

## SABERES DIDÁTICOS: EM FAVOR DO ENSINO OU DA APRENDIZAGEM?

Marcos Gustavo RICHTER\*

*ABSTRACT: The research presented in this paper concerns the formation of emerging concepts about the dynamics of first language teaching and adopts a corpus linguistics approach. The corpus here investigated covers approximately thirty thousand words and resulted from the one-year collection of articles released by a notorious magazine for teachers. The question that led to this study is: do the concepts of teaching and learning privilege one or the other or integrate both dimensions? The theoretical framework is the holistic activity theory — a heuristic model based on systems theory. The methodological procedures relied on the softwares WordSmith Tools 4.0 and Richter-Berber Sardinha Semantic Mapper. The semantic cohesion between categories was measured using a parameter called Nodular Comparative Binding Ratio. The results are suggestive of concepts of teaching practices conceived as cognitive expectations and ends in themselves, leaving the learning issues in background.*

*KEYWORDS: mother language; didactic intervention; holistic activity theory*

### 1. Introdução

O senso comum sobre conceitos de atividade linguodidática (construção da competência comunicativa do alunado) parece sugestivo de ao menos um ponto pacífico, a indissociabilidade ensino-aprendizagem: em havendo um, entra em consideração o outro. Por esse motivo, pode parecer estranho pensar a possibilidade de não-acoplamento. O professor tem por incumbência ensinar; já o efeito dessas intervenções escapa às considerações tanto do profissional quanto do cliente. Se, em que medida, os fatores de intervenção do docente têm ou não o poder de gerar objetivamente expectativas sobre a aquisição da língua-alvo pelo aluno, isto não é da alçada de um e de outro.

Mais grave ainda é o sentimento de irrelevância docente quanto às tomadas de decisão sobre tais fatores: chega-se ao ponto de expropriar ao professor a prerrogativa de estabelecer as bases científicas e técnicas para a proficiência da função que exerce. Essa expropriação ao professor do poder decisório sobre como realizar seu trabalho, por sua vez, é acompanhada de um sentimento de impotência, por parte daquele; e da presunção (ainda que silenciosa) de despreparo e incompetência, por parte dos não-docentes — não raro beirando ou atingindo a hostilidade para com o habilitado (ou o habilitando, ainda na graduação).

A comparação do educador linguístico com outros profissionais, desta vez habilitados, salienta ainda mais essa desarticulação entre intervenção profissional e expectativas de resultados (benefícios) a alcançar. Por exemplo, sabemos que um tipo freqüente de elogio de um aluno (ou familiar ou mesmo amigo) a um professor é “Eu gosto (ou o Fulano gosta) das aulas.” — enquanto que, perguntado se aprendeu ou não o que esperava aprender, e até que ponto efetivamente aprendeu, dirá: “Bom, isso... pra dizer a verdade, não sei dizer...” O que temos aí senão uma presumida “prestação de serviços” cujos benefícios (ou motivos) se apagam do horizonte do cliente e — doloroso mas imperioso reconhecer — do próprio profissional? Num contraponto com outra profissão, desta vez reconhecida, o nutricionista, o panorama se mostra bem diferente. A semelhança com as licenciaturas se esgota no fato de o nutricionista ser (entre outras atribuições) um educador — como atesta a lei federal nº 8.234,

---

\* Professor Titular Pós-Doutor da Universidade Federal de Santa Maria

sancionada em 17 de setembro de 1991, que regulamenta a profissão de nutricionista. O artigo 3º, no seu inciso VII, determina que é atribuição do profissional da área a “assistência e educação nutricional a coletividades ou indivíduos, sadios ou enfermos, em instituições públicas e privadas e em consultório de nutrição e dietética” (ênfase nossa). No mais, entretanto, esses domínios são como óleo e água.

## 2. O desvio aos meios

Neste artigo, limitamo-nos a um tipo muito específico de contraste, conhecido na Teoria Holística da Atividade (THA) como *desvio aos meios* (RICHTER, 2008). Esta noção tem suas raízes na oposição luhmanniana entre expectativas cognitivas e normativas (LUHMANN, 1985b), de modo que, para nosso conceito operacional ficar mais claro, iniciaremos a abordagem pelo segundo recorte conceitual.

