

Desenvolvimento profissional corresponsável: caminho para a construção de representações endógenas do trabalho docente

Vanessa Bianchi Gatto¹

Universidade Federal de Santa Maria

Marcos Gustavo Ritcher²

Universidade Federal de Santa Maria

Marcia Cristina Corrêa³

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma proposta de capacitação profissional inicial e continuada baseada na triangulação entre professores-pesquisadores da academia, graduandos da universidade e professores do mercado, de modo a estabelecer uma aliança laboral que permitirá, de acordo com os princípios teóricos e metodológicos a serem

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Autora deste artigo e da dissertação de Mestrado que o inspira e que é nele citada.

² Doutora, Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Coautora deste artigo e orientadora das pesquisas de dissertação (já defendida) e de tese (em andamento) da autora identificada na nota 1.

³ Pós-Doutor, Professor Titular do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Coautor deste artigo e co-orientador das discussões que viemos desenvolvendo (tais como as apresentadas neste artigo) para a proposta de tese.

Desenvolvimento profissional corresponsável

adotados, desconstruir e reconstruir representações sobre o trabalho do professor, reformulando o ego profissional vigente. A partir da interface entre a Teoria Holística da Atividade (THA), de Richter, e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart e Machado, buscaremos desenvolver uma metodologia de “escuta” centrada na audiência de uma aliança entre profissionais de Letras de mesmo enquadramento, os quais, através de determinados fluxos discursivos estabelecidos no diálogo com o pesquisador, deverão desenvolver, em corresponsabilidade triádica, representações resiliógenas de seu papel profissional – distantes da akrasia e imunes à exogenia discursiva – especialmente no que se refere aos fatores de atribuição nos níveis alético-epistêmico, deôntico e axiológico.

Palavras-chave: Trabalho docente; Interacionismo Sociodiscursivo; Teoria Holística da Atividade.

Title: Co-responsible professional development: way for the construction of endogenous representations of the teaching work

Abstract: In this paper, we present a proposal of initial and ongoing professional training based on the triangulation among research professors, undergraduate students and school teachers, so as to establish a labor cooperation which will allow, according to the theoretical and methodological principles to be adopted, a deconstruction and reconstruction of representations about the teaching work, reformulating the existing professional ego. Based on the interface between the Holistic Theory of Activity (HTA), by “Author”, and the Sociodiscursive Interactionism (SDI), by Bronckart and Machado, we aim at developing a “listening” methodology focused on the audience of the alliance among Language Professionals of the same framework, who, through determined discursive flows, which are established in the dialogue with the researcher, should develop, in a triadic co-responsibility, resilience representations of their professional role – away from the akrasia and immune to the discursive exogeny – especially concerning the attribution factors in the alethic-epistemic, deontic and axiological levels.

Keywords: Teaching work; Sociodiscursive Interactionism; Holistic Theory of Activity.

Introdução

O projeto “Representações do Agir Docente”, vinculado à Linha de Pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e coordenado pela professora doutora Marcia Cristina Corrêa, dedica-se à investigação das representações acerca do trabalho do professor que se revelam nos diferentes textos pertinentes à atividade educacional. Tais representações são analisadas com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), tal como foram propostos por Bronckart (1999 [2012]) e por Bronckart e Machado (2004).

Inserida nesse projeto desde a Iniciação Científica, Gatto (2015) apresentou, em seu estudo de Mestrado, uma análise das representações do trabalho docente presentes nos textos que configuraram o discurso de um aluno de Letras ao longo dos quatro anos de sua formação. Atualmente, em fase de doutoramento, embora a autora siga voltando sua atenção às representações do trabalho do professor construídas pelos próprios profissionais da área, deseja dar a elas um novo tratamento, a partir de uma perspectiva integrativa de Teorias da Atividade que permitirá, segundo acreditamos, atingir ambições maiores em termos de profissionalização docente.

Tendo em vista o lugar de transição em que a autora se encontra e a fase inicial da pesquisa de doutorado, este artigo não cumpre ainda o propósito de um texto de análise e interpretação de dados. Queremos, antes, dedicar esse espaço de produção de sentidos à satisfação de uma necessidade primeira, que é retomada e a discussão de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que justificam certas mudanças de percurso e fundamentam nossas condutas científicas futuras.

Dos caminhos já trilhados: o ISD como dispositivo teórico-metodológico e algumas inquietações

O ISD constitui uma abordagem interdisciplinar que conjuga teorias linguísticas, sociológicas e psicológicas para defender o axioma básico de que o desenvolvimento humano se dá por meio de interações sociais mediadas pela linguagem. Aliando às teses psicológicas de Vygotsky (1998) os fundamentos sociológicos de Habermas (1987) e a abordagem dos fatos de linguagem proposta por Volochinov (2006 [1929]) e por Bakhtin (2003[1979]), o ISD dá centralidade ao papel dos textos/discursos produzidos nas atividades sociais, considerando-os porta de acesso às condutas humanas socializadas historicamente. De acordo com Bronckart (2004 apud Machado et al., 2009), ao mesmo tempo em que nos e pelos textos/discursos desvelam-se as representações que as pessoas têm sobre as suas condutas e as condutas alheias, esses mesmos textos podem contribuir para consolidar ou transformar não só as representações, mas as próprias condutas.

Foi com base nesses pressupostos que surgiu, nos últimos anos, o interesse do ISD pela análise das práticas de linguagem em situação de trabalho e, mais recentemente, a partir do diálogo de Jean-Paul Bronckart com a professora-pesquisadora brasileira Anna Rachel Machado, o interesse pela análise dos textos produzidos em situação de trabalho docente. E foi assim que também nós (Corrêa e Gatto) nos interessamos por coletar discursos nos/pelos quais alunos de Letras materializavam suas representações acerca do trabalho docente ao longo dos seus quatro anos de formação. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a Entrevista de Pesquisa, que, assim como as entrevistas de Autoconfrontação e de Instrução ao Sósia, constitui-se como metodologia de coleta de dados utilizada pelo ISD para o diagnóstico de representações do trabalho, haja vista o diálogo que essa teoria passa a estabelecer também com as Ciências do Trabalho, especialmente a Ergonomia e a Clínica da Atividade.

Os resultados nos mostraram (cf. GATTO, 2015) que, de fato, as experiências concretas vividas pelo sujeito interferem nas representações

que ele constrói sobre o trabalho docente. Exemplo disso são as primeiras vivências em sala de aula, que levaram o graduando a representar o trabalho docente como uma atividade imprevisível, tal como se lhe apresentou na realidade concreta do estágio. Do mesmo modo, constatamos, no discurso do sujeito da pesquisa, a presença implícita ou explícita de inúmeras vozes sociais que refletem a situação real de invasividade de vozes externas no sistema da profissão docente. Contudo, pudemos observar que, embora o sujeito incorporasse algumas dessas vozes, desaprovava outras, emissoras de juízos de valor que considerava inadequados ao trabalho do professor. Desse modo, o texto/discurso construído pelo sujeito desvelou um confronto dialógico travado entre essas vozes sociais e a sua própria voz.

