

Aquisição, atividade e formabilidade

Marcos Gustavo Richter

Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - RS

Resumo

O objetivo deste artigo é examinar aspectos da aquisição instrucional da linguagem à luz da teoria da atividade. Postulamos que o conhecimento das relações entre aquisição da linguagem e conceitos didáticos é útil para avaliar e aprimorar as práticas profissionais de professores. Também propomos uma versão da teoria da atividade que incorpora o eixo axiológico, dado que estudantes de graduação dificilmente constroem e internalizam conceitos de aquisição sem ativar processos identificatórios voltados ao professor enquanto modelo profissional.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; teoria da atividade; profissionalização.

Abstract

The purpose of this article is to examine instructed second language acquisition in the light of activity theory. We claim that the knowledge of the relationships between language acquisition and didactic concepts can be used to evaluate and improve teachers' professional practices. We also propose to upgrade activity theory to a version that includes the axiological axis, because the undergraduate students cannot

construct and internalize acquisition concepts without identification processes aimed at their teachers as professional models.

Keywords: language acquisition; activity theory; professional practice.

INTRODUÇÃO

Fixando um ponto de partida: adotaremos uma perspectiva procedural para conceituar aquisição no sentido amplo. Van Patten (2004, 29) propõe (o grifo é nosso e indicia a sinonímia mais importante para o debate que virá):

I take acquisition to mean the development of some underlying competence on which skills in language use depend. (...) This competence is also known as an underlying mental representation, the developing system, *the interlanguage*, and other terms used in SLA literature.”

Parafraseando e amplificando o conceito, diremos que ocorre aquisição na medida em que se desenvolve um sistema organizado de proceduralidades lingüísticas (micro e macrohabilidades de complexidade variável, em diversos níveis), passíveis de maior ou menor controle consciente, conforme as circunstâncias e necessidades.

Podemos agora iniciar a presente discussão perguntando: como equacionar o fenômeno da aquisição instrucional da linguagem no enquadramento da teoria da atividade? Claro que não se trata de uma pergunta gratuita. Quase tudo que hoje se sabe sobre aquisição toma-a como fenômeno, e neste caso sugere-se outro olhar, o da aquisição como trabalho, ou melhor, como resultado, desejado e previsível, de um trabalho especializado e organizado visando a um benefício individual e social, exatamente “o desenvolvimento de alguma competência subjacente da qual as habilidades no uso [adequado] da linguagem dependem”. Fruto, portanto, de uma intervenção complexa e específica — de um ato, a nosso ver, tão especializado quanto, por exemplo, o ato fonoaudiológico.

A resposta à questão levantada — evidentemente inexaurível em um artigo de poucas páginas — em primeiro lugar, requer duas delimitações. Uma, acerca da concepção de aquisição instrucional, e aqui fazemos nossa opção pelo paradigma interacionista. Outra, atinente à versão da teoria da atividade implicada, e para nossos propósitos a escolha recai sobre a segunda geração, mais precisamente, o arcabouço

conceitual leontievano.

Como já havíamos comentado alhures (Richter, 2000), a concepção interacionista da aquisição — estreitamente ligada à concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, embora conservando algumas das premissas inatistas — defende que a aquisição da linguagem resulta basicamente da interação, significativa e orientada a tarefas (ou a rotinas materializadas em tarefas), entre o programa mental inato do aprendiz e a linguagem conjuntamente produzida por este e um (ou mais) interlocutor(es) com domínio da língua.

Segundo essa concepção, a criança aprende a língua do meio social em que interage não somente com a “linguagem que entra” – isto é, processando o que ouve ao participar da ritualística dos gêneros discursivos – mas também com a “linguagem que sai” – vale dizer, monitorando, ainda que inconscientemente, a eficácia com que as suas iniciativas semiolingüísticas “dão certo” ou não no relacionamento com os outros. Ou também, controlando a qualidade do seu *output* em função do balanço de consecução de objetivos.

Visto que a linguagem verbal não é algo que se possa isolar da cognição humana, sua aquisição também é explicável em parte segundo princípios construtivistas. As crianças adquirem a língua-alvo assimilando não meras estruturas sintáticas de superfície, e sim a interconectividade sintático-semântica dos enunciados, com base nas modelizações que elas constroem na rel(ação) empírica com (e entre) os objetos. Com cerca de um ano e meio de idade, as crianças demonstram capacidade de organizar suas representações cognitivas e projetá-las nas regularidades lingüísticas (em seus múltiplos níveis) com as quais têm contato em seu meio, progressivamente internalizadas e proceduralizadas. Em suma, o processo de aquisição é inseparável do desenvolvimento global da criança, e este, por sua vez, da interação com o entorno social – incluindo a interação complementar e simultânea entre as capacidades perceptivo-cognitivas e a experiência lingüística.