Para o sociólogo alemão, a experiência humana, na medida em que não se define inequivocamente ao experienciador, implica complexidade (mais possibilidades do que se pode realizar, levando à seleção forçada) e contingência (perigo de desapontamentos e necessidade de assumir riscos). Diante disso, não resta opção exceto formar e estabilizar expectativas para lidar com eventuais incongruências entre hábitos e fatos. Essas expectativas podem ser de dois tipos: cognitivas e normativas. As cognitivas, no caso de desapontamentos, conformam-se, por reformulação, à realidade concreta: esta última impõe-se àquelas, num movimento de constante normalização de fatos novos. As normativas, pelo contrário, diante de transgressões, são escrupulosamente mantidas e impõem-se aos fatos: trata-se da recusa à assimilação por meio de uma neutralização simbólica (algo como um apagamento) destes últimos.

Sistemas sociais do tipo pré-normativo — segundo a THA, alopoiéticos e constituídos por exogenia discursiva, caso típico de profissões não regulamentadas como a licenciatura em Letras — caracterizam-se por experiências regidas cognitivamente, o que não significa ausência de convenções e sanções, e sim, “que os componentes cognitivos e normativos das expectativas formam uma unidade coesa” (Id., *ibid.*, p.60). Ou seja, nos sistemas baseados em expectativas cognitivas, ordens e sanções são sensíveis a contexto, não havendo consenso dentro da classe profissional a respeito dessas questões.

As expectativas cognitivas contrastam ainda com as normativas nos seguintes pontos:

1. Ao não ser questionada a satisfação da expectativa, sua violação ou não é levada a sério ou é assumida como involuntária: essa ruptura não é associada a algum interesse humano equacionável compreensivamente.
2. O sistema não desenvolve formas de recondução do comportamento desviante à norma que o constitui. O desvio é então isolado numa *área de descarte* e tratado como (mais uma) exceção. Este procedimento é denominado por Luhmann de normalização.
3. A normalização singulariza convenções ou acordos caso a caso, o que conduz a um processo um tanto contraditório de individualizar a implementação da norma, ou seja, não associá-la a padrões de validade universal.
4. Os três pontos anteriores levam, conjuntamente, à *situacionalização* das expectativas, ou seja, ao esvaziamento da relação entre ações (com suas atribuições e responsabilidades jurídicas) e conseqüências. Ocorre uma desfuncionalização e destemporalização das ações, resultando a perda de perspectivas para o futuro (e mesmo de noção sistêmica de futuro), do senso de encadeamento causal das ações e do senso de reciprocidades contratuais das ações acordadas entre as partes.

5. Na medida em que o desvio não é associado a um voluntarismo equacionável, a uma atribuição de responsabilidades, tanto a norma quanto o desvio não são rotulados, descritos e explicados.

É curioso que, nestas condições, a própria competência para atuar, definida nas profissões regulamentadas em termos objetivos e normativos, aqui se degrada para uma noção imprecisa de estilo de atuação. Como se não bastasse, a insuficiência normativa se mostra particularmente séria para a autodeterminação de uma comunidade de prática, considerando que esta autogestão se atrofia com a diminuição da margem decisória dessa comunidade. Diga-se de passagem que é precisamente em termos da noção de maior ou menor margem de escolhas em uma cascata hierárquica que Luhmann conceitua o poder de um sistema ou função social.

Essa conexão entre a ausência de legitimação socialmente reconhecida, eficaz, e a ausência de poder é dada a entender de forma sutil pelo autor (LUHMANN, 1985b) neste trecho:

A ausência de uma classificação e de uma denominação traz consigo a impossibilidade de estereotipagem, dificultando a percepção da possível homogeneidade de uma multiplicidade de singularidades, fazendo com que elas não sejam facilmente sentidas como ameaçadoras. Os desapontamentos são processados de caso a caso. Essa concreção do processamento da experimentação não dá origem à construção de alternativas. (p.61)

Quem fala em impossibilidade de estereotipagem, fala em impossibilidade de conceituação, pois todo conceito resulta de uma operação de abstração reflexionante sobre um conjunto aberto de fenômenos que compartilham algumas propriedades — ou seja, que são tomados como homogeneidade inventariável e classificável, o que de certo modo os domestica e torna controláveis para as finalidades que os procedimentos profissionais comportam.

