, 2018).

Quando se trata de descobrir *qual o fundamento do conhecimento científico*, há três paradigmas que se estabelecem e se alternam desde o nascimento da ciência moderna e que atestam o papel do conhecimento na sustentação de ideologias. Inicialmente, há o *positivismo de Descartes* (1988), para quem o conhecimento se fundamenta na *lógica*. Esse modelo racionalista acredita em uma verdade universal, inata e pura, e serviu de apoio ao absolutismo francês, que pregava a verdade da burguesia. Na educação linguística, conforme Richter (2018), é essa concepção de conhecimento que inspira o *paradigma inatista* de ensino, em que a gramática é entendida como programa inato a ser ativado com amostras da língua alvo.

Em seguida, surge o *empirismo de Locke* (1988), para quem o fundamento de todo conhecimento é a *experiência*. Contrariando o modelo anterior, a verdade não é considerada inata, mas resultante da progressiva busca e tentativa-e-erro, e tampouco é absoluta, pois resulta de acordos e desacordos entre os homens. A cognição não envolve apenas lógica, mas também intuição e sensibilidade. Essa perspectiva ancorou o liberalismo inglês, que dava menos poder ao estado e mais responsabilidade individual. Na educação linguística, segundo Richter (2018), reflete-se no *paradigma behaviorista*, que valoriza a devida e fiel apreensão dos conceitos gramaticais (decoreba) e faz do “erro linguístico” uma ocasião para correção, sem dar espaço para as singularidades linguísticas dos alunos, como seres criativos e situados.

Kant (1999) é quem busca conciliar as duas abordagens, defendendo que o conhecimento é, sim, fornecido pela experiência, mas é organizado pelo pensamento a partir de categorias dadas *a priori*. Para nós, educadores linguísticos, esta vertente conciliatória é (a princípio) a mais adequada, já que antecipa aspectos da solução *construtivista* à questão da possibilidade do conhecimento. Sabemos hoje que o pensamento não é só consciência, mas envolve processos psicológicos variados e de diferente complexidade: processos intuitivos e reflexivos, conteúdos sensoriais e intelectuais. Uma doutrina unilateral (racionalista ou empirista) torna-se, portanto, insustentável (RICHTER, 2018).

Malgrado a posição conciliatória kantiana, um terceiro possível fundamento do conhecimento ainda fica de fora: a *história*. O *historicismo de Vico* (1988) é que vem para dar conta dessa dimensão. Para o filósofo italiano, o verdadeiro conhecimento é o conhecimento “por causas”. A verdade não é universal, mas histórica. O que faz do homem um ser epistêmico é a sua capacidade de *produzir*, de *criar* artificialmente e depois armazenar nos arquivos da história aquilo que produziu. Vico defende mais uma *interpretação* que uma elucidação dos fatos, deixando espaço para a imaginação e para a criatividade e considerando as limitações da ra-

ção. Foi essa vertente que serviu de apoio à luta entre a burguesia nascente e a aristocracia decadente na Itália. No ensino de língua, de acordo com Richter (2018), o modelo historicista coaduna com o *paradigma interacionista* (representante do *construtivismo*), caracterizado por uma educação não diretiva, que deixa espaço para a criatividade do aluno.

Até certo ponto, Locke e Vico permanecem de um mesmo lado, pois ambos buscam se afastar das bases racionalistas e universalistas para fundamentar o conhecimento na experiência. Todavia, enquanto que para Locke educar é praticar, criar *hábito*, habituar-se a raciocinar bem, para Vico é necessário também um lado de *criatividade*, fantasia, metáfora. Conforme Richter (2018), podemos dizer, então, que nas origens remotas do *construtivismo* (que, no ensino de língua, equivale ao interacionismo), convergem Kant (1999), com sua ênfase no lado intrínseco da relação sujeito-objeto, e Vico (1988), com sua ênfase no lado circunstancial dessa relação, auxiliados por uma “mãozinha” empirista de Locke (1988).

Quando se trata de saber se é o objeto que determina o sujeito ou o contrário, surgem duas vertentes opostas, que também são sintetizadas em Kant (1999): o realismo e o idealismo. O *realismo* aristotélico entende que os objetos de conhecimento já são determinados em si mesmos, surgem já-prontos, sem que o sujeito precise atribuir ou completar-lhes os sentidos. É como se o conhecimento que o ser humano acumula fosse um acervo de fotocópias da realidade, equivalentes à original. Já o *idealismo* considera que os objetos de conhecimento só existem porque alguém os pensa. A abordagem fenomenológica kantiana, conciliatória, admite que existam objetos reais, mas entende que eles não se apresentam prontos: é o sujeito que, pelo pensamento, categoriza-os, de modo que não é a coisa-em-si que lhe é acessível (RICHTER, 2018). Uma análise mais detida dessa perspectiva conciliatória nos dará condições para decidir qual posicionamento epistêmico mais convém ao profissional da educação linguística.

A visão de síntese de Kant (1999) nos ajuda a entender o problema que é ancorarmos nosso exercício profissional no senso comum, pois este saber se baseia em um *realismo ingênuo* que define a atividade docente a partir daquilo que lhe (a)parece. Sem um alicerce epistemológico, qualquer atribuição de sentido a um mundo dado será vista como superficial e inútil, e continuarão surgindo formas nocivas de conformismo e inibição do desenvolvimento profissional na atividade docente (RICHTER, 2018). No entanto, uma *correção* à filosofia kantiana se faz necessária, à luz de Hessen (2000). As coisas não chegam ao sujeito como puro caos a ser ordenado “do zero”, como supõe o autor. Algum fundamento objetivo deve guiar a categorização subjetiva, o que significa que o objeto não é completamente indeterminado e que, portanto, há certas propriedades objetivas nas coisas. Ainda que essas proprieda-

des não correspondam às formas de pensamento, o acesso indireto que a consciência tem às estruturas próprias do objeto prova que *o conhecimento das coisas é possível!*

A questão da acessibilidade *indireta* da mente às propriedades objetivas das coisas é um ponto decisivo para delimitarmos e caracterizarmos o lugar epistemológico que nos cabe, enquanto profissionais de Letras. Ocorre que a (re)estruturação dos objetos pelo pensamento só pode ser compreendida a partir de uma visão *sistêmica*. Embora a próxima seção seja toda dedicada à defesa dessa perspectiva, é útil antecipar que se trata de uma visão de mundo em que sistemas estão diante de outros sistemas estimulando-os a operar e responder. Como cada um tem suas operações específicas, o “formato” das respostas não é igual ao “formato” dos estímulos, de modo que, para haver produção de sentido, precisa haver uma “tradução-adaptação” guiada por princípios de equivalência entre os sistemas. Considerando que nessa transposição ocorre perda de informação, cópias tornam-se inexequíveis, de forma que uma parte sempre fica para ser (re)construída, recodificada de acordo com as operações do sistema de destino (RICHTER, 2018).

Isso mostra por que a epistemologia kantiana, em sua versão “corrigida”, convém a profissionais liberais. Conhecer é acessar, indiretamente, o mundo real, mas também *(re)construí-lo*. E o que nós, profissionais de Letras, temos a (re)construir é o sistema destinado a ser nosso lugar profissional, até porque (como veremos adiante, ao tratarmos da Teoria Holística da Atividade) o problema do critério da verdade extrapola a concepção fenomenológica do conhecimento, pois apresenta natureza *atributiva*, que atinge a esfera social. Isso significa que está em jogo também o *papel social* de quem enuncia o conhecimento e o tipo de expectativa que esse lugar determina dentro e fora do sistema (RICHTER, 2018).

Se, apesar de a filosofia kantiana ter superado o *realismo*, optamos por uma correção que apontou para a necessidade de uma *visão sistêmica do mundo*, veremos agora que, embora tenha superado também o *idealismo*, ela deixou de fora aspectos importantes da subjetividade, o que apontará para a necessidade de uma *visão holística do ser humano*.

Kant (1999) concebe o ser humano como um ser de pensamento, essencialmente racional. Sabemos, no entanto, que não somos seres meramente intelectuais, mas também volitivos; não apenas pensamos, mas sentimos, desejamos e procuramos agir conforme nossas tendências e propósitos para modificar os objetos do nosso entorno. Nossa ação em relação a esses objetos, porém, pode gerar uma reação, uma resistência, que só pode partir de algo que nos é externo: uma “alteridade”. Se, fora de nós, sempre há esse “outro”, a certeza de que existimos vem não do fato de pensarmos, mas do fato de sentirmo-nos movidos por um que-

rer, por uma vontade de agir na direção dessa alteridade (RICHTER, 2018). A máxima cartesiana, então, daria lugar a esta: *penso, sinto e quero; logo, existo*.

Essa concepção holística (integral) do ser humano nos leva a considerar a validade de outros tipos de conhecimento, já que nem sempre a razão é suficiente, viável ou o único caminho para chegarmos a uma solução. Peirce (2000) sinaliza isso ao tratar das condições psíquicas responsáveis pelo surgimento de novas ideias na atividade científica. É certo que, como supôs Kant (1999), o conhecimento é um fenômeno “mediato”, no sentido de que os objetos são apreendidos pelo sujeito a partir de um elemento ideacional intermediário, que é a palavra, o discurso. Por outro lado, é inegável que a relação do sujeito com o mundo vai além do discurso, pois há sensações “imediatas” que nos preenchem às vezes e que não se explicam em palavras (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2008). Essa apreensão imediata, sem um correlato externo, é o que a filosofia reconhece como *intuição* e o que a semiótica peirceana denomina *Primeiridade* (RICHTER, 2018).

A posição de Kant (1999), como vimos, é radicalmente anti-intuitiva, de modo que apenas o conhecimento racional-discursivo é considerado legítimo. Vico (1988) foi quem soube dar destaque à intuição, à presença imediata de um objeto por um ser humano *integral*. No seu tempo, entretanto, que era também o tempo de Descartes e Locke, o racionalismo é que exercia a supremacia na ciência, com a aplicação massiva do modelo cartesiano no estudo da realidade física, previsível, matematicamente ordenada e explicada. Ainda que de forma obscura, Vico surge em meio a esse contexto para combater essa visão reducionista de ciência, que, ademais, subentendia um conceito (iluminista) de ser humano racional, abstrato, a-histórico e amputado de seu querer e sentir, afastado (empiricamente, inclusive!) da personalidade integral, real, do pesquisador interveniente no mundo físico (RICHTER, 2018).

Com efeito, a ciência, para Vico (1988) – e esta é a posição epistemológica que assumo aqui –, é ela-mesma uma prática histórica, realizada de forma datada e com métodos e recursos datados, sujeita a erros que só serão verificados *a posteriori*. O conceito de verdade, para ele, “não é a ideia inata que emana metafisicamente de Deus para o homem; não é a ideia teórica de quem se propõe a refletir com lógica entre quatro paredes sobre temas ligados a um mundo físico existente à imagem e semelhança das entidades matemáticas” (RICHTER, 2018, p. 83). A verdade, para Vico, é o *fato*. E deveras o autor tem razão, já que a ciência só existe, corrige-se e se aperfeiçoa na *história*. O próprio mundo físico a ser investigado é em grande parte resultado da *intervenção* dos seres humanos ao longo do tempo, que o transformam e recriam para atender suas necessidades e desejos.

De um lado, portanto, Vico (1988) aproxima-se de Kant (1999), ao defender que o mundo físico pode ser conhecido, mas não em sua essência. De outro lado, porém, dele se distancia, quando defende que o conhecimento resulta das faculdades integrais do homem (incluindo a intuição), aplicadas e resultantes do mundo que construiu e que (re)constrói ao longo da história. Ao reabilitar e integralizar todos os aspectos humanos e históricos na concepção do sujeito cognoscente, Vico desconstrói a imagem do cientista como o indivíduo iluminista épico e “emancipado”, “fria e rigorosamente racional, lógico, dedutivo, preocupado muito mais em não errar ou se ‘contaminar de emoções’ do que explorar seu ambiente em busca de pistas para a descoberta” de novos fenômenos e inusitadas relações entre fatos (RICHTER, 2018, p. 84). Conforme Richter, o filósofo italiano entendia que

[...] o conhecimento envolve debruçar-se sobre a herança de fatos sociais pertinentes e equivocados, decisões lógico-rationais e emotivo-irracionais, êxitos e fracassos em múltiplas áreas, tudo isso impregnado de abertura (com os “pés no chão”) às possibilidades e indícios, onde as intuições racional, volitiva e emotiva desempenham a seu modo seus papéis ao lado da razão. E o tempo (da história) impulsionando, expandindo e aperfeiçoando a obra humana que inclui a ciência, vale dizer, as práticas científicas historicamente datadas (RICHTER, 2018, p. 84).

Como profissional de Letras em constante processo de aperfeiçoamento, avalio hoje essas concepções contrastantes sobre o fazer científico e percebo o quanto, ainda no início de meu Doutorado, minha prática (tanto investigativa quanto linguodidática) carregava traços da visão lógico-iluminista. Identificava-me com o ser *teórico* que “nasce para pensar, para contemplar um mundo pronto em sua natureza e suas leis visando a decifrar seus (aparentes?) enigmas pela fria e engenhosa dedução, bastando que terceiros lhe forneçam os dados”. Ao longo do caminho formativo que trilhei (e que será objeto de análise deste estudo), fui percebendo, desde a atuação na escola básica, a necessidade de revelar-me como um ser *holístico*, “de múltiplas perspectivas, incluindo, além das forças intelectuais, as volitivas e emocionais, [que] não apenas raciocina, mas também, e principalmente, imagina, deseja e sente” (RICHTER, 2018, p. 84). Entendo e defendo hoje que é esse *conceito sócio-histórico-construtivista de pesquisa e de construção do conhecimento* que deve ancorar o profissional de Letras, tanto o da academia quanto o do mercado.

Importa agora esclarecer: quando a intuição passa a ser admitida na busca da verdade científica, não significa que o conhecimento prescindia de validade universal e comprovação experimental. Há uma diferença a ser considerada entre *atitude prática* e *atitude teórica*. Conforme Richter (2018, p. 85), o sujeito prático, “justamente por seu perfil interventivo, põe-se

em contato volitivo e afetivo com o mundo. A ação decorre do direcionamento do sentir (envolvimento pessoal) e do querer (direcionamento da intervenção) a um objeto”. É o meu caso, neste estudo, quando ocupo o lugar de *educadora linguística*, em contato com os alunos.

Já o sujeito que teoriza “abstrai conceitos, modelos e regularidades do mundo exterior. Na abstração, há, de certa forma, um afastamento estratégico da realidade por parte do sujeito – de um lado, para raciocinar, hipotetizar, deduzir” (é o que ocorre, neste estudo, quando assumo a função de *supervisora*); “de outro lado, para formatar esses processos lógicos na percursoridade própria do discurso (gênero) científico” (é o que faço no lugar de *pesquisadora*). Aqui, sim, “os processos psicológicos intelectuais têm a dianteira e o domínio sobre outros contatos cognitivos (intuitivos, nomeadamente) do sujeito com a realidade. E este sujeito está relativamente próximo do modelo cartesiano de subjetividade” (RICHTER, 2018, p. 85).

Juntamente com Richter (2018, p. 85), quero defender a *complementaridade* dessas duas formas de encarar a relação sujeito-objeto, pois, se estamos encarando o ser humano holisticamente (integralmente), devemos considerar tanto seu lado racional quanto seu lado emotivo-volitivo. Ao *intervir* no mundo como ser histórico, com corpo e mente, com envolvimento e foco, é um ser emotivo-volitivo; ao se distanciar do que faz para *refletir* (conceituar, raciocinar e ajuizar) e *tomar posição dos resultados* (avaliando retrospectivamente o que fez e planejando prospectivamente o que vai fazer), é um ser lógico-discursivo. A intuição, nesse processo, aparece subordinada ao entendimento (como quer Kant), ainda que possa ser considerada o “pontapé inicial” do processo cognoscente (como propõe Peirce em sua semiótica).

Até aqui, porém, as respostas às questões fundamentais da epistemologia não davam conta de conciliar lógica, experiência e história. A única posição conciliatória encontrada (a de Kant), como vimos, apresenta limitações, pois só considera as ideias racionalistas de Descartes e Locke, ignorando o legado historicista de Vico. Com isso, deixa de fora elementos importantes da produção do conhecimento, que são os aspectos históricos e psicossociais, desprezados no período iluminista em que Kant viveu. Apesar do transcorrer do tempo, a epistemologia contemporânea, como veremos a seguir, também parece ainda sofrer desse *déficit* de historicidade, como aponta Bombassaro (1992), mas oferece pistas que nos ajudarão a traçar para o profissional de Letras uma epistemologia capaz de conjugar razão e história.

2.1.2 Tendência analítica e tendência histórica

No Iluminismo, a *razão* teve sua hegemonia, em detrimento da história. Tratava-se de um projeto de sociedade, de ser humano e de conhecimento. A sociedade visada era aquela

esvaziada dos preconceitos das antigas tradições, e o ser humano aquele ser racional, objetivo, despojado das paixões e afeito ao diálogo democrático. Quanto ao conhecimento, “os iluministas alimentavam o projeto de uma *linguagem ‘instrumental’*, que pudesse espelhar fielmente o mundo e a mente, que tivesse funcionamento impecavelmente lógico e que fosse capaz de dar sustentação a afirmações de validade universal sobre os objetos” (RICHTER, 2018, p. 90). Trata-se de uma visão epistemológica caracterizada pela ausência da história (tempo) e da sociedade (lugar: contexto e cultura), em que o sujeito é um ser *individual* cujo pensamento opera em base *lógico-ideal* e cujo conhecimento ele demonstra pensando ou enunciando proposições de valor *universal*, nem situadas nem datadas.

Passado o século das luzes, a razão vai perdendo sua supremacia, pois seus limites começam a ser percebidos. A tese de que o conhecimento verdadeiro é aquele formulável em enunciados é posta à prova quando se percebe que a linguagem, em sua pretensa racionalidade, é uma ferramenta imperfeita e que o pensamento tropeça, “fura” ao tentar apreender os objetos do mundo. É claro que, embora falhe, a linguagem não tem sua utilidade e importância diminuídas: o problema é haver um conceito de verdade que não considere a vida concreta do homem, deixando-o à mercê apenas das leis de um pensamento autossuficiente. A linguagem pode conter armadilhas quando consideramos um sujeito isolado diante de um objeto, sem considerar contexto (tempo e lugar). Se, ao contrário, levarmos em conta aspectos contextuais, as incongruências acabam por se esclarecer (RICHTER, 2018).

Com o passar do tempo, então, surgem vertentes de diferentes domínios destacando componentes que extrapolam o estritamente racional: depois de Vico já ter destacado o papel da história e da intuição, o marxismo, inspirado na dialética hegeliana, vem enfatizar as questões sociais; a psicanálise vem explorar o campo do inconsciente; a psicologia passa a destacar a primazia da esfera intersubjetiva sobre a introspectiva. Aos poucos, o homem vai percebendo que necessita conviver com o que o cerca, especialmente com os outros, o que indica que, além de racional, ele é também um ser histórico. Nas palavras de Bombassaro (1992, p. 14), vai entendendo que “nasce marcado não só pela racionalidade, mas também pela historicidade, que se manifesta como práxis, como o conjunto de ações que ele realiza no tempo”.

Para Bombassaro (1992), a presença inseparável da racionalidade e da historicidade se faz notar no *conhecimento* (não no *objeto* apenas ou no *sujeito* apenas). No ato de conhecer, o homem primeiramente se *aproxima* dos objetos para *intervir* sobre eles e adaptá-los às suas necessidades, em uma atitude que podemos denominar *prática, histórica*. Depois, ele se *distancia* dos objetos, deixando apenas um elo entre ambos, uma conexão indireta e incorpórea, que é o signo, a linguagem, em uma atitude que podemos denominar *teórica, racional*.

Todavia, conforme Bombassaro (1992), tampouco a epistemologia contemporânea conseguiu conciliar essas dimensões, mantendo-se dividida em duas tendências: a *tendência analítica* e a *tendência histórica*. O autor lamenta as consequências dessa dicotomia permanente, geradora de outras dualidades: teoria e prática; mente e corpo; subjetivo e objetivo; valor e fato. Para ele, essa atitude dualista gera uma hipertrofia ou da racionalidade ou da historicidade, dificultando a compreensão de que elas se conjugam e se autorreferem quando se trata de dizer algo do homem. Tanto o autor tem razão que essa mesma dicotomia vai se refletir inclusive nas tendências de formação docente, conforme já demonstrei na introdução deste trabalho. Enquanto a *tendência analítica* de epistemologia inspira a perspectiva formativa calcada na *racionalidade técnica*, a *tendência histórica* serve de manancial para a perspectiva formativa fundada na *racionalidade prática*.

Na epistemologia, a *tendência analítica* se mostra mais homogênea, pois seus defensores convergem no seguimento de Descartes e Locke, defendendo a unidade e o rigor metodológico a partir do modelo das ciências naturais e exatas; já a *tendência histórica* engloba grande diversidade teórica, de forma que cada autor reage a seu modo à tendência analítica. Hanson (1958) questiona especialmente a teoria empirista da percepção, alegando que nossas percepções dependem também de nossas crenças e conhecimentos prévios sobre o objeto, o que significa que toda observação já é carregada de teoria. Kuhn (1978) critica a universalidade e imutabilidade dos conceitos, alegando que a história da ciência atesta mudanças radicais no conhecimento, o que se comprova pela existência de diferentes paradigmas científicos. Feyerabend (1977) e Toulmin (1977) questionam o monismo metodológico e o ideal de ciência unificada, afirmando que não há “o método científico”, mas “métodos”, além de modelos novos e abertos de cientificidade (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2018). É o caso, por exemplo, do próprio Paradigma Indiciário, que foi introduzido recentemente na ciência pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (2003) e do qual eu mesma me utilizo nesta pesquisa.

Lakatos (1987), por sua vez, questiona o critério de cientificidade dos positivistas, alegando que as teorias existentes não submetem todos os seus aspectos a procedimentos comprobatórios; a própria comunidade científica não adota, em relação às teorias admitidas na sua área, a vigilância da refutabilidade. É o que se vê na psicanálise, por exemplo, em que as teorias freudiana, junguiana e laciana coexistem até hoje, e mesmo em Linguística, haja vista os diferentes paradigmas emergentes. Por fim, surge Habermas (1987), que vem contrariar a tentativa da *tendência analítica* de eliminar da ciência qualquer resquício de metafísica, denunciando o que ele chamou de “estreitamento da razão” e defendendo a construção de uma ética socioglobal pela via da linguagem (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2018).

Conforme Bombassaro (1992), essa variedade de autores vinculados à *tendência histórica* da epistemologia contemporânea desenvolveu diferentes tipologias em torno da racionalidade. A mais comum delas é a que distingue *racionalidade prática* e *racionalidade teórica*.

Por racionalidade *teórica* pode-se entender a condição pela qual se atribui o predicado “racional” aos *enunciados* em geral. Por racionalidade *prática* compreende-se a condição pela qual o homem chama “racionalis” as *ações* que ele mesmo pratica. De acordo com essa perspectiva, a racionalidade dos enunciados revela-se quando, numa construção linguística, não se manifesta nenhuma contradição, o que nos leva a afirmar que são racionais enunciados que não sejam contraditórios. Por outro lado, a racionalidade prática pouco tem a ver com os enunciados. Ela diz respeito às ações humanas, à *práxis* (BOMBASSARO, 1992, p. 41, grifos meus).

Mosterín (1982 apud BOMBASSARO, 1992, p. 42) acrescenta que, no caso da racionalidade teórica, não basta que um enunciado seja coerente gramatical e semanticamente; é preciso que sejam correntes com a realidade empírica; e que, no caso da racionalidade prática, alguém será racional quando age de acordo com os fins que quer alcançar. O autor ainda destaca que “há uma primazia da racionalidade teórica sobre a racionalidade prática, de tal forma que a racionalidade prática sempre supõe a racionalidade teórica”.

Bombassaro (1992, p. 42), no entanto, discorda desse posicionamento racionalista, lembrando que “podemos ser racionais teoricamente e não o ser na prática”. Para ele, a ideia da primazia da teoria sobre a prática nega o sentido da própria racionalidade teórica, já que *toda ação deveria estar radicada em uma teoria, que, por sua vez, é resultado de uma prática*. Ora, fica aí comprovada a **necessidade de se conjugar a racionalidade teórica e a racionalidade prática**, especialmente nas atividades especializadas, como é o caso da educação linguística. Afinal,

é exatamente por ser possível agir impulsivamente ou irrefletidamente, ou sem a devida fundamentação teórica (o desacoplamento entre o pensar e o agir denomina-se *acrasia* e é bastante comum em atividades especializadas não regulamentadas), que o profissional necessita de racionalidade teórico-técnica (compartilhada entre pares) que lhe sirva de guia de procedimentos adequados em sua função executiva. Isso não significa que não se aprenda pela experiência, pela prática, afinal, a teoria ela mesma resulta de uma prática coletiva e que evolui historicamente. Mas somente se aprende pela experiência, ou seja, somente se desenvolve a racionalidade prática, na medida em que esta tiver como referência (de confirmação-refutação) um fundo teórico-conceitual que garanta correção e pertinência às observações no exercício da profissão (RICHTER, 2018, p.139).

De fato, como a linguagem (com seu conteúdo teórico-conceitual) coordena ações, a racionalidade teórica está pressuposta na racionalidade prática, e é por isso que todo bom profissional deve ser um profissional reflexivo. No entanto, não basta que seja um profissional

“pensante”, pois o senso comum não é bom conselheiro. Mais que reflexivo, “ele deve ser um *epistemólogo* dentro de sua prática profissional, guiado em seus procedimentos pelas teorias e técnicas que compartilha e atualiza com seus pares” (RICHTER, 2018, p. 139, grifo meu).

Outra tipologia de racionalidade derivada da *tendência histórica* da epistemologia contemporânea é aquela proposta por Habermas (1987), que, com base em uma teoria da sociedade e uma teoria da comunicação, separa o “mundo da vida” (*mundo vivido*) do “mundo da ciência” (*sistema*), a fim de diferenciar a *racionalidade discursiva (comunicativa)* de uma *racionalidade instrumental (científica)* cuja hegemonia, segundo ele, era fruto da concepção “estreita” de razão dos positivistas. Diante da “colonização” do *mundo da vida* pela ideologia lógico-utilitarista do *sistema*, que impunha o dogmatismo científico em detrimento de toda ética, Habermas propõe uma racionalidade discursiva que seria um modelo de interação capaz de respeitar e negociar valores e afetos, “pondo entre parênteses” a ideologia a fim de alcançar *consenso* ou, ao menos, minimizar conflitos (BOMBASSARO, 1992; VILLAS-BÔAS FILHO, 2006; RICHTER, 2018).

Para Putnam (1981), todas as tentativas de tipificar a racionalidade apresentam um problema em comum: curiosamente, ao mesmo tempo em que criticam o racionalismo com sua tendência de conceber modelos idealizados de mundo, desenvolvem concepções idealizadas de racionalidade (BOMBASSARO, 1992). Seguindo a linha de Putnam, Richter (2018) acrescenta que, embora vinculados à *tendência histórica*, Habermas e toda a Escola de Frankfurt constroem uma epistemologia *neoiluminista*, pouco semelhante à filosofia *contrailuminista* de Vico (1988), a não ser pela rejeição às epistemologias alinhadas ao logicismo-empirismo das ciências naturais. No mais, enquanto Vico alimenta a crença em uma relação objetiva (não distorcida por esquemas ideológicos) do homem com sua intervenção situada,

[...] a epistemologia crítica propugnada pelos frankfurtianos não admite que o pesquisador se apoie na experiência individual para generalizar na direção de “conceitos sociais”, justamente porque essa vivência já vem impregnada por modelos de representação, valor e sentimento residentes na mente dos sujeitos cognoscente (RICHTER, 2018, p. 125).

Habermas (1987) crê que a racionalidade é inerente ao conhecimento, já que ele é organizado sempre em forma de proposições/enunciados. Assim, ainda que reconheça a historicidade dos enunciados/discursos, o autor assume uma posição racionalista-idealista quanto à essência do conhecimento, que dispensa a materialidade das coisas, a historicidade delas e a historicidade do próprio produtor dos discursos. Vico (1988), por sua vez, adota uma posição

realista quanto à essência do conhecimento válido, reconhecendo a historicidade dos discursos, mas também dos sujeitos e dos objetos, agora para sempre interligados. Em Vico, conforme Richter (2018, p. 111) “o homem produtor de enunciados históricos é (também e principalmente) um homem que constrói seus objetos de conhecimento. Ao construir seus objetos, depreende [...] suas causas e, só assim, os conhece verdadeiramente”.

Nesse sentido, podemos dizer que o conhecimento válido é formulável, sim, em proposições, mas desde que haja referentes resultantes da intervenção material do homem sobre o mundo, datada e contextualizada, e que esse conhecimento seja objetivado (posto para circular no mundo material) e validado intersubjetivamente (por cada comunidade científica). Esse posicionamento, no entanto, implicaria considerar a racionalidade uma entidade situada, histórica e maleável, baseada nas normas estabelecidas em culturas específicas dentro de contextos também específicos, e o relativismo aí subentendido poderia prejudicar a compreensão do que seja efetivamente a racionalidade (RICHTER, 2018).

Diante da série de tentativas para definir o que é racional ou não, Putnam (1981) decide reconsiderar as concepções de racionalidade que a história do pensamento filosófico reuniu ao longo do tempo e resgatar suas contribuições de forma mais proveitosa. Com isso, o autor chega à conclusão de que essas tentativas se bifurcam em duas grandes tendências: a concepção *criterial* e a concepção *não criterial* de racionalidade. *Criterial* é aquela que define o que é racional com base em critérios fixos, imutáveis e universais que foram estabelecidos a partir de normas institucionalizadas. Já a concepção *não criterial*, ao privilegiar os aspectos sócio-históricos do conhecimento, considera impossível haver critérios fixos e imutáveis para definir o que é racional, pois ao longo da história surgem novos conceitos e paradigmas que são incomensuráveis³⁹ entre si, exigindo o estabelecimento de novos critérios de avaliação (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2018).

Putnam (1981) mesmo, todavia, não demora a perceber a correspondência da concepção criterial com a *tendência analítica, lógica e teórica* e da concepção não criterial com a *tendência histórica, interpretativa e prática*. Frente ao novo e recorrente embate, destaca as limitações de uma e de outra, apontando para a necessidade de uma terceira via capaz de conciliar racionalidade e historicidade. Segundo ele, a concepção *criterial, positivista*, refuta-se a si mesma, porque a) embora exija critérios analíticos e empiricamente verificáveis, seu próprio critério não o é; b) este é definido a partir de um contexto específico, que é o dos positi-

³⁹ Segundo Putnam (1981, p. 114), “a tese da incomensurabilidade afirma que os termos utilizados por outra cultura (digamos, o termo *temperatura* tal como foi usado por um cientista do século XVII) não podem equivar-se em significado ou referência a nenhum termo ou expressão que possuímos”.

vistas da modernidade, então não é a-histórico e, portanto, não pode ser universal nem imutável; e c) sendo um critério convencionado por uma comunidade específica de investigação, já é algo tendencioso, formulado a partir de um ponto de vista particular. Também a concepção *não criterial, historicista* autoimplode, pois a) como podemos afirmar que algo é incomensurável se, para isso, é preciso comensurar?; b) se realmente existisse incomensurabilidade, não conseguiríamos traduzir as teorias de uma língua para outra; e c) Putnam (1981) acredita em uma “caridade interpretativa”: a interpretação de outras épocas e culturas sempre é possível. É da natureza humana interpretar crenças, desejos e enunciados dos outros; somos capazes de compreender outros pontos de vista (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2018).

Diante de uma proposta muito dogmática e de outra muito relativista, Putnam (1981) busca reconfigurar o critério de “verdade”. Como Habermas, ele critica o estreitamento da razão, que deu à racionalidade um caráter instrumental e estratégico, em detrimento da ética, e que reduziu a realidade aos *fatos* que podem ser descobertos e manipulados, em detrimento dos *valores*. Contudo, como veremos, enquanto Habermas adota uma posição *externalista* de racionalidade, Putnam adota uma posição *internalista*, e é com essa postura que ele busca superar tanto o objetivismo exagerado da concepção *criterial* quanto o relativismo da posição *não criterial* (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2018).

Conforme Bombassaro (1992, p. 70), “tanto a concepção criterial quanto a concepção não-criterial de racionalidade esposam a perspectiva *externalista*, que adota o ponto de vista do Olho Divino ao afirmar que ‘há exatamente uma descrição verdadeira e completa de como é o mundo’”. Já na perspectiva (*internalista*) de Putnam (1981), não há ponto de vista privilegiado, que vença pelo melhor argumento (como queria Habermas); mas “pontos de vista de pessoas reais, que refletem diferentes interesses e propósitos aos quais se subordinam suas descrições e teorias”. Para ele (1981, p. 59), “a verdade é uma espécie (idealizada) da *aceitabilidade racional* – uma espécie de coerência ideal de nossas crenças entre si e com nossas experiências [...] – e não uma correspondência com estados de coisas independentes da mente ou do discurso”. Ao considerar que fatos e valores se inter-relacionam, Putnam (1981) conclui que racional é aquilo que é bom aceitarmos como racional, pois valores são premissas para a produção de conhecimento, e quem fala em *valor* subentende *relevância*. A ideia de “bom” ou “valioso”, então, no sentido amplo, equivale à de adequado, conveniente naquele contexto.

Para nós, que defendemos a profissionalização em Letras, a posição *internalista* de Putnam (1981) sobre a racionalidade é a mais sensata. Primeiramente, porque é ponto de equilíbrio entre as duas tendências epistemológicas: ao adotar conceito de *aceitabilidade racional*, aproxima-se da “tendência histórica” e da perspectiva “ *não criterial*”; e, ao estabelecer um

critério (a relevância), aproxima-se da “tendência analítica” e da perspectiva “criterial”. Além disso, a aceitabilidade racional baseada na relevância nos direciona a um conceito-chave para esta tese: o de **comunidade discursivo-prática**⁴⁰, pois leva a crer que “pautas tornam-se seletivamente canalizadas para grupos organizados de cientistas com suas práticas discursivas específicas, suas práticas investigativas específicas – enfim, as racionalidades que se diferenciam dentro destes mesmos grupos” (RICHTER, 2018, p. 104). Assim,

[a]ssumindo que a ciência não é produção de “conhecimento contemplativo” (como se depreendia do velho mito do *bios theoretikós*), e sim a busca de respostas a problemas e necessidades cuja realidade é ao mesmo tempo individual, social, cultural e histórica; e que as práticas sociais consistem em atividades organizadas (envolvendo divisão e organização de funções) e direcionadas a propósitos relevantes; segue-se que *a prática científica se insere e se distribui em diferentes atividades produtivas com suas racionalidades próprias* (RICHTER, 2018, p. 104, grifos meus).

Se, como venho defendendo até aqui, o ser humano se caracteriza não apenas pela razão e pela experiência, mas também pela sociabilidade e pela historicidade, o patamar de problematização desloca-se para a comunidade científica. Como pensar, então, a epistemologia, a partir do momento em que não se concebe, como antes, uma subjetividade individual, solitária, e sim uma subjetividade social, prática e inserida na história? Juntamente com Richter (2018, p. 157), destaco a necessidade de repaginá-la para que “reconheça a inseparabilidade de *normatividade e historicidade* na própria prática da comunidade científica com seus nichos de intervenção-reflexão”, incorporando o diálogo, mas também o compromisso ético.

Se em Putnam (1981) está a concepção mais sensata de *racionalidade*, relativamente à concepção de *historicidade* é Lakatos (1987) quem consegue conciliar lógica e história, encontrando um equilíbrio entre as tendências analítica e histórica da epistemologia contemporânea. Ele busca resgatar o papel da *tradição*, tão desprezada pelos positivistas e pelos iluministas (os quais não percebiam que eles próprios instituíam uma tradição) e diferencia *história interna* e *história externa* da ciência. A história *interna* coaduna-se com a visão internalista de ciência (de Putnam) e traça um percurso interno à comunidade discursivo-prática responsável pela investigação científica em uma dada área, criando uma memória dos resultados (bem sucedidos ou não) que essa área conseguiu em fases anteriores. Dos conhecimentos consoli-

⁴⁰ John Swales (1990) denomina “comunidade discursiva” a grupos de pessoas que compartilham atividades, propósitos, crenças, expectativas, valores e – ponto de destaque do autor – gêneros discursivos, que são instrumentos sociais usados para estabelecer e formatar a comunicação e a cooperação entre seus membros. Vale dizer, para otimizar a coordenação de ações entre os membros, o que inclui estabelecer um mínimo de condições de competência, inclusive discursiva (o que inclui domínio de léxico especializado, o jargão), para a incorporação e pertença ao grupo e compartilhamento de relações tácitas (RICHTER, 2018, p. 109).

dados são obtidos conceitos, métodos e experiências aprovadas e consagradas; e, com as tentativas malsucedidas, aprende-se indiretamente, como se aprende com o erro. Já a *história externa* descreve o percurso da ciência num contexto mais abrangente, de modo que a estrutura em que trabalham os pesquisadores também se torna alvo de estudos em busca de determinações contextuais e históricas que permitam interpretar criticamente a trajetória das suas comunidades, no sentido amplo e restrito (BOMBASSARO, 1992; RICHTER, 2018).

Com essa dicotomia, Lakatos (1987) mostra que a *filosofia da ciência* sem a *história da ciência* torna-se vazia e nos ajuda a entender como a tradição em ciência pode dialogar produtivamente com o percurso da atividade investigativa. Enquanto a *história* da ciência propicia intuições sobre o progresso da ciência, a *filosofia* da ciência explica a racionalidade para a qual apontam tais intuições. Trata-se de *descrever historicamente* (retrospectivamente) e *reconstruir racionalmente* (prospectivamente). Embora admita que a história da ciência seja sempre mais rica que sua reconstrução interna, Lakatos (1987, p. 154) alinha-se à perspectiva *internalista* de Putnam ao considerar que a reconstrução *interna* prevalece sobre a externa, “já que os problemas mais importantes da história externa são definidos pela história interna”. Conforme Richter (2018, p. 159, grifos meus), “isso aponta para o *caráter mais assimétrico (diferenciado) e mais organizado (operações com maior poder seletivo sobre os fenômenos externos) [...] das comunidades discursivo-práticas*”.

Nessas comunidades, lógica e história podem e devem estar integradas. A história de determinada área de conhecimento torna-se, então, manancial dos indícios documentais de progresso científico; paralelamente, a lógica racionaliza, explica e fundamenta essa trajetória, ajuda a compor e dar consistência à identidade do grupo e age como um conjunto de critérios – sim, critérios e história existem e caminham juntos, sim; mas não universalmente, e sim dentro de espaços sociais de assimetria, com formas específicas de investigar, produzir e valorar – que “filtram” as especulações para verificar quais delas refletem problemas fundamentados e quais linhas de pesquisa podem conduzir a respostas práticas e eficazes a tais problemas (RICHTER, 2018, p. 104, grifos meus).

Como acrescenta Richter (2018, p. 105, grifos meus), essas comunidades discursivo-práticas não são “dadas” em sociedade, mas “arduamente *construídas* ao longo das gerações por grupos de profissionais investigadores inseridos na lógica da divisão de trabalho de uma fase da *história*”. Logo, a abordagem epistemológica considerada viável para a profissionalização em Letras é a *construtivista*, que começa com o *historicismo* de Vico, passa de certa forma pelo *apriorismo* de Kant, coaduna com as posições *internalistas* de Putnam e de Laka-

tos e, ao sustentar o conceito de “comunidades de prática”, nos remete a uma *concepção sistêmica* de sociedade, tal como é prevista pelo construtivismo radical de Niklas Luhmann.

2.2 PERSPECTIVA SISTÊMICA DE SOCIEDADE

Uma teoria de sociedade coerente com a epistemologia construtivista de Vico e com a visão internalista de Putnam (1981) e de Lakatos (1987) é a Teoria dos Sistemas, de Niklas Luhmann (1995). Para apresentá-la, partirei do contraponto com Habermas (1987), por três razões principais: a) é o opositor mais ferrenho de Luhmann, b) é representante da perspectiva externalista à qual hoje me oponho; c) sua filosofia tem embasado as mais tradicionais teorias de formação docente, como aquela⁴¹ que inspirava minhas pesquisas até o mestrado.

Habermas (1987), tal como Durkheim (1963) e Foucault (1979), assume a clássica visão sociológica de que homem e sociedade constituem um único e mesmo sistema (VILLAS BÔAS FILHO, 2006). Conforme Luhmann (1995, p. 201, tradução e grifos meus), esses autores fazem parte de uma “tradição humanística” segundo a qual “seres humanos estão *dentro* de uma ordem social, e não fora dela, contando com uma *parte* na ordem social permanente”. Nessa perspectiva, “seres humanos eram chamados de ‘indivíduos’ porque eram os elementos indivisíveis da sociedade⁴²”. Luhmann (1995, p. 202, tradução minha e grifo do autor) é um crítico dessa tradição porque nela, segundo ele, o ser humano passa a ser “determinado pelas demandas normativas da ordem *social*⁴³”, o que acarreta uma visão excessivamente socializada do homem, determinística do social sobre o individual. Como afirma o próprio Habermas,

[a] socialização dos membros de um mundo da vida se encarrega, finalmente, de que as novas situações que se produzem na dimensão do tempo histórico permaneçam conectadas com os estados de mundo já existentes: assegura às gerações seguintes a aquisição de *capacidades generalizadas de ação e cuida para sintonizar as vidas individuais com as formas de vida coletivas*⁴⁴ (HABERMAS, 1987, p. 201, grifos do autor e tradução minha).

⁴¹ O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006) e de Bronckart e Machado (2004).

⁴² “The point of the difference is that for the humanistic tradition human beings stand within the social order and not outside it. The human beings counts as a permanent part of the social order, as an element of society itself. Human beings were called ‘individuals’ because they were the ultimate, indivisible elements of society” (LUHMANN, 1995, p. 201).

⁴³ “[...] conceived the human being’s *nature* (the possibility of growth and the ability to realize a form) as determined by the normative of the social order” (LUHMANN, 1995, p. 202).

⁴⁴ “La socialización de los miembros de un mundo de la vida se encarga, finalmente, de que las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: asegura a las generaciones siguientes la adquisición de *capacidades generalizadas de acción y se cuida de sintonizar las vidas individuales con las formas de vida colectivas*” (HABERMAS, 1987, p. 201).

Ora, as representações que os sujeitos constroem, nesse caso, serão sempre uma amostra de um estado de cultura. Logo, se a formação de professores estiver fundada nessa lógica, seguiremos ouvindo dos profissionais as mesmas representações construídas socialmente sobre seu trabalho, para não falar da reprodução *ad aeternum* de práticas tradicionais de ensino. Se o professor é *parte* da sociedade, ao entrar em *consenso* com as vozes do “debate social” reproduzirá automaticamente as crenças do senso comum, a vagueza dos textos prescritivos, as práticas dos seus professores da escola básica. Pergunto: Como pode ocorrer que essa cultura venha a se *transformar*? Como foi que *surgiu*, afinal? O que fazer quando *não* se está totalmente de *acordo* com as representações sociais, e o que se quer é justamente demarcar a *diferença* entre as vozes dos profissionais e as vozes dos leigos?

Sabemos que a intenção de Habermas era resgatar a ética na sociedade a partir da substituição da *racionalidade instrumental*, estreita e cientificista, por uma *racionalidade discursiva*, ampla e globalizante, que levasse a um “consenso socioglobal”. Como já vimos, é um projeto de raiz neoluminista, racionalista, a-histórica e externalista, que deseja colocar entre parênteses a ideologia (a própria e a do outro) e examiná-la “de fora”, como que de um patamar extraideológico que pudesse arbitrar em favor de uma e apenas uma visão de mundo. A linguagem é depurada de suas imperfeições a fim de favorecer um pacto de *entendimento* entre os indivíduos.

O conceito de ação comunicativa se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que [...] travam uma relação interpessoal. Os atores *buscam entender-se* sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de *comum acordo* seus planos de ação e com eles suas ações. O conceito aqui central, o de interpretação, se refere primordialmente à *negociação* de definições da situação suscetíveis de *consenso*. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa, como veremos, um posto proeminente⁴⁵ (HABERMAS, 1987, p. 124, tradução e grifos meus).

Trata-se de uma concepção idealizada de linguagem, já que não é possível posicionar-se em um lugar discursivo neutro e tampouco é necessário haver consenso para que haja comunicação. Ademais, para fins de profissionalização, o dialogismo sem fronteiras⁴⁶ aí pressu-

⁴⁵ “[...] el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que [...] entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente” (HABERMAS, 1987, p. 124).

⁴⁶ No caso de se trabalhar com sistemas abertos, o que o “diálogo universal” acarreta é uma polifonia inconsistente e à mercê de expectativas cognitivas. Quando se trabalha com sistemas fechados (autopoiéticos), cujas operações se assentam em expectativas normativas, a produção de sentido tende (embora não totalmente) a *monofonizar-se*. Assim, a sensação de ouvir um profissional nesses casos é quase como de ter ouvido todos – sendo

posto traz sérios riscos para quem deseja usufruir de serviços de qualidade, pois faz confundirem-se as vozes especializadas com as vozes leigas do senso comum. Luhmann (1996, p. 224, tradução minha), mesmo admitindo que, sem um mínimo de consenso, a interação não seja possível, entende que “[...] a comunicação pode ser empregada para manifestar o desentendimento. O conflito pode ser buscado propositalmente. E não há nenhuma razão para supor que a busca do consenso é mais racional que a busca do dissenso⁴⁷”.

Ainda que Habermas desejasse valorizar os saberes e a experiência do mundo da vida prática, ele acaba se distanciando do que a experiência concreta nos revela. Se considerarmos as transformações sociais ao longo da história, veremos que as atividades humanas se complexificaram de tal forma que a sociedade, ao invés de unificar-se, *fragmentou-se* em comunidades de prática especializadas, as quais buscam justamente demarcar o seu *diferencial* de competência em relação aos leigos. Nesse sentido, para Luhmann, a clássica visão de sociedade de Habermas não cabe mais à sociedade hodierna, já que

[...] a sociedade moderna desenvolveu um padrão significativamente diferente de diferenciação sistêmica usando *funções* específicas como o foco para a diferenciação dos subsistemas. [...] Baseando-se nesta forma de diferenciação funcional, *a sociedade moderna se tornou um tipo de sistema completamente novo, desenvolvendo um grau de complexidade sem precedente*⁴⁸ (LUHMANN, 1990, p. 177-178, tradução e grifos meus).

Conforme o autor, “a diferença histórica crucial entre a sociedade do passado e a do presente é que a possibilidade de uma representação da sociedade precisou ser abandonada na transição para o modo primário de diferenciação funcional da sociedade”, já que “a totalidade da sociedade nunca está completamente presente e não pode ser realizada enquanto totalidade⁴⁹” (LUHMANN, 1990, p. 125, tradução minha). É assim que, na concepção sistêmica de Luhmann,

as diferenças pouco significativas devidas à presença de traços do componente idiográfico no nomotético, dos quais trataremos mais adiante.

⁴⁷ “[...] la comunicación puede ser empleada para manifestar el disentimiento. El conflicto puede ser buscado a propósito. Y no hay ninguna razón para suponer que la búsqueda del consenso es más racional que la búsqueda del disenso” (LUHMANN, 1996, p. 224).

⁴⁸ “[...] modern society has realized a quite different pattern of system differentiation, using specific, functions as the focus for the differentiation of subsystems. [...] Basing itself on this form of functional differentiation, modern society as become a completely new type of system, building up an unprecedented degree of complexity” (LUHMANN, 1990, p. 177-178).

⁴⁹ “the crucial historical difference between past and present society is that the possibility of an unchallenged representation of society in society had to be abandoned upon transition to a primarily functional mode of differentiation [...]. The totality of society is never fully present and cannot be realized as a totality” (LUHMANN, 1990, p. 125).

[j]á não se pode fixar nenhuma posição a partir da qual seja possível observar realmente o todo, chame-se Estado ou sociedade. [...] não existe uma posição correta para a observação. [...] as autodescrições dos sistemas funcionais modernos são obrigatórias apenas para sua auto-observação⁵⁰ (LUHMANN, 1998, p. 413, trad. minha).

O que importa nessa sociedade funcionalmente diferenciada já não é a posição de cada subsistema, mas a *função* específica que desempenha a partir de uma estrutura que lhe é própria e exclusiva. Trata-se de uma sociedade acêntrica e policontextual, que admite inúmeras codificações com validade simultânea (VILLAS BÔAS FILHO, 2006). Nessa perspectiva social sistêmica, a ética também pode ser recuperada, mas não na forma de uma ética universal, e sim de “várias éticas”, cada qual compatível com a atividade normatizada que é objeto de cada comunidade de prática (ou de cada subsistema, para usar o termo de Luhmann).

Como se vê, a concepção luhmanniana de sociedade coaduna perfeitamente com a posição epistemológica internalista de Putnam (1981), que associa a historicidade à racionalidade e prevê a aceitabilidade da verdade com base no que seja *relevante* para um contexto específico. Para Luhmann (cf. VILLAS BÔAS FILHO, 2006), um sistema atinge a *racionalidade* quando é capaz de colocar na base de suas próprias observações a *diferença* que o distingue do ambiente, de modo a tomar distância de si mesmo e de suas operações e de corrigir, com base em *critérios próprios*, sua posição perante o entorno. Nesse sentido, a problemática da racionalidade está, no âmbito da teoria dos sistemas, diretamente relacionada à *autorreferencialidade*, cujo paradoxo⁵¹ Luhmann considera que Habermas não é capaz de resolver.

A posição radicalmente anti-humanista de Luhmann começa com a pressuposição revolucionária de uma “sociedade sem pessoas”. Para o sociólogo, embora o ser humano seja necessário para que a sociedade exista, ele não é “parte” dela⁵². Seres humanos e sociedade são dois sistemas diferentes, autônomos, cada qual com suas *operações específicas*. É assim que Luhmann diferencia *sistemas sociais* (sistemas de *comunicação*) e *sistemas psíquicos* (sistemas de *consciência*).

Essa sociologia de Luhmann, fundada no traço fundamental da *diferença*, advém justamente da forma produtiva como ele encara o paradoxo da autorreferencialidade sistêmica, o

⁵⁰ “[...] ya no se puede fijar ninguna posición desde la cual sea posible observar realmente el todo, llámese Estado o sociedad. [...] no existe una posición correcta para la observación. [...] las autodescripciones de los sistemas funcionales modernos solo son obligatorias para su autoobservación (LUHMANN, 1998, p. 413).

⁵¹ Fato de o sistema, ao mesmo tempo em que produz seus recursivamente seus próprios elementos e estruturas, ter de se definir justamente com base no que ele não é, no que está fora dele: o seu entorno (VILLAS BÔAS FILHO, 2006).

⁵² É como o caso do solo, na Botânica: embora ele seja necessário para que a planta exista, ele não é *parte* dela.

que resulta do modo positivo e criativo com que ele enfrenta o *teorema da dupla*⁵³ *contingência*, com o qual se busca responder como é possível duas consciências individuais (dois sistemas psíquicos de sentido) entrarem em interação se são opacas uma para a outra.

Habermas, dada sua posição externalista, não trabalha no quadro de dupla contingência. Sua filosofia alinha-se com o raciocínio utilizado pelo sociólogo Parsons (1959; 1968), que “resolve” a questão pela via do determinismo cultural. A tese parsoniana⁵⁴, na verdade, escamoteia a própria dupla contingência, já que, para o sociólogo americano, Alter e Ego não são totalmente opacos, pois o “papel social” que ocupam determina a expectativa de um sobre o outro. Luhmann, no entanto, vai à *raiz* da questão (por isso dizemos que é um construtivista *radical*) e objeta: Como, então, *surgiram* esses papéis sociais? Como se formou a cultura que os instituiu, como atingiu essa configuração histórica e como pode ocorrer que *evolua*?

Luhmann enfrenta de maneira criativa o teorema da dupla contingência, admitindo que Alter e Ego sejam mutuamente opacos e dizendo que é desse impasse que brotam, gradativamente, as diferenças responsáveis pela formação de sistemas sociais. Diferentemente de Parsons, ele adota uma visão probabilística (e não determinística) da comunicação, considerando a linguagem um fenômeno improvável, aberto às contingências, de modo que a reação de Alter é sempre uma surpresa (e não algo previsível), podendo ser muito diferente do que se espera. Os lugares sociais, assim, são estabelecidos progressivamente: as expectativas são montadas aos poucos, baseadas principalmente em jogos de aceitação e rejeição que gradativamente se constroem de cada lado. A linguagem tem, destarte, um caráter autorreferencial, de modo que a identidade e a história de um sistema vão sendo construídas a partir dos dados que o próprio sistema vai fornecendo, o que designa a *autopoiese*⁵⁵.

Primeiramente, Alter tenta determinar seu comportamento em uma situação que ainda não é clara. Ele começa com um olhar amigável, um gesto, um presente – e espera pra ver se e como Ego recebe a definição proposta da situação. Nessa elucidação inicial, cada passo subsequente é uma ação com uma redução de contingência, determinação, efeito – seja positivo ou negativo⁵⁶ (LUHMANN, 1995, p. 104, tradução minha).

⁵³ Fala-se de “dupla” contingência porque não se trata apenas de Ego ignorar qual será o comportamento de Alter, mas de Ego ignorar também qual a expectativa de Alter sobre o seu próprio comportamento. É sobre expectativas e também sobre expectativas de expectativas (LUHMANN, 1983).

⁵⁴ “Nessas condições, o que quer que se defina como um sistema social é sempre concebido como um sistema ‘aberto’, que se encontra em relações de interdependência com certo número de sistemas circundantes” (PARSONS, 1968, p. 14).

⁵⁵ O conceito de autopoiese é emprestado por Luhmann da Biologia: Maturana e Varela definiram os seres vivos como seres autopoieticos, no sentido de que são auto-organizados e autorreprodutores, isto é, têm a capacidade de reproduzir, eles próprios, os elementos que os compõem.

⁵⁶ “At first, alter tentatively determines his behavior in a situation that is still unclear. He begins with a friendly glance, a gesture, a gift—and waits to see whether and how ego receives the proposed definition of the situation.

O conflito, nesse caso, sempre ronda a interação. Logo, não se pode esperar, como querem Parsons e Habermas, que a comunicação gere sempre aproximação: às vezes, quanto mais há comunicação, mais há afastamento. À medida que ela vai expandindo os espaços de diferenças, os *conflitos* se transformam em *forma*, criando *sistemas* cada vez mais diferenciados do seu entorno. E isso não impede que concepções de mundo diferentes venham a entrar em interface produtiva: culturas podem dialogar e se enriquecer a partir das diferenças e sem anulá-las. Gregory Bateson (1972) já mostrara como a mente constrói padrões pela produção de diferenças relevantes, e Luhmann (1996) acrescenta que, para tanto, ela depende das escolhas feitas por observadores que estabelecem comunicação baseada na redução probabilística e gradativa de incertezas ao longo do tempo.

A mútua opacidade, que condiciona a construção *temporal* da racionalidade, é justamente o cerne do teorema da dupla contingência, servindo de alavanca para a posição construtivista sobre o conhecimento humano e para uma proposta de profissionalização que valoriza o potencial *criativo* dos grupos humanos na construção *histórica* de um lugar social próprio e autônomo. Ademais, conforme Luhmann, a estabilização de expectativas é a melhor via para superar a complexidade e a contingência na sociedade moderna. Para ao autor (1990), *complexidade* remete à existência de possibilidades do que podemos realizar, o que nos obriga a selecionar, e *contingência* indica que tudo poderia ser de outra forma ou pode ser diferente do que esperamos, o que implica necessidade de assumir riscos e perigo de desapontamento.

La complejidad, en el sentido aquí mencionado, significa obligación a la selección, obligación a la selección significa contingencia, y contingencia significa riesgo. Cada hecho complejo se basa en la selección de las relaciones entre sus elementos que utiliza para constituirse y mantenerse. La selección sitúa e califica los elementos, aunque para ellos puedan existir otras posibilidades de relación. Denominaremos a este “puedan existir otras posibilidades” con el término tan tradicional de contingencia. Este término indica, al mismo tiempo, la posibilidad de que no se logre la mejor formación. [...] La formación y mantenimiento de la diferencia se convierte en problema porque el entorno para cada sistema resulta más complejo que el propio sistema (LUHMANN, 1990, p. 69-71).

A existência de sistemas sociais é justamente o que permite reduzir essa complexidade, dado que lhes cabe converter uma parte do caos do entorno em estrutura interna. Como se vê, apesar de um sistema definir-se pela diferença em relação ao seu entorno, este não é menos importante para o sistema do que ele próprio, pois “pode conter diversas coisas que são

In light of this beginning, every subsequent step is an action with a contingency-reducing, determining, effect—be it positive or negative” (LUHMANN, 1995, p. 104).

mais importantes para o sistema do que partes do próprio sistema, e vice e versa⁵⁷” (LUHMANN, 1995, p. 212, tradução minha). Assim, é normal que ocorram *acoplamentos estruturais* (via linguagem) entre sistemas autopoieticos, já que, embora sejam operacionalmente fechados, são cognitivamente abertos. Conforme Luhmann (2011, p. 279), “os acoplamentos estruturais não produzem operações, mas somente irritações (surpresas, decepções, perturbações) no sistema”, as quais se convertem em informações que chegam ao interior do sistema “traduzidas” conforme seus próprios códigos operacionais⁵⁸.

No caso de os ruídos do entorno acarretarem desapontamentos (já que a contingência acompanha a complexidade), Luhmann aponta duas possibilidades de reação do sistema para a estabilização das expectativas, a saber: a) adaptar a expectativa, de forma que ela se adapte aos fatos frustrantes – *expectativa cognitiva*; ou b) sustentar a expectativa e continuar a operar, de modo que os novos fatos é que tenham de se adaptar a ela – *expectativa normativa*. As expectativas cognitivas atuam de modo que qualquer pacto realizado na comunicação com o outro poderá ser descartado se ocorrer um fato fora do esperado; já as expectativas normativas operam de tal forma que as contingências, ainda que tragam acontecimentos fora do que a regra estipula, não terão força para alterar a norma.

Sobretudo na sociedade moderna, lidar com a complexidade e com a contingência torna-se um desafio, de modo que as decisões se tornam mais importantes que nunca, e a *normatização* das expectativas cada vez mais necessária. As possibilidades são tantas que, para seguir operando, cada sistema passa a selecionar apenas as informações que fazem sentido consoante a função que desempenha e a refutar as que não se enquadram no seu código seletor. Essa fragmentação da sociedade em sistemas sociais *funcionais* permite que eles tornem seu ambiente/entorno menos complexo e, com isso, enxerguem com mais clareza seus próprios elementos, sem a interferência daqueles que são estranhos às suas operações. Ora, no caso dos sistemas profissionais (comunidades de prática), isso acarreta benefícios até mesmo para o entorno, que passa a contar com profissionais cada vez mais especializados e com serviços de maior qualidade. Conforme Braida:

A intenção, portanto, não é isolar os sistemas entre si, mas sim convencer o sujeito de que primeiramente ele precisa se autoidentificar (qual seu papel social? suas atribuições? suas expectativas?) dentro do seu próprio sistema a fim de que tenha condições de interagir com os demais, sem que sua identidade torne-se alvo de ameaça ou alienação de outrem (BRAIDA, 2012, p. 48).

⁵⁷ “The environment may contain many things that (from whatever perspective) are more important for the system than the parts of the system itself, and the converse may also be so” (1995, p. 212).

⁵⁸ Em uma metáfora, seria dizer que, para quem é “martelo”, tudo o que há em volta é “prego”.

Com efeito, para poder interagir de forma saudável com outros sistemas, um sistema profissional precisa ter mecanismos eficazes de redução da complexidade externa, o que significa possuir critérios de seleção bem definidos internamente, com base em expectativas *normativas*. Em outros termos, precisa *regulamentar-se*⁵⁹. Quando é assim, ainda que venham a acoplar-se estruturalmente entre si, “[...] nenhum subsistema funcional [será] capaz de resolver os problemas fundamentais de outro subsistema⁶⁰” (LUHMANN, 1990, p. 236, tradução minha). É o que ocorre, por exemplo, quando profissionais da Educação Física e da Nutrição ou da Nutrição e da Psicologia passam a atuar conjuntamente na resolução de uma mesma demanda social; cada um, porém, exercendo exclusivamente as suas operações específicas.

Nas *profissões regulamentadas*, regidas por *expectativas normativas*, qualquer desapontamento é explicado por meio de uma exceção (que não torna inválida a regra), ou entra em cena a lei para sancionar o responsável pelo não atendimento à norma. Já nas *profissões não regulamentadas*, regidas por *expectativas cognitivas*, ordens e sanções tornam-se sensíveis a contexto, já que não há *consensos* estabelecidos *dentro da classe profissional* (AMARAL, 2012). Como se vê, consensos são, sim, possíveis e necessários, mas não universalmente, e sim no interior de uma comunidade de prática. Sob nossa visão internalista, construtivista e probabilística, eles constituem o ponto de *chegada* da dupla contingência, e não de partida, como o seriam na visão externalista, racionalista e determinística de Habermas.

A complexidade que os sistemas autopoieticos captam do entorno torna-os cada vez mais fortalecidos internamente. Suas operações tornam-se tão complexas que o entorno não consegue interferir sobre elas nem se apropriar delas. Algumas vezes, a complexidade interna do sistema pode aumentar a ponto de provocar sua autodiferenciação em subsistemas, o que atesta sua evolução. Foi o que ocorreu, por exemplo, no sistema do Direito (Público, Privado, Constitucional, Penal, Civil), da Medicina (Pediatría, Geriatria, Ginecologia, Cardiologia) e da Psicologia (Humanística, Psicanalítica, Cognitivo-Comportamental, Junguiana).

Diferentemente dos sistemas profissionais citados até aqui, aquele em que nós, licenciados em Letras, estamos inseridos, não estabelece acoplamento estrutural com outros sistemas e tampouco se autodiferencia em subsistemas, pois não goza dos benefícios da autopoiese. Não regulamentada, a profissão docente⁶¹ pertence a um sistema *alopoietico*, aberto à

⁵⁹Profissões regulamentadas são aquelas que têm seus respectivos Conselhos Profissionais, responsáveis por regular e fiscalizar o exercício profissional. Não regulamentadas são as que, embora reconhecidas e legalmente amparadas, com escolas de formação autorizadas por autoridades competentes, *não* desfrutam de uma regulação feita pelos próprios pares profissionais (STEINHILBER, 1996).

⁶⁰“no functional subsystem is able to solve the core problems of another system” (LUHMANN, 1990, p. 236).

⁶¹ Conforme Steinhilber (1996), a profissão do professor é reconhecida, mas não regulamentada. Não são os próprios docentes, mas sim o governo que define os rumos da profissão, por meio de legislações como a LDB

ingerência das vozes do entorno, as quais, tendo fácil acesso aos seus elementos, interferem a seu modo, não só expropriando as operações que são da nossa competência, mas impondo-nos outras tantas que não condizem com a finalidade da nossa atividade. Sem critérios sólidos para a redução dessa complexidade de ruídos, o sistema absorve tudo de forma crônica e doentia. Fundando sob expectativas cognitivas, o papel do educador linguístico acaba readaptando-se às exigências dos sistemas de ensino, quando qualquer mudança deveria ser fruto de uma discussão endógena, isto é, de um consenso entre os próprios profissionais. Nem mesmo a linguagem utilizada pelos profissionais difere daquela utilizada pelo entorno, quando o uso de um jargão poderia dificultar o acesso dos leigos às operações do sistema.

Desse modo, nosso sistema profissional acaba afogando-se em uma complexidade desordenada, quando poderia organizá-la de modo a se fortalecer, a fechar-se operacionalmente e mesmo a se autodiferenciar em subsistemas; afinal, no que se poderia conceber como sistema da “profissão docente”, já há diferentes especialidades, relativas às várias áreas de ensino, cada uma com atribuições o bastante para configurar um sistema autopoietico. Só no caso do licenciado em Letras, por exemplo, há a gestão de turmas, a produção de material didático, a avaliação de textos, a educação linguística e a educação literária (de língua materna ou estrangeira) etc.; isso porque não citei as atribuições próprias de nossos colegas bacharéis.

Atesto, assim, a necessidade de o Educador Linguístico⁶² buscar sua emancipação profissional específica, assim como a importância de cada área do conhecimento lutar por sua regulamentação, ao mesmo tempo em que se promova um novo e pragmático conceito de multidisciplinaridade (acoplamento estrutural, para usar o termo de Luhmann) entre os profissionais das diversas áreas curriculares (tal como a multidisciplinaridade já existente na área da

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.384/96) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, editada em 2017). Nenhum desses documentos, regulamenta e fiscaliza as atividades da classe como um todo — “diretrizes de formação e admissão no quadro ativo da classe, prerrogativas e limites do exercício profissional, preceitos éticos, procedimentos de caráter administrativo para a gestão autárquica e para o julgamento dos próprios pares” (RICHTER, 2008, p. 15).

⁶² Steinhilber (1996) explica que “professor” lato sensu não é uma profissão no sentido de autodeterminar-se, autoqualificar-se e autofiscalizar-se. Professor, segundo ele, é uma atribuição identificável em áreas diversificadas de conhecimento e expertise - estas, sim, capazes, cada uma, de responsabilizar-se pela qualidade da formação e competência de seus membros. O autor cita o exemplo do Biólogo, que pode optar pela adição da formação pedagógica aos seus saberes e incorporar a atribuição de professor “de biologia” (mas não converter-se indiferenciadamente em “professor” - ou “professor de algo”). Ora, em Letras também temos o bacharel e o licenciado, que, embora trilhem caminhos diversos na graduação (assim como um psicólogo pode se preparar na faculdade tanto para clinicar quanto para atuar em empresas), compartilham de uma mesma área de especialização e atuação. Se desconsiderarmos a área específica, corremos o risco de cooptar pessoas despreparadas, já que ensinar geografia é muito diferente de ensinar matemática ou língua, por exemplo. Além do mais, conforme Steinhilber (1996), só podem ser regulamentadas profissões designadas por um substantivo. Foi assim que os profissionais da Educação Física regulamentaram-se sob o título de Educador Físico, e não sob a expressão adjetivada “professor de Educação Física”. Outros exemplos seriam o do “provador de vinhos” (atual enólogo) e o do “professor de surdos-mudos” (atual fonoaudiólogo). Na seara da educação, temos o exemplo mais recente dos Pedagogos, que estão seguindo o exemplo dos educadores físicos na busca da regulamentação de sua área específica.

saúde). Para usar de analogia, é como um esforço para/de “coligações partidárias”, rumo a um horizonte educacional que interesse e beneficie a todos os envolvidos, mas sem diluir os “partidos” em uma massa profissional amorfa e difusa. A luta pela regulamentação deve assumir a personalidade de cada área de conhecimento, procurando, porém, o diálogo e a cooperação profissional, inclusive num viés emancipatório, com os docentes das demais áreas curriculares, sem, com isso, despersonalizar-se.

Minha epistemologia construtivista leva-me a apostar no poder que os educadores linguísticos têm de *transformar* a cultura existente acerca da sua profissão a partir da *criação* de um sistema profissional próprio, autopoietico, de onde possa emergir uma identidade endogenamente construída. É um processo que pode ser iniciado a partir da demarcação de diferenças, do estabelecimento de assimetrias em relação ao entorno. Cabe aos profissionais de Letras como um todo o entendimento, o diálogo, o consenso e as tomadas de decisão de cunho epistemológico, fundamentando nas vozes internas (à la Putnam) a história interna (cf. Lakatos) e compartilhando/debatendo com profissionais conexos a história externa da racionalidade científica numa dada área do conhecimento e da atividade humana.

2.3 CONCEPÇÃO HOLÍSTICA DE SER HUMANO

O problema de ficarmos apenas com a solução de Luhmann é que ela não leva em conta que Ego e Alter, quando se encontram para um evento comunicativo, já são sistemas psíquicos formados, com complexidade o bastante para realizarem uma tarefa de redução de complexidade social. Se a Teoria dos Sistemas Sociais traz indiscutíveis avanços no sentido de demonstrar como a ordem *social* é possível, falta entender como a ordem *psíquica* é possível, isto é, como surgem as consciências de si e do outro e como chegam a interagir entre si.

Para encontrar respostas, precisamos sair um pouco da sociologia para adentrar na psicologia e na psicanálise, sobretudo nos neofreudianos, que analisam o ser humano desde o seu nascimento, quando ainda não tem uma consciência formada. Isso já mostra que, diferentemente do que ocorre com os sistemas sociais, que não têm um “ponto inaugural” – pois consistem em encadeamento sem-fim tanto retroativa quanto prospectivamente –, os sistemas psíquicos partem de um ponto inaugural hipotético, que pode ser definido nos termos da teoria laciana (RICHTER, 2012).

Logo que nasce e até aproximadamente os seus quatro anos de idade, a criança percebe-se como centro do mundo, e tudo à sua volta é entendido como uma extensão do seu próprio corpo. É a fase narcísica em que o sujeito não negocia sentidos com o outro, mas teatrali-

za seu drama/medo/desejo. Na psicanálise, corresponde à fase pré-edipiana, momento anterior à “castração”, quando ainda não se interpôs o lugar da lei e, por isso mesmo, tudo é permitido: é a criança quem “comanda o espetáculo”. Em termos lacanianos, é uma relação no nível do Imaginário, na qual a criança vive a dualidade mágica em que dois são um (LACAN, 1998).