O paradigma interacionista apresenta visivelmente maior poder explicativo que o behaviorista e o inatista. Isto porque se verifica que o funcionamento da linguagem vai além do pensamento cognitivo e das estruturas de memória. A aprendizagem de uma língua — que, aliás, não se esgota nos aspectos sintáticos e semânticos, mas inclui os pragmáticos — encontra suas bases em um sistema de reciprocidade comportamental. Em outras palavras, adquirir uma língua consiste em aprender a:

- 1) comportar-se de maneiras socialmente dotadas de sentido, usando, para

isso, o sistema de signos que o grupo adota, verbais e não-verbais; e

2) orientar o comportamento em função do outro, inclusive em função da realização de tarefas dotadas de propósito em condições de co-participação.

Porém a aquisição natural (também chamada incidental) e a instrucional se distanciam notavelmente sob diversos aspectos. Para mencionar alguns, em situações de aquisição natural, o adulto cooperativo, que se esforça em interagir lingüisticamente num patamar não demasiado distante do da criança, ensina-lhe informalmente, ou melhor, ajuda-a a construir-internalizar a competência comunicativa de que precisa (ao menos no seu ambiente sócio-cultural), propiciando andaime nas três categorias semióticas (Peirce, 1999; Santaella, 1995):

- **Primeiridade** - a língua em sua iconicidade, diagramalidade sígnica. A criança aprende com o adulto como representar o mundo.

- **Secundidade** - a língua em sua conflituosidade, choque de expectativas, ação-reação. A criança aprende com o adulto como negociar sentidos e mesmo restaurar o vínculo intersubjetivo em situações de *breakdown* comunicativo.

- **Terceiridade** - a língua em sua normatividade organizativa, poder modelador-constituído. A criança aprende com o adulto como analisar-construir sentenças e adequar as propriedades destas para o tecido dialógico.

Neste paradigma, a aquisição natural ou incidental resulta da conceptoproceduralização da linguagem usada para efetuar conexões de forma-sentido colateralmente ao (= como um subproduto do) processamento cognitivo-afetivo-motor de tarefas socialmente institucionalizadas. Aprofundando mais a idéia: a criança aquém da barreira do período crítico de aquisição espontânea atravessa intuitiva e informalmente a zona de desenvolvimento proximal da sua aculturação apropriando-se da língua-alvo na sua instrumentalidade mediadora e usando-a como espelho de suas construções identitárias (heterogêneas) para manifestar-se como sujeito de intervenções e interpelações no (inter)discurso.

Essa apropriação será bem-sucedida ainda que as funções mentais superiores da criança — resultantes justamente da aquisição da linguagem e sua decorrente ação transformadora sobre os processos mentais — deixem de ganhar em sofisticação e complexidade na eventual ausência de escolarização sólida. De uma forma ou de outra, ocorrerá na criança uma fusão gradativa de linguagem e pensamento até um limiar de indissociação, isto é certo. A partir desse momento, então, pode-se afirmar, com Vygotsky (1991), que não há (ao menos no nível da consciência) pensamento sem

linguagem e vice-versa.

Por outro lado, a aquisição instrucional resulta sumariamente (ou seja, basicamente, mas não apenas) de processamento lingüístico gerenciado por instrução organizada e estendida em espaços de tempo variáveis — entendendo-se por “instrução” um conjunto de ações de informação, esclarecimento, adestramento e habilitação, selecionadas e realizadas para determinado fim.

Em oposição à aquisição incidental, esta leva em consideração as estratégias utilizadas na escolarização para desenvolver os processamentos cognitivos associados à metacognição (abstração, *predicting*, *planning*, entre outros) e ao andaime em que esta se assenta, a metalinguagem ou conhecimento declarativo stricto sensu. Isso explica em parte uma propriedade notória deste sistema de atividade: o empenho em explorar a concernência entre estratégias metacognitivas e aquisição. A importância dessa interface já havia sido discutida por Rutherford (1987), que empregou o termo *consciousness-raising* para referir-se ao direcionamento da atenção consciente às propriedades formais da linguagem (ou melhor, da língua-alvo). Essa focalização metacognitiva (que pode operar mediante estratégias de intervenção docente como instrução explícita ou feedback) elicitava um outro efeito na consciência do aprendiz, o *noticing* — conceito que Ellis (1997, 2005) incorpora de Schmidt para tentar explicar como o input da atividade de ensino-aprendizagem é captado e processado até atingir a condição de assimilação pela interlíngua.

O autor (Ellis, 1997, 119) argumenta que o *input* apresenta maior probabilidade de se tornar *intake* — ou seja, material apto a ser assimilado pelos esquemas conceito-procedurais residentes no “sub-endereço lingüístico” da memória de longo termo, a interlíngua — se, num primeiro momento, é incompreensível para o aprendiz e este precisa focalizar a atenção na forma para nela intervir, a fim de convertê-lo em input compreensível. Uma ressalva: assimilado não é o mesmo que consolidado, pois isto requer, evidentemente, uma certa prática para automatizar o uso do componente ou regra a aprender e, assim, consolidá-lo(a).

Ellis prossegue (op.cit, 119):

I would like to suggest that input can become implicit knowledge when the learner carries out the following operations:

1. Noticing (i.e. paying attention to specific linguistic features in the input).
2. Comparing (i.e. comparing the noticed features with the features the learner typically produces in output).
3. Integrating (i.e. constructing new hypotheses in order to incorporate the noticed features into the interlanguage system).