Assediado constantemente por essa dificuldade, o docente apresenta comportamento tipicamente atônito diante das circunstâncias com que depara, sentindo-se obrigado à resolução ad hoc de problemas (expectativa mantida também por não docentes) e refratário ao equacionamento conceitual de seus que-fazer. Profissionalmente, é um operador situacional, em contraste com o operador conceitual. Não habilitado, sem atribuições profissionais claras, pensa a experiência na mata cerrada do aqui-agora, em oposição ao profissional habilitado, que neutraliza tudo que é retido na peneira taxionômica com que aborda a prática, reduzindo assim a complexidade desta a níveis aptos à intervenção normatizável e justificável finalisticamente.

Esse quadro patológico que assola as licenciaturas (com exceção, hoje, da educação física) é o que a THA denomina desvio aos meios. Não se trata de uma simples sinonímia para a noção de expectativas cognitivas, embora nela se inspire. A principal diferença está em que Luhmann concebe o funcionamento dos sistemas sociais unicamente por autopoiese (LUHMANN, 1995), não admitindo que interfiram diretamente uns nos outros em decorrência de relações de força, ao passo que a concepção holística segue a heterodoxia de Teubner, concebendo sistemas autopoieticos e alopoieticos — oposição esta próxima à de sistemas reguladores e regulados (VILLAS BOAS FILHO, 2006). No primeiro polo encontramos profissões como a medicina, o direito, a nutrição, entre várias outras; no segundo polo, profissões ligadas à expressão artística, licenciaturas etc. Segundo esta ótica, sistemas sociais podem estabelecer acoplamentos estruturais simétricos e assimétricos, de três modos: por confrontação; por simbiose; por cooperação. Estes tipos de acoplamento recebem seus

nomes a partir da tipologia das relações sociais batesonianas, a saber: simétricas, complementares e recíprocas, respectivamente (BATESON, 2000). Este desenvolvimento, presente na THA, não faz parte da concepção de Luhmann.

Em profissões autopoieticamente constituídas como a do nutricionista — para voltarmos ao exemplo proposto antes — o trabalho educativo se alicerça sobre a perspectiva (tácita para profissional e cliente) de um benefício orgânico cuja relação com o plano alimentar proposto é claramente de fins para meios, atestando a vocação finalística desta área de atuação. Raciocinando em termos da metateoria da atividade (em que a THA se situa), a nutrição é o motivo ou objeto desta atividade profissional. Se a comparação fosse estabelecida com a profissão de gastrônomo (chef), o motivo da atividade passaria a ser a degustação. O ato de comer em si mesmo gera a satisfação ou não do cliente pelo serviço prestado, mas a competência do chef se esgota no consumo devidamente gratificado. O que é finalidade para o sistema social do gastrônomo se torna meio para o sistema social do nutricionista. A satisfação do público-alvo se assenta, neste caso, na consecução das melhorias orgânicas desejadas, sem mais.

É precisamente por isso que o leigo, ciente da finalidade do atendimento nutricional e de acordo com ela, não espera que o nutricionista componha uma dieta gostosa, e sim que esta, no futuro, repercuta positivamente em sua saúde. Suas preferências pessoais estão fora de cogitação, são apagadas simbolicamente pelas expectativas normativas associadas ao papel do profissional da área — que ordena e classifica os fenômenos-alvo de sua intervenção finalística, sem se abalar por singularidades do paladar de quem o procura.

Bem diferente é o quadro para a licenciatura em Letras, profissão alopoieticamente constituída. Sem regulamentação, sem reserva jurídica de mercado de trabalho, sem um perfil de atribuições, competência e ética, o educador linguístico não dispõe de (ao menos) um know-how profissional de consenso (enquadramento). A atuação que dele se espera, e por ele internalizada, caracteriza-se pela perda do senso finalístico — o motivo de seu trabalho seria, em situação ideal, autopoietica, a aquisição de competência comunicativa pelo cliente, construída em longo prazo e com a indispensável colaboração e empenho deste último. Entretanto, o desvio aos meios muda tudo. Em primeiro lugar, apaga do horizonte do profissional e do cliente a relação normativa (no sentido de acarretamento cientificamente fundamentado) entre o ato linguodidático e o progresso da aquisição, ou seja, entre ensino e aprendizagem.

Desacoplados fins e meios, estes degeneram para a gratificação imediatista. A didática resultante, situacional e pseudoconceitual, alimenta a expectativa de gratificar o aluno pela atividade didática em si mesma. O professor é considerado bom se o aluno *gosta das aulas*. Não se trata de ponderar se houve ganhos (em que progrediu? quanto progrediu?) decorrentes da prestação de serviços.