Nesse sentido, se, por um lado, nossos resultados atestam a tese vygotskiana da importância do ambiente social e, especialmente, da necessidade das interações sociais mediadas pela linguagem para o desenvolvimento individual, por outro lado eles nos levam a questionar alguns pressupostos da sociologia habermasiana, sobretudo a unilateralidade com que encara a relação do social com o individual e a relação do discurso com a ação.

Como um neoiluminista, Habermas enfatiza a racionalidade da comunicação e das relações sociais. Mesmo não ignorando que haja distorções na linguagem, ele prevê um pacto de entendimento entre os indivíduos, que permitiria criar uma sociedade mais justa. Concebe a linguagem como uma atividade através da qual *os membros de uma sociedade entram em acordo sobre o que é o mundo que os cerca*; trata-se das representações coletivas (organizadas em mundos formais) que os indivíduos têm sobre o seu agir e sobre o agir do outro. De acordo com Bronckart (2006), a racionalidade que o agente atribui à sua própria ação é, para Habermas, primeiramente, um produto social, que só em um processo secundário de internalização constitui-se como racionalidade psicológica.

Ainda que, de fato, sem certo tipo de consenso na linguagem, a comunicação seja impossível, a ênfase dada por Habermas à necessidade

de acordo na comunicação, a partir do controle normativo da razão, acarreta, conforme nossas últimas leituras permitiram concluir, uma visão excessivamente socializada do homem, determinística do social sobre o individual, como se o sujeito sempre tivesse de concordar com as normas pré-estabelecidas, reproduzindo os pré-constructos culturais. Se a cultura tivesse mesmo esse papel determinante, todos os sujeitos seriam uma versão individual da realidade social, e não haveria diferenças entre eles. Ora, nossos próprios resultados da pesquisa de Mestrado mostraram que a sociedade não caminha necessariamente nesse sentido: a representação do trabalho docente construída pelo sujeito da pesquisa (cf. GATTO, 2015) diverge, por exemplo, da representação construída pelos demais participantes de nosso estudo, assim como diverge de certas representações construídas por outras vozes sociais. Embora haja uma cultura fortemente estabelecida que entenda a docência como uma vocação, o sujeito de nossa pesquisa não se mostrou representativo dessa cultura, já que para ele a docência deve ser vista como um trabalho, e não como uma vocação. A relação com a representação socialmente compartilhada é, portanto, de conflito, e não de acordo.

Além disso, como um ideólogo, Habermas defende a precedência da reflexão sobre a ação. A partir da função conciliadora que dá à linguagem, o autor acredita que a mudança nos discursos acarreta mudanças na vida material e social. É assim que, ligado a essa sociologia, o ISD defende que os textos/discursos produzidos pelos sujeitos podem transformar suas representações e suas próprias ações. Contudo, nossos resultados mostraram que, se algo ocasionou mudanças nos discursos dos sujeitos, foram as ações vivenciadas por ele na formação, sobretudo em situação de estágio. Seria ingenuidade, portanto, afirmarmos que a (des)construção de representações do trabalho docente pelo sujeito se deveu unicamente ao exercício de produção discursiva em si. Mesmo que se desejasse obter a desconstrução de certas representações a partir da sua mera textualização oral, entendemos hoje que seria necessária uma metodologia que permitisse uma maior intersubjetividade entre pesquisador e entrevistado, aspecto de que sentimos falta nos métodos de coleta de dados utilizados pelo ISD.

As Entrevistas de Pesquisas e as técnicas emprestadas da Clínica da Atividade (Instrução ao Sósia e Autoconfrontação Simples ou Cruzada), de Clot (2007), já se mostraram ferramentas bastante úteis no diagnóstico de representações do trabalho do professor, permitindo constatar a especificidade, a imprevisibilidade e a complexidade da atividade docente (cf. LOUSADA, 2006; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; BORTOLINI, 2014; GATTO, 2014). Todavia, em decorrência justamente dessas características específicas, os métodos da Clínica da Atividade, originalmente empregados na análise de atividades menos subjetivas (como a dos trabalhadores da indústria automobilística da Fiat), acabam apresentando limitações ao serem aplicados na análise do trabalho docente. De acordo com Bortolini, que utilizou em sua pesquisa a técnica da Instrução ao Sósia:

O principal entrave, acreditamos, é a dificuldade de o professor instruir o sósia, ou seja, de o professor entrevistado, claramente, dizer: tu deves, tu tens, tu vais fazer 'X'. [...] dar instruções sobre como realizar seu trabalho é uma tarefa muito complicada para o professor que, ao tentar operacionalizar essa solicitação, inevitavelmente acaba dizendo como ele próprio o faz, e não como o sósia deve fazer (BORTOLINI, 2014, p. 190).

Desse modo, seguimos nos deparando, muitas vezes, com a “relativa opacidade” na definição do trabalho docente, já constatada por Bronckart (2006, p. 203), isto é, “a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’”. Nesse mesmo sentido, Lousada (2006), que utilizou em seu estudo o método da Autoconfrontação, constatou que os aspectos mais característicos do *métier* do professor ficam subentendidos no discurso do profissional. Para a autora, isso ocorre porque o trabalho docente está “inscrita em uma verdadeira tradição da profissão, que torna desnecessária a explicitação de algumas prescrições” (p. 282). A pesquisadora ressalta, entretanto, a necessidade da explicitação dos “modos de agir” do professor e do esclarecimento de “regras implícitas” do trabalho para a facilitação da atividade docente, para aprendizagem dos professores iniciantes e para o desenvolvimento profissional. Para isso, segundo ela, é preciso levar a discussão “para o coletivo de trabalho, já que é a tomada de consciência

sobre as diferentes maneiras de fazer, dos diferentes modelos para o agir, que podem fazer o gênero evoluir” (p. 283).

É justamente esse o empreendimento no qual queremos investir, por meio da co-construção de um tempo-espço de desenvolvimento profissional próprio aos educadores linguoliterários (aqueles em formação, aqueles atuantes nas escolas e aqueles atuantes na universidade). Desejamos estabelecer um “lugar discursivo” que seja (por ora) a metáfora do lugar social e do lugar jurídico que queremos conquistar com a regulamentação da nossa profissão: um lugar em que as representações do nosso trabalho sejam configuradas em modos de agir paradigmáticos, ou seja, em que a reflexão e a discussão sobre emoções, conhecimentos e condutas sejam feitas a partir de um lugar discursivo próprio e específico dos profissionais de Letras, no qual e pelo qual todos se reconheçam como pertencentes àquele grupo.