O *noticing* (discernir) seria, então, a condição para que dados cruciais para a compreensibilidade do input entrem, através do dispositivo de captação e retenção do sistema de processamento cognitivo do aprendiz, para a memória de trabalho (MT), onde programas de processamento “carregados” para assimilar o material entram em ação. A seguir entra em jogo o *comparing* (comparar), que, com a ajuda desses programas de processamento, tenta “compatibilizar” os dados com componentes-modelos de alguma estrutura pré-construída residente na interlíngua (sub-módulo da memória de longo termo, MLT). Finalmente, o *integrating* (integrar) consiste em intervir nessa estrutura pré-construída para que quaisquer regras de processamento necessárias para essa compatibilização (novas ou reformuladas) manifestem-se na interface da MLT e da MT (Farnham-Diggory, 1992).

Uma vez que a aquisição incidental não passa de “efeito colateral” da socialização progressiva, pode ser considerada, a rigor, uma mera função social, diluída entre as diversas práticas estáveis protagonizadas simultaneamente por adultos e crianças. Mas a aquisição instrucional, como se infere da definição acima, é uma atividade em si mesma, na vertente de Leontiev-Engeström. Estamos diante de um bem social e jurídico (como a saúde e a justiça) estabelecido como uma necessidade a ser satisfeita mediante prestação de serviços especializados, de cujo profissional responsável (o educador lingüístico) se espera (ou dever-se-ia esperar) o controle dos resultados da intervenção sobre as faculdades cognitivo-motoras do cliente.

E, da mesma forma que é atribuição do médico distinguir a saúde da doença (quadros sindrômicos) e supervisionar a melhora ou a cura como resultado da adoção de uma conduta terapêutica, é, a nosso ver, atribuição do educador lingüístico distinguir a competência comunicativa (numa língua-alvo) da respectiva ausência ou insuficiência e supervisionar a aquisição como resultado da adoção de uma conduta didática, tanto transversalmente (produto) quanto longitudinalmente (processo).

DO FENÔMENO COGNITIVO AO TRABALHO ORGANIZADO

Uma detalhada revisão dos estudos focalizando a relação entre input e interlíngua na aquisição da linguagem (Valle, 1998) deixa entrever alguns problemas decorrentes da negligência com as variáveis da aquisição que consideraríamos ergo-

nômicas. Ao focalizar a literatura concernente à relação entre interação e modificação de input para efeitos de desenvolvimento da linguagem, a autora menciona duas linhas de investigação que se opõem conforme os interlocutores sejam — um ou outro, ou ambos — falantes nativos ou não-nativos. Valle escreve (p. 131-132, grifos da autora):

Two main types of interaction are present along the language development process:

(a) Native speaker-learner interactions (in an SL context either inside or outside the classroom) or teacher-learner (in an FL context). References to this type of interaction can be found under the headings of native speaker-nonnative speaker interaction (NS-NNS interaction) or teacher-learner interaction. The input-oriented language resulting from such interactions is known as *foreigner talk* or *teacher talk* respectively — the latter mainly used when dealing with data collected from the language classroom. (...)

(b) Interactions between learners inside the classroom either in groups or pairs (i.e. dyads). This interaction is known in the literature as nonnative speaker-nonnative speaker interaction (NNS-NNS interaction), learner-learner interaction or peer interaction, and the language resulting from it *peer talk* or *interlanguage talk*.

Um exame dos conceitos levantados pela autora (e por ela grifados) mostra duas distorções. A primeira delas, no item (a), resulta da tentativa implícita de identificar o professor ao falante nativo. Esta premissa acarreta, direta e indiretamente, problemas ergonômicos sérios. Pois, diante dela, como alegar que o educador lingüístico é antes mão-de-obra especializada do que amadorismo primeiro-mundista? Afinal, sabemos da dificuldade de um falante proficiente não-nativo licenciado em LE em desbancar concorrentes que se apresentam simplesmente como falantes nativos (geralmente de países desenvolvidos) dispostos a “dar aulas” sem ter a formação e o preparo para o ato linguodidático.

Além disso, a visão vygotkiano-freireana da educação lingüística ressalta sobretudo a qualidade da relação pedagógica (na travessia da zona de desenvolvimento proximal) e o esforço mútuo e sério de cada um no seu papel no sentido de prover o cliente dos benefícios acordados no contrato didático. A idéia de um professor dotado a priori de proficiência “natural” esvazia perigosamente a aquisição de seu caráter de atividade e autoriza de modo sub-reptício uma premissa insustentável: a aquisição natural e a instrucional operariam em bases *grosso modo* idênticas — asserção convincentemente refutada por Widdowson (1991).

A segunda distorção situa-se no item (b) e consiste em simplificar a relação entre aprendizes restringindo-a à sala de aula. O reducionismo desta premissa é tan-

to mais desconfortável quanto mais incontroversa a constatação de que o período de tempo gasto em ambiente didático (suponhamos cerca de três horas semanais), irrisório em relação ao espaço de tempo semanal propício à comunicação intensiva, torna imperiosa ao aluno a busca por atividades de prática suplementar no cotidiano social. Ora, desta situação-problema não se infere que a prática extra-classe do falante não-nativo se dê necessariamente com nativos.