Aos poucos, porém, a criança vai percebendo que há um lugar além do dela e do da mãe. Trata-se do “grande Outro” de Lacan (1985), que pode ser representado pela figura paterna ou outro terceiro elemento responsável por cortar o elo entre a criança e a mãe. É o fenômeno da castração, em que a criança toma consciência de que está separada do mundo e de que este não é regido pela sua exclusiva vontade; percebe que ela não é completa em si mesma, mas incompleta, “furada”. O terceiro elemento que se interpõe entre a mãe e o bebê é uma abstração que corresponde ao lugar da lei⁶³, da cultura, da língua, enfim, de uma generalidade que permite a Ego e Alter negociarem sentidos e entrarem num acordo que esteja acima do narcisismo castrado de cada um. Nos termos de Lacan, está-se no nível do Simbólico.

É nesse sentido que não podemos ignorar completamente a visão cultural de Parsons sobre a dupla contingência. Como se pode depreender da trajetória psicanalítica acima traçada, em determinado momento do processo de formação dos sistemas psíquicos, a cultura desempenha um papel relevante, já que “a consciência do neonato vai sendo aos poucos, por aculturação [...], constituída na relação com o outro (referente estável, a mãe ou equivalente) com o qual se identifica e se conforma tanto em nível de imaginário quanto de simbólico” (RICHTER, 2012, p. 8). A perspectiva sistêmica e holística que adotamos leva-nos a compreender o ser humano como um sujeito interpelado por leis, o qual transita por diferentes *lugares sociais*, simultânea ou sucessivamente, “mantendo e cobrando expectativas de si e do outro” (RICHTER, 2011, p. 115). A noção parsoniana de “papel” torna-se, assim, central para nós, na medida em que estabelece a interface entre sistemas sociais e psíquicos.

É justamente essa dupla face do “papel” que faz dele um objeto de interesse tanto de sociólogos quanto de psicólogos. E é na psicologia de Jacob Moreno que Richter encontra a definição de papel social condizente com a perspectiva holística e sistêmica que adota. Para o psicólogo e dramaturgo⁶⁴ (MORENO, 1997, p. 206, 27 e 25), os papéis sociais correspondem

⁶³ “Quando se diz lei, se está dizendo regularidade, regularidade que define relações. Observemos que a lei da gravidade não é algo que esteja taxativamente estipulado no código moral ou normativo, mas é o enunciado de uma relação regular entre um objeto largado a seu próprio peso e a Terra; assim, pois, nos enuncia uma constante, uma relação regular. Assim, então, a lei alude a que a criança constitui leis mais ou menos constantes, que definem sua conduta [...]” (CABAS, 1982, p. 127).

⁶⁴ É justamente na dramaturgia que Moreno se inspira para elaborar sua teoria dos papéis sociais: “O papel pode ser definido como uma pessoa imaginária criada por um dramaturgo: um Hamlet, um Otelo, um Fausto; esse papel imaginário pode não ter existido, como é o caso de Pinóquio ou de Bambi. Pode ser um modelo de existência, como Fausto; ou uma imitação de existência como Otelo. Também se pode definir o papel como uma

às “formas tangíveis e reais que o eu adota”, isto é, “à forma de funcionamento que um indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”. O desempenho desses papéis, segundo o autor, “é anterior ao surgimento do eu. Os papéis não emergem do eu; é o eu que emerge dos papéis”.

Richter (2011) assume que os papéis sociais precedem ontogenicamente o sujeito e entende que o papel social diz respeito a um complexo expectativas (valorativo-afetivas, comportamentais e conceituais) que possibilita a interface entre sistemas sociais e psíquicos pela ativação de processos identificatórios. Para a THA, é no sentido $\Sigma \rightarrow \Psi$ ⁶⁵ que os papéis são incorporados durante os processos de socialização (RICHTER, 2011). Devemos atentar, porém, para o modo como deve ser entendida essa apropriação dos papéis sociais pelos sujeitos, para não correremos o risco de tomar a relação do social com o individual de uma forma unilateral, determinística do primeiro sobre o segundo. Moreno (1997, p. 29 e 238) já falava que “todo papel é a fusão [...] de duas partes – seus denominadores coletivos e seus diferenciais individuais” – e alertava para o fato de que “ego e papel estão em contínua interação”.

A psicologia de Gonzáles Rey (2003) nos ajuda a interpretar ainda melhor essa interface. Diferentemente de Vygotsky, que trabalha com sistemas abertos, facilitando a sobreposição do social sobre o individual, Gonzáles Rey trabalha com sistemas fechados e autorreferenciais, estabelecendo uma concepção de ser humano mais condizente com a abordagem sociológica de Luhmann. Para o autor, também o sucessor das ideias vygotskianas, Leontiev, acabou desconsiderando o papel ativo do sujeito, ao supervalorizar a *atividade* na formação da subjetividade. Para Gonzáles Rey (2003), de acordo com Motta e Urt (2009):

[...] a questão da subjetividade não é diretamente abordada pela Psicologia histórico-cultural de Vygotsky. As teorizações de Vygotsky sobre vivência, situação social do desenvolvimento e sujeito foram desprezadas por alguns continuadores de suas ideias, uma atitude decorrente das exigências daquele período de implantação do socialismo na Rússia. Assim, a teoria da atividade de Leontiev ocupa um espaço que corresponde às necessidades de controle do comportamento, mantendo semelhanças com o condutismo, por seu caráter objetivista. Para o autor, Leontiev nega o caráter ativo do sujeito, ao atribuir à atividade um papel preponderante na formação da subjetividade (MOTTA e URT, 2009, p. 625).

Gonzáles Rey (2003) critica as limitações não só das abordagens de Psicologia (especialmente a Psicologia Social) dos últimos vinte anos, que tentaram materializar ou substanci-

parte ou um personagem que um ator torna presente: por exemplo, uma pessoa imaginária como Hamlet, trazido à realidade por um ator. Também se pode definir o papel como um caráter ou função assumidos na realidade social: juiz, médico, congressista” (MORENO, 1997, p. 206).

⁶⁵Sistemas Sigma correspondem aos sistemas sociais, e Sistemas Psi equivalem aos sistemas psíquicos (RICHTER, 2011).

alizer a subjetividade, mas também das abordagens precedentes, que associavam a subjetividade apenas aos processos internos (à psique), transformando-a numa categoria inconsciente. Assim, na tentativa de investigar a subjetividade fora de uma abordagem racionalista do sujeito e fora de questões empíricas que comprovariam sua existência substancial, o autor propõe uma teoria da subjetividade que não dissocia indivíduo e sociedade, mas coloca em diálogo a *subjetividade social* e a *subjetividade individual*. Com uma visão sistêmica, entende que o sujeito está em dois sistemas ao mesmo tempo: o psíquico e o social, cujos processos se interpenetram. Os sistemas sociais não necessariamente se organizam da forma que melhor convém ao desenvolvimento da subjetividade individual, por isso o sujeito precisa encontrar formas de relação e ação compatíveis com o seu desenvolvimento e inserção no sistema social.

Nesse enfoque histórico-cultural, a subjetividade é por ele entendida como um sistema processual em constante reconfiguração e auto-organizada de acordo com as necessidades do sujeito e as exigências sociais. Assim, sua teoria “se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o social e o individual” (GONZÁLES REY, 2003, p. 240). O individual é condicionado socialmente, mas não na forma de um determinismo linear externo, e sim em um processo que integra simultaneamente *subjetividade social* e *subjetividade individual*. Nas palavras do autor:

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (GONZÁLES REY, 2003, p. 224).

Castoriadis (1982), em uma abordagem próxima à de Gonzáles Rey (2003), defende a autonomia e a capacidade de resistência do sujeito, que pode criar o seu mundo, questionar e recriar suas próprias leis. Para ele, é a capacidade criadora do homem que possibilita a existência da sociedade, de modo que o social é subjetivamente construído.

[...] ultrapassar essa clausura significa alterar o sistema cognitivo e organizacional já existente, portanto, constituir seu mundo e a si próprio segundo diferentes leis e, portanto, criar um novo “eidos” ontológico, um si-mesmo diferente em um mundo diferente. Tal possibilidade só aparece, que eu saiba, com o ser humano. Ela aparece como possibilidade de pôr em questão [...] suas próprias leis, sua própria instituição quando se trata de sociedade (CASTORIADIS, 1987, p. 420).

Para esses autores, o sujeito é “instituinte da cultura e, ao mesmo tempo, constituído por ela” (MOTTA e URT, 2009, p. 626). O indivíduo tem autonomia para determinar aspec-

tos singulares da sua história social e cultural: mesmo que sua subjetividade seja inseparável da subjetividade social, há coconstrução, codeterminação, influência mútua. O sujeito não é um mero reflexo da vida material, mas nem é descolado de suas condições concretas de existência. Embora nasça em um mundo de pré-constructos, ele não é reduzido a meras convenções do discurso, fatalisticamente determinado pelos signos construídos na relação com o outro. É um ser que, imerso na história, constitui-se instituindo sentidos e significações sociais. Por falar em história, a valorização da imaginação e da criatividade do sujeito, desde Moreno até Castoriadis, recorda-nos justamente a epistemologia historicista de Vico⁶⁶.

Para uma visão mais completa da dinâmica entre subjetividade individual e subjetividade social em uma visão sistêmica e holística, poderíamos ainda “apimentar” a abordagem de Gonzáles Rey com três “pitadas” de Lacan (1975). Em primeiro lugar, considerar que a criatividade atestada no nível do Imaginário deva sobreviver na ordem do Simbólico, já que há codeterminação entre os dois níveis. A possibilidade de escolha (redução de complexidade) sobrevive no Simbólico e é ela que mede o nível de empoderamento de um sistema: se o poder de escolhas é zero (caso dos sistemas alopoiéticos), só resta receber ordens. A autopoiese, portanto, gera empoderamento. Em segundo lugar, a subjetividade individual necessita ser pensada também a partir da codeterminação entre Imaginário e Real, já que fenômenos prejudiciais ao sistema se manifestam inclusive biofísicamente: quando indivíduos não manifestam conscientemente, pela linguagem, seus males, o corpo “fala” por meio de sinais somáticos. Por fim, sendo o Real aquilo que escapa à ordem do discurso, aquilo que sobra, esse “objeto dejetado” (correspondente ao objeto “a” de Lacan), ele também precisa ter sua utilidade considerada no desenvolvimento da subjetividade. A construção de uma subjetividade coletiva sempre vai acarretar um “resto”, que não corresponde a um saber coletivo, mas que é um resto saudável na medida em que configura a singularidade de cada sujeito.

Embora a socialização da criança envolva aspectos culturais, a fase pré-cultural, anterior à territorialização/individualização dos corpos, não pode ser desprezada, já que os sistemas psíquicos se consolidam pela progressiva diferenciação estabelecida com o sistema biofísico. A psicanálise lacaniana endossa, nesse sentido, a bissistematicidade luhmanniana, permitindo-nos equacioná-la nos termos da psicologia de Strack & Deutsch (2004 apud RICHTER, 2011), que definem o comportamento humano com base em dois sistemas integrados:

⁶⁶ Se o leitor estiver atento a essas relações, entenderá facilmente (em 2.5.2) por que o enquadramento da THA prevê a consideração de elementos *idiográficos* junto aos *nomotéticos*.

a) *sistema impulsivo*, que responde por processos automatizados e implícitos, funciona por *spreading activation* (ou seja, nos moldes conexionistas), interliga percepção e proceduralidade, integra componentes afetivos e motivacionais, enfim, está vinculado à consciência experiencial. Por meio da percepção e intervenção física sobre o mundo, o sistema impulsivo acopla ser humano e ecossistema biofísico, permitindo reconfigurar culturalmente a bioauto-poiese humana.

b) *sistema reflexivo*, que responde por eventos psíquicos operacionalmente explícitos e controlados, funciona linearmente (isto é, através de processos computacionais), interliga reflexão, intenção e decisão, integra aspectos factuais e valorativos da cognição, enfim, recobre a consciência noética, *grosso modo* os processos psicológicos superiores (RICHTER, 2011, p. 114).

Para defender que os sistemas psíquicos englobam não apenas intelectões, mas também afetos, impulsos, emoções, buscamos suporte na psicologia de Bowlby (1989), Winnicott (1978) e Mahler (1977). Esses autores mostram como a ordem biológica e a comunicação mãe-filho viabilizam a formação dos sistemas psíquicos. Winnicott, por exemplo, fala da importância que os cuidados maternos têm nos primeiros meses de vida da criança. O *holding* corresponde à sustentação (não só física, mas também psíquica) que a mãe fornece ao bebê por meio do “colinho afetivo” que o protege dos perigos concretos e abstratos. O *handling* corresponde à manipulação do bebê durante os cuidados (trocas de roupa, banho, embalo), que garantem o bem-estar físico da criança e também contribuem para que ela comece a perceber, pelo toque da mãe, os limites de seu próprio corpo, o que é interno e o que é externo. Para o autor (1978), uma *mãe suficientemente boa* é aquela que se identifica estreitamente com seu filho adaptando-se às suas necessidades e permitindo que ele se desenvolva de acordo com as tendências físicas e psíquicas que lhe são inatas. Esse processo será tanto melhor para a saúde psíquica do indivíduo quanto mais puder tornar-se progressivamente desnecessário, de modo que o sujeito adquira autonomia e aprenda a lidar com as frustrações.

No momento em que a criança desfaz a ilusão de ser onipotente e de ser unida à mãe, surge o que Winnicott (1978) chama de objeto transicional (um cobertor, por exemplo), para o qual o bebê transfere a relação afetiva que tinha com mãe. É sua forma de sustentação nesse momento difícil. Bowlby (1989, p. 24) explica que, conforme vão crescendo, a criança ou o adolescente sentem a necessidade de uma *base segura* a partir da qual “podem explorar o mundo exterior e a ele retornar certos de que serão bem-vindos, nutridos física e emocionalmente, confortados se houver sofrimento e encorajados se estiverem amedrontados”.

As bases teóricas da psicologia e da psicanálise nos ajudam a entender o ser humano no nível do Imaginário, mas também no nível do Simbólico, pois mostram que, mesmo após a formação da consciência, e mesmo na fase adulta, operam na pessoa dispositivos do seu inconsciente, como os mecanismos de defesa ou a necessidade de uma base segura. É assim

que, conforme veremos adiante, a THA se utilizará das bases teórico-metodológicas da psicoterapia para pensar o desenvolvimento humano (profissional) na fase adulta.

Com efeito, para sermos coerentes com a epistemologia construtivista de Vico e com a sociologia sistêmica de Luhmann, precisamos conceber *holisticamente* o ser humano, considerando não apenas seus pensamentos e comportamentos, mas também seus afetos, valores e emoções; não apenas o que se passa no nível da sua consciência, mas inclusive o que está aquém/além dela. Em termos de formação e profissionalização docente, é esse holismo que garante o respeito às singularidades, à história particular e aos sentimentos de cada ser humano, bem como a valorização do seu potencial criativo e transformador. Nos termos de Gonzáles Rey, é o que garante a dialética entre subjetividade individual e subjetividade social. Destarte, ainda que a apropriação de um papel social exija sempre certa dose de normatividade para garantir a identificação com uma comunidade de prática, sempre haverá espaço para o diálogo, que permite questionar e ir além do estabelecido, já que a própria construção coletiva do saber acarreta “restos” não processáveis. Isso vale para a relação dos profissionais não apenas com seus *pares*, mas também com seus *clientes* e com as profissões conexas.

2.4 VISÃO TRIÁDICA DE LINGUAGEM

Em consonância com a visão holística com que a THA encara o ser humano – a qual contempla não só cognições e ações, mas também emoções – a concepção de linguagem a ela subjacente vai ao encontro de uma semiótica triádica, que também incorpora e integra holisticamente as dimensões do pensar, do agir e do sentir. Luhmann (2011, p. 289, grifo meu) já havia considerado que, para a sociologia, tornava-se difícil trabalhar com a teoria linguística diádica de Saussure (2006), já que a restrição à distinção entre significante e significado não deixava claro se a “*a referência de sentido do signo se reporta à própria coisa, [...] ou designa, pelo contrário, aquilo que o sujeito representou*”.

A Teoria dos Sistemas de Luhmann compactua muito mais com a semiótica de Peirce, que diferencia “a) o signo que designa; b) o designado (pensando na referência exterior); e c) o efeito pragmático para quem utiliza um signo que designa algo” (LUHMANN, 2011, p. 290). Contempla, assim, a linguagem em sua dimensão sintática, semântica e pragmática, respectivamente. A dimensão triádica do signo peirceano permite a busca de sentido em todos os tipos de linguagem e, por isso mesmo, precisa de formas de representação (signo, objeto/referente e interpretante) aplicáveis aos três modos de operação da consciência, os quais Peirce (2000) denomina Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

A *primeiridade* é a qualidade absoluta imediatamente percebida pelo puro sentir; é pura abstração, inconsciente, pré-reflexiva e, por isso, indizível. Refere-se às propriedades observadas na entidade em si mesma, sem relação com fatos. Já a *secundidade* é do domínio da existência: quando o sentimento se torna consciente, ele passa a existir. A qualidade torna-se consciente por sua relação com outra qualidade; a relação é diádica, conflituosa. Na *terceiridade*, por fim, entra a dimensão legisladora da língua, cujo modo de representação mais autêntico é o signo linguístico, mediador, que liga o referente ao efeito que um signo provoca em um intérprete.

Não é difícil perceber a relação das três categorias elencadas por Peirce com os três registros psicanalíticos de Lacan (1975): *Real*, *Imaginário*, e *Simbólico*, respectivamente. Assim, pode-se dizer que, para Parsons e Habermas, a dupla contingência se resolve na ordem do Simbólico, já que sempre há expectativas de que Alter e Ego convirjam para o lugar da lei, das normas compartilhadas. Os processos cognitivo-comunicativos são conscientes, reflexivos, sempre no comando da função executiva das atividades sociais. É essa visão de linguagem como ação conciliadora e fenômeno transparente que leva Habermas a acreditar que a mudança nos discursos acarreta mudanças na vida material e social. Com isso, acaba não considerando os processos psíquicos que vão além da consciência: processos psíquicos inconscientes, impulsivo-conexionistas, semiose paraverbal.

Habermas, como vimos, trabalha tendo por pano de fundo a filosofia da consciência, que caracteriza o homem como ser de linguagem, sendo esta aberta ao mundo extrapsíquico e autossuficiente quanto à correspondência com os fenômenos desse mundo. Nisto, contrasta fortemente com Lacan e Luhmann, para os quais a linguagem é insuficiente para recobrir o extralinguístico: é uma ferramenta semioticamente imperfeita, “furada” e, como tal, sempre “deixa resto”. O consenso, nessa perspectiva, é uma suposição, podendo ser apenas encenado, já que, para Luhmann, não há expectativas de que haja um Outro que vá regular a produção de sentidos, pois as mentes são e permanecem opacas. E Lacan vem provar que o sociólogo está certo, pois se o ser humano é um sujeito cindido em dois – o Simbólico que renuncia a individualidade e o Imaginário narcisista –, então, na comunicação, ele pode tanto negociar quanto encenar sentidos. Mesmo que o sujeito aceite a lei e a respeite, não significa necessariamente que concorde com ela. Os discursos, portanto, podem ocultar processos do Imaginário, anteriores à consciência, como os mecanismos de defesa do inconsciente.

Ora, uma concepção de linguagem calcada em uma visão *diádica*, *cartesiana* e *imobilista* de signo fica longe de contemplar a complexidade do ser humano tomado em sua integralidade. Respectivamente: ao desconsiderar o referente na língua, rejeita o papel da ativida-

de social na transformação das suas propriedades internas e externas; ao “divinizar” o poder da mente individual, concebe a língua como sistema “objetivo” (do ponto de vista da consciência subjetiva) e extraindividual, isolado e fechado, autorreflexivo e autossuficiente; e, ao assumir os dois posicionamentos anteriores, ignora que uma visão verdadeiramente *objetiva* (agora no sentido próprio) da língua a perceberia como fenômeno em constante evolução⁶⁷ (RICHTER, 2008).

Por isso, a concepção de língua que assumo é aquela *intersubjetiva*, que a encara como sistema evolutivo e como reflexo das relações sociais dos falantes nos sistemas de atividade de que participam. Concebo a linguagem, portanto, como *prática social*, mas não de uma forma reducionista, e sim fundada em duas dimensões, *intrínseca* e *extrínseca*, as quais lhe conferem significados interdependentes.

No que se refere à dimensão *extrínseca*, a linguagem é uma atividade que *conduz as intervenções das pessoas* no mundo, modelando-o segundo técnicas, procedimentos, protocolos de conduta, mas também consoante valores, conceitos, visões de mundo. Nesse sentido, ela não apenas modela os fazeres como também ancora as normas e preceitos que devem guiar as intervenções (RICHTER, 2008).

Considerando sua dimensão *intrínseca*, a linguagem é uma atividade social que *(re)produz suas propriedades semióticas internas*, conferindo e mantendo seu poder de instrumento mediador e estabilizador das práticas sociais. É esse poder que leva tais práticas a fecharem-se sobre si mesmas para perpetuar suas propriedades em um sistema de atividade. Os *gêneros textuais* decorrem desse processo e podem mudar suas propriedades intrínsecas conforme mudarem os sistemas de atividade. A linguagem, nesse sentido, autopropetua-se de forma a delimitar o “território” das práticas *constitutivas* dos sistemas de atividade, e é por isso que, juntamente com Richter (2008), posso dizer que é na dimensão intrínseca da linguagem que reside o centro de gravidade da *construção da identidade profissional*⁶⁸.

⁶⁷ Embora o leitor possa reconhecer, aqui, aspectos da crítica feita por Volochinov (1981) a Saussure (em *Marxismo e filosofia da linguagem*), linguista que ele discretamente inclui na vertente que denomina “objetivismo abstrato”, reconheço que sua crítica pode ter sido dura ou precipitada demais ao desconsiderar o contexto e as condições de produção da obra saussureana bem como o objetivo específico de sua divulgação. De todo modo, para esta seção da tese, o que importa é afastar minha concepção de linguagem de qualquer visão diádica, cartesiana e imobilista (quer alguém já a tenha concebido desse modo ou não).

⁶⁸ Por “construção de identidade profissional” entendemos um complexo em que o indivíduo interpelado como sujeito, no empenho de ocupar lugar(es) no campo discursivo, assume, nos enunciados e enunciações, posicionamentos (heterogêneos) relativamente a valores, conceitos e condutas, presentificados no discurso como reflexo das atividades nas quais exercem um *papel*. Logo, a expressão “construção da *identidade* profissional” pode ser considerada equivalente a “construção do *papel* profissional”, desde que tomada em toda a sua complexidade (cf. nota de rodapé 11) e estritamente na esfera discursiva (RICHTER, 2008).

[...] embora a profissionalização, ou a apropriação de um papel, dependa da interação entre a instrumentalidade extrínseca e intrínseca da linguagem, o aspecto operacionalmente específico de internalização (conhecer, compreender, aceitar, assumir) do processo global, precisamente por suas propriedades de reflexo e refração de práticas sociais intersubjetivas e orientadas, pode ser acompanhado, em cortes ou linearmente, na *dimensão intrínseca* da instrumentalidade linguageira. Ou seja, correlatamente às *propriedades estritamente* discursivas da formação profissional (RICHTER, 2008, p. 55, grifos meus).

Um dos efeitos da dimensão intrínseca da linguagem para os sistemas de atividades é o *hermetismo discursivo*, facilmente observável nas profissões regulamentadas, como a Medicina e o Direito, mas inconsistente, eventual ou quase inexistente nas profissões não regulamentadas, como é o caso da Educação Linguística. Entre os profissionais de Letras, o uso de jargão profissional é notório apenas entre os que atuam na academia; fora dela, “se chega a ocorrer, é assistemático e geralmente não ‘faz andaime’ às atividades docentes” (RICHTER, 2008, p. 49). Ora, conforme nos alerta o mesmo autor (2015, p. 12), “[...] é precisamente esse discurso ‘leigóide’ – se admitirmos aqui um neologismo – que dá ao observador a impressão de que o licenciado armazena ‘crenças’”.

Numa visão sistêmica, o hermetismo discursivo não corresponde precisamente a um item lexical, a um texto ou a um lugar discursivo, mas sim a uma *relação* que estabelece e seu *efeito* indiciador de “práticas sociais de mais-saber e mais-poder exercidas dentro de um território de competências zelosamente vigiado [sistema autopoietico/endógeno], o qual então intervém no entorno ‘investindo’ discursivamente prestígio, influência e veridicção” (RICHTER, 2008, p. 49-50). No caso da Educação Linguística, discurso especializado não diz respeito ao jargão gramatical enquanto ‘assunto’ da sala de aula, material metalinguístico considerado ‘matéria dada e cobrada’, mas sim ao **jargão enquadrativo**, isto é: o arcabouço conceito-procedural associado a um enquadramento de trabalho, no qual deveriam se basear tanto os *equacionamentos interpretativos dos problemas de competência comunicativa* a resolver como também as *várias tomadas de decisão acerca do que se espera atingir como resultado da organização do trabalho didático*.

Profissionais emancipados, como os médicos e os advogados, usam ostensivamente o seu jargão enquadrativo, permitindo que o leigo identifique “de longe” sua profissão e até mesmo seu enquadramento de trabalho⁶⁹. O hermetismo discursivo favorece não só a (re)produção das identidades profissionais, mas também a instauração da interdependência no exercício da profissão. Isso porque a comunicação passa a ocorrer de forma transparente no

⁶⁹ No caso dos psicólogos, por exemplo, é possível identificar, pelo jargão enquadrativo utilizado, se se trata de um terapeuta de linha psicanalítica, humanista ou cognitivo comportamental.

interior da comunidade de prática, permitindo efetuar repasse de conhecimento especializado de profissionais a graduandos, que trocam informações e procedimentos para fins de mútuo apoio. A linguagem, nesse sentido, funciona para o sistema como mecanismo de redução da complexidade externa, pois garante maior seletividade daquilo que ingressa e se integra e maior transparência e rigor de critérios quanto àquilo que se transforma e se adapta.

Ao mesmo tempo, a linguagem especializada faz crescer a organização interna do sistema face ao entorno, que, diante da obscuridade do “profissionais”, passa a ter mais dificuldade de interferir nas suas operações. Assim, na relação dos profissionais *com os leigos*, o uso de jargão profissional delimita um território (simbólico) e marca (indiretamente) o *déficit* e alheamento do cliente, que então fica compelido a terceirizar a tarefa àquele(s) cuja competência passa a presumir (RICHTER, 2008).

Na análise do meu percurso formativo em contexto de DPC, objeto de estudo desta tese, será importante observar se há indícios de apropriação do jargão enquadrativo, sem o que não há como construir o indispensável espaço de assimetria sistêmica. Vê-se aqui, novamente, o ponto de contato que nossa concepção historicista, sistêmica e holística de mundo pode estabelecer com a filosofia habermasiana, desde que a coloquemos em seu devido lugar: não como ponto de partida, mas como culminância de um processo emancipatório. Da alopoiese à autopoiese, da exogenia à endogenia, há uma linearidade sociodiscursiva cujo ponto de partida (luhmanniano-laciano) é a dupla contingência operando abaixo do limiar crítico de redução de complexidade e expectativas cognitivas; e o ponto de chegada (habermasiano) é a interação num nicho cultural autoestruturado e autofuncionante (à la Parsons), conduzida por indivíduos em expectativas normativas, dotados de lógica, ética e reflexividade consensual.

2.5 A THA⁷⁰ FRENTE ÀS TEORIAS DA ATIVIDADE E DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Teoria Holística da Atividade surge de uma preocupação alimentada há quase três décadas por seu mentor, professor Marcos Richter, inicialmente com a formação dos professores de língua e, depois, com a decorrente necessidade da “conquista de um espaço próprio, firmemente alicerçado, respeitado, de exercício profissional por essa coletividade” (RICH-

⁷⁰ Não pretendo fazer aqui uma apresentação exaustiva da Teoria Holística da Atividade, de Richter (2008; 2011), até porque muito eu já consegui dizer sobre ela até aqui, enquanto eu apresentava fontes epistemológicas, sociológicas, psicológicas e linguísticas das quais ela mesma bebe. Ademais, o leitor interessado poderá encontrar no trabalho de Freitag (2015, vide referências) uma introdução abrangente, clara e detalhada da teoria, incluindo origens, motivações, fundamentos e as diferentes versões. Para os fins deste estudo, será suficiente destacar o diferencial da THA relativamente às demais Teorias da Atividade e às tradicionais teorias de formação docente, enfatizando, sobretudo, os desenvolvimentos mais recentes da teoria e os conceitos que serão fundamentais para análise dos dados desta pesquisa.

TER, 2008, p. 7). É assim que ela se torna, ao mesmo tempo, um *framework* e um modelo epistemológico, servindo à linguodidática e à profissionalização docente em Letras.

Ao assumir a responsabilidade pelo aperfeiçoamento profissional, é imperioso que o docente persista na adoção de um comportamento profissional próprio de uma comunidade discursivo-prática que compartilha de um mesmo enquadramento de trabalho. É aí que a falta de um espaço próprio, firmemente alicerçado e respeitado torna-se um entrave, já que a prática docente passa a ser governada não pelas decisões que o profissional tomou com base em seu paradigma de trabalho, mas por prescrições de vozes exógenas. Isso explica o interesse da THA na regulamentação da profissão, pois, conforme Richter (2008, p. 7), “se esse espaço simbólico não estiver socialmente bem recortado e diferenciado, firmemente apoiado em uma rede de discursos de prestígio e de presunção de competência, [a formação docente] se torna particularmente árdua”. Infelizmente, é esse o cenário histórico e atual.

De acordo com o autor (2008), falta para o professor um grupo, um discurso endógeno, dos profissionais da docência (da área de Letras, no caso) para os profissionais da docência, que organize e regule: 1) as práticas *constitutivas* (constituindo-o como persona social ao conferir-lhe valores e lugares sociais que lhe sirvam de referência para situar o outro); 2) as práticas *articulativas* (dando legitimidade às suas formas de ação no mundo e fiscalizando as relações ético-profissionais entre pares e entre profissionais e terceiros); e 3) as práticas *exercitativas* (estabelecendo as competências necessárias para atingir os benefícios sociais juridicamente previstos). Esses três níveis de práticas situam-se, respectivamente, nas categorias peirceanas de primeiridade, secundidade e terceiridade, o que significa que, além de estarem em ordem de complexidade, estão profundamente imbrincados.

O que sempre inquietou o autor é o recalcitrante problema da acrasia na formação docente: o descompasso entre o que os licenciado(s) dizem que fazem em sala de aula e o que efetivamente fazem; entre o paradigma de ensino que dizem adotar e o paradigma de ensino que efetivamente adotam. Percebendo que a *reflexão* sobre a ação, embora pudesse mudar os discursos, não garantia a transformação da prática docente, Richter passa a buscar caminhos em outras fontes de conhecimento (como a psicanálise lacaniana), até concluir que “não pode haver formação de professores bem sucedida, se não comparecer do lado dos docentes em formação, o genuíno *desejo* de mudar” (RICHTER, 2005, p. 1). É assim que a sua Teoria da Atividade (e de formação docente) torna-se *holística*, já que passa a incorporar ao tradicional binômio “pensar-agir” o eixo do “sentir”: a esfera das emoções, dos valores, da afetividade, que é anterior à própria formação da consciência.

Se, na psicanálise de Lacan, Richter vislumbrou saídas para a acrasia, foi na sociologia de Luhmann que entreviu caminhos para a construção de um espaço de diferenciação capaz de superar a exogenia. Ora, um tal espaço de assimetria não é dado *a priori* na forma de um comum acordo (como defendia Parsons), e sim construído de forma a enlaçar possibilidade, ação e hábito. Richter percebe aí não só uma relação com as três categorias fundamentais da semiótica de Peirce, mas um contraponto com a epistemologia neoiluminista de Habermas.

Nesse sentido, o entrelaçamento das fontes teóricas abordadas nas seções anteriores (teoria sistêmica de Luhmann, taxonomia de Beteson, psicanálise neofreudiana, linguística de Peirce e, mais recentemente, a epistemologia de Vico) permite que Richter opere a inversão do axioma básico da formação docente: em lugar do paradigma habermasiano da precedência da reflexão sobre a ação, a THA defende que *a intervenção precede a reflexão*.

E isto é inclusive comprovável no estudo do desenvolvimento do ser humano de zero a três anos, realizado por Spitz, Bolwby, Mahler e Winnicott: o bebê interage com a mãe ou cuidador e dessa interação advém mais adiante um sujeito consciente, reflexivo que reflete em si os pontos positivos e negativos desse percurso bilateral realizado (RICHTER, 2015, p. 3).

Com esse viés sistêmico e holístico, a Teoria da Atividade de Richter assume um ideal de formação e profissionalização docente (especificamente em Letras) diverso daqueles viabilizados pelas demais Teorias da Atividade. Se a teoria leontieviana interessa-se pela mudança da consciência que desenvolve a *divisão do trabalho* na sociedade, se a teoria engeströmneana interessa-se pela *organização institucional do trabalho*, e se a teoria bronckarteana interessa-se pelo estudo discursivo das *representações do trabalho*, a THA debruça esforços na formação e *emancipação docente* a partir da mudança nas *ações*, motivada pelo *desejo*.

Richter (2008; 2011) adota em relação às Teorias da Atividade a mesma postura que assumiu diante da Teoria da Ação de Parsons: embora, para fins de profissionalização, encontre limitações que o levam a superá-las, não as descarta totalmente. Da primeira geração da TA, cujo nome central é Vygotsky (1998; 2000), a THA incorpora especialmente o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*⁷¹, que, por sua vez, conclama o conceito de *mediação* (humana) entre *objeto* e *sujeito*. Este último termo, no entanto, por remeter a uma filosofia ainda centrada no sujeito que age individualmente em um sistema aberto, é substituído pela noção parsoniana de *papel social*, que satisfaz a interface entre indivíduo (sistema

⁷¹ “A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

psíquico) e sociedade (sistema social). Como veremos, a proposta de desenvolvimento profissional da THA acaba por estabelecer uma ampla ZDP na qual o profissional do mercado conta com a mediação do profissional da academia, de modo que, conforme aquele vá internalizando o *know-how* enquadrativo e adquirindo autonomia na tomada de decisões, a mediação deste último torne-se cada vez mais dispensável. Quanto à segunda geração da TA, encabeçada por Leontiev (1983), a THA considera a diferenciação entre *atividade, ação e operação*⁷², que é basicamente a única contribuição de Leontiev ao esquema vygotskiano básico.

Já a terceira geração da TA traz importantes reformulações. Engeström (1987) altera o foco da análise da atividade para as relações complexas entre sujeito e sua comunidade. Com uma visão mais administrativa, amplia o esquema leontieviano, incrustando na base da pirâmide vygotskiana as categorias *comunidade, regras e divisão de trabalho*. Mais do que isso, considera a existência de uma diversidade de sistemas de atividade que interagem em rede, de modo que lutas e contradições⁷³ passam a surgir das relações de poder e controle envolvidas no seu desenvolvimento.

É em Engeström que Richter se inspira para fazer a distinção entre *atividades-fim* (que intervêm sobre o próprio objeto ou motivo) e *atividades-meio* (que produzem recursos humanos, regras e instrumentos). No entanto, considera o seu conceito de *comunidade* muito abrangente, já que pode confundir sociedade, grupos de pertença e grupos de referência. Na visão sistêmica de Richter, tanto o fator *comunidade* quanto os fatores *regras e divisão de trabalho* são equacionados de forma bem diversa conforme sejam considerados interna ou externamente ao sistema de atividade, isto é, a depender de ser autopoiético ou alopoiético.

Além dessas limitações conceituais, a THA considera que a TA tradicional confunde dois tipos diferentes de relações estabelecidas dentro de um sistema: a relação virtual e subjetiva que qualifica um lugar social pela relação que estabelece com outro(s) e tem a ver, portanto, com as *práticas identitárias*; e a relação físico-objetiva entre duas entidades empíricas (profissional com clientes, com pares profissionais ou com outros profissionais) que interagem reciprocamente (cada qual ocupando seu lugar social) e tem a ver, portanto, com a *deontologia* profissional.

⁷² Basicamente, *atividades* são sempre mais complexas, direcionam-se a um objeto, têm um motivo e um objetivo geral. Para atingi-lo, são necessárias diferentes *ações* que possuem cada qual seu objetivo específico e se realizam por meio de *operações*: procedimentos selecionados conforme as condições de execução da ação.

⁷³ As contradições são entendidas por Engeström não como conflitos ou problemas, mas simplesmente como tensões que se criam, ao longo da história, nos sistemas de atividade e entre eles. Para o autor, elas têm papel central como fonte de mudanças e desenvolvimento nos sistemas de atividade. Os novos estágios e as novas formas de atividade surgem como soluções das contradições do estágio precedente, e é assim que a história se constrói.

Por fim, uma terceira insuficiência é que a TA não incorpora a escala dos valores (axiológica) na compreensão da atividade; apesar de reconhecer a presença e o papel dos valores, não os equaciona às ações e aos conceitos (RICHTER, 2008, 2011). Na THA, o eixo dos valores passa a ter importância fundamental na diminuição do descompasso entre o pensar e o agir. Sem valores, sem afetividade, fica difícil decidir que atitude tomar, que ação realizar.

Ora, vemos aqui a consonância da THA com a epistemologia internalista de Putnam (1981), que também considera que *fatos e valores* estão inter-relacionados, sendo que valores são premissas para a produção do conhecimento. Comunidades de prática chegam a formar-se justamente porque há valores em comum que motivam os ocupantes de um determinado papel social, e quem fala em valor subentende *relevância*. Logo, ações serão consideradas boas/valorosas/relevantes na medida em que estiverem contribuindo para que dada atividade atinja sua finalidade. Conforme nossa epistemologia historicista nos permite concluir, os *motivos* que orientam as atividades são coletivos e resultam de uma trajetória de desenvolvimento histórico-cultural, e as atividades materializam-se em ações escolhidas de acordo com a opção de maior valência afetivo-valorativa.

Ancorado em Roth (2004), Richter (2008) mostra que a emoção é um aspecto da ação tomada na sua integralidade, de modo que, se a mobilização dos sentimentos estiver afetada, a tomada de decisões também será afetada, ainda que conhecimentos lógicos, declarativos e procedurais se achem intactos. É por isso que a THA defende a incorporação de aspectos afetivo-identificatórios, desde a formação inicial dos profissionais e ao longo do seu desenvolvimento dentro de uma comunidade de prática. De acordo com Richter, já na graduação

[o] aluno deve pautar o roteiro de sua formação por um grupo organizado (o qual, com seus valores, atitudes, práticas referências conceituais, aspirações, concretiza, num tempo e lugar, determinado papel) que lhe sirva de referência e alvo de investimento afetivo (isto é, que lhe ancore *identificação*) (RICHTER, 2011, p. 111-112, grifo do autor).

O autor (2011, p. 113) observa que, no caso das profissões regulamentadas, desde a formação inicial o futuro profissional já vai internalizando uma série de parâmetros que ordenam e configuram “o campo e os limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos na prestação de serviço”. Segundo o autor, tudo isso confere ao acadêmico, desde cedo, para além da qualidade formativa, um senso de identidade e autoestima.

Ainda que, de acordo com Aguirre (2000), a desidentificação com um grupo em si mesma não impeça o trabalho satisfatoriamente realizado, Richter (2011, p. 112), ao lançar um olhar crítico sobre as práticas discursivas e materiais das profissões autogeridas, observa que “a identificação de um indivíduo com seu grupo de referência vem acompanhada da identificação mútua entre seus membros – o que favorece a emergência e manutenção do *espírito corporativo*”. Este, por sua vez, repercute na organização da classe, na qualificação da atividade e na *motivação* do próprio sujeito individual, conforme o autor explica a seguir.

A motivação será alta quando o sujeito contemplar interesses pessoais e coletivos na mesma ação, e baixa quando houver um “distanciamento” entre interesses individuais e coletivos. Fica então explicada a *importância do corporativismo autogestor no processo de emancipação*. A motivação de um profissional tende a crescer na medida em que sua coletividade protege e valoriza *in abstracto*, através de ordenamento jurídico, a função social que ele, como indivíduo, se empenha em concretizar. O mesmo ordenamento ajuda os pares a se reconhecerem melhor e se apoiarem uns nos outros em seus problemas, expectativas, reivindicações (RICHTER, 2008, p. 42, grifos meus).

Com efeito, o corporativismo saudável, ético, é condição indispensável para a conquista de um lugar social próprio dos profissionais de Letras e para a construção da identidade do educador linguístico. Não é sem razão que é um dos temas centrais da última versão da THA, na qual Richter (apud GATTO, 2018) enfatiza sua importância em todas as etapas do processo emancipatório, desde o estabelecimento de redes de Desenvolvimento Profissional Responsável até a consolidação de uma racionalidade específica no nível da Autarquia. É disso que trataremos agora.

2.5.1 Racionalidade intrínseca e corporativismo ético: a THA 5.0

A versão 5.0 da Teoria Holística da Atividade aprofunda aspectos ético-epistemológicos que permitem discutir consistentemente o que até então não era possível: os desafios da construção de uma racionalidade diferencial, própria do sistema social dos profissionais de Letras. Aderindo à estratégia didática comumente usada por Richter, buscarei com frequência comparar nosso sistema profissional (alopoiético) com o sistema de profissões já regulamentadas (autopoiéticos), a fim de que possamos não apenas ter mais clareza sobre a diferença que faz a emancipação, mas também compreender o caminho que essas áreas percorreram até atingirem o horizonte que desejamos para as Letras: uma racionalidade própria, ou, para usar já o termo da versão 5.0 da THA, uma *racionalidade intrínseca*. Como veremos, a necessidade de uma ética profissional é algo que se impõe em qualquer processo emancipatório, primei-

ramente em caráter oficioso, como recomendação, e, depois, em caráter oficial, a fim de que os próprios valores que regulam a atividade passem a ser regidos por expectativas normativas.

2.5.1.1 *Corporativismo ético*

Falar de ética é falar dos valores que norteiam o comportamento humano. Adaptada ao mote deste estudo, a discussão colocará em cena os valores que guiam (ou deveriam guiar) as tomadas de decisão do Profissional de Letras ou, mais especificamente, do educador linguístico. A verdade é que a situação de alopoiese e exogenia que envolve a docência deixa o professor sujeito a uma série de paradoxos e dificuldades que impedem não só o estabelecimento de um contrato de trabalho entre professor e aluno, mas também a construção de um perfil identitário do professor bem como o seu desenvolvimento profissional. E isso se deve, em grande parte, à falta de corporativismo ético na profissão.

Para tratarmos com lucidez sobre esse aspecto da profissionalização, será preciso, antes de tudo, desvencilharmo-nos do “hábito enganoso de atribuir ao corporativismo a fama de vilão, delituoso e fraudador das leis e normas de conduta”, que, conforme Couto Filho (2008, p. 153), faz com que “profissionais éticos se express[e]m de forma culpada e oculta para se enquadrarem como membros corporativistas de seus respectivos misteres”.

Ora, o corporativismo é, em sua essência, ético. Ser corporativo significa fazer parte de um corpo *sadio*. No caso dos sistemas profissionais, significa que cada membro deve assumir a responsabilidade de manter a idoneidade da sua função, a fim de que a profissão siga cumprindo o seu papel no provimento de um *bem* social. O corporativismo, nesse sentido, “é saudável, ético e mantém a seriedade dos agentes nele envolvidos”, e é exatamente nesse sentido que desejamos observá-lo entre os profissionais de Letras. Quando é assim, ele se torna “a força que mantém viva uma classe profissional e que permite distingui-la das demais” (COUTO FILHO, 2008, p. 153), como é nos sistemas profissionais do Direito e da Medicina:

Os advogados têm seus Estatutos na OAB que ditam normas de conduta e pressentem os graus de ética e competência de seus pares. Os médicos corporativos e éticos estão envolvidos nos finais de semana e feriados com seus Congressos, Workshops, Simpósios e outras reuniões que não estão na linha de interesse/possibilidade de outros profissionais. [...] Quando membros ou gestões de entidades profissionais praticarem atos nocivos à sociedade ou lesões aos direitos de terceiros, estaremos diante do ato aético ou ilícito, para os quais o direito e a lei adjetiva, tanto cível, administrativa e/ou penal, surgem para punir essas práticas indesejadas pelo corporativismo ético (COUTO FILHO, 2008, p. 153).

Se, de um lado, o corporativismo ético beneficia os clientes (sistemas do entorno), que passam a usufruir de serviços de qualidade, de outro lado beneficia os próprios profissionais, pois, conforme veremos, a oficialização de um código de ética por um Conselho Profissional gera não só *efeito de legitimidade* (relativo às condutas e atitudes), mas também *efeito de verdade* (respaldo declarativo-conceitual) e *efeito de prestígio* (valor social agregado à imagem).

As consequências desastrosas da falta de uma ética profissional na classe docente, tanto para os profissionais quanto para os que usufruem de seus serviços, começam pela possibilidade de que a atividade seja exercida por qualquer um que se disponha a fazê-lo, sem que haja punição por exercício ilegal da profissão. Sabemos o quanto é comum, no Brasil, professores de uma área do conhecimento suprirem falta de professores de outra área, sobre a qual passam a lecionar sem a devida capacitação. Da mesma forma, temos ciência da atuação, no ensino de língua estrangeira, de não licenciados em Letras. Enquanto isso, nas profissões regulamentadas, guiadas por um código de ética, consta como um *dever* do profissional “levar ao conhecimento das instâncias competentes o exercício ilegal ou irregular da profissão” (CFP, 2014), ou então é *vedado* ao profissional “facilitar, por qualquer meio, o seu exercício por pessoa não habilitada ou impedida” (CONFEP, 2015).

A realização da atividade docente por pessoas não licenciadas, além de expropriar práticas profissionais próprias, diminui a qualidade dos serviços prestados e deturpa, assim, a imagem social da profissão, ao nivelar profissionais e leigos. O professor acaba sendo visto como um semiprofissional, já que sua *profissão* (específica, especializada, restrita a uma classe profissional) é confundida com uma *função* (difusa, não especializada, praticada indistintamente por qualquer indivíduo). Ao mesmo tempo, com fácil acesso às operações do sistema docente, os sistemas do entorno interferem a seu modo, emitindo juízos de toda ordem à profissão docente, expropriando suas prerrogativas de modo a convertê-las em complexidade interna e a aumentar o seu grau de organização. O sistema menos organizado, com isso, torna-se ainda mais deficitário. É o fenômeno que a THA denomina *discurso do déficit*. O alvo desse discurso é o papel social que não sabe, não consegue, faz errado, não tem qualquer tipo de competência e é o responsável pelos fracassos⁷⁴.

No caso das profissões regulamentadas, ao contrário, parte-se da premissa de que o cliente ou o leigo é que apresenta falhas ou dificuldades em relação à área de competência da classe profissional e que, por esse domínio consistir em um bem social indispensável, o leigo precisa da ajuda de um especialista. Na contramão do discurso do *déficit*, age o *discurso da*

⁷⁴ Richter (2008) lembra que mesmo nos casos em que a mídia divulga o “heroísmo” de um professor em condições de trabalho adversas, fica mascarada a *presunção de anomia* da classe docente. Ou seja: pressuposta nesse pretense elogio a um ato heroico isolado fica a ideia de que, em geral, a profissão não é organizada.

demanda social, que valoriza determinado tipo de prestação de serviço e mostra que a sociedade perde se não tiver a ajuda desse profissional especializado. O código de ética profissional favorece a construção dessa imagem, já que, conforme consta no documento da Psicologia, sua missão primordial “não é a de normatizar a natureza técnica do trabalho, mas a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que *fortaleça o reconhecimento social daquela categoria*”, bem como “*basilizar os julgamentos das suas ações, contribuindo para o fortalecimento e ampliação do significado social da profissão*” (CFP, 2014, grifos meus).

Uma das consequências do discurso do *déficit* é que o professor não obtém do aluno a conduta que lhe solicita, e uma das razões é justamente a falta de uma relação de confiança, por parte do aluno, no mais-saber e no mais-poder do professor. Rompe-se, com isso, a mútua colaboração necessária para que os objetivos consensuais sejam atingidos. Nesses casos, na ilusão de poder “motivar o aluno”, o professor se vê obrigado a “encenar” o que ensina, de modo que o foco da atividade docente deixa de corresponder aos *fins* para se voltar aos *meios*: importa menos se a tarefa contribui para a competência comunicativa do aluno e mais se ela lhe é prazerosa. É o fenômeno a que a THA denomina *desvio aos meios*.

Da comparação com as profissões emancipadas, que possuem respaldo jurídico para a autogestão do seu “lugar” profissional (caso da medicina, da advocacia, da engenharia, da nutrição), emana um forte contraste. Nelas, o contrato de trabalho funciona de tal forma que profissional e cliente estão de acordo sobre um objetivo comum. Está claro para ambos que os benefícios residem nos fins, e não nos meios. O leigo confia na competência do profissional e sabe que precisa dele para alcançar seu objetivo. Em caso de insucesso na prestação dos serviços, a culpa não recai imediatamente ao profissional⁷⁵, mas aos limites dos conhecimentos na área, à negligência do cliente, aos problemas de infraestrutura ou às condições de trabalho.

Outro fenômeno que um ordenamento ético permitiria coibir é a atribuição ao docente de funções (ator, psicólogo, assistente social) para as quais não foi preparado em sua formação e que são, aliás, próprias de outras comunidades de prática. Ora, o código de ética das profissões regulamentadas considera um *dever fundamental* do profissional “assumir responsabilidades profissionais *somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal,*

⁷⁵ Vejamos o caso do nutricionista: ele não prescreve a dieta que mais agrada um adolescente que deseja emagrecer, mas a dieta que favorecerá o seu emagrecimento; aliás, é provável que lhe proíba alimentos de que o paciente mais gosta e lhe indique aqueles de que mais detesta. No entanto, o adolescente sabe que, se não cumprir a dieta, os resultados não serão atingidos, e sua mãe, nesse caso, provavelmente lhe dará uma bronca por não ter cumprido as ordens do especialista, por ter desperdiçado o investimento na consulta e por continuar obeso. Agora eu pergunto: o que costuma ocorrer quando o educador linguístico reprova um aluno que não desenvolveu nenhuma produção textual solicitada ao longo do ano letivo?

teórica e tecnicamente”, devendo ele “encaminhar a profissionais ou entidades habilitados e qualificados demandas que extrapolem seu campo de atuação⁷⁶” (CFP, 2014).

Mais uma consequência da falta de corporativismo ético na educação linguística é a submissão dos profissionais à interferência direta da hierarquia administrativa nas suas *atividades específicas*, o que acaba comprometendo a qualidade e o bom andamento do seu plano de curso. Ocorre, por exemplo, quando o setor administrativo indica periodicamente temáticas aleatórias que devem nortear seu plano de ensino; quando dá espaço para leigos, não licenciados, “ensinarem aos docentes” metodologias que favoreçam a abordagem de determinada temática; quando apresenta aos docentes demandas que fogem dos fins do ato linguodidático; quando insiste em “espiar” o que o linguodidata solicita numa prova como condição para “permitir” que seja aplicada⁷⁷. São exigências alopoiéticas que se infiltram como subsistemas luhmannianos de conflito, agindo através da proliferação de expectativas cognitivas que frustram as operações que são próprias do sistema profissional dos educadores linguísticos.

O professor, carente de um Conselho que o ampare ética e juridicamente e, por vezes, receoso de animosidades no ambiente profissional (sobretudo em situações de maior vulnerabilidade empregatícia), acaba se esforçando para atender “sugestões” cuja existência, por si só, gera mal-estar. É assim que, embora seja considerado um “formador de opinião”, o educador tem sua própria opinião e autonomia castradas, cabendo-lhe ser mero coparticipante da micropolítica do estabelecimento de ensino em que atua (RICHTER, 2008. p 14).

Enquanto isso, o Código de Ética dos nutricionistas os proíbe de “solicitar, permitir, delegar ou tolerar a interferência de outros profissionais não nutricionistas ou leigos em suas atividades e decisões profissionais”; e os obriga a “analisar, com rigor técnico e científico, qualquer tipo de prática [...], abstendo-se de adotá-la se não estiver convencido de sua corre-

⁷⁶ Para seguirmos com o exemplo do nutricionista: muito provavelmente, ele recomendará ao paciente obeso a prática de atividades físicas, o que não significa que lhe prescreverá um programa de exercícios, mas sim que lhe indicará a procura por um Educador Físico, a quem compete esta função.

⁷⁷ Importa esclarecer que reconhecemos a importância e a necessidade da hierarquia (relações internas de poder) para coordenar funções entre si em atividades complexas. O problema se dá quando ela deixa de interferir no *setting* para interferir no *enquadramento* profissional. De acordo com Richter et al. (2018, p. 7), “a hierarquia, por direito, afeta o *setting*, que é a esfera administrativa implicada em toda atividade organizada. A ilegitimidade está no uso da hierarquia para sabotar competências, as quais subsistem independentemente da esfera administrativa e se referem a *enquadramento*”. Sigamos com o exemplo da Nutrição: seu Código de Ética proíbe expressamente a interferência de leigos em decisões dos profissionais. Nesse preceito está implicado o *enquadramento*, não o *setting*, o que significa que “nenhum leigo, mesmo superior hierárquico, pode impor a um nutricionista que prescreva dietas ‘que a chefia goste’ (na salvaguarda do *enquadramento*); ao passo que, em nome de imperativos organizacionais, pode muito bem exigir que o Plano de Saúde A se limite a uma cota mensal X de pacientes para tratamento de obesidade, e o Plano de Saúde B a uma cota Y de clientes do mesmo perfil (isso é *setting*). Em contraste, profissões alopoiéticas como Letras sofrem comumente sabotagem hierárquica nas suas competências por conta da confusão entre *enquadramento* e *setting* [...]” (RICHTER et al., 2018, p. 7).

ção e eficácia” (CFN, 2004). Já o psicólogo deverá considerar “as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, *posicionando-se de forma crítica* e em consonância com os demais princípios deste Código” (CFP, 2014).

Para o educador linguístico ético e coerente com seu enquadramento de trabalho, a interferência direta da hierarquia administrativa sobre as operações próprias da sua atividade representa um grande empecilho, já que atravança o desenvolvimento de um plano de curso que foi cuidadosamente pensado por ele, com base em *diagnósticos* que ele mesmo fez a partir de instrumentos de detecção dos reais interesses e das reais necessidades de cada uma de suas turmas. É ele quem sabe, portanto, a estratégia de mediação que precisa ser adotada, e não alguém que está fora do contexto da turma e não tem a noção exata de quais sejam suas carências. Veja-se que, na Nutrição, o profissional pode “prescrever tratamento nutricional ou outros procedimentos *somente após proceder à avaliação pessoal e efetiva do indivíduo sob sua responsabilidade profissional*” (CFN, 2004, grifos meus).

Fator agravante da interferência direta da hierarquia administrativa sobre as práticas docentes é que, mesmo não dizendo respeito aos conteúdos curriculares *stricto sensu* desenvolvidos didaticamente, as demandas são apresentadas como se fossem atribuições ordinárias do educador linguístico, e não extraordinárias (de modo que fossem previstos horários extraclasses para atendê-las (e resolvê-las conjuntamente!), sem acarretar sobrecarga de tarefas ao educador. Isso aponta para duas outras dificuldades que o docente do mercado enfrenta, dada a ausência de uma ética profissional: 1) a falta de apoio da hierarquia administrativa para um trabalho de planificação linguodidática, já que não são previstas renegociações da grade de horários em sala de aula ou em gabinete e tampouco solicitações de ampliação da equipe de apoio, como o auxílio de graduandos da Licenciatura em Letras na forma de residência linguodidática; e 2) falta de respeito ao trabalho educativo e às decisões do profissional, que não tem a chance de expor à comunidade escolar sua filosofia de trabalho didático, sua metodologia de ensino, o que se espera de cada uma das partes envolvidas no contrato didático etc. Não é estabelecida uma verdadeira *relação* entre as partes interessadas, na qual o educador possa oferecer a transparência do seu trabalho especializado em troca do respeito, do acatamento e inclusive da cooperação por parte da família e da escola. Em contrapartida, nas profissões que gozam de um Código de Ética, são *deveres* fundamentais dos profissionais:

II) pronunciar-se em matéria de sua habilitação, sobretudo quando se tratar de assuntos de interesse dos indivíduos e da coletividade;

III) exercer a profissão com ampla autonomia, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com suas atribuições, cargo ou função técnica (CFN, 2004).

- f) fornecer, a quem de direito, na prestação de serviços psicológicos, informações concernentes ao trabalho a ser realizado e ao seu objetivo profissional;
- g) informar, a quem de direito, os resultados decorrentes da prestação de serviços psicológicos, transmitindo somente o que for necessário para a tomada de decisões que afetem o usuário ou beneficiário (CFP, 2014).

Não falei das condições salariais que a) vilipendiam os licenciados e desafiam o cumprimento da ética profissional ao submeterem-nos a uma sobrecarga de trabalho e desconsiderarem as horas de trabalho feito em gabinete e b) não compensam o desgaste vocal, intelectual e emocional de até quinze conferências diárias, dirigidas cada uma não a um único interlocutor (como seria no caso de um atendimento médico, psicológico, jurídico ou nutricional), mas a até cinquenta interlocutores, que possuem diferentes necessidades e que muitas vezes não estão dispostos a cumprir o contrato de trabalho. Ora, até mesmo esse quadro poderia ser revertido com o corporativismo ético. Segundo o Código de Ética da Psicologia, é *dever fundamental* do profissional “prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços”, e o psicólogo deverá zelar “para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada” (CFP, 2014).

Mas, infelizmente, do lado dos profissionais da educação linguoliterária, também há quem manipule a seu favor a falta de corporativismo ético, medindo forças na prestação de serviços e recusando-se a buscar uma formação continuada. Não há dúvidas de que isso se deva em grande medida às condições de trabalho às quais o educador é submetido e à falta de protecionismo e incentivo, por parte das instituições e dos próprios clientes, à qualificação e ao crescimento do profissional que lhes presta serviços. Contudo, enquanto nas profissões regulamentadas os profissionais tiram dinheiro do próprio bolso para garantir uma oportunidade de qualificação, nas Letras temos encontrado bastante resistência até mesmo a opções gratuitas de desenvolvimento profissional.

No caso da nossa rede de DPC, – que, além de ser gratuita, busca ajustar-se ao tempo do professor, dispondo de plataformas de contato virtual síncrono e assíncrono –, sentimos essa resistência por parte não apenas dos profissionais já atuantes no mercado, mas também daqueles em formação inicial, que perdem o interesse na proposta formativa ao saberem que não há remuneração. Nas profissões regulamentadas, é unânime nos códigos de ética a exigência de aperfeiçoamento profissional constante:

O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do *contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática* (CFP, 2014, grifos meus).

Ao nutricionista cabe a produção do conhecimento sobre a Alimentação e a Nutrição nas diversas áreas de atuação profissional, *buscando continuamente o aperfeiçoamento técnico-científico*, pautando-se nos princípios éticos que regem a prática científica e a profissão (CFN, 2004, grifos meus).

São diretrizes para a atuação dos órgãos integrantes do Sistema CONFEF/CREFs e para o desempenho da atividade profissional em Educação Física: [...] II - *aperfeiçoamento técnico, científico, ético e moral dos profissionais* registrados [...] (CONFEF, 2015, grifos meus).

No caso da formação continuada dos educadores linguísticos, a recusa à qualificação permanente não traz prejuízos apenas à clientela, mas aos pares profissionais éticos, preocupados com a qualidade da educação linguística: acabam chegando às suas mãos turmas cujas deficiências linguísticas são notadamente fruto de uma prática docente ineficaz nos anos anteriores. Isso torna difícil o estabelecimento de uma relação de confiança no caso de o educador necessitar se ausentar da escola e ter de contar com um substituto. A resistência à formação, assim, acaba comprometendo seriamente as *normas de substituíbilidade profissional* e corporativismo ético-normativo, que incluem o pressuposto da equivalência de desempenho e o compromisso ético com a qualificação constante. Conforme Gatto,

[os] alunos precisam ter plena confiança de serem bem atendidos por profissionais de formação equivalente quando o seu professor necessita se ausentar e cede temporariamente sua função a um colega (ou mesmo um estagiário que esteja sob sua atenta supervisão). Essa relação levará a crer na premissa (subentendida, por exemplo, na área da saúde) de que dado conjunto de profissionais é bom e trabalha bem entrosado, e não na ideia deturpada da “sorte” de ter diante de si um “ídolo” isolado da atividade. Trata-se de uma circularidade, na qual o profissional que sai periodicamente por algum tempo para se qualificar abre espaço para um substituto cujo trabalho equivale ao do primeiro porque ambos pertencem ao mesmo sistema profissional e têm compromisso jurídico com a qualidade e com a fundamentação científica em comum – paradigmática ou enquadramento de trabalho (GATTO, 2018, p. 13).

Eis aí, também, a importância de haver coerência entre o paradigma de ensino que o educador linguístico diz adotar e o paradigma que ele efetivamente adota: um psicólogo cognitivo-comportamental busca um substituto que se diga cognitivo-comportamental na certeza de que ele não fará psicanálise com seu paciente. No caso das profissões regulamentadas, as normas de substituíbilidade estão previstas no Código de Ética Profissional:

[É *dever* do psicólogo] sugerir serviços de outros psicólogos, sempre que, por motivos justificáveis, não puderem ser continuados pelo profissional que os assumiu inicialmente, *fornecendo ao seu substituto as informações necessárias à continuidade do trabalho* (CFP, 2014, grifos meus).

[É *vedado* ao nutricionista] afastar-se de suas atividades profissionais, mesmo temporariamente, *sem garantir [...] nutricionista substituto para dar continuidade ao atendimento aos indivíduos ou coletividade sob sua responsabilidade profissional* (CFN, 2004, grifos meus).

[É *vedado* ao educador físico] *transferir, para pessoa não habilitada ou impedida, a responsabilidade por ele assumida pela prestação de serviços profissionais* (CONFEEF, 2015, grifos meus).

Logo, sair temporariamente para se qualificar é precisamente o antídoto contra a desassistência da clientela – desde que haja conjuntamente um aparato corporativo (autarquia) no qual estruturar a substituíbilidade. Em qualquer caso, sempre que se tratar da relação entre pares profissionais, ela deverá ser pautada pelo respeito e pela cooperação, evitando-se denegrir a imagem do colega (como se observa entre docentes, inclusive diante da clientela). Nas profissões em que o corporativismo ético é presente, os Códigos de Ética deixam claro que respeitar e colaborar com o colega não significa ser conivente com alguma atitude antiética:

[É *vedado* ao educador físico] fazer referências prejudiciais ou de qualquer modo desabonadoras a colegas de profissão [...]; provocar desentendimento com colega que venha o substituir no exercício profissional; [...] pactuar, em nome do espírito de solidariedade, com erro ou atos infringentes das normas éticas ou legais que regem a profissão (CONFEEF, 2015).

[É *vedado* aos nutricionistas] criticar, de modo depreciativo, a conduta ou atuação profissional de outros nutricionistas ou de outros membros da equipe de trabalho, não se inserindo como tal as críticas e depoimentos formulados em locais e momentos adequados ou quando isso lhe seja exigido em benefício dos indivíduos ou da coletividade assistida (CFN, 2004).

[É *dever* dos psicólogos] ter, para com o trabalho dos psicólogos e de outros profissionais, respeito, consideração e solidariedade, e, quando solicitado, colaborar com estes, salvo impedimento por motivo relevante (CFP, 2014).

O mesmo respeito vale para a relação com outros profissionais e com o cliente. No caso dos docentes, vale tanto para a relação direta que se tem com o aluno em sala de aula como para o que se diz sobre ele na sala dos professores. Um corporativismo ético em nossa profissão vetará ao profissional “valer-se da posição ocupada para humilhar, menosprezar, maltratar ou constranger outrem” (CONFEEF, 2015) e exigirá dele “a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CONFEEF, 2015) e o

respeito ao sigilo, “a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações a que tenha acesso no exercício profissional” (CFP, 2014).

Como podemos depreender desses exemplos, o estabelecimento de um corporativismo ético é condição *sine qua non* para a organização interna da profissão, permitindo que o sistema profissional se consolide e progrida até a emancipação autopoietica. Isso significa que, mesmo que um Código de Ética só venha a existir oficialmente após a criação de um Conselho Profissional, o corporativismo ético precisa ser praticado desde já, para chegarmos à protorracionalidade necessária ao alcance da nossa meta, sobre a qual discuto a seguir.

2.5.1.2 Racionalidade intrínseca

Ao elevar a discussão sobre formação e profissionalização docente em Letras a um patamar suprateórico (tal como fiz na primeira seção deste capítulo), a versão atual da THA consegue sustentar epistemologicamente sua perspectiva sistêmica de sociedade, sua concepção holística de ser humano e sua visão triádica de linguagem. A associação dessas perspectivas a uma epistemologia historicista nos garante uma compreensão lógico-histórica do conhecimento e do fazer-científico e permite que a trajetória da profissionalização seja equacionada paralelamente às etapas do desenvolvimento sistêmico da racionalidade.

A primeira novidade da THA 5.0 é a introdução do conceito de *racionalidade intrínseca*, que surge para designar a culminância da racionalidade em um sistema social em processo emancipatório e, portanto, um dos atributos de toda comunidade discursivo-prática com função social especializada, reconhecida e (como veremos) regulamentada. Trata-se de uma racionalidade específica, “[...] própria do ‘lugar’ ético-epistêmico do grupo social que faz e aplica (um ramo da) ciência segundo cânones válidos historicamente” (RICHTER apud GATTO, 2018). Caracteriza-se por contemplar os dois possíveis fundamentos do conhecimento (razão e experiência):

Essa racionalidade intrínseca, a princípio, tem duas dimensões: “a) uma *lógica*, positivista, ancorada (na esteira de *Descartes-Locke*) no primado da mente sobre o mundo material e a experiência; e b) outra *histórica*, ancorada (na vertente de *Vico*) no primado da experiência material socialmente organizada sobre a mente” (RICHTER apud GATTO, 2018, grifos meus).

Richter (apud GATTO, 2018) nos fornece três exemplos obtidos de profissões emancipadas para ilustrar em que sentido essa racionalidade é ou pode ser “intrínseca”. Primeira-

mente, analisa como duas profissões regulamentadas – a psicologia e a educação física – se posicionam sobre a questão da graduação a distância amparada por lei. Embora os diversos Conselhos Profissionais naturalmente diverjam quanto a isso, as duas profissões referidas coincidem ao se manifestarem contra a EAD, como podemos observar nos excertos abaixo:

A Associação Brasileira de Ensino em Psicologia classifica como inadequada a possibilidade de graduação em Psicologia ministrada exclusivamente pela modalidade EAD, “em função da natureza do saber psicológico, da diversidade e complexidade da constituição da ciência psicológica, bem como do sentido do que deve ser a formação profissional – que representa mais que absorção de conteúdos e aprendizagem de técnicas; *implica a construção da identidade profissional, que se realiza no encontro, nas trocas coletivas*” (CFP, 2017, grifo nosso).

No documento, o CONFEF listou problemas inerentes à aplicação da modalidade EAD no curso de Educação Física, sendo o principal deles a falta de ambientes físicos específicos para atividades práticas, essenciais no desenvolvimento de competências do futuro profissional: “as disciplinas demandam o uso de *ginásios, piscinas, pistas, laboratórios, equipamentos e materiais específicos, recursos humanos especializados e qualificados, além de campos de estágios reais*, onde os estudantes possam ter vivências práticas correspondentes ao exercício profissional futuro”, diz o ofício (CONFEF, 2011, grifo nosso).

Vemos que, embora os Conselhos tenham a mesma posição (contrária) sobre a EAD, cada sistema tem suas próprias razões para repudiá-la: enquanto que para a Psicologia o risco associa-se estreitamente à presencialidade ela-mesma, para a Educação Física associa-se à infraestrutura específica. Um observador pode perfeitamente concluir que enquanto o primeiro sistema apresenta uma racionalidade cognitivo-experiencial, o segundo apresenta uma racionalidade tecnológica. Ora, isso representa justamente aquilo que Luhmann queria dizer quando contrastava “observações internas ao sistema” (a que chamamos endógenas) e “observações externas ao sistema” (a que chamamos exógenas, porque vindas do entorno).

No entanto, esse modo *próprio* de racionalizar (ou seja, uma racionalidade intrínseca) só pode ser plenamente observado em atividades especializadas autopoieticas, regidas por expectativas normativas. Nas alopoieticas, ainda não emancipadas, como é o caso da Educação Linguística, há, segundo Richter (apud GATTO, 2018), “um *déficit* crônico que patologiza e paralisa suas práticas sociais em uma *pré-racionalidade* (um potencial ainda latente de racionalidade)”. Se a racionalidade intrínseca é, como já dissemos, a culminância do processo emancipatório, o primeiro passo até lá é justamente o estabelecimento de redes de DPC (como aquela que é objeto de estudo desta tese) que, ao se consolidarem em Associações profissionais, favorecerão a emergência de uma *protorracionalidade* intrínseca, propulsora da emancipação real. Isso significa que, para superar a alopoiese histórica, nosso sistema profissional precisará entrar em uma progressão, percorrendo as seguintes etapas:

- a) *Campo Enquadrativo* (horizontalização paradigmaticizadora - fase da Rede em DPC) → Protorracionalidade Intrínseca I (emergente);
- b) *Enquadramento* (paradigmatização oficiosa - fase das Sociedades e Associações Profissionais) → Protorracionalidade Intrínseca II (estabelecida);
- c) *Racionalidade Intrínseca* (paradigmatização oficial - fase da Autarquia: Conselhos Federal e Regionais) → As práticas científicas e profissionais da comunidade discursivo-prática passam a se integrar de modo produtivo-expansivo, reunindo as racionalidades lógica, histórica e endocriterial (RICHTER apud GATTO, 2018).