Reconhecemos os trabalhos do ISD que buscam se aproximar desse mesmo ideal por meio do diálogo com a Clínica da Atividade, inclusive no sentido de estabelecer uma maior aproximação entre escola e universidade. Contudo, depois dos grandes avanços que Bronckart propiciou em termos de representações do trabalho e que Bronckart e Machado impulsionaram em termos de trabalho docente, desejamos aprofundar e desenvolver nossos estudos de representações ao trabalho docente específico do educador linguoliterário. Para tanto, aliamos a preocupação ergonômica do ISD às ambições profissionalizadoras de outra teoria da atividade: a Teoria Holística, cujas pesquisas educacionais se voltam especialmente à causa do profissional de Letras.

Além de melhor atender à delimitação do nosso estudo, a Teoria Holística da Atividade, segundo acreditamos, pode trazer valiosas contribuições aos estudos do ISD, na medida em que permite compreender holisticamente as representações que se constroem sobre a profissão, levando em conta inclusive as emoções, os afetos e os valores envolvidos, além das cognições e das ações propriamente ditas. Com essa preocupação, anseia por metodologias que evitem o estabelecimento de assimetria na interação entre interlocutores de uma mesma classe

profissional. No caso das pesquisas envolvendo professores, combate a postura clínica e dogmática que muitas vezes (mesmo que silenciosamente) o pesquisador acaba assumindo, analisando discursos e prática dos docentes da escola e diagnosticando seus “males”. Prevê, ao contrário, um esvaziamento por parte do pesquisador, de modo que o professor da escola possa “depositar” nele todas as suas angústias, decepções, conflitos, metabolizando-os. Deseja que o professor do mercado veja no professor da academia um colega de profissão, que não possui mais saberes que ele e que também está em busca da construção de um lugar social próprio. Nesse sentido, defende a criação e a utilização de metodologias que configurem uma “busca conjunta”, *interações que não sejam uma conversa para o pesquisador, e sim uma conversa com o pesquisador*. Essa simetria desejada entre profissionais de Letras de diferentes esferas está diretamente ligada ao “nirvana” da Teoria Holística da Atividade, que é a emancipação e regulamentação da profissão. A visão sistêmica necessária à compreensão e ao estabelecimento dessa nova ordem também justifica nossa escolha por abordagem holística das representações do trabalho docente.

As pesquisas que temos desenvolvido no projeto “Representações do Agir Docente” têm nos dado a oportunidade de estar face a face com graduandos da universidade e com professores do mercado. As metodologias utilizadas até o momento têm sido muito eficazes no sentido de permitirem diagnosticar as representações que esses sujeitos constroem. Contudo, deixam uma incerteza: Em que medida elas têm contribuído para efetivamente transformar essas representações? Em que medida têm contribuído para o crescimento profissional dos nossos colegas e futuros colegas de profissão?

Durante e após a coleta dos dados, pudemos constatar nos discursos dos graduandos vários “sintomas” da falta de um lugar social para o profissional docente, mas isso de nenhum modo foi metabolizado com os sujeitos; apenas analisado pelo pesquisador, já distante do entrevistado. Dois desses sintomas são a “acrasia” e a “exogenia” (RICHTER, 2013 e 2008, respectivamente). A acrasia corresponde, grosso modo, à incoerência entre o discurso elaborado pelo profissional e a sua

efetiva ação em sala de aula, o que aponta mais uma vez para o problema de se esperar, como Habermas, que determinado discurso transforme condutas. O que as pesquisas têm mostrado é que, embora o aluno de Letras seja instruído por seus supervisores de estágio a seguir uma abordagem sociointeracionista de ensino de língua e sinta-se convencido de que é melhor forma de trabalho, ele opta, ao desenvolver sua prática docente, por adotar técnicas mecânicas do ensino tradicional, totalmente incoerentes com a abordagem que diz defender.

Já a exogenia refere-se à presença de vozes externas ao sistema da profissão docente no discurso que o professor constrói sobre o seu próprio trabalho. A grande maioria dos participantes de nosso estudo (cf. Gatto, 2015), por exemplo, construía sua identidade docente a partir das ideias do senso comum que definem a docência em termos de vocação, amor e doação. Mais uma vez, o contato que o aluno de Letras estabelece, ao longo da graduação, com inúmeras teorias pedagógicas e linguísticas parece não ter feito sentido, já que os futuros professores definem a si mesmos de maneira muito próxima daquela dos leigos, relativamente tanto à forma quanto ao conteúdo. Os graduandos parecem ter dificuldade de dizer da sua identidade, da sua prática e dos critérios de qualidade do seu trabalho utilizando-se de um jargão e de fundamentos teóricos assimétricos em relação ao registro e aos argumentos usados pelo senso comum.

Tanto a acrasia quanto a exogenia parecem resultar da falta de um “enquadramento” profissional (cf. RICHTER, 2013) que parametrize o trabalho docente, a fim de que os próprios professores possam construir sua identidade de uma forma homogênea entre si (organizada, regrada, criteriosa) e heterogênea em relação à forma aleatória com que o senso comum define a docência. É esse enquadramento que permitirá, segundo acreditamos, a criação de alianças laborais entre os profissionais da academia, da graduação e do mercado, já que todos passarão a ter um “chão comum” para a troca de ideias.

Constatadas a acrasia e a exogenia, queremos agora superá-las, em conjunto com os graduandos e os professores do mercado. Para tanto,

proporemos, em tese de doutoramento, uma nova metodologia para a abordagem das representações do trabalho docente, que efetivamente contribua no sentido de (não dogmática, mas dialogicamente) reeducar representações e que permita, desse modo, o mútuo desenvolvimento profissional dos envolvidos na pesquisa; uma metodologia que, *em lugar de configurar uma conversa para o pesquisador, constitua uma conversa com profissionais paradigmaticamente alinhados*. Nesse sentido, nossa metodologia será a de uma “escuta” acolhedora, que funcione como “base segura” (cf. BOWLBY, 1989) ao graduando e ao profissional do mercado. Ao mesmo tempo, precisaremos contar com a disposição desses profissionais em estabelecerem entre si e conosco uma aliança laboral a partir de um enquadramento específico.

É por meio desse enquadramento triádico que adotaremos o Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), concepção de profissionalização docente proposta pela Teoria Holística da Atividade (THA), de Richter, e que consiste em estabelecer uma relação triádica de aliança didática e confiança básica entre três lugares do sistema profissional: academia, graduação e mercado. Esses três lugares estabelecem a inseparabilidade entre atividades-meio (supervisão formadora de recursos humanos e materiais) e atividades-fim (ensino de línguas). Por sua vez, a triangulação assim estabelecida utiliza extensivamente os instrumentos de conectividade e trocas ao alcance de qualquer dispositivo portátil de telecomunicação, tais como os aplicativos-nuvem e as redes sociais, para manter contato síncrono e assíncrono no empenho de superar o recalcitrante problema de os profissionais e estudantes encontrarem tempo para encontros presenciais.