Há diversas situações que atestam isso: para começar, pode haver interação significativa entre aprendizes também no cotidiano (digamos, com os mesmos colegas), caso tenham de enfrentar os mesmos desafios juntos. Outro caso seria a comunicação numa dada língua entre um não-nativo de um país e um grupo social de não-nativos de outro país que acolhe o primeiro, como, por exemplo, um brasileiro que passa um período de tempo na Finlândia e precisa se expressar com finlandeses em inglês. E ainda poderíamos mencionar um “bate-papo” multinacional por escrito pela Internet em que a língua-franca dos participantes é, mais uma vez, o inglês.

Qual seria o motivo de levantarmos esta segunda objeção? Não se trata de uma constatação anódina. Num primeiro escrutínio, entra novamente em jogo a zona de desenvolvimento proximal, desta vez entre aprendizes revelando algum desnível concernente às habilidades ou parte delas — o que permite enquadrá-los na segunda parte do clássico conceito vygotskiano, a saber, parceiros mais ou menos capazes centrados numa mesma tarefa (ou atividade). Aparentemente, não há maiores conseqüências. Mas, do ponto de vista sociolingüístico, a aquisição passa a ser equacionada de forma radicalmente nova, como veremos a seguir.

A travessia da ZDP entre pares com nível de desempenho não demasiado discrepante toma agora como crucial a própria reciprocidade em sua função catalisadora. Essa visão de desenvolvimento como resultado de esforço mútuo se manifesta pelo empenho dos participantes em modificar o output (próprio e do parceiro) a fim de otimizar a função mediadora e instrumental da língua. Por sua vez, o constante empenho em modificar o output para viabilizar a comunicação acarreta a (re) construção dos programas de processamento lingüístico, com repercussão positiva na fluência e na correção, e aperfeiçoa o conhecimento lingüístico sistematizado na interlíngua.

Jacoby e Ochs, citados por Valle (op.cit.), defendem que a interatividade apresenta efeito de construção conjunta das habilidades e competências. Ou seja, modificações de input, indispensáveis para tornar os programas de processamento

lingüístico mais poderosos bem como os conhecimentos conceito-procedurais mais consistentes, são co-engendradas intersubjetivamente na medida em que — suposto o engajamento dos participantes na atividade — há uma distribuição de responsabilidades entre os envolvidos para a criação de sentidos, identidades e coerência na consecução de objetivos comuns.

O feedback que cada um dos pares reenvia aos demais reflete a comunalidade da atividade realizada, logo, necessidades, interesses, motivações em comum. A realização de atividades em comum acordo leva a uma consequência importante: imerge os envolvidos em um espaço discursivo comum, onde negociar sentidos equivale a mapear conjuntamente o trajeto rumo à consecução dos resultados desejados. Em síntese, trata-se de reconceituar o desenvolvimento das habilidades e competências, abandonando a idéia da travessia individual da ZDP em favor da relacional.

Considerando, pois, que a ZDP é exatamente a região abstrata do trabalho colaborativo em que o desnível entre sujeitos reverte em construção de competências; e ainda considerando que a competência intra-subjetiva foi antes, seguramente, competência intersubjetiva, depreende-se que o elemento mais capaz da díade colaborativa simplesmente antecipa em si mesmo, em termos conceito-procedurais, o que está por se manifestar no seu coadjutor relativamente menos proficiente. Logo, não basta ao profissional da educação lingüística ser “portador” de conhecimentos ou habilidades úteis ao aluno. É também necessário — bem mais do que se possa imaginar — investir e transformar as próprias vivências de desenvolvimento lingüístico em recursos pessoais para investigar e compreender os fatores e processos de aquisição. A competência para gerenciar a aquisição da linguagem inclui (deveria incluir) ao menos três dimensões em profunda interdependência: o conhecimento teórico-metodológico, a prática docente supervisionada e a reconceptualização (em aspectos cruciais) do desenvolvimento da própria competência comunicativa.

AQUISIÇÃO COMO OBJETO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

O que é aquisição e o que não é — este código binário fundamental deveria ser assimilado e comandado pelo profissional a quem de direito está destinada a intervenção social na forma de ato linguodidático. E este saber, por sua vez, está subconfigurado no papel que cabe ao graduando incorporar (supondo uma formação

bem-sucedida). Paraconceituando Aguirre et al. (2000), podemos afirmar que a aquisição como atividade, ou melhor, como objeto (bem social) alvo de uma competência profissional, pressupõe a compreensão e apropriação da função de educador lingüístico, o que envolve conhecê-la, compreendê-la e aceitá-la através de sua incorporação. Mais precisamente, implica uma dupla atitude, interna e externa. Interna, no sentido de conhecer as prerrogativas, potencialidades e limites dessa função, revertendo-os em proveito da prática pessoal. Externa, no sentido de contrastá-la com outros papéis que guardem alguma semelhança com este ou colonizem o mesmo contexto.