### 3. O discurso do déficit

Paralelamente a esta disfunção, há outra não menos séria, cujo sintoma, para muitos professores de língua materna e estrangeira, consiste no sentimento crônico de fracasso devido ao redirecionamento ou até rebaixamento das atividades didáticas pelo aluno em função de objetivos ou prioridades pessoais. Este problema, dentro do paradigma holístico, é parte de uma sintomatologia complexa denominada *discurso do déficit* (RICHTER, 2008), cujas raízes podem ser encontradas na relação alopoiética complementar entre sistemas reguladores normógenos, que produzem, lançam e impõem ao entorno formas discursivas legiferantes, e sistemas regulados anômicos, que internalizam legiferações extrassistêmicas e

se tornam alvo de expectativas cognitivas (do leigo) de expectativas cognitivas (do profissional). As relações intersistêmicas complementares operam da seguinte forma:

1. Sistemas autopoieticos (reguladores), mais aptos à autoprodução, autorregulação e autopreservação, são também dotados de mecanismos de redução de complexidade e contingência mais poderosos do que os sistemas alopoiéticos (regulados). Dada a ilação, apoiada na própria definição luhmanniana de sistema, de que sistemas em acoplamento estrutural são entorno um para o outro, a THA autoriza a concluir que sistemas autopoieticos *observam* sistemas alopoiéticos como campos de hipercomplexidade.
2. Dado, ainda, que todo sistema autopoietico necessita de exercer operações de seleção no entorno destinadas à redução de complexidade *entrópica* — premissa do próprio autodesenvolvimento, que implica o paradoxal aumento da complexidade *organizativa* conhecido também como *ordem a partir do ruído* (ou caos) — o sistema regulador extrai do entorno este mais-de-organizar na forma de *expropriação da capacidade seletiva do sistema regulado*, capacidade na qual se encerra a própria definição sistêmica de *poder* em Luhmann (1985a): poder anterior a todo ato de conceituar, classificar, modelar, normatizar. Anterior a todo ato de fazer prevalecer uma especificação, uma direção, diante de outras possibilidades (relegadas aos bastidores da comunicação).
3. Como resultado, o sistema alopoiético retrai e fossiliza sua capacidade seletiva redutora de complexidade (alienada para sistemas juridicamente emancipados), tornando-se vulnerável a *situações*. Além disso, a própria prerrogativa de constituir-se como sistema autônomo, de determinar um lugar social (e discursivo) para si entra em retração. O ecossistema social situa o profissional não regulamentado a um *entrelugar*, sem perfil definido. Sua formação, suas decisões, seus critérios não são considerados relevantes, tanto pela clientela, quanto por profissionais de outras áreas, que se arrogam o direito de julgar e prescrever o comportamento e o *know-how* de quem atua numa *terra de ninguém*. Cabe acrescentar que sistemas de complexidade basal caracterizam-se também pela baixa assimetria em relação aos ecossistemas de entorno. Isso significa que observações externas praticamente não lhe atribuem recursividade operacional eficaz de redução de complexidade.

Esse fato dá conta de uma estranha contradição intersistêmica que as licenciaturas mantêm com atividades investidas de maioridade jurídica, como, por exemplo, a psicanálise. De um lado, é bem sabido e incontroverso que o licenciado em Letras, salvo raras exceções, uma vez diplomado vai às escolas e, independentemente da formação teórica predominante que obteve na graduação, realiza seu trabalho de professor assim como o vivenciou e introjetou no papel de aluno. Em português claro: ser cliente por longo tempo acarreta ser profissional. Por esta linha de raciocínio, um paciente que faz dez, quinze, vinte anos de psicoterapia sabe e tem *ipso facto* tudo o que precisa para abrir seu consultório de psicoterapeuta. É o que se observa na realidade e se tem por consenso social? Obviamente não.

De outro lado, a própria mídia, cobrindo regiões de indigência econômica e educacional, chega vez ou outra a atribuir implicitamente mérito à iniciativa de analfabetos funcionais (!) trabalharem como alfabetizadores de terceiros. Alguém diria: Mas é simples, basta observar professores e fazer como eles. E por que ninguém diria: O psicanalista simplesmente fica sentado escutando com atenção o paciente todo o tempo. Então, posso muito bem prestar ajuda psicológica a quem precisa; afinal, vivem me dizendo que sei ouvir

com empatia... A resposta é simples: neste caso, estamos diante de um sistema autopoietico e altamente assimétrico, a ponto de apresentar opacidade operacional à observação externa. Nessas condições, diz o referido profissional — com o aval da clientela e de toda a sociedade: O trabalho parece simples, mas por trás disso há toda uma preparação anterior. E, para um sistema profissional alopoietico — com a minoridade jurídica arrastada até hoje —, por que lhe é negada esta mesma alegação? O que faz um acadêmico de Letras na Academia ao longo de quatro anos de formação superior preparatória?