Como se vê, a trajetória da profissionalização passa a equacionar-se paralelamente às etapas do desenvolvimento sistêmico da racionalidade. O caso documentado da profissionalização da Psicologia, por exemplo, comprova que é assim. Sua regulamentação ocorreu em 1962, entre a fundação da Associação Brasileira de Psicologia (em 1954) e a promulgação do ordenamento ético da conduta do profissional – primeiramente *oficioso* (como *recomendação*, em 1967) e posteriormente *oficial* (como *determinação*, em 1975, após a instalação dos Conselhos Federal e Regionais com seu poder legiferante, em 1971). Essa linha do tempo revela justamente as três etapas de progressão da racionalidade previstas pela versão 5.0 da THA: 1º) processos horizontalizadores mercado-academia; 2º) criação de associações de suporte e crescimento profissional (não só de pesquisadores); 3º) pressão da comunidade profissional pela legislação regulamentadora (RICHTER apud GATTO, 2018).

Richter cita os benefícios de que passam a gozar as comunidades discursivo-práticas quando trilham essas três etapas do processo e chegam a emancipar-se:

[...] além do prestígio, credibilidade e respeito social, adquirem também as prerrogativas de: a) controlar a qualidade de serviços prestados; b) fiscalizar a atividade quanto à legalidade ou ilegalidade; c) fomentar o progresso técnico-científico que, aplicado e disseminado, dá à sociedade garantia de qualidade viável do ponto de vista do conhecimento acumulado até então; e [...] institui e exige dos seus membros a ética e a urbanidade profissional, restaurando, assim, no interior desse sistema social, a “plena racionalidade”, que engloba não só a instrumental, mas também a ética e a discursivo-pragmática (RICHTER, 2018, p. 81).

Além de permitir visualizar melhor a trajetória de profissionalização que temos pela frente, o conceito de racionalidade intrínseca também ajuda a THA a justificar seu combate aos princípios habermasianos na formação profissional. Embora reconheça a grande contribuição de Habermas na denúncia dessa patologia epistemológica séria que é o estreitamento da razão, a THA se opõe ao “requeentamento” do iluminismo que atravessa sua filosofia como um todo e que o leva a concordar que é o exercício do pensamento que modifica os padrões de ação, e não o contrário.

Ao apoiar-se em Locke como “bengala” filosófica,⁷⁸ o neoiluminismo galga um suposto patamar transcendental que arbitraria a favor de uma e só uma descrição de mundo ontologicamente válida, real e verídica. Com isso, silencia no debate história e sociedade, isto é, a experiência situada, distribuída e organizada historicamente em comunidades discursivo-práticas, cujo protagonismo está em construir longitudinal e transversalmente a racionalidade que justifica e legitima o que especificamente produzem, inclusive em termos de valores (RICHTER apud GATTO, 2018, p. 6-7).

Essa citação sintetiza o debate que venho trazendo desde a introdução deste trabalho e que embasa minha desfiliação da perspectiva bronckarteana de análise da atividade docente. Agora, mesmo admitindo o importante papel do *consenso* na organização do trabalho, desloco-o para outro lugar: em consonância com a versão 5.0 da THA, ele “deixa de ser o ponto de partida (conforme entendia o neoiluminista Habermas) para ser *ponto de chegada* (como nos leva a crer o radical-construtivista Luhmann)”. Já não se trata de uma racionalidade universal, resultante de um diálogo socioglobal, mas de uma *racionalidade endocriterial*, estabelecida no interior de uma comunidade discursivo-prática. Mas é longo o caminho a ser trilhado até que se consolide uma racionalidade intrínseca própria dos educadores linguísticos. E o primeiro passo, como vimos nesta seção, é estabelecer as bases de um *enquadramento de trabalho*.

2.5.2 O enquadramento de trabalho

O conceito de *enquadramento* é um dos mais importantes da THA, acompanhado pelo de *Desenvolvimento Profissional Corresponsável* (DPC), que viabiliza o enquadramento, e pelo de *escuta enquadrativa*, que viabiliza o DPC por meio dos Fluxos Discursivos (dogmáticos e dialógicos). Embora se inter-relacionem, esses três conceitos são abordados separadamente, nesta e nas próximas duas seções.

A princípio, podemos entender por enquadramento o *conjunto organizado de critérios embaixadores da parametrização de um trabalho especializado* num horizonte autopoietico. A adoção de um enquadramento de trabalho em comum em um contexto de formação profissional inicial e em serviço combate a acrasia, fortalece a aliança entre pares e entre profissional e cliente, e – ponto muito importante – *organiza consensualmente o equacionamento de questões, a tomada de decisões contextualizadas e o controle e aperfeiçoamento da qualidade do trabalho especializado* (RICHTER, 2015, p. 6-7, grifos meus).

Aplicado ao contexto da profissão docente, o enquadramento converte-se em peça-chave para a criação de alianças laborais entre os profissionais da academia e os profissionais

⁷⁸ Lembremos que, embora Locke considere indispensável assentar-se sobre os fenômenos materiais, entende que conceitos surgem da negociação entre indivíduos reflexivos que interagem *individualmente* com o mundo material e negociam também *individualmente*.

atuantes nas escolas, pois estabelece um “chão comum” de conceitos sobre o qual se assentam sentimentos, cognições e condutas. Os princípios de organização do trabalho que passam a nortear essa aliança vinculam-se a um *paradigma de ensino* subjacente que garante tomadas de decisão e seleção conscientes, ancoradas em perspectivas teórico-práticas próprias de cada área de conhecimento⁷⁹. É por isso que a THA canaliza sua investigação e restringe seu foco de intervenção à profissionalização *em Letras*⁸⁰. O discurso legitimador da identidade do profissional de Letras – e do subsistema dos educadores linguísticos – fica, com isso, “reservado à respectiva classe profissional e dela emana para os níveis articulativo e exercitivo, na forma de diferencial de competência” (RICHTER, 2011, p. 116).

Nesse sentido, o enquadramento de trabalho estabelece critérios de redução de complexidade que permitem ao profissional discernir os fenômenos que dizem respeito ao seu papel no sistema daqueles fenômenos estranhos à sua atividade ou pseudossistêmicos, que podem afetar negativamente o exercício de sua profissão (BRAIDA, 2012). Com isso, contribui para que o educador construa sua identidade profissional de uma forma *homogênea* (organizada, regrada, criteriosa) em relação ao modo como a constroem seus pares e *heterogênea* em relação à forma aleatória com que o senso comum define a docência.

Ora, eis aí um efeito que o paradigma formativo do “professor reflexivo” não consegue gerar, pois ao propor uma racionalidade universal, abre o debate para as vozes do senso comum. É por isso que hoje temos de ouvir que os docentes sustentam suas práticas em “crenças”. Evidentemente que todo bom profissional deve ser reflexivo, mas essa reflexão exige, antes de tudo, probidade ética e epistemológica, para o que se espera rigor científico na problematização. Para Richter, isso significa

[p]roblematizar não de forma aleatória, fragmentária, intuitiva, ambígua, como no caso do senso comum; mas sim metodicamente, ou seja, organizar o processo reflexivo com referencial teórico e orientação metodológica claros e consistentes, conceitos e linguagem rigorosos, assegurando assim a consistência epistemológica do discurso (RICHTER et al., 2018, p. 108).

⁷⁹ Quando associamos o enquadramento de trabalho ao seguimento de um paradigma teórico-metodológico, não estamos nos referindo aos paradigmas acadêmicos, mas aos paradigmas profissionais. Um paradigma de atividade pode estar associado a mais de um paradigma acadêmico. Por exemplo, na Psicologia, há vários teóricos na linha psicodinâmica, outros tantos na linha cognitivo-comportamental, mais de um na linha humanista. No caso da licenciatura em Letras, o nosso paradigma de trabalho é o interacionista. Serão bem-vindos a esse paradigma profissional todos os paradigmas acadêmicos que puderem somar força na construção da nossa Associação de classe centrada no ensino comunicativo/interacionista de línguas – a qual pode começar a contribuir para a emancipação debatendo e implementando o *modus operandi* de nossa atividade linguodidática.

⁸⁰ Até porque ensinar geografia, por exemplo, envolve procedimentos teórico-metodológicos bastante diversos daqueles envolvidos no ensino de língua, pois enquanto o professor de geografia trabalha predominantemente com saberes declarativos (saber-sobre, saber o quê), o professor de língua trabalha, além disso, com conhecimentos procedurais (saber-fazer, saber-como).

Para que isso seja possível, não basta o contato com os conhecimentos, mas a sua *paradigmatização* em um enquadramento de trabalho. Além da gestão laboral autárquica, funcionando como alicerce, é preciso haver, já na formação inicial, uma grade curricular operacionalizada ao longo de toda a sua arquitetura formadora, de modo a integrar longitudinal e transversalmente conhecimentos teóricos e aplicados na perspectiva de uma abordagem ou linha teórica específica. Isso garantirá não só a consistência e a solidez da capacitação, mas também uma direção definida para o desenvolvimento profissional em serviço.

Infelizmente, não é o que ocorre com o licenciado em Letras, que, pelo mero cumprimento de créditos curriculares, sai da faculdade *informado*, e não *formado*. Ao longo de cinco anos, coletou conhecimento especializado declarativo, um saber *sobre* algo, que permanece em estado latente, estéril, sem que as informações se transmutem em saberes profissionais operantes ou “competências” (saber *como*, saber *fazer*). Para usar o jargão da THA, o licenciado não entra em *enquadramento*: o conhecimento declarativo não estabelece com a prática uma integração parametrizada. A consequência é uma prática docente aleatória, intuitiva e desprovida de apoio conceitual sólido. Na oportunidade de se dizer como profissional em um sistema alopoiético, invasivo e pouco redutor de complexidade externa, ele passa a usar jargão semelhante ao dos leigos, dando ao observador a impressão de que sua prática é baseada em *crenças*. E Richter parece não ser o único a percebê-lo:

[...] nossos cursos de licenciatura, hoje, sofrem de um defeito: nós preparamos nossos alunos teoricamente, mas não os preparamos para usar os elementos teóricos que ensinamos, como se isso fosse evidente. [...] Por exemplo, na USP, o curso de Letras dá um bacharelado, e o aluno faz licenciatura na Faculdade de Educação, onde se unem alunos de Letras e de Química para dar um curso de Didática. Ora, cada disciplina tem uma especificidade e, por isso, existe linguística aplicada (FIORIN, 2018, p. 12).

Tudo isso se dá porque profissionais de Letras da academia e do mercado não estabelecem entre si a interface necessária e indispensável à construção de uma racionalidade intrínseca (teórico-prática). Em profissões cujo sistema é autopoiético e endógeno, o graduando, os profissionais do mercado e os profissionais da academia formam uma tríade formativa em que todos se educam e se desenvolvem em seu lugar. As necessidades do mercado de trabalho entram alimentando a Academia com questões às quais esta tenta dar alguma resposta. Surgem inovações que são testadas e depois disseminadas para, em algum momento futuro, esbarrarem em limitações e contradições, gerando novas questões e assim “fechando” o ciclo. Mas isso tudo só possível porque possuem um mesmo “chão” enquadrativo.

Na Psicologia, por exemplo, o estudante, após conhecer teoricamente diversas abordagens (cognitivo-comportamental, humanista, psicodinâmica), escolhe *uma* na qual se aprofunda durante o estágio, especialização e mestrado profissional, sem misturá-la com outras. São conhecimentos teóricos que apoiam diretamente sua prática profissional, ancorando suas tomadas de decisão. Além disso, dada a política científica que o enquadramento viabiliza,

[...] Associações e Congressos competem pela atenção dos futuros psicólogos já nos corredores e murais de faculdade e vão já direcionados seletivamente às linhas teóricas existentes e mesmo às especialidades profissionais, anunciando assim o salutar viés horizontalizador e paradigmático da formação inicial e continuada na área. Após a formatura (e mesmo antes), institutos de formação externos, afiançados pelos próprios pares (nomeadamente, pelos Conselhos Regionais), oferecem confiável formação continuada, de modo a atualizar, aperfeiçoar e integrar os avanços da subárea com as práticas profissionais. Para a THA, isso claramente é desenvolvimento profissional corresponsável (DPC) (RICHTER apud GATTO, 2018).

Para advogarmos em favor de uma relação entre a base científica da formação e do exercício profissional e as condições necessárias ao avanço da ciência na área, trago aqui duas citações de Hall et al. que, embora longas, são muito válidas por seu caráter elucidativo.

O que ela [a teoria] faz? Primeiro, e mais importante, ela leva à coleção ou à observação de relações empíricas relevantes ainda não observadas. A teoria deve conduzir à expansão sistemática do conhecimento referente aos fenômenos de interesse, e essa expansão deve idealmente ser mediada ou estimulada pela derivação de proposições empíricas específicas a partir da teoria (declarações, hipóteses, predições), sujeitas a testes empíricos. Geralmente, o âmago de qualquer ciência está na descoberta de relacionamentos empíricos estáveis entre eventos ou variáveis. *A função de uma teoria é promover esse processo de uma maneira sistemática.* A teoria pode ser vista como uma espécie de moinho de proposições, moendo declarações empíricas relacionadas que podem então ser confirmadas ou rejeitadas, à luz de dados empíricos adequadamente controlados. Só as proposições ou as ideias derivadas da teoria é que estão abertas a testes empíricos. A teoria, ela mesma, é suposta, e sua aceitação ou rejeição é determinada por sua *utilidade*, não por sua veracidade ou falsidade (HALL et al., 2000, p. 34-35, grifos nossos).

A citação revela o que é fazer ciência válida e confiável em uma área do conhecimento e deixa claro que somente um paradigma (abordagem teórica) compartilhado pelos membros do grupo permite que as *racionalidades teórica e prática, lógica e histórica* se integrem nas práticas reflexivas, no compartilhamento de avanços científicos, na unificação de jargões e conceitos, favorecendo a coesão do grupo. Atinge-se com isso a tão desejada aderência academia-mercado, acompanhada da horizontalização das relações entre colegas, bem como a “dissolução dos traços de senso comum no exercício profissional com a qualificação progres-

siva da atividade especializada, acompanhada da comunicação (interna e externa ao sistema) fluentemente dotada de cientificidade e consistência” (RICHTER et al., 2018, p. 110).

É claro que nos sistemas das profissões regulamentadas também ecoam vozes do senso comum. A diferença é que eles contam com o respaldo de um Conselho autogestor que, além de exercer contrapressão sobre o senso comum, incentiva a indispensável *horizontalização* das relações entre os pares na comunidade discursivo-prática. Com isso, os profissionais conseguem inverter “o sentido do discurso do *déficit*, que passa de centrípeto a centrífugo, expurgando assim subsistemas de conflito. O resultado disso é o cancelamento definitivo do senso comum na racionalidade intrínseca do sistema profissional autopoietico” (RICHTER et al., 2018, p. 111). Em contrapartida,

[...] o profissional de Letras, sem o amparo desses recursos jurídicos e inserido em um lugar discursivo com baixo poder de redução de complexidade, torna-se alvo fácil de duas patologias profissionais convergentes: uma, a irrupção intrassistêmica de vozes de leigos que caleidoscópica e vorazmente pressionam pela prevalência de suas expectativas na esfera linguodidática; outra, o “vácuo” deixado pela ausência de enquadramento, que passa a ser preenchido por essas mesmas vozes (RICHTER et al., 2018, p. 111-112).

Essa reflexão explica por que a THA abomina a alegação de que os educadores (linguísticos, no caso) têm crenças. Eles têm conhecimento. O que ocorre é que, por falta de um currículo enquadrativo, esses conhecimentos permanecem estéreis, abrindo brecha para a colonização do sistema pelo senso comum. A ausência de um paradigma que integre academia, mercado e graduação acarreta a fragmentação massiva do conhecimento, o que se reflete no desacoplamento crônico teoria-experiência e lógica-história⁸¹. A relação mercado-academia, tradicionalmente conflituosa, agrava-se com a *verticalização* destas duas esferas atribucionais: atividades-meio X atividades-fim. Como dizem Richter et al. (2018, p. 111), “cronifica-se, por fim, uma verdadeira Contradição de Engeström: uma relação simbiótica perversa em que a academia entra com o paternalismo assistencialista, e o mercado, com o clientelismo oportunista”. Vejamos o segundo trecho de Hall et al.:

Uma outra função da teoria é evitar que o observador fique ofuscado pela complexidade total dos eventos naturais ou concretos. A teoria é um conjunto de anteparos e diz ao usuário que ele não precisa se preocupar com todos os aspectos do evento que está estudando. Para o observador não-treinado, qualquer evento comportamental razoavelmente complexo parece oferecer incontáveis meios diferentes de analisar ou de descrever o evento – e realmente oferece. A teoria permite que o observador abs-

⁸¹ A esse respeito, vale notar que o currículo de Letras ainda não contempla corredores formativos já rotineiros em sistemas laborais autopoieticos: paradigmas, ênfases e especializações.

traia a partir da complexidade natural de uma maneira sistemática e eficiente. As pessoas abstraem e simplificam quer usem ou não uma teoria. No entanto, *se não seguirmos a orientação de uma teoria explícita, os princípios que determinam a nossa visão ficarão escondidos em suposições implícitas e em atitudes das quais não estamos conscientes*. A teoria específica para o usuário um número limitado de dimensões, variáveis ou parâmetros mais ou menos definidos e de importância crucial. Os outros aspectos da situação podem em certa extensão ser ignorados do ponto de vista desse problema. Uma teoria útil vai detalhar instruções explícitas sobre os tipos de dados que devem ser coletados em relação a um determinado problema. Consequentemente, como poderíamos esperar, os indivíduos com posições teóricas drasticamente diferentes podem estudar o mesmo evento empírico e fazer observações bem diferentes (HALL et al., 2000, p. 35-36, grifo nosso).

Trazemos esta segunda citação justamente para justificar a necessidade de se adotar uma teoria e um paradigma teórico-prático norteadores, não apenas para combater o senso comum e as expectativas cognitivas, mas também para: a) unificar-integrar a atividade discursiva (inclusive interna) da comunidade; b) direcionar a reflexão integrativa teoria-experiência; c) unificar os esforços da comunidade pela qualificação da atividade; d) horizontalizar a relação academia-mercado no tocante à pesquisa, ao desenvolvimento profissional corresponsável e ao progresso científico e técnico na área; e) unificar-promover os critérios de validação da prática científica na área para a emergência e consolidação da racionalidade criterial interna à comunidade – cientificidade atrelada às operações autopoieticas de produção de sentido tanto na esfera lógica quanto na histórica, desembocando na racionalidade intrínseca do sistema social (RICHTER et al., 2018).

Antes de passarmos aos fatores de enquadramento estabelecidos pela THA, desejo fazer uma ressalva. O termo-chave “enquadramento” de forma alguma deve ser entendido como princípio castrador, cerceador ou engessador da prática docente. Digo isso porque alguns profissionais ou estudantes de Letras podem vir a associá-lo a uma “camisa-de-força”, à primeira vista, justamente porque estão acostumados a esperar comportamentos profissionais “ao sabor das circunstâncias”, sem paradigma e ética norteadores⁸². E é infelizmente essa visão distorcida e limitada, também enraizada na subjetividade social, que implica a ideia-*déficit* de que

⁸² Veja-se o exemplo de duas profissões regulamentadas. No contexto da Educação Física, uma academia de ginástica não é uma parafernália de geringonças “boladas ao acaso”! Pelo contrário, é um conjunto bem limitado, coincidente quanto às academias de ginástica entre si e com uso muito previsível e direcionado. Ninguém seria “elogiado pela notória criatividade” se pusesse os clientes a andarem de cabeça para baixo em uma esteira. Nem por isso um profissional de educação física sente a sua iniciativa castrada; pelo contrário, a preocupação está em ter as bases para diagnosticar, prever, justificar, prescrever, supervisionar e monitorar os resultados do uso de cada aparelho (embora em número restrito). E isso faz a diferença do profissional formado para o leigo. O mesmo para o fisioterapeuta. Um instituto de fisioterapia também conta com recursos em número bem limitado, assemelhados/padronizados, consensuais – e o mesmo ocorre com os tipos de “terapia”: RPG, Osteopatia, Pilates etc. Se alguém tem uma ideia, primeiro precisa ver se há bases no seu paradigma, fazer testes controlados e os comunicar/publicar aos colegas para discutir e fortalecer ou por em dúvida este ou aquele aspecto do procedimento. E, enquanto a comunidade profissional não der o aval, não será parte de seu patrimônio nomotético.

“qualquer leigo também faz”. Enquadramento significa consistência teórico-prática, exatamente aquilo que nos falta para marcar nosso diferencial de competência em relação aos leigos. Ademais, conforme veremos adiante, a THA prevê para toda formação em DPC sempre duas dimensões: uma *nomotética*, que corresponde ao que é consensual dentro da subjetividade social, e outra *idiográfica*, que compreende justamente os aspectos particulares da subjetividade individual, tal como a personalidade, o estilo e a criatividade do profissional.

Esclarecido o conceito de enquadramento, sua relevância e necessidade para a construção de uma racionalidade intrínseca em Letras, resta saber quais fatores estão envolvidos no *campo enquadrativo*⁸³ previsto pela THA e como se relacionam. Para tanto, solicito que, antes de tudo, o leitor se familiarize com o Quadro 1 a seguir.

Mais uma vez sob a inspiração da semiótica triádica de Peirce (primeiridade, secundidade e terceiridade), a THA postula, como podemos ver no quadro, *três (meta)fatores* do enquadramento de trabalho (*atribuição, mediação e controle*), divididos cada qual em *três níveis*, formando um *hyperframe* de nove células, organizadas em três colunas e três linhas. Cada coluna corresponde a um conjunto de fatores, ou metafatores se estivermos falando de análise interprofissional. Ocorre que o enquadramento de trabalho previsto pela THA funciona para ancorar não apenas a linguodidática (relação profissional-clientes) e a formação docente inicial e continuada (relação entre pares profissionais), mas também a profissionalização (relação entre sistema e entorno, entre pares e profissionais conexos).

Da esquerda para a direita, em ordem crescente de complexidade, temos os fatores de *atribuição* (FA), relacionados ao *papel* profissional; os fatores de *mediação* (FM), relacionados à *prática* profissional; e os fatores de *controle* (FC), relacionados à *qualidade* profissional. Cada fator se desdobra em três *níveis*, em ordem decrescente de fundamentação (e abstração) de baixo para cima, de modo que o nível (N1) funciona como alicerce para o nível 2 (N2), que alicerça o nível 3 (N3). Assim, não se chega ao topo da pirâmide, dos aspectos mais tangíveis, sem que se estabeleçam os níveis da base, mais abstratos. Por fim, cada nível envolve um conjunto de *variáveis* correspondentes a conceitos ou dimensões que orientam as escolhas ou decisões profissionais. Ainda que essas decisões sejam individuais, há nelas um senso de coletividade, já que devem convergir para o paradigma adotado pela comunidade discursivo-prática. É nesse paradigma que, juntos, os fatores, níveis e variáveis passam a fazer sentido, “de modo que um dado nível – ou uma e outra variável de certo nível – se correlacio-

⁸³ Sistemas regulados exogenamente, dependentes de preceitos e legitimações externos, dada a sua baixa ou baixíssima assimetria face ao entorno, a rigor não dispõem de *enquadramento* propriamente dito. Nesses casos, fora das condições ideais, de inequívoca autopoiese, fala-se com mais propriedade de *campo enquadratório* ou *campo enquadrativo* (RICHTER, 2010).

na com outro ou outros níveis – ou, se quisermos, com suas variáveis – dentro do mesmo fator e entre fatores” (RICHTER, 2015, p. 7).

Quadro 1 – Esquema da THA estendida: versão 4.3

ENQUADRAMENTO		
FATORES IMPLICADOS NA PARAMETRIZAÇÃO PROFISSIONAL SEGUNDO A THA		
FATORES DE ATRIBUIÇÃO REGULARIDADES ATRIBUCIONAIS	FATORES DE MEDIAÇÃO ORGANIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES	FATORES DE CONTROLE SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO E AJUSTE
PRÁTICAS EXERCITATIVAS Caracterização e valores profissionais <i>Nível axiológico</i> Articulação da demanda social + emancipação corporativa Discurso da Demanda x Discurso do Déficit	RECURSOS Meios e condições materiais	CONTROLE ATRIBUCIONAL <i>Nível objetal</i> Paradigma da formação Influência sobre interfaces profissionais multi/inter/transdisciplinaridade Influência defensiva sobre o Discurso do Déficit e assertiva sobre o Discurso da Demanda N3
PRÁTICAS ARTICULATIVAS Condutas profissionais, ética <i>Nível deontico</i> Conduta: treinamento x decisões Contrato didático: empatia; significância; dialogismo problematizador; corresponsabilidade Os 4 movimentos discursivos: dogma (o papel, o saber), diálogo (o ir-além, o apropriar-se) Ética: aceitação transcendente (respeito bilateral às capacidades e limites + foco nos fins e nas etapas rumo aos fins), discricção	PROCEDIMENTOS Práticas situadas AÇÕES Metodologias (encadeamentos) Técnicas (configurações) OPERAÇÕES Estratégias (esquemas externos) Operações cognitivas (esquemas internos)	CONTROLE MEDIACIONAL <i>Nível monitor</i> OBJETO Bem social + desdobramentos MONITORAMENTO Diagnóstico → Plano ou Programa → Δ Prognóstico-Resultados → Manutenção V Ajuste PARÂMETROS Perfis de referência Instrumentos diagnósticos Critérios avaliativo-decisórios N2
PRÁTICAS CONSTITUTIVAS Cognições profissionais, propr. papel <i>Nível alético-epistêmico</i> Operações Ψ (experientiação) x Operações Σ (dupla contingência) ↔ Construção identitária Formação (apropriação do papel): Dimensões afetivo-identificatória (afeto, base segura, resiliência), praxeológica, gnoseológica Desenvolvimento Profissional Corresponsável ↔ nucleação nomotética + objetivação idiográfica Exercício funcional: contextos institucionais, diferenciação/especialização, paradigmas de enquadramento	CONCEITOS Fundamentos teóricos (teorias compatíveis com o paradigma): princípios gnoseológicos e praxeológicos	CONTROLE SOBRE O CONTROLE <i>Nível gestor</i> Políticas autárquicas de legislação e fiscalização (pressuposta a regulamentação profissional) → Assentamento das operações sistêmicas sobre as expectativas normativas, funcionamento autopoietico, interações Batesonianas recíprocas com sistemas profissionais conexos N1
+ CONCRETO		
+ ABSTRATO		
+ SIMPLES		+ COMPLEXO

Fonte: Adaptado de material inédito de Richter (2013) e divulgado com sua permissão.

Os Fatores de Atribuição (FA) compõem o fundo sociointerativo dos eventos de intervenções especializadas (no caso, do ato linguodidático) e contemplam a identificação, a introjeção e o acoplamento do papel profissional, estabilizando-o e preservando-o no ecossistema social (RICHTER, 2011). A THA estabelece esse metafator porque entende que cada sujeito, como membro de um grupo de referência, atribui a si próprio uma *identidade* e um conjunto

de *intervenções* na vida social, justificáveis a partir dos *valores* que carrega. O profissional, assim, é interpelado por práticas *constitutivas* (N1), *articulativas* (N2) e *exercitivas* (N3).

O N1-FA⁸⁴, portanto, corresponde à base da construção da *identidade profissional*, formada pelas cognições profissionais e pelos mecanismos discursivos (autodelimitantes) de apropriação do papel social. Responde pelo exercício funcional subdividido em contextos institucionais, pelas especializações e pelos diferentes paradigmas de trabalho. A construção identitária deverá emergir do desenvolvimento profissional corresponsável (o DPC⁸⁵), com suas dimensões nomotética e idiográfica, de modo que haja codeterminação entre as relações de dupla contingência da subjetividade social (Σ) e a experiência vivida pela subjetividade individual (Ψ). Também deverá contemplar tanto aspectos gnoseológicos (saber sobre) e praxeológicos (saber fazer) quanto aspectos afetivo-identificatórios (afeto, base segura, resiliência) da formação, o que significa, nos termos da versão 5.0 da THA, que a identidade profissional deverá estar fundada em uma racionalidade não apenas teórico-prática, mas também histórica; uma *racionalidade intrínseca*, via para a endogenia discursiva.

O N2-FA, das práticas articulativas, tem a ver com a *conduta e a ética profissional* nas relações entre os pares e com a clientela. Nos dois tipos de relação (transcendental-subjetiva e físico-objetiva), espera-se dos profissionais o aprimoramento constante e tomadas de decisão coerentes com o paradigma adotado, favorecendo o *corporativismo ético*. No cumprimento do contrato didático, a conduta profissional será ética se houver significância, foco nos fins e discricção. Além disso, tanto no contrato didático quanto na relação entre os pares, espera-se de todos os envolvidos empatia, aceitação (respeito às capacidades e limites) e corresponsabilidade, à luz do dialogismo problematizador freireano, dos princípios rogerianos da escuta e dos quatro discursos lacanianos⁸⁶.

Por fim, no N3-FA, das práticas exercitivas, entram em jogo os eventos do entorno voltados a homeostase do ecossistema social, que interpelam o profissional como responsável pela concretização da demanda social. Esse nível tem a ver com a caracterização e os valores profissionais pelas vozes endógenas e exógenas, no sentido de que envolve as expectativas dos profissionais e do entorno sobre a atividade e o que cada um entende por bom ou ruim, certo ou errado. Dada a falta de delimitações jurídicas em nosso sistema profissional, atualmente esses valores e características encontram-se corrompidos, o que se comprova pela sobreposição de discursos do *déficit* ao discurso da demanda.

⁸⁴ Toda essa explicação detalhada do Quadro 1 está baseada em Richter (2011).

⁸⁵ Elementos e dimensões do DPC serão detalhados na próxima seção (2.5.3).

⁸⁶ Esses três conceitos (“dialogismo problematizador” de Freire, “princípios da escuta” de Rogers e “quatro discursos” de Lacan) serão esclarecidos em breve, na seção 2.5.4.

Os Fatores de Mediação (FM) dizem respeito às intervenções profissionais em si mesmas, que atingem diretamente o cliente e correspondem, no caso do educador linguístico, ao próprio ato linguodidático. Para que esse ato se concretize, são necessários *conceitos* (N1), que embasam *procedimentos* (N2), que alicerçam *recursos* (N3). O N1-FM compreende tanto os conceitos teóricos (conhecimento declarativo, gnoseológico) quanto os conceitos metodológicos (conhecimento procedural, praxeológico) vinculados a um mesmo paradigma, os quais fundamentam os procedimentos. O N2-FM trata justamente desses procedimentos, que envolvem metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem, as quais não se realizam sem as estratégias docentes (gerenciamento, tutoramento, assistência ao aluno) e as operações cognitivas dos discentes (operações cognitivo-comportamentais sobre os recursos fornecidos pelo contexto didático). O N3-FM dá conta dos recursos, que compreendem as condições e os meios que estão à disposição do professor e dos alunos, desde os corpóreos/materiais (objetos, *inputs*, suportes disponíveis) até os incorpóreos/tecnológicos (formas de acesso aos objetos e *inputs*), incluindo *setting* (cenário).

Finalmente, nos Fatores de Controle (FC), temos os três níveis de avaliação e ajuste da prática profissional. O N1-FC é o *nível gestor*, em que o *próprio controle* de qualidade dos serviços é monitorado. Esse controle é feito pelo Conselho Profissional com suas políticas autárquicas de legislação e fiscalização e pressupõe, portanto, a regulamentação da profissão, quando o sistema tem funcionamento autopoietico, opera sob expectativas normativas e interage de forma saudável (recíproca) com sistemas profissionais conexos. Já o N2-FC, que é o *nível monitor*, corresponde ao *controle da mediação*, a ser feito pelo próprio docente, tendo em vista o *objeto* específico do ato linguodidático: o bem social produzido (competência comunicativa), o alvo de um plano de curso e os objetivos de uma tarefa. O *monitoramento* constante desse objeto depende do diagnóstico dos saberes reais e potenciais da turma, da elaboração do plano de curso, do prognóstico, da comparação entre resultados esperados e obtidos e da manutenção ou do ajuste dos fatores de mediação. Para tanto, são necessários alguns *parâmetros*, como perfis de referência, instrumentos diagnósticos (como planilhas de controle de leitura/produção de gêneros) e critérios avaliativo-decisórios. Por último, em N3-FC, está o *nível objetual*, do *controle das atribuições* profissionais, que, alicerçado pelo nível gestor, consegue monitorar a adequação ao paradigma da formação, influenciar as interfaces profissionais, defender-se do discurso do *déficit* e atrair o discurso da demanda.

Dada a interface bilateral entre os fatores de enquadramento, da mesma forma como os fatores de atribuição e mediação interferem nos fatores de controle, assim também estes repercutem naqueles. Aliás, é o que se espera para um enquadramento perfeito: se os instrumen-

tos de controle mediacional (N2-FC) utilizados pelo docente apontarem para a deficiência da clientela em determinada habilidade linguística, a intervenção do profissional (N2-FM) deverá prever procedimentos que sirvam ao desenvolvimento de tal habilidade, já que o foco nos fins é condição necessária para uma conduta ética (N2-FA). Richter nos dá outro exemplo de possível inter-relação entre fatores, níveis e variáveis:

Em um contexto de alunos oriundos de ambientes familiares carentes e desestruturados, sem apoio familiar e com frequentes histórias de graves problemas comportamentais devidos, digamos, à drogadição e mazelas conexas, impõem-se escolhas no nível objetal do fator controle acopladas a escolhas no nível articulativo do fator atribuição. Assim, quanto ao objetivo de longo prazo, pode-se escolher entre intervenções preparatórias, formativas, formativo-propedêuticas e inclusoras, optando por estas últimas – opção esta repercutindo nas formas como o docente irá interagir com seus pares, com outros profissionais conexos, como psicólogos, e com os clientes, no caso os alunos menores e seus supostos responsáveis. E podemos ir adiante: relacionando isso tudo com as variáveis do nível constitutivo do fator atribuição, entra em jogo a questão da resiliência do profissional licenciado (RICHTER, 2015, p. 7).

Durante a análise dos dados, importará observar se eu, na função de educadora linguodidática, consigo estabelecer a inter-relação entre os fatores e níveis de enquadramento conforme o paradigma de ensino adotado (interacionista), superando a acrasia e consolidando as bases de uma futura racionalidade intrínseca, ou se esses fatores e níveis se chocam com os de outro paradigma, ocasionando, em maior ou menor grau, a fragmentação e a inconsistência do trabalho especializado. Um resultado positivo irá depender de um Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC) exitoso, já que, como vimos, é nesse contexto que se cumpre a primeira etapa da linha emancipatória prevista pela THA: o estabelecimento de um campo enquadrativo gerador de uma protorracionalidade intrínseca. Vejamos, pois, qual é o fundamento e o embasamento dessa prática formativa.

2.5.3 O Desenvolvimento Profissional Corresponsável

Quando falávamos da importância de um enquadramento de trabalho, argumentávamos sobre o papel das teorias na fundamentação das práticas, já que as próprias teorias surgem (ou deveriam surgir) como resposta aos problemas da vida concreta. Assim, somente um paradigma (linha ou abordagem teórica) compartilhado pela comunidade discursivo-prática permite que as racionalidades teórica e prática, lógica e histórica se integrem nas práticas re-

flexivas, no compartilhamento de avanços científicos, na unificação de jargões e conceitos para a própria coesão do grupo. Uma importante consequência disso, segundo Richter,

[...] é a adoção de políticas de pesquisa nas quais os profissionais do mercado, apoiados na experiência sistemática compartilhada, entram com as demandas (as questões relevantes para a área) e os profissionais da academia ou de centros de pesquisa, apoiados no encadeamento questão → hipótese → confirmação/rejeição empírica, entram com as respostas ou encaminhamentos (fazendo avançar a teoria) (RICHTER et al., 2018, p. 6).

Peirce (apud SANTANELLA, 1992; 1995) já defendera um modelo de ciência no qual um segmento (a Academia) trabalha na descoberta científica e na (re)organização do conhecimento acumulado na área, e outro segmento (o Mercado) trabalha na aplicação desses conceitos aos casos encontrados no cotidiano social. O segundo grupo, ao se alinhar ao paradigma teórico adotado pelo primeiro, poderia questionar os resultados das investigações em congressos da área, alimentando assim a pesquisa dos seus colegas da academia.

Ora, para a THA, essa dinâmica representa claramente o que ela denomina Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC). Trata-se de uma metodologia de formação (inicial e continuada) e de profissionalização que congrega horizontalmente *atividades-meio* e *atividades-fim* (universidade e escola, portanto) em um “espaço” de *aliança didática*, apoio laboral *mútuo*, confiança *recíproca* e (com perdão à redundância) desenvolvimento profissional *corresponsável*⁸⁷. O laço comum que une, para o qual convergem e no qual se apoiam os envolvidos é justamente o *enquadramento de trabalho*, que parametriza valores, conceitos e condutas gerando sentimentos de identificação e pertença aos educadores e melhoria da qualidade de ensino aos que desfrutam dos seus serviços. De acordo Kist,

[n]uma relação dessa natureza [...] todos, a seu modo, poderiam se educar e desenvolver um lugar, o seu lugar social. As necessidades do mercado poderiam ser alimentadas pela academia que, a seu turno, poderia contribuir com respostas. Inovações poderiam ser testadas e, posteriormente disseminadas. Novos problemas poderiam emergir ao lado de novas questões e soluções, gerando uma área laboral auto-poiética, denominada endogenia (KIST, 2017, p. 66).

⁸⁷ O leitor poderá estabelecer uma identificação dessa estrutura formativa com o modelo de formação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em sua Tese de Doutorado, Kist (2017) dedica-se justamente a avaliar em que medida o PIBID suportaria as exigências de um DPC. Sua análise de parte do relatório de atividades do Subprojeto Letras Português caracterizou o PIBID/Português como “um referencial formativo com forte tendência ao ancoramento de um DPC”. A despeito da conclusão e do grande avanço que o PIBID representa em termos de formação inicial e continuada e de aliança entre universidade e escola, sabe-se que é um programa controlado pelo sistema governamental, e não pelo sistema profissional, o que significa que, assim como tantas outras políticas públicas já surgidas e desaparecidas, pode a qualquer momento mudar ou deixar de existir, a depender de fatores muito amplos sobre os quais os professores não têm poder de ação.

Na direção do que antevê Kist (2017), o DPC poderá funcionar como uma metáfora do sistema autopoietico almejado pela THA aos profissionais de Letras e, especificamente, aos educadores linguísticos, na medida em que o papel social possa ser construído endogenamente por profissionais da academia e do mercado defensores de um mesmo paradigma de ensino. De fato, é uma autopoiese metafórica, pois enquanto a história do sistema não for modificada pelo fato maior da regulamentação, tratar-se-á apenas de uma *protorracionalidade* intrínseca, ainda assim fundamental para o processo emancipatório.

À medida que o DPC possibilitar a diminuição do abismo existente entre universidade e escola, a simetria interna viabilizada pelo enquadramento poderá ser alimentada até o ponto em que surjam Associações (não aquelas restritas a pesquisadores, mas Associações de profissionais de Letras, como seria o caso de uma Associação dos Educadores Linguísticos Intencionistas). Estas, como bem nos mostra o caso da Psicologia, costumam anteceder a criação dos Conselhos, justamente porque sua existência é sinal de maturidade de uma classe profissional, revelando que há suficiente mobilização da comunidade discursivo-prática em termos de qualidade e qualificação, ainda que de maneira pré-legislativa⁸⁸.

Embora a THA reconheça o DPC como estratégia de integração entre duas instâncias (academia e mercado), requer que essa integração parta sempre de uma relação entre os *três* lugares envolvidos na capacitação. Assim, se o foco do DPC for a *formação inicial* em situação de estágio, o professor regente da turma deverá cooperar na aliança entre o graduando e o seu supervisor de estágio. Se, por outro lado, o foco do DPC for a *formação continuada*, os alunos do professor da escola deverão cooperar na aliança entre esse profissional e o profissional da universidade. Nesse sentido, o DPC previsto pela THA constitui uma *triangulação horizontalizada*, que pode ter foco nas *atividades-fim* (centradas no ato linguodidático) ou nas *atividades-meio* (centradas no desenvolvimento de recursos linguodidáticos). Conforme Camillo, em cada triangulação são previstos os seguintes participantes:

a) para atividades-fim (centralizadas em objeto ou motivo): profissional da academia, profissional do mercado e clientela; b) para atividades-meio (centralizadas em recursos humanos): profissional da academia, profissional do mercado e graduando, que podem ser também denominados supervisor, cossupervisor e supervisionando (CAMILLO, 2014, p. 09).

⁸⁸ Se o princípio da autopoiese, trazido por Luhmann da Biologia, comprova que é a vida que gera a vida, que é a comunicação que gera comunicação, não é difícil concluir que um poder autolegisferante só pode vir de outro poder autolegisferante. Quando a Lei, que a princípio é poder do Estado, percebe suficiente maturidade de um segmento para se autolegislar, o poder lhe é conferido, na forma de lei, de modo que: lei gera lei. A autopoiese, portanto, não é gerada, mas outorgada. Por isso, para chegar a se autolegislar, a classe docente precisa demonstrar um mínimo de maturidade, que pode começar a ser desenvolvido em contextos de DPC. Mais tarde, criadas as Associações e chegando-se a um Conselho, serão esses órgãos que zelarão pelo exercício legal da profissão, pela qualidade e pela ética na prestação dos serviços e que defenderão sua imagem perante a sociedade.

A Figura 1 representa essas duas formas de configuração de DPC:

Figura 1 – Formas de estabelecimento de DPC



Fonte: Elaborado pela autora.

A relação entre os envolvidos na capacitação poderá ser alimentada por interações presenciais ou a distância, síncronas ou assíncronas, conforme as possibilidades do grupo. Também é possível haver acoplamento⁸⁹ entre as duas triangulações, como ocorre em uma das etapas do DPC que será analisado neste estudo. Por fim, ainda há a possibilidade de um mesmo profissional transitar por diferentes lugares, ocupando mais de um vértice da triangulação, quando ele é, ao mesmo tempo, por exemplo, profissional da academia e profissional do mercado. É o que também se verifica no caso de DPC que é objeto de estudo desta tese.

A exigência de uma relação *triádica* se justifica, na prática, pelo insucesso que as relações meramente binárias (apenas entre supervisor de estágio e estagiário, sem a participação do professor regente da turma, por exemplo) têm acarretado na superação da *acrasia* (CAMILLO, 2014; RICHTER, 2015): o graduando reproduz diante do orientador de estágio o discurso que esse supervisor quer ouvir, mas sua prática continua aparadigmática e fragmentada, especialmente porque ele não conta com a aliança do professor da escola, o qual resiste em aderir ao paradigma estabelecido na relação binária da supervisão com o estagiário. A recorrência desse fenômeno levou os pesquisadores da THA a concluírem que o apoio do orientador de estágio (no caso) precisa ser o apoio a uma aliança estabelecida *a priori*. Sem uma trílice convergência a um enquadramento de trabalho, calcado na integração teoria-prática dentro de um paradigma, a parceria entre escola e universidade não passa das expectativas cognitivas.

⁸⁹ De certa forma, podemos verificar esse tipo de acoplamento nas alianças laborais que se estabelecem no PIBID. No entanto, vale lembrar que a obediência a essa configuração triangular é apenas um dos aspectos necessários para um DPC, tal como é caracterizado pela THA.

Teoricamente, a necessidade de um terceiro elemento fundamenta-se (mais uma vez) na tripartição das categorias semióticas de Peirce e dos níveis psicanalíticos de Lacan. A teoria lacaniana revela que a relação binária da comunicação (entre mãe e bebê, por exemplo) é uma relação do Imaginário, em que a lei do Simbólico, a lei restritiva sobre o relacionamento do indivíduo, não está estabelecida. Em termos semióticos, a relação binária imaginária relaciona-se à secundidade de Pierce, em que o fato bruto da primeiridade encontra-se ainda fragmentado. A relação entra no nível do Simbólico quando surge uma terceira figura, que é a do pai (não necessariamente concreta, mas o que Lacan denomina Nome do Pai). É esse terceiro elemento instaurador da lei que relativiza, interdita a imaginação e, portanto, restringe toda a relação discursiva do sujeito consigo e com o outro. Semioticamente, entra-se na terceiridade de Peirce, que é o estágio de máxima complexidade da semiose, em que tudo o que era fato bruto estrutura-se na forma de leis ou regularidades.

As expectativas normativas precisam do polo que estabelece a lei como o primado da comunicação, o que só ocorre em uma relação ternária. Se a relação universidade-escola for apenas binária, será sempre uma relação meramente “imaginária”. É preciso, portanto, a interposição do elemento terceiro que marca o lugar da lei e estabelece a esfera do Simbólico lacaniano, na qual não vale tudo, não se pensa tudo, não se aceita tudo, mas se estabelecem raias de conceituação, teorização. A prática sofre uma espécie de castração (no bom sentido do termo), em que tudo o que couber ou se alinhar a um paradigma vai resultar em um conjunto de práticas que constantemente estarão alinhadas a esse paradigma, consolidando um enquadramento de trabalho. Nesse sentido, justifica-se prática e teoricamente a necessidade de convergência das expectativas dos três vértices da triangulação.

A despeito da face exigente e dogmática que a caracterização feita até aqui pode ter revelado, o DPC apresenta, antes de tudo, uma face acolhedora e dialógica. É o que justifica o caráter *horizontalizado* da triangulação. A diferença entre professores da universidade, graduandos e professores da escola no DPC é apenas uma diferença de grau e função, mas não de natureza. Todos profissionais de Letras (licenciados, no caso) são colegas igualmente responsáveis pelo crescimento profissional uns dos outros. A proposta visa justamente a “*abandonar a atitude dogmática e paternalista da universidade em relação à escola e inverter o sentido das vozes, de modo que tudo começa com as questões levantadas a partir da própria prática linguodidática contextualizada*” (FREITAG e RICHTER, 2015, p. 17, grifos meus).

Com essa dinâmica de DPC, a THA deseja afastar-se de metodologias científicas que geram assimetria na interação entre interlocutores de uma mesma classe profissional. No caso das pesquisas envolvendo professores, combate a postura clínica e dogmática que em muitos

métodos (mesmo que silenciosamente) o pesquisador acaba assumindo, ao coletar dados passivamente, analisar discursos e práticas dos docentes da escola à distância dos “sujeitos de pesquisa” e ao diagnosticar, do auge do seu saber e na solidão do seu gabinete, “males” dos quais, por vezes, os professores nem chegam a saber que “padeciam”.

Muito contrariamente, a THA defende a criação e a utilização de metodologias que configurem uma *busca conjunta*, por meio de interações que não sejam uma conversa *para* o pesquisador (que vai analisá-la posteriormente), e sim uma conversa *com* o pesquisador. Deseja que o professor da escola veja no profissional da academia não um especialista que possui mais saberes que ele, mas um colega de profissão que, como ele, também está em busca da construção de uma identidade e de um lugar social próprio dos/para os professores.

O DPC, nesse sentido, prevê um esvaziamento por parte do profissional da academia, de modo que o profissional do mercado possa “depositar” nele todas as suas angústias, decepções, conflitos, e, com ele, metabolizá-los. Com base no que a THA absorve da psicologia de Bowlby e de Winnicott, dizemos que o profissional da universidade atua nesse contexto como uma “*base segura*”, com a qual os licenciados, mesmo depois de formados, podem contar: “podem explorar o mundo exterior e a ele retornar certos de que serão bem-vindos, [...] confortados se houver sofrimento e encorajados se estiverem amedrontados” (BOWLBY, 1989, p. 24). É também como a “mãe suficientemente boa”, que se identifica estreitamente com o colega fragilizado e com suas necessidades “adaptando-se às suas necessidades e permitindo que ele se desenvolva de acordo com as tendências físicas e psíquicas que lhe são inatas”; que fornece o “colinho afetivo” e atende suas necessidades (*handling and holding*), mas de modo a “tornar-se progressivamente desnecessário, de modo que o sujeito adquira autonomia e aprenda a lidar com as frustrações” (WINNICOTT, 1978, p. 24).

Para esse acolhimento das demandas emocionais, conceituais e procedimentais do colega da escola, porém, é fundamental que esse colega saiba “dizer-se” e dizer da sua situação, equacionando com clareza qual a natureza do problema que enfrenta. É aí que entra o enquadramento, fornecendo a base conceitual para tratar dos fatores de atribuição, mediação ou controle, em todos os seus níveis. O profissional da academia auxilia nesse equacionamento das demandas, buscando traduzi-las progressivamente nos termos enquadrativos, metabolizando emoções, conceitos e condutas nelas implicados. Vê-se, com isso, que a integração a ser estabelecida entre universidade e escola é baseada em uma relação bilateral, em que ambos os lados cooperam e obtêm cooperação. Nas palavras de Richter,

[c]abe ao profissional com função assessorial abrir-se à palavra do colega escolarizador enquanto sujeito integral. Mas, por outro lado, cabe a este aprender a dizer em jargão profissional, sem o que não há como construir o indispensável espaço de assimetria sistêmica, nem mesmo entrar em enquadramento (RICHTER, 2015, p. 16).

Essa mescla de dialogismo com dogmatismo é fundamentada na THA pela Teoria dos Quatro Discursos, de Lacan (1992), banhada pelo dialogismo-problematizador, de Freire (1970, 1990, 1996, 2003, 2011), e constitui o pano de fundo da comunicação estabelecida no DPC, denominada *escuta enquadrativa*⁹⁰. De acordo com Richter (2012, p. 11), o *Discurso do Mestre* é aquele “cujo agente pretende fazer o outro agir, tomando como semblante a volição ou norma”. O que domina é “o poder, o comando, a vontade própria, a relação de autoridade”. O *Discurso da Universidade* é aquele “cujo agente pretende fazer o outro crer irrestritamente, tomando como semblante o saber construído”. O que domina é “a tirania do saber a todo e qualquer preço” (RICHTER, 2012, p. 12).

Conforme Richter (2015, p. 13), “Lacan atribui ao Mestre e à Universidade discursos em que um dos lugares do processo enunciativo é sem-furo, o que significa completo, sem falhas”. Inspirado em Freire, o autor da THA diz que esses dois discursos configuram uma *comunicação dogmática*, pois absolutizam, respectivamente, o poder e o conhecimento, às custas da anulação da diferença e daquilo que lhe está associado: o gozo do sentido por parte do sujeito como singularidade na cognição e na práxis”. Esses dois fluxos discursivos, contudo, não são desprezados no DPC e tampouco na concepção educativa de Freire, tendo um papel importante nesses processos. Segundo Richter, “o Mestre funciona como quem *fixa a priori os lugares sociais* [...] em que o processo enunciativo se dá. E a Universidade como quem *fixa a priori os critérios e premissas de legitimação das condições tanto de verdade quanto de construção de sentidos*” (RICHTER, 2015, p.13, grifos meus).

Por outro lado, o *Discurso da Histérica* é o discurso da busca e do questionamento, “cujo agente pretende instigar no outro a produção de um saber sobre algo catexizado (investido libidinalmente)”. Conforme o mesmo autor, “o sujeito da interrogação acerca do desejo ou da verdade faz o mestre não só querer saber (e acompanhar o saber em ação), mas também ele-próprio produzir “seu” saber (a intervenção, em determinado campo cultural, dos signos que assume)”. Por fim, o *Discurso do Analista* é o discurso da internalização e da apropriação, “cujo agente pretende instigar no outro a produção de um agir sobre o repositório de significantes da cultura; apaga-se (em semblante) como sujeito” que direciona a produção de sentido “para ser objeto causa do desejo/processo libidinal, para despertar no outro-

⁹⁰ Falarei dela na próxima seção.

assujeitado e castrado a busca de sua trajetória singular da produção de sentido, o investimento semiótico específico do seu processo desejante” (RICHTER, 2015, p.13).

Em contraste com os dois anteriores, esses dois discursos configuram, para Richter (2012), à luz de Freire, uma *comunicação dialógica*, na medida em que, ao se mostrarem incompletos, “furados”, relativizam, respectivamente, o conhecimento e o poder. Para o autor da THA (2015, p. 13), esse tipo de comunicação também tem importância fundamental no DPC e em qualquer atividade formativa, pela intersubjetividade que viabiliza: “a Histórica, por seu modo de funcionamento, renova constantemente sua inquietação, sua busca, sua incomformidade com os sentidos já dados”, enquanto que o Analista “abre espaço para que, do outro lado, surja [a partir da internalização e apropriação] um sujeito, embora dividido”.

Para que a metodologia do DPC cumpra seu objetivo, a THA considera necessária a rotatividade entre os quatro fluxos discursivos, garantindo tanto a consolidação de um papel/perfil profissional construído sobre um “chão comum” de conceitos, valores e condutas (por via dos fluxos dogmáticos), como um “ir além”, na busca por novos horizontes de intervenção (por via dos fluxos dialógicos)⁹¹. Na esteira de Gonzáles Rey (2003), seria dizer que a construção de uma subjetividade profissional coletiva depende de uma *dialética de co-determinação entre subjetividade social e subjetividade individual*. Isso significa que o enquadramento de trabalho deve considerar não apenas a convergência normatizante dos saberes coletivos pela paradigmação, mas também os ruídos não processáveis da construção coletiva do saber, que configuram sua personalização.

Assim estruturado, o DPC permite aos profissionais o desenvolvimento de dois tipos de saberes, os quais Richter (2015, p. 14) denomina *nomotético e idiográfico*. O primeiro é o saber “coletivo, compartilhável, dotado da mesma paradigmação que os conhecimentos de seus colegas desenvolvem, o que permite, inclusive, que possam trocar ideias e trabalhar em equipe”. O segundo refere-se ao estilo de trabalho de cada professor ou às características relativas à sua criatividade ou iniciativas próprias, as quais, sem se contrapor ao saber coletivo, particularizam-no.

Por fim, além de contemplar o binômio dos fluxos discursivos (dogmáticos e dialógicos) e o binômio das dimensões identitárias (nomotética e idiográfica), o DPC deve contemplar o binômio dos saberes capacitantes (gnoseológicos e praxeológicos). Isso significa que devem ser desenvolvidos tanto os saberes teóricos (saber-sobre) que fundamentam as compe-

⁹¹ Na prática, a integração entre Lacan e Freire se dá pela aplicação, na interação entre os profissionais, dos preceitos de Rogers (1997) e Benjamin (2008), constituindo o lastro discursivo específico do DPC, que a THA denomina “escuta enquadrativa”, sobre a qual me debruçarei na próxima seção.

tências quanto os saberes práticos (saber-como) que são as próprias competências. Nos termos da THA 5.0, significa que, no interior desse sistema social específico, devem se desenvolver em codeterminação as racionalidades teórica e prática, lógica e histórica. Para que atinja tanto seu objetivo mais dogmático (parametrizar valores, conceitos e condutas) quanto seu objetivo mais dialógico (acolher demandas e ser “base segura”), o DPC precisa de um lastro discursivo que garanta a rotatividade entre os quatro matemas lacanianos. Por isso, o DPC passa a funcionar como contexto de produção de um *gênero discursivo*⁹² específico, que é a *escuta enquadrativa*, estruturada nos termos a seguir.

2.5.4 A escuta enquadrativa

O DPC atua como contexto instaurador das condições de produção de uma interação capaz de conciliar as dimensões gnoseológicas (saber teórico) e praxeológicas (saber prático) bem como os elementos nomotéticos (saber coletivo paradigmático) e idiográficos (saber individualizado) que integram a atividade docente. Na base da integração desses aspectos polarizados atua um percurso interativo baseado na rotatividade dos quatro discursos de Lacan, que, banhada pelo dialogismo-problematizador de Freire, corresponde na THA à alternância entre os fluxos discursivos dogmáticos e dialógicos⁹³. Os fluxos dialógicos garantem a presença da *escuta*, que dá espaço para que o outro busque, questione, vá além, (re)construindo sua trajetória *singular* de produção de sentidos. Já os fluxos dogmáticos garantem o respeito ao *enquadramento*, pois fixam os lugares sociais e os critérios de legitimação a partir dos quais se pode exigir do outro o respeito a alguns limites na construção de sentidos, de modo a não descaracterizar o que é próprio daquela *comunidade*.

Mas como *estruturar* essa interação entre os participantes do DPC, de forma a respeitar os princípios lacanianos e freireanos supracitados e contemplar, holística e sistemicamente, tanto o exercício da *escuta* quanto a prática do *enquadramento*, numa “escuta enquadrativa”? O que nos ajuda a responder essa pergunta são os preceitos da psicologia humanista de Carl Rogers e a aplicação prática que deles fez Alfred Benjamin ao elaborar quase que um “manual da escuta” ou da “entrevista de ajuda”, como ele denomina desde o título da obra. E aqui faço já alguns esclarecimentos prevendo objeções sobre um possível psicologismo.

⁹² Considero aqui a concepção bakhtiniana de “gênero” e o fato de que cada comunidade discursivo-prática elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

⁹³ Percurso a ser detalhadamente explicado no Capítulo 2.

Primeiro: A THA, na medida em que defende a autopoiese sistêmica, preocupa-se com que sejam respeitadas justamente as operações específicas de cada sistema. Princípios da psicologia que chegam pela abertura cognitiva como estímulos externos são imediatamente convertidos em operações próprias do sistema da educação linguística. É assim que, na THA, ruídos da psicanálise lacaniana convertem-se em operações da *educação dialógico-problematizadora de Freire*, e ruídos da psicoterapia de Rogers e Benjamin convertem-se em operações de *enquadramento da atividade docente*, de modo a “despsicologizar” a teoria.

Segundo: As obras de Rogers e de Benjamin que servem de referência para a THA elaborar sua técnica de escuta *não* são dedicadas a profissionais da psicologia, mas a “professores, educadores, religiosos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, chefes de empresa, especialistas em organização do trabalho, cientistas políticos, em intenção de todos aqueles que encontraram [ali] uma relação direta com os seus problemas profissionais” (ROGERS, 1997, p. XXI). Também no prefácio ao leitor, Benjamin (2008, p. 16) diz que a escuta está presente na relação profissional-cliente em diversas ocupações: “O médico a põe em prática quando conversa com seu paciente, e o educador ao conversar com seu aluno [...]. Embora tragam consigo outras habilidades e *backgrounds* divergentes, todos entrevistam e desejam profundamente ajudar”. No caso da docência, o próprio Freire (1996, p. 128, grifo do autor) aponta para a necessidade de uma “escuta educacional”, através da qual o educador “aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. Na THA, ao tornar-se ferramenta de DPC, a escuta vem contribuir não apenas para a relação profissional-cliente, mas para relação entre os pares profissionais, sobretudo entre os colegas da academia e do mercado, que historicamente mantêm um “diálogo de surdos” à porfia.

Terceiro: Embora voltadas a profissionais de outras áreas, leigos no que tange à psicoterapia, as obras de Rogers e de Benjamin nos permitem vislumbrar quão complexa é a tarefa de escutar, o que justifica o fato de ter se convertido em prática específica de um sistema profissional altamente especializado. Quando tomamos consciência dos conhecimentos envolvidos no saber-fazer do psicólogo, desfazemos qualquer suspeita de que sua atividade consista em “ficar sentado enquanto alguém desabafa”. Essa experiência vem corroborar aquilo que queremos defender quanto à docência: se uma atividade *parece* simples, não significa que *seja* verdadeiramente simples, passível de ser desempenhada por qualquer indivíduo de “notório saber”. É justamente por reconhecer a especialidade dos profissionais da escuta (psicólogos) – os quais têm o amparo de um Conselho apto a fiscalizar o exercício ilegal da profissão – que de forma alguma nos apropriamos de operações específicas do seu sistema profissional.

Quarto: Ainda que inspirada nos princípios e na estrutura organizacional da escuta terapêutica ou analítica (os quais apresentarei em seguida), a escuta enquadrativa é um gênero discursivo *muito* diferente, sobretudo no que diz respeito aos seus objetivos e às condições enunciativas de produção. Seu objetivo não é psicoterapêutico, com alvo na funcionalidade psíquica humana, mas *formativo*, com alvo na propedêutica de uma classe profissional específica. No caso do uso que dela faz a THA, quem está autorizado a praticá-la são estritamente os profissionais de Letras vinculados a um mesmo enquadramento de trabalho.

Além disso, um cuidado especial deve ser tomado com a transposição do termo “ajuda”, utilizado por Benjamin, ao contexto de DPC, para que não se depreenda qualquer relação de paternalismo da universidade em relação à escola, que é justamente o que a THA deseja combater. O assessoramento oferecido pelos profissionais da academia é parte de uma relação de *cooperação* que quer assegurar e ostentar a *autonomia dos professores das escolas* em relação a tomadas de decisão consistentes conforme o enquadramento de trabalho, libertando-os de qualquer posição de subalternidade. O DPC é uma rede de apoio *mútuo* entre *colegas* profissionais, que visa justamente à *horizontalização*, sem hierarquias. A escuta no DPC, portanto, é uma escuta recíproca. Sua natureza e função “enquadrativa” cumpre aí papel fundamental, na medida em que favorece a progressiva simetria dos discursos e o enquadramento teórico-prático das ações, estabelecendo expectativas normativas a partir das quais o sistema como um todo se desenvolve e se diferencia do entorno, demarcando sua identidade profissional.

Por fim: A THA ancora sua técnica de escuta nas ciências auxiliares da Psicologia porque elas permitem uma abordagem holística do ser humano e da atividade, considerando não apenas pensamentos e ações, mas afetos e emoções anteriores à linguagem e à consciência, determinantes nos processos de desenvolvimento. Esse diferencial explica a distinção que Bulea (2010, p. 38) percebe entre a entrevista terapêutica e a entrevista de pesquisa: enquanto a primeira tem ostensivo o seu objetivo transformador ou de melhoria, a segunda “não tem um objetivo orientado especificamente para a análise do agir, nem uma finalidade desenvolvimental declarada”. Considerando as importantes mudanças que desejamos observar no sistema profissional docente (notadamente em Letras), os princípios e técnicas de escuta da Psicologia parecem poder contribuir de forma mais significativa, especialmente porque associados a uma perspectiva de pesquisa voltada à ação.

Esclarecidos esses pontos, caracterizemos a “escuta”. Uma primeira dimensão dela é aquela afetivo-identificatória, indispensável para criar uma relação de confiança entre os interlocutores. Rogers (1997) apresenta três princípios fundamentais para o estabelecimento dessa relação: a empatia, a aceitação incondicional e a congruência. A *empatia*, segundo o

autor, refere-se à capacidade sensível de ver o outro e o seu mundo da forma como ele os vê. A *aceitação incondicional* designa a consideração afetuosa pelo outro, independentemente de sua condição, de seu comportamento ou de seus sentimentos. A *congruência*, por fim, corresponde à autenticidade e transparência de manifestar ao outro aquilo que genuinamente se é, sem fachadas. Se assim for, o outro da relação

[e]xperienciará e compreenderá aspectos de si mesmo que havia anteriormente reprimido; dar-se-á conta de que está se tornando mais integrado, mais apto a funcionar efetivamente; tornar-se-á mais semelhante à pessoa que gostaria de ser; será mais autodiretivo e autoconfiante; realizar-se-á mais enquanto pessoa, sendo mais único e autoexpressivo; será mais compreensivo, mais aceitador com relação aos outros; estará mais apto a enfrentar os problemas da vida adequadamente e de forma mais tranquila (ROGERS, 1997, p. 43).

Nesse processo sempre contínuo de “tornar-se pessoa”, o autor define alguns estágios que vão da incongruência até a congruência. No extremo inferior, o indivíduo descreve seus sentimentos de forma longínqua e impessoal, mostra-se afastado de suas vivências, percebe suas experiências como fatos externos a ele, não reconhece seus problemas, não deseja mudar e sente qualquer relação mais íntima como ameaçadora. Aos poucos, porém, na medida em que o outro revela empatia, aceitação e congruência, ele passa a sentir-se livre para manifestar seus sentimentos, reconhece suas vivências como processos perturbadores dentro dele e começa a perceber que seus problemas não derivam apenas de fontes exteriores. No ponto superior do contínuo da mudança, o indivíduo manifesta um incessante fluxo de sentimentos; aceita as experiências que vive, atribuindo-lhes significados e tomando-as como ponto de referência para seus comportamentos; vive seus problemas subjetivamente, sentindo-se responsável pela resolução deles; deixa de se defender contra aspectos ameaçadores da experiência, vivendo aberta e livremente na relação com o outro (ROGERS, 1997).

Aplicados ao DPC, os princípios rogerianos da escuta contribuem para que os profissionais de Letras da academia e do mercado deixem de digladiar forças em um conflito de egos para somarem forças na construção de um ego profissional comum, não fragmentado. Ao entenderem que buscam um mesmo ideal profissional, passam a se sentir responsáveis uns pelo crescimento dos outros. Ao enxergar a realidade do outro como ele a enxerga, ao revelar-se ao outro como realmente é e ao aceitar a incompletude própria e a alheia, o profissional da academia passa a compreender que a teoria será boa na medida em que puder ser útil aos problemas que o seu colega do mercado enfrenta, e este, por sua vez, entenderá a necessidade de ancorar suas práticas em um paradigma teórico-metodológico bem consolidado.

Esse percurso deve acarretar o que a THA denomina *congruência enquadrativa*, que é a capacidade de abrir-se integralmente ao dizer do outro e, ao mesmo tempo, dizer de si (de seus sentimentos, pensamentos e condutas) como um profissional enquadrado, utilizando jargão próprio do enquadramento. Na medida em que essa abertura ao outro e esse dizer de si reflitam aquilo que o profissional realmente é, sente e faz, essa congruência enquadrativa se torna fundamental para o despertar da racionalidade intrínseca que demarcará a simetria entre os pares do sistema profissional e a sua assimetria em relação aos sistemas do entorno.

Se Rogers nos ensina os princípios básicos da escuta, Benjamin nos mostra como estruturá-la de modo a fazer cumprir, na prática interlocutiva, os preceitos de empatia, aceitação e congruência. Destacarei os aspectos que podem subsidiar a escuta enquadrativa, buscando já adaptá-los às condições de produção instauradas pelo DPC. São orientações que ele dirige mais diretamente a quem, na “entrevista de ajuda”, cumpre o papel de entrevistador: o professor, na relação com o aluno; o médico, na relação com o paciente; o chefe, na relação com o operário. No contexto de DPC, direcionam-se especialmente ao(s) profissional(is) que está(ão) na função de assessoria, isto é, na posição de escuta às demandas do mercado.

Inicialmente, Benjamin (2008, p. 23-25) destaca a necessidade de se criar uma “atmosfera” propícia à ajuda, para o que são necessárias algumas condições, sobretudo internas. Trata-se de trazer “tanto de nós mesmos quanto sejamos capazes” e de “sentir dentro de nós mesmos que desejamos ajudar tanto quanto possível, e que nada naquele momento é mais importante”. Segundo o autor, comunicamos ao entrevistado nosso interesse, ou a falta dele, de formais muito sutis e variadas, não apenas pelo que dizemos, mas por meio de expressões faciais, movimentos e gestos, tom de voz. O que devemos levar de nós para o outro é não apenas nossa suposta competência profissional, mas nosso autoconhecimento: “Voltados para nós mesmos, podemos nos sentir à vontade conosco e, assim, sermos capazes de ajudar os outros a se sentirem bem consigo mesmos e conosco”. Se precisamos confiar nas próprias ideias e sentimentos, também precisamos ser honestos conosco mesmos e com o outro:

Penso que a maior parte dos entrevistados sente-se melhor com entrevistadores que lhe parecem seres humanos falíveis. Torna-se mais fácil, assim, revelarem sua própria falibilidade. A honestidade recíproca desta natureza pode incluir, às vezes, dizer ao entrevistado que não temos a solução para sua dificuldade. Em vez de inibi-lo, tal franqueza pode encorajá-lo a enfrentar sua situação mais vigorosamente. Novamente estou admitindo que nos aceitamos o suficiente para não termos necessidade de parecer aos outros como todo-poderosos, oniscientes e próximos da perfeição (BENJAMIN, 2008, p. 26).

Em alusão às pesquisas de Freud e de sua filha Anna, Benjamin (2008, p. 28) considera que, em uma atmosfera que atenda as condições supracitadas, os *mecanismos de defesa* (coisas que fazemos inconscientemente para proteger nosso ego) darão lugar a *mecanismos de enfrentamento* (coisas que fazemos conscientemente para satisfazer as imposições da realidade). Assim será possível que o entrevistado passe a “enfrentar a realidade ao invés de defender-se dela, negá-la ou distorcê-la até ficar irreconhecível”.

Explicadas as condições, Benjamin (2008, p. 39) descreve as três partes que compõem a estrutura da escuta: “1) Abertura ou colocação do problema. 2) Desenvolvimento ou exploração. 3) Encerramento”. O autor lembra que a entrevista pode ser solicitada e iniciada por qualquer uma das partes: “se alguém pediu para nos ver, e veio, é melhor deixá-lo expor em suas próprias palavras exatamente o que o trouxe”, podendo ser necessário, em alguns casos, “quebrar o gelo” de alguma forma que o leve a falar. Se o contato partiu do entrevistador, é importante “situar, no início, com clareza, aquilo que levou você a pedir ao entrevistado que viesse vê-lo”, atentando para o grande perigo de transformar essa sessão em um monólogo.