Por papel entendemos um “lugar” abstrato que funciona como o centro de gravidade de um sistema de atividade no sentido leontievano (Leontiev, 1978). Parte-se da idéia de que a sociedade existe na medida em que seres humanos, para sobreviverem, precisam satisfazer necessidades de vários tipos, as quais podem variar, até certo ponto, em quantidade e sofisticação. E que os indivíduos não dispõem de meios para darem conta sozinhos de toda essa gama de necessidades, para o que desenvolvem ao mesmo tempo a divisão de trabalho e a disposição (ainda que condicional) para cooperar.

Daí nascem os sistemas de atividade, que na segunda geração da teoria da atividade podem ser sumariamente descritos da seguinte maneira: o indivíduo se engaja cooperativamente com outros em uma atividade, governada por, e direcionada a, objetos / motivos para satisfazer necessidades comuns aos membros do grupo. Dividindo trabalho, esse indivíduo executa ações concomitantemente com os demais indivíduos nessa atividade, ações essas delimitadas por um papel, entre outros. Ao concretizar essas ações, considerando que sempre são contextualizadas e, portanto, submetidas a condições e limites para sua realização, a prática do indivíduo se manifesta nas operações, ou seja, como ele realiza a tarefa que tem diante de si. A terceira geração da teoria acrescenta dois fatores, coletividade e regras, equacionando melhor a divisão de trabalho na forma de uma variável perfeitamente delimitada.

No modelo holístico de profissionalização que vimos construindo, esse enquadramento passa a girar em torno de uma variável central — antes em situação de subalternidade nos modelos acima¹ — o papel. Em torno dele é que giram as demais variáveis da organização do trabalho. No caso particular do trabalho didático, para melhor compreendermos a moldura da tripartição leontievana da atividade social em atividade, ação e operação, o papel coletiva e abstratamente concebido relaciona-se à atividade (ou seja, ao ato especializado do qual depende a obtenção do bem so-

cial objeto da profissão). Neste nível, o sujeito fica reabsorvido no fator comunidade (profissional), realizando na prática o que, em termos de grupo, está pré-estipulado potencialmente. É também na atividade que encontraremos o correlato semiótico intra-subjetivo (transcendental) de uma relação.

A atividade ainda pode se sub-parametrizar como segue (Richter, 2007):

1. Objetivos e sub-objetivos da prestação de serviços ou do cumprimento de etapas e subcomponentes desta.

2. Características do trabalho — filosofia de trabalho, conceitos embasadores-norteadores, recursos empregados, resultados considerados condizentes com a natureza do trabalho executado e o(s) critério(s) para julgá-los. Dentre os conceitos que alicerçam a prática, destacamos o feixe conceitual que delimita a natureza precisa do bem ou serviço produzido e estabelece critérios para identificar uma intervenção social como ato pertencente e privativo da referida coletividade (como por exemplo, os atos odontológico, psicológico, fonoaudiológico etc. associados às respectivas legislações de reconhecimento profissional e de delimitação de atribuições).

3. Tarefas — conjunto(s) de ações/comportamentos selecionados e encadeados, cada qual articulado a um (sub)objetivo ou etapa/componente da prestação de serviço.

Por sua vez, o papel materialmente exercido consiste na relação concreta profissional (professor) X cliente (aluno), Trata-se aqui do papel encarado como feixe de atitudes-condutas frente ao interlocutor de entorno interpelado, as quais se equacionam de forma contextualmente específica na interface profissional-leigo. Este nível comporta o correlato semiótico inter-subjetivo (físico-objetivo) de uma relação. Apresenta o seguinte desdobramento:

- Por um lado, é ação, na medida em que especifica as intervenções direcionadas ao cliente-aluno, havendo ou não resposta física, deliberada ou consciente, por parte deste - porém mais precisamente diz respeito à conduta planejada e posta em execução ainda com o contexto “entre parênteses”.

- Por outro lado, é operação, quando consideramos a implementação cognitivo-afetivo-motora das ações como resultado da síntese subjetiva (efetivada pelo aprendiz e, de certo modo, pelo próprio docente) das etapas da proceduralização do conhecimento na ZDP particular.

O papel recorta a divisão de trabalho em suas propriedades internas (possibilidades e prerrogativas) e externas (incumbências no que tange ao cliente / leigo).

Estipula o fazer, o dizer, o saber-crer, o valorar e o sentir, em termos de expectativas mútuas no contexto-tipo, para cada envolvido (profissional, cliente, terceiros) — o quê, como e quando. Relaciona-se também ao processo de (re)construção identitária e de identificação, ao incorporar:

a) A auto-imagem e o jogo de imagens recíprocas mantido com os não-profissionais; e

b) O valor-prestígio de seu lugar, de suas práticas, do bem social resultante do ato (linguodidático).