4. *Last but not least*, o sistema regulado é deixado vulnerável à própria complexidade entrópica interna, traduzida numa práxis anômica. A resposta irônica dos sistemas reguladores a esta anomia surge na forma de práticas discursivas de depreciação e comisseração a respeito da profissão expropriada num momento anterior. A relação estabelecida é análoga à da sociedade civil para com os grupos incapazes ou semi-incapazes, ou do indivíduo investido de maioria para com os indivíduos em situação de minoridade.

O discurso do déficit apresenta também um caráter vetorial, análogo ao dos fenômenos físicos que associam diferença (desnível referente a determinada variável) e sentido. Para haver discurso do déficit, é necessário uma diferença crítica de complexidade entre (ao menos) dois sistemas e *modus operandi* alopoietico discernível em um deles. O vetor aponta sempre para um pólo alopoietico. O discurso do déficit mantém com sistemas regulados uma orientação centrípeta, e com sistemas reguladores, uma orientação centrífuga. Isso explica o conhecido fato de profissionais emancipados de determinada área de atuação tomarem o cliente como alguém que a priori não sabe como proceder para resolver seus problemas no referido domínio e, portanto, está sempre necessitando de ajuda especializada (obviamente do profissional devidamente regulamentado — com outros, dirão, o cliente sempre estará correndo riscos!). Neste caso, o cliente está sendo o alvo do discurso do déficit.

Por outro lado, este vetor discursivo jamais aponta para sistemas autopoieticos. Resultado: como parte das operações destes sistemas, a competência é um pressuposto, o erro não é posto em consideração até prova em contrário (é do cliente, de terceiros ou das limitações impessoais da ciência e da técnica) e ao profissional cabe o bônus do risco e ao cliente o ônus do perigo ou dano (cf. LUHMANN, 2005). Profissões não emancipadas invertem essa tendência.

A fonte por excelência do discurso do déficit é o pool de sistemas autopoieticos tomados em seu caráter normógeno, isto é, produtor e disseminador de expectativas normativas. Embora estas difundam-se por todo o ecossistema social, seu efeito particularmente pernicioso advém do acoplamento estrutural pós-expropriativo típico das relações complementares com sistemas cuja basalidade operacional não consegue superar, de dentro para fora, contradições internas gravíssimas. Por exemplo, o professor de línguas (licenciado) é preparado ao longo de quatro anos de estudos superiores para realizar um trabalho suficientemente diferenciado, especializado e complexo para que seja considerado não uma função, e sim uma profissão, de fato e de direito. Apesar disso, na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações), que fornece a listagem das profissões regulamentadas (O termo não é *reconhecidas*! A diferença é muito grande, cf. STEINHILBER, 1996), esta profissão, no momento em que este artigo foi escrito, não consta — ao passo que uma função não especializada como empregado doméstico já foi agraciada com a emancipação jurídica. E isso, passadas quase quatro décadas!

Além da interface tensa autopoiese-alopoiese com seu resultante discurso do déficit e da diferença entre função e profissão, a THA postula ainda outra oposição crucial implicada

na vetorialidade patógena ora em discussão: delegar x alienar. A vertente soviético-finlandesa da teoria da atividade chama a atenção para a variável divisão de trabalho, mas sua concepção institucional de sistema (que resulta no tratamento conceitual de sistemas abertos, não autopoieticos) confunde:

- atividades que, podendo ter sido executadas pelo contratante ou beneficiário, este simplesmente *delega* a terceiros ao mesmo tempo que, igualmente competente, conserva e aciona o senso de julgamento sobre a pertinência ou qualidade do serviço prestado; e
- atividades que, não podendo ter sido executadas pelo contratante ou beneficiário (ou ao menos deste para si próprio), haja vista a sua diferenciação, necessidade de preparo teórico-prático e habilitação, o interessado *aliena* a terceiros habilitados, renunciando (ressalvados profissionais da mesma classe) tanto à realização do trabalho quanto ao julgamento referendado sobre sua pertinência ou qualidade.