No contexto do DPC, tudo começa com as demandas do mercado. Espera-se, portanto, que seja o professor da escola o primeiro a tomar a voz, invertendo o sentido historicamente observado. No entanto, considerando-se a fase inicial em que se encontra a rede de escuta, ainda pouco conhecida, entende-se que o primeiro contato ainda possa partir dos profissionais da academia, que se colocam à disposição para uma aliança laboral. Instaurado o DPC, as sessões de escuta e assessoramento podem ser solicitadas pelo profissional do mercado ou pelo graduando, sempre que surgir uma nova demanda, ou mesmo pelo pesquisador, quando sentir que há algo importante a ser notado, discutido, esclarecido.

Conforme Benjamin (2008), a fase de “abertura ou colocação do problema” destina-se a situar o assunto que motivou o encontro, o que não significa que a escuta vá tratar exclusiva ou principalmente deste aspecto, pois outros pontos poderão ser levantados ao longo da entrevista revelando-se até mais importantes que o primeiro. No contexto de DPC, o primeiro momento da escuta enquadrativa compreende a seleção e a apresentação de uma questão/demanda que deverá estar vinculada a um dos fatores de enquadramento: atribuição, mediação ou controle. É muito importante que se procure “dizer” a questão no jargão teórico do enquadramento e dentro de suas categorias (fatores e níveis). No DPC, é isso que contribui para que todos compreendam qual é exatamente o ponto a ser discutido e a que exatamente se refere dentro das inúmeras variáveis que integram a atividade docente.

Quanto à fase de “desenvolvimento ou exploração”, Benjamin (2008, p. 41) não apresenta um modelo fixo; apenas sugere tomar as próprias entrevistas das sessões anteriores co-

mo ponto de referência “discutindo-as com seus colegas e supervisores, refletindo sobre elas, ouvindo gravações suas ou dos outros”. A decisão sobre o que manter ou mudar já é, por si só, geradora de crescimento profissional e pessoal aos envolvidos, segundo o autor. Na THA, a escuta enquadrativa também segue esse caráter probabilístico, porque baseada em operações de dupla contingência. Nosso modelo de escuta vai sendo construído na medida em que opera. A interlocução deve ser investigada em sua materialidade em termos de trajetória temporal, pois quaisquer ajustes, esclarecimentos de ordem discursiva dependerão de como as expectativas de cada lado se reconfiguram até que resultados desejáveis como *rapport*⁹⁴ (reconhecimento de empatia, congruência e respeito, movimentos conceituais enquadrativos e giros discursivos dogmáticos e dialógicos) se evidenciem de alguma forma.

A despeito da flexibilidade desse segundo momento da escuta, Benjamin (2008, p. 41) diz que “certos aspectos dessa fase principal da entrevista merecem uma consideração cuidadosa”⁹⁵. Um primeiro aspecto consiste em ajudar o outro “a abrir-se, a falar sobre o problema, todo ele, a ouvi-lo e examiná-lo”, de modo que ele consiga “olhar corretamente [para os fatos] e transmitir isso”. Isso inclui capacitar o entrevistado “a deslocar-se de uma estrutura de referência externa para uma interna”, permitindo-lhe “chegar perto de si mesmo para explorar e expressar o que descobriu, em vez de envolver-se em lugares-comuns ou rótulos avaliativos que os outros sempre têm prontos para impingir-lhe” (BENJAMIN, 2008, p. 43).

No caso da escuta enquadrativa, isso significa “metabolizar” o dizer do outro (par profissional) a fim de que ele tenha clareza sobre a exata natureza da questão/demanda apresentada na fase de Abertura. O profissional em formação inicial ou continuada precisa ter claro primeiramente para si mesmo aquilo que ele quer saber; precisa saber bem equacionar para si o seu problema. O enquadramento de trabalho, com seus fatores e níveis, é a “estrutura de referência interna” (para utilizar os termos de Benjamin) na qual ele deve se apoiar para olhar corretamente para si mesmo, para o seu problema e para comunicá-lo aos colegas.

Do lado de quem assessora ou supervisiona, há a tentativa de traduzir as demandas afetivas, cognitivas e comportamentais do interlocutor nos termos do enquadramento de trabalho, de modo a diminuir a opacidade, “varrer” possíveis discursos do *déficit*, esclarecer e delimitar o foco da demanda segundo os fatores e níveis de enquadramento etc. Os pares profissionais devem atuar sempre como “advogados do diabo” diante do dizer do outro e até do

⁹⁴ Termo que, em terapia ou aconselhamento, indica que as pessoas estão “cativadas” entre si, criaram laços de afeto, bem como cuidados e responsabilidade recíproca.

⁹⁵ Na verdade, as orientações que o autor dá ao longo de toda a sua obra são importantes para esse “miolo” da escuta, que é a fase da exploração das demandas. Destacarei aqui aquelas que mais interessam para o desenvolvimento de nossa escuta enquadrativa.

próprio, questionando: De quem é essa voz? De que lugar social ou histórico ela procede? Que intencionalidade explícita ou implícita há por trás dela? Há nela traços de discurso da demanda ou do *déficit*? Precisam monitorar-se mutuamente e automonitorar-se para que ninguém fale de si e da sua atividade com o *conteúdo* e a *forma* com que o senso comum fala.

As técnicas de *elucidação*, *interpretação* e *explicação* previstas por Benjamin (2008) favorecem o estabelecimento de um “chão-comum” de conceitos a partir dos quais se pode traçar um diagnóstico preciso da situação-problema e elaborar um plano de ação. Aqui cabe também constatar como a questão inicialmente apresentada se relaciona com outras do enquadramento, já que cada nível fatorial do enquadramento se relaciona de alguma forma com outro(s). Do lado de quem é assessorado ou supervisionado, há a necessidade de familiarizar-se com o jargão profissional do enquadramento e de passar a dizer-se através dele, validando a “tradução” feita pelo interlocutor, não só para poder formular com clareza a sua questão, mas para viabilizar a construção de espaço de assimetria sistêmica.

Essa corresponsabilidade é prevista por Benjamin (2008) quando ele lembra que, embora o sujeito que busca a “entrevista de ajuda” deva sentir-se responsável por sua mudança, isso não significa que o “entrevistador” seja um elemento passivo. Pelo contrário: segundo o autor, ele desempenha o tempo todo um “papel ativo e vital” ao buscar criar e manter uma atmosfera de respeito, aceitação, compreensão, empatia, congruência e verdadeira escuta. Além disso,

[e]le não abdica de sua autoridade, mas a emprega de modo que o entrevistado venha a ser a autoridade em sua própria vida. O entrevistador se vale de sua autoridade para colocar o entrevistado no centro do palco, e para mantê-lo ali. *Contribui com sua pessoa e com seu conhecimento profissional para ajudar o entrevistado, e não simplesmente para exibir sua sabedoria ou suas esplêndidas qualidades pessoais*. Mantém sua autoridade de modo que o entrevistado possa chegar a confiar em si mesmo para encontrar seu próprio caminho e direção [...]. O entrevistador não quer que o entrevistado dependa dele, mas que se apoie cada vez mais em si mesmo (BENJAMIN, 2008, p. 63).

Na base dessa orientação benjaminiana está justamente aquilo que a THA preconiza para o percurso interativo do DPC nos termos dos quatro discursos lacanianos. O docente da academia – que até então encarnava paternalisticamente o *Discurso da Universidade*, fechado em suas certezas, em oposição (no mesmo sistema profissional) ao docente do mercado que, oprimido, sem voz própria, assumia o *Discurso da Histórica* – passa a encarnar, na escuta enquadrativa, o *Discurso do Analista*, esvaziado de si mesmo e aberto à voz do Outro para fazer emergir no colega do mercado o *Discurso do Mestre*, que é o discurso de quem assume a responsabilidade pela busca de significar-se.

No início da escuta enquadrativa, o profissional que está no papel de assessor precisa esvaziar-se de si mesmo, colocando-se na posição de sujeito incompleto, que não tem as respostas e soluções para todas as perguntas e problemas que o colega apresenta, mas que se dispõe, contudo, pelo exercício da escuta, a buscá-las *com* ele. Durante o percurso interativo, vai trazendo à tona os conceitos teórico-metodológicos próprios do paradigma de trabalho para validar o dizer do outro e estabelecer as bases do campo enquadrativo a partir do qual as decisões são tomadas. Dominando esse “chão-comum” de conceitos, o colega do mercado adquire a *mestria* necessária para significar suas práticas linguodidáticas e seguir sua busca a partir das novas demandas que vão emergir da sua ação docente enquadrada.

Nos termos da psicanálise lacaniana, trata-se exatamente da fórmula do Discurso do Analista em Lacan: $a / S2 \rightarrow \$ / S1$, sendo que do lado esquerdo da seta fica o Analista, que tem como semblante, no numerador, o “objeto *a*” (a falta, o vácuo de sentido), mas este sustentado ocultamente no denominador por *S2* (o Saber, ou a possibilidade latente de construir conhecimento válido). Tudo funciona no sentido de que a “máscara” da interação posiciona o Analista como quem faz o vácuo do/no discurso, de tal modo que esse lugar (vazio na Persona do Analista) seja preenchido discursivamente por alguém (o Paciente, *\$*) que tenta, a seu modo, fazer de tudo para suturar suas inconsistências (pois é sujeito cindido, “S barrado”), mas guiado (sem que o perceba) por um Saber imanifesto (um *know-how* da problematização, manejado pelo Analista), para que no final do longo processo resulte no Paciente um *S1*, ou seja, uma personalidade. Por isso se fala em “vácuo sustentado por um Saber”.

Se Benjamin traça um percurso *linear* das formas mais dialógicas às mais dogmáticas de interação na entrevista de ajuda, na escuta enquadrativa o percurso é *circular*, havendo rotatividade entre os fluxos discursivos. Assim, depois das formas dogmáticas que fixam os parâmetros nomotéticos do enquadramento, volta-se às formas dialógicas da busca, que permitem ir-almém. É o momento em que cada profissional se apropria daquele saber coletivo paradigmático para selecionar criativamente os seus próprios de acordo com sua realidade concreta e seu estilo, até que surjam novas demandas que levarão o próprio paradigma a se desenvolver. A alternância entre os fluxos discursivos é o que permite a integração entre as dimensões nomotéticas e idiográficas, gnoseológicas e praxeológicas do enquadramento.

Outro aspecto destacado por Benjamin (2008, p. 61), e o último que julgo importante apresentar aqui, refere-se justamente ao tipo de mudança desejado e às formas de estimulá-la. De acordo com o autor, “a mudança que desejamos ajudar a promover é basicamente aquela que o entrevistado será capaz de construir – que seja significativa para ele e lhe permita agir no futuro com mais êxito como pessoa”. Podemos estimulá-lo a construir essa mudança, pri-

meiro criando uma atmosfera de confiança, na qual ele se sinta integralmente respeitado e, segundo, mostrando-lhe que o consideramos responsável por si próprio e que acreditamos em sua capacidade de usar cada vez mais seus próprios recursos:

Fornecemos informação, quando necessário; mas percebendo que isso partiu de nós, queremos saber como ele a entendeu. Oferecemos os recursos à nossa disposição e discutimos seu benefício potencial para ele, mas acreditamos que a decisão quanto à sua aplicabilidade cabe a ele. Agimos no sentido de ajudá-lo a tornar-se cada vez mais consciente de si mesmo, de seu espaço vital, de sua própria estrutura de referência. Queremos ajudá-lo a aprender que a mudança é possível, mas que cabe a ele decidir quando e como mudar (BENJAMIN, 2008, p. 62).

No contexto de DPC, a mudança desejada é a substituição de um ego-profissional fragmentado, fruto da exogenia, da acrasia e da ação-reflexão assistemática, intuitiva e imprecisa pela coconstrução de um ego profissional integrado, reflexo de uma endogenia, de congruência enquadrativa e de uma ação-reflexão paradigmaticada e sistemática a partir do apoio mútuo e holístico entre profissionais docentes da academia e do mercado. Os profissionais da academia fornecem as bases teórico-metodológicas para o enquadramento do trabalho linguodidático conforme o paradigma de ensino adotado pelo grupo (interacionista), mas cabe ao profissional do mercado a decisão de aplicar esses componentes nomotéticos na seleção, organização ou elaboração criativa de recursos, procedimentos e conceitos de acordo com seu estilo individual e com as necessidades da clientela.

A despeito das orientações que Benjamin fornece sobre como estimular no outro a mudança, ele alerta para o fato de que o “conselheiro” não pode *a priori* alimentar grandes expectativas de modificar ou modelar as atitudes do aconselhado. Isto porque, considerando a linha humanista de ajuda psicológica (Carl Rogers e Fritz Perls), só se pode esperar algum resultado concreto da intervenção psicológica se o cliente ou aconselhado entrar na relação de ajuda com desejo genuíno e intenso de retrabalhar-se, de mudar. Se não houver essa disposição interior do aconselhado, por mais que se queira ajudar, infelizmente o que quase sempre resultará será tão-somente desgaste e frustração. Daí a importância de conciliar o profundo interesse pelo entrevistado com certo distanciamento emocional estratégico.

No caso do DPC em Letras, essa capacidade de resiliência por parte de quem se dispõe a cooperar é muito necessária, pois o histórico de animosidades entre universidade e escola ainda gera muitas resistências de aproximação. Ademais, a própria resistência à formação só será plenamente superada quando tivermos um Código de Ética que exija a capacitação constante. Enquanto isso não ocorre, não será raro encontrarmos entre os profissionais de Letras

da academia e do mercado o mesmo tipo de relação que Norbert Elias observou entre os grupos que ele chamou de “estabelecidos e *outsiders*”. Vejamos em que consiste essa relação.

2.6 A RELAÇÃO ESTABELECIDOS X *OUTSIDERS*

A relação entre estabelecidos e *outsiders* foi observada pelos pesquisadores Elias e Scotson (2000) durante uma experiência em uma pequena comunidade situada nos arredores de Londres. Trata-se de uma relação assimétrica entre dois grupos existentes nessa comunidade. Embora fossem semelhantes quanto à ocupação, à renda, à etnia e à educação, uma única diferença foi suficiente para gerar a dominação de um sobre o outro: o fato de que um grupo residia ali há mais tempo, enquanto que o outro era recém-chegado. Os “estabelecidos” consideravam-se superiores aos “*outsiders*”, acreditando que eram mais importantes, mais coesos, mais organizados e mais conhecidos que eles. Por isso, excluíam e enfraqueciam “os de fora”, de tal modo que, com o tempo, os próprios *outsiders* passaram a aceitar-se como pertencentes a um grupo pouco virtuoso e menos respeitado.

Kader (2014) percebeu na relação entre profissões regulamentadas e não regulamentadas uma forte semelhança com o tipo de relação que observamos entre estabelecidos e *outsiders*. De fato, como nos mostra Luhmann (1995), sistemas autopoieticos, que já são mais organizados por sua capacidade de redução da complexidade externa a partir de expectativas normativas, não apenas se tornam cada vez mais sofisticados e fortalecidos ao convertê-la em complexidade interna, como também tornam os sistemas do entorno mais fragilizados, ao expropriarem suas prerrogativas. Por sua vez, os sistemas alopoieticos, já menos organizados por não possuírem critérios de seleção bem definidos, tornam-se cada vez mais enfraquecidos e desorganizados, já que têm suas prerrogativas expropriadas ao mesmo tempo em que incorporam crônica e patologicamente quaisquer ruídos do entorno.

É assim que profissões regulamentadas se tornam alvo de discursos da *demanda*, enquanto que as não regulamentadas são alvo de discursos do *déficit*. Os próprios profissionais emancipados empenham-se em fortalecer o discurso da demanda ao construírem uma autoimagem positiva, revelando à sociedade o quanto são indispensáveis. Já os profissionais não emancipados acabam por vezes incorporando o próprio discurso do *déficit*, ao reproduzirem representações sociais (como a do “mártir imolado”) que em nada edificam sua autoimagem.

No caso dos profissionais de Letras, essa mesma assimetria é verificada no interior do próprio sistema, colocando profissionais da academia de um lado e profissionais do mercado de outro. Dado que é sobre estes últimos que recaem, mais frequente e intensamente, os dis-

cursos do *déficit*, e dadas as suas piores condições de trabalho, são eles que fazem as vezes dos *outsiders*. Tal como ocorria com os *outsiders* de Londres, os professores das escolas, por não terem o mesmo grau de especialização que os professores da academia, acabam acreditando que são “inferiores” e não fazem questão de uma aproximação com a universidade. Quanto aos licenciados da academia, muitos reproduzem o padrão de comportamento dos “estabelecidos”, quando mantêm com os licenciados do mercado uma relação verticalizada, quando assumem o “lugar do saber”, quando só fazem apontar falhas, quando preferem ouvir o próprio ego a ouvir o outro com empatia e acolhimento.

A relação conflituosa entre profissionais de Letras da academia e do mercado comprova o que Elias e Scotson (2000, p. 24) preveem para as relações do tipo estabelecidos-*outsiders*: os estabelecidos tendem a adotar a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* como estratégia para preservar sua própria identidade e domínio, ao mesmo tempo em que mantêm os outros rebaixados. Para os autores, “afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”.

O que chama a atenção é que, segundo os autores, só pode haver superioridade de poder de um grupo sobre o outro quando um deles está bem instalado em condições das quais o outro grupo é privado. Do contrário, as características nativas do grupo mais desvalorizado fazem prevalecer uma estigma coletiva de desonra, de modo que toda a comunidade passa a ser reconhecida por sua falta de coesão. Nesse viés, assim como não fazia sentido a disputa entre estabelecidos e *outsiders* daquela pequena comunidade de Londres, também não faz sentido uma disputa entre colegas de uma mesma classe, que estão todos “no mesmo barco” da não regulamentação; nenhum lado goza de algum direito jurídico que o outro não goze. Além de não trazer benefícios para nenhum dos lados, a disputa acaba gerando prejuízo para o todo o sistema, já que a falta de coesão entre profissionais da academia e do mercado é um dos maiores obstáculos à emancipação da classe.

Ora, se os estabelecidos e *outsiders* britânicos, ao invés de digladiarem forças entre si, unissem forças na construção de uma identidade coletiva a partir de suas características comuns, certamente teriam mais chances de prosperar enquanto comunidade, já que a autoestima comunitária tende a fortalecer inclusive a resiliência dos grupos sociais. Conforme Melillo et al. (2005, p. 50), “não é estranho [...] que as cidades ou localidades em que se observa uma elevada autoestima coletiva tenham maior capacidade de recuperação nas adversidades”, dada a satisfação de sentir-se parte da comunidade e de compartilhar os valores que a inspiram.

Isso se percebe na maneira como alguém diz, por exemplo, “sou gaúcho”. Se pensarmos em grupos sociais profissionais, corresponde também à maneira como alguém diz “sou médico”.

No caso dos estabelecidos e *outsiders* londrinos, o argumento utilizado para justificar a separação era o *tempo*. O que colocava os estabelecidos em posição de superioridade era o fato de já terem construído uma *história* naquela comunidade, de modo que os vínculos afetivo-identificatórios (valores, tradição, linguagem) com aquele lugar e com os habitantes já estavam bastante fortalecidos, gerando maior sentimento de pertença. Entre os profissionais de Letras, o que temos, tanto do lado da academia quanto do lado do mercado, é uma longa *história* de alopoiese, que, no entanto, mantém os dois lados afastados. Resta saber se, a partir do DPC que é objeto de estudo deste trabalho, conseguiremos dar início a uma nova história.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (Maria Cecília de Souza Minayo)

Neste capítulo, apresento os procedimentos que norteiam a realização deste estudo, desenvolvido segundo as premissas da pesquisa-ação. Como veremos, essa metodologia reúne em si características de pesquisa *aplicada* e de estudo de *caso*, além de apresentar, na presente investigação, uma análise *qualitativa e exploratória* de dados *triangulados*. Descrevo neste capítulo o Projeto Cadrelp como *contexto de pesquisa*; esclareço meu papel como *sujeito* (tripartido) deste estudo; caracterizo o núcleo de DPC que constituiu o *contexto de produção de corpora*; situo a escuta enquadrativa como *técnica geradora de dados* discursivos; sinalizo as *ferramentas de coleta* desses dados (*e-mail*, redes sociais, anotações); delimito as interações e os materiais que constituem o *corpus* de análise; e, por fim, apresento o Paradigma Indiciário como *instrumento de análise* do material coletado.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Tendo vista, de um lado, algumas sutis diferenças na forma como a pesquisa-ação é concebida por diferentes autores de acordo com a área de aplicação e, de outro lado, algumas mudanças de percurso e de foco que ocorreram no desenvolvimento deste trabalho, eu diria que meu estudo segue uma progressão no que diz respeito aos diferentes modos de se fazer pesquisa-ação. Dado o aumento progressivo do meu grau de envolvimento na investigação, a pesquisa vai da forma como é comumente desenvolvida na área *social* ao modo como costuma ser aplicada na área *educacional*, em que é mais conhecida como “investigação-ação”.

No campo social, a pesquisa-ação é geralmente *promovida por um pesquisador que coopera* com os “habitantes” do contexto investigado e visa principalmente a *solucionar uma situação-problema* desse contexto. Nesse caso, “a participação isoladamente não pode ser vista como a característica principal da pesquisa-ação e sim *a solução de um problema não trivial envolvendo a participação dos diversos atores do processo*” (VERGARA, 2000, p. 12). Essa é a vertente tematizada na maior parte das produções de Thiollent (2011), por exemplo. Para o sociólogo, trata-se de:

[pesquisa] com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma *ação* ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os *pesquisadores e os participantes* representativos da situação ou do problema *estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo* (THIOLENT, 2011, p. 20, grifos meus).

Aplicada a contextos educacionais (como escolas), essa definição de pesquisa-ação não deixa claro a qual dos dois grupos pertenceria o professor de uma turma: se ele seria um dos “participantes representativos da situação” e contaria com a cooperação de um pesquisador que faz o estudo, ou se ele mesmo seria o pesquisador da sua própria prática e contaria com a cooperação dos seus alunos (estes, então, os “participantes representativos da situação”). Essa indefinição dá margem para considerarmos diferentes maneiras pelas quais o pesquisador pode intervir no contexto investigado, incluindo a possibilidade de ele cooperar com o professor da escola sem necessariamente ter de estar presente *in loco* no ambiente escolar. Com isso, o pesquisador estaria contribuindo não (apenas ou diretamente) para a melhoria *da própria* prática, mas para a melhoria da prática docente *de um colega*.

No âmbito educacional, a pesquisa-ação costuma ser promovida *por um educador que “habita” o contexto investigado* e visa especialmente a *melhorar sua própria prática docente*. É a perspectiva defendida por autores como Elliott (1990), Pérez Serrano (1990), Carr e Kemmis (1988), a qual é inspirada na ideia de Lawrence Stenhouse de que o professor deve ser um profissional dilatado, investigador de suas ações e monitor de si mesmo. Ao contrário do que ocorria no âmbito das pesquisas sociais, aqui é central o aspecto *participativo*: o que mais importa é que a eleição da problemática e a definição dos objetivos partam de uma situação global real “*cujos investigadores são sujeitos reais vivendo no contexto do problema*” (CECHIN, 2000, p.13).

Em suma, se ainda não fui plenamente clara: enquanto a *pesquisa-ação* parece partir de uma *iniciativa do profissional da academia (pesquisador)* que deseja assessorar o colega atuante no mercado (professor, no caso) e contribuir para a *emancipação dele*, a *investigação-ação* parece partir da iniciativa do próprio professor do mercado, que deseja melhorar sua prática e contribuir para a *emancipação de seus alunos*, contando (*ou não*), para isso, com a cooperação direta de um profissional da academia.

Ainda que seja assim, Johnston (1994) comenta que, infelizmente, a prática da investigação-ação não tem sido algo natural e espontâneo entre os professores, devido especialmente à histórica dissociação entre teoria e prática, ao isolamento dos profissionais em suas realidades particulares e ao seu fechamento ao diálogo, além da falta de tempo. Desse modo, onde há um professor fazendo pesquisa-ação, geralmente há um pesquisador externo como motivador.

Embora o autor critique essa interferência da academia no trabalho docente, admite que ela seja necessária ao menos para iniciar e sustentar o processo de investigação. Nós, entretanto, não vemos aí exatamente uma interferência, mas uma cooperação sempre necessária (a qual denominamos Desenvolvimento Profissional Corresponsável) para a consolidação e evolução de uma racionalidade intrínseca, própria do sistema a que pertencem os licenciados (em Letras, no caso) tanto da academia quanto do mercado.

Considerando meu contexto mais amplo de pesquisa, eu diria que, inicialmente – da fase em que os colegas da academia fornecem assessoramento ao meu trabalho como educadora linguística até fase em que, como pesquisadora, eu decido assumir o papel de assessora de uma colega do mercado – temos um quadro de *pesquisa-ação* instaurado nos moldes da pesquisa social. Depois, em uma etapa mais madura do meu projeto de tese, a pesquisa aproxima-se mais da *investigação-ação*, em que profissional da academia e do mercado não apenas se identificam enquanto colegas de área, mas são, literalmente, a mesma pessoa: é o que ocorre quando decido intervir diretamente sobre as situações-problema do meu próprio contexto profissional, investigando e monitorando não só minha prática linguodidática, mas minha capacidade de monitorá-la e de investigá-la.

A despeito dessas nuances, há traços que são característicos de qualquer vertente de pesquisa-ação, a começar pelo *papel ativo que o investigador assume*, quer esteja em gabinete (na universidade) ou *in loco* (na escola). Segundo Gil (2008), esse envolvimento do pesquisador com os pesquisados no processo de investigação faz com que a pesquisa-ação seja alvo de controvérsias no meio acadêmico, acusada de não atentar à objetividade científica. Todavia, o que os teóricos da pesquisa-ação fazem é substituí-la pelo que Thiollent (2011) chama de “relatividade observacional” (segundo a qual a realidade não é fixa) e associá-la a uma postura dialética (que busca captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir).

Ora, essa nova concepção coaduna perfeitamente com a epistemologia historicista (*à la Vico*) que embasa esta tese, em que o pesquisador deixa de ser um ente meramente teórico, que contempla fria e rigorosamente dados fornecidos por terceiros, para ser um ente holístico e histórico, que não apenas raciocina, mas principalmente imagina, deseja e sente; como uma pessoa real imersa em circunstâncias reais, as quais variam ao longo de uma trajetória sempre aberta a possibilidades e indícios, sujeita a erros e acertos (RICHTER, 2018). Neste estudo, portanto, o distanciamento entre sujeito e objeto bem como a clássica imparcialidade científica dão lugar a uma visão crítica e autocrítica, a qual me possibilita avaliar os efeitos do DPC na construção da *minha* identidade docente e na integração do *meu* papel profissional.

O segundo aspecto inerente às diferentes propostas de pesquisa-ação é a *integração entre teoria e prática* que, no caso de nossa pesquisa, é fomentada pelo Desenvolvimento Profissional Corresponsável e sustentada por uma epistemologia que prevê a construção de uma racionalidade intrínseca ao sistema profissional, a partir da relação entre as racionalidades teórica e prática. Como vimos, tudo começa no campo da prática, de onde partem as demandas e para onde recaem as intervenções dos profissionais. A teoria aparece como pano de fundo conceitual-metodológico com base no qual se fundamentam as tomadas de decisão.

Por fim, o terceiro ponto comum a qualquer variante da metodologia em questão é o seguimento de uma *espiral cíclica de melhoria*, tal como idealizada pelo precursor da pesquisa-ação, Kurt Lewin (apud CARR e KEMMIS, 1988), na década de quarenta. Trata-se da retomada, cada vez em um novo nível, destas quatro fases: 1) classificação e diagnóstico de uma situação problemática da prática; 2) formulação de estratégias de ação para resolver o problema; 3) colocação da ação em prática e avaliação das estratégias utilizadas (confirmando ou não as hipóteses); e 4) novo esclarecimento e diagnóstico de outra situação-problema, entrando em uma nova espiral cíclica de planejamento, ação, observação e reflexão. E aqui desejo chamar a atenção para dois princípios essenciais que estão pressupostos nessa dinâmica: a precedência da *ação* sobre a *reflexão* e a *inter-relação* entre teoria e prática⁹⁶.

No caso deste estudo, os dados que constituem o corpus de nossa pesquisa provêm de uma sistemática na qual academia e mercado atuam na busca conjunta por soluções aos problemas que os educadores linguísticos enfrentam junto à clientela ou mesmo junto aos pares e profissões conexas. A espiral cíclica lewiniana passa a ditar as etapas do equacionamento dessas demandas, em um processo que exige estreita relação entre teoria e prática (donde se pressupõe a necessidade de um enquadramento de trabalho), seguindo a dinâmica abaixo descrita.

O profissional de Letras da escola age em sala de aula e traz aos profissionais de Letras da academia os problemas reais concretos que encontra em sua prática linguodidática. Estes, por sua vez, ouvem as demandas do mercado e buscam nos aportes teórico-metodoló-

⁹⁶ Destaco esses dois princípios para ancorar minha defesa a uma possível objeção do leitor sobre o meu reconhecimento, aqui, da necessidade da *reflexão* na prática docente, quando desde a introdução deste trabalho venho criticando o paradigma do “professor reflexivo”. Ora, já dissemos na discussão teórica que o problema não está exatamente em refletir, mas em refletir de forma aleatória, intuitiva e fragmentária, sem um pano de fundo teórico-metodológico, e em conservar essa reflexão no campo discursivo, sem repercussão na prática. Enquanto que, em Schön (2000), a teoria e a prática não chegam a se determinarem mutuamente, a ponto de ser lícito agir e refletir sem sustentação teórica, a dinâmica da pesquisa-ação favorece a plena integração das racionalidades teórica e prática em um enquadramento de trabalho, motivo pelo qual é bem quista pela Teoria Holística da Atividade. Além disso, a reflexão, na perspectiva lewiniana, está inserida em uma filosofia de trabalho que acredita na precedência da *ação* sobre a *reflexão*, diferentemente do que ocorre em Schön, cuja proposta é ancorada nos princípios habermasianos que supervalorizam a reflexão, razão e o discurso, em detrimento da ação. Para terminar, conforme se pode depreender da espiral lewiniana, a reflexão prevista por Schön (2000) é, em Lewin (apud CARR e KEMMIS, 1988), apenas uma etapa dentre outras compõem espiral cíclica da pesquisa-ação.

gicos as diretrizes que permitem definir com clareza a natureza do problema e traçar as hipóteses de solução. Em colaboração mútua, educadores (e/ou graduandos) e pesquisadores (ou supervisores) elaboram, com base na realidade diagnosticada e naquilo que o paradigma teórico-metodológico sugere, um plano de ação voltado à superação daquelas demandas. O educador (ou o estagiário) aplica no contexto de ensino as estratégias definidas em grupo, avalia os seus resultados e, havendo ainda lacunas, direciona-as aos profissionais da academia, que partem delas para fazer progredir cientificamente aquele paradigma.

O caráter espiralado do fluxo da pesquisa-ação aponta para a natureza flexível-contínua-progressiva do processo. A necessidade de um novo ciclo depende das circunstâncias criadas pela realização do ciclo anterior, por isso a quantidade de “voltas” varia conforme a complexidade de cada problema ou situação. Cada nível é *retrospectivo*, baseado na reflexão (enquadrativa; nunca aleatória) sobre o que funcionou e o que não funcionou na experiência passada, e *prospectivo*, baseado no planejamento das ações futuras. O vaivém de uma ação até uma nova ação segue até que o problema seja solucionado ou tende ao infinito, considerando-se a permanente existência de desafios e o desejo constante de melhoria das ações.

Cada novo desafio traz experiência e conhecimento, por isso os envolvidos não andam em círculos, mas em espiral: a cada nível possuem uma visão mais ampla da realidade, crescem, *transformam-se*, assim como evolui a própria atividade. Não só a *prática* se modifica, mas também as *teorias*, conforme se mostrem ineficazes ou insuficientes para solucionar as demandas da realidade concreta. Thiollent (2011) diz que, especialmente quando se aplica a pesquisa-ação em contextos educacionais, uma capacidade de *aprendizagem* é associada ao processo de investigação, pois

[a]s ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Estes já possuem essa capacidade adquirida na atividade normal. Nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação (THIOLLENT, 2011, p. 75-76).

É por isso que, no contexto deste estudo, a pesquisa-ação se revela uma metodologia favorável ao desenvolvimento corresponsável: desenvolvem-se os profissionais da academia, os profissionais do mercado, graduandos e inclusive a clientela que usufrui dos serviços prestados por esses profissionais, representada, no caso, pelos alunos da escola. Contudo, embora essa metodologia possa gerar desenvolvimento em diferentes sentidos, não raro se faz necessário um recorte analítico, sobretudo para fins de divulgação científica, de modo que o pes-

quisador opte por observar um único sujeito ou um único aspecto do percurso desenvolvimental. Nesse sentido, Thiollent estabelece dois tipos diferentes de objetivos que podem ser buscados na pesquisa-ação: objetivos de ação e objetivos de pesquisa, assim diferenciados:

a) Objetivo prático: contribuir para o *melhor equacionamento possível do problema* considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. *Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.*

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, *representações*, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (THIOLLENT, 2011, p. 24, grifos meus).

Enquanto minha ideia era a de assessorar uma educadora atuante na escola, minha pesquisa tinha um objetivo mais prático, já que o foco seria o equacionamento enquadrativo dos problemas trazidos por ela. Depois, dado o insucesso dessa iniciativa, passamos a ter muito mais um objetivo de conhecimento, relevante nesta primeira fase do projeto emancipatório, em que eu mesma precisava aprender a integrar produtivamente teoria e prática a fim de futuramente poder administrar o enquadramento teórico-prático de outros educadores linguísticos.

Assim, ainda que o desenvolvimento de nossa pesquisa-ação passe pela tentativa de equacionar as demandas trazidas de meu próprio contexto de trabalho, a ênfase deste estudo não é a resolução imediata e completa de todos os problemas linguodidáticos constatados, inclusive porque muitos deles só serão plenamente solucionados após o ordenamento jurídico da profissão. O alcance dos objetivos práticos, neste momento, tem a importância de nos conduzir ao *conhecimento* sobre o próprio enquadramento de trabalho, via integração entre teoria e prática, e sobre o papel do DPC na consolidação prática desse enquadramento fundante da racionalidade específica necessária à construção do perfil identitário do educador linguístico.

Nesta fase, o estabelecimento de um núcleo de DPC, ao mesmo tempo em que concretiza uma etapa fundamental do processo emancipatório, adquire um caráter experimental e pedagógico: os profissionais envolvidos usufruem dos benefícios dessa prática formativa ao mesmo tempo em que estão pensando, construindo, aprendendo e aprimorando seu funcionamento. Os conhecimentos resultantes dessa experiência poderão ser úteis inclusive a licenciados de outras áreas de ensino, que poderão avaliar a viabilidade do DPC na emancipação e regulamentação das atividades profissionais que constituem sua especialidade: educação matemática, educação geográfica, educação química etc.

A despeito dessa dimensão pedagógica que nossa pesquisa acaba possuindo, todo conhecimento adquirido será resultante das tentativas de atingir objetivos práticos relativos quer ao ato linguodidático, em curto prazo, quer à emancipação do sistema a que pertence o profissional de Letras, em longo prazo. Thiollent (2011) diz que esse tipo de investigação encontra cenário propício quando os pesquisadores não querem restringir seu estudo aos aspectos acadêmicos e burocráticos, mas sim desempenhar um papel *ativo* na própria realidade dos fatos observados, na qual *todos* os envolvidos tenham algo a *dizer* e a *fazer*.

De fato, é esse o desejo que me move neste trabalho de tese. Se até o mestrado satisfiz-me em saber, por meio de entrevistas de pesquisa, o que o professor tinha a *dizer*, agora meu desejo era saber também o que ele tinha de *fazer*. Ao me permitir “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes *durante o processo de transformação da situação*” (THIOLLENT, 2011, p. 25, grifo meu), a pesquisa-ação me permitiria integrar ao saber declarativo (saber-sobre) um saber procedural (saber-fazer). Escolhi essa metodologia justamente porque desejava uma proposta de tese que pudesse ir além do diagnóstico de uma dada realidade discursivo-prática e permitisse *intervir* mais efetivamente sobre ela.

É essa natureza interventiva, voltada ao equacionamento de demandas da vida real concreta, que nos permite caracterizar nosso estudo como uma pesquisa *aplicada*. De acordo com Gil (2008), embora dependa das descobertas da pesquisa pura e se enriqueça com o seu desenvolvimento, a pesquisa aplicada interessa-se, sobretudo, pelo emprego prático dos conhecimentos na solução de problemas específicos. Sua preocupação não é tanto com o desenvolvimento de teorias de valor universal, mas com a aplicação imediata das descobertas científicas em uma realidade circunstancial. No âmbito desta nossa pesquisa, a preocupação está em atender as demandas relativas ao processo de formação do educador linguístico e ao exercício de sua atividade profissional.

A própria Teoria Holística da Atividade, que é nosso referencial teórico básico, já se constitui essencialmente como uma teoria voltada à profissionalização da atividade docente na área de Letras e propõe inclusive uma proposta de formação inicial e continuada, que é o Desenvolvimento Profissional Corresponsável. Para além disso, o próprio autor da THA coordena, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um *projeto* receptor de quaisquer outras iniciativas de ensino-pesquisa-extensão que promovam a emancipação linguodidática. Trata-se do “Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa” (Cadrelp), que passa a constituir meu contexto de pesquisa, na medida em que acolhe as iniciativas de DPC que são objetos de análise desta tese.

3.1.1 Contexto de pesquisa: o projeto Cadrelp entre a escola e a universidade

O Cadrelp é um projeto de ensino, pesquisa e extensão existente no LabPort – Laboratório de Português ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e ao Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras (DLV-CAL) da UFSM. O Núcleo é coordenado pelo professor Marcos Gustavo Richter, autor da THA, professor pós-doutor aposentado do Departamento supracitado e pesquisador vinculado ao PPGL-UFSM, e conta com a colaboração de Profissionais de Letras da *academia*, da *graduação* e do *mercado*.

O núcleo acolhe quaisquer iniciativas viáveis que promovam a THA e a emancipação linguodidática e visa a: a) contribuir para a qualificação e integração das atividades da escola e da universidade; b) incentivar a cooperação entre o bacharelado e a licenciatura; c) melhorar a eficácia das iniciativas de formação inicial e continuada por meio da implementação do DPC e de outras técnicas que promovam o enquadramento de trabalho no paradigma interacionista e o desenvolvimento de *know-how* do ensino comunicativo de língua portuguesa; d) desenvolver *know-how* em assessoria e supervisão⁹⁷; e) estabelecer canais de escuta aos colegas licenciados que atuam nas escolas; f) emancipar colegas das escolas quanto a tomadas de decisão e implementação de *know-how* dentro do paradigma interacionista de ensino e do ensino comunicativo de língua portuguesa⁹⁸; g) incentivar profissionais do bacharelado a contribuir, com seus textos, na produção dos materiais didáticos desenvolvidos para os estabelecimentos de ensino em uma relação de parceria.

Importa esclarecer e justificar a restrição das práticas de formação profissional ao âmbito do paradigma *interacionista* de ensino. Em consonância com sua inscrição na linha de pesquisa “Linguagem e Interação” (PPGL-UFSM), o Cadrelp congrega exclusivamente profissionais de Letras que comungam desse (ou têm interesse em enquadrar sua prática nesse) referencial teórico-metodológico, ao qual estão associados, atualmente, os melhores resultados em educação linguística. Ancorada essencialmente nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1998; 2000) e de Bakhtin (2010), a perspectiva interacionista concebe a linguagem como um instrumento mediador das práticas sociais. O ensino comunicativo de língua coaduna intimamente com essa concepção, na medida em que propõe tarefas em que a língua funciona não

⁹⁷ Ou seja, desenvolver conceitos, métodos e procedimentos que qualifiquem o trabalho dos profissionais que supervisionam ou assessoram os profissionais da escola, como é o caso dos supervisores de estágio, tutores de formação inicial ou continuada, etc.

⁹⁸ Quer dizer: assegurar e ostentar a autonomia dos professores das escolas em relação a tomadas de decisão consistentes dentro do paradigma de ensino interacionista e do ensino comunicativo de língua, libertando-os da dita dependência que têm de prescrições externas ou de materiais didáticos elaborados por terceiros e de relações paternalísticas com a universidade, que os mantenham em eterna situação de subalternidade.

como um fim em si mesma, mas como um meio para outra coisa, isto é, como um uso que integra o aluno às práticas sociais.

É em direção a esse enquadramento linguodidático que o Cadrelp se constitui como contexto de apoio e desenvolvimento profissional aos educadores linguísticos, não porque outros paradigmas de ensino sejam inválidos, mas simplesmente porque configuram outras especialidades. Aliás, também os profissionais de Letras vinculados a outros enquadramentos merecem ter seus núcleos formativos próprios e bem consolidados, em cujo seio possam se desenvolver com base em seus respectivos modelos teórico-metodológicos. No que tange ao Cadrelp, propõe-se a aprimorar as técnicas de enquadramento linguodidático dentro do paradigma *interacionista* bem como a desenvolver conceitos, métodos e procedimentos para o ensino *comunicativo* de língua. É nesse sentido que foge do seu alcance o atendimento a profissionais de Letras interessados em se qualificar e desenvolver profissionalmente segundo outras abordagens linguodidáticas, como a behaviorista e a inatista, por exemplo.

Meu ingresso no Cadrelp deu-se em abril de 2016, a partir de um convite para integrar um núcleo de Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC). Inicialmente, eu ocupava no Cadrelp o papel de *educadora linguística da escola básica* (profissional de Letras do mercado beneficiada pelo projeto de extensão), dentro daquelas circunstâncias pessoais, acadêmicas e profissionais que apresentei no capítulo introdutório desta tese. Após um ano de DPC, sendo escutada, assessorada, supervisionada e apoiada holística e enquadrativamente pelos colegas de Letras da academia, concluí (já sob a minha ótica de pesquisadora) que era o DPC o contexto formativo capaz de promover aquilo que eu tanto buscava em minhas pesquisas: a reconfiguração da identidade docente em Letras. Por isso, como doutoranda do PPGL da mesma instituição a que pertencia o Cadrelp, optei por um giro teórico-metodológico em minha tese, a partir do qual me filiei à THA e me tornei, então, pesquisadora e membro efetivo do instituto. Nessa condição, decidi elaborar minha tese em torno de um núcleo de DPC no qual eu, agora no papel de *supervisora*, passaria a oferecer a outros colegas do mercado a mesma oportunidade de apoio e crescimento profissional que me fora oferecida.

Com esse projeto em mente, passei a estabelecer diferentes formas de contato com vários educadores linguísticos do mercado, a fim de oferecer-lhes um canal de escuta e assessoramento. Durante o ano de 2017, foram feitos contatos individualizados, presencialmente e/ou a distância (por ligação, *e-mail* e aplicativo de mensagens/chamadas). Não obtendo a plena adesão dos colegas, criamos um grupo (fechado) na rede social Facebook, restrito a profissionais de Letras (da academia, do mercado e da graduação), na esperança de que um ambiente coletivo, menos formal e já destinado à exposição de sentimentos, pensamentos e comporta-

mentos favoreceria uma maior interação entre os pares. Inserimos nesse grupo dez colegas (entre graduandos e docentes) que já tinham manifestado interesse pela proposta de formação inicial e continuada da THA e colocamo-nos à disposição para ouvir suas demandas em linguodidática e para, junto deles, buscar soluções. Como nossa hipótese não se confirmou, e os colegas permaneciam em silêncio, eu mesma passei a utilizar o ambiente virtual desse grupo para expor minhas demandas de educadora linguística, pois imaginei que isso pudesse encorajá-los a também exporem suas dificuldades. Contudo, em dois anos, apenas dois Profissionais de Letras do Mercado (PLM2 e PLM3) chegaram a expor cada qual *uma* demanda; e ambos deixaram de interagir conosco antes mesmo que pudéssemos entrar em DPC.

Na falta de um código de ética que pudesse constranger os colegas com a obrigatoriedade do aprimoramento profissional constante, precisei reajustar meus objetivos de pesquisa, já que a *recusa à formação* e a necessidade de *resiliência* já haviam sido suficientemente explorados na pesquisa de Flain (2016), e eu desejava promover avanços na seara da THA. Como, a essa altura, meu texto de tese já havia passado inclusive pelo processo de qualificação – restando assim pouco tempo para arriscar contato com outro profissional do mercado, que poderia igualmente abandonar o empreendimento a qualquer tempo –, não tive alternativa senão confiar em quem mais fiel e firmemente estabeleceria aliança comigo: eu mesma.

3.1.2 Sujeito de pesquisa: uma profissional de Letras em três “lugares”

Dado que meu objetivo de pesquisa fosse analisar os efeitos do DPC na reestruturação da identidade docente em Letras, *haver* um núcleo de DPC instaurado era condição *sine qua non* para o desenvolvimento da minha tese. Vimos (em 2.5.3), no entanto, que o estabelecimento de um contexto formativo dessa natureza depende da satisfação de algumas condições mínimas – do lado da academia, a escuta empática e o apoio holístico enquadrativo; do lado do mercado, o desejo e a busca por melhorias e a adesão ao enquadramento de trabalho – que possam viabilizar, pela rotação dos fluxos discursivos dogmáticos e dialógicos, a emergência de elementos nomotéticos e idiográficos e de saberes gnoseológicos e praxiológicos.

Dentre os Profissionais de Letras do Mercado que se aproximaram do Cadrelp entre 2016 e 2019, a única a entrar efetivamente em DPC fui eu (PLM1), de modo que, para os objetivos deste estudo, PLM2 e PLM3 tornam-se irrelevantes como sujeitos de pesquisa. Ainda assim, é válido expor as razões pelas quais as interações com esses profissionais não satisfizeram as condições de produção do gênero discursivo do DPC, que é a escuta enquadrativa.

No caso de PLM2, dois mecanismos discursivos de defesa impediram a instauração de um DPC. Em um primeiro momento, ocorria o que os neofreudianos chamariam de “projeção”. Em vez de assumir, na escuta enquadrativa, o papel de educadora linguística, a profissional falava desde o lugar de coordenadora pedagógica da escola (papel que acumulava na instituição). Desta posição, queixava-se da falta de cooperação dos professores das ciências naturais e exatas nos projetos de leitura literária⁹⁹. Quer dizer: para não falar dos próprios problemas que enfrentava como linguodidata, PLM2 preferia assumir a voz da coordenadora para, deste lugar social e discursivo, falar dos problemas que percebia na prática *do outro* (no caso, dos professores que coordenava).

Nos termos da bissistematicidade luhmanniana, diríamos que PLM2 assumia uma postura enunciativa *extrassistêmica e alopoiética*, evidenciando justamente a interferência da hierarquia administrativa sobre as operações específicas dos diferentes sistemas profissionais (educação matemática, educação biológica etc.) a que pertenciam os licenciados por ela criticados. Fazia, com os educadores das outras áreas de ensino, justamente aquilo que nós, educadores linguísticos, tanto repudiamos que façam conosco.

Nós, como especialistas do ensino de *língua*, não tínhamos (nem jamais teremos) capacitação para orientar o comportamento didático de especialistas do ensino de matemática ou de biologia. Aliás, qualquer tentativa nesse sentido viria completamente *de encontro* às nossas ambições emancipatórias. Se a THA vê o DPC como um embrião de um sistema profissional autopoiético, evidentemente que as questões ali discutidas devem dizer respeito exclusivamente às operações próprias de um sistema profissional. Como PLM2 assumisse a voz do leigo e do burocrata, e não a voz do educador linguístico, ficava impossível qualquer atitude coenquadratória da parte dela, pois sua atividade discursiva era extrassistêmica. O “lugar” do Profissional de Letras do Mercado na triangulação não era ocupado, e tampouco o “lugar” da Clientela (seus alunos), que, conseqüentemente, não entrava em jogo. Desse modo, não se satisfaziam sequer as condições mínimas necessárias ao estabelecimento de um DPC.

Apesar das pistas de atividade enquadrativa que eu, no papel de supervisora, buscava sugerir durante a escuta, PLM2 resistia em cooperar e mesmo em “enxergar” sua fragmenta-

⁹⁹ “Há dias venho pensando em assuntos, inquietações que poderiam ser tema de conversas. Hoje, resolvi escrever sobre uma situação que me deixa inquieta e desejosa de buscar uma maneira de melhorar a participação dos professores no que diz respeito ao engajamento em projetos da escola. Falo como professora e como coordenadora de um projeto da EJA. Tivemos, na última quinta-feira, a Mostra Pedagógica da EJA. Os alunos socializaram os aprendizados construídos ao longo do semestre a partir de leituras realizadas. São elas: poema “A idade de ser feliz”, de Mario Quintana (T7A); Sete histórias de gelar o sangue (T7B); O casamento da princesa, de Celso Sisto (T8A) e Romeu e Julieta (T9A e B). Apesar de muitas elaborações textuais, atividades artísticas, debates, entre outras atividades, minha colega e eu sentimos uma imensa dificuldade em “convencer” todos os professores a participarem, principalmente os das exatas” (PLM2, via *e-mail*).

ção discursiva. Depois de eu solicitar-lhe que buscasse trazer, em uma próxima sessão de escuta, suas demandas específicas de linguodidática, ficou sem fazer contato conosco por um tempo, que se prolongou com a instauração de uma greve dos professores. Até aí, nada pude verificar senão um “distanciamento afetivo” das questões sinalizadas por mim, configurando o que Flain (2016) registrou como uma espécie de “paralisação conformista” da vontade de desfragmentação do ego profissional.

Findado o período de greve, PLM2 comunicou-me que já estava disponível para o caso de *eu* desejar estabelecer uma nova escuta¹⁰⁰. Novamente, um mecanismo de defesa se manifestava: a professora da escola *transferia* para mim a responsabilidade pela busca e reconstrução, quando as demandas deveriam partir dela, como profissional do mercado. Como eu não oferecesse o paternalismo assistencialista que ela esperava encontrar, a educadora afastou-se, repetindo o que é endêmico no sistema profissional do educador linguístico: a resistência em cooperar, em buscar e se apropriar, em desenvolver-se em corresponsabilidade.

Por falar em paternalismo assistencialista, era isso que, aparentemente, também PLM3 esperava encontrar no Cadrelp. Em lugar de trazer para a escuta uma situação problemática específica, essa colega do mercado nos solicitou “um plano de aula” sobre um dado conteúdo gramatical, certamente na expectativa de que fôssemos lhe oferecer um “pacote pronto” para ela aplicar no seu contexto de ensino. Ora, no enquadramento interacionista, a elaboração de um plano de curso depende da consideração de inúmeras variáveis: realidade sociocultural da clientela, aspectos afetivo-identificatórios, suas necessidades reais e conhecimentos potenciais etc. Desse modo, para não desperdiçar sua demanda e poder efetivamente cooperar com a colega, iniciamos o equacionamento enquadrativo da sua demanda solicitando que nos apresentasse, inicialmente, um diagnóstico da turma. A partir daí, ela silenciou, afastou-se e só retornou à interação para comunicar que já havia como que “dado seu próprio jeito”¹⁰¹.

¹⁰⁰ [29/11] PLM1: Professora, tudo bem? Como anda a vida na escola estadual? Havendo aulas? Tem previsão do término do ano letivo?

PLM2: (sem resposta até 18/12)

PLM2: Oi.... Estive ausente, mas voltei. PLM1, minhas aulas vão até final de janeiro. E vc está em férias? Quer retomar nossos encontros??

PLM1: Oi! ☺ Não estou em férias ainda [...]. Sobre os encontros, não sei como você avalia a necessidade e pertinência deles...

PLM2: (sem resposta)

¹⁰¹ PLA2: Minha resposta depende de dois fatores, colega PLM3. Primeiro: qual é o seu diagnóstico de desempenho dos alunos desta turma em aspectos gramaticais. Segundo: qual é o seu diagnóstico em relação às necessidades "reais" (aspectos socioculturais: gostos, vivências, valores, condutas, afetos, etc.) dos alunos desta turma. A partir disso, podemos pensar juntos sobre um possível tema gerador de uma unidade de curso [...] para trabalhar período composto por subordinação com tal turma, de modo que algum gênero discursivo seja o elemento centralizador (o qual depende do diagnóstico de aspectos socioculturais dos alunos desta turma) para o estudo desse conteúdo gramatical.

Nos dois casos, portanto, faltou a rotatividade entre os quatro fluxos discursivos (di-lógicos e dogmáticos), imprescindível para que haja DPC. Do lado da academia, acreditamos termos feito nossa parte ao criar um canal de escuta, ao colocarmos-nos à disposição dos cole-gas para a busca conjunta de soluções e ao conduzirmos a interação de modo a gerar enqua-dramento. Do lado do mercado, porém, parece não ter comparecido o desejo de mudar, de ir além, e menos ainda o esforço por aderir ao enquadramento de trabalho. Não obtive dos cole-gas a aliança didática, a lealdade corporativa e tampouco a adesão ao processo emancipatório.

Como eu também fosse educadora linguística da escola básica pública, supus que o motivo para o não engajamento tenha sido nossas péssimas condições de trabalho. Contudo, justamente por estar nas mesmas condições laborais e ainda acumular as exigências da vida acadêmica, não me faltavam razões para querer lutar por nossa emancipação, a fim de garantir inclusive melhores condições de trabalho aos profissionais de Letras. Por isso eu “agarrei com unhas e dentes” a oportunidade de ser ouvida pela academia e de aprender a enquadrar meu trabalho, já que ter uma prática fundamentada em bases científicas (teórico-metodológicas) sólidas é o primeiro passo rumo à autopoiese. Quando os colegas usam o “mal-estar docente” como justificativa para a resistência à formação, na verdade estão tomando o *efeito* como *cau-sa*, pois essa resistência só contribui para manter nosso sistema sob a interferência de pressões alopoiéticas que ditam regras (descabidas) para nosso trabalho didático.

Considerando que o único DPC em vigor até aquele momento fosse aquele iniciado em 2016 – e que seguiu ativo até 2018 –, no qual eu (PLM1) ocupava o “lugar” da professora do mercado assessorada, decidi tomar meu próprio percurso nesse DPC como objeto de análi-se, a fim de observar os efeitos dessa metodologia formativa na (re)construção da minha pró-pria identidade profissional. Com isso, deixo de ter como foco analítico o crescimento profis-sional de sujeitos-outras para observar o processo de autodesenvolvimento da minha compe-tência enquadrativa, sob a minha ótica “extraprocessual” de pesquisadora.

Como poderemos melhor acompanhar durante a análise desse percurso, a esse DPC-fim foi acoplado um DPC-meio, a partir da chegada de uma Graduanda em Letras (GL1) que, por um tempo, passou a assessorar-me nas tarefas linguodidáticas de gabinete, ao mesmo

PLM1: [...] Além dos dois fatores que o PLA2 mencionou, vale a pena ter em mente, desde já, o FIM do nosso ato linguodidático, que é a formação de bons leitores e bons produtores de texto. Nosso foco deve estar lá. Então, no caso do trabalho com as orações subordinadas, pensar: Que falta, mais exatamente, o domínio desse conheci-mento está fazendo para os meus alunos, em termos de leitura e de produção de texto? Daí a importância do diagnóstico. Depois, poderemos discutir: Como posso abordar esse tema com vistas a melhorar a capacidade do meu aluno de ler e produzir textos?

PLM3: Colegas! Obrigada pelas considerações. Desculpem pela demora em responder. Terminei essa semana nas duas turmas de 9º ano as subordinadas substantivas. (Interação ocorrida no grupo fechado na rede social Facebook).

tempo em que se desenvolvia como futura educadora linguística. Nesse DPC-meio, eu gradativamente passei a ocupar o papel de cossupervisora dessa licencianda e, automaticamente, de supervisora da minha própria prática linguodidática. Considerando que eu ocupo, no momento desta enunciação, o papel de pesquisadora, *meu estudo acaba convertendo-se em um exercício de autoescuta, que colocará em diálogo os três “lugares” que, progressivamente, eu passei a ocupar no DPC: o de linguodidata (no DPC-fim), o de supervisora (no DPC-meio) e o de pesquisadora (no DPC-metateórico instaurado por este estudo).*

Ora, uma análise dessa natureza é plenamente razoável dentro do quadro metodológico e teórico-epistemológico que adoto. E não teria como ser diferente, já que, conforme Scherre (2015, p. 268), “a concepção do pesquisador sobre a relação sujeito-objeto orienta a sua interação com o seu objeto de pesquisa e por consequência orienta o método de sua investigação que representa como [...] ele interagirá, se aproximará, pesquisará seu objeto de estudo”. Metodologicamente, este estudo explora a pesquisa-ação em sua máxima potencialidade: primeiro, em sentido amplo, porque se trata de uma *pesquisadora que age* nos três lugares que ocupa no DPC, seguindo uma espiral cíclica de melhoria; segundo, na concepção das ciências sociais, porque há pesquisadores agindo em conjunto com a profissional do mercado na busca de soluções; e, terceiro, na concepção da área da educação, porque se trata de uma educadora que investiga e busca melhorar sua própria prática.

Teoricamente, sustenta-se na concepção de sujeito defendida pela THA. A partir da sociologia de Luhmann e da psicologia de Freud, Lacan, Gonzalez Rey e Jacob Moreno, concebe-o em sua heterogeneidade, como ser interpelado a ocupar “lugares” nos diferentes sistemas ou subsistemas que habita: “persona social, vale dizer, um compósito de papéis, status, posições, relacionamentos que reivindica para si e emprega como referência para situar o outro” (RICHTER, 2008, p. 32), podendo manifestar conflitos de valor afetivo e até comportamentos atípicos em sistemas sem ordenação clara. Portanto, não é uma *pessoa* (conceito ego-lógico) que tomo como objeto de análise; como pessoa física, sou apenas *autora* de um estudo que coloca em diálogo três “*personas*” minhas: a linguodidata, a supervisora e a pesquisadora.

Na versão 5.0 da THA, essa concepção de sujeito encontra fundamento epistemológico no historicismo de Vico, que nos permite desconstruir a imagem do cientista como o indivíduo iluminista épico e “emancipado”, “fria e rigorosamente racional, lógico, dedutivo, preocupado muito mais em não errar ou se ‘contaminar de emoções’ do que explorar seu ambiente em busca de pistas para a descoberta” de novos fenômenos e inusitadas relações entre fatos (RICHTER, 2018, p. 84). Em vez de assumir essa postura de um ser teórico que se satisfaz em contemplar rigorosa e friamente dados de terceiros, debruçar-me-ei sobre a herança de

fatos pertinentes e equivocados, decisões lógico-rationais e emotivo-irrationais, êxitos e fracassos do meu próprio percurso formativo, real e histórico, que é aberto às possibilidades e indícios, que conta não apenas com a razão, mas sobretudo com o desejo e com a emoção, e que, com a ação do tempo, impulsiona, expande e aperfeiçoa minha prática profissional.

Em consonância com essa dinâmica de pesquisa, o leitor não pode esperar de mim o “distanciamento” ou a “isenção observacional” diante do fenômeno complexo e específico a ser estudado, mas sim envolvimento e participação, inclusive de natureza afetiva, de modo que a clássica “imparcialidade” deixará de existir para dar lugar a uma visão crítica e também autocrítica, coerente com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa. O que *eu* espero do leitor é a compreensão do seguinte:

Quando comento que eu sou sujeito que pesquisa e que está em formação, compreendo que “ser sujeito” é ocupar o lugar do “eu” nessa pesquisa e nessa formação. Eu, aqui, estou ocupando o meu lugar, o meu espaço. Amplio minha consciência a respeito dos meus processos de conhecimento e de aprendizagem. Considero minha responsabilidade, ação, pensamento e criatividade nesses processos. Isso não significa uma postura egoísta e egocêntrica, que só olha para si e se esquece dos demais. Mas, sim, uma postura de (auto)observação, de (auto)crítica, de autonomia, que é, ao mesmo tempo, dependente das condições culturais e sociais. Também é um estar atento às relações onde vivemos e convivemos, e dar voz ao que se passa em mim quando aprendo, me (trans)formo e pesquiso. [...] Além disso, ao me tornar objeto da minha pesquisa, na qual investigo meu próprio processo formativo e de investigação, continuo sendo sujeito. Mas um sujeito pesquisado, um sujeito que agora é “objeto”. Não como um objeto “de exploração do homem pelo homem”, “para ser dissecado, formalizado e manipulado”, [mas] como um “sujeito-objeto” multidimensional, que tem história – passado, presente e projeto de futuro –, que é relacional, complexo, objetivo e subjetivo, afetivo, incerto, inacabado e que está em constante aprendizagem e desenvolvimento humano (SCHERRE, 2015, p. 279-280).

O percurso de (auto)desenvolvimento profissional corresponsável dá-me a oportunidade de avaliar, sob a ótica extraprocessual que o espaço de enunciação desta tese me garante, o processo de autodesenvolvimento de minha competência enquadrativa nas esferas teórica e prática e a metacompetência para monitorar o enquadramento e propor uma visão crítica dos meus desafios como profissional de Letras, de maneira a observar a possível (re)estruturação de meu ego-profissional nesse processo. Nesta fase incipiente do processo emancipatório em Letras, em que eu mesma ainda estou aprendendo a enquadrar meu trabalho e a escutar enquadrativamente, a análise da minha própria trajetória no DPC tornar-se-á uma autoexperiência útil para que, futuramente, eu possa administrar a integração teoria-prática *de outros colegas* e o discernimento entre os *insights* nomotéticos e os idiográficos, contribuindo assim para alavancar os primórdios do desenvolvimento da racionalidade intrínseca em Letras.

É da associação desse recorte analítico com meu quadro teórico (THA 5.0) que surgem minhas categorias de análise. Os três objetivos específicos determinantes do objetivo geral deste estudo correspondem cada qual a um aspecto da racionalidade necessária à construção da identidade do profissional de Letras (educador linguoliterário, no caso). Assim, o DPC terá comprovado o seu sucesso se favorecer o desenvolvimento da racionalidade *prática* da *linguodidata*, da racionalidade *teórica* da *supervisora* e a integração de ambas em um patamar de racionalidade *intrínseca* estabelecido pela *pesquisadora*. A seguir, farei a caracterização de cada uma dessas “personas”, mas não sem antes fazer minhas as palavras desta pesquisadora que, como eu, teve a ousadia e a coragem de se autoanalisar em uma tese.

Pelo fato de eu ser [...] ao mesmo tempo pesquisadora, docente e pessoa em formação – olhando, refletindo, pesquisando sobre meu próprio processo formativo e minha matriz pedagógica-pesquisadora –, percebo que as duas dimensões – sujeito que pesquisa e sujeito pesquisado (objeto) – já estão inerentemente em mim, unidas. O que me permite separá-las, identificá-las e dar voz a cada uma delas em diferentes relatos na tese, é [tão somente] o pensamento, a escrita, a reflexão (SCHERRE, 2015, p. 283).

3.1.2.1 A linguodidata (VL)

A Vanessa-Linguodidata (VL) é a professora de Língua Portuguesa que ingressa no Cadrelp em 2016 para ocupar o lugar da profissional do mercado em um DPC que tem como foco as atividades-fim (de ensino de língua). No início da trajetória, está com 25 anos de idade, formada há três anos e vivendo sua primeira experiência como educadora linguística. É concursada no magistério público em uma cidade do Rio Grande do Sul e ministra aulas para alunos de sexto (6º) a nono (9º) anos do ensino fundamental.

A VL, portanto, é aquela que *vive a experiência* em sala de aula e relata essa experiência aos colegas da academia (supervisores). Como tem acesso direto a essas vivências, ela faz, a princípio, *observações*. No percurso analítico, ela aparecerá nos dados do *corpus* ou, dependendo do patamar em que verbalizo, na apresentação resumida dos dados de minhas inquietações, tais como correspondem à minha vivência de ensino básico.

Importará observar, nesta etapa da análise, se, ou em que medida, ela adquire a competência enquadrativa indispensável a uma conduta ética e necessária à consolidação de uma racionalidade prática. Ora, a partir do momento em que faço esse exercício de autoescuta, avaliando as tomadas de decisão da Vanessa-Linguodidata, torno-me supervisora.

3.1.2.2 A supervisora (VS)

A Vanessa-Supervisora (VS) é a que escuta e acolhe aquilo que VL vive/narra, metabolizando enquadrativamente as suas demandas, ou seja, “pondo diante” dela, “interligadas, amarradas”, as coisas que a inquietam em termos de fatores, níveis e variáveis do enquadramento de trabalho. Além disso, ela também monitora a linguodidata, questionando ou apontando se, e até que ponto, há ou não consistência enquadrativa em suas inquietações.

No percurso de análise, a VS estará presente em todos os momentos nos quais a experiência do fazer didático toma corpo enquanto atividade coerente, finalística, ética e aplicadora de teorias e conceitos dos pesquisadores de sua comunidade profissional. Portanto, ela não aparece apenas na escuta e no “questionamento” sobre a coerência do papel profissional de VL, mas também na “coassessoria” que presta (junto aos profissionais da academia) à Graduada em Letras (GL1) durante a elaboração de planilhas avaliativas e outros instrumentos didáticos. A diferença é que, como “cossupervisora” (no patamar do “vivido”), ela faz *observações*, enquanto que, como supervisora (no patamar “enquadrativo”), faz *observações de observações*, isto é, faz observações *sobre* as observações da linguodidata.

Interessará observar, neste nível analítico, se, ou em que medida, a supervisora estabelece, na escuta, as correlações do diagrama enquadrativo e se há coerência nas tomadas de decisão e nas condutas. Na supervisão, o alvo das observações é a ética e epistemologia “vividitas” num código de ética e na fidelidade ao binômio nomotético-idiográfico que um paradigma coletivamente adotado normatiza.

3.1.2.3 A pesquisadora (VP)

A Vanessa-Pesquisadora (VP) analisa o que a supervisora (VS) diz acerca daquilo que a linguodidata (VL) viveu/contou. A diferença em relação à supervisora reside somente neste aspecto: de um lado, a supervisora *experimenta* a tensão nomotético-idiográfico da supervisionanda na forma de acolhimento, empatia e congruência (como que num “abraço VS-VL”); de outro lado, a pesquisadora, no tocante a essa mesma tensão, *distancia-se, organiza, classifica e aplica juízos*. A VP tem acesso *direto* à supervisão, mas *indireto* à experiência, já que esta aparece metabolizada na escuta enquadrativa (que é o gênero discursivo do DPC). Enquanto a supervisora faz a escuta metabolizando enquadrativamente, a pesquisadora avalia em um nível suprateórico: o nível epistemológico que está acima do enquadramento.

Neste último patamar (investigativo, metaenquadrativo) de análise, o alvo das observações é a *prática profissional na relação com suas bases*. Nesse sentido, importará verificar como a ética e a epistemologia se manifestam na metaescuta que corresponde ao protocolo científico ele-mesmo, com todos os seus imperativos: flagrar lacunas ou obscuridades numa teoria pura e/ou aplicada, perguntar, formular objetivos, levantar conhecimentos, propor hipóteses, obter dados, sistematizar/correlacionar/analisar, concluir/responder.

3.1.3 Contexto de produção dos dados: o DPC

O tríplice desdobramento dos lugares que passei a ocupar nesta pesquisa – gerador de uma triangulação (e de DPC, portanto) entre três profissionais de Letras (de diferentes funções, mas de mesma natureza) que habitam em mim – foi resultado de um contexto mais amplo de Desenvolvimento Profissional Corresponsável, o qual envolve um tempo, diferentes espaços (físicos e virtuais), outros papéis sociais (equipe profissional, clientela), alguns elementos indispensáveis e uma forma específica de interação. É esse contexto – no qual são produzidos os dados a serem analisados – que desejo descrever agora.

O percurso de DPC a ser analisado inicia em abril de 2016, com meu ingresso no Cadrelp, e termina (se posso dizer que termina) em agosto de 2019, com a defesa e posterior publicação desta tese. Embora a análise incida mais especificamente sobre o *meu* desenvolvimento profissional, também estão implicados nesse processo-trajeto: mais diretamente, os colegas da academia (PLA1 e PLA2) e da graduação (GL1)¹⁰²; menos diretamente¹⁰³, os meus alunos das turmas de 9º ano de 2016 e 2018 (CM1, CM2 e CM3); e indiretamente¹⁰⁴, os diferentes níveis da hierarquia administrativa do contexto escolar, interferentes nas atividades do DPC-fim. Por fim, se considerarmos o patamar metateórico do estudo, os colegas do mercado (como PLM2 e PLM3) também estão de alguma forma implicados.

Ingressei no Cadrelp depois de um convite do colega PLA2 para integrar um núcleo de DPC com foco nas atividades-fim (ensino de língua). Nessa triangulação, esse colega passou a ocupar o vértice do profissional de academia, juntamente com PLA1, de quem era como que

¹⁰² Significado das siglas: PLA = Profissional de Letras da Academia; PLM = Profissional de Letras do Mercado; GL = Graduanda em Letras; CM = Clientela do Mercado. Os números que acompanham as siglas correspondem à ordem em que ingressaram no Cadrelp.

¹⁰³ Quando digo que a clientela está menos diretamente implicada, estou considerando estritamente o fato de que a voz dos alunos não aparece diretamente nos dados, mas indiretamente, por meio da minha voz quando trago os *feedbacks* de aula.