A teoria da atividade até a terceira geração não se preocupa especificamente com a questão do valor, e esta é, a nosso ver, uma séria lacuna, na medida em que, dada a bipolaridade do valor, o eixo axiológico em que o papel se assenta arrasta consigo o que denominamos discurso do déficit. Qual seja, a premissa de que o cliente ou leigo apresenta alguma falha de conduta e/ou julgamento com referência à área de competência dessa classe profissional. Daí se obtém um encadeamento simplista que sumariamente assim se mostra: o leigo não sabe; se tenta fazer, erra, exceto por uma felicidade circunstancial; e, por ser muito importante (para os profissionais da área!) conduzir-se bem nesse domínio da vida social, esse leigo deve — dirão ou insinuarão os profissionais — reconhecer que “precisa de ajuda”.

Acreditamos que o discurso da autovalorização (com seus efeitos de sentido de prestígio) e o discurso do déficit se engendrem mutuamente no espaço discursivo de um sistema de atividade. Se o discurso do déficit incidir nos próprios profissionais, como um “tiro no pé”, as conseqüências para os discursos centrados na imagem de classe não se farão esperar.

Logo, se pensarmos na organização contratual do trabalho — conjuntos de procedimento — acrescidos dos conceitos-esquemas norteadores — conhecimento declarativo, procedural, conceptual — e dos valores adotados — com sua hierarquização — comporemos, no todo, o conceito de identidade profissional. Vemos, pois, a presença, nesse perfil, da dimensão constitutiva (apropriação de um papel por identificação), articulativa (discriminação entre as duas faces do “papel”, como visto acima) e exercitiva (tradução de um conjunto de competências em prestação eficaz de serviços na moldura de uma organização do trabalho pré-estabelecida).

Esta observação nos leva a distinguir neste modelo, tanto conceitual quanto operacionalmente, “papel” e “sujeito”. No seguinte sentido: o papel é um pré-contrato ao qual o sujeito se acopla para a realização de atividade sociais. Já o sujeito

é essa figura discursiva performativa, dispersa e heterogênea que simultaneamente opera (n)o campo discursivo e nele insere/deixa suas marcas. O papel se manifesta no discurso como o correlato reflexo-refratário de uma formação sócio-discursiva. O sujeito, como um conjunto de marcas que indiciam o jogo dialético de apropriação-alienação desse papel. Ambos podem ser estudados na linguagem sob o aspecto de sua instrumentalidade intrínseca.

O PROBLEMA DA FORMABILIDADE

Em profissões não-emancipadas como a educação lingüística, a relação contratual professor vs. aluno — e aqui podemos estendê-la para a sua análoga, supervisor de formação vs. estagiário ou professor-em-formação — já se apresenta fragilizada nas próprias raízes e premissas, visto que carece da convergência de ações, de esforços, por ambas as partes. Essa ausência de reciprocidade produtiva, de aliança para a obtenção da aquisição como bem social, , assim como numa relação psicólogo-paciente se dá (ou ao menos se pressupõe) uma aliança para a cura (tanto que os freudianos consideram a falta ou o desaparecimento dessa aliança mais um sintoma ou obstáculo clínico, a reação terapêutica negativa).

Aprofundemos essa comparação. Jimenez (2000) e Zukerfeld (2001), ao focalizarem as condições imprescindíveis para a mudança psíquica e melhora clínica na relação analista-analisando, destacam o que Freud já sabia no início do século vinte: é condição sine qua non para o sucesso do tratamento o que se denomina *rapport* — a saber, que o paciente manifeste legítimo desejo de curar-se e que ligue à pessoa do médico (o médico concreto) suas esperanças de cura e a fé nos recursos do profissional para conduzir o trabalho curativo.

A relação que se estabelece deve pautar-se pela confiança e respeito mútuos, como também pelo compromisso de ambas as partes em trabalharem juntas rumo a um mesmo objetivo — o benefício que corrija o déficit do cliente. Para se ter uma idéia do peso que tem este fator no contrato de trabalho, basta atentar para o seguinte ponto. Já nas primeiras entrevistas, o psicanalista procura verificar se o paciente, aparentemente ao menos, buscou ajuda de forma espontânea, sem ter sido “obrigado” a fazê-lo a contragosto. Mas isso não basta. O possível cliente deve mostrar-se predisposto a investir no esforço pela mudança e depositar uma confiança básica na compe-

tência do médico ou psicólogo específico que procurou. Sem esse quadro preliminar, fica indiretamente constatada a ausência do assim-chamado fator curativo inespecífico (nome dado ao vínculo interpessoal ou *rapport*). Nessas condições, o analista dirá a esse paciente da conveniência em não atendê-lo.

Nas profissões emancipadas, a bem dos fatos, o contrato de trabalho funciona de maneira bem diferente daquele vigente nas não-emancipadas — com destaque às licenciaturas, incluída a educação lingüística. Nas primeiras, as partes comportam-se tacitamente da seguinte forma: a) elas estão de acordo sobre um objetivo comum, que pode ser uma solução, uma cura, uma melhora, e nesse sentido o benefício reside nos fins e não nos meios (não se trata de “gostar” de uma cirurgia ou de uma dieta, mas de auferir melhorias); b) o profissional ou contratado a priori sabe mais e pode mais do que o leigo ou contratante (trata-se de um sujeito suposto saber, como diriam os lacanianos) e, sem a ajuda ou ao menos consultoria daquele, o benefício consensual não é atingido (exceto devido ao acaso); c) caso haja algum tipo de fracasso na prestação de serviços, até prova em contrário ele será atribuído aos limites do conhecimento vigente, a fatores imponderáveis ou à ignorância / negligência do leigo ou mesmo de terceiros (inclusive na esfera política), porém jamais ao profissional.