Enquanto que o primeiro caso, delegar, é típico das funções, do trabalho não especializado (ou não diferenciado acima de um limiar crítico), o segundo, alienar, deveria atestar a coerência da diferenciação funcional progressiva da sociedade contemporânea, hipercomplexa, no reconhecimento da autonomia e da maioria jurídica das classes profissionais às quais se reservam determinadas atribuições.

Esta coerência, entretanto, fez do professor um inimigo. Leigos com tempo disponível, boas intenções e nenhum preparo podem ser amigos da escola, diluindo a competência do profissional habilitado. Por outro lado, voluntários que se sintam aptos a escutar atenta, tolerante e pacientemente as queixas e perplexidades de pessoas com problemas existenciais ou em situação traumática, intervindo com aconselhamento e apoio, ainda que voluntariamente, sem remuneração ou qualquer outra contrapartida e em situações de calamidade aguda, estarão proibidas de fazê-lo: tratar-se-ia de exercício ilegal da profissão de psicólogo (exceção feita a atendimentos análogos explicitamente ligados a proselitismo religioso). Para encurtar a conversa: amigos da escola, sim; amigos da mente, nem pensar...

A noção de discurso do déficit e da centripeticidade das expectativas cognitivas nos autoriza a questionar se as publicações que se apresentam como destinadas a amparar o professor e proporcionar-lhe formação continuada tendem a abordá-lo sob uma ótica mais ou menos disfarçada de minoridade profissional. Afinal, os colaboradores dessas revistas não são necessariamente colegas de profissão dos licenciados em Letras. Podem, inclusive, ser profissionais cujas credenciais os levem a acionar expectativas normativas sobre o ensino de línguas a partir de um outro lugar.

Embora estudos sobre crenças de professores e seu imaginário já nos tenham proporcionado conhecimentos capazes de explicar inconsistências e frustrações docentes, resta ainda uma grande lacuna no que tange à abordagem sistêmica desses fatos. Restringindo mais o foco, ainda pouco sabemos a respeito da projeção de expectativas conceituais normativas sobre a atividade linguodidática — o que nos levou a investigar as tendências conceituais em ensino e aprendizagem de línguas, subjacentes aos artigos veiculados em uma conhecida publicação da área. A pergunta formulada para o presente estudo é: Que concepção da articulação ensino x aprendizagem de línguas prevalece de forma subjacente nos artigos de uma publicação endereçada a professores com o objetivo aparente de apoio à formação continuada? Uma importante subquestão é: nesse conceito, há ou não articulação entre ensino e aprendizagem, e, se não houver, como isso repercute implicitamente no perfil traçado para o educador linguístico e sua competência profissional? Nossa hipótese de trabalho é: em se

constatando, no conceito, o desacoplamento ensino-aprendizagem, deduz-se o desvio aos meios e a decorrente concepção deficitária do ato linguodidático na referida publicação.

#### 4. O enquadramento

Para facilitar o entendimento do estudo que passaremos a expor, faz-se necessária a exposição prévia de alguns conceitos-chave da teoria holística, nomeadamente os que compõem o arcabouço conceitual do enquadramento (RICHTER, s/d). Por este termo designamos o conjunto articulado dos fatores constitutivos de uma atividade laboral na sua relação (reflexiva) com a classe, o cliente, os profissionais de áreas conexas e toda a sociedade. Em condições ideais, isto é, de inequívoca autopoiese, o conceito-chave é precisamente esse, enquadramento; entretanto, 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 definido. Neste caso, fora destas condições ideais, fala-se com mais propriedade de campo enquadratório.

A organização do trabalho especializado assenta-se em três metafatores: atribuição, mediação e controle. O primeiro abrange o conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referência e pertença grupal. Somam-se a isso a modelagem do papel social (identificação, introjeção e acoplamento) e as práticas autodefensivas de estabilização e preservação do papel no ecossistema social.

O segundo e o terceiro metafatores, mediação e controle, juntos respondem pela definição e consistência dos procedimentos profissionais propriamente ditos. No caso do professor de línguas, a mediação engloba os fatores situacionais do ato linguodidático, enfatizando seus aspectos instrumentais e teleológicos, ao passo que o controle equaciona e monitora o estado decorrente do ato praticado (em termos de resultados esperados vs. obtidos), fornecendo o feedback necessário para a manutenção, ajuste ou mudança das estratégias de intervenção.