A partir do estabelecimento desses critérios teórico-metodológicos comuns aos três profissionais de Letras, adotaremos uma postura de escuta que, voltada a um investimento na mudança das condutas, permitirá construir representações resilíógenas (cf. MELILLO et al., 2005) do trabalho do professor, distantes da acrasia e imunes à exogenia, e, assim, reformular o ego profissional docente através de discursos em que sua imagem seja dotada de prestígio e insira confiança no cliente ou nas demais pessoas que possam estar diante desse profissional na prestação

de serviços. Vejamos que pressupostos teóricos darão fundamento à proposta metodológica que queremos desenvolver.

Dos novos caminhos: interface entre o ISD e Teoria Holística da Atividade

Se o suporte teórico-metodológico do ISD nos foi suficiente para chegarmos ao diagnóstico de representações sobre o trabalho docente, a Teoria Holística da Atividade (THA, doravante) parece nos fornecer as bases epistemológicas adequadas para pensarmos em uma metodologia de intervenção sobre essas representações, de modo a reeducá-las. Se a questão da profissionalização docente é uma das preocupações centrais da THA, o ISD tem muito a contribuir na medida em que se interessa pela construção de um imaginário sólido e saudável do trabalho docente, resistente às vozes nocivas.

Enquanto o ISD é uma teoria bastante abrangente em termos de aplicabilidade, ganhando de seu fundador o status de ciência do humano, que tem o trabalho docente como um dentre muitos outros objetos de estudo, a THA, na medida em que reduz seu escopo à profissionalização em sistemas, canaliza todos os seus esforços para fazer um mergulho mais profundo nesse aspecto pontual da atividade humana, logrando uma visão integral do ser humano e da sociedade, em termos de comportamentos, sentimentos, valores e afetos. É assim que esse suporte nos permitirá criar uma metodologia que seja uma teoria das representações na íntegra: representações das ações, dos afetos, das cognições.

Assim como o ISD, a THA associa conhecimentos psicológicos, linguísticos e sociológicos, já que também entende a linguagem como fenômeno de interface entre o social e o psíquico. Contudo, os diferentes enfoques no campo psicológico e linguístico e, principalmente, a forte divergência no eixo sociológico resultam em concepções distintas de linguagem, de sujeito e de sociedade. Assim, para voltar nossa abordagem das representações à profissionalização docente, será necessário mudar nossa perspectiva sociológica e, a partir daí, lançar um novo olhar sobre nossas bases psicológicas e linguísticas.

Nossas próprias pesquisas já sinalizaram que a visão habermasiana não se mostra promissora quando o que se almeja é o desenvolvimento profissional, já que, ao partir do princípio de que a cultura tipifica ações, discursos, sentimentos, faz esperar que o profissional seja “representativo” dessa cultura socialmente estabelecida. Ora, se formarmos professores com base nessa lógica, seguiremos visualizando práticas tradicionais de ensino e ouvindo dos profissionais os mesmos discursos reproduzidos socialmente. Habermas permite que cheguemos a essa compreensão porque entende o ser humano como parte da sociedade. Se é parte dela, é natural que seja como ela. Contudo, por mais revolucionária que possa parecer a negação dessa tese, a compreensão do ser humano como parte da sociedade não é a única visão de mundo possível.

Em lugar da visão neoiluminista de Habermas, tomaremos a visão construtivista de Luhmann (1995) como principal base sociológica da metodologia a ser proposta. Para Luhmann, embora o ser humano seja necessário para que a sociedade exista, ele não é “parte” dela. Seres humanos e sociedade não constituem um único e mesmo sistema; são dois sistemas diferentes, autônomos, cada qual com suas operações específicas. É assim que Luhmann diferencia radicalmente sistemas sociais, que são sistemas de comunicação, e sistemas psíquicos, que são sistemas de consciência.

Essa compreensão surge a partir do modo positivo como Luhmann encara o problema da dupla contingência, isto é, o problema de saber como é possível a comunicação entre Alter e Ego, se as mentes de ambos são opacas uma para a outra. A explicação que Luhmann propõe é distinta daquela elaborada pelo sociólogo Talcott Parsons (1951), que segue uma linha de raciocínio semelhante à de Habermas, resolvendo a questão pela via do determinismo cultural. A solução de Parsons, na verdade, acaba por escamotear a própria dupla contingência, já que, para ele, as mentes não são totalmente opacas, na medida em que a cultura determina o que podemos esperar de Alter e de Ego a partir do papel social que ocupam. É assim que, como em Habermas, a linguagem e a cultura têm um caráter normativo, sendo necessário o compartilhamento dessas normas e valores para o estabelecimento de acordos que possibilitam a comunicação. Tanto

para Habermas quanto para Parsons, portanto, não há sistema que se forme sem formas culturais pré-estabelecidas.

Diante da solução encontrada por Habermas, Luhmann questiona: Como, então, surgiram as formas culturais e como pode ocorrer que evoluam? Para ele, a solução para o impasse da dupla contingência não poderia estar nos constructos culturais já estabelecidos, pois se assim fosse teríamos os mesmos pressupostos ad infinitum, não havendo jamais evolução. Luhmann entende de forma positiva e criativa o problema da dupla contingência, dizendo que é dele que brotam, gradativamente, as diferenças responsáveis pela formação de sistemas sociais. O espaço de produção de sentido é possível, conforme Bateson (1986), a partir do traço fundamental da diferença, o que implica dizer que há comunicação mesmo quando não há consenso. Logo, não se pode esperar, como quiseram Parsons e Habermas, que a comunicação gere sempre a aproximação dos indivíduos: às vezes, quanto mais há comunicação, mais há afastamento. Ao passo que a comunicação vai expandindo os espaços de diferenças, essas diferenças se transformam em forma, criando sistemas cada vez mais diferenciados do seu entorno. A comunicação é, portanto, para Luhmann, de natureza probabilística (e não algo previsível, como em Habermas e Parsons), e 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 ele próprio vai fornecendo, o que designa a autopoiese.