Ora, em uma profissão como a docência, sem procedimentos endógenos de construção da identidade (a respeito da precariedade da identidade, ver Ticks, 2004) e dos discursos de competência (Richter, 2004, 2006), o estatuto do profissional é atravessado por paradoxos e ausência de um lugar simbólico específico a partir do qual exercer sua competência. Com efeito, segundo o senso comum: a) o professor ao mesmo tempo sabe e não sabe, pode e não pode — não tendo, assim, um lugar social onde se inserir e modelos de competência com que se identificar; b) ele é a priori o responsável pelos fracassos, até prova em contrário; c) invertendo o caso dos emancipados, o professor entra em cena para corresponder aos meios e não aos fins: como é da experiência dos professores em geral, o aluno não se confessa presente na sala de aula para progredir, mas para meramente “gostar” das tarefas — o que constitui o desvio aos meios típico desta profissão; d) seu trabalho, diante da sociedade, é de tal modo banalizado que poderia em princípio ser feito por qualquer um que apenas se disponha a isso, movido por um “sentimento de solidariedade” — não obstante a LDB estipule (mas sem acarretar reserva de mercado) formação superior. Trata-se, em última análise, de um verdadeiro ato de violência simbólica, visto que expropria o docente de seu saber específico e na prática quase nivela profissional e leigo!

Dito de outro modo, o professor, expropriado de um perfil próprio, busca erráticamente um lugar entre significantes do Outro (Bhabha, 2003). Esforça-se inutilmente em responder a estas indagações básicas (cf. Luhmann, 1990):

1. Como este meu território de atuação se define (ou não) como subsistema do sistema social ?

2. Como estabelece relações com os demais subsistemas, de maneira a poder medir forças e negociar em termos de reciprocidade ? (e)

3. Como se define sua função social específica dentro da segmentação institucional do trabalho?

Falta-lhe, como classe, um discurso endógeno e normatizante que organize e manifeste seu dever-ser (Cossio, 1964). Ou seja, valores e lugar social próprios (práticas constitutivas); relações ético-profissionais entre pares e entre profissionais e terceiros (práticas articulativas); competências privativas e limitadas para a consecução dos benefícios sociais juridicamente previstos e amparados (práticas exercitivas). Eis o lugar que lhe vem sendo destinado: o de mão-de-obra simultaneamente especializada e desautorizada que vem sofrendo cronicamente os efeitos antiagregadores de uma das maiores formas de violência simbólica, a saber, a expropriação de sua identidade, de seu “rosto profissional”. A condição-sensação de não-pertencimento, de não-apoio profissional (e mesmo pessoal) nos próprios pares (ou melhor, no coletivo profissional), ficar na dependência de ser “autorizado” por discursos externos à sua própria prática — tudo isso corrói na nascente a auto-estima e a (indispensável) segurança em atuar no próprio campo.

Sem lugar e prestígio — impedido, portanto, de ser um modelo apriorístico, no imaginário discente, para os que poderiam vir a ser docentes — o profissional-formador fica, assim, dependente das vicissitudes do desejo de quem o procura alegando “querer ser professor”. Comparando com uma profissão emancipada como a psicanálise, por exemplo, tendo em vista o que acabamos de discutir, há recursos para decidir a priori se um contrato de trabalho é viável ou não. Já para o contrato formador-formando da licenciatura, não há critérios razoavelmente seguros para “apostar” na fidelização (atitudinal e subjetiva) do candidato.

E disso decorre, então, mais um (particularmente importante) dos múltiplos paradoxos da área da educação lingüística. O graduando somente altera de maneira visceral sua conduta e conceitos didáticos na medida em que houver insistência na adoção da nova conduta (a adoção-apropriação de um fazer profissional agora fun-

damentado) no contexto de formação inicial e continuada. Mas ao mesmo tempo só se pode “saber” que o graduando aderiu à nova conduta se ele não desistir até que o comportamento esperado se internalize e produza seus frutos. Ou seja, um trabalho formativo somente pode se revelar profícuo lançando um olhar retrospectivo ao longo do processo. Essa situação mostra-se, a nosso juízo, dependente de um fator modificativo inespecífico de formabilidade, levando-nos a denominá-la de “paradoxo da formabilidade”.