¹⁰⁴ Indiretamente porque, além de suas vozes não aparecerem diretamente nos dados, trata-se de vozes externas (exógenas) ao sistema profissional de Letras que se quer emancipar.

um alter ego. Eu (PLM1) ocupava o lugar de profissional do mercado, e minhas turmas de 9º ano (CM1 e CM2) o lugar da clientela. Cada turma pertencia a uma das *duas escolas periféricas* nas quais eu atuava na época. A Figura 2 representa a configuração inicial desse DPC:

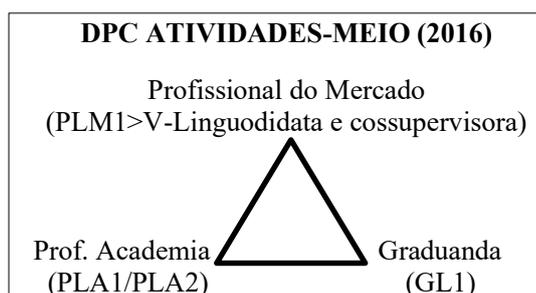
Figura 2 – DPC atividades-fim (2016)



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse ano, eu fazia minha estreia como linguodidata no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que, como acadêmica, cursava as disciplinas do primeiro ano de Doutorado. Como uma das demandas apresentadas por mim aos colegas da academia fosse, na época, a sobrecarga de trabalho, a sugestão deles foi a divisão de tarefas com algum aluno da Licenciatura em Letras que já tivesse cursado a disciplina de Didática do Português e pudesse ser meu estagiário. Entretanto, a hierarquia administrativa do serviço público desautorizava essa prática no caso de professores em estágio probatório (com menos de três anos de concurso). Sendo este o meu caso, a solução foi substituir a assessoria *in loco* pela assessoria em gabinete. Desde agosto daquele ano, então, passei a contar com uma “assessora-júnior”: GL1 (na época, aluna do último semestre da graduação em Letras), a qual passou a me auxiliar na estruturação de unidades de curso, na seleção de materiais didáticos, na elaboração de ferramentas de controle e diagnóstico, na avaliação de produções textuais. Foi assim que acabou se instaurando um segundo núcleo de DPC, conforme a Figura 3:

Figura 3 – DPC atividades-meio (2016)

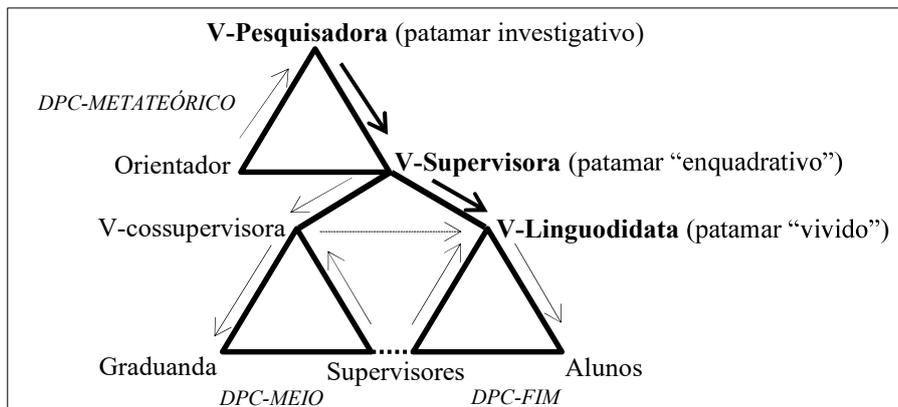


Fonte: Elaborada pela autora.

Embora com foco nas atividades-meio (formação de recursos humanos e didáticos na universidade), essa triangulação esteve acoplada à primeira (com foco nas terminalidades propedêuticas dos estabelecimentos de ensino). Desse modo, tudo o que era produzido ali, ao mesmo tempo em que contribuía para a formação inicial da graduanda, também estava a serviço das atividades de ensino desenvolvidas por mim como professora do mercado. Foi nessa triangulação que passei a exercer, pela primeira vez, a função de supervisão, cossupervisionando as atividades desenvolvidas pela licencianda.

Conforme demonstrarei na análise, minha *vivência* no DPC-fim e no DPC-meio vai gradativamente me capacitando para supervisionar minha própria prática linguodidática, lançando-me a um patamar superior (supervisivo) de onde consigo realizar uma *autoescuta* que, por sua vez, vira meu objeto de análise nesta *pesquisa* (patamar investigativo). É desse tríplice autodesdobramento de “lugares” no DPC que surge a triangulação que ocupa a centralidade desta tese, conforme Figura 4.

Figura 4 – Contexto de DPC e meus “lugares” nesta tese



Fonte: Elaborada pela autora.

É devido à existência de um *contexto bem específico* (como esse) de implementação que a pesquisa-ação acaba assumindo (conforme mencionei no início deste capítulo) características de *estudo de caso*, caracterizado pela investigação profunda e exaustiva “de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57). Esse objeto, segundo Fonseca (2002, p. 33), pode ser “uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”. No caso desta pesquisa, analisa-se o caso específico de um sujeito tripartido inserido em uma rede de DPC instaurada no Projeto Cadrelp.

Se, como supõe Yin (2001, p. 33), o estudo de caso investiga “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, então o DPC merece mesmo ser objeto deste estudo, a fim de que possamos delimitá-lo como prática de formação e enquadramento profissional específica de uma comunidade discursivo-prática; no caso, a dos profissionais de Letras interacionistas. A partir daí, será possível “conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (FONSECA, 2002, p. 33), como as condições de produção do seu gênero discursivo específico (a escuta enquadrativa), por exemplo.

Minhas interações com os pares profissionais (“Assessores-Sênior” da Academia e “Assessora-Júnior” da Graduação) no DPC-fim e no DPC-meio ocorriam em encontros presenciais (em salas disponíveis do Centro de Educação da UFSM) e virtuais (por meios síncronos e assíncronos)¹⁰⁵ e tinham pelo menos dois objetivos: a) o enquadramento da atividade profissional, concebido como constante empenho em “ir amarrando” gradativamente as tomadas de decisão em um paradigma consistente; e b) o suporte (apoio) profissional mútuo e holístico (como docentes integrais, ou seja, seres psicossociohistóricos) na forma de escuta – abrangendo empatia, congruência e aceitação incondicional enquadrativas.

Os dados gerados em contexto de DPC emergem da dinâmica de rotatividade entre os fluxos discursivos dogmáticos e dialógicos, que permitem a emergência de elementos nomotéticos e idiográficos, gnoseológicos e praxeológicos ao longo da espiral cíclica lewiniana. Assim, se, de um lado, há abertura à criatividade e à individualidade, de outro lado há a exigência de enquadramento, sem o qual fica impossível o estabelecimento de uma racionalidade teórico-prática intrínseca. Isso faz do DPC um contexto propício ao desenvolvimento da pesquisa-ação; não apenas porque coloca profissionais da academia e do mercado em interação na solução de problemas, mas também porque fornece as diretrizes teórico-metodológicas necessárias para garantir o cumprimento efetivo e o controle sistemático das exigências metodológicas desse método de geração de dados, evitando que seja acusado de anticientífico.

Thiollent (2011, p. 29-30) já admitira que, “por ser muito mais dialógico do que o dispositivo de observação convencional, o dispositivo de pesquisa-ação pode parecer menos preciso e menos objetivo”. No entanto, o autor garante que a discussão e a participação dos pesquisadores e dos participantes *não* são, em si próprias, nocivas à objetividade e “não constitu-

¹⁰⁵ Na próxima seção, falarei mais sobre o formato dessas interações. No Apêndice I desta tese, o leitor encontra um quadro resumo de todas as interlocuções ocorridas nesse contexto de DPC (e no Cadrelp em geral) ao longo de três anos (2016, 2017 e 2018).

em infrações ao ‘código’ da ciência, quando este é entendido de modo *plural*, em particular no plano metodológico”. Para ele, “o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos”, *desde que submetidos a um controle metodológico que favoreça “uma constante autocorreção, sempre melhorando a qualidade e a relevância das observações”*. Tal controle metodológico, segundo o autor, inclui a seleção e a combinação de métodos e técnicas particulares em cada uma das fases do processo investigativo. É o caso, neste estudo, da escuta enquadrativa (na fase de *geração* dos dados) e do Paradigma Indiciário (na etapa de *análise* dos dados).

A escuta enquadrativa, na THA, presta-se muito a essa constante autocorreção e melhoria da qualidade e relevância das observações de que fala Thiollent, já que é um modelo de interação capaz de instaurar uma verdadeira Zona de Desenvolvimento Proximal no DPC. Funcionando como seu gênero discursivo intrínseco, apresenta as regularidades discursivas adequadas ao alcance dos objetivos “a” e “b” supracitados, garantindo o progressivo estabelecimento da *simetria* entre os profissionais envolvidos no DPC e da *assimetria* em relação ao entorno, de modo que tudo o que se sinta, pense e faça nesse contexto seja visto como próprio daquela comunidade, definindo assim sua identidade. É ela que instaura, portanto, as condições de produção necessárias à emergência dos elementos nomotéticos e idiográficos, gnoseológicos e praxeológicos, sem os quais o DPC perde sua razão de ser. Vejamos, pois, como ela se torna o gênero-instrumento de geração de dados nesse contexto.

3.1.3.1 Gênero-instrumento gerador de dados discursivos: a escuta enquadrativa

Thiollent (2011, p. 24) já dizia que a atitude dos pesquisadores na pesquisa-ação deve ser, antes de tudo, “uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação sem imposição unilateral de suas concepções próprias”. Por outro lado, segundo o mesmo autor (2011, p. 39), o pesquisador não pode aceitar qualquer argumento na elaboração das interpretações: “ele tem que criticar os argumentos contrários ao ideal científico e promover aqueles que fortalecem a objetividade e a racionalidade dos raciocínios, embora com flexibilidade”. Só assim se faz possível a cooperação entre os envolvidos ao longo da espiral cíclica, a partir do estabelecimento do que o autor chama de “vínculo intelectual” que lhes permite “chegar ao consenso acerca da descrição de uma situação e a uma convicção a respeito do modo de agir” (THIOLLENT, 2011, p. 38). É o que denominamos racionalidade intrínseca.

A THA prevê, para tanto, um gênero discursivo que caracteriza o DPC como núcleo de formação profissional. A escuta enquadrativa (tal como caracterizada em 2.5.4) é esse conjunto organizado de regularidades entre materialidade textual, sentidos e ilocuções produzi-

das, que favorece a rotação entre os fluxos discursivos dialógicos e dogmáticos, viabilizando a conciliação de elementos idiográficos e nomotéticos e a integração das dimensões praxeológicas e gnoseológicas. De um lado, há o exercício da “escuta” (guiado, sobretudo, pela empatia e pela aceitação incondicional), a consideração do estilo individual de trabalho, a seleção criativa de recursos, a valorização dos saberes advindos da experiência, o respeito às especificidades da clientela, o lugar da *subjetividade individual*. De outro lado, há a exigência de enquadramento (congruência enquadrativa), de fidelidade ao paradigma de trabalho adotado, de conhecimento das bases teórico-metodológicas, da objetividade, de saber dizer-se e dizer suas inquietações no jargão profissional, o distanciamento de vozes do senso comum e de discursos do *déficit*, o lugar da *subjetividade social* a ser construída.

Embora esses pressupostos estivessem claros para os assessores do Cadrelp, a verdade é que a escuta enquadrativa foi se delineando enquanto gênero ao longo do meu próprio percurso no contexto descrito na seção anterior, em uma trajetória interativa sempre aberta às possibilidades e indícios, confirmando o caráter probabilístico da comunicação previsto por Luhmann (1996). Como se tratava de *inaugurar* um sistema, nada estava dado de antemão; nenhuma expectativa normativa estava fixada. Precisávamos criar uma linearidade discursiva que nos permitisse sair de uma situação em que a dupla contingência operava abaixo do limiar crítico de redução de complexidade e expectativas cognitivas para, aos poucos, estabelecer uma interação num nicho cultural autoestruturado e autofuncionante, conduzida por indivíduos em expectativas normativas, dotados de lógica, ética e reflexividade consensual.

A propósito, acostumada que eu estava com entrevistas de pesquisa semiestruturadas e não enquadrativas na investigação do trabalho docente, essa falta de uma estrutura pré-determinada para o gênero, juntamente com a exigência de enquadramento, foi motivo de certa angústia no início do percurso, a ponto de eu confessar aos colegas da academia (PLA1 e PLA2) meu receio de não saber fazer cumprir as expectativas de uma escuta enquadrativa. A resposta deles, no entanto, não só me tranquilizou como também me deu a certeza de que era assim mesmo que nossa “história” deveria começar: “Não se preocupe”, eles disseram, “nós também não sabemos; estamos aqui para aprendermos juntos!”.

Nada mais coerente, diante de uma proposta de relação *horizontalizada* de desenvolvimento profissional *corresponsável*. Nessa resposta, já pude entrever os três princípios – empatia, congruência e aceitação incondicional (ROGERS, 1997) – que os colegas me apresentaram como condição para nossa interação: a congruência ao se revelarem exatamente como eram, com suas limitações; a empatia ao me tranquilizarem diante do meu receio; e a aceitação ao me acolherem mesmo com meus limites. Com isso, já faziam cumprir também a pri-

meira das orientações de Benjamin (2008), que é criar uma “atmosfera propícia”, revelando a si mesmos não como todo-poderosos e perfeitos, mas como seres humanos falíveis.

Essa atitude dos colegas da academia foi certamente o que me encorajou, na época, a comparecer com a contrapartida necessária à instauração efetiva do DPC: a busca e o questionamento, o desejo de ir além. Assim, embora tivesse partido deles o convite para integrar a rede de escuta e assessoramento, eu de pronto já lhes apresentei várias das minhas inquietações, deixando claro o desejo de melhorar minha prática. A partir daí, os fluxos discursivos dialógicos passaram a se alternar com os dogmáticos, quando os colegas passaram a me assessorar na elucidação e no equacionamento enquadrativo das demandas, conforme os fatores e níveis previstos pela THA, esperando que eu aplicasse de forma congruente no contexto de ensino as estratégias didáticas colaborativamente elaboradas.

Ora, tanto o desejo de mudar, por parte do assessorado, como as técnicas de elucidação do seu dizer a partir de um quadro de referência interno (no caso, o enquadramento), por parte do assessor, são aspectos da escuta previstos por Benjamin (2008). É por isso que dissemos (em 2.5.4) que os princípios e as orientações de Rogers (1997) e de Benjamin (2008) favorecem a execução prática da rotatividade entre os fluxos dialógicos e dogmáticos, derivados da teoria lacaniana dos quatro discursos.

Foi essa rotatividade que buscamos manter ao longo do cumprimento das etapas da espiral cíclica: ação-observação-reflexão-planejamento-ação... Isso mostra que a escuta enquadrativa do DPC contribui para uma maior cientificidade da pesquisa-ação, pois garante que nenhuma das quatro fases da espiral seja realizada de modo aleatório, ametódico, assistemático. Como as etapas de *ação* e de *observação* ocorriam no contexto de ensino, com a clientela, as sessões de escuta e assessoramento compreendiam mais especificamente as etapas de *reflexão* (retrospectiva) e de *planejamento* (prospectiva), que ocorriam em gabinete, na interação presencial ou virtual com os pares profissionais.

Seguindo as definições de Benjamin (2008, p. 39), cada sessão esteve mais ou menos estruturada em três partes: “1) Abertura ou colocação do problema. 2) Desenvolvimento ou exploração. 3) Encerramento”. Todavia, como o próprio autor prevê, e como também é próprio do caráter cíclico e espiralado da pesquisa-ação, muitas vezes ocorria de surgir uma nova demanda (colocação de um problema) durante a fase de Exploração de uma demanda anterior. Isso significa que o Encerramento de uma sessão de escuta não necessariamente corresponde à resolução completa de uma demanda. Aliás, como já antecipei (e como será possível verificar durante a análise), há demandas que permaneceram em aberto, pois só serão plenamente resolvidas com a regulamentação da profissão.

Cada sessão *presencial* de escuta e assessoramento durava em média uma hora. Entretanto, como optamos por não restringir nosso DPC aos contatos presenciais e tampouco a interações virtuais *síncronas*, fica difícil precisar a duração de todas as escutas, já que não ficam tão claros os limites entre o que seria o Encerramento de uma seção e a Abertura de outra. Encontros presenciais, interações assíncronas por *e-mail* e interações síncronas por *chat* se alternam na exploração de uma mesma demanda ao longo de vários dias, assim como diferentes demandas são exploradas em uma mesma interação. Além disso, conforme vai surgindo o DPC-meio e o DPC-metateórico, as demandas de um e de outro vão se intercalando e interpenetrando junto às demandas do DPC-fim.

A despeito da pouca precisão dos contornos do gênero, posso dizer, com base no Quadro 2 a seguir, que foram aproximadamente 35 (*trinta e cinco*) sessões de escuta¹⁰⁶. Embora cada uma possa ter se estruturado nas três partes previstas por Benjamin, podemos considerar também todo o percurso de DPC como um grande exemplar do gênero escuta enquadrativa. Nessa macroestrutura, 1 (*uma*) sessão corresponde às interações de Abertura (ponto de partida, situação inicial), 26 (*vinte e seis*) sessões referem-se à Exploração de seis demandas (cinco no DPC-fim e uma no DPC-meio), 7 (*sete*) sessões correspondem às interações no DPC-metateórico e 1 (*uma*) sessão diz respeito às interações de Encerramento (ponto de chegada, situação final) do percurso em DPC.

O Quadro 2 apresenta uma visão geral dessas escutas. Como se pode ver, temos:

Para a Abertura (convite/aceite/situação inicial): 1 sessão virtual;

Para a Exploração da 1ª demanda (D1): 2 sessões: 1 virtual e 1 presencial;

Para a Exploração da 2ª demanda (D2): 9 sessões: 8 virtuais e 1 presencial;

Para a Exploração da 3ª demanda (D3): 1 sessão presencial;

Para a Exploração da 4ª demanda (D4): 2 sessões presenciais;

Para a Exploração da 5ª demanda (D5): 10 sessões: 9 virtuais e 1 presencial;

Para a Exploração da 6ª demanda (D6): 2 sessões virtuais;

Para o Encerramento (situação final): 1 sessão virtual;

No DPC-metateórico: 7 sessões: 4 virtuais e 3 presenciais.

No Quadro 2 (a seguir), há informações sobre o DPC em que se deu a exploração de cada demanda, sobre a ferramenta usada em cada interação virtual e sobre as datas de realização de cada sessão. Para uma visão de meu percurso completo no Cadrelp, em ordem cronológica, optei por sinalizar também (no quadro, em cor distinta) o tempo dedicado às tentativas

¹⁰⁶ Não estão computadas nesse número as interações de tentativa de estabelecimento de DPC com outros colegas do mercado, as quais estão sinalizadas no Quadro 2 em fonte de cor cinza.

de DPC com outros colegas, já que, embora essas interações não constituam DPC e não sejam objeto de análise, fazem parte da trajetória de pesquisa e justificam seus encaminhamentos.

Quadro 2 – Sessões de escuta enquadrativa no percurso de DPC

Parte da Escuta	Contexto	Forma de Contato	Data/período
Convite	DPC-fim	E-mail	17/04/2016
Aceite – Situação inicial: Crise 1 (subjetividade individual: enquadramento)	DPC-fim	E-mail	18/04/16
Esclarecimento – princípios da escuta	DPC-fim	E-mail	19/04/16
Colocação de demanda 1	DPC-fim	E-mail	19/04/16
Exploração de demanda 1	DPC-fim	7 e-mails; 1 presencial	21/04 a 16/05/16
Encerramento de demanda 1	DPC-fim	E-mail	16/05/16
Colocação e exploração de demandas 2 e 3. Encerramento da demanda 3	DPC-fim	Presencial	31/05/16
Exploração da demanda 2	DPC-fim	Chat via Facebook	08 a 16/06/16
Colocação e exploração de demanda 4	DPC-fim	Presencial	05/07/16
Exploração da demanda 2	DPC-fim	Chat via Facebook	06 a 31/07/16
Exploração e encerramento da demanda 4. Surgimento de demanda 5	(DPC-meio)	Presencial	09/08/16
Exploração demanda 5	(DPC-meio)	4 e-mails	10 a 15/08/16
Exploração demanda 2	DPC-fim	2 e-mails	15 a 16/08/16
Exploração demanda 5	(DPC-meio)	16 e-mails; chat FB	15 a 23/08/16
Exploração demandas 2 e 5	DPC-fim-meio	E-mail; chat FB	23/08/16
Exploração demanda 5	(DPC-meio)	2 e-mails	24/08/16
Exploração demandas 2 e 5	DPC-fim-meio	E-mail	25/08/16
Exploração demanda 5	(DPC-meio)	4 e-mails	25/08/16
Exploração demandas 2 e 5	DPC-fim-meio	2 e-mails	29/08/16
Exploração demanda 5	(DPC-meio)	13 e-mails; 1 presencial	30/08 a 27/09/16
Encerramento demanda 2	DPC-fim	Chat FB	1º/11/16
Demanda de pesquisa Cadrelp	DPC-metateórico	3 e-mails	21 a 22/11/16
Demanda de pesquisa Cadrelp	DPC-metateórico	3 e-mails	03 a 04/11/2017
Preparação para assessoria à PLM2	DPC-metateórico	Presencial	03/03/2017
Tentativas de estabelecimento de DPC com professora PLM2	Tentativa	E-mails	29/03 a 12/07/17
Exploração demanda 5	(DPC-meio)	5 e-mails	09/08 a 12/08/17
Tentativas de estabelecimento de DPC com professora PLM2	Tentativa	E-mails, Skype, WhatsApss	10/08 a 18/12/17
Demanda Cadrelp: novas estratégias para obter adesão de profissionais do mercado	DPC-metateórico	1 presencial; 10 e-mails e Grupo no Facebook	26/02 a 08/03/2018
Tentativas de estabelecimento de DPC com 10 colegas (mercado e graduação)	Tentativas	Grupo no Facebook	1º/03 a 30/06/18
Colocação e Exploração da demanda 6	DPC-fim-meio	Grupo FB, 19 e-mails	09/03 a 02/06/18
Situação final: Crise 2 (subjetividade social: ética)	DPC-fim-meio-metateórico	E-mail	17/06/18
Demanda de pesquisa Cadrelp	DPC-metateórico	4 e-mails	17/06/18
Exploração Crise 2	DPC-fim-meio-metateórico	2 e-mails	19 e 20/06/18
Exploração demanda 6	DPC-fim-meio	2 e-mails	21/06/18
Tentativa DPC com professora PLM3	Tentativa	Grupo no Facebook	21/06 a 11/07/18
Demanda de pesquisa Cadrelp-PPGL	DPC-metateórico	E-mail e presencial	Até a defesa

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto ao conteúdo temático de cada escuta, podemos assim resumi-los:

Situação inicial: primeira crise: acrasia e dificuldade de enquadrar o trabalho;

1ª demanda (D1): interferências da hierarquia administrativa;

2ª demanda (D2): dificuldade de acesso ao universo sociocultural dos alunos;

3ª demanda (D3): interferência da hierarquia administrativa nas temáticas;

4ª demanda (D4): sobrecarga de trabalho (criação de DPC-meio);

5ª demanda (D5): prioridades de ensino; planilhas de controle (DPC-meio);

6ª demanda (D6): turmas de diferentes universos socioculturais;

Situação Final: segunda crise: obstáculos ao enquadramento.

Como todo texto de tipo dialogal, as escutas enquadrativas estiveram estruturadas em turnos de fala, o que as caracteriza como textos coproduzidos. No caso das interações assíncronas via *e-mail*, um turno de fala acaba correspondendo a um subgênero dentro da escuta, que é o próprio *e-mail*. No caso de *chat*, a troca de turnos se dá de modo análogo ao que ocorre na escuta presencial, já que o gênero reproduz a estrutura de uma conversa.

Nas sessões virtuais de escuta, o turno de abertura geralmente era meu e já incluía a apresentação da demanda. Nas sessões presenciais, porém, quem geralmente fazia a Abertura era o assessor da academia, provavelmente para “quebrar o gelo” e deixar-me mais à vontade no espaço social (universidade) que era próprio dele. Depois da apresentação da demanda, começava a fase de Exploração, em que o assessor buscava, primeiramente, traduzir enquadrativamente as minhas inquietações. Durante a busca por soluções, o próprio assessor ia me fazendo perguntas, de modo que, ao fim da sessão, eu tinha a impressão de que eu mesma tinha a resposta. Na fase de Encerramento, o assessor geralmente solicitava meu *feedback* sobre aquela escuta, perguntando se eu me sentia melhor, mais segura e confiante. Outras vezes ele encerrava dando alguns encaminhamentos para a semana. Assim, de modo colaborativo e probabilístico, nossas interações foram dando forma ao gênero discursivo do DPC.

Como poderemos acompanhar durante a análise dos dados, a rotação entre os fluxos discursivos dialógicos e dogmáticos ao longo da espiral cíclica da pesquisa-ação permitiu que eu me desenvolvesse não apenas como educadora linguística, mas como profissional de Letras, desdobrando-me progressivamente como supervisora e como pesquisadora e viabilizando o trabalho de autoescuta que ocorre nesta tese. É nesse sentido que podemos dizer que, mais que um gênero discursivo dialogal, coproduzido, síncrono-assíncrono, que gera nossos dados de análise, a escuta enquadrativa é o gênero instaurador da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que leva ao Desenvolvimento Profissional Corresponsável. A análise dos dados nos permitirá compreender como se dá esse processo.

3.1.3.2 Ferramentas de coleta: anotações, e-mail, redes sociais

Conforme Benjamin, o registro do que se fez ou se deixou de fazer, dos comportamentos em determinada situação ou com diferentes entrevistados pode ser uma ponte entre o passado e o presente para as futuras atuações, à medida que se vai adquirindo experiência na escuta. Para esse fim, o autor considera importante outro tipo de registro, que é a *gravação* completa, em áudio ou vídeo, de tudo o que foi dito ou feito. “A principal utilidade da entrevista gravada é o aprendizado ou a pesquisa” (BENJAMIN, 2008, p. 89).

De fato, a gravação das escutas enquadrativas em contexto do DPC poderia favorecer, e muito, a aprendizagem de todos os profissionais envolvidos e também de outros profissionais de Letras que desejassem um dia desenvolver *know-how* no enquadramento interacionista de ensino de língua ou *know-how* em assessoria e supervisão dentro desse mesmo enquadramento. Infelizmente, porém, não será este o estudo a fornecer ao leitor a transcrição de gravações de escutas enquadrativas. Como o meu percurso de DPC começou e se desenvolveu sem a pretensão de se tornar objeto de análise em pesquisa, não cogitamos gravar as escutas presenciais. Os registros que temos delas correspondem às *anotações* feitas durante os encontros por cada participante, as quais têm sua importância, segundo Benjamin (2008, p. 83), “para reavivar a memória, lembrar a execução de nossa parte no plano estabelecido de ação, discutir a entrevista com nossos colegas de profissão”.

Por outro lado, como nosso DPC foi alimentado, sobretudo, de interações a distância, síncronas e assíncronas, as próprias ferramentas de interação virtual escrita utilizadas (*e-mail*, *chat*, grupo do Facebook) automatizaram a criação de um histórico das “escutas” realizadas, tornando dispensáveis os trabalhos de gravação e transcrição. É nesse sentido que esses gêneros textuais digitais, juntamente com as anotações, convertem-se em ferramentas de coleta de dados. Essa vantagem, contudo, traz consigo limitações significativas não só para a análise das interações, mas para o próprio estabelecimento de algumas condições de produção do DPC. No caso das interações escritas, síncronas ou assíncronas, o que fica faltando é o *feedback* paraverbal, como tom de voz, olhares, gestos. É através desses elementos não verbais que muitas vezes se expressam a empatia, a aceitação, a congruência. No caso das interações assíncronas, orais ou escritas, a não exigência de um *feedback* imediato permite que cada lado “esfrie suas emoções”, reflita antes de responder ou até lapide calculisticamente sua resposta.

Considerando-se a concepção de ser humano adotada pela THA – que envolve o entrelaçamento de dois tipos processos psicológicos: a) lineares, reflexivos, conscientes, predominantemente autocontrolados; e b) conexionalistas, impulsivos, inconscientes, predominante-

mente não autocontrolados –, as condições de produção subjacentes aos gêneros escritos e/ou assíncronos são holisticamente mais pobres, havendo sensivelmente maior espaço para os processos interacionais mais controlados (do primeiro tipo). Se tivéssemos optado por encontros exclusivamente presenciais ou por encontros virtuais via *Skype*, por exemplo, a sincronidade audiovisual certamente garantiria um contato mais integral entre os profissionais.

A opção pela interação a distância (por vezes assíncrona) surge como alternativa justamente diante da já conhecida indisponibilidade de tempo dos docentes. Ademais, na fase incipiente em que as iniciativas de DPC se encontram, a utilização de formas mistas de interação poderá ser interessante para fins de investigação, contribuindo para avaliar a eficiência dos canais digitais em processos formativos dessa natureza. Nesse caso, será preciso considerar que diferentes condições de produção implicarão diferentes formas e movimentos discursivos de marcação da intersubjetividade e identidade.

3.1.4 Corpus de análise: interações e materiais produzidos em DPC

Para obter conclusões de pesquisa mais acuradas e corroborar o fato investigado, Yin (2001) recomenda o uso de múltiplas fontes de evidências, de modo que a convergência para um resultado ocorra a partir da sua *triangulação*. Segundo Creswell (2003 apud OLIVEIRA, 2011), a técnica de triangulação pode ser usada para validar os dados com base em fontes de dados distintas, de modo a justificar os fenômenos observados no estudo.

A pesquisa-ação demanda o uso de diferentes técnicas que são usadas como “meio de informação complementar” (THIOLLENT, 2011, p. 33) e, com isso, acabam gerando dados. É o caso das técnicas para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação, das técnicas de registro de informações, dos instrumentos de diagnóstico de situação etc. Trivínos (1987, p.139) afirma que a coleta e a análise de dados são duas fases da pesquisa que se retroalimentam constantemente, o que “quer dizer que qualquer ideia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica de triangulação”.

Ao longo do meu percurso em DPC (2016-2018), foram registradas atividades práticas e discursivas produzidas nos dois núcleos acoplados: aquele com foco nas atividades-fim (ato linguodidático) e aquele com foco nas atividades-meio (formação de recursos). Disso resultou um corpus linear de mais de cem páginas de dados (cerca de 80 mil palavras) produzidos em contexto de DPC. Esse corpus é composto, majoritariamente, dos registros das escutas enquadrativas (seu *gênero discursivo central*), os quais se materializam nas anotações de escutas

presenciais e nas mensagens escritas trocadas nas escutas virtuais síncronas (via *chat*) e assíncronas (via *e-mail*, *chat* ou grupo de rede social). Para além dos registros de escuta enquadrativa, alguns *gêneros-satélite* produzidos em contexto de DPC também integram o corpus de nossa pesquisa, como é o caso de unidades de curso elaboradas, planilhas de avaliação de gêneros textuais, resoluções trabalhistas e até depoimentos paralelos que, sem serem a escuta em si, podem ajudar a espelhar ou decifrar melhor os sentidos explícitos e/ou latentes dela, compensando a falta de *feedback* paraverbal na marcação da intersubjetividade e da afetividade.

Considerando os limites estruturais deste texto de tese, será preciso recortar do referido corpus os dados que possam ser mais representativos em termos de Desenvolvimento Profissional Corresponsável (teoricamente) e de pesquisa-ação (metodologicamente). O Paradigma Indiciário (a ser descrito na próxima seção) nos ajuda a estabelecer categorias para selecionar desse corpus os dados úteis para responder às questões definidoras dos nossos objetivos de pesquisa. Como elas nos direcionam para a análise *do meu próprio processo de desenvolvimento profissional*, recortaremos do corpus especialmente os meus discursos, de modo que o material discursivo produzido por outros participantes do DPC apareça apenas quando estritamente necessário. O critério de relevância para as categorias de análise será, nesse sentido, o poder rastreador de indícios de uma *autoescuta enquadrativa* emergente, marcada pela integração das racionalidades teórica e prática em um contexto de racionalidade intrínseca nascente, que possa desvelar a progressiva consolidação de um ego-profissional integrado.

3.1.5 Instrumentos de análise e interpretação: Paradigma Indiciário e THA 5.0

Quanto à forma de abordagem do problema, nossa pesquisa é *qualitativa*, pois considera a relação dinâmica do sujeito com o mundo, intraduzível numericamente. Atendendo ao que prevê Triviños (1987, p. 132) para este tipo de abordagem, nosso estudo trabalha os dados buscando o seu significado enquanto os observa dentro do seu contexto específico de produção. Nem mesmo a quantificação da *amostragem* tem grande peso na pesquisa qualitativa. Ainda que busque certa representatividade do grupo maior da população envolvida, a escolha do sujeito acaba dependendo de uma série de outras condições: “sujeitos que sejam essenciais para o esclarecimento do assunto; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.”, de modo que a decisão é antes intencional que aleatória.

Aproveito para justificar, com isso, a escolha pelo caso de DPC do qual participo como sujeito. Foi essa a amostragem que se mostrou funcional do ponto de vista prático e que se mostrou relevante para esclarecer o fenômeno do DPC tal como proposto pela THA. Além

disso, segundo Bogdan e Biklen (2003 apud OLIVEIRA, 2011), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, aspecto que leva Jaccoud e Mayer (2008, p. 263) a afirmarem que, na pesquisa qualitativa, “o pesquisador se coloca ao mesmo tempo enquanto objeto e sujeito de pesquisa”. A minha participação multifuncional no caso de DPC a ser estudado potencializa esse imbricamento entre pesquisador e fenômeno investigado, favorecendo a pesquisa-ação.

Outra faceta da abordagem qualitativa de nosso estudo é uma *análise de dados* avessa às formas de raciocínio típicas das ciências matemáticas e naturais. Nossa preocupação não é a de buscar evidências que comprovem as hipóteses pré-definidas, pois na própria coleta dos dados as expectativas vão sendo construídas ao longo do desenrolar das ações, como é próprio da pesquisa-ação. Nesse sentido, conforme Bogdan e Biklen (2003 apud OLIVEIRA, 2011), as abstrações se formam ou se consolidam, basicamente, *a partir* da inspeção dos dados.

Como em qualquer pesquisa qualitativa, nossa preocupação maior é com o *processo*, não com o produto. O que interessa é observar como um problema se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas e, sobretudo, o “significado” que as pessoas dão a ele, a si mesmas, aos outros. Nesse tipo de estudo, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, de examinar como os sujeitos envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas (BOGDAN e BIKLEN, 2003 apud OLIVEIRA, 2011).

Do ponto de vista dos *objetivos da análise*, consideramos tratar-se de uma pesquisa exploratória, já que visa a proporcionar uma maior familiaridade com o DPC e com o seu gênero discursivo específico, que é a escuta enquadrativa. Segundo Malhotra (2001 apud OLIVEIRA, 2011), a pesquisa exploratória é usada nos casos em que se faz necessário definir um fenômeno com maior precisão, provendo critérios e compreensão. Caracteriza-se por apresentar: informações definidas ao acaso, processo de pesquisa flexível e não estruturado, amostra pequena, análise qualitativa de dados, constatações experimentais e resultados geralmente seguidos de outras pesquisas exploratórias ou conclusivas.

O caráter exploratório da análise coaduna com nossos anseios em termos de pesquisa-ação, em que objetivos de conhecimento sobrepõem-se aos objetivos práticos. Dentre eles, um dos que Thiollent (2011, p. 49, grifos meus) cita como potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação é “a comparação das *representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal* acerca da resolução de diversas categorias de problemas”. É esse, pois, o aspecto a que daremos maior atenção na análise qualitativa das atividades desenvolvidas em contexto de DPC, de forma a verificar, longitudinalmente, se (e como) eu vou resignificando, progressivamente, minha atividade profissional; que mudanças

ocorrem no modo como represento a mim mesma e ao meu trabalho ao longo do tempo. Nesse caso, o cotejo a ser observado não é exatamente entre o saber formal e o informal, mas entre os elementos nomotéticos e idiográficos, gnoseológicos e praxeológicos do enquadramento, envolvidos no equacionamento de demandas relativas a diferentes fatores e níveis. Para tanto, o que perseguiremos são os *indícios*, seguindo o Paradigma Indiciário (PI).

O PI é um procedimento investigativo centrado na *apreensão de indícios, detalhes, sinais e particularidades capazes de gerar hipóteses explicativas que permitem compreender determinado fenômeno*. Voltado especialmente a investigações de tipo qualitativo, oferece-se como alternativa aos modelos de cientificidade tradicionais, marcados pela experimentação, quantificação e busca de regularidades. No PI, a atenção recai justamente sobre o que há de mais singular e episódico, aos aspectos que provavelmente seriam desprezados ou despercebidos em técnicas tradicionais de investigação.

Foi o historiador italiano Carlo Ginzburg quem sistematizou teoricamente o PI a partir de 1986. Apesar disso, o autor considera que, de certa forma, essa atitude investigativa intuitiva, guiada pela atenção aos sinais, acompanha o ser humano desde a pré-história, como algo inerente à espécie. Ele observa essa mesma atitude em três diferentes personalidades do século XIX: o crítico de arte Giovanni Morelli (que a partir de um detalhe descobria a autoria e a originalidade de quadros), o personagem-detetive Sherlock Holmes (que a partir de um detalhe encontrava soluções para os crimes mais complexos) e o psicanalista Sigmund Freud (que a partir de um detalhe desvendava condições psicológicas profundas).

Para os três especialistas, segundo Ginzburg (2003), a realidade ou o objeto de estudo é inacessível; o que está ao alcance do investigador são apenas as pistas: o signo pictórico, o indício e o sintoma, respectivamente. O autor atribui essa convergência à formação comum do crítico de arte (Morelli), do criador de Holmes (Doyle) e do psicanalista (Freud) em Medicina, já que a observação de sinais é bastante comum no método da clínica médica, “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...]” (GINZBURG, 2003, p. 151). Os médicos observam indícios, detalhes, diferenças em relação ao que se considera normal e desenvolvem raciocínios generalizantes para chegar à raiz do problema. Identificados os sintomas, baseiam-se no conhecimento científico já comprovado, na sua experiência e na de outros especialistas para elaborar um diagnóstico.

Esse modelo indiciário de investigação utilizado na semiótica médica começa a se firmar nas ciências humanas no fim do século XIX justamente a partir da semiótica de Peirce, que introduz a abdução como novo tipo de raciocínio válido na produção de sentido. Se as

pesquisas em ciências exatas e naturais eram calcadas, respectivamente, na dedução e na indução, é a abdução que passa a ancorar os métodos investigativos na história, na linguística, na antropologia. Nas pesquisas de natureza qualitativa, sobretudo as que se utilizam do PI, o pesquisador passa a assumir um papel central. As regras não são dadas a priori e não podem ser ensinadas; é a própria experiência e o *insight*/introspecção do investigador, em conjunto com as descobertas, que vão trilhar o caminho do estudo a ser realizado. O pesquisador, diante do fenômeno observado em um determinado contexto, propõe uma regra que, com base na teoria eleita para a análise, o explique; entre o fenômeno observado e a escolha da regra explicativa, está a abdução, o cogitar de uma hipótese.

Dada a dependência da seleção de pistas e detalhes relevantes para a meta da investigação e, portanto, a inexistência de esquemas e regras de trabalho sistematicamente estabelecidas, pode-se objetar sobre o rigor científico do PI. Ginzburg (2003), responde a essa inquietação defendendo a existência de um rigor flexível, adaptável a cada caso singular e dependente, fundamentalmente, da abordagem do investigador. A intuição em jogo nessas pesquisas é pautada no *conhecimento teórico* do investigador, que, com o olhar *clínico* que um leigo não possui, deixa que os dados coloquem questões à sua teoria.

A escolha do PI como método de análise coaduna perfeitamente com a epistemologia holística e historicista que fundamenta esta tese, pois exige uma noção de cientificidade diferente daquela exigida nas investigações experimentais. Os dados desta pesquisa são coletados de forma naturalística, surgindo de situações de reais (e não artificiais) de interação entre pares profissionais, por isso surgem de forma imprevisível para, depois, serem avaliados retrospectiva e prospectivamente, como é próprio da pesquisa-ação. A intuição que entra em jogo nessa análise é pautada em meu conhecimento teórico acerca da versão 5.0 da Teoria Holística da Atividade, da sua proposta de Desenvolvimento Profissional Corresponsável e escuta enquadrativa, bem como dos fatores e níveis de um Enquadramento de trabalho. São esses conhecimentos que me permitem interpretar os dados com um olhar especializado, não leigo.

É assim, tendo a Teoria Holística da Atividade 5.0 como nossos “olhos” e o PI como nossa “lupa”, que vamos rastrear indícios¹⁰⁷ cognitivos, afetivos e comportamentais do meu progressivo crescimento profissional nas esferas linguodidática, supervisiva e investigativa ao longo de três anos de DPC, atentando para as dimensões epistemológicas e éticas necessárias à consolidação do papel profissional do educador linguístico.

¹⁰⁷ No caso, *indícios linguísticos, verbais* (e não paraverbais), já que a maior parte das nossas interações em DPC ocorreu a distância, por escrito, e que não temos registros audiovisuais das escutas presenciais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nenhuma ideia de qualquer outra pessoa, nem nenhuma das minhas próprias ideias tem a autoridade de que se reveste a minha experiência. É sempre à experiência que eu regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade. (Carl Rogers)

Neste capítulo, o leitor poderá acompanhar a trajetória de Desenvolvimento Profissional Corresponsável que trilhei desde o ano de 2016 – quando iniciei minhas atividades como educadora linguística na escola básica – até o ano de 2019 – quando passei, como pesquisadora, a organizar, sistematizar e analisar essa experiência, que culmina com a produção deste trabalho de tese.

A abordagem epistemológica qualitativa do PI permitir-me-á trabalhar os indícios que vão emergindo nas vicissitudes da dupla contingência, muitas vezes inconscientes e despercebidos, apontando na direção de campos enquadrativos mais promissores. No exercício de “metaescuta” que esta tese propicia, o PI atua direcionando minha atenção a elementos discursivos reveladores de aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais de minha experiência docente, os quais funcionam como indícios do desenvolvimento de meu papel profissional ao longo de meu percurso em DPC.

Em um primeiro momento, no nível enquadrativo, o PI é ferramenta para a supervisora poder equacionar adequadamente as perplexidades vividas pela professora, estabelecendo o campo enquadrativo. Em um segundo momento, é ferramenta para a pesquisadora avaliar a internalização do papel supervisivo na autoescuta enquadrativa. E num terceiro momento, é instrumento para captar indícios da reestruturação do meu ego profissional a partir das possibilidades de uma Racionalidade Intrínseca, conforme os indícios da emergência das racionalidades prática e teórica avaliados nos dois momentos anteriores.

4.1 RACIONALIDADE PRÁTICA NO DPC-FIM: O ENQUADRAMENTO

Conforme já antecipei, meu ingresso no DPC ocorreu no segundo ano de meu Curso de Doutorado, quando adentrei pela primeira vez, como licenciada, na escola básica. Esse duplo papel que acabei assumindo na área de Letras – de professora e de pesquisadora – instaurou em mim uma dupla-crise profissional: inicialmente, uma *crise relativa ao papel docente*, pela dificuldade de associar à prática os conhecimentos teóricos com os quais a graduação me equipara; e, em decorrência desta, uma *crise relativa ao papel acadêmico*, por perceber que a teoria de formação docente que eu vinha defendendo, embora pudesse (e nem sempre) trazer

mudança no discurso, não trazia mudanças na prática profissional. O fato de minhas pesquisas versarem justamente sobre trabalho e a formação docente certamente funcionou como um catalisador na instauração desse quadro. O fragmento abaixo, retirado de minha primeira interação (via *e-mail*) com PLA1, em resposta ao convite para integrar um DPC, é bastante ilustrativo das emoções e pensamentos que me acometiam nesse momento inicial do percurso.

Já que a escuta prevê um apoio holístico, direi desde já de alguns fatores psicossocio-históricos que estão concorrendo para a minha decisão de aderir ou não ao DPC neste momento. [...] Estou vivendo minha **primeira experiência de trabalho na escola básica**, como professora já formada. Este é também o meu **primeiro contato com alunos de periferia**. Atuo no Ensino Fundamental, que não é o público com o qual levo mais “jeito”. Em resumo: Tudo muito novo e muito desafiador. [...] e, diante de uma realidade escolar, em termos de docência, **sinto que tenho mais a aprender do que a ensinar**. Fico me perguntando: **Como pesquisadora que também sou, eu não deveria me sentir capaz de, autonomamente, tomar as decisões e resolver os problemas de forma enquadrativa?** Com muita humildade, PLA1, confesso [...] que **já me flagrei desviando-me do paradigma no qual acredito** [...]. Pesquisadora e professora, no fim das contas acabo me sentindo como uma estagiária: **bloqueada para recomeçar, para estabelecer um ponto de partida e traçar um plano a partir dele**. [...] E os três papéis se fundem num mesmo sujeito psicossocio-histórico que é a Vanessa. **E a Vanessa começa a questionar sua própria identidade (e até sua competência!) profissional. Sei “me dizer” dentro desse enquadramento? Se não sei, até que ponto eu realmente o vivo, na prática?** Fato é, PLA1, que eu **quero vivê-lo efetivamente**. E **quero aprender a me dizer de acordo**. [...] Mas **preciso de ajuda**. Será que estou apta a ser ajudada? (PLM1, em *e-mail* a PLA1, 18/04/16).

O que não faltam no segmento acima são indícios da referida crise profissional. Nos termos de Castoriadis e Gonzáles Rey (2003), trata-se de uma crise no nível da *subjetividade individual*, pois o que está em jogo é a apropriação do *meu* papel profissional. Eu, enquanto sistema psíquico, busco ocupar meu lugar em um sistema social (subjetividade social), mas não consigo identificá-lo nem, portanto, identificar-me. No plano enquadrativo, estamos aqui nas práticas constitutivas dos fatores de atribuição (N1-FA), com problemas no nível alético-epistêmico, correspondente à identificação profissional.

O fato de eu me referir a mim mesma na terceira pessoa (“*A Vanessa* começa a questionar sua própria identidade profissional”) não deixa de ser um sintoma de ego profissional fragmentado. Tal fragmentação decorre justamente da dissociação entre as racionalidades teórica e prática, fruto de um currículo não enquadrativo na minha formação docente em Letras. A caminhada da graduação até o doutorado equipara-me com inúmeros conhecimentos gnoseológicos, mas não me ensinara a vinculá-los à dimensão praxeológica. Na sala de aula, essa dissociação se revela pela acrasia: teoricamente, no discurso, eu poderia criar a representação ideal do que é ser um educador linguístico interacionista; na prática, porém, não sabia como

sê-lo. E a reflexão sobre a prática, embora me tornasse consciente disso, não resolvia o problema, o que me pôs em crise também como pesquisadora, já que, em minhas atividades científicas, eu defendia esse modelo reflexivo (habermasiano) de formação docente.

Além das dimensões praxeológica e gnoseológica do enquadramento de trabalho, também a dimensão afetivo-identificatória se mostrava comprometida. De um lado, faltava afetividade e identificação com a clientela, em razão da dificuldade que eu tinha de acessar o universo sociocultural dos alunos. De outro lado, faltava afetividade e identificação com os próprios pares profissionais, já que eu me sentia “perdida” diante daquele choque de realidade, sem uma base segura que me ajudasse a desenvolver resiliência e que apontasse caminhos. A ausência de um grupo de pertença com o qual eu pudesse me identificar impedia que eu me envolvesse afetivamente com meu próprio papel profissional, gerando crise de identificação. Em compensação, vemos indícios de que havia em mim uma atitude afetiva indispensável para a entrada em um DPC: o desejo de mudar, o “querer” se desenvolver; justamente o elemento que ficou faltando nas tentativas frustradas de DPC com outros colegas do mercado.

Ainda no nível das práticas constitutivas dos fatores de atribuição (N1-FA), já podemos destacar elementos *idiográficos* que deverão ser considerados no DPC, já que a nucleação *nomotética*, até aqui, faz-se presente tão somente na consciência que eu tinha da minha própria falta de enquadramento. Entram em jogo as especificidades do meu contexto de ensino (rede pública de ensino, escola básica, ensino fundamental, alunos de periferia) bem como os traços específicos da minha personalidade e das minhas condições naquele período (a dificuldade particular de trabalhar com aquela faixa etária, a falta de familiaridade com aquele contexto sociocultural, o fato de ser minha primeira experiência profissional, o alto nível de autocobrança e de consciência das minhas limitações). Além disso, a conciliação das atividades docentes com as atividades de pesquisa também precisa ser considerada, pois unia à crise de apropriação do papel profissional uma sobrecarga de trabalho, conforme eu destaquei aos colegas da academia já no primeiro contato.

Paralelamente a toda a situação referida no e-mail anterior [...] **a vida nas escolas tem tomado meu tempo e minha energia integrais**, e não tenho conseguido fazer as tarefas do doutorado. [...] Todas essas **cobranças do entorno e autocobranças**, somadas à situação profissional do momento, tem já apresentado seus **efeitos psicossomáticos**: ansiedade, imunidade baixa e as implicações daí decorrentes. [...] Já **cogito até mesmo me exonerar da escola em julho**, caso eu perceba a impossibilidade de conciliar com o doutorado [...] (PLM1, em *e-mail* a PLA1, 18/04/16).

O fragmento apresenta indícios do mal-estar docente que já me afetava naquele momento ao ter de conciliar atividades-fim e atividades-meio superexigentes, cujas políticas pre-

ocupam-se mais com o atendimento das pressões do entorno que com a integração entre os profissionais da universidade e da escola. Em profissões regulamentadas, a conciliação dessas atividades não representa um “fardo”; é algo natural e leve, já que umas ajudam diretamente no desenvolvimento das outras, havendo colaboração mútua entre graduandos, professores e profissionais da área. Na educação linguística, ainda é algo que exige muito esforço, já que significa nadar contra uma correnteza de vozes que nos impedem de avançar, tanto de um lado (academia) quanto de outro (mercado), muitas vezes sem o apoio dos próprios pares profissionais. Sem voz, o educador acaba manifestando somaticamente sua insatisfação, comprovando o princípio laciano de que o que não se manifesta no *simbólico* aflora no *real*.

Antes mesmo que eu pudesse oficializar minha entrada no DPC e apresentar aos colegas da academia alguma demanda de linguodidática, adentrando, com isso, ao nível das práticas articulativas dos fatores de atribuição (N2-FA), senti a necessidade de acelerar o estabelecimento da aliança laboral holística e enquadrativa, pois o surgimento de uma séria demanda no nível das práticas exercitivas (N3-FA) tornava urgente a necessidade de apoio profissional.

Penso que poderíamos **iniciar os contatos em direção ao estabelecimento da parceria**, [...] para que eu (e mesmo vocês) pudesse(m) ir entrando na atmosfera e tendo uma ideia mais exata do funcionamento da escuta. [...] **Quem sabe a escuta não se configure justamente na base segura de que preciso para seguir na escola até o fim do ano** e até mesmo na inspiração necessária para a escrita da tese? **De minha parte, nossas interlocuções podem ser síncronas e/ou assíncronas**. Independentemente do que está por vir, PLA1, **gostaria de compartilhar** com PLA1 e com o PLA2 uma situação um pouco complicada que está acontecendo comigo em uma das escolas onde trabalho, a partir de um **problema na relação com o entorno** (mais especificamente, com a ADM). Ignoro o desfecho do “caso”, mas desde já ele **ilustra bem a nossa realidade de profissão não-regulamentada e está me fazendo sentir na pele a falta de um Conselho que proteja o profissional**. Em anexo, está um relato informal da situação [...] (PLM1, em *e-mail* a PLA1 e PLA2, 19/04/16).

Em termos de escuta, importa destacar aqui minha iniciativa de iniciar os contatos com a academia e lançar as demandas. É o discurso da busca, fundamental para o sucesso do DPC, e que fez tanta falta na interação com PLM2. A **primeira demanda (D1)**, cuja solução se fazia urgente naquele contexto, correspondia a um caso típico de alopoiese, decorrente da interferência direta da hierarquia administrativa (ADM) do sistema educacional em meu ato linguodidático, o que gerava exposição indevida de meu trabalho, imputação injusta, censura e retaliação. A atividade didática fora realizada buscando atender a demandas da própria hierarquia administrativa: um nível da hierarquia exigia que se explorasse a temática dos *quarenta anos da escola*; outro nível exigia explorar *aspectos que poderiam ser melhorados no ambiente escolar*. No fragmento abaixo, justifico minha conduta aos colegas da academia.

Na condição de profissional recém-inserida no mercado, ainda em estágio probatório, sem conhecer direito, ainda, a realidade de cada escola, pensei: “Bom, esse pode ser um ‘mote’ para eu trabalhar produção textual com os alunos e ainda uma oportunidade de eu conhecer melhor a realidade das escolas em que estou inserida.” **Resolvi tentar fazer, com o limão das prescrições do entorno, uma limonada.** À luz dos PCN’s (nova prescrição), minha primeira pergunta foi: “Que gêneros textuais posso trabalhar com os alunos, de modo que possam produzir textos sobre a escola, dentro de um contexto de comunicação o mais real possível?” (PLM1, em *e-mail* a PLA1 e PLA2, 19/04/2016).

Optei pelo gênero oral Entrevista, a partir do qual os alunos puderam consultar a comunidade escolar sobre as conquistas da escola (8º ano) e sobre os problemas que ela ainda enfrentava (9º ano). Ao final da unidade de curso, enquanto os alunos do 8º ano utilizaram as informações coletadas na produção de poemas, os alunos do 9º ano utilizaram-nas na produção do gênero Carta Aberta. Para que circulassem socialmente, os textos foram expostos nos murais da escola. Além disso, a ADM solicitou que um texto de cada turma fosse lido no evento de comemoração dos quarenta anos do colégio, quando toda a comunidade escolar estaria presente. No caso do gênero Carta Aberta, a leitura de um dos textos pela própria aluna-autora fez com que o gênero cumprisse efetivamente sua função social, já que o destinatário específico daquela Carta (representante da ADM) estava no evento. A exposição pública das reivindicações da aluna perturbou de tal modo a ADM, que o órgão resolveu exercer mais do que o seu direito de resposta, conforme relatei aos colegas da academia.

Hoje, segunda-feira, a escola recebe uma ligação da ADM comunicando que não vai mais autorizar a implementação de uma turma de 1º ano na escola (que é um sonho antigo da escola, que estava prestes a se concretizar) [...] e **convocando a mim, professora responsável pela atividade de produção do texto, e a todos os alunos do 9º ano, para uma reunião** no dia 29 de abril. [...] Nem a direção nem mais ninguém foram convocados, a não ser eu (responsável pela turma) e a turma. Ou seja: ao que parece, **está já subentendido que o erro foi da professora** de língua portuguesa que, por sinal, está em estágio probatório, em sua primeira experiência no mercado. O alvo escolhido foi, como sempre, o lado mais fragilizado. [...] Não sei até que ponto eu preciso estar preocupada com a situação, mas uma pergunta eu não pude deixar de me fazer: **“Quem/o que poderá (e irá, de fato) me defender?”** (PLM1, em *e-mail* a PLA1 e PLA2, 19/04/16).

A percepção de que a escola estaria sofrendo um tipo de retaliação gerou em mim uma apreensão muito grande, pois passei a sentir meu estágio probatório ameaçado. Sem um Conselho Profissional, eu só podia contar com o “conselho” dos colegas da academia, que me tranquilizaram sobre a legitimidade da minha conduta linguodidática e orientaram-me a buscar um advogado. Elaborei por escrito uma longa argumentação com base em teorias de texto e discurso e teorias de ensino de língua para embasar minha defesa e, no dia da reunião, ainda

contei com a presença de um advogado ao meu lado. Embora a reunião tenha se resumido, no fim das contas, a um esclarecimento da ADM à turma acerca do tema central da reivindicação feita pela aluna, não posso subestimar o fato de eu ter me sentido exposta e intimidada, o que seria inadmissível em profissões regulamentadas.

Faz falta um Conselho Federal/Regional de Profissionais de Letras para intermediar e fortalecer as práticas articulativas do licenciado e protegê-lo. Certamente, teríamos mais força e tranquilidade para enfrentar esse impasse se estivéssemos na mesma condição dos profissionais emancipados. Por exemplo, um médico pode, respaldado por seu CRM, alertar que em determinado hospital há leitos de CTI neonatal necessitando de manutenção – sem que seja retaliado, pois há um Código de Ética e um Conselho Profissional em sua defesa. Um psicólogo pode, analogamente, alertar que em dada escola há um(a) pré-adolescente com conflitos quanto à identidade de gênero e que por isso é vítima de *bullying* – sem sofrer retaliações (ou, ao menos, tendo como se defender delas).

Essa primeira demanda coloca em foco as práticas exercitivas (N3-FA) do enquadramento de trabalho, fornecendo indícios de que os valores dos profissionais não são respeitados pelo entorno, dada a falta de emancipação corporativa da classe. O entorno, com isso, tem poder para lançar sobre ela discursos do *déficit*, dos quais não consegue se proteger. Isso mostra a enorme importância da luta por uma Autarquia ordenadora e fiscalizadora. E, enquanto isso não se converte em realidade, resta-nos o empenho em construir uma rede de apoio mútuo nas bases, até onde for viável, e entrar com estratégias psicossociais de resiliência.

A escuta dos colegas da academia teve importância fundamental durante a resolução dessa primeira demanda (**D1**), contribuindo para que eu superasse a situação com o mínimo de impactos possível. Ainda que o Sindicato dos Professores tenha me fornecido o amparo jurídico do advogado, foi dos colegas de Letras que recebi acolhimento integral, aceitação e empatia, além do apoio afetivo e da orientação sobre estratégias de resiliência¹⁰⁸. Além disso, por mais que o Sindicato pudesse ser útil na orientação de questões trabalhistas, só os colegas da área podiam me orientar naquilo que dizia respeito às condutas próprias do educador *linguístico*, à legitimidade das minhas escolhas linguodidáticas¹⁰⁹. É na interação com os colegas de Letras da academia que podemos ter contato com a dimensão afetivo-identificatória das práticas constitutivas, pois aprendemos a amar o “eu” que há no outro. Por isso podemos dizer

¹⁰⁸ Foi nesse período que PLA1 me apresentou a obra “Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas”, de Melillo et. al (2005), a qual me ajudou muito no desenvolvimento dessas estratégias.

¹⁰⁹ Enquanto os Sindicatos possuem prioridades *trabalhistas*, os Conselhos têm prioridade *legiferante-fiscalizadora*. Dentre outras atribuições, cabe aos Sindicatos orientar e fiscalizar as relações entre profissionais e empregadores/contratantes, o cumprimento da CLT, pisos salariais, acordos coletivos da categoria. Já a regulação dos limites de atuação do profissional, do exercício do seu ofício, e da ética profissional cabe aos Conselhos.

que começava ali nosso DPC, já que, conforme Bom Camillo (2017), o DPC é esse *núcleo próprio de identificação* que o profissional encontra, enquanto não há outra base segura.

A **segunda demanda (D2)** que apresentei aos colegas da academia dizia respeito à minha dificuldade de acessar o universo sociocultural dos alunos. Sentia-me afetiva, cognitiva e até linguisticamente distante da clientela. A situação era nomeada como um “choque de realidade”, devido não somente ao inédito trabalho efetivo como docente na escola básica – após seis anos de formação (quatro de graduação e dois de mestrado) em contexto estritamente acadêmico –, mas ao inédito contato com a realidade sociocultural da periferia urbana – cujos valores contrastavam fortemente com os do meu contexto de origem e de formação. A demanda foi apresentada aos colegas durante um encontro presencial, por isso os registros da escuta correspondem às anotações de PLA2, que resumem a parafraseiam minhas falas:

Meu problema tem sido as **expectativas versus as frustrações**, pois a **atuação em um lugar novo e desconhecido** está envolvendo meus **afetos e meus sentimentos**. Por exemplo, constatei que não bastam apenas os saberes da academia (da graduação, do mestrado), mas também os saberes da dinâmica das práticas interventivas em sala de aula (elementos que meus colegas docentes que estão há mais tempo na escola dominam). [...]. Nos meus estágios supervisionados durante a graduação, reconheci que eu conseguia comunicar-me melhor com os alunos do Ensino Médio e eles comigo. Agora, atuando no Ensino Fundamental como docente concursada, **percebo uma distância entre mim e eles**, inclusive uma **distância linguística** (do uso da língua pra ensinar). Por exemplo, em dada atividade, solicitei que meus alunos do 9º ano respondessem à questão “Qual é o elemento linguístico que...” e eles não entenderam o termo “elemento linguístico”. Outra constatação minha diz respeito à aproximação afetiva com meus alunos. Eu **não consigo acessar o universo dos meus alunos**, apesar de já ter identificado qual é esse universo (realidade marginal urbana; dos que estão à margem). **E por eu cobrar responsabilidade deles, foi gerada certa antipatia deles para comigo** (nenhuma turma me escolheu como regente de turma, por exemplo). (PLM1 em DPC presencial ocorrido em 31/05/16, conforme anotações de PLA1).

Passamos aqui ao segundo nível dos fatores de atribuição, referente às práticas articulativas (N2-FA), haja vista que meu relato aponta para um problema no contrato didático com os alunos. Conforme o diagrama enquadrativo da THA, esse contrato pressupõe empatia, significância, dialogismo, corresponsabilidade e aceitação (respeito bilateral às capacidades e limites), justamente o que estava faltando dos dois lados. A rotação entre os fluxos discursivos (dogmáticos e dialógicos) que norteiam a interação entre os pares profissionais em um DPC deve nortear também a relação entre profissional e clientela. Eu, entretanto, acabei adotando um discurso estritamente dogmático, exigindo que os alunos acessassem meu universo sociocultural sem que eu mesma tivesse acessado o deles. Faltava, portanto, uma atitude de *escuta* de minha parte em relação aos alunos. A sugestão dada por PLA1 foi a seguinte:

PLM1, podemos partir de alguns elementos para a construção desse seu plano de módulo de aula: **o dialogismo problematizador freireano, a empatia, a congruência e a aceitação incondicional**. No dialogismo problematizador freireano, o ato de perguntar pode levantar questões que sejam de fulcral importância para a realidade sociocultural dos alunos. **A empatia e a congruência podem surgir desse fator problematizador e conduzir a coparticipação dos alunos na aula para, assim, criar uma aceitação incondicional (contrato didático) dentro desse espaço democrático instaurado**. Não podemos esquecer do movimento de **enrijecimento e de afrouxamento da ZDP vykostkiana para a construção desse espaço democrático**, uma vez que atividades de maior nível de complexidade (carga cognitiva) deve sempre alternar-se com atividade de menor nível de complexidade (carga cognitiva), de modo a instrumentalizar momentos de diálogo genuíno e de produção de tarefas lúdicas que levem os alunos a agir sobre as questões tematizadoras, a produzir e a produzirem-se a partir delas. (PLA1 em DPC presencial ocorrido em 31/05/16, conforme anotações de PLA2).

Quero aproveitar esse excerto para destacar, agora como pesquisadora, dois aspectos importantes da escuta enquadrativa, os quais sempre se fizeram presentes na escuta dos colegas da academia, satisfazendo a necessária rotatividade entre os fluxos discursivos dialógicos e dogmáticos. Do lado dos fluxos dialógicos, temos o uso da primeira pessoa do plural e de modalizações (“podemos”). Os verbos no plural, além de sinalizarem o acolhimento dos colegas e aguçarem o meu senso de pertencimento a um grupo, também sinalizam que as decisões sempre eram pensadas conjuntamente, em cooperação. A opção pelo verbo auxiliar “poder” (em lugar de “dever”) mostra que nada era imposto categoricamente e dogmaticamente, mas sempre sugerido, dando abertura para a minha participação e criatividade.

Do lado dos fluxos dogmáticos, vemos que o verbo auxiliar “deve” aparece como modalizador quando se trata de definir atitudes enquadrativas, juntamente com o uso do jargão enquadrativo do paradigma interacionista. Embora hoje eu já tenha avançado bastante no domínio desse jargão, importa dizer que, no início do percurso de DPC, tive algumas dificuldades de compreendê-lo. Até que eu chegasse a internalizá-lo, PLA2 teve um importante papel, “traduzindo” minhas inquietações para o jargão enquadrativo, como no caso a seguir:

PLA2: Então quer dizer que há uma **complexidade do entorno** muito mais latente em contexto de sistema de sala de aula?

PLM1: Sim, meus alunos parecem expressar muito mais seus papéis socioculturais do que seus papéis de alunos em contexto de sala de aula. (Interação em DPC presencial ocorrido em 31/05/16, conforme anotações de PLA2).

Certamente, PLA2 tivera contato com a obra de Benjamin (2008) e conhecera as técnicas de elucidação que ele sugere para as entrevistas de ajuda. Ao criar, a partir de uma paráfrase enquadrativa, perguntas que resumiam minhas inquietações, PLA2 impelia-me a confirmar, reafirmar, favorecendo a compreensão e a internalização do jargão.

Mas voltemos ao equacionamento da demanda. A complexidade do entorno não se restringia à interferência do sistema sociocultural da clientela. Nessa mesma escuta presencial, apresentei aos colegas da academia uma **terceira inquietação (D3)**, relacionada à constante interferência do sistema administrativo em meu ato linguodidático, dessa vez sob a forma de imposição de temáticas para os planos de ensino. Como se não bastassem as demandas internas ao meu próprio sistema (dificuldades no cumprimento do contrato didático), eu ainda “precisava” atender a demandas externas.

Agora, para o próximo plano de módulo de aula, a ADM “cobrou” o trabalho com a temática “Educação Fiscal e cidadania”. Desse modo, levando em conta as características de rebeldia e de falta de responsabilidade dos meus alunos, pensei em dois focos para esse trabalho: regras da relação entre o eu e o outro e regras de como viver em sociedade. (PLM1, em DPC presencial ocorrido em 31/05/16, conforme anotações de PLA2).

Usei aspas ao dizer que “precisava” atender às exigências da hierarquia administrativa porque hoje entendo que não era minha obrigação atendê-las, já que, sendo pseudossistêmicas, eram exigências ilegítimas. Entretanto, não havendo expectativas normativas sobre quais fossem as minhas reais e estritas obrigações, também não havia sobre quais *não* fossem, e, num sistema sem lei, o desejo do sistema mais forte acaba imperando. No meu caso, o medo de ser mal avaliada no período de estágio probatório e a infeliz estratégia de tentar agradar a todos em busca de um reconhecimento que a minha competência profissional, por si só, não trazia, contribuía para que eu insistisse em absorver patologicamente as demandas criadas pelo entorno, buscando conciliá-las com as demandas reais da clientela¹¹⁰.

Considerando ainda a necessidade de enquadrar meu ato linguodidático ao paradigma interacionista de ensino de língua, eu me sentia “no olho do furacão”, tentando estabelecer consensos entre vozes de diferentes sistemas. E esse foi meu erro: achar, como Habermas, que seria possível e viável um consenso universal. Ora, se há um sistema (o dos profissionais de Letras) especializado em educação linguística, por que querer ouvir a voz de quem é leigo no assunto? Só havia *uma voz* a ser considerada: a dos colegas da academia, que (diferentemente do que pensam muitos licenciados quando saem da universidade e adentram a escola) *não é uma voz de fora*; é justamente a *nossa voz*, a dos profissionais da educação linguística! Evidentemente que as demandas (linguísticas e afetivo-identificatórias) *das turmas* precisam ser

¹¹⁰ Além das características próprias do meu papel profissional (não consolidado), certamente minhas idiossincrasias enquanto sistema psíquico também contribuíram para a absorção doentia de demandas. Toda a trajetória de pesquisa que percorri serviu inclusive para me reconhecer como sistema que ainda precisa definir sua identidade e aprender a impor limites que permitam lidar de forma saudável com a complexidade do entorno, criando critérios de seleção que facilitem as tomadas de decisão.

consideradas, mas não as demandas de outros setores que *acham* que sabem quais são as necessidades (linguísticas e afetivo-identificatórias) das turmas.¹¹¹ Será mesmo que, como educadora linguística, a minha prioridade, naquele momento, deveria ser ensinar aos meus alunos da periferia a importância de pagar impostos?

Até aquele momento, porém, a falta de expectativas normativas que pudessem guiar e amparar minhas decisões deixava-me refém da alopoiese. Numa crise identitária que é causa e consequência desse quadro, eu não tinha clareza sobre meus valores profissionais – o que é o educador linguístico, afinal?, o que deve valorar?, o que deve rejeitar?, o que deve sentir, pensar, fazer? –, por isso acabava facilmente submetendo-me aos valores do entorno, sem questionar e até com medo de ser prejudicada caso não correspondesse às suas expectativas.

Isso mostra por que as práticas constitutivas (N1-FA) ocupam o primeiro nível do enquadramento, sustentando os demais níveis dos Fatores de Atribuição e inclusive refletindo nos Fatores de Mediação e Controle. Sem um “papel” bem definido e consolidado, a tomada de decisões fica comprometida, o entorno aproveita-se dessa fragilidade para fazer interferências diretas no ato profissional, as intervenções docentes perdem o finalismo, e o controle de qualidade do trabalho fica comprometido pela ausência de parâmetros.

Mesmo diante dos meus receios de frustrar expectativas cognitivas do entorno, os colegas da academia acolheram-me com empatia e aceitação incondicional, respeitando minha decisão de construir um plano de curso conciliatório e buscando alternativas para fazê-lo sem perder a congruência enquadrativa. Noutros termos, PLA1 e PLA2 colaboraram na elaboração de uma unidade de curso que pudesse atender a imposição temática da ADM, mas sem perder de vista as necessidades reais da clientela e o foco nos fins (a educação *linguística*).