Dessa forma, para Luhmann, sistemas sociais e sistemas psíquicos constituem sistemas diferentes, ambos autopoieticos. São operacionalmente fechados, mas cognitivamente abertos, o que significa dizer que, embora surjam e se desenvolvam somente através de suas próprias operações, podem acoplar-se estruturalmente entre si. A propósito, um sistema só cria complexidade se ele se apropria do ruído do entorno. Na comunicação entre Alter e Ego, quando há aceitação de sentidos, as estruturas são apenas reforçadas, e o sistema não se expande; mas quando há rejeição de sentidos (contraposição, discordância), o conflito faz pressão para que se reduza a complexidade. Como o entorno é sempre muito mais complexo em relação ao próprio sistema, o sistema

precisa de mecanismos eficazes de redução de complexidade, que permitam converter o ruído em complexidade estrutural interna. Sistemas autopoieticos são, devido a sua autorregulação, bem organizados: por possuírem critérios de seleção bem definidos, a partir de expectativas normativas, não enfrentam dificuldades no sentido de transmutar complexidade. Tornam-se, por isso, cada vez mais fortalecidos internamente, complexos a ponto de o entorno jamais conseguir interferir sobre suas operações ou querer apropriar-se delas.

Nada de semelhante parece ocorrer no sistema da profissão docente, em que não há acoplamento estrutural entre sistemas, mas sim interferências do entorno, conforme revelam, por exemplo, os casos de exogenia discursiva observados na pesquisa de Gatto (2015). Com fácil acesso às operações do sistema docente, o entorno interfere a seu modo, emitindo juízos de toda ordem, geralmente discursos do déficit, à profissão docente. Sem critérios de redução dessa complexidade de ruídos, tudo é incorporado de forma crônica e doentia ao sistema. 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.

Ao defender a radicalidade da autopoiese, Luhmann não cogitou a existência de sistemas como o da profissão docente, os quais a THA denomina alopoieticos. Nestes, em que se enquadram as profissões não regulamentadas, é comum a exogenia discursiva, enquanto que nos sistemas autopoieticos das profissões regulamentadas a identidade profissional é construída endogenamente, ou seja, por meio de discursos produzidos por vozes internas ao próprio sistema.

Contudo, como nossas próprias pesquisas (GATTO, 2015) já demonstraram, o sujeito tem poder para transformar a cultura, da mesma forma como teve para criá-la. O educador linguístico, nesse caso, tem potencial para não se deixar determinar pela exogenia discursiva e para engajar-se em um projeto de construção de uma identidade endógena ao profissional de Letras, rumo à autopoiese. É um processo que pode ser

iniciado a partir da demarcação de diferenças, do estabelecimento de assimetrias em relação ao entorno.

A partir dessa ênfase no papel criativo do sujeito na mudança da cultura, julgamos necessário lançar sobre as bases psicológicas de Vygotsky as reflexões de Castoriadis e de Gonzáles Rey (cf. MOLON, 2011; MOTTA e URT, 2009) acerca do sujeito e da subjetividade, a fim de relativizar principalmente o conceito de “internalização”. Como Vygotsky trabalha com sistemas abertos, precisamos atentar para que o processo de internalização não seja compreendido como determinismo do social sobre o individual. Com uma visão sistêmica próxima à de Luhmann, Gonzáles Rey (apud MOLON, 2011; MOTTA e URT, 2009) diz 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. Assim, o sujeito precisa encontrar formas de relação e ação compatíveis com o seu desenvolvimento e com sua inserção no sistema social. Ao mesmo tempo, a subjetividade individual é auto-organizada, de acordo com as necessidades do sujeito e as exigências sociais, em um cenário que permite o desenvolvimento do sujeito. Existe, pois, de acordo com o autor, uma dialética entre a subjetividade individual e a subjetividade social, havendo co-construção, co-determinação, influência mútua. Mesmo que a subjetividade individual seja inseparável da social, o sujeito tem autonomia para determinar aspectos singulares da sua história social e cultural.

Castoriadis, em uma abordagem próxima à de Gonzales Reys, defende a autonomia e a capacidade de resistência do sujeito, o qual pode criar o seu mundo, questionar e recriar suas próprias leis (apud MOLON, 2011; MOTTA e URT, 2009). Para ele, é a capacidade criadora do homem que possibilita a existência da sociedade. Portanto, para ambos os autores, o sujeito institui a cultura ao mesmo tempo em que é constituído por ela; não é um mero reflexo da vida material, nem reduzido às convenções do discurso, mas também não é descolado de suas condições concretas de existência.

Para atingirmos a profundidade da THA no trabalho com as representações, há, além da subjetividade, outra esfera que precisa ser resgatada quando não se deseja reduzir o sujeito a meras convenções culturais e discursivas: a esfera do inconsciente. Quando tomávamos Habermas como referência para as questões sociológicas, adotávamos uma visão egológica jurídica do ser humano, negando a esfera do inconsciente. A análise de representações manifestadas no discurso partia do contato com consciências já formadas, em que o corte da cultura já se havia interposto. A abordagem sociológica que passamos a assumir, com base em Luhmann, exige, porém, que se olhe para o fenômeno da dupla contingência antes que os sistemas estejam formados, já que, para esse autor, não há nada estabelecido de antemão.

Para Parsons e Habermas, que trabalham com sistemas abertos, as posições sociais são transparentes, de modo que cada sistema já sabe o que esperar do outro. Luhmann, no entanto, trabalha com sistemas fechados, e mostra que a ordem social é possível mesmo a partir do caos, produto da opacidade mútua. A THA vai mais além, interessando-se por saber como a ordem psíquica é possível; e, para dar conta do que está por detrás da consciência, busca apoio nas teorias psicanalíticas, especialmente nos neofreudianos.

Destarte, depois de nossa mudança na abordagem sociológica, torna-se necessário aprofundarmos nossas bases psicológicas, para dar conta de atingir inclusive o nível do inconsciente, já que, como as pesquisas de base habermasiana já demonstraram, os discursos podem revelar armadilhas do sujeito em relação às suas práticas, mecanismos de defesa que mascaram os reais comportamentos, sentimentos, valores e afetos que estão em jogo.

Aderindo às fontes neofreudianas de que bebe a THA, defenderemos que a socialização da criança envolve, sim, aspectos culturais, mas que há uma fase pré-cultural que precede a individuação. Teóricos como Bowlby (1989), Winnicott (1978), Mahler (1977) mostram como a ordem biológica e a comunicação mãe-filho viabilizam a formação dos sistemas psíquicos. A fase pré-cultural é aquela que antecede a

territorialização/individualização dos corpos. Quando a criança se percebe como separada da mãe é um sinal de que já ocorreu o corte que separa a criança daquela dualidade mágica em que dois eram um. Nesse ponto operam mecanismos do inconsciente da pessoa, como a necessidade de uma “base segura a partir da qual uma criança ou um adolescente 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” (BOWLBY, 1989, p. 24).

Os conceitos lacanianos de Real, Imaginário e Simbólico ajudam a compreender essa relação entre sistemas psíquicos, sistemas sociais e sistemas biofísicos. Sobretudo os níveis do Imaginário e do Simbólico apontam para a diferenciação que Luhmann estabelece entre sistemas de comunicação e sistemas de consciência.