Os fatores de mediação subdividem-se em recursos, estratégias e conceitos. Recursos são meios concretos à disposição do profissional e do cliente, desde aspectos do contexto de ensino como espaço físico com seus componentes e propriedades, passando por artefatos educativos, como material impresso e outros objetos de aprendizagem, até o próprio material linguístico selecionado para integrar as tarefas e converter-se em input ativo da ZDP. Por sua vez, recursos podem ser materiais — meios e condições de disponibilização de objetos e input, o suporte de objetos e input, no contexto educativo — do que se dispõe na situação de trabalho; e tecnológicos — meios e condições de acessibilidade e percepção de objetos e input, no contexto educativo — como são acessados os recursos.

Estratégias são os meios e as condições para a interatividade mediada pelos recursos didáticos. Têm relação com o processamento cognitivo do input e operações concretas realizadas por profissional e cliente visando a atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional. Estruturadas em nível de ações e manifestas em nível de operações (para usarmos a taxionomia já consagrada na tradição soviética da teoria da atividade), emergem e circulam na ZDP estabelecida, influenciando de várias maneiras nos processos cognitivos ligados à aquisição. Por sua vez, estratégias bipartem-se em docentes — gerenciamento, tutoramento, questionamentos, assistência ao aluno — e discentes — operações cognitivo-comportamentais realizadas sobre recursos providos pelo contexto didático ou, em certos casos, externos.

Conceitos consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento. Desdobram-se em teóricos — conhecimento abstrativo e organizado fundamentador de condutas e procedimentos, de natureza linguística, pedagógica, cognitiva ou eventualmente outra — e metodológicos — estruturas declarativo-procedurais, esquemas de práticas justificadas cientificamente ou por outros critérios, acordadas ou normatizadas para contextos profissionais, umas destinadas ao profissional, outras ao cliente.

O metafator controle triparte-se em objeto, resultados e avaliação. Objeto é uma variável aqui definida analogamente à sua homônima da tradição soviético-finlandesa — a saber, um recorte da vida social em que uma intervenção mediada alimenta a expectativa de promover benefícios institucionalmente reconhecidos. Na THA, há um pormenor adicional: o objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. Assim, o objeto do licenciado em Letras é recortado em função das especificidades do ato linguodidático e assim se triparte: a) Bem Social — a aquisição de competência comunicativa, globalmente considerada, em L1 ou L2; b) Alvo — equivale grosso modo aos objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas; c) Objetivo(s): equivale grosso modo aos objetivos específicos de uma subunidade de ensino, corporificadas no desempenho verbal ou semiolinguístico elicitado, conceituável e computável.

Por Resultados — que podem ser esperados ou obtidos, objetiváveis ou subjetiváveis — entende-se o diferencial de desenvolvimento linguístico discente entre dois momentos da intervenção didática.

Avaliação consiste no monitoramento constante da adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito. Inclui parâmetros — critérios de avaliação do desempenho discente; instrumentos — meios de controle como portfólios, questionários etc.; e quadros — perfis de clientela traçados com finalidade de diagnóstico e prognóstico.

## 5. Procedimentos metodológicos

O estudo foi realizado obedecendo à sequência abaixo:

1. Compilação e limpeza do corpus de cerca de trinta mil palavras, obtido a partir da coleta dos números online publicados ao longo de um ano por uma revista especializada para professores, dos quais foram selecionados somente os artigos referentes ao ensino de língua materna ou estrangeira, incluído o tópico de letramento.
2. Conversão dos arquivos ao formato de extensão txt (textos sem formatação), com código de identificação no nome de arquivo e arquivamento do corpus resultante em pasta identificada, contendo: a) os arquivos individuais para uso no programa Wordsmith Tools; e b) um arquivo txt único reunindo todos os textos em massa textual unitária para uso no software de mapeamento semântico.
3. Utilizando o programa Wordsmith Tools, obtenção da Wordlist do corpus, inspecionada para assinalar os dois nódulos mais frequentes de cada uma das seguintes categorias de enquadramento: (Mediação) Recursos [livro, quadro], Estratégias [revisão, habilidades] e Conceitos [gênero, gêneros], totalizando seis nódulos-vínculo (Nv). A estes foram contrapostos dois nódulos-problema (Np1 e Np2) da categoria (Controle) Bem Social [ensino, aprendizagem] para mapeamento semântico comparativo.
4. Utilizando o Mapeador Semântico segundo a técnica de análise descrita em Richter (s/d), medição comparativa das associações entre cada nódulo-problema e os seis nódulos-vínculo mencionados. A variável adotada para a aferição das forças associativas foi a Razão Vinculativa Nodular Comparada (RVNC).