PLA2: PLM1, mas me diga uma coisa. **Qual é a característica mais latente dos seus alunos?**

PLM1: **É a rebeldia em face da responsabilidade. Eles não têm responsabilidade para com a aula, para com as tarefas e para com os colegas.**

¹¹¹ A propósito, permita-me narrar aqui dois episódios que eu não narrei aos colegas da academia na época, mas que o leitor tem o privilégio de saber em primeira mão, já que sou autora-sujeito. Primeiro, é que chegou a ser constrangedor e cômico (para não dizer humilhante e trágico) o dia em que um representante da ADM reuniu os professores das diferentes áreas do conhecimento e deu exemplos de como cada um poderia aplicar a temática da Educação Fiscal na sua disciplina. (Você consegue imaginar o diretor de um hospital, formado em administração, reunindo a equipe de médicos-cirurgiões para ensiná-los a operar joelho, coração, coluna, fígado?). O segundo fato vem para corroborar a incompetência de um leigo nas operações próprias de um sistema profissional. Depois de eu ter feito toda uma “ginástica linguodidática” para converter o ruído do entorno (temática da Educação Fiscal) em complexidade interna e de meu trabalho ter sido premiado e divulgado como o melhor da rede de ensino, o mesmo representante da ADM comunicou-me que estava levando meu plano de curso como modelo a outros professores, mas que estava tendo dificuldades de explicá-lo, porque não dominava os conceitos. É aquilo que já afirmei nesta tese: nem toda a atividade aparentemente simples é, de fato, simples.

PLA2: Mas eles têm algum **sentimento de grupalização**, isto é, existem grupinhos específicos nas turmas, os quais têm seus pontos de vista singulares e os defendem ferrenhamente?

PLM1: Sim, isso existe.

PLA2: Então, que tal investirmos em atividades que possam emular essa característica das turmas, não a apagando, pelo contrário, fazendo dela um instrumento norteador das tarefas da aula, em termos de temática, de gêneros discursivos, etc? Por exemplo, **podemos pensar como atividade problematizadora, o trabalho com o gênero discursivo aula-pública**, no qual os alunos podem expor seus pontos de vista discordantes, mas estarão juntos no desenvolvimento da atividade, entende? [...] com esse sentimento de grupo, podem ser elaboradas atividades cujo produto final **depende da ação de cada indivíduo** dentro do grupo e de cada grupo em relação ao outro grupo. [...] Isso toca na questão de **existirem regras da relação entre o eu e o outro e regras de responsabilidade** sobre o viver comunitariamente, **que foram as carências das turmas apontadas por você, né?**

PLA1: Exato, PLA2. Podemos chamar esse movimento **de responsabilidade da relação entre o eu e o outro e essa responsabilidade do viver comunitariamente, em termos de aplicação nas práticas interventivas, com fins a atingir um bem comum, de “sentimento de celularidade”**. (Interação em DPC presencial ocorrido em 31/05/16, conforme anotações de PLA2).

O segmento acima traz indícios preciosos sobre o que seja fazer ciência válida e confiável dentro de uma área do conhecimento e sobre a contribuição do DPC para uma política científica realmente comprometida com a integração das racionalidades teórica e prática. Eu (PLM1), na função de profissional do mercado (*linguodidata*, na escola), entro com as demandas reais do contexto de ensino, com a realidade da *prática* diária. O profissional da academia PLA2, na função de *supervisor*, estabelece a *conexão teoria-prática* via enquadramento de trabalho: escuta minhas demandas e coopera na busca por soluções àqueles problemas reais a partir de diretrizes teórico-metodológicas coerentes com o paradigma interacionista de ensino. Por fim, PLA1, na função de *pesquisador*, teoriza, criando *novos conceitos* que poderão complementar ou até corrigir a própria teoria, dependendo do que se obtiver como resultados da aplicação prática daqueles fundamentos teórico-metodológicos. Numa dinâmica científica como essa, a voz dos profissionais de Letras da academia jamais é confundida com uma voz distante, exógena, porque é a mesma voz dos profissionais de Letras da escola: uma voz interessada em atender às necessidades reais da clientela.

A demanda externa (temática imposta pela hierarquia administrativa), **D3**, fruto da alopoiese da qual eu ainda não conseguira me desvencilhar, foi convertida em complexidade interna tornando-se o tema norteador da unidade didática (“cidadania e linguagem”). Optamos inicialmente pelo formato “modular” de curso, que é centrado na pedagogia de projetos e, portanto, prevê um encadeamento de tarefas pautado na fusão de conteúdos obrigatórios e conteúdos impostos. Esse *design* é indicado quando se quer considerar temáticas e contextos, habilidades comunicativas (cujo propósito ou âmbito pode ser pré-negociado ou pré-estabele-

cido) e grande flexibilidade de materiais. Cada módulo gira ao redor de um mesmo tópico ou assunto e trabalha todas as habilidades comunicativas. É previsto insumo externo, inclusive pesquisas extraclasse (RICHTER, 2005). É feita uma sequência de trabalho de leitura, de exploração (níveis da língua) e de produção de gêneros discursivos, graduados até um produto final (cf. DOLZ E SCNEUWLY, 2004).

A dificuldade de acesso ao universo sociocultural dos alunos (**D2**) começou a ser resolvida com base no dialogismo problematizador freireano, mas de tal modo que minha voz não aparecesse (sequer no ato de perguntar), mas ficasse “em off”, dando total protagonismo aos alunos. Já que eles não estavam dando legitimidade à minha voz docente, a ideia foi passar de uma mediação interventivo-acional para uma mediação meramente provocadora, de modo que a voz a aparecer fosse a voz dos alunos. A escolha pelo gênero Aula Pública como produto final cumpriu exatamente essa finalidade. Contudo, como no formato modular de curso importa mais o processo do que o produto, o caminho até a concretização desse gênero discursivo também precisou receber boa dose de dialogismo, já que minha atitude até ali vinha sendo exclusivamente dogmática e rígida.

Assim, a partir da temática “cidadania e linguagem”, seguimos uma sequência de trabalho de *leitura* de textos de diferentes gêneros, *exploração* dos níveis da língua nesses textos com base em processos *top-down* e *bottom-up* (cf. RUMELHART, 1985) e a *produção* graduada de gêneros discursivos até o produto final (cf. DOLZ E SCHINEUWLY, 2004). Essa variação de gêneros a serem lidos, explorados e produzidos precisou ser considerada a fim de alternar os momentos de enrijecimento da ZDP vygotskiana com momentos de afrouxamento. A realização de atividades de menor nível de complexidade (baixa carga cognitiva) interposta à realização de tarefas de maior nível de complexidade (alta carga cognitiva) favoreceu momentos de diálogo genuíno e de produção de tarefas que levaram os alunos a agirem sobre as questões tematizadoras e a produzirem sentidos a partir delas.

Em termos de enquadramento do trabalho, entramos agora nos Fatores de Mediação. Meu relato acerca das decisões tomadas mostra que a escolha por cada procedimento (N2-FM) teve como base fundamentos teóricos (N1-FM). Ao mesmo tempo, as intervenções dependeram diretamente de Fatores de Atribuição, como o paradigma de ensino adotado, o DPC e as particularidades do contexto de ensino (N1-FA), além dos princípios e os movimentos discursivos necessários ao cumprimento do contrato didático (N2-FA).

Convido o leitor a acompanhar algumas interações que aconteceram entre mim (PLM1) e PLA2 durante a resolução da **D2**, quando eu começava a montar minha unidade de curso. Faço questão de apresentar os registros dessas escutas prevendo a alegação de que, pelo fato

de eu ainda circular no ambiente acadêmico, eu teria de antemão o domínio do jargão enquadrativo. Não tinha. Foi um *processo* (a propósito, bem vygotkiano): primeiro, ouvir o jargão na voz do outro; depois internalizar; por fim, (re)produzir.

PLM1 8/6/2016 21:56

Estou ainda buscando a materialidade linguística que vai abrir a unidade de curso... uma para o 8º e outra para o 9º

tu sugere que o texto de abertura deve ser o texto a ser produzido no final da unidade (rap e aula pública?)

não, né... basta que seja um texto fácil e atrativo, para despertar o interesse pela temática

é isso, né?

PLA2 9/6/2016 08:16

Bom dia, PLM1. Sugiro que seja um **texto que exija baixa carga cognitiva, ou seja, que tenha um nível primário de complexidade**. Uma **materialidade linguística** que abarque a temática central da unidade de curso, mas que não seja um **texto desafio**. Talvez possa ser interessante encontrar alguma materialidade linguística presente em redes sociais que toquem no assunto da cidade e dos direitos humanos [...]. (Interação entre PLM1 e PLA2, via *chat* da rede social Facebook).

Perceba como, aos poucos, começo a me apropriar do jargão enquadrativo:

PLM1 9/6/2016 17:44

Você costuma fazer atividades do que seria "**pré-leitura, leitura e pós-leitura**" em todas as **etapas de interstício** ou [...] essa primeira **materialidade linguística** funciona ela mesma como uma "pré-leitura" para o que vem depois? A questão é se eu exploraria apenas oralmente com eles esses primeiros textos ou se haveria atividade escrita...

PLA2 18:02

Eu costumo utilizar esse tipo de materialidade como englobante de todo o processo de pré leitura. A **ideia da seção de pré-leitura é desenvolver potencialmente o dialogismo problematizador freireano**, ou seja, é a seção de uma unidade de curso, ou do curso como um todo que se pauta, sobretudo, por perguntas e sobre perguntas nos moldes do ato de perguntar freireano. A seção de desenvolvimento aumenta o nível de complexidade (**enrijecimento da ZDP**) por meio de textos desafios e de tarefas que propulsionam o **trabalho com macro e com micro habilidades da língua** (através de produção oral e escrita mas sem ser a atividade de produção textual escrita da pós leitura), em que o dialogismo problematizador continua funcionando, mas com menor enlevo.

PLM1 15/6/2016 16:59

<http://virgula.uol.com.br/comportamento/voceehomofobiconaoentaofacaotestecomprove/?cmpid=fbuolnot#img=1&galleryId=990339>

Homofobia: faça o teste e saiba se você é homofóbico

Que tal? Como atividade instigadora ou então recreativa... em fases de afrouxamento da ZDP

PLA2 07:45

Bah, genial. Cabe muito bem como atividade instigadora e lúdica (dentro do conceito de ludicidade de um curso cíclico-matricial da TPEL) e cabe muito bem como afrouxamento da ZDP. (Interação entre PLM1 e PLA2, via *chat* da rede social Facebook).

A interação acima ocorreu por meio de um *chat* na rede social Facebook, por isso contém as informalidades linguísticas e a estruturação dos turnos de fala próprias desse contexto enunciativo. À parte disso, a interação evidencia o movimento entre os fluxos dialógicos e dogmáticos da escuta enquadrativa e, conseqüentemente, o movimento entre aspectos idiográficos e nomotéticos do enquadramento de trabalho. Este *não* tem por objetivo engessar o trabalho docente e tampouco desumanizar a relação entre os pares, mas o contrário! Perceba que, embora a orientação do assessor PLA2 parta de sua experiência laboral individual (“*Eu costumo*”), essa experiência não é calcada em um achismo, mas em conceitos teórico-metodológicos (“A ideia da seção de pré-leitura *é*”).

Do lado da linguodidata assessorada (PLM1), importa notar que a escolha da temática e a busca e seleção de materialidades linguísticas foram de minha inteira responsabilidade e que as ideias da academia surgem na forma de sugestões e direcionamentos. Ademais, é sempre um diálogo permeado de afetividade, empatia e cooperação, numa atmosfera leve de solidariedade profissional. A grande diferença é que é um diálogo baseado num fundo comum de conceitos próprios do paradigma de ensino adotado.

Evidentemente que, ao longo da elaboração e da aplicação do plano de curso, nem tudo ocorreu dentro do esperado. Como discutimos no capítulo teórico, o percurso em DPC instaura-se no limiar crítico da dupla contingência, numa trajetória sempre aberta ao acaso e sujeita a erros e frustrações. Aliás, foi justamente nesses momentos mais tensos que os aspectos afetivo-identificatórios tornaram-se mais ostensivos, como se nota a seguir.

PLM1 16/6/2016 16:05

PLA2, eu quase abandonei tudo hoje, no meio da aula.

Não sei o que fazer com aquele 9º ano... 30 alunos, último período de aula, após a Ed. Física.

Não falam: gritam. É gente caminhando pela sala, é gente se batendo [...] Foi esse o clima durante a problematização. Levam na brincadeira, ou saem gritando qualquer "opinião", sem nem pensar no que estão dizendo, dizem coisas preconceituosas, não tem a mínima noção de 'escuta' [...]

Olha, PLA2, to cansada. [...]

Uma hora de aula (na escola x) já me deixa exausta. Mas depois tem outra de 1 hora. Penso que não vou aguentar. Aí tem mais outra de 1 hora. Mas não acabou. Ainda tem mais uma.

PLA2 17/6/2016 06:41

Primeiramente, **não me assusto** com as suas constatações sobre o que está acontecendo. Reitero o caso da [outra colega do mercado]. Ela chegava da escola, **exatamente como você chega**: zozza, com a cabeça pesada e com o coração partido diante da "irresponsabilidade" e do "descaso" [...]

PLM1 31/07 21:32

Sabe, PLA2, acho de uma importância imensurável poder escrever a tese partindo da realidade vivenciada na escola. Mas, sinceramente, dentro das condições e das exigências que se tem, sinto que nem uma coisa nem outra fica bem feita. Minha esperança é que a aliança venha a contribuir até para eu ter mais energia para uma coisa e para a outra.

PLA2 21:39

Acredito que essa sensação venha exatamente da sua responsabilidade como docente. Uma responsabilidade que diz respeito à **identidade pessoal da PLM1 que é transmutada para a identidade profissional**, afinal, as duas são copartícipes, ou seja, são partes integrantes do todo que tu és na sala de aula. Ao menos é o que a THA propõe: o pensar, o fazer e sentir como indissociáveis. Certamente, se tu não fosses uma sujeita sociocultural responsável, não seria uma professora responsável. Daí, na minha opinião, esse grande mal estar em achar que não está fazendo nenhuma nem outra coisa bem feita. **Pense pelo lado positivo**, você não sucumbiu às pressões do sistema educacional brasileiro [...]. (Interação entre PLM1 e PLA2, via chat da rede social Facebook).

Como se vê, o ano letivo estava recém na sua metade, e eu já me sentia bastante cansada. Embora eu esteja relatando, aqui, especialmente as práticas realizadas nas turmas das quais surgiu a D2, ocorria, paralelamente, minha atuação nas demais turmas, em duas escolas, inclusive nas turmas em que fui chamada a ministrar aulas de Ensino Religioso, além das atividades da vida acadêmica. Mesmo que eu considerasse apenas as operações próprias da minha atividade docente, já se acumulavam aí as tarefas de produção de material didático, de gestão de turma e de avaliação de textos: três atividades que possuem cada qual sua complexidade, demandando tempo, estudo e dedicação. Foi justamente esse sentimento de sobrecarga de trabalho a **quarta inquietação (D4)** que apresentei aos colegas do DPC.

Antes de relatar o encaminhamento dado pelos colegas (profissionais da educação linguística), preciso dizer que, a essa altura da minha trajetória pessoal, busquei também o apoio de “profissionais da saúde mental” (psicólogos e médicos psiquiatras), para equacionar demandas emocionais particulares que também estavam contribuindo para o meu estado de crise e as quais fugiam da alçada do DPC. Importa muito lembrar (como esclareci no capítulo teórico) que os objetivos da escuta enquadrativa são bastante diferentes dos objetivos de uma escuta terapêutica. A THA, embora *conceba* holisticamente o ser humano, *opera* estritamente sobre as emoções, cognições e ações intrínsecas a *um* dos papéis que esse ser humano pode assumir: no caso, o papel de *educador linguístico*.

No que tange ao DPC em Letras, a proposta apresentada pelos colegas da academia como alternativa para diminuir a minha sobrecarga de trabalho foi a divisão de tarefas com um graduando. Foi então que surgiu um segundo núcleo de DPC acoplado ao primeiro, agora promovendo também a formação inicial (da graduanda), com foco nas atividades-meio: além do assessoramento dos profissionais da academia, passei a contar com uma assessora-júnior (GL1), licencianda em Letras. Os resultados dessa aliança didática são descritos a seguir.

Resolvida, com a chegada de GL1, a quarta demanda (**D4**), precisávamos dar andamento ao plano de curso, por meio do qual buscávamos resolver as demandas 2 e 3 (**D2 e D3**).

A colega da graduação passou a auxiliar-me, inicialmente, na seleção de *inputs* de diferentes complexidades, de acordo com o nível de conhecimento real e potencial da clientela, começando por textos multimodais (*memes, gifs e posts* divulgados nas redes sociais) até gêneros mais complexos (artigo de opinião) cujas temáticas girassem em torno do tema central da unidade: linguagem e cidadania. O gênero textual a ser produzido como produto final seria, conforme a sugestão de PLA2, a Aula Pública, justamente pelo senso de protagonismo e responsabilidade e pelo sentimento de celularidade que poderia provocar nos alunos. Definidos esses recursos (N3-FA) e procedimentos (N2-FA) dentro dos Fatores de Mediação, faltava, porém, um maior domínio conceitual (N1-FA) acerca desse gênero discursivo, para o que o colega da academia (PLA2) prontamente colocou-se à disposição:

PLM1: [...] Só que agora, para as atividades de desenvolvimento, ou de interstícios, **não sei de onde partir, pois** como foi verificado pelo PLA2, **não existe registro científico do gênero discursivo aula pública**, o que dificulta, entre outras coisas, eu encontrar critérios de avaliação do gênero em questão.

PLA2: É, eu **acabei escrevendo um pequeno texto** (resenha, ensaio; **até enviei para uma revista científica**), tentando catalogar o gênero discursivo aula pública, mesmo que primariamente e a partir de elementos mais globais, **a fim de dar uma ancoragem teórica ao trabalho da professora PLM1 como esse gênero na escola**. Parto de evidências da existência social desse gênero e da minha participação em aulas públicas de movimentos sociais [...]. **Você pode tentar, junto da nova integrante da nossa rede de escuta e de assessoria** (a GL1, licencianda em formação inicial), **parafrasear o meu texto, de maneira a torná-lo didático**, com linguagem mais próxima a dos seus alunos. (Interação em DPC presencial ocorrido em 09/08/16, conforme anotações de PLA2).

Temos, aqui, indícios claros de desenvolvimento profissional corresponsável. Pesquisador, linguodidata e graduanda em Letras numa aliança laboral de apoio mútuo: o profissional da academia contribuindo no desenvolvimento dos *conceitos* (N1-FA) para sustentar os *procedimentos* (N2-FA) a serem aplicados pela profissional do mercado com o uso de *recursos* (N3-FA) desenvolvidos com o apoio da graduanda. Cada lugar crescendo no domínio de suas próprias funções e contribuindo para o desenvolvimento das funções do outro: a teoria fazendo evoluir a prática, e a prática fazendo evoluir a teoria.

No Quadro 3 abaixo, vemos um dos resultados dessa parceria, que foi esta planilha utilizada como material didático para trabalhar o gênero Aula Pública com os alunos. Sua elaboração seguiu o princípio básico de aquisição instrucional de Ellis (1994, apud RICHTER, 2008) — *discernir, comparar, integrar*: três fatores capazes de converter conhecimento linguístico “focalizado” em contextos instrucionais em conhecimento implícito, ou seja, incorporado na interlíngua do aprendiz.

Quadro 3 – Planilha de sistematização e comparação de gêneros discursivos

<i>Gêneros orais coletivamente produzidos</i>	DEBATE ORAL REGRADO	APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO	AULA PÚBLICA
Participantes	Debatedores, mediador e plateia.	Apresentadores, coordenador, ouvintes.	Palestrantes, organizadores, público.
Objetivo	Da perspectiva do público, conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico. Do ponto de vista do debatedor, convencer os interlocutores com base em argumentos. Gênero mais argumentativo.	Da perspectiva do público, adquirir conhecimentos sobre um assunto. Do ponto de vista do apresentador, expor conhecimentos específicos sobre um assunto. Gênero mais expositivo.	O objetivo de todos os participantes é discutir argumentativamente algum assunto, visando não apenas à informação e à persuasão, mas sobretudo à formação. Gênero expositivo-argumentativo.
Temática	Assuntos atuais e de interesse dos participantes, divisíveis em subtemas.	Assunto relacionado com uma área do conhecimento.	Tema geralmente polêmico, atual, de grande apelo social, que pode desmembrar-se em subtemas.
Local de realização	Stúdios de rádio ou televisão.	Salas de aula, anfiteatros.	Ruas ou outros espaços públicos informais, geralmente a céu aberto (praça, calçada).
Linguagem	Predomina a norma culta da língua, podendo haver menor ou maior grau de formalidade, dependendo do perfil dos interlocutores.	Predomina a norma culta da língua, podendo haver maior ou menor formalidade, a depender da relação com os interlocutores.	Mescla formalidade e informalidade, dependendo do público, do assunto, da necessidade de diálogo e de explicação didática.
Papel do(s) debatedor(es) apresentador(es) ou palestrante(s)	Expõem seu ponto de vista com base em argumentos, buscando convencer os interlocutores, e ouvem o ponto de vista dos adversários.	Estudam previamente o assunto; apresentam o tema, falam da sua importância, delimitam-no; desenvolvem o assunto por partes; concluem; respondem possíveis dúvidas.	Estudam previamente o assunto; apresentam o tema gerando as problematizações iniciais, discutem, opinam, relacionam com sua experiência de vida. Dialogam com os espectadores e/ou com outros palestrantes.
Papel do público	Em geral, o público apenas ouve. Em alguns debates, há uma rodada específica para perguntas da plateia.	Ouve atentamente, faz anotações e pode fazer perguntas ao fim da exposição.	O público participa ativamente do processo de discussão do assunto (questionando, complementando, discordando, concordando, exemplificando ou até tangenciando), de modo a ajudar na construção conjunta de conhecimentos sobre o tema.
Comportamento do moderador/mediador/organizador	Lança os temas, coordena e organiza o debate, fazendo cumprir suas regras.	Apresenta e dá a palavra aos apresentadores. Controla o tempo. Abre espaço para perguntas.	Apresenta os palestrantes, controla as inscrições do público e o tempo de fala.
Regras	Todas as falas têm um tempo de duração determinado. São proibidas interrupções. É permitida a livre expressão, na condição de que não haja ofensas, provocações ou julgamentos pessoais.	Dependendo da ocasião, há um tempo estipulado para a apresentação. As vezes, solicita-se que as perguntas do público sejam feitas apenas ao final, para não “roubar” o tempo que o apresentador tem para a exposição.	O tempo da aula é indeterminado. Os espectadores, para terem direito à fala, precisam inscrever-se preenchendo um papel-ficha. Todos têm o mesmo tempo de fala (1 a 5 min) para argumentar com os palestrantes e/ou com os outros espectadores.
Materiais de apoio	Anotações, esquemas, lembretes escritos em uma folha apenas para própria consulta.	Os apresentadores podem se utilizar de quadro, data-show, cartazes que ajudem a sistematizar o conteúdo para o público, além de roteiro para consulta própria.	Cartazes que possam chamar a atenção do público sobre a aula e o seu assunto. É inviável o uso de meios eletrônicos de projeção (em razão dos locais de realização do gênero). O palestrante pode valer-se de anotações.
	Um debate por ter várias etapas distintas. As regras são combinadas previamente entre o mediador e os debatedores. É comum haver uma etapa com temas definidos por sorteio, outra etapa com tema livre defi-	Além da possível apresentação feita pelo mediador/coordenador, apresenta duas etapas fixas. Na primeira, o apresentador faz a exposição do tema do tema que é seu objeto de estudo. Na segunda, abre para uma seção de per-	Além da possível apresentação feita pelo mediador, apresenta duas etapas fixas. A primeira corresponde ao turno de voz dos palestrantes (cumprimentos, exposição inicial do assunto). A segunda corresponde ao turno de voz dos espectadores (exploração dialética do assunto). A primeira etapa é menos

Estrutura ou acontecimento	nido pelo debatedor e outra com tema sugerido pelo público (quando for permitido que participe). Também podem haver diferentes dinâmicas de confrontação em cada rodada. Todos discutem um mesmo assunto; ou o confronto é entre pares, sendo o interlocutor definido por sorteio por livre escolha, etc.	guntas ou comentários do público.	flexível do ponto de vista da interação dialógica (os palestrantes têm suas falas individuais, podendo complementar a dos outros palestrantes), pois, embora seja possível, não é comum que os espectadores invadam o turno de fala dos palestrantes. A segunda etapa é mais flexível do ponto de vista da interação dialógica, pois as “contribuições” dos espectadores são tecidas por complementação, por contra argumentação e por tangenciamento das falas tanto dos palestrantes quanto dos outros espectadores. Nesta etapa, os palestrantes também podem inserir seu turno de voz quando sempre que acharem necessário.
-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado em contexto de DPC.

Com a ajuda de PLA2 no nível dos conceitos e de GL1 no nível dos recursos, consegui chegar com os alunos ao desenvolvimento do produto final da unidade de curso. No Apêndice B deste texto de tese, o leitor poderá encontrar registros do trabalho com o gênero Aula Pública: a proposta de produção, a planilha de avaliação, além de fotografias. As escolhas didáticas feitas em DPC permitiram-me desenvolver aspectos cuja inoperância estava comprometendo a ética do meu ato linguodidático. O dialogismo problematizador freireano, as variações de estímulo à ZDP, a produção de Aulas Públicas permitiram a mim e aos alunos exercitar a empatia, a significância, a corresponsabilidade, a aceitação transcendente (respeito bilateral às capacidades e limites), favorecendo a coparticipação dos alunos em aula e levando-os naturalmente a cumprirem seu papel no contrato didático dentro do espaço democrático instaurado. Ao dar voz aos alunos, pude acessar sua realidade afetiva, social e cultural e, com isso, finalmente aproximar-me holisticamente deles, conforme relatei aos colegas da academia:

Sobre o gênero aula pública: *Dificuldade de avaliar a oralidade e prever foco na forma e nos fins.* Mas cumpriu o objetivo inicial de desconstruir as imagens tradicionais de professor e aluno. **Sem dúvida, eles se sentiram protagonistas na construção do saber e puderam manifestar cognições, valores e afetos próprios. Já não somos/estamos estranhos/distantes.** (PLM1, em relatório anexado a e-mail em 26/10/16).

Apesar dessa conquista (que dava por encerradas as demandas 2 e 3), minha ética profissional ainda não estava plenamente restabelecida, haja vista a dificuldade que tive, conforme reconheço no início do segmento supracitado, em cumprir um princípio ético fundamental das práticas articulativas (N2-FA): o *foco nos fins*. A propósito, vale destacar a internalização do enquadramento aqui, refletida não só no uso do jargão enquadrativo, mas também na auto-

consciência enquadrativa, que me leva a automonitorar meu ato linguodidático. Evidentemente, isso ocorria graças ao DPC: na reunião presencial de 09/08/16, PLA1 me alertara sobre a importância desse aspecto no trabalho com as aulas públicas: “Mas antes disso, PLM1, não podemos esquecer de algo bastante relevante para o trabalho docente enquadrado: o foco nos fins. Entre as quatro habilidades da língua (falar, ler, escrever, ouvir), quais são as metas, ou as finalidades do seu trabalho com o gênero aula pública?” (PLA1 em interação em DPC presencial ocorrido em 09/08/16, conforme anotações de PLA2).

De fato, para além das questões relativas à cidadania, era necessário desenvolver a competência comunicativa dos meus alunos; afinal, o diferencial de competência do educador linguodidático se mostra não só pelas temáticas que explora (as quais poderiam ser exploradas por qualquer outro educador), mas pelo foco na forma, no uso da *língua*. E o mínimo que se espera de um profissional ético é que esteja comprometido com o bem social previsto para a prestação de seus serviços; no caso, a competência linguística da clientela. Assim, tomando como prioridade a formação de leitores e produtores textuais, compreendi que eu poderia, por exemplo, partir daquele gênero textual oral para chegar à produção de um gênero textual escrito, explorando as diferenças que existem entre as modalidades oral e escrita da língua, já que é muito comum os alunos levarem elementos da oralidade para seus textos escritos:

PLM1: Um **gênero escrito como pós-atividade**, então, PLA1?

PLA1: Organizar o conhecimento da oralidade para abordar alguns gêneros escritos de produção textual. Seria isso. Pelas características básicas dessa sua turma de alunos, que gêneros discursivos estão dentro das práticas socioculturais deles com maior forma e força?

PLM1: **Os que eu pensei para trabalhar não são do gosto deles**, não são do universo de interesses deles, pois as práticas linguísticas da escrita dessa turma de alunos estão fundamentalmente concretizadas na internet, ou, mais especificamente, nas redes sociais.

PLA2: **E se você trabalhar com gêneros e subgêneros da escrita dentro do Facebook, PLM1?** Como, por exemplo, comentários, ou materialidades verbo-visuais, bem comuns nessa rede social. (Interação em DPC presencial ocorrido em 09/08/16, conforme anotações de PLA2).

Importa observar, na interação acima, a dificuldade que eu realmente tinha de valorizar as práticas de linguagem próprias do universo sociocultural dos alunos. Minha sugestão de gênero textual escrito para a pós-atividade fora um “relatório” sobre a Aula Pública. Ora, hoje, avaliando minhas ideias de 2016 e colocando-me no lugar daqueles meus alunos, não é difícil entender sua resistência em cumprir o contrato didático. Faltava muita empatia de minha parte. E faltava coerência enquadrativa também, pois a graduação me apresentara inúmer-

ras teorias que insistiam na necessidade de “partir da realidade sociocultural dos alunos”. O problema é que não aprendi a aplicar esse preceito em uma situação concreta de sala de aula.

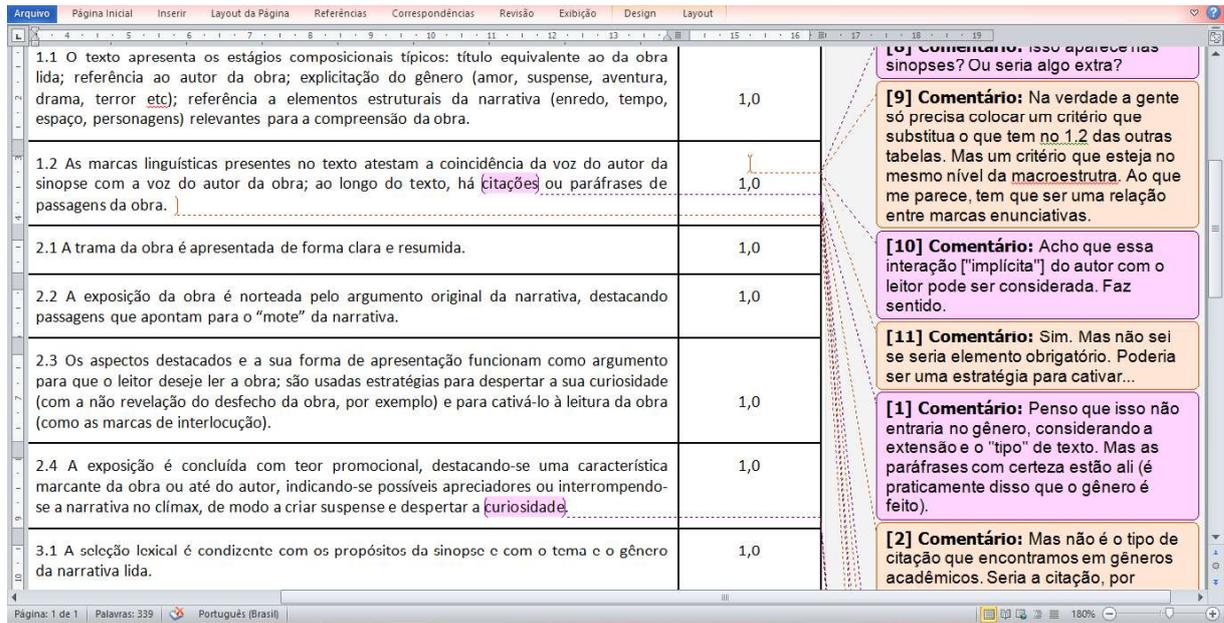
Para encerrar a unidade de curso garantindo o finalismo do meu ato linguodidático, segui, então, a sugestão dos colegas da academia, trabalhando com os alunos a produção do gênero textual “comentário em rede social”. Essa pós-atividade, além de consolidar (pelo uso concreto da língua em uma situação real de comunicação) tudo o que fora visto na unidade sobre o uso da linguagem no exercício da cidadania, serviria também para que eu pudesse monitorar o desempenho dos alunos no que tange ao domínio da modalidade escrita da língua.

Foi a partir dessa produção escrita que senti a necessidade de levar ao DPC uma **quinta demanda (D5)**: a dificuldade de estabelecer prioridades de ensino diante das tantas habilidades que se mostravam insuficientes nos textos dos alunos. A solução apontada pelos profissionais da academia foi a elaboração de uma planilha de avaliação e autoavaliação que pudesse funcionar como uma ferramenta de controle do processo de ensino-aprendizagem, apontando para as macro e micro-habilidades linguísticas que os alunos dominavam bem, dominavam pouco ou não dominavam, e sinalizando, com isso, o rumo das estratégias de mediação a serem utilizadas por mim como educadora linguística.

A essa altura do ano letivo, o acúmulo de atividades burocráticas na escola (fechamento de notas, conselhos de classe, preenchimento de diários de classe) dificultou a elaboração, em tempo hábil, de uma planilha de controle específica para o gênero “comentário em rede social”. Assim, como os alunos fossem produzir, nesse período, uma “sinopse” para o livro que estavam lendo, decidi produzir uma planilha de avaliação para esse gênero. A colaboração de GL1 foi essencial nesse processo, auxiliando-me não só na elaboração das planilhas, mas também na avaliação das produções dos alunos por meio desses instrumentos.

Para a elaboração das planilhas de avaliação de gêneros textuais, tomamos como inspiração inicial as planilhas de avaliação de redação elaboradas pela Coperves-UFSM. Contudo, para o uso em contexto linguodidático, tornaram-se muito mais complexas. Tanto isso é verdade que as planilhas que desenvolvemos ainda permanecem em construção ou aprimoramento. Na Figura 5, podemos acompanhar as interações entre mim (PLM1) e a graduanda (GL1) durante uma das primeiras tentativas de elaboração de uma planilha de avaliação do gênero “sinopse”. Esse trabalho era feito por meio do compartilhamento *on-line* de arquivos, de modo que podíamos editar concomitantemente um mesmo documento.

Figura 5 – Interações entre Linguodidata (PLM1) e Graduanda (GL1)



Fonte: Material produzido em contexto de DPC.

A versão dessa planilha, utilizada na avaliação das produções textuais dos alunos, foi a seguinte:

Quadro 4 – Planilha de avaliação do gênero textual “sinopse”

Dimensões	Critérios para avaliação de SINOPSE DE NARRATIVAS	0,0	0,3	0,5	0,7	1,0
1. Adequação à estrutura global do gênero (propriedades macroestruturais e contextuais do gênero)	1.1 O texto apresenta os estágios composicionais típicos: título equivalente ao da obra lida; referência ao autor da obra; explicitação do gênero (amor, suspense, aventura, drama, terror, etc.); referência a elementos estruturais da narrativa (enredo, tempo, espaço, personagens) relevantes para a compreensão da obra.					
	1.2 As marcas linguísticas presentes no texto atestam a coincidência da voz do autor da sinopse com a voz do autor da obra; ao longo do texto, há citações ou paráfrases de passagens da obra.					
2. Adequação ao propósito e ao conteúdo (propriedades semânticas e pragmáticas do gênero)	2.1 A trama da obra é apresentada de forma clara e resumida.					
	2.2 A exposição da obra é norteada pelo argumento original da narrativa, destacando passagens que apontam para o "mote" da narrativa.					
	2.3 Os aspectos destacados e a sua forma de apresentação funcionam como argumento para que o leitor deseje ler a obra; são usadas estratégias para despertar a sua curiosidade (como a não revelação do desfecho da obra) e para cativá-lo à leitura da obra (como as marcas de interlocução).					
	2.4 A exposição é concluída com teor promocional, destacando-se uma característica marcante da obra ou do autor, indicando-se possíveis apreciadores ou interrompendo-se a narrativa no clímax, de modo a criar suspense e despertar a curiosidade.					
3. Articulação escrita (propriedades fonomorfo-sintáticas e interfrásicas e interfrásicas do gênero)	3.1 A seleção lexical condiz com os propósitos da sinopse e com o tema e o gênero da narrativa lida.					
	3.2 São usados adequadamente recursos linguísticos para unidade e progressão temáticas e para estabelecimento de relação entre constituintes do texto (coesão referencial e sequencial).					
	3.3 O registro linguístico é formal, respeita as normas de urbanidade e apresenta adequação sintática e ortográfica.					
	3.4 São utilizadas adequadamente marcas de segmentação em função do gênero: paragrafação e pontuação apropriadas à organização textual e à argumentação.					

Fonte: Material produzido em contexto de DPC.

Essa planilha, no entanto, ainda precisava de vários aprimoramentos até tornar-se um instrumento eficaz e eficiente para o enquadramento do ato linguodidático. Era necessário, primeiramente, que a cada quesito correspondesse uma propriedade-chave relativa às marcas linguísticas e suas interconexões no âmbito cognitivo. Esses índices deveriam ser explicitados pela integração nomotético-idiográfica das introspecções dos profissionais PLM1 e GL1 em reuniões de confrontação nas quais textos ou fragmentos consistentes se submetessem à busca de: a) consenso quanto ao conhecimento *procedural* mobilizado na habilidade (movimento de *reflexão emergente*: “aonde isso nos leva e em que aspectos estamos convergindo?”); e b) (seu) acoplamento com o conhecimento *declarativo* embasador do anterior (movimento de *reflexão imergente*: “do que estamos tratando?, o que fundamenta e como fundamenta?”).

Ademais, além de ser um instrumento de *monitoramento* da aprendizagem dos alunos (ao professor), a planilha também deveria guiar o *automonitoramento* da aprendizagem (aos alunos). Para tanto, ainda seria necessário acrescentar: a) *para uso profissional*, uma tabela paralela de quesitos com as especificidades de gênero e as propriedades-chave que coincidissem com os objetivos específicos a serem trabalhados ao longo do período letivo; e b) *para uso com a clientela*, uma tabela paralela de quesitos com sugestões pedagógicas para guiar e conscientizar alunos na ZDP e no *feedback* avaliativo (o que aprendi, em que melhorei etc.).

Se a *produção de material didático* já era uma tarefa complexa e laboriosa por si só, assim como o *gerenciamento de turma* também o era, a *produção de planilhas de controle* mostrou-se tão complexa e laboriosa quanto. Como linguodidata, eu estava envolvida em três atividades que tinham complexidade o bastante para constituírem cada qual um subsistema dentro do sistema profissional da educação linguística.

PLM1 17/08/2016 17:11

PLA2, preciso dizer: o fato de eu ter passado alguns textos para a GL1 avaliar não diminuiu a sobrecarga de tarefas sobre mim, porque **o assessoramento que eu preciso dar à graduanda é um novo trabalho**: precisei me reunir com ela pra elaborar a planilha; agora vi que a planilha precisa ser ainda bem mais desenvolvida o que exige bastante tempo e energia [...]. Fora isso, ainda preciso preparar as novas aulas (buscar material, sistematizar conteúdos ainda não sistematizados). Não posso também sobrecarregar a GL1, que está em uma graduação em Letras Licenciatura (com uma carga de disciplina e de tensões que você conhece bem). (PLM1 expõe perplexidades a PLA2 via *chat* no Facebook, em 17/08/2016).

As orientações dos profissionais da academia sobre a produção das planilhas ganharam tamanha complexidade que até mesmo o jargão enquadrativo parecia inacessível. Precisei

dividir minhas emoções com a graduanda, de quem eu me sentia mais próxima, nesse momento de forte estímulo à *nossa* ZDP.

PLM1 Seg 22/08/2016, 21:05

fui ler a resposta de PLA1 agora e vi que não devia, porque já tô muito **cansada pra interpretar e aí fico nervosa por não entender.**

se tiveres entendido e quiseres me passar uma breve tradução, agradeço. ha-ha (mas **pelo que senti a nossa tabela ainda não tá pronta**). :/

GL1 <GL1@yahoo.com.br> Seg 22/08/2016, 22:06

estou na mesma, pois comecei a ler a resposta [de PLA1] e desisti, **devido aos tantos termos que não conheço e ao cansaço [...]. traduzirei o e-mail amanhã,** se estiver ok pra ti. (sinceramente, já esperava que ela não estivesse...) mas **sem desânimo, hein.** (Interações entre linguodidata e graduanda via *e-mail*).

Faço questão de trazer interações como essa porque apresentam indícios do *processo* de desenvolvimento profissional: as dificuldades no âmbito da emoção, da cognição e da ação. Os termos utilizados para fazer referência ao jargão enquadrativo (“interpretar”, “tradução”, “traduzir”) são indícios de uma lacuna no processo formativo em Letras, o qual deveria ter naturalizado no futuro profissional o hábito de expressar-se por meio do jargão conceitual da área (como acontece nos cursos de Medicina, Psicologia, Direito). Importa notar que esses conceitos só chegam a ser verdadeiramente internalizados quando associados à *prática* linguodidática. Se não faziam sentido, é porque ainda estavam desvinculados da experiência.

Ao fluxo discursivo dogmático do enquadramento, porém, contrapunha-se o fluxo dialógico da escuta e do apoio mútuo e holístico, representado, no caso, pela empatia da colega da graduação (GL1): “sem desânimo, hein”. Além disso, a vivência de experiências mutuamente especulares (“estou na mesma”) contribui para a resiliência, pois permite não só que um lado reconheça-se e identifique-se no outro e vice-versa, mas também – e isto é muito importante – que A e B *sintam* que não estão sós no campo do Outro (o qual, no Discurso da Histórica, se mostra como se fosse “sem furos” e, portanto, uma alteridade hostil e estranha), o que vem então facilitar a aceitação da condição existencial específica que compartilham e, num segundo passo, transcendê-la com autoestima, autorrespeito e autoconfiança, podendo assim reconstruir assimetricamente o lugar-diferença que passaram a valorizar.

Mesmo que não tenhamos chegado a um formato mais sofisticado de planilha avaliativa, o uso desse instrumento na avaliação dos textos dos alunos permitiu-me constatar o alto poder enquadrativo que possui, na medida em que consolida a interface entre os Fatores de Controle e os Fatores de Mediação, repercutindo nos Fatores de Atribuição. Explico: as planilhas, como instrumentos de diagnóstico (N2-FC), sinalizam as micro-habilidades de produção

escrita nas quais os alunos têm mais dificuldade; com isso, orientam o professor na escolha dos procedimentos didáticos (N2-FM) necessários à superação daquelas lacunas; e, à medida que o professor exercita esse controle constante da qualidade das suas intervenções, está automaticamente comprometendo-se com ética profissional (N2-FA).

Ao avaliar os textos dos alunos com base na planilha, minha assessora-júnior (GL1) pôde observar que a micro-habilidade em que a maioria deles tinha baixo desempenho era a 3.4, referente às marcas de segmentação: paragrafação e pontuação. De posse dessa informação, desenvolvi unidades de curso voltadas especialmente ao desenvolvimento dessa micro-habilidade. Acompanhando longitudinalmente o desempenho da turma nesse quesito, tanto eu quanto os alunos pudemos ter um controle da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ao constatarem o próprio crescimento (aumento da nota naquele critério), os alunos aumentavam sua autoestima, sentiam-se motivados a aprender e passavam a confiar no meu trabalho; eu, por minha vez, obtinha a participação dos alunos no contrato de trabalho, mantinha o foco nos fins e tinha a percepção clara dos resultados do meu ato linguodidático, aumentando também minha autoestima profissional.

Tão grande é o potencial das planilhas de (auto)avaliação para o enquadramento e para o controle da qualidade do trabalho docente que chegamos a contatar graduandos de Cursos relacionados às Tecnologias da Informação¹¹² para nos auxiliarem na elaboração de versões informatizadas de nossas planilhas e de uma base de dados para alocá-las. Imaginamos, por exemplo, uma planilha de avaliação de textos que tivesse células fixas, úteis na avaliação de qualquer gênero textual, e células móveis, editáveis conforme a especificidade de cada gênero. Esse *software* também poderia ser capaz de gerar gráficos de desempenho dos alunos em cada uma das micro-habilidades, de modo a agilizar o diagnóstico da turma bem como o retrato do processo de evolução de cada aluno em cada quesito. Seria, ademais, uma excelente ferramenta para fortalecer a horizontalização entre academia, mercado e licenciandos, facilitando, sobretudo, o trabalho dos graduandos como auxiliares dos docentes de mercado fora da burocratização de um estágio curricular supervisionado.

Nesse período, além da planilha de avaliação da *escrita*, também começamos a desenvolver uma planilha de avaliação de *leitura*. O primeiro passo foi definir os critérios a partir de cada uma das micro-habilidades envolvidas nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, para o que contamos com o material de apoio desenvolvido por Richter (2010) para a Disciplina de Produção e Análise de Material Didático.

¹¹² Chegamos a contar com a colaboração de uma graduanda em Ciências da Computação durante uma semana, mas ela perdeu o interesse pelo Projeto quando soube que não haveria remuneração.

Quadro 5 – Critérios para futura planilha de avaliação de leitura

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA			
	Momento 1: PRÉ-LEITURA (Conhecimento prévio; Geração de expectativas; Conceitos-chave; Vocabulário)	Momento 2: LEITURA (Os três processos de leitura: Top-Down I; Top-Down II; Bottom-up)	Momento 3: PÓS-LEITURA (Revisão e consolidação das informações; Discussão das inferências; Avaliação do texto; Atividades intertextuais; Retrospecto das estratégias de leitura; Vocabulário e aplicação textual)
1	O aluno antecipa o tema do texto a partir de elementos como o título, o subtítulo, possível conjugação de elementos verbais e não verbais, possíveis sinais gráficos (negrito, itálico, sublinhado, etc.), e por meio de elementos paratextuais.	O aluno identifica a ideia central e as ideias secundárias do texto.	O aluno resume e sumariza as informações contidas no texto, traçando um mapa semântico.
2	O aluno tem uma ideia preliminar do que trata o texto a partir da formação do gênero discursivo (disposição gráfica do texto, etc.), do tipo de suporte original do texto, do autor do texto e por meio de ideias-chave presentes em cada parágrafo.	O aluno identifica as conexões lógico-semânticas (elementos de ligação) do texto, percebendo uma continuidade de conectivos que segmentam a exposição da ideia central e das ideias secundárias do texto, no sentido de verificar os argumentos utilizados na exposição e da defesa de tais ideias.	O aluno identifica a presença de implícitos, de modalizações e de estratégias retóricas do autor como modo de estabelecer seu ponto de vista sobre um fato.
3	O aluno reconhece o texto como integrado à sua socioculturalidade, seja por meio do conhecimento do gênero discursivo, seja por meio do suporte, seja por meio da autoria do texto.	O aluno estabelece um paralelo entre vocabulário conhecido e vocabulário a ser aprendido, separando essas duas categorias no texto, a fim de identificar o significado das palavras desconhecidas por meio de pistas contextuais, como, por exemplo, prefixos, sufixos, radicais (elementos morfológicos) e campo semântico (elementos relacionais explícitos e implícitos).	O aluno reconhece e avalia o texto tomando como base a identificação de ideologias, estereótipos, ironias e marcas sociolinguísticas que englobam o autor do texto numa especificidade sociocultural.
4	O aluno, ao ler pela primeira vez o texto, compreende a linguagem utilizada pelo autor do texto (significação e sentido).	O aluno testa hipóteses de significado das palavras do texto por meio de ideias das temáticas geral e secundárias (macroestrutura), com foco nas estruturas gramaticais e, posteriormente, com foco nas definições do dicionário (quando necessário).	O aluno identifica relações entre textos, no sentido de verificar possíveis intertextualidades (entre gêneros discursivos, inclusive), por meio de traços específicos de interculturalidade da imagem do autor e de seu uso linguístico.
5	O aluno, ao ler o texto, identifica o vocabulário utilizado pelo autor como um vocabulário próximo ao seu ou distante dele (relações de diferença e de semelhança existentes).	O aluno percebe os elementos de coesão e de coerência entre os parágrafos e entre as orações como aspectos que desenvolvem a ideias central e secundárias do texto, com o objetivo de verificar os fenômenos de textualização como indicadores da significação do texto (exposição de argumentos, defesa de um ponto de vista, etc.).	O aluno percebe que o caráter do texto está para a especificidade de um gênero discursivo X e que, por essa razão, o uso da língua prescreve um contexto sociocultural de produção textual e, como tal, a autoria e o ponto de vista do autor estão subordinados à seleção lexical de uma comunidade de prática humana e a uma ideologia constituidora dessa comunidade.
6	O aluno, em razão do vocabulário utilizado pelo autor do texto, aloca-o em algum papel social próximo ou afastado do seu.	Os elementos semânticos intrafrasais são identificados pelos alunos como microestruturas lexicais que possibilitam a compreensão do significado e do sentido do texto, ou seja, o vocabulário utilizado pelo autor do texto engloba uma seleção lexical que visa ao estabelecimento de uma rede de conexões a ser resgatada pelo leitor.	O aluno percebe que o gênero discursivo X está sempre em relação a uma particularidade e a uma diferenciação e, por isso, conhecê-lo e dominá-lo diz respeito a conhecer e dominar uma comunidade de prática humana (em suas socioculturalidades e em seus usos linguísticos).
7	O vocabulário utilizado pelo autor do texto, o tema do texto, o papel social do autor (elaborado pelo leitor) aproximou ou afastou o interesse do aluno pelo texto.	As macro-habilidades de comparar, de relacionar, de contrapor, de verificar semelhanças e diferenças, etc, são utilizadas pelo aluno como ferramentas de reconhecimento do gênero discursivo a que pertence o texto.	O aluno consegue parafrasear o texto lido, de maneira a aplicar tal habilidade na produção escrita do mesmo gênero e, posteriormente, na produção escrita de outro gênero discursivo (atividade de intergênero), utilizando o seu vocabulário específico em relação ao vocabulário específico utilizado pelo autor do texto, multicontextualizando diferencialmente as palavras para fixação na memória de longo prazo (uso de dicionário analógico e dicionário de sinônimos).

Fonte: Material produzido em contexto de DPC.

Para converter esses critérios em uma planilha de (auto)monitoramento para diagnóstico e prognóstico da habilidade leitora dos alunos, ainda seria necessário, tal como na planilha de avaliação da produção escrita, sistematizar a interface controle-mediação com base nos princípios fundamentais da aquisição instrucional de Ellis (discernir, comparar, integrar). Para tanto, precisávamos investir conhecimento declarativo-reflexivo (N1-FA) sobre os componentes (índices cognitivos-linguísticos) que influem e determinam cada quesito avaliado, os quais serviriam de base para as tomadas de decisão linguodidática em nível procedimental da mediação (N2-FM). Esse conhecimento é de ordem *nomotética* (coletiva, consensual).

Além disso, precisávamos desenvolver senso de introspecção relativo à função executiva (índices declarativos-procedurais) dos subcomponentes envolvidos em cada quesito, os quais fariam parte dos objetivos específicos de uma unidade de curso. Esse senso é de ordem *idiográfica* (particular, autocontrolada). Tratava-se de um complexo exercício de desautomatizar aquilo que fazemos inconscientemente quando lemos, num raciocínio do tipo: “O que eu faço, e como faço tão bem, para que essa micro-habilidade cognitiva opere com o êxito necessário para construir os sentidos?”.

Para que os fundamentos teóricos (dimensão nomotética) e os percursos introspectivos (dimensão idiográfica) pudessem estabelecer interface, convergindo para nas tomadas de decisão e procedimentos didáticos, era indispensável que eu me reunisse regularmente com os colegas do DPC, para confrontarmos nossas introspecções e embasamentos. Assim, as regularidades constituintes da planilha resultariam de uma reflexividade emergente, a partir da rotação entre os fluxos discursivos dialógicos da busca (para quê?) e da internalização (por quê?).

Por fim, tal como nas planilhas de (auto)avaliação da escrita, também aqui seria necessária uma coluna destinada ao uso dos alunos, de modo que pudessem também eles participar dos objetivos específicos de cada tarefa, em termos de transparência e finalismo das tarefas (portanto, contra o desvio aos meios), automonitoramento discente (coparticipação séria na avaliação) e senso de atingimento (possível quando um objetivo encontra-se subdividido em etapas sucessivas, pequenas e concretas, encorajando e gerando autoconfiança no aluno e funcionando como fator de resiliência tanto para aprendizes quanto para docentes).

Em reunião com minha assessora-júnior (GL1), tentamos desenvolver uma das células da planilha de leitura, de modo a atender às exigências supracitadas (Quadro 5 a seguir). Novamente, trata-se de um esboço, que demanda ajustes e aprimoramentos. Supondo que a micro-habilidade na qual os alunos revelassem pouco domínio fosse aquela destacada (em negrito) na planilha acima (Quadro 4, célula correspondente à segunda coluna da primeira linha), chegamos ao seguinte recorte de interface controle-mediação:

Quadro 5 – Recorte de planilha de avaliação de leitura: interface controle-mediação

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA	DESEMPENHO DO ALUNO		PROFESSOR: Controle dos fatores de mediação:	ALUNO: Automonitoramento da aprendizagem:
	O aluno identifica as ideias central e secundárias do texto.	Não	0,0	1.1 Investir em tarefas que visem ao domínio da micro-habilidade de: Identificar as ideias central e secundárias de um texto. Para isso, elaborar tarefas que levem a: - Identificar informação dada pelo título, se houver; - Observar, no primeiro parágrafo, palavras-chave que possam ter relação com o título; - Verificar recorrência de palavras do mesmo campo semântico ao longo do texto; - Observar se é essa ideia é a geradora de outras informações ou argumentos; - Verificar quais são as ideias que derivam da central a partir de relações lógicas como as de causa-consequência.
Na maior parte, não		0,3		
Parcialmente		0,5		
Na maior parte, sim		0,7		
Sim		1,0		

Fonte: Material produzido em contexto de DPC.

Apesar da fase ainda prematura das planilhas, fica evidente o alto poder enquadratório desses instrumentos, na medida em que satisfazem a interface necessária entre os fatores de atribuição, mediação e controle. Ao utilizá-las como ferramentas de monitoramento (N2-FA) da aprendizagem, o linguodidata parte do diagnóstico real das habilidades que a turma já tem e das que ainda precisa desenvolver para definir com precisão os procedimentos (N2-FM) do seu ato linguodidático. Com isso, garante o finalismo da sua atividade (N2-FA) e tem um controle da qualidade dos seus serviços, assegurando sua ética profissional.

Foi com essa valiosa “descoberta” que encerramos o ano de 2016. Em 2017, nossas interações em DPC tornaram-se menos frequentes, pois foi um ano dedicado à tentativa (frustrada) de ampliação da nossa rede de escuta e assessoramento por meio do contato com novos colegas da graduação, do mercado e da academia. No ano de 2018, o deferimento de meu pedido de transferência de uma das escolas (periféricas) para outra (central), mais próxima da minha residência, trouxe uma nova inquietação que me levou a recorrer ao nosso DPC. Foi então que apresentei aos colegas da academia esta **sexta demanda (D6)**: como lidar com a complexidade de turmas de diferentes universos socioculturais?

A essa altura, já tínhamos criado um grupo fechado na rede social Facebook com alguns colegas do mercado e da graduação que haviam manifestado interesse em integrar a rede de DPC. Assim, para encorajá-los a exporem suas demandas linguodidáticas no grupo, eu mesma passei a utilizar a plataforma para expor minhas inquietações de educadora linguística. A citação a seguir corresponde à parte do *post* no qual expus minha demanda aos colegas:

Colegas,

Mesmo conhecendo já, **na teoria**, alguns critérios de seleção para tomar decisões coerentes com meu paradigma de trabalho (interacionista), ainda encontro, **na prática, dificuldades na hora de selecionar, organizar, sequenciar temas, gêneros, conteúdos em unidades de ensino.** (...). É a dificuldade de lidar com a complexida-

de. **Entendo, porém, que estou recém começando** meu terceiro de atuação como educadora linguoliterária e que, com o tempo, o que agora parece tão difícil poderá se tornar fácil. Enquanto isso não acontece, gostaria de contar com o assessoramento dos colegas da academia nas tomadas de decisão e com os colegas da graduação na busca e **seleção de matérias (input) para as unidades didáticas.**

Pretendo utilizar o formato de curso Temático-Matricial-Cíclico, que se estrutura a partir de um tema gerador, de interesse dos alunos, permite abordar aspectos interculturais, favorece o trabalho com diferentes gêneros textuais (literários e não-literários, que convergem tematicamente) em uma mesma unidade e possibilita a construção gradativa dos conhecimentos e as habilidades.

Nestas duas primeiras semanas de aula, **busquei reconhecer o perfil das turmas, diagnosticando interesses e necessidades**, por meio de observação, questionários-sondagem, atividade de leitura e produção de texto.

Até o ano passado, eu trabalhava em duas escolas municipais cuja clientela (periférica) era bem semelhante do ponto de vista sociocultural e de competência linguística.

Este ano trabalho em duas escolas (...) cuja clientela contrasta fortemente nesses quesitos. (...). Vou descrever para vocês algumas coisas que pude constatar até o momento. (PLM1, em grupo no Facebook, em 09/03/2018).

É com muita satisfação que observo, nesse meu discurso, indícios de um grande amadurecimento enquadrativo da Vanessa-Linguodidata após dois anos de DPC. Além de manter o discurso da busca – haja vista a iniciativa de contatar os colegas e o desejo de querer me desenvolver e ir além –, desenvolvi maior domínio do jargão enquadrativo e maior autonomia na tomada de decisões: “Pretendo utilizar o formato de curso Temático-Cíclico-Matricial”, “conto (...) com os colegas da graduação na busca e seleção de *input*”, “busquei reconhecer o perfil das turmas”. A consciência enquadrativa revela-se pelo reconhecimento da dificuldade de converter conhecimentos gnoseológicos em conhecimentos praxeológicos: “dificuldades na hora de selecionar, organizar, sequenciar temas, gêneros, conteúdos em unidades de ensino”. Ainda que a iniciativa de traçar o perfil sociométrico de cada turma e pensar minha relação profissional com cada uma sinalizasse domínio do nível articulativo dos Fatores de Atribuição (N2-FA), faltava desenvolver competência enquadrativa nos Fatores de Mediação.

De fato, a graduação em Letras nos ensina todos os princípios teóricos que deveriam embasar uma aula sociointeracionista de língua materna, mas não nos ensina a aplicá-los na construção de uma unidade de curso. É por isso que, ao chegar à escola, muitos licenciados optam por seguir a ordem de conteúdos orientada pela gramática (que vai do fonema à frase) ou por um livro didático (que leva em conta uma clientela hipotética, não real). Diante de uma realidade que me apresentava duas turmas de 9º ano (CM1 e CM3) com universos socioculturais completamente diferentes, eu poderia simplesmente ignorar essas particularidades e seguir a sequência de uma gramática ou de um livro didático. Mas, querendo ser ética, fiel ao paradigma de ensino que eu dizia praticar, como elaborar meu próprio material didático?

A sugestão do colega da academia PLA2 foi partir de uma temática comum às turmas, relacionada à faixa-etária (percalços da adolescência), e utilizar o formato *storyline* de curso, de modo que cada turma pudesse construir narrativas próprias que trouxessem subtemas com os quais se identificassem. Trata-se de um *design* didático que favorece a contextualização dos tópicos e a ativação de processos identificatórios, já que os alunos constroem uma narrativa protagonizada por personagens com perfil semelhante ao seu. Essa estória subdivide-se em um número limitado de capítulos, calculados para prolongar a fruição da trama pelo aluno ao longo de todo o ano letivo. Cada capítulo da narrativa é intercalado com seções de Interlúdio (para estudo da literatura) e seções de Interstícios (para estudo da língua).

10 de março

PLM1 Ótimo, PLA2! Poderia ficar, nessa primeira unidade e suas sub-unidades, com os percalços da adolescência e, depois, nas unidades dos próximos trimestres, tematizar as formas de encarar esses percalços, direcionando inclusive para o papel da literatura nesse processo. (...)

GL1 Então gostaria de recomendação de textos literários/não-literários com essa temática?

PLM1 Isso! Depois que eu decidir com os alunos quais problemáticas focalizaremos, poderemos buscar textos mais específico para cada uma, literários e não. Mas já dá para ir buscando os mais genéricos ou outros relativos a percalços que já imaginamos que virão à tona na minha conversa com eles.

PLM1 **Ah, além da seleção de textos literários e não-literários, não podemos esquecer de ir alternando entre textos de baixa complexidade (para momentos de relaxamento da ZDP) e textos de alta complexidade (para momentos de esticamento da ZDP). ;)**

GL1 Ok, vou buscando alguma coisa que possa ser útil. ☺

PLA2 Exatamente isso, PLM1. Inclusive, a *storyline* pode ir sendo elaborada já de início, tendo por tema: os principais percalços da adolescência e as principais formas de encará-los (Interação entre PLM1, GL1 e PLA2 em grupo fechado no Facebook).

Importante notar, nessa fase do DPC, o forte espírito de cooperação entre mim, a graduanda e o assessor da academia, além da progressiva transição do meu papel de linguodidata para o papel de cossupervisora da graduanda, quando, para orientá-la, associo princípios teóricos já internalizados a decisões práticas. Para facilitar a interação entre os alunos na elaboração conjunta da narrativa-base da *storyline*, para agilizar essa tarefa de produção textual com tarefas extraclasse e, ainda, para valorizar práticas de linguagem próprias da realidade da clientela, criamos um grupo fechado para cada turma na rede social Facebook. No Apêndice C, o leitor poderá acompanhar o início do trabalho de elaboração da *storyline* na turma CM3.

Embora esse formato de curso contribuisse para eu considerar temáticas com as quais os alunos se identificassem, eu não poderia cair no mesmo erro da experiência anterior: supervalorizar a dimensão afetivo-identificatória *em detrimento* do finalismo do ato linguodidático.

tico. O discurso a seguir traz fortes indícios da consolidação de uma ética profissional ao revelar a preocupação em garantir o foco nos fins (FA) a partir de procedimentos didáticos (FM) que pudessem sanar lacunas evidenciadas em instrumentos de diagnóstico (FC).

22 de março

PLM1 [...] Mas agora há algo que me preocupa mais: não somos psicólogos; somos educadores linguoliterários [...]. Então, **passada essa minha preocupação com temáticas que pudesse despertar o interesse por processos afetivo-identificatórios, o que é urgente agora é definir quais as competências linguísticas, discursivas, literárias serão desenvolvidas em cada unidade e sub-unidade**, isto é, traçar as metas e objetivos das unidades de curso, o que envolve a focalização de determinados itens gramaticais (**foco na forma**), aspectos semânticos, pragmáticos e culturais. Definir isso tudo torna-se importante inclusive para progredirmos na **seleção de input que favoreça a exploração dos aspectos a serem focalizados**. [...] E mais: muito do que precisa ser trabalhado está ainda por ser denunciado nas planilhas de avaliação de textos, já que **os fatores de controle interferem diretamente nos fatores de mediação. Não é?** (PLM1, em grupo fechado no Facebook).

Embora a ideia inicial fosse utilizar o formato de curso *storyline* tanto na turma CM3, (da escola na qual eu ingressara naquele ano) quanto na turma CM1 (da escola periférica na qual eu atuava desde 2016), a aplicação prática da proposta não demorou a se mostrar ineficaz nesse segundo contexto. Embora ambas fossem turmas de 9º ano, as diferenças de condição socioeconômica, de atitude discente, de acesso à cultura livresca e de competência linguística exigiam a elaboração de estratégias linguodidáticas completamente distintas. No diagrama enquadrativo, essas avaliações diagnósticas efetuadas para fixação dos Níveis de Desenvolvimento Reais das turmas e das hipóteses sobre a faixa de trabalho em ZDP satisfazem a interface monitor-finalística dos Fatores de Controle.

Eu estava diante de uma turma (CM3) que podemos chamar de “propedêutica” e de outra turma (CM1) que podemos denominar “apropedêutica”. Na turma CM3, com bom índice de formabilidade, pude seguir o formato de curso *storyline*. Na turma CM1, no entanto, precisei redefinir os procedimentos didáticos. Considerando as fases de domínio da leitura de Chall (1983) – aplicável também ao letramento como um todo, a considerar a tese da reciprocidade leitura-escrita de Widdowson (1991) –, no ensino fundamental de uma turma apropedêutica seria necessário considerar o NDR da sua ZDP como consideravelmente abaixo daquele da turma CM3 e quase tangencial ao das séries iniciais. Também nessa turma, a título de sequela, a Memória de Trabalho retém 5 a 7 “chunks” de processamento executivo com capacidade e complexidade (linguística e semiótica) bem mais limitada que a MT da turma CM3. Portanto, o melhor a ser feito era um ensino centrado na correção das sequelas mais sérias e na construção de níveis básicos (porém consistentes) de domínio das duas habilidades

do letramento, leitura e escrita, com complexidade reduzida nas tarefas, reduzido nível de autonomia, início dos procedimentos didáticos centrado em gêneros de *mass-media* para, pouco depois, subir degraus em direção ao livro impresso e à norma culta.

As reflexões e definições supracitadas fazem emergir do campo enquadrativo os Fatores de Mediação. O quadro conceitual sobre aquisição de L1 aplicado à turma CM1 e à CM3 e a sua interface com a linguística aplicada diz respeito ao nível teórico-metodológico (N1-FM). Quando definimos as metodologias a serem aplicadas para cada habilidade e cada turma e suas adequações ao NDR e à ZDP previstos, estamos no nível procedimental (N2-FM). Ao selecionarmos fontes e suportes de gêneros, *input* das atividades, meios técnicos para o trabalho linguodidático, chegamos ao nível instrumental (N3-FM).

À luz da bibliografia pedagógica tradicional, poderíamos entender as turmas CM1 e CM3 como modelos de escolarização como perpetuação das estratificações de classe, exercendo função política oculta em favor das classes dominantes, à semelhança do que propuseram Bourdieu e Passeron (1970). Para nós, porém, o conceito só é perfeitamente cabível se entendermos, *à la* Bateson (1972), que a escola, nessa dinâmica, é só *uma parte*, que não pode nem deve responder pelo todo (social). Se houvesse cooperação horizontalizada e assídua (multidisciplinaridade) com a Psicopedagogia, a Assistência Social e o Direito, haveria – aí sim! – meios realistas e concretos de ir lentamente revertendo o quadro. Mas a realidade da fragmentação profissional escolar e sua concomitante alopoiese expropriam as licenciaturas de quaisquer perspectivas viáveis de reversão dessa psicopatologia social. Ocorre, aqui, um problema na interface articulativo-exercitiva dos Fatores de Atribuição (N2-N3-FA), dado o isolamento objetual gerado pela falta de coesão entre (e de apoio multidisciplinar às) licenciaturas.

O que competia a mim, como educadora linguística, era adequar os procedimentos linguodidáticos a cada contexto, com base no que a literatura oferecia como fundamento teórico-metodológico. Vygotsky (1998) demonstrara que o aprendizado como construto interno das competências e habilidades (fenômeno intrassubjetivo) é antecedido do exercício intersubjetivo das habilidades e sua demonstração ostensiva e diagramática etapa-etapa pelo professor. Ora, se a turma CM1 estava abaixo do NDR que dela se esperava, então a correção das sequelas equivalia a reverter ao intersubjetivo-demonstrativo aquilo que se esperaria como intrassubjetivo no NDR em condições normais.

Isso significava que era preciso aplicar os procedimentos linguodidáticos segundo opções metodológicas centralizadas em: a) processos cognitivos na maior parte *bottom-up*; b) condução predominantemente intersubjetiva (não necessariamente “terminológica”, mas sim diagramático-demonstrativa, pausada etapa-etapa, e sem abrir mão da interação dialógica) das

tarefas, desde a Pré-Atividade até a Pós-Atividade; e c) atividades com maior investimento “externo” do apoio à execução pelo aluno. Por exemplo: em vez de o aluno “formular uma construção na totalidade”, fornecer: ou uma resolução como modelo; ou opções para escolher e transcrever; ou partes iniciadas e partes para completar conforme um modelo exibido conjuntamente. Tudo isso em razão da baixa capacidade de armazenar-compactar dos 4-7 “chunks” de dados a processar na memória executiva da turma CM1.

No caso das atividades de **leitura**, por exemplo, se na turma CM3 usávamos a Leitura Interativa de Rumelhart (1985), na turma CM1 usaríamos o *Reciprocal Teaching*, de Palincsar e Brown (1984), na forma usual ou modificada para o grande grupo. Nesse modelo, o professor solicita que um aluno leia um segmento de texto em voz alta; faz uma pausa; pede que outro aluno responda a questões de compreensão pontuais; faz outra pausa; solicita que outro aluno infira e/ou construa coerência e/ou preveja continuidade; faz mais uma pausa; pede que um novo aluno prossiga à leitura em voz alta; e assim ciclicamente, monitorando sempre o aluno e integrando o texto como um todo até o final.

No caso das atividades de **produção textual**, se para CM3 usávamos *process writing*, para CM1 usaríamos *scaffolded writing* (escrita com andaimes linguístico-cognitivos), em que a escrita é manejada basicamente por encadeamento e integração parte-todo (*bottom-up*). Esse era um procedimento que eu não conhecia, mas que deveria ir construindo empiricamente, por encadeamento integrativo progressivo em textos de pequenos gêneros, com complexidade de forma e simplicidade de conteúdo, isto é, generosos em conhecimento semântico de mundo *a priori*, para “desafogar espaço cognitivo” na MT e permitir que os alunos se concentrassem na *forma linguística* do conteúdo. Uma opção a ser testada era encadear com lógica pragmática sentenças em pequenos parágrafos apoiados em imagens progressivas (elas mesmas sequenciais). O texto como um todo poderia resultar dos ajustes lógico-pragmáticos entre os parágrafos sequenciados imagetivamente. Por exemplo: [problema] - [causa] - [(provável/possível/real consequência)] - [moral ou preceito // prevenção].