O Simbólico é o nível inaugurado no momento do desenvolvimento humano em que a criança percebe que há um lugar além do dela e do da mãe: denominado “Grande Outro” por Lacan (apud Lemaire, 1988), 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 percebe que o mundo dela não é o seu referencial, que ela não é completa em si mesma, mas é, ao contrário, incompleta, “furada”. Esse terceiro elemento que se interpõe é uma abstração, que corresponde ao lugar da norma, da lei, da cultura, da língua, enfim, de uma generalidade que permite a Ego e Alter entrarem num acordo, na medida em que está acima do narcisismo castrado de cada um.

Já o Imaginário corresponde ao momento anterior à castração, quando ainda não se interpôs o lugar da lei. É a fase pré-edipiana, em que o sujeito não negocia sentidos com o outro, mas teatraliza seu drama/medo/desejo, no sentido de que é ele quem comanda o espetáculo. Não havendo lei, tudo é permitido.

Nesse sentido, podemos dizer que, para Parsons, a dupla contingência se resolve na ordem do Simbólico. A comunicação se dá

porque há expectativas de que Alter e Ego convirjam para o lugar da lei, das normas compartilhadas. O consenso é a presunção do corte da lei operando em cada um dos psiquismos interactantes. Já para Luhmann esse consenso é uma suposição, podendo ser apenas encenado. Para ele, não há expectativas de que haja um Outro que vá regular a produção de sentidos, pois as mentes são opacas. E Lacan prova que Luhmann está certo, pois, se somos sujeitos cindidos em dois – o Simbólico que renuncia a individualidade e o Imaginário narcisista – então, na comunicação, podemos tanto negociar quanto encenar sentidos. Mesmo que o sujeito aceite a lei e a respeite, não significa necessariamente que concorde com ela.

Ainda que Gonzales Rey trabalhe com sistemas fechados, autorreferenciais, a THA considera necessário desenvolver suas ideias à luz dos conceitos lacanianos de Real, Imaginário e Simbólico. Em primeiro lugar, a THA considera que a criatividade que o autor atribui ao Imaginário deva ter sua sobrevivência considerada no Simbólico, pois há co-determinação entre os dois níveis. É por esse viés que podemos responder de onde vêm as relações de poder, que, para Luhmann, originam-se do afunilamento das escolhas, da capacidade de redução de complexidade e contingência: quando o poder de escolhas é zero, só resta receber ordens. Como a capacidade de reduzir complexidade está no Simbólico, é por esse nível que se mede o empoderamento das profissões. A autopoiese, portanto, gera empoderamento.

Em segundo lugar, a subjetividade individual necessita ser pensada também a partir da co-determinação entre Imaginário e Real, já que o mal-estar docente se manifesta inclusive biofísicamente: quando o professor não fala, seu corpo fala (úlceras, gastrites etc.) Por fim, em terceiro lugar, sendo o Real aquilo que escapa à ordem do discurso, aquilo que sobra, esse “objeto dejetado” também precisa ter sua utilidade considerada no desenvolvimento da subjetividade profissional. 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 os modos singulares de trabalho. Os profissionais podem ter diferentes estilos de trabalho sem deixar de serem competentes e sem

descharacterizarem o que é parte da subjetividade coletiva. Assim, em suma, as singularidades não podem ser desprezadas.

Tendo em vista as limitações de um trabalho com representações no nível do Simbólico, desejamos chegar aos sentimentos, valores e afetos que subjazem as representações, desvendando, no Imaginário, possíveis mecanismos de defesa utilizados para satisfazer às convenções do discurso. Como já pudemos comprovar, diferentemente do que cogitou Habermas, o simples fato de dizer-se não leva as pessoas a tomarem consciência de suas fraquezas e a galgarem sozinhas níveis mais altos. A hipótese da THA, na qual passamos a apostar para atingir o Imaginário e possibilitar uma tomada de consciência no Simbólico, é o investimento em estratégias da psicoterapia de adultos, como a desenvolvida por Winnicott (1978), por exemplo.

É confiando nessa hipótese que propomos uma nova metodologia para a abordagem das representações: uma metodologia de escuta por meio da qual o professor da academia possa acolher o colega professor do mercado nas suas dificuldades e ajudá-lo a dizê-las. A ideia consiste em não chegar com dogmatismos, mas ouvir suas angústias, seus medos, seus anseios; encenar um esvaziamento para escutar esse colega da escola que está fragilizado, para que ele possa metabolizar tudo o que está doentio em sua vida profissional. Queremos ser para o colega da escola, em um primeiro momento, como que a “base segura” com a qual ele pode contar.

Se Freud mostrara que nossos sonhos são baseados em condensações e deslocamentos, Lacan recupera essa relação dizendo que a vida psíquica, à semelhança da linguagem, é baseada em metáforas e metonímias. Winnicott, por sua vez, transfere essa relação para a psicoterapia, dizendo que as condensações e os deslocamentos são metáforas e metonímias dos nossos afetos. É por isso que o bebê desloca o afeto da mãe sobre um objeto, como um pano, por exemplo.

Partindo dessa constatação, os psicoterapeutas winnicottianos acreditam que o “colinho afetivo” (handling and holding) reside na elaboração de metáforas interativas de relações profissionais que ofereçam formas de a pessoa construir, na linguagem, as metáforas da

base segura que lhes falta. Nesse sentido, apostamos em uma escuta que permita ao profissional de Letras metabolizar as representações dos sentimentos, valores e afetos envolvidos no seu trabalho e que possibilite, a partir daí, construir com ele um horizonte de crescimento profissional, mostrando-lhe que há possibilidades de desenvolvimento.

À inspiração dos grupos operativos propostos por Pichon-Rivière (1998), buscaremos estabelecer uma escuta que minimize os medos e desconstrua as representações que costumam ser um entrave às mudanças. De acordo com o autor, ao mesmo tempo em que os participantes do processo grupal desejam mudanças, eles geralmente resistem a elas, por medo do desconhecido. Daí a necessidade de criar com o grupo um imaginário saudável da docência com o qual eles possam se identificar: o imaginário de um profissional cuja voz é invasiva, e não invadida.

Melillo et al. (2005, p. 49) nos falam da importância de se desenvolver a capacidade de resiliência comunitária, isto é, “as condições coletivas de grupos humanos ou sociedades para enfrentar as adversidades e procurar, em conjunto, a obtenção do seu bem-estar”. Assim, em nossa metodologia de escuta, será de grande importância a atuação sobre os pilares da resiliência, especialmente a autoestima consciente, a introspecção, a iniciativa, a capacidade de se relacionar, a criatividade, a independência e a moralidade.