## 6. Resultados e Discussão

A RNVC mede comparativamente, atribuindo-lhe um índice, a força com que se associam Nvs de determinado metafator a Nps pertencentes a outro metafator. Os nódulos vínculo expressam o campo semântico das intervenções docentes situadas. Os nódulos controle, as ideias relativas ao motivo do trabalho e as relações meio-fim que se estabelecem em condições ideais: ensino x aprendizagem. Se, no conceito de ato linguodidático predominante, meio e fim estivessem articulados, as forças associativas Nv-Np1 e Nv-Np2 não apresentariam diferença significativa e a RVNC se aproximaria de 1. Entretanto, se meio e fim se mostrassem conceitualmente desarticulados ou *pouco* articulados, com desvio aos meios decorrentes das expectativas cognitivas típicas de sistemas regulados, o índice tenderia a baixar significativamente em favor do nódulo situacional *ensino*.

Os índices encontrados para os seis nódulos giraram em torno de 0.50 (0.48, 0.50, 0.51, 0.53, 0.56 e 0.56), sugestivos de baixa articulação conceitual ensino-aprendizagem — embora não apontando perigosamente para a ruptura. Ou seja, a aprendizagem é uma dimensão levada em consideração, embora o conceito dê a entender que as decisões e intervenções dos docentes não influenciam suficientemente no atingimento do bem social que é o motivo do trabalho que realizam.

## 7. Considerações finais

Quando publicações dirigem a palavra a professores através de autores reputados especialistas, não é tanto o teor explícito do que é dito (aparentemente uma valiosa ajuda, que o leitor pode apreciar, ponderar reflexivamente e aceitar ou não) que tem valor determinante e decisivo para a constituição do lugar social deste profissional. É sim, aspectos que não são claramente discerníveis e, por isso mesmo, perigosos. Estes têm a ver com a cenografia enunciativa — a fachada de apoio formativo oculta a perpetuação de uma relação de dependência paternalística, perfeitamente compatível com a vetorialização normativo-cognitiva que mantém a aderência de sistemas regulados a seus reguladores — e a distribuição sintático-semântica de expressões-chave cujo traçado indiscernível ao olho-mente do leitor sugere subliminarmente conceitos incompatíveis com a autodeterminação de seu papel, que anestesiam o desejo de emancipar-se, de obter a maioria profissional e o devido reconhecimento por parte de toda a sociedade.

A teoria holística argumenta que somente o trabalho de formação inicial e continuada, o trabalho nas bases, é insuficiente para a conquista da dignidade profissional. A emancipação é antes de tudo uma questão jurídica, como o foi para tantas outras profissões que hoje gozam da prerrogativa de definirem seu território privativo de atuação; a formação, as condições de acesso e os preceitos éticos para essa atuação; e os critérios definidores e determinantes da qualidade do serviço prestado, fiscalizando a atividade em favor não apenas da classe, mas de todos que a ela recorrerem em busca de benefícios constitucionalmente defendidos como direitos da cidadania.

## Referências

- BATESON, Gregory. Culture Contact and Schismogenesis. In BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.
- LUHMANN, Niklas. *Poder*. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.
- LUHMANN, Niklas. *Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, v.1.
- LUHMANN, Niklas. *Social Systems*. Stanford, California: Stanford University Press, 1995.



**Anais do IX Encontro do CELSUL**  
**Palhoça, SC, out. 2010**  
**Universidade do Sul de Santa Catarina**

- LUHMANN, Niklas. *Risk: a Sociological Theory*. New Brunswick, N.J: Aldine Transaction, 2005.
- RICHTER, Marcos Gustavo. *Aquisição, Representação e Atividade*. Santa Maria, RS: UFSM/PPGL-Editores, 2008, Série Cogitare, vol. 6.
- RICHTER, Marcos Gustavo. *Conceitos da Aquisição da Linguagem na Perspectiva da Linguística de Corpus: Estudo Empregando um Novo Mapeador Semântico*. s/d. Inédito.
- STEINHILBER, Jorge. *Profissional de Educação Física Existe?* Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 1996.
- VILLAS BOAS FILHO, Orlando. *O Direito na Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann*. São Paulo: Max Limonad, 2006.