Durante a exploração dos Fatores de Mediação necessários ao equacionamento da **sexta demanda (D6)** – a complexidade de trabalhar com turmas de diferentes universos socioculturais –, também se mostrou urgente o contato com a teoria do psicólogo e pedagogo russo Pyotr Yakovlevitch Galperin sobre a relação entre o ensino diagramático-ostensivo passo a passo e a formação/construção de conceitos e habilidades. Além disso, para a elaboração de Atividades Intersticiais, era necessário revisitar os conceitos de ludicidade, a partir de Johan Huizinga, o conceito de objeto transicional formulado por Winnicott, a técnica do Role-Play explicada por Richter. Isso para não falar dos preceitos-chave do ensino de línguas – *from*

meaning to form (ir do significado às formas que o veiculam) e *speaking/listening/reading/writing with a purpose* (prescrever atividades dotadas de propósito) –, os quais deveriam ancorar os itens gramaticais do miolo intersticial da unidade de curso, relativos aos conteúdos exigidos pelo Plano Curricular para o 9º ano: concordância verbal, regência, ortografia, denotação/conotação; figuras de linguagem; conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais; sintaxe dos verbos impessoais; imperativo.

Como se pode ver, cada turma exigia um plano de curso diferente, com objetivos distintos e procedimentos bem próprios. Isso implicava dominar fundamentos teórico-metodológicos que estavam sendo, pela primeira vez, desengavetados do armário da graduação (em todos os sentidos). A essa altura do ano letivo, porém, uma série de demandas – inclusive alopoiéticas – passou a concorrer com a necessidade que eu sentia de aprofundar as bases gnoseológicas e praxeológicas das minhas intervenções didáticas. Com isso, passei a observar que eu não estava conseguindo levar ao nível dos procedimentos (N2-FM) alguns fundamentos teóricos (N1-FM), conforme narrei aos colegas da academia:

Sobretudo no campo multimodal, a unidade deixou a desejar. **Não tenho certeza de que as atividades de leitura que propus estejam satisfazendo os modelos *top-down* e *botom-up***. Tenho muito que aprender sobre isso ainda. Acho que acabo ficando muito no *top-down*, e sei do problema que isso representa para uma classe profissional que precisa provar aos leigos sua especialidade. **Quanto ao controle das habilidades de leitura dos alunos**, também tenho falhado. [...] Também não tenho certeza de estar fazendo um **trabalho com foco na forma**. Acredito que eu esteja bastante distante do ideal, sobretudo porque, ao menos até agora, a focalização dos itens gramaticais cujo domínio é uma lacuna nas produções dos alunos concorreu com a focalização dos itens gramaticais definidos como conteúdo programático do 9º ano (PLM1, em relatório anexado a *e-mail* 17/06/2018).

De um lado, o segmento acima comprova que só conhecemos efetivamente aquilo que praticamos, o que corrobora a tese da precedência da ação sobre a reflexão e evidencia que o domínio *discursivo* da teoria não garante o enquadramento da prática. Contudo, quando dizemos que só se aprende pela prática, não falamos de qualquer prática! Nas palavras de Richter (2018, p. 139): “[...] *somente se aprende pela experiência, ou seja, somente se desenvolve a racionalidade prática, na medida em que esta tiver como referência [...] um fundo teórico-conceitual que garanta correção e pertinência às observações no exercício da profissão*”.

Assim, por outro lado, o segmento ilustra de forma exemplar o crescimento profissional viabilizado pelo DPC, pois revela minha capacidade de automonitorar a própria competência enquadrativa. Ainda que eu admitisse dificuldades, tinha ciência sobre os pontos do campo enquadrativo que precisavam de melhoria. De fato, embora a unidade de curso elabo-

rada tivesse boa arquitetura geral, era insuficiente em estratégias cognitivas *bottom-up*, além de ter um volume excessivo de atividade pouco operante quanto a *pushed output* (ou seja, que não retraça decididamente mais para cima a linha de desenvolvimento potencial da ZDP). A solução foi reajustar o *design* de curso, já que também é atitude ética não assumir atividades para as quais não se está devidamente preparado.

Conforme mencionei anteriormente, alguns fatores estressores estavam dificultando a minha total adesão ao enquadramento de trabalho. Dentre eles estava, mais uma vez, como em 2016, a interferência alopoiética da hierarquia administrativa, agora na escola em que eu ingressara mais recentemente, em 2018. Tal como narrei aos colegas da academia,

[q]uando menos se espera, chega a ADM pedindo que você prepare com os alunos uma apresentação artística sobre um tema específico para a “hora cívica” da semana, ou então que você ensaie o casamento caipira para a festa junina. Entendo que essas coisas têm também a sua importância, mas são propostas que caem de paraquedas no meio da unidade de curso que você está trabalhando e que muitas vezes não têm nenhuma relação com ela e acabam atrasando as coisas. (PLM1, em relatório anexado a *e-mail* 17/06/2018).

Assim como em outros momentos do percurso em DPC, trata-se novamente de exigências administrativas alopoiéticas que se infiltram como subsistemas luhmannianos de conflito, agindo através da proliferação de expectativas cognitivas que frustram as operações de interface didática mediação-controle. O grande e óbvio problema ético-jurídico residia no fato de não termos ainda um Conselho (nem mesmo Associações) que pudesse nos amparar. Vimos em 2.5.1.1 a falta que faz um código de ética em situações como essa. O ideal seria que o trabalho educativo e as decisões docentes fossem respeitados e acatados por todas as partes implicadas no ambiente escolar; que o profissional tivesse a oportunidade de expor aos pais e alunos sua filosofia de trabalho didático, como funciona, o que exigir, o que esperar; enfim, oferecer transparência (como “especialistas”) em troca do imprescindível respeito e acatamento, até com a cooptação das famílias (como o incentivo à leitura pela criança e pela família).

Outra demanda da hierarquia administrativa nessa escola envolvia a confusão entre a terminalidade de licenciado formador e a de licenciado preparador:

Minha preocupação um tanto excessiva com o cumprimento do conteúdo programático está mais voltada à CM3, pois a instituição tem como objetivo garantir aos alunos (sobretudo aos que não têm condições de pagar um cursinho preparatório) a continuidade do ensino básico em colégios como o X e o Y. A ADM pediu inclusive que eu dedicasse o último trimestre ao preparo para esses processos seletivos específicos. Mais um caso de alopoiese, não? (PLM1, em relatório anexado a *e-mail* 17/06/2018).

Ainda que, no estado atual da profissão, se pudesse esperar de um profissional de Letras o exercício de ambas as atividades – *formar* (para construir e amadurecer competências e estratégias das/nas habilidades do letramento) e *preparar* (para otimizar tópicos e exigências de determinado processo seletivo) –, jamais se pode admitir que se confundam numa mesma situação didática. Assim, se uma escola de ensino fundamental pensa em preparar alunos para ingresso em cursos técnicos (ou de ensino médio, para ingresso em cursos superiores), deve reservar outro turno para os alunos interessados. Caso contrário, haverá comprometimento por vezes irreversível do trabalho formativo, que é longo, metódico e constantemente monitorado.

Aliada a essas interferências alopoiéticas constantes no meu ato linguodidático, a falta de corporativismo ético por parte dos meus colegas de mercado sinalizava o ponto de chegada do meu percurso em DPC, delimitado por uma nova crise, agora no nível da *subjetividade social*. Ora, ao longo de todo o percurso de DPC, encontrei obstáculos ao enquadramento derivados, sobretudo, da falta de um Conselho Profissional e de um Código de Ética. Ocorre que a única maneira de chegarmos a uma autarquia é por meio da adesão dos colegas ao DPC, que abre caminhos à criação de uma primeira Associação. Assim, esbarrar na constante interferência alopoiética em meu ato linguodidático e constatar, ao mesmo tempo, a não adesão dos colegas ao DPC, fazia com que eu me sentisse “num beco sem saída”.

Considerando a explanação que fizemos em 2.6, sobre os estabelecidos e os *outsiders*, e a aplicação desses conceitos ao sistema do profissional de Letras, feita por Kader (2014), percebo que há algo de muito singular nessa minha trajetória em DPC. Se, na análise de Kader, os profissionais da academia apareciam como estabelecidos, e os profissionais do mercado como *outsiders*, no meu percurso as coisas pareciam se inverter. Meus colegas do mercado optaram por valorizar o peso de uma longa história de alopoiese, alimentar essa tradição e permanecer “estabelecidos” na mesma situação. Eu, ao tentar vincular a racionalidade teórica da academia à racionalidade prática da escola, é que me sentia “de fora”, incompreendida pelos colegas da escola. Como no caso dos estabelecidos de Londres, o peso da história de quem chegou antes, o peso da tradição, da cultura já criada era que tinha maior força. Eu, ao chegar ao mercado ansiosa por criar uma nova cultura, uma nova história, fui a *outsider*.

Orgulho-me, no entanto, de ter me tornado uma *outsider* em um sistema que precisa urgentemente desvencilhar-se de uma tradição de alopoiese e acrasia. Mais ainda, orgulho-me porque foi especialmente no “chão da escola”, como Vanessa-Linguodidata (PLM1), que eu contribuí para iniciar uma nova história para esse sistema: uma história de autopoiese. De fato, tudo começa com o meu desejo de integrar o DPC para buscar reintegrar um ego profissional fragmentado. Como em toda a pesquisa-ação, nosso percurso em DPC assumiu a forma

cíclica – de modo que nos deparamos, ao fim do trajeto, com os mesmos obstáculos encontrados no início –, *mas espiralada*, de modo que a PLM1 de 2016 já não era a mesma de 2018. Assim, no nível da subjetividade individual e na incipiente subjetividade social materializada no núcleo de DPC, são muitos os avanços a serem considerados.

Ao acompanharmos as diversas materialidades representativas das interações ocorridas em DPC, não faltaram indícios do progressivo estabelecimento de um campo enquadrativo em minha prática linguodidática. Sobretudo nos Fatores de Atribuição, pudemos acompanhar a consolidação de práticas constitutivas (N1) e articulativas (N2), repercutindo na clareza sobre meu papel e meus valores profissionais (N3). Em N1-FA, observamos a progressiva apropriação do papel profissional a partir do funcionamento efetivo do DPC, em que encontrei acolhimento, base-segura e identificação, desenvolvi estratégias de resiliência para lidar com os desafios, aprendi a respeitar aspectos nomotéticos do paradigma interacionista, sem ter minha criatividade e singularidade castradas e a integrar conhecimentos gnoseológicos e praxiológicos, desengavetando conceitos que enfim puderam fazer andaime à minha prática docente.

As conquistas supracitadas reverberam diretamente em N2-FA, haja vista a maior autonomia que fui adquirindo na tomada de decisões. Diante dos contextos de ensino tão peculiares em que atuei, um grande avanço no nível articulativo foi a conquista do respeito ao contrato didático. Valores como a empatia, a significância, o dialogismo e a corresponsabilidade deixaram de nortear apenas a minha relação com os pares profissionais para fundamentar minha relação com a clientela. A rotação entre os fluxos discursivos dialógicos e dogmáticos foi essencial no sentido de delimitar direitos e deveres de cada um no exercício do seu papel: respeitar as capacidades e limites, mas sem perder de vista o foco nos fins.

A consolidação das práticas constitutivas e articulativas concretizam-se no estabelecimento dos Fatores de Mediação, já que cada intervenção linguodidática passou a ser definida com respeito aos valores fundamentais do contrato didático, que envolvem a consideração das particularidades de cada clientela. O DPC também sustentou de forma especial esses fatores, pois a cada nova realidade, conceitos (N1) fornecidos pelos colegas da *academia* embasavam a escolha de procedimentos (N2) aplicados por mim (*linguodidata*) a partir de recursos (N3) selecionados com a ajuda da *graduanda* em Letras (GL1). Ainda que, ao final do percurso, eu não tenha conseguido dominar alguns fundamentos teórico-metodológicos sustentadores de técnicas que eram novas para mim, preferi admitir a dificuldade de enquadramento e rever o *design* de curso a cair em acrasia. Com isso, além de respeitar minhas limitações, acatei a ética que apregoa ao profissional não assumir atividades para as quais não se sente preparado, o

que não anula – e isso importa muito! – a obrigatoriedade ética de buscar aperfeiçoamento constante, em DPC contínuo, a fim de dominar aquelas e outras técnicas de letramento.

O respeito aos níveis de desenvolvimento real e potencial da clientela só foi possível graças à emergência dos Fatores de Controle, mais especificamente do nível monitor (N2-FC). As planilhas de avaliação de leitura e de produção textual tiveram um papel central na demarcação do campo enquadrativo, por satisfazerem a interface bilateral entre fatores de controle e de mediação. Ao viabilizarem o controle da qualidade dos serviços prestados, foram instrumentos propulsores de uma ética profissional. No nível da subjetividade individual, contribuíram para minha autoestima profissional, já que pude observar de forma mais concreta os efeitos do meu enquadramento de trabalho no desempenho linguístico dos alunos, os quais, por sua vez, passaram a confiar mais em mim e a cumprir o contrato de trabalho.

O controle mediacional (N2-FC), porém, não garante o completo enquadramento do ato linguodidático, que só será possível com a regulamentação, quando políticas autárquicas de legislação e fiscalização forem responsáveis pelo nível gestor (N1-FC). Fica faltando justamente o nível que daria visibilidade social, respeitabilidade, confiança ao grupo profissional, permitindo a influência defensiva sobre o Discurso do Déficit e a influência assertiva sobre o Discurso da Demanda (N3-FC).

Podemos dizer, então, que o DPC permitiu, a partir da escuta e do assessoramento dos colegas da academia, o estabelecimento de uma **ética** e de **uma racionalidade prática** no plano das atividades-fim. Isso foi possível na medida em que desenvolvi *know-how* suficiente para ter maior clareza sobre meu papel profissional, superando a exogenia; para tomar decisões linguodidáticas coerentes com o paradigma de ensino adotado, superando a acrasia; e para monitorar a própria qualidade dos serviços prestados, garantindo o finalismo da atividade linguodidática. Contudo, isso só foi possível na medida em que tive como referência (de confirmação-refutação) um fundo teórico conceitual que garantiu correção e pertinência às observações no exercício da profissão, ou seja, uma racionalidade teórica. Esta, que, a princípio, emergiu exclusivamente da voz dos profissionais da academia, foi aos poucos internalizada por mim, conforme discuto a seguir.

4.2 RACIONALIDADE TEÓRICA NO DPC-MEIO: O (AUTO)MONITORAMENTO

Ainda que a seção anterior tenha se prestado essencialmente para descrever a trajetória da Vanessa-Linguodidata, a fim de analisar o desenvolvendo de uma racionalidade-prática no DPC-fim, vimos que, natural e progressivamente, a VL passa a assumir uma atitude supervi-

siva à medida que internaliza pressupostos teórico-metodológicos que lhe permitem monitorar o próprio enquadramento (PLM1) e o enquadramento da graduanda (G1). Ora, em momentos como esses, já é possível verificar indícios do desenvolvimento de uma **racionalidade teórica**. É justo e necessário que seja assim, afinal, conforme previu Bombassaro (1992), a racionalidade teórica está pressuposta na racionalidade prática, e esta *precede* aquela, já que toda ação deveria estar radicada em uma teoria, que, por sua vez, é resultado de uma prática.

Isso explica por que todo bom profissional deve ser um profissional reflexivo. Porém, em nossa perspectiva holística, historicista e, portanto, sistêmica, destacamos que essa reflexão não deve ser “qualquer reflexão”, mas justamente aquela guiada por “procedimentos pelas teorias e técnicas que compartilha e atualiza com seus pares” (RICHTER, 2018, p. 139), ou seja, uma reflexão baseada por critérios endógenos, intrínsecos ao sistema profissional, que só pode ser propiciada por um enquadramento de trabalho.

Nesse sentido, a atividade monitora ou supervisiva aparece em minha trajetória de DPC toda vez que se *escuta e acolhe* aquilo que a VL vive/narra, metabolizando enquadrativamente as suas demandas – em termos de fatores, níveis e variáveis do enquadramento de trabalho – e também sempre que se *monitora* a VL, questionando ou apontando se, e até que ponto, há ou não consistência enquadrativa em suas inquietações.

Dado que, no início do meu percurso de DPC, verifica-se a acrasia na minha atividade linguodidática, foram os profissionais *da academia* quem introduziram a racionalidade teórica na minha prática profissional, na medida em que foram traduzindo enquadrativamente minhas inquietações e ajudando-me a metabolizá-las de acordo com o conhecimento teórico já produzido a respeito – com base em práticas linguodidáticas pregressas – na comunidade científica. É o que se vê a seguir:

PLA2: Então quer dizer que há uma **complexidade do entorno** muito mais latente em contexto de sistema de sala de aula?

PLA1: PLM1, podemos partir de alguns elementos para a construção desse seu plano de módulo de aula: **o dialogismo problematizador freireano, a empatia, a congruência e a aceitação incondicional**. [...] Não podemos esquecer do movimento de **enrijecimento e de afrouxamento da ZDP vykostkiana para a construção desse espaço democrático**, uma vez que atividades de maior nível de complexidade (carga cognitiva) deve sempre alternar-se com atividade de menor nível de complexidade (carga cognitiva)[...] (Interações em DPC presencial ocorrido em 31/05/16, conforme anotações de PLA2).

Foi aos poucos, progressivamente, que eu mesma pude assumir a função supervisiva, conforme fui desenvolvendo a racionalidade teórica. Isso ocorreu à medida que me fui fami-

liarizando com o *frame* enquadrativo e internalizando princípios teórico-metodológicos do paradigma interacionista. Essa atividade monitora *começa* quando passo a assessorar a Graduada em Letras (GL1) na elaboração de planilhas avaliativas e outros instrumentos didáticos e *continua* quando passo a monitorar minha própria prática linguodidática, questionando se e até que ponto havia nela ética e enquadramento. Os segmentos abaixo dão conta de representar minha atitude supervisiva nesses dois sentidos, respectivamente.

PLM1 **Ah, além da seleção de textos literários e não-literários, não podemos esquecer de ir alternando entre textos de baixa complexidade (para momentos de relaxamento da ZDP) e textos de alta complexidade (para momentos de esticamento da ZDP). ;)**

GL1 Ok, vou buscando alguma coisa que possa ser útil. ☺

(Interação entre PLM1, GL1 e PLA2 em grupo fechado no Facebook em 10/03/18).

Sobretudo no campo multimodal, a unidade deixou a desejar. **Não tenho certeza de que as atividades de leitura que propus estejam satisfazendo os modelos *top-down* e *botom-up*.** [...] Acho que acabo ficando muito no *top-down*, e sei do problema que isso representa para uma classe profissional que precisa provar aos leigos sua especialidade. **Quanto ao controle das habilidades de leitura dos alunos**, também tenho falhado. [...] Também não tenho certeza de estar fazendo um **trabalho com foco na forma**. (PLM1 em relatório anexado a *e-mail* em 17/06/2018).

Importa aqui compreender como foi que cheguei a internalizar a racionalidade teórica, a ponto de poder fazer autonomamente a função que antes era feita pelos colegas da academia, pois esse entendimento sinaliza e corrobora pontos importantes desta tese: a) a necessidade de horizontalizar profissionais da academia e do mercado e conjugar teoria e prática; b) a importância da escuta enquadrativa do DPC; e c) a precedência da ação sobre a reflexão.

A capacidade de supervisionar minha própria prática (automonitoramento enquadrativo) deveu-se à escuta enquadrativa do DPC, que corresponde à supervisão dos colegas da academia. Essa supervisão é necessária, ao menos no início do processo – quando o ego profissional do educador linguodidático está fragmentado –, pois o colega da academia funciona como um “espelho não distorcido (ou minimamente distorcido)” das práticas profissionais do profissional do mercado; este último, acostumado ao longo da vida a “enxergar-se” (se é que é possível) na caleidoscopia grotesca e arlequina dessa exogenia análoga à “sala dos espelhos” comum em parques de diversões. A teoria, como nos explicam Hall et al. (2000, p. 35), tem esse importante papel de “evitar que o observador fique ofuscado pela complexidade total dos eventos naturais ou concretos” e permitir-lhe que abstraia de modo sistemático e eficiente. Sem a supervisão enquadrativa dos profissionais, os princípios de um ensino interacionista ficariam escondidos em suposições implícitas e atitudes das quais eu não estaria consciente.

Além disso, a supervisão é uma forma de escutar com acolhimento, congruência e empatia os desconfortos profissionais (afetivos, procedimentais e cognitivos) do supervisionando e “devolvê-los enquadrados ou apontando caminhos para enquadrá-los” de modo a habituá-lo lentamente a ir situando essas perplexidades dentro dos parâmetros estabelecidos pelo paradigma de trabalho. À medida que o supervisionando vai aprendendo a integrar paradigmaticamente fatores, níveis e variáveis, suas tomadas de decisão vão se tornando cada vez mais consistentes, a ponto de poder monitorar mais e melhor o que ocorre na sua prática profissional em termos de compatibilidade ou incompatibilidade entre a esfera nomotética e a idiográfica. De fato, ao mesclar discursos dogmáticos e dialógicos, os colegas da academia foram me ensinando a visualizar e equacionar minhas demandas de modo claro e sistemático.

Ao longo do meu percurso em DPC, isso foi possível porque, na escuta enquadrativa, os supervisores foram capazes de gerar o Vácuo sustentado por um Saber. Tal como prevê o giro matemático laciano, os colegas da academia, assumindo o Discurso do Analista, apresentaram-se não como superiores a mim, mas como pessoas que não têm todas as respostas e que também estão em busca (*a*) e formação constante. Contudo, é claro que esse semblante ocultava um saber (*S2*), ou, ao menos, a possibilidade de construir conhecimento válido, haja vista o vasto domínio de conceitos teórico-metodológicos e do próprio *frame* enquadrativo. Ao se posicionarem como quem faz o vácuo do/no discurso, esse lugar (vazio na Persona do Analista) pôde ser preenchido discursivamente por mim (*\$*), que, a meu modo, fiz o possível para suturar minhas inconsistências de sujeito cindido, mas guiado (sem que eu percebesse com tanta clareza) por um Saber imanifesto (um *know-how* da problematização, manejado pelos supervisores), para que no final do longo processo resultasse em mim um *SI*, ou seja, uma personalidade. Assumindo o semblante do Discurso do Analista, mas sustentados pelo Discurso da Universidade, os colegas da academia conseguiram fazer emergir, lá onde antes havia o Discurso da Histérica, o Discurso do Mestre (o *M'être*: ser-me no meu próprio discurso imperfeito, tarefa que não pode ser de mais ninguém).

A supervisão dos colegas da academia (escuta enquadrativa) no DPC-fim, portanto, conferiu à Vanessa-Linguodidata (VL) a *mestria enquadrativa* necessária não só para enquadrar a própria prática docente, mas para monitorar o enquadramento próprio e da graduanda, tornando-a uma Vanessa-Supervisora (VS) no DPC-meio. Num processo vygotkiano (1998, 2000) por excelência, tornei *intrassubjetiva* a supervisão que, numa etapa anterior, era *intersubjetiva*. Podemos dizer, nesse sentido, que o DPC funciona como uma ampla ZDP, geradora de progressiva *autonomia* do aprendiz.

Contudo, é no DPC-metateórico instaurado por esta tese (em que a VP coloca em interação a VL e a VS) que a internalização da supervisão e, conseqüentemente, o desenvolvimento da racionalidade teórica ocorrem de forma mais plena e efetiva. O exercício de **autoescuta enquadrativa** – realizado mais especialmente na seção anterior – permitiu-me *escutar, acolher, metabolizar* enquadrativamente as inquietações da VL bem como *monitorar* sua consistência enquadrativa, conforme demonstram os segmentos abaixo.

- [1] Além das **dimensões praxeológica e gnoseológica do enquadramento** de trabalho, também a **dimensão afetivo-identificatória** se mostrava comprometida.
- [2] [...] vemos indícios de que **havia em mim uma atitude afetiva indispensável** para a entrada em um DPC: **o desejo de mudar**, o “querer” se desenvolver [...]
- [3] Ainda no nível das práticas constitutivas dos fatores de atribuição (N1-FA), já podemos destacar **elementos idiográficos** que deverão ser considerados no DPC, já que a **nucleação nomotética**, até aqui, faz-se presente tão somente na consciência que eu tinha da minha própria falta de enquadramento.
- [4] O fragmento apresenta indícios do **mal-estar docente que já me afetava naquele momento** ao ter de conciliar atividades-fim e atividades-meio superexigentes [...]
- [5] Essa primeira demanda coloca em foco as **práticas exercitativas (N3-FA)** do enquadramento de trabalho, fornecendo indícios de que os **valores dos profissionais** não são respeitados pelo entorno, dada a falta de emancipação corporativa da classe.
- [6] Passamos aqui ao **segundo nível dos fatores de atribuição**, referente às **práticas articulativas (N2-FA)**, haja vista que meu relato aponta para um problema no **contrato didático** com os alunos.
- [7] Usei aspas ao dizer que “precisava” atender às exigências da hierarquia administrativa porque **hoje entendo que não era minha obrigação atendê-las**, já que, sendo pseudossistêmicas, eram exigências ilegítimas.
- [8] [...] **eu me sentia “no olho do furacão”**, tentando estabelecer consensos entre vozes de diferentes sistemas. **E esse foi meu erro**: achar, como Habermas, que seria possível e viável um consenso universal.
- [9] **Definidos esses recursos (N3-FA) e procedimentos (N2-FA) dentro dos Fatores de Mediação, faltava, porém, um maior domínio conceitual (N1-FA) acerca desse gênero discursivo [...]**.
- [10] É com muita satisfação que **observo, nesse meu discurso, indícios de um grande amadurecimento enquadrativo da Vanessa-Linguodidata** após dois anos de DPC. Além de manter o discurso da busca – haja vista a iniciativa de contatar os colegas e o desejo de querer me desenvolver e ir além –, desenvolvi maior domínio do jargão enquadrativo e maior autonomia na tomada de decisões.
- [11] [...] **eu não estava conseguindo levar ao nível dos procedimentos (N2-FM) alguns fundamentos teóricos (N1-FM) [...]**.
- [12] Apesar da fase ainda prematura das **planilhas**, fica evidente o alto poder enquadratório desses instrumentos, na medida em que **satisfazem a interface necessária entre os fatores de atribuição, mediação e controle**. Ao utilizá-las como ferramentas de monitoramento (N2-FA) da aprendizagem, o linguodidata parte do diagnóstico real das habilidades que a turma já tem e das que ainda precisa desenvolver para definir com precisão os procedimentos (N2-FM) do seu ato linguodidático. Com isso, garante o finalismo da sua atividade (N2-FA) e tem um controle da qualidade dos seus serviços, assegurando sua ética profissional.

Os segmentos mostram VS “experimentando” a tensão nomotético-idiográfico de VL na forma de acolhimento, empatia e congruência [1, 2, 4, 7 e 8] e na forma de monitoramento [3, 5, 6, 9, 10, 11 e 12] da consistência enquadrativa da prática. O estabelecimento das correlações do diagrama enquadrativo é um indício claro do desenvolvimento da racionalidade teórica e da ética profissional, já que o automonitoramento tem por base um fundo teórico-conceitual que garante correção e pertinência às observações no exercício da profissão.

A **racionalidade teórica** emergiu e desenvolveu-se com ética na VS (DPC-meio) na medida em que esteve vinculada à racionalidade prática da VL, a serviço dos problemas reais da vida profissional concreta. Como supervisora, adquiri *know-how* para o assessoramento de colegas do mercado e para o desenvolvimento de recursos e procedimentos em mediação didática, o que, na qualidade de patrimônio intelectual meu, passa a me acompanhar para sempre. Assim como a ética da VL revelou-se na reflexão sobre a própria prática *linguodidática* (que a transformou em VS), a **ética** de VS se faz notar na reflexão sobre a própria prática *supervisiva*, feita a partir da internalização das bases científicas da Vanessa-Pesquisadora (VP).

Ora, se defendemos o estabelecimento de uma racionalidade intrínseca do/para o sistema dos profissionais de Letras, a integração entre as racionalidades prática e teórica precisa ocorrer dentro de uma comunidade de prática que organiza, sistematiza e atualiza a história dessa integração. A prática *científica* tem aqui sua importância, haja vista que, nessa comunidade, não só os linguodidatas se desenvolvem com a cooperação de supervisores, mas os supervisores se desenvolvem com a cooperação de pesquisadores. O DPC-metateórico instaurado por esta tese é exemplar nesse sentido, pois quem forneceu as condições para o diálogo entre a VL e a VS foi a VP. Isso porque, à luz da THA (que tem a vantagem de ser, ao mesmo tempo, um modelo epistemológico e enquadrativo), a prática investigativa da VP serviu para defender, propor e realizar (via DPC) justamente a interação entre prática (VL) e teoria (VS).

De fato, em minha trajetória de DPC, não apenas a VL foi ouvida pela VS, mas a VS também foi ouvida pela VP, configurando justamente uma aliança de apoio e desenvolvimento mútuo, necessária para o estabelecimento da racionalidade intrínseca. Ao longo da exposição do meu percurso de DPC, feita na seção anterior, pudemos acompanhar a progressiva emergência da VS na VL, à medida que esta, como profissional reflexiva, passa a acolher e metabolizar *enquadrativamente* a própria prática linguodidática. Foi o que denominamos autoescuta enquadrativa. O leitor atento, no entanto, deve ter flagrado, num e noutro momento, também a emergência da VP na VS, sempre que esta, como profissional reflexiva (e ética) que também é, passa a avaliar e discutir *epistemologicamente* sua prática supervisiva. Foi o que ocorreu de forma mais efetiva e ostensiva nesta seção.

Isso permite concluir que: a) de um lado, todo bom **profissional** especializado de qualquer área é reflexivo (por oposição a “energúmeno”) no sentido de ter aprendido a – na maior parte do tempo – autosupervisionar, automonitorar a qualidade e a ética do que faz; e b) de outro lado, qualquer bom **supervisor** é reflexivo (no sentido de espelho, “modelo de conduta profissional”) no sentido de ter aprendido a – na maior parte do tempo – investigar as bases teóricas e práticas da área de expertise abrangida por sua comunidade discursivo-prática. Para ambos, a formação continuada ao longo de toda a carreira é condição *sine qua non* para que haja competência e ética profissional. Também em ambos os casos – vale lembrar – a reflexão prevista é a que tem por base um enquadramento teórico-metodológico, o qual embasa, antes de tudo, a própria prática.

Foi nesse sentido que a atividade reflexiva (compreendida sempre de uma perspectiva holística, historicista e, portanto, sistêmica) favoreceu o meu desenvolvimento profissional não só como Linguodidata, mas como Supervisora. Se a VL se desenvolveu na medida em que internalizou a VS, a VS desenvolveu-se na medida em que internalizou a VP, a qual também amadureceu muito nesse processo, conforme demonstro a seguir.

4.3 RACIONALIDADE LÓGICO-HISTÓRICA NO DPC-METATEÓRICO

Até aqui, acompanhamos o desenvolvimento da racionalidade prática da Vanessa-Linguodidata e da racionalidade teórica da Vanessa-Supervisora. Essa relação teórico-prática entre academia e mercado, poderia, no entanto, ter sido uma relação meramente lógica, não fosse o fato de a Vanessa-Pesquisadora estar cientificamente ancorada em um modelo (a THA) epistemologicamente historicista. A racionalidade *lógica* (teórico-prática) desenvolvida na interação entre VL e VS só chega a ser *histórica* porque está inserida, graças à VP, em uma política científica comprometida em atender às demandas do mercado, numa dinâmica que a) parte de uma mudança das *ações*, b) considera os *valores* comuns que unem profissionais de uma comunidade de prática e c) prevê que ação e reflexão sigam *critérios próprios* dessa comunidade, sem com isso anular a singularidade e a criatividade de cada um que a ela pertence.

Com efeito, é a presença da VP no DPC que “fecha” o ciclo necessário ao estabelecimento de uma futura *racionalidade intrínseca* (por ora apenas emergente, como justificarei a seguir) ao sistema profissional, já que (e)leva a discussão ao patamar da comunidade científica, de onde pode documentar a história da integração teórico-prática e, com isso, revelar aos pares e ao entorno o modo próprio, exclusivo e inalienável de pensar/sentir/agir dessa comu-

nidade. A **ética** profissional de VP reside justamente na sua adesão a uma política de produção do conhecimento capaz de construir uma tal racionalidade: lógica, mas também histórica.

Graças ao duplo caráter da THA (enquadrativo e epistemológico), a contribuição de VP para o DPC se dá em diferentes direções. Ao documentar, nesta tese e em outros trabalhos científicos, a história de VL no DPC – suas tomadas de decisão, suas tentativas de efetivo enquadramento dentro do paradigma interacionista e de superação da acrasia, suas dificuldades na aplicação de determinados conceitos teóricos, seus processos de produção de instrumentos de mediação e de controle –, VP contribui, antes de tudo, com VL e com os colegas linguodidatas que venham a tomar conhecimento dessa trajetória, pois coloca à sua disposição um modelo de estabelecimento do campo enquadrativo útil para garantir a ética e a substituíbilidade e antecipa-lhes erros e acertos decorrentes da aplicação de conceitos e metodologias (ZDP, dialogismo problematizador, processos *top-down* e *bottom-up* de leitura) ligadas ao paradigma interacionista de ensino. A propósito, o registro das ações de VL no DPC traz contribuições teórico-metodológicas para o próprio paradigma adotado, haja vista os conceitos, as metodologias e os instrumentos (*story-line*, aula-pública, planilhas de controle) produzidos a partir da interação com colegas supervisores e colegas pesquisadores.

Além da contribuição no nível enquadrativo, VP também contribui para o DPC no nível supervisivo, já que divulga, nesta tese, um modelo de escuta enquadrativa útil aos colegas supervisores e mostra como estabelecer uma aliança de apoio mútuo com os estagiários e com os colegas já atuantes no mercado. Se, no nível linguodidático, comprova a validade da THA como modelo de enquadramento, no nível supervisivo mostra sua validade como modelo de formação docente. Por fim, ao circular socialmente por meio do gênero científico, o registro das interações entre VL e VS, feito por VP, contribui para reconfiguração do ego profissional do educador linguístico, já que – ao revelar ao entorno o modo próprio de racionalizar (não aleatório, mas metódico; baseado não em crenças, mas em conhecimento) desse profissional – leva o leigo a presumir o diferencial de competência profissional. Sentindo-se incapaz de criticar e palpitar, o entorno passa a entender que *precisa do profissional* para uma educação linguística de qualidade. O discurso do *déficit*, então, cede lugar ao discurso da demanda.

A princípio, eu poderia afirmar que as contribuições da VP se dão *mais* nos níveis linguodidático e supervisivo do que no nível epistemológico, já que, ao documentar e divulgar a história de integração teórico-prática entre VL e VS no DPC com escuta enquadrativa, esta tese ensina a *enquadrar* e ensina a *escutar*; e é isso que, na prática, pode efetivamente ancorar a emancipação docente, ao passo que o modelo epistemológico, em si, pode ser inócuo em termos de profissionalização. A THA, porém – especialmente em sua versão 5.0 –, consegue

ter utilidade tanto linguodidática e supervisiva quanto epistemológica, comprovando que é a epistemologia historicista o modelo de produção do conhecimento capaz de alavancar a profissionalização em Letras.

Com efeito, a THA reúne, em nível teórico e metateórico, todos os méritos que Hall (2000, p. 34-36) já atribuiu a uma teoria realmente válida/útil: direcionou meu olhar para enxergar fenômenos e relações ainda não percebidos (no nosso sistema profissional, na formação docente e na linguodidática), conduziu-me à expansão sistemática do conhecimento (sobre o nosso sistema profissional, sobre a formação docente e sobre a linguodidática), forneceu-me critérios sólidos para lidar com a complexidade (do entorno, do nosso sistema profissional, da linguodidática), apresentou-me metodologias para solucionar demandas reais concretas (do nosso sistema profissional e da linguodidática). Como modelo enquadrativo, contribuiu para o desenvolvimento profissional da VL (e de colegas linguodidatas) e da VS (e de colegas supervisores); como modelo epistemológico, contribuiu para o desenvolvimento profissional de VP (e de colegas pesquisadores) e de todo educador linguístico.

Meu próprio percurso como pesquisadora, desde o ingresso no Doutorado até a escrita desta tese, revela um amadurecimento epistemológico, possível graças ao manancial de conhecimentos já produzido pela THA e por suas teorias de base e também graças aos conhecimentos produzidos no próprio contexto de DPC a partir da interação com VL e VS. A VP que aparece no início de todo o percurso investigativo, antes de ter tido qualquer experiência de DPC, tem sua cognição baseada em uma epistemologia essencialmente teórico-lógica. Como venho demonstrando desde a introdução deste trabalho, o arsenal teórico-metodológico que ancorava a minha produção de conhecimento em Letras até então (o Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart) vincula-se a uma perspectiva neoiluminista. Esta, embora considere – apoiada em Locke – a experiência (prática), não defende sua primazia diante da razão (teoria), de modo a supervalorizar o poder do discurso ou da reflexão na transformação das ações. Essa visão unilateralmente lógica, *à la* Descartes, favorece a construção de uma profissão concebida tão somente “no papel”. A primeira crise que vivenciei, no nível da subjetividade individual, decorria justamente da constatação de que esse modelo epistemológico mantinha a minha identidade docente fragmentada entre teoria/discurso e prática.

Ocorre que, entre o pensar e o agir, há o sentir. Na construção de uma profissão, o *papel* é o “telhado” da casa, que não se sustenta sem os “pilares” da ação e sem o “alicerce” dos desejos, dos sentimentos, dos valores. Foi justamente a existência de desejos e valores em comum que levou grupos profissionais a se organizarem, *historicamente*, em *comunidades* de prática. É de dentro dessas comunidades, a partir de valores/critérios internamente estabeleci-

dos, que os profissionais refletem e agem. Logo, definir o “papal” do educador linguístico sem antes ter determinado *quem* pode defini-lo e partir de *quais critérios* é como construir o telhado antes de se ter construído muros sólidos que blindem a casa. Na melhor das hipóteses, tem-se um teto de vidro, que logo é fragmentado pelas “pedradas” dos verdadeiros *outsiders*.

Entre a teoria e a prática, existe uma *história*, que precisa ser considerada (ou construída, no caso das Letras) e que é resultado de uma trajetória de erros e acertos, do contato volitivo e afetivo com o mundo. Para que se consolidasse o meu o papel profissional de educadora linguística, era necessário um percurso. Ao ser convidada, como profissional do mercado (VL), para integrar um núcleo de DPC, vi-me diante da oportunidade de iniciar esse caminho a fim de começar, junto de meus colegas, a construção da “casa”, do nosso lugar: o sistema autopoietico, a *comunidade de prática* dos educadores linguísticos, profissionais de Letras.

Ao percorrer essa trajetória, pude comprovar que a THA tem razão quando diz que Luhmann é como que “a planta da casa e a construção da obra”, enquanto que Habermas e Parsons são “a obra pronta”. O percurso (cognitivo e comunicativo) empreendido pelos seres de linguagem rumo à autopoiese do lugar social (sistema profissional) se dá via linearidade discursiva cujo ponto de *partida* é a dupla-contingência (Luhmann) e ponto de *chegada* é o consenso (Habermas). Depois que já se foi do caos à ordem, quando já passa a existir uma *história* (ainda que incipiente) de um sistema, aí podemos falar em consenso: aquele que surge da rotatividade discursiva na escuta enquadrativa do DPC, isto é, no âmbito da subjetividade social, no interior da comunidade de prática especializada, e *não em um patamar universal*.

A trajetória em DPC comprova também que, de fato, só se conhece de fato aquilo que se produz materialmente em dado momento da História, de modo que a profissão que se arroja à cognição do educador linguístico é aquela que resulta da prática, do coletivo material, situado e datado. O conhecimento válido é formulável, sim, em proposições, mas desde que haja referentes resultantes da intervenção material do homem sobre o mundo, datada e contextualizada, e que esse conhecimento seja objetivado (posto para circular no mundo material) e validado intersubjetivamente (por cada comunidade científica).

Destarte, a racionalidade e a ética de VP – da profissional de Letras como um todo, a bem da verdade – não são dadas *a priori*, e sim construídas no percurso de DPC. Todo o conhecimento enquadrativo que se produziu no DPC-fim e no DPC-meio resultou das observações da VS sobre as *intervenções práticas* da VL com sua clientela do mercado; e todo conhecimento epistemológico que se produziu no DPC metateórico resultou das observações de VP sobre o *percurso teórico-prático* da VL com a VS. A *história* documentada por VP nesta tese é a história das *intervenções práticas* que VL fez com o apoio *teórico* de VS dentro de

um contexto específico (DPC) que funciona como metáfora do nosso futuro sistema profissional autopoietico. É esse histórico de práticas que vem confirmar para VP as proposições (enquadrativas e epistemológicas) da THA, inclusive esta que ora enuncio, mostrando como a lógica e a história devem integrar-se em uma comunidade científica:

A história de determinada área de conhecimento torna-se, então, manancial dos indícios documentais de progresso científico; paralelamente, a lógica racionaliza, explica e fundamenta essa trajetória, ajuda a compor e dar consistência à identidade do grupo e age como um conjunto de critérios – sim, critérios e história existem e caminham juntos, sim; mas não universalmente, e sim dentro de espaços sociais de assimetria, com formas específicas de investigar, produzir e valorar – que “filtram” as especulações para verificar quais delas refletem problemas fundamentados e quais linhas de pesquisa podem conduzir a respostas práticas e eficazes a tais problemas (RICHTER, 2018, p. 104, grifos meus).

Ainda no nível metateórico, além de validar o conceito central da versão 5.0 da THA – o de *racionalidade intrínseca* –, esta tese comprova que essa racionalidade só surge plenamente no *fim* de um percurso que *começa* com o DPC, mas que só termina com a regulamentação, para a qual é necessária a adesão de toda a comunidade de prática. Com efeito, o estabelecimento do campo enquadrativo com o apoio e o assessoramento dos colegas da academia permitiu que VL superasse a crise que atingia sua *subjetividade individual*, já que a integração teórico-prática desmantelou a acrasia consciente, integrou o ego-profissional fragmentado e elevou a autoestima profissional. Entretanto, a não regulamentação seguiu impondo obstáculos ao efetivo enquadramento, já que a ausência de lei mantém o sistema suscetível às interferências do entorno. Uma nova crise, então, é instaurada, mas agora no patamar da *subjetividade social*, pois só quem tem força para conquistar a regulamentação são as Associações, que surgem em decorrência dos núcleos de DPC. Os pares profissionais, no entanto, desobrigados pela falta de um código de ética, resistem em cooperar, e a *história* iniciada por VL-VS-VP fica curta demais, estabilizada numa **protorracionalidade intrínseca**.

É preciso, portanto, alimentar de *novos fatos* a *história* do nosso sistema profissional, o que não diminui, evidentemente, o valor do percurso trilhado por mim até aqui. Como VP, meu mérito foi desenvolver uma pesquisa capaz de considerar a minha *identificação holística* com o ego-ideal profissional traçado no horizonte autopoietico, sem perder de vista o *necessário distanciamento* exigido pela prática investigativa. Mesmo completamente imersa num sistema alopoiético e sofrendo o drama de um ego-profissional fragmentado, consegui distanciar-me a ponto de perceber essa fragmentação, investigar suas causas, flagrar lacunas ou obscuridades numa teoria, perguntar, formular objetivos, levantar conhecimentos, propor hipóteses, obter dados, sistematizar/correlacionar/analisar e, agora, concluir.

5 CONCLUSÃO

Durante toda a minha vida profissional fui levado a seguir direções que pareciam ridículas aos outros e sobre as quais eu mesmo tinha muitas dúvidas. Mas nunca lamentei seguir as direções que eu ‘sentia serem boas’, mesmo se frequentemente experimentasse por algum tempo uma sensação de isolamento ou de ridículo. (Carl Rogers)

A citação de Carl Rogers, na epígrafe acima, traduz muito bem os sentimentos que me acompanham desde que tomei a THA e o DPC como vias de formação e profissionalização docente. O isolamento foi não só uma sensação, mas um fato concreto, responsável por meu tríplice desdobramento nesta pesquisa. Ser “três em um” pareceu, por vezes, uma insanidade; uma ousadia de quem só Deus, mesmo, é capaz. A primeira dificuldade era saber discernir as três funções que habitavam em mim – “estou sentindo/pensando/agindo aqui/agora como professora, supervisora ou pesquisadora?” – sem deixar de integrá-las, num mesmo papel, que é o de educadora linguística. Outro desafio era executar as tarefas de três terminalidades com demandas específicas altamente complexas, que poderiam facilmente desdobrar-se em outras especialidades. Depois, havia ainda a melindrosa tarefa da autoanálise, dada minha dupla condição: investigadora e sujeito investigado. Se já é delicado ouvir, analisar, investigar e monitorar outro alguém, mais espinhoso é ouvir-se, analisar-se, investigar-se e monitorar-se.

O que parecia ser um entrave metodológico, revelou-se, no entanto, uma oportunidade bastante útil e eficaz para garantir e atestar a coerência dos preceitos da THA. Para começar, o fato de eu analisar meu próprio percurso em DPC favoreceu a manutenção da ética na pesquisa, pois ninguém mais do que eu saberia considerar e respeitar todos os afetos mobilizados durante o processo de desenvolvimento. Além disso, a *autoanálise* dos meus sentimentos, discursos e comportamentos funciona como metonímia da *autorregulação* sistêmica que desejamos para o nosso sistema profissional.

O desafio de ter assumido simultaneamente as demandas dos três lugares – linguodidática, supervisão e pesquisa – também permitiu relatar mais fidedignamente a complexidade do trabalho do profissional de Letras, especificamente do educador linguístico, com o tanto de conhecimento e de profissionalismo que cada tarefa exige. Tal complexidade atesta o nível de especialização da comunidade de prática, que já poderia contar com diferentes especialidades em um mesmo enquadramento de trabalho, como a de gestor de turma, produtor de material didático, avaliador de textos (no mercado) e supervisor, formador, investigador (na academia).

A despeito do “peso” de estar desenvolvendo funções de três terminalidades do meu próprio sistema profissional, havia, em compensação, o consolo de estar, pela primeira vez,

realizando atividades específicas desse sistema, amparada por uma rede de apoio teórico (fornecido pelos colegas da academia) e prático (fornecido pela graduanda), que acaba convertendo-se em uma rede de apoio epistemológico e ético, na medida em que funciona como metáfora das Associações e do Conselho Profissional que almejamos. O jugo do enquadramento profissional, que é a linha de coerência laboral entre as três terminalidades, é, sem dúvida, muito mais suave que o jugo de imposições externas desautorizadas, as quais levam o educador linguístico a cumprir papéis que não são seus.

Outra vantagem de ser, ao mesmo tempo, a profissional de Letras do mercado (professora) e a profissional de Letras da academia (supervisora e pesquisadora) é que essa dupla condição já fazia cair por terra, de antemão, a alegada oposição entre “crenças” (do mercado) e “conhecimentos” (da academia), pois o modo como eu refletia/reflito sobre o meu trabalho foi/é sempre único: sempre calcado em *conhecimentos* (atualizados na academia) e sempre voltado para a *prática* (dada pela vivência diária na escola). O que ocorria, de início, era uma dificuldade que a mesma Vanessa (profissional de Letras da academia e do mercado) revelava de *usar* os conhecimentos teóricos da academia na resolução dos problemas da prática docente. Isso, porém, não significava apenas que a profissional do mercado precisava contar com a profissional da academia para crescer profissionalmente, mas que a profissional da academia também precisava contar com a profissional do mercado para desenvolver-se. Era *um mesmo ego-profissional* que estava fragmentado, e foi o Desenvolvimento Profissional *Corresponsável* (DPC) que conseguiu integrá-lo.

A versão 5.0 da THA ajuda a entender que a crise motivadora desta pesquisa não foi (como eu julgava na época) uma crise dupla (a *da professora* que não conseguia aplicar a teoria e a *da pesquisadora* que não conseguia modificar a prática), mas uma crise única: a crise da profissional de Letras, que é, antes de tudo, uma *crise epistemológica*. Esta é resultado de teorias de formação docente que, mesmo quando buscam vincular as racionalidades teórica e prática, fazem-no numa perspectiva estritamente *lógica*, desvinculada da história e, portanto, dos valores comuns que, ao longo do tempo, congregam profissionais da mesma área em comunidades de prática, dentro das quais produzem conhecimentos teórico-práticos e desenvolvem-se mutuamente, falando a mesma linguagem, a qual os diferencia dos sistemas do entorno. Essa perspectiva de formação impede a construção de uma identidade efetivamente “profissional” porque não há restrição sobre as vozes que podem construí-la, o que nivela profissionais e leigos, já que não torna ostensivo o diferencial de competência.

A proposta de formação docente da THA – que é o DPC – sustenta-se, ao contrário, numa epistemologia *historicista*, que preconiza a construção *endógena* da identidade profissi-

onal, ou seja, feita de dentro um nicho especializado, que foi (ou que está sendo, no caso das Letras) consolidado ao longo do *tempo*, com base nos *valores, conceitos e ações* dos próprios especialistas. Nessa perspectiva, o papel profissional estrutura-se a partir de uma *racionalidade intrínseca* que une profissionais da academia e do mercado de mesmo enquadramento. Conforme prevê a própria THA com base no exemplo de profissões já emancipadas, essa racionalidade só surgirá *plenamente* com a Regulamentação, quando, de fato, todos os pares profissionais – tanto os do mercado quanto os da academia – estarão sob a égide de um Código de Ética e de um Conselho Profissional. No percurso até lá, é o DPC quem cumpre a primeira etapa para a consolidação dessa racionalidade, estabelecendo o Campo Enquadrativo que se converterá em Enquadramento efetivo na fase intermediária – a das Associações.

Como se pode depreender do supracitado, a (des)construção de uma identidade profissional demanda a mobilização de toda a comunidade de prática (subjatividade social). Com efeito, para que a “diferença” entre o sistema profissional e os sistemas do entorno seja reconhecida, é necessário que todo e cada membro (respeitadas as nuances da sua subjatividade individual) seja um exemplar dessa mesma identidade, adotando valores, conceitos e condutas coerentes com a racionalidade que é intrínseca ao seu sistema. É necessário, além disso, que haja não apenas *ações* permanentes de integração das racionalidades teórica (supervisores da academia) e prática (linguodidatas do mercado), mas o *registro* da história dessas ações pela comunidade científica (pesquisadores), considerando que a racionalidade intrínseca precisa ser *lógica* (teórico-prática) e também *histórica*.

O DPC-metateórico instaurado neste trabalho de tese colocou em interação a Vanessa-Linguodidata (que *sentiu* a tensão a nomotético-idiográfico ao vivenciar no contexto escolar o processo enquadrativo com todos os seus desdobramentos), a Vanessa-Supervisora (que *experimentou* essa tensão da VL na forma de acolhimento, empatia e congruência, como que num “abraço VS-VL”) e a Vanessa-Pesquisadora (que, no tocante a essa mesma tensão, *distanciou-se, organizou, classificou e aplicou juízos*). Foram os *fatos* ocorridos no DPC que mudaram o meu discurso e o meu próprio fazer científico, que vem agora documentá-los. Cada qual com sua função, VL, VS e VP construíram juntas um protótipo de sistema profissional autopoietico, que pode ser o início de uma nova história para os educadores linguísticos, feita e contada desde dentro da comunidade de prática.

O DPC aqui empreendido – apesar de ter contado com a adesão de apenas uma profissional de Letras (eu), e justamente por me levar a ocupar progressivamente os três lugares do sistema profissional – promoveu na minha subjatividade individual exatamente aquilo que deve acontecer na subjatividade social: a integração do ego-profissional (antes fragmentado

entre teoria e prática) bem como a associação dessa racionalidade lógica (teórico-prática) à racionalidade histórica, partindo da mudança das ações e integrando, num só “lugar” (sistema dos profissionais de Letras) e numa racionalidade “intrínseca”, linguodidatas, supervisores e pesquisadores. Por isso dizemos que o DPC instaurado nesta tese é um modelo em pequena escala do sistema autopoietico que queremos. Ao desenvolver-me nos três patamares sem deixar de ser “uma”, eu (Vanessa) personifico esse sistema e funciono como um arquétipo do ego-ideal do profissional de Letras, que precisa ser reconhecido por integrar mercado-academia, teoria-prática, lógica e história.

Isso não significa que um mesmo profissional deva assumir, sozinho, as três funções: cada profissional é responsável por sua terminalidade, mas precisa atuar em aliança de apoio mútuo e corresponsável com os pares dos outros vértices. Também não significa que uma célula de DPC na vida profissional realize todas as condições objetivas de emancipação: constitui apenas o protótipo dela; materializa micro-organicamente as condições que, plenas, são nosso horizonte. Nessa célula reside todo o potencial de autorregulação, autodefesa, autorreprodução que desejamos para nosso sistema profissional, conforme mostraram os dados levantados a partir do Paradigma Indiciário e analisados com base na versão 5.0 da THA. A análise desses dados permite-nos agora responder mais expressamente: **Que papel teve o DPC na (re)estruturação da minha identidade docente em Letras?**

1º) Para a **Vanessa-Linguodidata**, favoreceu a emergência da **racionalidade prática e da ética profissional** a partir da Escuta Enquadrativa realizada no **DPC-fim**, haja vista os indícios do progressivo **enquadramento do meu ato linguodidático**.

As atividades desenvolvidas no DPC-fim estabeleceram as bases de um campo enquadrativo, que é a primeira etapa necessária à consolidação de uma racionalidade intrínseca. A escuta supervisiva dos colegas da academia permitiu que, como professora, eu tomasse decisões coerentes com o paradigma no qual acredito, evitando a acrasia. Adquiri *know-how* de gestora de turma, criadora de material didático e produtora de planilhas avaliativas, dentro do paradigma interacionista de ensino de língua. O pleno funcionamento do diagrama enquadrativo, com a repercussão direta dos fatores de controle sobre os fatores de mediação, elevou a minha autoestima e a autoestima da clientela, dada a percepção mais clara da superação das dificuldades de aprendizagem, o que repercute também nos fatores de atribuição.

O DPC representou, nesse patamar, a base-segura que acolheu minhas inquietações linguodidáticas (afetivas, procedimentais e cognitivas) com aceitação, empatia e congruência, devolvendo-as enquadradas ou apontando caminhos para enquadrá-las. Os supervisores da academia funcionaram como um “espelho não distorcido (ou minimamente distorcido)” das

minhas práticas profissionais docentes, quando eu estava com dificuldade de “me enxergar” na caleidoscopia grotesca e arlequinada gerada pela exogenia discursiva. Com isso, pude ter uma imagem menos difusa, menos opaca, mais clara sobre o meu papel, minhas atribuições, minhas ações, minhas cognições e até mesmo minhas emoções como educadora linguística.

2º) Para a Vanessa-Supervisora, propiciou o desenvolvimento da **racionalidade teórica e da ética profissional** a partir da progressiva Autoescuta Enquadrativa no **DPC-meio**, conforme desvelaram os indícios de **automonitoramento no meu ato enquadrativo**.

Aos poucos, fui internalizando, no sentido vygotskiano do termo, a escuta dos colegas da academia, a ponto de tornar-me capaz não apenas de supervisionar outros colegas (como foi o caso da graduanda), mas de autosupervisionar-me, monitorando meu próprio ato enquadrativo. Esse automonitoramento antecipa a autorregulação sistêmica que almejamos para nosso sistema profissional, a qual precisa ser (vale lembrar) um processo guiado não só pela racionalidade intrínseca, mas também pela ética. A aquisição de *know-how* de supervisora foi de grande importância nesse estágio do processo emancipatório, porque me preparou para escutar com empatia, congruência e aceitação incondicional aqueles colegas que futuramente venham a engajar-se no DPC. Aprendi, com a rotação entre fluxos discursivos dogmáticos e dialógicos, a gerar na escuta o “vácuo sustentado por um saber”, de modo a deixar para cada colega o protagonismo na integração do seu ego-profissional e na sua emancipação docente.

A maior contribuição do exercício de autoescuta ocorrido nesse patamar foi, sem dúvida, a integração entre teoria e prática a partir do uso efetivo dos conceitos teóricos na resolução das demandas de linguodidática. Ninguém que acompanhe o exercício de autoescuta enquadrativa feito durante a análise dos dados atrever-se-á a dizer que o educador linguístico sustenta suas práticas em crenças.

3º) Para a Vanessa-Pesquisadora, o DPC favoreceu a existência (ainda que latente) de uma racionalidade intrínseca – **protorracionalidade intrínseca** – na atividade científica desenvolvida no **DPC-metateórico**, haja vista os indícios da **integração das racionalidades lógica e histórica no meu ato investigativo**.

Um prenúncio de racionalidade intrínseca é visível no DPC-metateórico porque a presença da pesquisadora traz o debate para comunidade científica e deixa documentado o histórico de ações desenvolvidas pelo sistema profissional rumo à autopoiese. Ora, isso só faz sentido porque a história documentada nesta tese é a história das ações de integração das racionalidades teórica e prática dentro de um nicho específico. Ou seja: se há uma protorracionalidade intrínseca, é tão somente porque a Vanessa-Pesquisadora aderiu a uma política científica verdadeiramente preocupada com a educação linguística, com o fornecimento de respostas

aos pares profissionais atuantes no mercado e às demandas de sua clientela, com o aprimoramento profissional constante, com o trabalho coerente e responsável, com a construção sólida e endógena da identidade profissional – tudo isso motivada pela própria história vivida.

Essa atitude é coerente com a epistemologia historicista, em que o cientista não é um mero contemplador frio dos fenômenos que investiga, mas alguém movido por sentimentos e desejos na direção de um ideal. É também uma atitude ética, na medida em que me lancei honestamente na busca de uma teoria que pudesse ser uma resposta ao drama profissional que é meu e de todos os meus colegas educadores linguísticos. Como pesquisadora, amadureci ao relativizar a posição unilateralmente neoiluminista do ISD (na esteira de Descartes e Locke) e incorporar a racionalidade histórica (na esteira de Vico). Abandonei uma proposta estritamente *teórico-lógica*, que partia do estudo dos discursos para transformar a história e assumi, então, uma proposta *historicista*, que muda a história para transformar os discursos.

Portanto: De minha parte, testei com sucesso um protótipo de profissionalização emancipatória. A integração dos três lugares do DPC favoreceu a reestruturação da minha identidade docente porque **integrou meu ego-profissional** (antes fragmentado entre teoria e prática) – tornando ultrapassada a oposição “crenças x conhecimentos”. A corresponsabilidade entre os três vértices permitiu que eu me desenvolvesse integralmente como educadora linguística: **a)** adquiri *know-how* de assessora e desenvolvedora de recursos e procedimentos em mediação didática que, na qualidade de patrimônio intelectual meu, passa a me acompanhar para sempre; **b)** internalizei (nos moldes vygotkianos) a escuta enquadrativa, levando o meu exercício profissional a transcender a oposição entre teoria e prática; e **c)** trouxe à prática científica a convergência entre o distanciamento da investigação e a identificação holística com o ego-ideal profissional traçado no horizonte autopoético.

Nesse processo, **adquiri a mestria para, progressivamente, enquadrar meu trabalho (na linguodidática), monitorar meu enquadramento (na supervisão) e aprimorá-lo cientificamente (na pesquisa)**. Cada patamar superior antes vivido *intersubjetivamente* foi aos poucos introjetado para regular *intrassubjetivamente* cada setor da vida produtiva. A **autoescuta enquadrativa** – elemento central nesta tese – catalisou o processo de integração teoria-prática no patamar investigativo em que atuo como pesquisadora, fornecendo as bases para a construção de uma racionalidade intrínseca e para o estabelecimento da ética profissional. Considerando a progressiva internalização de lugares no DPC, **tornei-me uma verdadeira epistemóloga dentro da área de Letras** – capaz de optar por um modo de produção do conhecimento que emancipe profissionais e garanta qualidade e ética na prestação dos servi-

ços – e **ressituei-me como intelectual de uma nova cultura** (à la Gramsci) – capaz de construir uma identidade profissional endógena.

Esta pesquisa confirmou o potencial do DPC como modelo de formação inicial e continuada capaz de desenvolver não só a competência para bem exercer o trabalho linguodidático, mas também a metacompetência para monitorar o próprio enquadramento. Em outras palavras, no caso de uma profissão ainda em situação de pré-racionalidade como a nossa, esta tese acaba se tornando um valioso e necessário *know-how* para licenciados em Letras alicerçarem ao mesmo tempo a linguodidática e a competência enquadrativa para aprimorarem ao longo da vida a qualidade de seu trabalho.

Ficou também atestada a viabilidade do DPC na reestruturação do papel docente em Letras, na medida em que a horizontalização entre profissionais da academia e do mercado permitiu integrar as racionalidades teórica e prática em um mesmo enquadramento de trabalho, favorecendo a emergência da racionalidade intrínseca em um sistema autopoietico. Por fim, o percurso desta pesquisa comprovou a validade da THA em termos de profissionalização e emancipação do educador linguístico, evidenciando que só uma epistemologia historicista em Letras pode ancorar a construção de um sistema autopoietico com sua ética e racionalidade própria, livre acrasias e exogenias.

Ao aplicar de forma inédita a versão mais recente da THA, esta tese permitiu incursões epistêmicas e éticas na investigação, as quais não apenas confirmaram e sustentaram os preceitos básicos da teoria, mas também favoreceram uma discussão mais consistente acerca dos desafios que circundam a construção da racionalidade diferencial da Profissão de Letras.

A análise indiciária dos processos discursivos baseados na consciência e **reflexividade** tem muito a nos dizer nessa fase exploratória do processo de emancipação profissional em Letras: o (bom) profissional emancipado é, sim, como querem os Códigos de Ética das demais profissões, um profissional reflexivo, consciente das responsabilidades que sobre ele, capacitado, recaem. Há **duas condições**, porém, para essa reflexividade. Primeiro: essa **reflexão** exige, antes de tudo, probidade ética e epistemológica, para o que se espera **rigor científico na problematização**. O **enquadramento** é esse chão comum de conceitos próprios de uma comunidade de prática, que favorece a coesão do grupo, a aderência e horizontalização academia-mercado e – muito importante – a **“dissolução dos traços de senso comum no exercício profissional”** (RICHTER et al., 2018, p. 110). Segundo: essa reflexividade deve ser a *culminância* de um processo – iniciado em DPC – de integração entre racionalidades lógica e histórica, em que a primeira resulte da segunda, ou seja, em que a **ação precede a reflexão**.

Por isso a versão 5.0 da THA prevê que a *racionalidade intrínseca* só venha a surgir plenamente no *fim* do percurso emancipatório, com a Regulamentação que será o resultado das *ações* empreendidas por todo e cada membro do sistema profissional. É assim que, a despeito de todas as contribuições do DPC ao meu ego-profissional, não pude avançar para além de uma “protorracionalidade” intrínseca. A acrasia não pôde ser absolutamente superada, porque o funcionamento pleno do Enquadramento de Trabalho ainda é prejudicado pelas interferências exógenas, que se aproveitam da ausência de autarquia. Ora, a regulamentação só surgirá com a força e “moral” das Associações Profissionais, que só podem nascer de iniciativas como a do DPC. Os pares profissionais, no entanto, também parecem se aproveitar da ausência de um código de ética, ao resistirem em buscar aprimoramento profissional e em cooperar na horizontalização entre academia e mercado.

Assim, apesar da guinada profissional que o DPC provocou na minha *subjetividade individual* – levando-me à integração e à apropriação do meu papel de educadora linguística – a *subjetividade social* em Letras segue confundindo-se com um lugar social alopoiético, com baixíssima capacidade de redução de complexidade. A despeito de todos os méritos das minhas ações em DPC, elas compõem apenas um primeiro capítulo da nova história do nosso sistema profissional, cujo “enredo” ainda precisa ser enriquecido com a ação de muitos outros “personagens e narradores”. O grande impasse é que os colegas do mercado têm preferido dar continuidade à antiga história de alopoiese, alimentando essa tradição e permanecendo “estabelecidos” na mesma situação – o que fez de mim a *outsider* da história.

Enquanto não contamos com uma Ética Profissional de caráter oficial, impõe-se e urge a necessidade de um corporativismo ético de caráter oficioso, que induza todos nós – profissionais de Letras da academia e do mercado – a cooperarmos afetiva, cognitiva e comportamentalmente na construção desse horizonte comum tão favorável a todos. Torço que a divulgação e circulação deste trabalho possa contribuir inclusive para despertar os colegas para essa necessidade. Que a falta que senti deles no DPC os sensibilize e que o sucesso do DPC como protótipo de sistema autopoietico os encha de esperança e de vontade.

Até que meu desejo seja uma realidade, é/será preciso resiliência. Isso passa pelo entendimento de que, como disse Lacan, “é impossível seduzir”, ou seja, é impossível comandar-acionar o elo entre uma pessoa e um ideal. Passa também pelo entendimento de que a mudança é encarada pela pessoa como um risco de perder-se de si mesma; assim, ao invés de ela controlar o conflito, é o conflito que a controla. No caso do nosso sistema profissional, precisaremos assumir o risco de refazer lentamente nossa identidade: se hoje o ego fragmentado controla o nosso papel profissional (favorecendo o discurso do *déficit*), precisamos trabalhar

para que, aos poucos, seja o papel que exerça controle (deslocando o conflito à quarentena) sobre o nosso ego fragmentado (favorecendo o discurso da demanda).

Por fim, a resiliência passa também pela decisão de não desistir diante dos “ventos contrários” e seguir alimentando de fatos a (nova) história do nosso sistema. Sentindo na pele os impactos da falta de um lugar social juridicamente ordenado para uma atividade tão complexa e especializada como é a educação linguística, fico cada vez mais convicta de que precisamos lutar pela autopoiese. Encerro esta tese, então, apontando alguns caminhos que podem ser trilhados para catalisar a racionalidade emergente em Letras.

O primeiro é a promoção de Workshops na Academia e no Mercado, para estimular o engajamento e a permanência dos colegas profissionais de Letras no DPC, de forma que possamos ampliar a rede formativa até que surjam Associações com força suficiente para exigir um Código de Ética e levar a cabo a Regulamentação. Nesses eventos, importará esclarecer que a diferença entre profissionais da academia e do mercado não é de natureza, mas de grau; e de que estamos em uma mesma raia de pelotões na corrida, uns mais à frente, outros mais atrás. O Código de Ética, ao impor aos membros da categoria a obrigação de se qualificarem e se aperfeiçoarem constantemente, e de se ajudarem mutuamente nisso – simplesmente por pertencerem à mesma profissão! –, atesta isso claramente e decreta o fim do “fosso” que separa profissionais “de escolas” X profissionais “de faculdades”.

Importa, também, sempre apresentar o discurso do enquadramento como *discurso da demanda* e expor suas estratégias possíveis de produção e circulação; e, como contraponto, apresentar o discurso do abuso moral, do preconceito e do assistencialismo como *discursos do déficit* e expor suas estratégias de infiltração, na mídia e no leque de cotidianos, hoje. E, por fim, mostrar como esses discursos do *déficit* esbarram em suas vacinas e antídotos que são os princípios fundamentais, direitos e deveres normatizados nos Códigos de Ética específicos.

Mas – vale destacar – não é o DPC o único catalisador possível para a construção da racionalidade intrínseca em Letras. Outras frentes auxiliares podem surgir, dependendo dos fatores sobre os quais predominem suas pressões sistêmicas: controle, mediação ou atribuição. Se a pressão for sobre os **Fatores de Controle**, poderá ser válido um debate curricular acerca da formação do profissional (do bacharel e do licenciado), o qual deverá incluir profissionais tanto das atividades-meio quanto das atividades-fim e responder três questões-chave:

a) Que conjunto de atribuições caracteriza diferencialmente o perfil do profissional de Letras (seu papel)? Em outras palavras, que terminalidades *claramente descritas* (e os contextos sócio-institucionais pertinentes) fazem parte do seu âmbito de atuação? Será nesse campo que o profissional selecionará sua(s) especialidade(s) – por exemplo, na licenciatura: regente

de turma, preparador de materiais e recursos, avaliador, linguotecnólogo, assessor didático; no bacharelado: tradutor, intérprete, revisor, *copy-desk*, *coach* literário, agente literário, escritor, consultor cultural – e capacitar-se-á para suas intervenções especializadas visando a suprir determinadas necessidades sociais.

b) Que conjunto de competências são relevantes para construir as terminalidades supracitadas de seu campo de atuação, seja na fase inicial de capacitação (graduação), seja na capacitação em serviço (especializações, congressos etc.)?

c) Como os currículos de Letras e seus institutos devem selecionar ingressos, prepará-los ao longo da graduação para as terminalidades e, se necessário, selecionar egressos (exames de suficiência profissional – como o da OAB) para as atividades profissionais?

Se a pressão recair sobre os **Fatores de Mediação**, será útil produzir e fazer circular na sociedade discursos do *déficit* centrífugos (intervenções quebra-mitos) e discursos da demanda (que benefícios a sociedade recebe ao confiar suas necessidades ao profissional de Letras legalmente formado; e a que riscos se submete caso não repudie profissionais ilegais).