Para criar esse imaginário comum que seja um atrator coletivo, entretanto, não basta que se operem mudanças na ordem do discurso. No próprio modelo de grupo operativo definido por Pichon-Rivière (1998), um conjunto de pessoas unidas em um tempo e espaço articulam suas mútuas representações internas para realizarem tarefas, havendo estabelecimento de vínculos entre si. Assim, a metodologia trabalhará afetos, valores e cognições não só no discurso, mas antes de tudo no comportamento, para que então haja mudança de representações. Os participantes realizarão, desse modo, tarefas externas, que serão depois objeto de reflexão no grupo.

Nem intervenção nem reflexão, porém, podem ser feitas aleatoriamente. Para passarem de forma coerente da reflexão à ação (e

vice-versa), os indivíduos pertencentes a um mesmo sistema profissional precisam partilhar dos mesmos pressupostos e das mesmas concepções. De acordo com a THA, o sistema precisa funcionar homogeneamente em seu espaço interno, de modo que a produção de sentido seja convergente. São necessários fundamentos conceituais e metodológicos, recursos e meios, critérios de controle comuns, para que os profissionais pronunciem seu papel uniformemente. Entra em jogo, portanto, o enquadramento de trabalho, que aproxima profissionais da academia e do mercado ao mesmo tempo em que estabelece a assimetria desses profissionais em relação ao entorno, a partir do uso de um jargão específico.

A escuta, nesse sentido, precisa ser necessariamente a escuta de uma aliança paradigmática, donde a necessidade de que participem do grupo operativo representantes das três instâncias envolvidas na capacitação inicial e continuada: professor da academia, aluno da graduação e professor do mercado. Pesquisas em desenvolvimento no âmbito da THA já demonstraram que o estabelecimento de relações binárias (apenas entre professor da academia e estagiário, por exemplo) configura uma relação somente no nível do Imaginário, de modo que aquilo que o pesquisador ouve é um discurso fragmentado, que não articula teoria e prática nem revela uma conceituação dentro de um determinado paradigma. A falta de alinhamento paradigmático com um terceiro elemento (no caso, o professor responsável pela turma da escola) impede que se cumpram expectativas normativas, já que a lei do Simbólico não se interpõe. As expectativas normativas previstas por Luhmann, portanto, necessariamente precisam do polo que estabelece a lei como o primado da comunicação, o que é possível dentro de uma relação ternária, e não binária; uma relação de três polos entre os quais se estabeleça uma aliança pautada pela sujeição a um mesmo paradigma de ensino. Isso significa que, se o docente da escola cancelar os esforços por falta de alinhamento paradigmático e aliança, haverá a perpetuação de uma relação meramente imaginária que não permite passar das expectativas cognitivas para as normativas, de modo que o estagiário continuará reproduzindo um discurso fragmentado ou aquele desejado pelo supervisor e desenvolvendo uma prática a-paradigmática.

Se realmente houver aliança, então se pode dizer que o ego profissional de cada um se desenvolverá segundo expectativas normativas, porque, uma vez estabelecida a relação triádica, entra-se na esfera do Simbólico lacaniano, em que nem tudo é permitido, nem tudo é válido, nem tudo é aceito, mas na qual se estabelecem raias de conceituação, de modo que a prática sofre uma espécie de castração positiva, em que tudo o que couber ou se alinhar a um enquadramento vai resultar em um conjunto de práticas que constantemente estarão alinhadas a esse paradigma. Através disso, ocorre não uma reflexão para a melhoria da ação, mas uma melhoria da ação que, guiada por um paradigma, repercute na esfera cognitiva e afetiva.

É a triangulação baseada na aliança por enquadramento, portanto, que colocará em co-determinação a subjetividade social e a subjetividade individual. Isso revela que nessa “escuta”, o profissional da academia, ao mesmo tempo em que se propõe a acolher as representações do colega do mercado, exige que este esteja disposto a se alinhar ao paradigma seguido pelos colegas da academia, que serão a “base segura” a ajudá-los na tarefa de se dizer dentro desse enquadramento.

Essa mescla de dialogismo com dogmatismo é o que vai caracterizar a abordagem linguística de nossa escuta. Banhando os Quatro Discursos de Lacan (cf. LEMAIRE, 1988) com a Pedagogia da Pergunta, de Paulo Freire (1985), a THA define os fluxos discursivos que devem permear, em rotatividade, o processo de escuta. O “Discurso do Mestre” e o “Discurso da Universidade” passam a configurar a comunicação dogmática e permitem, respectivamente, situar com clareza os lugares e posições sociais de quem fala e estabelecer os critérios de legitimação da construção dos sentidos. Isso significa que há critérios segundo os quais certos efeitos de sentido são ou não são pertinentes a determinado lugar discursivo. Já o “Discurso da Histórica” e o “Discurso do Analista” configuram a comunicação dialógica, correspondendo, respectivamente, ao discurso da busca e do questionamento e ao discurso da internalização. A interpenetração entre subjetividade individual e subjetividade social prevê que se considerem não só a convergência normatizante dos saberes coletivos pela paradigmatização (dimensão nomotética), mas também os

ruídos não processáveis da construção coletiva do saber, que configuram a personalização do saber (dimensão ideográfica).

Assim como ocorreu nos níveis sociológico e psicológico, essa nova abordagem linguística exige que revisemos nossas fontes antigas no que diz respeito ao tratamento da linguagem. A teoria bakhtiniana, como a vygotskiana, defende que as relações sociais são fundantes dos sujeitos, não prevendo a assimetria entre sistemas sociais e psíquicos, já que também trabalha com sistemas abertos, que não instauram o traço da diferença e fazem do sujeito um objeto das forças sociais. Sendo assim, é uma versão crítica da polifonia que passaremos a defender, na medida em que não consideraremos legítimas vozes advindas de sistemas externos desautorizados que sejam nocivas ao sistema da profissão docente. O professor precisará tomar consciência do lugar que é ocupado pelas vozes sociais e do lugar que é ocupado pela sua própria voz. Vejamos, pois, de que forma pretendemos dinamizar a construção desse espaço de escuta e metabolização de representações do trabalho docente.

A “escuta” como metodologia: um projeto em construção

Diante do objetivo de um desenvolvimento profissional via corresponsabilidade triádica, o primeiro passo será buscar um contexto escolar aberto ao diálogo com a universidade bem como buscar professores, nesse contexto, dispostos a estabelecer, com a pesquisadora e com o graduando, uma aliança laboral guiada pelo paradigma sociointeracionista de ensino de língua. Estabelecido o elo, essa aliança será continuamente alimentada de interações presenciais e/ou a distância, síncronas ou assíncronas.

As interações começam com a escuta das demandas do mercado, a escuta das perplexidades, dos dilemas, das inadequações que a escola traz e que serão acolhidas pela academia. Para esse acolhimento das demandas, é fundamental que o profissional do mercado saiba se dizer, equacionando com clareza qual a natureza do problema que enfrenta. O

profissional da academia, se necessário, ajudará o colega a dizer-se no jargão teórico do enquadramento adotado.

Centraremos nossa escuta nos “Fatores de Atribuição”, de modo que surjam questões relativas aos níveis a) alético-epistêmico, referentes à identidade profissional, sua (re)construção individual e coletiva, sua contextualização institucional; b) deontico, referentes à relação do profissional com os pares, clientes profissionais conexos, ecossistema social; e c) axiológico, referentes às vozes endógenas e exógenas do lugar profissional, discursos da demanda e do déficit. (cf. RICHTER, 2008).

Colocando-se na posição de sujeitos incompletos, que não têm as respostas nem as soluções, os profissionais da academia apresentarão, a si mesmos e aos colegas da escola e da graduação, questões que estarão sempre na primeira pessoa do plural: O que temos sentido? Como temos nos comportado? Como nos vemos, como nos imaginamos? Como gostaríamos que os outros nos enxergassem? O que nos incomoda? O que queremos que nossos colegas da academia saibam? Durante a escuta, os professores da academia deverão estar atentos ao jogo de representações que se estabelece, observando que vozes são as que se manifestam, de que lugar social ou histórico procedem, que intencionalidade há por trás delas, se elas desvelam um discurso da demanda ou do déficit. No caso de verificar a internalização de discursos exógenos, representações nocivas, discursos do déficit, o profissional da academia vai reformulando em voz alta as sentenças utilizando o jargão específico do enquadramento de trabalho, como se estivesse tentando compreender melhor as definições e inquietações. Nisso vai buscando, com a ajuda dos colegas, converter os discursos do déficit em discursos de demanda; vai construindo com os pares um discurso de resiliência aos fatores nocivos. Aos poucos, vai se desenvolvendo a capacidade de aderência ao enquadramento de trabalho, em termos de condutas, cognições e afetos. O senso de identidade e autoestima vai conseqüentemente sendo criado.

Em um primeiro momento, portanto, a visão crítica com que encararemos a polifonia bakhtiniana poderá inspirar uma limpeza de vozes exógenas presentes nas representações alético-epistêmicas, deonticas e

axiológicas construídas pelos colegas do mercado. A partir daí, equacionadas com clareza as demandas da escola, poderemos iniciar um trabalho conjunto de intervenção, em que o pesquisador segue sendo a “base segura” da aliança estabelecida entre o graduando e o professor do mercado. Sempre que eles, imersos em contexto escolar, encontrarem novos problemas, a academia os acolherá para um novo trabalho de escuta que, novamente, exigirá o equacionamento das contradições em jargão próprio do enquadramento. Nesse processo de formação inicial e continuada, estarão cada vez mais próximos os profissionais da academia, da graduação e da escola, que, aliançados num paradigma, ficarão, juntos, cada vez mais distanciados de tudo aquilo que não convém aos propósitos do seu modelo de ensino e da sua profissão. É o caminho para futuras associações e para a regulamentação profissional.

Considerações finais

Só podemos concordar que a heterogeneidade discursiva gera desenvolvimento profissional, como já garantiu Bulea (2010), quando estivermos vislumbrando uma profissão emancipada e regulamentada, que possui mecanismos de defesa e de resiliência suficientes para transformar a complexidade externa em organização e desenvolvimento interno. No caso de sistemas alopoiéticos, como é o caso da profissão docente, está claro que a polifonia tem representado um verdadeiro ruído aos ouvidos não-blindados dos professores. Portanto, se há um contexto de produção em que o debate enunciativo precisa ocorrer, esse contexto de produção é aquele que estamos querendo construir: uma rede de escuta e de assessoramento entre profissionais da academia e do mercado, vinculados a uma licenciatura e a um enquadramento de trabalho específico; um sistema próprio dos profissionais, com sua linguagem também própria.

Acreditamos que o Desenvolvimento Profissional Corresponsável é um caminho que muito tem a contribuir com a reeducação de representações e com a construção de um imaginário sólido, saudável e resiliógeno do trabalho docente, livre das vozes nocivas. A assimetria possibilitada pelo enquadramento, na medida em que for alimentada,

poderá criar um espaço passível de definição jurídica, via órgãos autárquicos de regulação da profissão. Serão esses órgãos que zelarão pelo exercício legal da profissão, pela qualidade e pela ética na prestação dos serviços e defenderão diante da sociedade a imagem desses profissionais, por meio de discursos não do déficit, mas da demanda.

Se a regulamentação ainda não é uma realidade, importa que os pares das diferentes instâncias (universidade e escola) criem aderências para unirem forças em prol dessa causa comum. A união, o respeito e o sentimento de empatia e corresponsabilidade entre os colegas de profissão é condição indispensável para a conquista do lugar discursivo e social de prestígio que é certamente um desejo de todos os pares. Dentro da academia, esse espírito pode começar a ser alimentado quando deixamos de satisfazer egos e comodidades e abrimo-nos ao diálogo com diferentes teorias e abordagens que possam estar interessadas em unir esforços na defesa de uma causa que é comum e que tem importância social real, como é o caso da reconfiguração do ego profissional dos professores, sobretudo os da escola básica. É esta a nossa proposta.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979], p. 261-306.

BATESON, G. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, 240 p.

BORTOLINI, A. S. B. O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar. 2014. *Tese* (Doutorado em Letras)- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2014, 237 p.

BOWLBY, J. *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 170 p.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999 [2012], 353 p.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, 260 p.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, 208 p.

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. 131-163.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2.ed. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985, 158 p.

GATTO, V. B. Representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015, 215 p.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, t. I et II, Paris: Fayard, 1987, 189 p.

LEMAIRE, A. *Jacques Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Campus, 1988, 317 p.

LOUSADA, E. Entre o trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor, 2006. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-

Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 346 p.

LUHMANN, N. *Social systems*. Standford: Standford Iniversity Press, 1995, 627 p.

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, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

MAHLER, M. S. *O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, p. 59-86.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Artmed, 2005, 160 p.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*. Maringá, vol. 16, n. 4, p. 613-622, out/dez. 2011.

MOTTA, M. A. A. da; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. *Psicologia em Estudo*. Maringá, vol. 14, n. 4, p. 621-629, out/dez. 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, 239 p.

PARSONS, T.; SHILS, E. (eds.). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press, 1951, 506 p.

PICHÓN-REVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 213 p.

RICHTER, M. G. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008, x p.

_____. Saberes didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem? 2015. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL, 1, 2010, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: UNISUL, 2010, 1-11 p. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcos%20Richter.pdf>. Acesso em 10 set. 2015.

_____. 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.

_____. *Pela existência de paradigmas profissionais na licenciatura em Letras. Linguagem e cidadania*. v.15, n.1, jan-dez., 2013. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/12Marcos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ed., São Paulo, Hucitec, 2006 [1929], 200 p. WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, 528 p.

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.