Por fim, se a pressão for sobre os **Fatores de Atribuição**, serão bem-vindas quaisquer iniciativas facilitadoras da reconstrução da identidade profissional. Uma delas poderá ser a cooperação horizontalizada entre profissionais de Letras e da Psicologia (cujas estratégias precisam ser equacionadas e implementadas interprofissionalmente).

O que mais importa é que o desejo por emancipação profissional nos leve a agir na instauração de uma nova cultura; que tenhamos novos fatos a documentar como continuidade do percurso que comecei e que aqui relatei. Para concluir com as palavras de Richter (as quais tenho a honra de reproduzir de forma exclusiva nesta tese, com seu consentimento): “É preciso alimentar de história a História. Não a das ações-narrAções da ecologia; mas, sim, a dos nichos [a do nosso nicho profissional!]. O primeiro passo é, na verdade, um salto: do hábito ao habitar”.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, A. M. B. et al. A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. **Psicologia USP**, n. 11, p. 49-62, 2000.
- AMARAL, J. **Retratos da docência em textos de revista: expectativas, papel social e emancipação, um estudo comparativo entre Letras e Educação Física**. 2012. 155 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- AROUCA, M. A. **Do discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. 2003. Tese (Doutorado) – PUC/LAEL, São Paulo, SP, 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart**. Revista L@el em (Dis-)curso, v. 3, n. 1, p. 3-12, 2011.
- BENJAMIN, A. **A entrevista de ajuda**. Trad. Urias Corrêa Arantes. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOMBASSARO, L. C. **As Fronteiras da Epistemologia: Como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORTOLINI, A. S. B. **O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar**. 2014. 237 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.
- BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRAIDA, F. C. **Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade**. 2012. 226 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- BRAIDA, F. C.; PROCHNOW, A. L. C. Profissionalização e formação docente no entendimento da Teoria Holística da Atividade. VII Senale: Ensino e Linguagem: novos desafios. Pelotas, RS. **Anais...** Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2013. Disponível em: <[http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/17 .pdf](http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/17.pdf)>. Acesso em 18 abr. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF,

09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P., MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-162.

_____. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

BRONCKART, J. P. ; LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CABAS, A. G. **Curso e discurso da obra de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982.

CAMILLO, L. B. A constituição docente na formação inicial e a escuta supervisiva com base na Teoria Holística da Atividade. **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014.

_____. **A Teoria Holística da Atividade e a constituição do papel docente na formação inicial do educador linguístico**. 2017. 165 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. (Trad. Guy Renaud). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CECHIN, M. R. **A prática educacional dialógica em língua portuguesa como elemento para a formação inicial de professores investigadores**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

CEREZER, A. **A aquisição dos conectores escritos em língua espanhola por acadêmicos do Curso de Letras segundo a Teoria Holística da Atividade**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical**. Victoria: Deakin University Press, 1986.

- CHALL, J. S. **Stages of Reading Development**. New York: McGraw-Hill, 1983.
- CHIMIM, R. **O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- CONFED manifesta posição contrária à autorização de EAD. **Revista Educação Física**. Ano XII, n. 47, mar. 2013. In: CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2013/N47_MAR%C3%87O/16_CONFED_MANIFESTA_POSICAO.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFED). Resolução CONFED nº 307/2015. Rio de Janeiro, 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO (CFN). Código de ética do nutricionista. 2004. Resolução CFN nº 334/2004. Brasília, 2004.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Código de ética profissional do psicólogo. Resolução CFP nº 010/05. Brasília, 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **ABEP enfatiza que formação em Psicologia deve ser presencial**. Notícias 05/06/2017. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/abepenfaz-que-formacao-em-psicologia-deve-ser-presencial/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (CRP/SP). Procedimentos éticos: 50 anos de cuidados. **Jornal Psi**. Edição 174. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/174/frames/fr_institucional3.aspx>. Acesso em: 14 mai. 2018.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTO FILHO, A. Corporativismo ético. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**. Vol. 23, n.1, mar. 2008, p.153-153.
- DESCARTES, R. **Meditações**. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1963.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel de tutoria na EAD.** 2011. 177 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** (Trad. Octany S. da Mota e Leonidas Hegenberg). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLAIN, A. L. G. **O enquadramento profissional do educador linguístico no ensino presencial e a distância sob a perspectiva da Teoria Holística da Atividade.** 2016. 183 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

FIORIN, J. L. Sobre linguagem e a “liberdade das almas”. Entrevista à Adriana Beloti e Jacqueline Sanches Vignoli. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, n. 12, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1541/1093>>. Acesso em 07 jul. 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura da palavra e leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, F. **Alunos autores no Ensino Médio: (re)educação linguoliterária na Teoria Holística da Atividade e instrumentalização docente através da Pesquisa-Ação.** 2015. 213 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: RS, 2015.

_____. Aula pública: catalogação de um gênero discursivo. **Revista Científica da FASETE**, v. 2, p. 36-43, 2016. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/11/aula_publica_catalogacao_de_um_genero_discursivo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

FREITAG, F.; RICHTER, M. **Diálogos com Felipe Freitag: entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter.** In: V Fórum de Estudos Internacionistas (PPGL-CEPESLI-UFSM). Entrevista audiovisual transcrita e editada por Marcos Gustavo Richter. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

GATTO, V. B. **Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura.** 2015. 215 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

GATTO, V. B. Racionalidade intrínseca e corporativismo ético na profissão do educador linguístico. In: 7º Seminário Nacional e 1º Seminário Internacional de Língua e Literatura – Teoria e Ensino: vozes, linguagens, contextos; 10º Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES); 6º Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM). **Anais...** Passo Fundo: Ed. UPF, 2018. Disponível em: <<https://www.upf.br/seminariolingualiteratura/anais/trabalhos>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural** (Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GOULARTE, R. S. **A ponta do iceberg é o professor na escola...** 2015. 292 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. 2 t. Madrid: Taurus, 1987.

HANSON, N. **Patterns of discovery**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

HALL, C. S.; GARDNER, L.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 254-294.

JOHNSTON, S. **Is action research a ‘natural’ process for teachers?** Educational action research, n. 2, vol. 1, p. 39-47, 1994.

KADER, C. C. C. **Assimetria interna aos sistemas alopoéticos versus autopoiese: um estudo dos fatores de atribuição à luz da Teoria Holística da Atividade**. 2014. 275 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KIST, L. B. O Desenvolvimento Profissional Corresponsável de professores de língua materna como proposta de intercâmbio entre academia e mercado de trabalho. **Linguagens & Cidadania**, v. 16, jan./dez., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22435/13300>>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. **O Desenvolvimento Profissional Corresponsável na formação de professores de língua materna à luz da Teoria Holística da Atividade.** 2017. 246 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário: livro 2.** O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **O Seminário: livro 17.** O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAKATOS, I. **Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales.** (Trad. Esp. Diego R. Nicolás). Madrid: Tecnos, 1987.

LIMA, L. J. R. **Aquisição do léxico em espanhol como língua estrangeira segundo a Teoria Holística da Atividade.** 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

LIMA, W. S. **Representações do trabalho docente de professores de Língua Portuguesa em formação.** 2014. 119 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística.** p. 224-246, 2011. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wpcontent/uploads/2011/12/ELIANE_LOUSADA_ERMELINDA_BARRICELLI_An%C3%A1lise-comparativa-de-textos_p.224-246.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2013.

LUHMANN, N. **Sociologia do Direito I.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Essays on self-reference.** New York: Columbia University Press, 1990.

_____. **Social systems.** Standford: Standford University Press, 1995, 627 p.

_____. **Introducción a la teoria de sistemas.** México: Universidade Iberoamericana, 1996.

_____. **Sistemas sociales:** lineamientos para una teoría general. (Trad. Silvia Pappé y Brunhilde Erker; Coord. Javier Torres Nafarrate). Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana, 1998.

_____. **Introdução à teoria dos sistemas.** (Trad. Ana Cristina Arantes Nasser). Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R. e cols.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L.

(Orgs). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 17-38, Pelotas, jul./dez. 2005.

MAHLER, M. S. **O nascimento psicológico da criança**: simbiose e individuação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MELILLO, A. et al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MOTTA, M. A. A.; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: **Cognition and Instruction**, v. 1, n. 2. p. 117-175, 1984.

PARSONS, T. **A sociologia americana**: perspectivas, problemas, métodos. São Paulo: Cultrix, 1968.

_____. **The social system**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1959.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ SERRANO, M. G. **Investigación-acción**: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHE-DIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PUTNAM, H. **Reason, truth and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

RICHTER, M. G. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008.

_____. **Caderno didático de Epistemologia**. Material didático inédito elaborado para a Disciplina de Epistemologia do Curso de Letras Português-EAD. Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2018.

_____. **Cadrelp**: Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa. Projeto de Pesquisa do Departamento de Letras Vernáculas do Curso de Licenciatura em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Registro GAP 040961, 2015.

_____. O material didático no ensino de línguas. **Linguagens & Cidadania**, v. 7, n. 2, jul./dez., 2005.

_____. Pela existência de paradigmas profissionais na licenciatura em Letras. **Linguagem e cidadania**, v. 15, n. 1, jan-dez, 2012. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/12Marcos.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Por um modelo holístico de formação docente. **Linguagens & Cidadania**, v. 7, n. 1, jan./jun., 2005.

_____. **Produção e análise de material didático**. Curso de Graduação em Letras. Universidade Aberta do Brasil. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16437/Curso_Let-Portug-Lit_Producao-Analise-Material-Didatico-Lingua-Portuguesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 ago. 2016.

_____. Profissionalização docente segundo a Teoria Holística da Atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, R. A.; MOTTA, V. A. **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 109-140.

RICHTER, M. G. et al. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: 1º CLAFPL- Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, v. 1, 2006, p. 909-924. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RICHTER, M. G.; FREITAG, F.; GATTO, V. B. Razões epistemológicas para o combate à acrasia na educação linguística: atualizações da Teoria Holística da Atividade. In: II Encontro dos professores de linguagens da educação básica, profissional e tecnológica, 2, 2018, São Vicente do Sul. **Anais...** São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), 2018.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMARO, R. A. **Ética na psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. 185 p. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2004.

ROTH, W. M. Emotions, Motivation and Identity in Workplace Mathematics and Activity Theory. **International Seminar on Learning and Technology at Work**. London: Institute of Education, mar. 2004.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, Internacional Reading Association, 1985.

SANTAELLA, L. **A assinatura das coisas: Peirce e a literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, P. P. E quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? Reflexões epistemológicas à luz da Complexidade e da Transdisciplinaridade. Artigo 92. **Revista Terceiro Incluído**. Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade. NUPEAT–IESA–UFG v. 5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 263-286.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

STEINHILBER, J. **Profissional de Educação Física... existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996. (ainda quero citar esse cara)

STEINHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Selección de textos por J. Rudduck e D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STOCKINGER, G. **Para uma teoria sociológica da comunicação**. 20---. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/stockinger-gottfried-teoria-sociologica-comunicacao.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

STRACK, F.; DEUTSCH, R. Reflective and impulsive determinants of social behavior. **Personality and social psychology review**, v. 8, n. 3, p. 220-247, 2004.

SWALES, J. The concept of discourse community. In: **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Boston: Cambridge University Press, 1990, p. 21-32.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TICKS, L. K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores em formação inicial. **Linguagens & Cidadania**, n. 13, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em: 07 fev. 2018.

TOULMIN, S. **La comprensión humana**. (Trad. Esp. Néstor Miguéz). Madrid: Alianza, 1977.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual do candidato**: seriado 2016. Santa Maria: COPERVES, UFSM, 2016. Disponível em: <https://www.coperves.ufsm.br/concursos/seriado_2016/arquivos/seriado_2016_manual_do_candidato.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

URIBE RIVIERA, F. J. Teoria social de Habermas: evolução social, sociedade e poder. In: _____. **Agir comunicativo e planejamento social: uma crítica ao enfoque estratégico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995. p. 57-91. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VEÇOSSO, C. E. **Trabalho e saberes docentes do professor de Língua Portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do Interacionismo Sociodiscursivo**. 2015. 249 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VICO, G. **Princípios de uma ciência nova: acerca da natureza das nações**. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

VILLAS BÔAS FILHO, O. **O direito na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann**. São Paulo: Max Limonad, 2006.

VOLOCHINOV, V. N. (Bakhtin, M.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et al. (Orgs.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ESQUEMA RESUMITIVO DAS INTERAÇÕES EM DPC

PARTE DA ESCUTA	INTERLOCUTORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	FORMA DE CONTATO	DATA	FATOR DE ENQUADRAMENTO ENVOLVIDO
Convite	PLA1 para PLM1	Reforça o convite ao DPC. Esclarece objetivos e condições	E-mail	17/04/16	Três princípios da Escuta
Accite	PLM1 para PLA1	Desabafa sobre crise profissional: Crise subjetividade individual , pesquisadora X professora, sentimento de “choque de realidade” na escola, sentimento de impotência. Manifesta de desejo de aprender a fazer um trabalho enquadrado. Possibilidade de exo-neração = Dúvida sobre ingresso no DPC	E-mail	18/04/16	Mal-estar docente
Esclarecimento	PLA1 para PLM1	Explica sobre formas de interação via DPC	E-mail	19/04/16	DPC síncrono-assíncrono
Colocação de demanda 1	PLM1 para PLA1 e PLA2	Relata Interferência da hierarquia administrativa sobre prática linguodidática Responsabilização sobre conteúdo	E-mail	19/04/16	aloptotese
Exploração de Demanda 1	PLA1 para PLM1	Elucida a 1ª demanda: Falta de Autarquia protetiva. Alternativa provisória: estratégias psicossociais de resiliência. Marcação de encontro presencial	E-mail	21/04/16	Resiliência Afeto
	PLM1	Prof. PLA1 fala sobre estratégias de resiliência, grupos de apoio. DPC como “Código de ética virtual”. Aconselhamento sobre como proceder no enfrentamento da situação	Presencial	27/04/16	Base-segura
	PLA2	PLA2 coloca-se à disposição para, se necessário, estar presente comigo na reunião	E-mail	03/05/16	Base-segura
	PLM1 para PLA1 e PLA2	Pede de conselho	E-mail	03/05/16	Base-segura
	PLA1 para PLM1	Faz sugestão não dogmática e aconselhamento sobre ética profissional	2 e-mails	04/05/16	Base segura
Encerramento de demanda 1	PLM1 para PLA1 e PLA2	Expõe feedback de advogado	E-mail	05/05/16	Base segura
	PLA1 para PLM1	Manifesta contentamento sobre encaminhamento da questão	E-mail	05/05/16	Afeto, Empatia
	PLM1 para PLA1	Apresenta feedback sobre reunião com pessoal da hierarquia administrativa	E-mail	16/05/16	
	PLA1 para PLM1	Comunica sobre pausa nas interações em razão das burocracias de fim de trimestre	E-mail	16/05/16	
	PLM1 para PLM1	Manifesta contentamento pelo justo desfecho da questão.	E-mail	16/05	
Colocação de demanda 2 e demanda 3	PLM1 PLA2 PLA1	PLM1 fala da dificuldade de acesso ao universo sociocultural dos alunos (resultante em quebra de contrato didático) e da interferência da hierarquia administrativa na imposição de temáticas (Educação Fiscal e cidadania). PLA1 encaminha perplexidades: plano de curso em formato temático-cíclico-matricial aliado às bases do dialogismo problematizador freireano e aos princípios de empatia, congruência e aceitação incondicional. Ato de perguntar levando à instauração de um espaço democrático e à emergência dos elementos da realidade sociocultural dos alunos. Enriquecimento e afrouxamento de DPC vyotskiana. Demanda da hierarquia administrativa entra como tema da unidade de Curso. PLA2: sugere trabalho com o gênero aula-pública	Presencial (registros são anotações de PLA2)	31/05	FM, procedimentos linguodidáticos; dialo-gismo problematizador. Conceitos: ZDP, gêneros Jargão enquadrativo
Encerramento da demanda 3	PLM1 PLA2	PLM1 solicita assessoramento sobre estruturação da unidade de curso	Chat FB (as)síncrono	08/06/16	FM, recursos, procedimentos, conceitos (jargão)
	PLM1 PLA2	PLM1 solicita assessoramento sobre estruturação da unidade de curso	Chat FB (as)síncrono	13/06/16	FM, recursos, procedimentos, conceitos (jargão)
	PLM1 e PLA2	PLM1 desabafa sobre feedback de clientela. PLA2 compreende, narra caso semelhante e pergunta se ele gostaria que ele intervisse na turma como uma “figura de inquirição”	Chat Assíncrono	16/06/16	Afeto, empatia, aceitação, congruência

Colocação de demanda 4 Exploração de demanda 4	PLM1 PLA2 PLA1	PLM1 fala sobre sobrecarga de trabalho na elaboração dos materiais didáticos e na avaliação de produções textuais. PLA1 sugere a busca por algum graduando que possa dividir tarefas de elaboração de materiais e recursos linguodidáticos (DPC meio) e criar uma plataforma com software de avaliação de produções textuais de alunos	Presencial	05/07/16	Estrutura de Escuta Mal-estar docente
Exploração da demanda 2	PLM1 e PLA2	PLM1 solicita assessoramento sobre aula pública PLA2 presta assessoramento	Chat Sincrono	06/07/16	FM
Exploração da demanda 4 Encerramento de demanda 4 Surgimento de demanda 5 (DPC-meio)	PLM1 e PLA2	PLM1 solicita assessoramento sobre aula pública PLA2 presta assessoramento	Chat FB (as)sincrono	31/07/16	FM
Exploração demanda 4	PLM1	PLM1 narra últimos acontecimentos de seu ato linguodidático e expõe dificuldade na elaboração de critérios de avaliação para o gênero aula-pública	Presencial	09/08/16	Parceria com DPC-meio Recursos linguodidáticos Foco nos fins Conceitos (jargão) Nomotético e idiógráfico Busca e apropriação
Exploração de demanda 5 (DPC-meio)	PLA1 para PLM1, PLA2 e GL1	PLA2 indica sua produção científica sobre o gênero aula-pública PLA1 sugere a elaboração de planilhas de avaliação de gêneros, no DPC-meio, que possam ser adaptadas a “n” gêneros	Presencial	10/08/16	Conexão entre FM e FC
Exploração demanda 5 (DPC-meio)	PLM1 para PLA1, PLA2 e GL1	Presta esclarecimento sobre metodologia de elaboração de planilhas	E-mail	10/08/16	Conexão entre FM e FC
Exploração demanda 2	PLM1 para PLA2	PLA2 complementa esclarecimentos	E-mail	15/08/16	Instrumentos
Exploração demanda 2	PLA2 para PLM1	PLM1 comunica realização de planilha para gênero “sinopse” em parceria com a graduanda e Envia primeira planilha produzida Solicita assessoramento sobre unidade de curso	2 e-mails	15/08/16	FM, recursos, procedimentos, conceitos, afetos
Exploração demanda 2	PLA1 para PLM1, PLA2 e GL1	Presta assessoramento sobre unidade de curso	E-mail	16/08/16	FM, recursos, procedimentos, conceitos
Exploração demanda 2	PLM1 para PLA1 e PLA2	Dá feedback sobre primeira planilha de avaliação produzida	2 e-mails	15/08/16	Conexão entre FM e FC
Exploração demanda 2	PLM1 para PLA1 e PLA2	Desabafo sobre não-alívio da sobrecarga (demanda 4) , já que precisa co-supervisionar as atividades do DPC-meio enquanto realiza as do DPC-fim	Chat FB (as)sincrono	17/08/16	Afetos, congruência
Exploração demanda 2	PLM1 para PLA1 e PLA2	Solicita assessoramento sobre elaboração de planilhas	E-mail	17/08/16	Conexão entre FM e FC
Exploração demanda 2	PLM1 para PLM1, PLA2 e GL1	Presta assessoramento sobre elaboração de planilhas	E-mail	17/08/16	Conexão entre FM e FC Afetos
Exploração demanda 2	PLM1 para GL1	Manifesta dificuldade de compreender jargão do enquadramento relativo às planilhas e cansaço (demanda 4)	E-mail	22/08/16	Afetos, mal-estar docente Jargão = “tradução” Congruência
Exploração demanda 2	GL1 para PLM1	Compartilha da mesma dificuldade , relata cansaço (demanda 4) , envia palavras de incentivo	E-mail	22/08/16	Afetos, identificação, empatia. Espelhamento, aceitação. Jargão = “tradução” Corresponsabilidade
Exploração demanda 2	PLA2 para PLM1 e GL1	Pergunta como pode ajudar na elaboração das planilhas.	E-mail	22/08/16	Corresponsabilidade
Exploração demanda 2	PLM1 para PLA2	Expõe dúvidas surgidas na elaboração das planilhas e Envia planilha em fase de elaboração	E-mail	22/08/16	Recursos, Conceitos (gê-

Exploração de demanda 5 (DPC-meio)	e GL1 PLA2 para PLM1 e GL1	ração contendo trocas de ideia (comentários word) entre ela e a graduanda Acréscenta sugestões para aprimoramento da planilha	E-mail		22/08/16	nero) Nomot. + Idiogr. Recursos, Conceitos (gênero) Nomot. + Idiogr.
	PLM1 para PLA2 e GL1	Expõe dúvidas surgidas na elaboração das planilhas e Envia planilha em fase de elaboração contendo trocas de ideia (comentários word) entre ela e a graduanda	E-mail		22/08/16	Recursos, Conceitos (gênero) Nomot. + Idiogr.
	PLA2 para PLM1 e GL1	Acréscenta sugestões para aprimoramento da planilha	E-mail		22/08/16	Recursos, Conceitos (gênero) Nomot. + Idiogr.
	PLM1 para PLA2 e GL1	Manifesta dúvida sobre critérios de avaliação de gêneros que os alunos não praticam na “vida real” e se tornam artificiais na sala de aula	E-mail		22/08/16	Recursos, Conceitos (gênero) Nomot. + Idiogr.
	GL1 para PLM1	Comunica que vai esperar a resposta do colega da academia para então voltar a trabalhar nas planilhas	E-mail		22/08/16	Corresponsabilidade
	PLA2 para PLM1 e GL1	PLA2 diz que não sabe responder por completo a questão e sugere tratá-la diretamente com o Prof. PLA1	E-mail		22/08	Congruência
	PLA1 para PLA2, PLM1 e GL1	Elucida a questão sem ser dogmático e sugere alternativas de equacionamento: esclarece objetivos de um trabalho com gêneros, sugere iniciar com gêneros que os alunos praticam na “vida real” e dá orientações sobre estruturação das planilhas avaliativas	E-mail		22/08/16	Recursos, Conceitos (gênero) Nomotético e idiográfico
	PLA1 para PLA2, PLM1 e GL1	Acréscenta esclarecimento sobre elaboração das planilhas	E-mail		23/08/16	Conexão entre FM e FC
	PLM1 e PLA2	PLM1 envia planilha comparativa de gêneros orais para trabalhar aula-pública. PLA2 confirma e elucida potencial do material elaborado e insere sugestões	Chat FB		23/08/16	Fatores de mediação Jargão
	PLA2 para PLA1	Encaminha planilha comparativa de gêneros elaborada por PLM1	E-mail		23/08/16	Fatores de mediação
Exploração de demanda 5 (DPC-meio)	PLA1 para PLA2	Elogia qualidade do material produzido e parabeniza a equipe	Chat FB		23/08/16	FM; Afeto
	PLA1 para PLA2, PLM1 e GL1	Faz novo esclarecimento sobre elaboração das planilhas	E-mail		24/08/16	Recursos linguodidáticos
	GL1 para PLM1	Pede notícias sobre andamento dos planos de curso e se coloca à disposição para ajudar.	E-mail		24/08/16	Corresponsabilidade
	PLM1 para GL1 e PLA2	Narra últimas ações, apresenta a PLA2 dúvidas sobre unidade de Curso e a elaboração da planilha de avaliação do gênero aula-pública e lamenta não estarem encontrando tempo para aprimorar o processo de elaboração das planilhas em encontro presencial	E-mail		25/08/16	
	PLM1 para GL1	Pede notícias sobre o andamento das avaliações das produções textuais dos alunos e pergunta se está precisando de algo.	E-mail		25/08/16	Corresponsabilidade
	GL1 para PLM1	Dá notícias sobre andamento de avaliações.	E-mail		25/08/16	Corresponsabilidade
	PLA2 para PLM1 e GL1	Comunica que não está podendo responder cuidadosamente o e-mail no momento, pois está envolvido com preparação de aulas.	E-mail		25/08/16	
	GL1 para PLM1 e PLA2	GL1 compartilha “sentimento” sobre as planilhas, concorda que um encontro presencial seja o ideal, mas comunica que também está com pouco tempo disponível.	E-mail		25/08/16	
	PLA2 para PLM1	Presta assessoramento sobre últimas questões lançadas por PLM1 sobre unidade de curso Presta assessoramento sobre elaboração de planilhas de avaliação	E-mail		29/08/16	FM (meios, condições, ações, operações) FC (monitoramento e automonitoramento)
	PLM1 para CDM	Solicita à especialista em gêneros orais da academia alguma referência sobre critérios de avaliação de oralidade	E-mail		30/08/16	
CDM para PLM1	Diz que costuma usar critérios de avaliação de escrita, adaptando-os à oralidade	E-mail		02/09/16		

Exploração de- manda 5 (DPC-meio)	PLM1 para CDM	Solicita indicação de publicações da especialista sobre assunto, mas não obtem resposta	E-mail	30/08/16	
	CDM para PLM1	Diz que não usa referências específicas de análise da oralidade	E-mail	02/09/16	
	PLM1, PLA2, PLA1, GL1	Definição de papéis e funções no DPC-meio. Orientações para elaboração de planilhas. Possibilidade de recrutar bolsista da informática para criação de sistema baseado nas planilhas, para fins de monitoramento da aprendizagem.	Presencial	06/09/16	
	GL1 para PLA2	Solicita envio de modelo de ficha de automonitoramento	E-mail	07/09/16	Corresponsabilidade
	PLA2 para GL1	Envia dois modelos de ficha de automonitoramento	E-mails	07/09/16	Corresponsabilidade
	PLA1 para PLM1, PLA2 e GL1	Alerta para a importância de ser elaborada também uma planilha de avaliação de leitura, fornece orientações sobre elaboração e envia arquivo para servir de apoio.	E-mail	12/09/16	
	PLA2 para PLM1 e GL1	Envia primeiro esboço de planilha de avaliação de leitura: critérios de pré-leitura	E-mail	13/09/16	FC, monitoramento, parâmetros, conceitos
	PLA2 para GL1	Pergunta se a graduanda conseguiu avançar na elaboração da planilha de leitura e se coloca à disposição para prestar assessoramento.	E-mail	25/09/16	Corresponsabilidade
	GL1 para PLA2	Comunica que está com dificuldades na elaboração dos critérios de leitura e de pós-leitura, solicita assessoramento e comunica sobrecarga com tarefas do estágio	E-mail	26/09/16	Corresponsabilidade, congruência
	PLA2 para GL1	Envia planilha reformulada e solicita que dê suas contribuições.	E-mail	26/09/16	Corresponsabilidade, Empatia
	PLA2 para PLA1	Manifesta compreensão quanto à sobrecarga de tarefas.	E-mail	25/09/16	Corresponsabilidade
	PLA1	Encaminha planilha de avaliação do gênero aula pública elaborada no DPC-meio	E-mail	27/09/16	Afeto, FC, monitoramento, parâmetros, conceitos
		Elogia o trabalho realizado e dá orientações para aperfeiçoamento da planilha.	E-mail		
Encerramento demanda 2	PLM1 e PLA2	PLM1 envia arquivo com relato de atividades desenvolvidas com os alunos ao longo da unidade de curso (fotos de aulas públicas, etc). PLA2 manifesta encantamento com trabalho realizado. PLM1 solicita assessoramento sobre pós-atividade. PLA2 sugere caminhos para encerramento da unidade de curso.	Chat FB	1º/11/16	Afeto; FM, Foco nos fins Meios, condições, recursos.
	PLM1 para PLA1 e PLA2	Relata feedbacks que tem recebido ao apresentar a proposta de DPC em eventos científicos	E-mail	21/11/16	
DPC metateórico	PLA2 para PLA1 e PLM1	Elucida questão.	E-mail	21/11/16	
	PLA1 para PLA2 e PLM1	Elucida questão.	E-mail	22/11/16	
	Ano de 2017				
DPC metateórico	PLA1 para PLM1	Questiona sobre a qualificação de sua tese. Comenta ideias para um novo DPC visando a publicações. Propõe reunião de planejamento para 2017	E-mail	03/01/17	
	PLM1 para PLA1	Reafirma o desejo de seguir com um trabalho enquadrado e de qualidade nas escolas	E-mail	04/01/17	
	PLM1, PLA1 e PLA2	Longa troca de e-mails para agendamento de encontro presencial	E-mail	Fevereiro	
	PLA1	Pauta principal: prestação de serviços de Escuta e assessoria a outra colega do mercado: professora PLM2. PLM1, então, passaria a exercer as atividades de Escuta e assessoria.	Presencial	02/03/17	
	PLA1	Complementa Escuta presencial sobre o assessoramento a PLM2	E-mail	03/03/17	
	PLM1	Solicita atualização sobre o andamento da assessoria	E-mail	29/03/17	
	PLA1	Relata dificuldades para interagir com PLM2	E-mail	29/03/17	Congruência
	PLA1	Manifesta compreensão e deseja resiliência	E-mail	30/03/17	Empatia e aceitação
	Orienta para assessoria à colega PLM2	E-mail	12/05/17		

TENTATIVA DE DPC COM PLM2	PLA1	Entrevistas e formação embrionária de rede profissional autossuportiva	E-mail	18/05/17
	PLM1	Comunica PLA2 e PLA1 sobre andamento do trabalho nas escolas e na rede de Escuta com PLM2. Anexa arquivo para PLM2 com esclarecimento da proposta do DPC	E-mail	28/06/17
	PLA1	Feedback da prestação de contas. Sugere modo de tratamento entre PLM1 e PLM2	E-mail	28/06/17
	PLA2	Elogia texto enviado por PLM1, justificando-se	E-mail	29/06/17
	PLM1	Convida "oficialmente" PLM2 para integrar o DPC	E-mail	29/06/17
	PLA1	Elogia e-mail de PLM1 a PLM2	E-mail	29/06/17
	PLM1	Questiona sobre a possibilidade e a vantagem de contatar outros profissionais de Letras do mercado e da graduação, visando a garantia de dados de pesquisa	E-mail	03/07/17
	PLM2	Aceita o convite para integrar o DPC e envia da primeira demanda (de gestão)	E-mail	11/07/17
	PLM1	Comenta demanda de PLM2 e sugere reunião virtual para pensar futuros procedimentos	E-mail	11/07/17
	PLA2	Concorda sobre o agendamento de encontros síncronos ou assíncronos para discutir o DPC-metateórico	E-mail	12/07/17
	PLA1	Responde PLM1 sobre meio de interação mais vantajoso. Comenta sobre o teor da demanda enviada por PLM2 (alopoiесе)	E-mail	12/07/17
	PLM1	Manifesta desejo de investir na demonstração a PLM2 dos benefícios de um sistema profissional autopoietico e solicitação de assessoramento em como fazer isso (Escuta?)	E-mail	12/07/17
	PLA1	Concorda com a realização de Escuta enquadrativa com PLM2	E-mail	12/07/17
	Exploração de-manda 5 (DPC-meto)	PLM1 para PLA2 e PLA1	Solicita assessoramento de graduando(a) em Letras para dar continuidade ao trabalho com as Planilhas de avaliação elaboradas pelo DPC-meto em 2016	E-mail
PLA1		Comenta e orienta sobre o desenvolvimento das planilhas	E-mail	09/08/17
PLA2		Envia tabela-planilha do gênero AULA PÚBLICA	E-mail	10/08/17
PLA1		Comenta os méritos da planilha Aula Pública	E-mail	11/08/17
PLA1		Lembra sobre a elaboração das planilhas de interface controle-mediação e seu uso como ferramentas-chave para o traçado do campo enquadratório	E-mail	12/08/17
PLM1		Solicita orientações sobre assessoria - arquivo em anexo (contanto com PLM2)	E-mail	10/08/17
PLA2		Feedback a PLM1: envia de texto sobre elementos básicos de uma Escuta e de um assessoramento nos moldes benjaminianos	E-mail	10/08/17
PLA1		Feedback a PLM1: a relação entre condições de produção de discursos, gêneros e construção de sentidos	E-mail	11/08/17
PLM1		Resposta a PLA1: paráfrase de suas colocações para confirmar se as compreendeu	E-mail	12/08/17
PLA1		Resposta a PLM1: esclarecimento de suas inquietações	E-mail	12/08/17
PLM1		Resposta a PLA1 sobre interações síncronas	E-mail	12/08/17
PLA1		Resposta a PLM1: possíveis meios de interações e suas vantagens e desvantagens	E-mail	13/08/17
PLM1		Estabelecimento de contato com PLM2: esclarecimento de conceitos da THA	E-mail	27/08/17
PLM1 e PLM2		Escuta à PLM2 (duração: 31 minutos)	Skype (vídeo)	06/09/17
TENTATIVA DE DPC COM PLM2	PLM1, PLA2 e PLM2	Interações para agendar nova Escuta	Whatsapp	21/09 - 04/10/17
	PLM1	Envio da transcrição da Escuta à PLM2	E-mail	20/10/17
	PLA1	Avaliação da Escuta à PLM2. Envio a PLM1 de comentários sobre a constatação da	E-mail	21/10/17

		presença de características semelhantes às de outros docentes do mercado.			
PLM1		Nova tentativa de interação com PLM2 (sem retorno)	Whatsapp	29/11/17	
PLM1 e PLM2		Retorno de PLM2 a PLM1	Whatsapp	18/12/17	transferência
Ano de 2018					
PLA1 para PLM1		Pergunta sobre desejo de continuar a receber assessoramento em problemas didáticos específicos; sugere busca de auxílio de um graduando de Letras (outras instituições).	2 e-mails	26/02/18	
PLM1 para PLA1		Confirma desejo e necessidade de um serviço de consultoria e de auxílio de um graduando. Envia pautas de pesquisa e de docência que deseja discutir em encontro presencial.	E-mail	26/02/18	
PLA1, PLA2 e PLM1		Discutem pautas de pesquisa: formas de reestruturação a partir da resistência dos colegas do mercado ao DPC	Presencial	1º/03/18	
PLA2		Cria um grupo para o Cadrelp no Facebook	Facebook	1º/03/18	
PLM1 para PLA1 e PLA2		Expõe suas observações sobre a falta de <i>feedback</i> por parte dos profissionais de Letras do mercado, que veem academia como voz exógena.	E-mail	05/03/18	
PLA1 a PLM1 e PLA2		Elucida, nos termos da THA, o fenômeno da separação radical entre Academia e mercado na área de Letras	E-mail	06/03/18	Jargão da THA: complexidade, sistema, operações, alopoiese.
PLA2 a PLA1 e PLM1		Expõe possíveis razões para a não adesão dos profissionais de mercado à rede de Escuta e assessoramento e questiona alternativas para aproximar os docentes do mercado.	E-mail	06/03/18	Jargão da THA: complexidade, sistema, operações, alopoiese.
PLA1 para PLA2 e PLM1		Confirma a visão apresentada pelos colegas e esclarece objetivos do DPC como núcleo formativo específico de cada área de ensino, de modo a promover um novo conceito de multidisciplinaridade	E-mail	07/03/18	Jargão da THA: complexidade, sistema, operações, alopoiese.
PLM1		Concorda com PLA1 e PLA2	E-mail	07/03/18	
PLA2		Sugere nova alternativa para aproximar colegas do mercado	E-mail	07/03/18	
PLA1		Esclarece conversão da pesquisa em <i>Pesquisa-survey</i>	E-mail	08/03/18	
PLM1		Apresenta diagnóstico sobre clientela de 2018, solicita a PLA2 assessoramento na estruturação de design de curso e aos graduandos ajuda na seleção de materiais	Grupo no Facebook	09/03/18	Fatores de Mediação, apropriação do jargão
PLA2 e PLM1		Discutem design da unidade e possíveis temáticas a partir do diagnóstico	Grupo no Facebook	09/03/18	Corresponsabilidade, FM, apropriação de jargão
GL1 e GL2		Contribuem com ideias e sugestões de materialidades para unidade	Grupo do Facebook	09/03/18	Corresponsabilidade, FM, apropriação de jargão
PLA2, GL1 e PLM1		PLA2 presta assessoramento teórico-metodológico sobre Storyline e GL1 contribui com busca de materialidades	Grupo no Facebook	10/03/18	Corresponsabilidade, FM, apropriação de jargão
PLA1		Fornecer orientações sobre estruturação de unidade de curso.	E-mail	12/03/18	FM, conceitos, procedimentos, recursos.
PLA1		A acrescenta orientações sobre estruturação de unidade de curso.	E-mail	12/03/18	FM, conceitos, procedimentos, recursos.
PLM1		Comunica mal-estar (enxaqueca) aos colegas e retorno das atividades em breve.	Grupo FB	14/03/18	Congruência
PLA2 e PLM1		PLA2 sugere textos para unidade de curso (9ºs anos)	Grupo do Facebook	21 e 22/03/18	Apropriação de jargão
PLA1		PLM1 agradece e relata últimas ações com a clientela	E-mail	24/03/18	FM, conceitos
		Fornecer orientações sobre procedimentos intersticiais			

Exploração da demanda 6	PLA1	Aresenta orientações sobre procedimentos intersticiais	E-mail	25/03/18	FM, conceitos
	PLA2	Envia orientações sobre metodologia de composição de unidades de curso	E-mail	27/03/18	FM, conceitos
	PLA1	Orienta como proceder com as unidades de curso para dois contextos distintos (9ºs anos)	E-mail	29/03/18	FM, conceitos
	PLM1	Agradece pelos esclarecimentos	E-mail	29/03/18	
	PLA1	Acréscimo sobre os 9ºs anos: um propedêutico, um aprofundativo	E-mail	30/03/18	FM, conceitos
	PLA1	Recomendação de leitura sobre Galperin	E-mail	30/03/18	FM, conceitos
	PLA1	Preceitos sobre as atividades intersticiais	E-mail	1º/04/18	FM, conceitos
	PLA1	Importantes recortes gramaticais do Plano Curricular para os 9ºs anos	E-mail	02/04/18	FM, conceitos
	PLA1	Problemas do ensino da gramática	E-mail	25/05/18	FM, conceitos
	PLM1	Parafraseia último e-mail para verificar entendimento. Solicita de assessoramento de PLA2 e GLJ para a elaboração das unidades de curso seguintes	E-mail	25/05/18	
	PLA1	Corrige compreensão elaborada por PLM1	E-mail	25/05/18	FM, conceitos
	GLJ	Responde afirmativamente à solicitação de PLM1	E-mail	25/05/18	Corresponsabilidade
	PLA2	Responde afirmativamente à solicitação de PLM1	E-mail	25/05/18	FM, conceitos
	PLA1	Esclarece princípio do <i>enhanced input</i> no interstício no formato <i>storyline</i> de cursi	E-mail	27/05/18	FM, conceitos
PLA1	Esclarece sobre seção de interstício	E-mail	1º/06/18	FM, conceitos	
PLA1	Presta esclarecimentos para a expansão do <i>know-how</i> sobre design enquadramento de curso	E-mail	02/06/18	FM, conceitos	
PLM1	Notícias da PLM1-professora: limitações ao enquadramento na subjetividade individual e social: dificuldades na elaboração enquadramento das unidades de curso, potencializadas por problemas na relação com clientela, com pares, com hierarquia administrativa. Crise subjetividade social. AUTOMONITORAMENTO	E-mail	17/06/18	"mal-estar", alopoiese, apropriação de jargão enquadramento	
DPC metateórico	PLM1	Notícias da PLM1-pesquisadora: resistência de colegas do mercado à interação	E-mail	17/06/18	Resistência à formação
	PLA2	Dá <i>feedback</i> sobre relatos da PLM1-pesquisadora	E-mail	17/06/18	
	PLM1	Manifesta concordância com PLA2	E-mail	17/06/18	
	GLJ	Manifesta concordância com PLA2	E-mail	17/06/18	
Exploração de-demanda 7	PLA1	Elucida a situação de ambas as esferas (escolar e acadêmica), alternativas para equacionar os problemas	E-mail	19/06/18	Alopoiese, ética profissional, FM
	PLA1	Dá mais esclarecimentos sobre reunião com staff da instituição.	E-mail	20/06/18	Alopoiese, ética profissional, FM
Exploração de-demanda 6 (DPC-fim)	PLA1	Fornece orientações para aperfeiçoamento de unidade de curso e solicita envio de materiais para simulação de unidade	E-mail	21/06/18	FM, conceitos, procedimentos
	PLM1	Professora PLM3	Grupo do Facebook	21/06/18	Paternalismo. Pacote-pronto.
TENTATIVA DE DPC COM PLM3	PLM1 e PLA2	Solicitam diagnóstico da clientela (conhecimentos reais + perfil sociocultural) para poder fornecer assessoramento	Grupo do Facebook	21/06/18	FM
	PLA1	Dá orientações para o assessoramento à colega PLM3	E-mail	22/06/18	FM
	Professora PLM3	Pede desculpas pela ausência e comunica que já equacionou o problema.	Grupo do Facebook	11/07/18	Resistência ao enquadramento

APÊNDICE B – TAREFA COM GÊNERO “AULA-PÚBLICA” (CM1 E CM2)

B1 – PROPOSTA DE PRODUÇÃO

Durante o trimestre que passou, exploramos diferentes temas e textos relativos à ampla temática da CIDADANIA. Vimos que a LINGUAGEM é ferramenta essencial para o exercício da cidadania, pois é com ela que interagimos e agimos na sociedade. Quando sabemos utilizar a linguagem nos diferentes contextos de comunicação, temos uma poderosa arma para conquistar nossos DIREITOS e bem exercê-los. Ao nos utilizarmos dela para usufruir da nossa LIBERDADE DE EXPRESSÃO, tornamo-nos também responsáveis pelas consequências daquilo que dizemos. Se a linguagem é uma forma de interagirmos socialmente e nos relacionarmos com as outras pessoas, essa interação passa pelo DEVER do respeito, da tolerância, do bom senso.

Na era das redes sociais virtuais, pessoas de diferentes lugares, etnias, culturas, religiões, estilos, idades, ideologias, partidos políticos, orientação afetivo-sexual, opiniões e mesmo de diferentes linguagens interagem via linguagem. Na sensação de estarem escondidos sob uma imagem virtual, os usuários se lançam sem amarras à liberdade de expressão, mas muitas vezes acabam criando sua própria armadilha, ao registrem, por escrito, discursos que acabam desvelando preconceitos, desrespeito, desamor; pois as palavras escritas não se perdem no vento: são visualizadas, flagradas, copiadas, arquivadas, compartilhadas.

Depois de discussões nas redes sociais, pessoas acabam “bloqueando” ou “desfazendo amizades” com outras, para não terem de acompanhar e conviver com manifestações de opiniões que são diferentes das suas. Mas e na “vida real”? As coisas se “resolvem” assim?

Por que é tão difícil conviver com as diferenças? Que diferenças existem? Qual a causa do preconceito e da intolerância? Quais as consequências? Que tipos de preconceito você costuma observar nas redes sociais? E fora da internet? O que é o preconceito? Como ele se manifesta? Como o uso da linguagem pode estar relacionado com essa prática? E como podemos usar da linguagem para combatê-la?

Em nossas próximas aulas, buscaremos construir conhecimentos sobre o tema do **PRECONCEITO, ligado ao direito da liberdade de expressão e ao dever do respeito às diferenças**. Faremos isso por meio da realização de AULAS PÚBLICAS, buscando adaptar as características do gênero, trabalhadas em aula, ao contexto escolar.

1º) FORMAÇÃO DE GRUPOS: A turma deverá se dividir em grupos, conforme a afinidade com os colegas e a identificação com o assunto. Cada grupo será responsável por coordenar uma aula, relacionando o tema acima a um dos seguintes tópicos: 1) diferenças de etnia; 2) diferenças de religião; 3) diferenças de orientação afetivo-sexual; 4) diferenças de estilo; 5) diferenças de cultura; 6) diferenças de ideologia política; 7) diferenças de classe social; 8) diferenças de linguagem; 9) diferenças físicas.

2º) PLANEJAMENTO: Após a dinâmica de formação de grupos, os integrantes iniciarão o planejamento da aula, que envolve: a) dividir as tarefas; b) conhecer o tema; c) realizar leituras; d) escolher um foco e possíveis sub-temáticas; d) buscar materiais informativos e/ou ilustrativos sobre o tema; e) elaborar resumos ou esquemas como material de apoio para a

aula; f) criar argumentos e estratégias para convencer os espectadores; g) definir quem fará uso da palavra primeiro (aquele que tem conhecimento de causa sobre o assunto), quem ficará com a parte mais expositiva, quem ficará com a parte mais argumentativa, quem dará testemunhos ou apresentará exemplos; h) definir se serão utilizados cartazes, se será entregue algum material ao público, quem confeccionará esses materiais; i) definir qual espaço mais estratégico da escola para a realização da aula; j) organizar em uma pasta todos os materiais escritos que serão usados para consulta ou explanação.

3º) AULA: No dia da aula pública, o grupo deve organizar previamente o local, observando se há lugar para as pessoas se acomodarem, colando cartazes, verificando se há todos os materiais de que precisam. Depois que o moderador (professora) fizer a apresentação dos palestrantes, os grupos podem iniciar a aula. (Obs.: Embora as aulas públicas não tenham um tempo determinado, os grupos devem se organizar para que caiba naquele período de aula também a fase de diálogo com os espectadores.)

Na **primeira etapa** da aula, cabe aos palestrantes apresentar e problematizar o assunto. Para isso, devem considerar alguns aspectos importantes, a partir dos quais serão avaliados:

- Cumprimentar o público e fazer eventuais agradecimentos;
- Contextualizar, definir e delimitar o tema;
- Apresentar a justificativa, os objetivos da aula;
- Deixar claro, durante toda a exposição, qual é o ponto de vista do grupo sobre o assunto;
- Dar voz a todos os participantes do grupo, de modo que um complemente a fala do outro. Evitar a distribuição artificial de falas: todos devem estar engajados na exposição do assunto, de modo que uma fala se conecte à outra naturalmente (sem contradições). Por exemplo: “Um exemplo que ilustra o que o fulano estava falando é...” ou “Além desse aspecto que beltrana mencionou, podemos citar ainda...”;
- Defender a opinião do grupo utilizando diferentes tipos de argumentos:
 - a) argumento de autoridade: opinião de especialistas, dados e resultados de pesquisas, frases de personalidades famosas;
 - b) argumento de exemplificação ou ilustração: narração de fatos ocorridos, exemplos metafóricos que ajudem a compreender melhor o assunto, apresentação de imagens;
 - c) argumento de causa e consequência: convencer através de raciocínio lógico, mostrando como uma coisa leva automaticamente à outra.
 - d) argumento de prova concreta: informações concretas extraídas da realidade; textos ou imagens que comprovam o que está sendo dito; flagrantes de atitudes preconceituosas praticadas em redes sociais; testemunhos.
- Estabelecer relações do tema específico com a temática maior da cidadania, dos direitos e dos deveres;
- Estabelecer relações do tema com o uso da linguagem;
- Estabelecer relações do tema com o tema dos outros grupos;

- Mesclar linguagem formal e informal, de acordo com o objetivo da fala e com o interlocutor;

- Falar claramente, em tom de voz adequado e com boa dicção, sem atropelos.

- Organizar a fala, ordenando informações (com marcadores como “primeiramente”, “num segundo momento”, “em seguida”, “por fim”) e marcando a relação entre as ideias (com operadores como “mas”, “portanto”, “por um lado... por outro lado”).

- Fazer da aula uma conversa, sem se prender à leitura de textos, que devem servir apenas como apoio.

- Falar (e ouvir!) **sem** ironias, ofensas ou qualquer manifestação de intolerância, desrespeito e preconceito. O objetivo é ampliar o conhecimento sobre o assunto através da soma de ideias.

- Buscar estar sempre em interação com o público e cativar sua atenção, variando a entonação, olhando para as pessoas, aproximando-se, dialogando.

- Respeitar a dinâmica de funcionamento da aula-pública, conforme visto em aula.

Enquanto os palestrantes fazem a exposição inicial, os espectadores fazem anotações e inscrevem-se (em um papel-ficha) para participar da discussão do tema.

Na **segunda etapa** da aula, então, o tema será explorado no diálogo com os espectadores inscritos, que podem contribuir das seguintes formas:

- Fazendo perguntas; pedindo esclarecimentos; comentando; dando exemplos; discordando; tangenciando; ouvindo e anotando.

- Estabelecendo relações com o assunto que será tema da sua aula. Por exemplo: se os palestrantes falaram sobre as diferenças de orientação sexual, um espectador que está estudando as diferenças de religião pode discutir com os palestrantes a forma como diferentes religiões tratam o tema da orientação sexual e quais os efeitos dessas visões na criação de preconceitos.

Eles também precisam respeitar as regras gerais da aula-pública, em termos de comportamento, linguagem, tempo, sob as quais serão avaliados. Nesta etapa, os palestrantes também podem inserir seu turno de voz sempre que acharem necessário.

COMO PREPARAR A AULA?

Você já teve a liberdade de escolher o tema de sua preferência e os seus companheiros de grupo. Agora precisam planejar como será a aula. Para isso, seguem algumas orientações que poderão ajudá-los.

1º) PLANEJAMENTO:

Organizem uma espécie de “projeto”, definindo e anotando em um papel:

- Título: (Qual será o título da aula, para colocar em cartaz?)

- Objetivo: (Qual o objetivo que vocês querem alcançar, com essa aula?)

- Justificativa: (Qual a importância de discutir esse tema em uma aula-pública?)

- Metodologia: (Como será a divisão de tarefas? Quem vai fazer o quê? Quem vai pesquisar o quê? Quem vai falar o quê?)

- Coleta de dados: (Onde vocês vão buscar informações?)

- Produto final: (Como será a exposição? Como estará organizada a aula? O que vai ter no início, no meio e no fim?)

DICA: Procurem dividir as tarefas de acordo com os gostos e as aptidões de cada um, de modo que a tarefa se torne agradável a todos.

2º) BUSCA DE INFORMAÇÕES E DE MATERIAIS:

Dentro da temática escolhida, o grupo deverá buscar:

- a) informações conceituais (o que é),
- b) evidências reais (como se manifesta; exemplos ilustrativos) e
- c) argumentos (opinião do grupo e ideias que ajudem na defesa do ponto de vista do grupo).

Dependendo do assunto e também do talento de cada integrante do grupo, uma aula poderá ficar mais próxima de um “seminário” ou mais próxima de um “debate”.

Fazer perguntas ajuda a direcionar a busca de informações?

- De qual tipo de diferença trata nossa aula?
- Como vamos introduzir, desenvolver e concluir a exposição?
- Que autores/fontes vamos citar? Quais são confiáveis?
- Quais subtemas vamos abordar no desenvolvimento?
- Como se manifestam essas diferenças?
- Essas diferenças costumam causar conflitos? Quais?
- Por que existe preconceito com esse tipo de diferença?
- Como esse preconceito é manifestado? Quem o pratica?
- Quais são as causas e quais são as consequências?
- O que o grupo pensa sobre isso?
- O grupo conhece algum fato envolvendo o assunto?
- Alguém pode dar algum exemplo de sua própria experiência?
- Que manifestações encontramos nas redes sociais sobre esse tipo de diferença?
- Como os preconceitos/intolerância/desrespeito sobre esse tipo de diferença se manifesta pela LINGUAGEM?

- Como a LINGUAGEM pode ser usada como forma de combater esses preconceitos?
- Como vamos expor nossos exemplos na aula? Contar? Mostrar no celular? Imprimir?

Encenar?

- Quais serão as opiniões que o grupo vai defender? Que argumentos vão utilizar?
- Que possíveis questões e comentários os espectadores poderão fazer? Como o grupo pretende reagir?
- Como vamos encerrar a aula? Que contribuições ela trouxe?

4º) ELABORAÇÃO DE RESUMOS E/OU ESQUEMAS

Busquem criar um roteiro da apresentação, para que a aula aconteça de forma organizada. É muito importante que cada um resuma as informações coletadas, crie esquemas e escreva palavras-chave para guiar o pensamento durante a exposição. Essas anotações servirão como material de apoio, evitando que você esqueça informações.

B2 – PLANILHA DE AVALIAÇÃO

DIMENSÕES	CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO GÊNERO ORAL “AULA PÚBLICA”	VALOR
1. Adequação à estrutura global do gênero (propriedades macroestruturais e contextuais do gênero)	1.1 O espaço escolhido para a realização da aula pública favorece a chegada e a permanência de pessoas. Há cartazes indicativos do que está acontecendo.	0,2
	1.2 A aula pública apresenta os estágios composicionais típicos: Saudações iniciais; motivos da manifestação; contextualização e problematização do tema; diálogo com o público.	0,7
	1.3 As marcas linguísticas permitem distinguir a voz dos palestrantes de outras vozes. Há marcas linguísticas de interlocução.	0,7
2. Adequação ao propósito e ao conteúdo (propriedades semânticas e pragmáticas do gênero)	2.1 A questão proposta para discussão é claramente apresentada, contextualizada e delimitada pelos palestrantes, com unidade e progressão.	0,7
	2.2 A análise do problema é norteada por um ponto de vista com o qual todo o grupo se identifica.	0,7
	2.3 As informações e os argumentos utilizados são pertinentes e consistentes, articulados por estratégias coerentes. Há previsão de argumentos dos espectadores e contra-argumentação.	0,7
	2.4 A problemática é ilustrada a partir de evidências reais (testemunhos, flagrantes de ocorrências em redes sociais, textos, imagens).	0,7
	2.5 São estabelecidas relações do tema com a temática maior da cidadania, mostrando especialmente com o uso da linguagem está implicado na questão dos direitos e dos deveres.	0,7
	2.6 São estabelecidas relações (comparações e integrações) com os temas abordados pelos outros grupos.	0,7
	2.7 Os palestrantes assumem postura (corporal, facial, verbal) de interação com o público mostrando-se abertos ao diálogo, ouvindo com atenção as contribuições dos espectadores e respeitando as diferenças de opinião, sem nenhuma manifestação de intolerância ou preconceito.	0,7
3. Articulação oral (propriedades fonomorfo-sintáticas frásicas e interfrásicas do gênero)	3.1 A seleção lexical é apropriada à situação de comunicação, aos objetivos do gênero, ao tema e ao ponto de vista assumido.	0,7
	3.2 São usados adequadamente recursos linguísticos para unidade e progressão temáticas na organização da própria fala (marcadores como “primeiramente”, “num segundo momento”, “em seguida”, “por fim”) e para estabelecimento de relação (coesão) entre a fala de um e outro palestrante (“Conforme disse fulano; para exemplificar o que vinha dizendo cicrano”)	0,7
	3.3 Os palestrantes usam tom de voz adequado e têm boa dicção. Buscam variar a entonação para prender a atenção do público e destacar ideias.	0,7
	3.4 A linguagem utilizada mescla formalidade e informalidade (admitindo-se gírias e termos de baixo calão desde cumpram claramente uma função favorável aos objetivos do gênero), variando o registro conforme o público, o assunto e o objetivo da fala (conceituar, debater, chamar a atenção, explicar, aproximar, didatizar).	0,7
	3.5 A fala transcorre como uma conversa, e não como uma leitura, de modo que textos escritos servem apenas como apoio à fala do palestrante.	0,7

B3 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS



APÊNDICE C – TAREFA DO FORMATO DE CURSO STORYLINE (CM3)

3 de abril de 2018 · Santa Maria

Os grupos são:
1-menina• Bruna, Júlia M, Eduarda, Nicole
2-garoto• Amanda, Luisa, Nicolas, Vinicius, Romero, Letícia, Pedro
3-gay• Ana, Luiza, JP, Thalyta, Cassiano
4-siliconada• Emili, Maria, Eduardo, Paulo, Severo
5-narradores• Eduardo, Pedro, Júlia H, Maria, Nicole, Thalyta

4 2 comentários Visualizado por 18

Curtir Comentar

Se possível gostaria eu de entrar no grupo do garoto
Curtir · Responder · 48 sem

to Feito bruxo
Curtir · Responder · 48 sem

Escreva uma resposta...

Tá bom!
Curtir · Responder · 48 sem

Escreva um comentário...

10 de abril de 2018 · Santa Maria

Siliconada:
Larissa Monteiro
17 anos
Está no 3 ano do ensino médio
Pretende cursar medicina veterinária porém sua mãe afirma que é idiotece pois já possui "vida formada" e dinheiro
Os pais são separados
O pai é um político (vereador) e e era abusivo com a mulher (mãe)
A mãe é uma socialite baladeira que só liga para o dinheiro
Não tem uma relação muito próxima com os pais e mora com a mãe
Já passou por duas cirurgias de estética: silicone(200ml) e BOTOX
Tem uma gatinha chamada Lindissei
Não se acha tão bela por isso fez as cirurgias e pretende fazer mais
Tem um estilo de vida bem saudável
Vai a academia todo dia após a aula
O pai e a mãe por não darem atenção a filha dão a ela grandes quantidades de dinheiro para gastar em roupas e tals
É viciada em comprar e por isso necessitava acompanhamento de uma psicóloga
Possui muitas amigas e ao contrário de sua mãe da mais valor a bens não materiais
Já teve 3 relacionamentos sérios e atualmente está solteira
P.s: ignorem erros de ortografia
Segue a ft de como pensei que ela fosse

Esqueci de colocar ali em cima as características físicas :
Cabelos longos e loiros
Olhos castanhos porém utiliza lente azul
Ach q é isso
Curtir · Responder · 47 sem

Vanessa Bianchi Gatto Minha sugestão: acho pouco verossímil ela necessitar de atendimento psicológico devido à compulsão por compras. Acho que ela não tem referências sensatas o bastante para perceberem que se trata de uma doença. Além disso, se ela já faz acompanhamento psicológico por conta dessa questão, acho difícil que ela chegue a agravar o quadro lá no fim da narrativa, quando vai encontrar com a Sofia...

Curtir · Responder · 46 sem

Escreva um comentário...

10 de abril de 2018

Gurizada, eu por mim acho que a questão de família nessa história vai ser bem irrelevante, se for pra ter uma história objetiva, falar sobre a família seria bem inútil. Prof e vocês de acordo?

Julia Marin de Brum 2 comentários Visualizado por 18

Curtir Comentar

Vanessa Bianchi Gatto Como eu disse em algum momento em aula, não iremos adentrar a casa dos personagens. Portanto, não há mesmo a necessidade de explorar as relações familiares. Por outro lado, é importante, sim, para os roteiristas, saberem de ALGUNS ASPECTOS da criação, da infância e da família dos personagens, pois poderão ser úteis na narrativa para EXPLICAR o porquê de algumas situações atuais. Por exemplo: o perfeccionismo de Sofia se explica pela educação muito rígida que teve em casa, pelo estilo tradicional da família.
Curtir · Responder · 47 sem

Sim sim, no aspecto de criação e algo do tipo eu concordo que pode ser importante na aula. Era só sobre a parte de dar muuito detalhes dos pais de cada um, ia ocupar muito espaço sem muita necessidade
Amei · Responder · 47 sem

Vanessa Bianchi Gatto Sim, tu estás certíssimo.
Curtir · Responder · 47 sem

Luisa Fernandes
5 de abril de 2018

Rapaz:
*Nome: Henrique.
*Idade: 18.
*Características físicas: cabelo preto, alto, olho castanho claro, corpo definido.
*Nota no colégio: medianas.
*Motivo do término: sentiu-se preso, sufocado, pois a cada dia que se passava ela ficava mais grudenta.
*Defeitos: não se importava com nada, egoísta e imaturo.
*Hobbies: jogar futebol e ir em festas.
*Objetivos: ser jogador de futebol e nada mais.
*Qualidades: engraçado, divertido, dono de si, extrovertido.
*Relacionamento com os pais: relação complicada, trabalham muito e separados.
*O que detesta: a escola, grude e drama.
*Aspectos do passado: sem atenção dos pais, sozinho.

6 1 comentário Visualizado por 17

Amei Comentar

Kkkk troca o nome
Curtir · Responder · 48 sem

5 de abril de 2018

Gay:
 Nome: Luan Bittencourt
 Idade: 20
 Cursa faculdade de Letras no 4º semestre.
 Personalidade: Reservado, o homossexualismo não é perceptível;
 -Tem cabeça aberta;
 -Seguro de si;
 -Muito ligado na natureza;
 -Trauma por conta de estupro, e rejeição na igreja em que o mesmo congregava;
 -Muito bondoso;
 -Bom conselheiro;
 -Tem muita fé em Deus.

Família: liberal, prezando sempre pela felicidade do filho.
 Hobbies: Cantar, ler, tocar piano.
 Físico: Corpo "Padrão". Nem magro, nem gordo, padrão.
 Faremos reajustes, pois ainda faltam detalhes.

Julia Hoch, Nicolas Deolindo e outras 5 pessoas · 5 comentários · Visualizado por 20

Curtir · Comentar

eu achei muito bom, mais tenho uma ideia a professora comentou sobre o personagem ter um musica que o representasse, logo que ela falou eu pensei na musica desse personagem... ai vai a letra

Amei · Responder · 48 sem

Ah, pois é

Curtir · Responder · 48 sem

Escreva uma resposta...

Ele ia na igreja por vontade própria ou só por causa dos pais?

Curtir · Responder · 47 sem

Ocultar 17 respostas

Própria. Como está explicado ali, os pais nunca deram pitaco em nada na vida dele

Curtir · Responder · 47 sem

Ele era assumido?

Curtir · Responder · 47 sem

Yeapp

Curtir · Responder · 47 sem

Achei bem interessante o gurizao, sepa vai da pra fazer uns bag loco cm ele

Curtir · Responder · 47 sem

Assim, ele tentou se assumir na igreja, apesar de já fazer parte da comunidade LGBT. Mas é algo que não de pra esconder

Curtir · Responder · 47 sem

pra me abençoar.
 Escuto meu coração, pois minha razão, muitas vezes atrapalha o meu pensar
 E ele me trouxe o discernimento, justo no momento em que pensei parar
 Sai do dilema, entre o asfalto duro, e olhar paredes prefiro cantar.

Hoje na Natureza, não importa a feira é dia de doadeira e não de trabalhar
 Não importa a feira é dia de doadeira e não de trabalhar (3x)

Curtir · Responder · 48 sem

o nome da musica é pisando descalço do maneua.

Curtir · Responder · 48 sem

Sim, sim, deixei a postagem entreaberta por isso.

Amei · Responder · 48 sem

Gostei da música sim, mas já temos uma em mente

Curtir · Responder · 48 sem

De qualquer forma, obrigada.

Curtir · Responder · 48 sem

Vanessa Bianchi Gatto Thalyta Olivar e Nicole Engelmann, guardem essas e outras músicas que ainda possam surgir. Poderão ser úteis em outros momentos, fora da história.

Curtir · Responder · 47 sem

Vanessa Bianchi Gatto a homossexualidade não é perceptível. (Evitar o sufixo "ismo" para falar da orientação afetiva, pois denota vício ou doença.)

Curtir · Responder · 46 sem

Vanessa Bianchi Gatto Grupo, andei pensando: acho que é meio arriscado essa história da religiosidade como "conforto" para um gay, até porque o próprio curso de Letras é famoso por seu ateísmo. Talvez fosse mais verossímil se Luan buscasse na própria Literatura (e nas artes em geral: tetro, dança...) um conforto para suas angústias. Além disso, o fato de a família ser bem "mente aberta" afasta ainda mais a ligação com a Igreja. O que os colegas acham?

Curtir · Responder · 46 sem

Não sabia dessa relação do curso de letras com o ateísmo Interessante... Mas já que estamos tratando de adolescentes, mesmo que não apareça explicitamente na história, essa "fuga" dos padrões é algo que está presente nessa fase. Acredito que ele possa sim cursar a faculdade de Letras e ter uma fé em Deus já que o "padrão" seria ser ateuista (nesse caso) Mas isso na minha visão. Amanhã conversamos direitinho contigo e com os coleguinhas para vermos o que se encaixaria melhor e ficaria mais sensato.

Amei · Responder · 46 sem

Bom argumento, Thalyta! Vamos ver o que os colegas acham e também o que fica melhor para os roteiristas encaixarem na narrativa.

Curtir · Responder · 46 sem

 **[Redacted]** **hn** carregou um arquivo.
17 de abril de 2018

vou mandar o que eu escrevi, como a professora pediu, o ponto de vista é da Sofia, estou aberta a criticas mudanças ou qualquer coisa que for importante.

mais um dia como os outros, a mesma casa, as mesmas roupas, os mesmos óculos que a propósito, já esta mais que na hora de trocá-los, pelo menos uma nova escola com novas pessoas.

Penso sobre isso durante o banho, escovando os dentes e trocando de roupa, olho a hora percebo que ainda tenho muito tempo para chegar a escola, mas quero chegar antes para dar uma volta e principalmente achar uma biblioteca.

Vou até a escola ouvindo algumas musicas que eu gosto, chegando lá, paro e observo como à escola é grande, ao entrar caminho tranquilamente pela escola deserta, pelo fato de ser muito cedo, vou observando as salas a procura da minha, quando finalmente a acho entro devagar escolho um lugar e coloco minha mochila em cima da mesa, saio e volto um pouco até uma sala, à biblioteca, entro e me deparo com uma sala pequena e aconchegante, com estantes altas repletas de livros, uma grande maioria de estudo, mas tinha alguns romances muito bons, peguei um que me interessou me sentei e comecei a lê-lo.

A aula foi tranquila sem muitas novidades, a maioria dos assuntos eu já tinha visto e os que eu não vi consegui entender muito bem, assim que bate o sinal para o recreio me dirijo a porta, caminho pelo corredor recebendo alguns olhares, o que me deixou incomodada, até que vejo um garoto muito bonito se aproximar e dizer:
-Oi, você é nova aqui?
Obviamente eu estava mais vermelha que um nimentão nensar nisso me

-Meu nome é Henrique, o seu ?
Mais uma pergunta, mas dessa vez ergui minha cabeça, tirei uma mecha de cabelo que caiu sobre meus olhos e a coloquei atrás da orelha, e respondi fraco:
-Sofia-
-nome lindo, Sofia combina com você, bom nos vemos por aí, Sofia – Ele disse isso com uma naturalidade, leveza, achei incrível, logo após de dizer isso ele colocou as mãos no bolso deu um sorriso e saiu andando.
espero que tenham gostado.
mandei tbm o Word, para quem quiser

 **story line.docx**
Documento

9 6 comentários Visualizado por 19

 Amei Comentar

 **[Redacted]** **hn** Muito bom.
Mas, tem um pequeno erro na última fala do Henrique, onde começa com letra minúscula, mas na verdade deveria começar com letra maiúscula.
(Obs.: Não pude abrir o arquivo no word porque estou no telefone)
Amei · Responder · 46 sem 2

 **Julia Marin de Brum** E também, ficaria mais coerente se ele dissesse:
"Sofia é um nome bonito, combina com você. Bem, nos vemos por aí"
Mas, é só uma sugestão ^^
Amei · Responder · 46 sem 1

 **[Redacted]** **hn** ele dissesse.
"Sofia é um nome bonito, combina com você. Bem, nos vemos por aí"
Mas, é só uma sugestão ^^
Amei · Responder · 46 sem 1

 **[Redacted]** **hn** esse Sofia no final foi proposital, queria que ele mencionasse esse Sofia com uma entonação maior. Não sei se deu de entender muito bem o que eu quis expressar, mais obg pela ajuda
Amei · Responder · 46 sem 2

 **[Redacted]** **hn** Ah sim
Faz sentido.
Amei · Responder · 46 sem 1

 **Vanessa Bianchi Gatto** Gurias, boas observações e argumentações. Trabalharemos esses detalhes em tempo oportuno.
Curtir · Responder · 46 sem 2

Escreva uma resposta...

 **Thalyta** **hn** Ficou bom teu começo. Uma crítica seria que tem muiitas vírgulas onde deveriam ser "pontos"
Amei · Responder · 46 sem 4

 **Vanessa Bianchi Gatto** Correta sua observação, Thalyta. Trabalharemos a questão da pontuação em aula.
Curtir · Responder · 46 sem 2

Escreva uma resposta...

 **[Redacted]** **hn** minha opinião, achei ótimo! me colocando no lugar de alguém qualquer que fosse ler, gostaria logo de saber o resto da história de uma vez só
Amei · Responder · 46 sem 2

 **[Redacted]** **hn** obg.
Curtir · Responder · 46 sem

 **Vanessa Bianchi Gatto** Verdade! Também gosteil O texto é muito leve e cativante. A leitura flui e dá vontade de ler mais.
Curtir · Responder · 46 sem 2

Escreva uma resposta...

 **[Redacted]** **hn** Gente, eu peguei o textinho da Nicole e refiz algumas partes. O sentido ficou o mesmo, mas podemos ver qual se encaixaria melhor na história, vejam aí:
Mais um dia como os outros. A mesma casa, as mesmas roupas, os mesmos óculos (que a propósito já es... Ver mais
Amei · Responder · 46 sem · Editado 3

 **Luiza Santos** respondeu · 7 Respostas

 **Vanessa Bianchi Gatto** Gurias, ótimo ver a interação entre vocês! A ideia é bem essa: Cada um vai contribuindo com seus talentos específicos: alguns são melhores com ideias, outros são melhores com ortografia, outros são melhores com pontuação, outros com recursos estilísticos... 😊
Curtir · Responder · 46 sem 2