Propomos explicar o paradoxo da formabilidade em função dessa ausência de lugar simbólico capaz de deflagrar um genuíno processo identificatório. Para os propósitos desta discussão, conceituamos identificação como modelagem, ou forma modelar, de investimento do desejo — o que evitaria a confusão entre a figura do “modelo” e a do simples “líder”, cujo caráter mobilizador depende mais da projeção deste profissional no seu meio do que de sua canonicidade (tipicidade) profissional. Com efeito, em função da ausência de um lugar no campo do Outro, o desejo (próprio) do docente apresenta dificuldade de ancoragem simbólica. Conseqüentemente, o professor comumente se põe à disposição do desejo de um Outro que lhe proporcione, de fora para dentro, a segurança que lhe falta (por exemplo, o especialista da mídia e do mercado editorial, o líder de um influente grupo acadêmico, os órgãos governamentais e seus agentes). O resultado disso é a renúncia ao próprio desejo ou, se quisermos, ao ser-mais freireano (Richter et al.,2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução do conceito de formabilidade na problemática da formação de mão-de-obra especializada para o ato linguodidático — cujo bem social, ou objeto/motivo da atividade, é a aquisição instrucional — não insinua, nem convida à ilação, de que a formação de profissionais em áreas emancipadas esteja desprovida de obstáculos à modelagem profissional. Trata-se de algo muito diferente. A formação inicial das profissões emancipadas contempla, de forma sumária, duas possibilidades: ou o aluno “quer ser” ou “não quer ser” determinado profissional regulamentado; mas, a partir do momento em que “queira ser”, muito provavelmente sairá da graduação como um profissional bem definido em seu sistema de atividade e no respectivo entorno, apenas aguardando o amadurecimento progressivo resultante da prática refle-

tida. Por sua vez, a formabilidade incide, não na escolha entre “querer ser ou não”, e sim, entre “mudar” (incorporar um perfil profissional consistente, no empenho de trabalhar bem) ou “não mudar” (isto é, perpetuar práticas disfuncionais adquiridas nos tempos de aluno de ensino básico, com isso permanecendo descaracterizado, fragmentário) ao longo de um curso de graduação.

Nossa experiência de mais de uma década e meia em formação docente tem apontado para um quadro pouco animador: ao menos no contexto em que vimos trabalhando (sul do Brasil, embora outros trabalhos levem a crer que o panorama se estenda a todo o país), graduandos em ensino de língua materna formabilidade-positivos parecem constituir uma fração minoritária dentre os que cursam Letras. Antes a exceção que a regra. Mas estamos predispostos a acreditar — com base, por exemplo, na recente emancipação dos professores (e demais profissionais) da educação física — que essa situação se inverta assim que a educação lingüística conquistar o estatuto de profissão autogerida.

Para finalizar, incluímos uma citação de Moreno (in: Lazzarini et al., 2004) que vem oportunamente ao encontro do problema (e da necessidade) da incorporação de um papel, considerado uma unidade cultural de conduta, na formação profissional:

Cada papel aparece como uma fusão de elementos individuais e coletivos; resulta de duas classes de fatores: seus denominadores coletivos e suas diferenciações individuais. Pode ser útil distinguir a tomada ou aceitação do papel – quer dizer, o fato de aceitar um papel já feito e inteiramente constituído que não permite ao sujeito a menor fantasia com o texto estabelecido –, o desempenho do papel – que tolera certo grau de liberdade - e a criação do papel - que deixa uma ampla margem à iniciativa do ator, como é o caso do ator espontâneo. Os aspectos captáveis daquilo que se chama “eu” aparecem nos papéis em que este atua. Os papéis e as relações entre os diversos papéis constituem a melhor revelação de uma determinada forma cultural... O papel aparece antes de que surja o eu. Não são os papéis que emergem do eu, senão é o eu que pode emergir dos papéis.

E que “eu” profissional é esse, que esperamos emergir? Começa com um movimento identificatório do indivíduo (ainda) exterior ao sistema de atividade — com a adesão a um modelo (imagem de um coletivo) impregnado de valores, que pode ser (em condições apropriadas) encarnado por qualquer elemento da classe que desempenhe ao menos satisfatoriamente seu papel. Esta primeira etapa depende da adoção desses valores e do investimento do modelo por um desejo desse indivíduo — o desejo de “também ser”, ou “ser como” um ou outro profissional mais ou menos típico. E de mudar para adequar-se a esse modelo.

O movimento seguinte é incorporativo, portanto dependente, desta vez, do próprio sistema (e de seus integrantes): o acolhimento-integração do indivíduo, mediante critérios públicos de adequação prévia, embora com alguns componentes hermetizados nas profissões emancipadas. Esta etapa complexa converte o indivíduo em neófito. O neófito passa a ser um elemento interno ao sistema de atividade e — mais uma vez nas profissões emancipadas — mediante compromisso de lealdade, recebe de seus pares suporte e segurança para sentir-se “pertencente” ao grupo e nele desenvolver-se profissionalmente.

O terceiro e último movimento depende, agora, de todos os envolvidos — do profissional em si mesmo, com sua disposição em crescer; e do seu coletivo, com sua disponibilidade e empenho em apoiar. O resultado é precisamente o desenvolvimento (constante e interminável) da competência. A propósito, note-se que, para profissões autárquicas e regidas por um código de ética, a indissociabilidade entre prática profissional e pesquisa não é um luxo de alguns “conscientizados”, como ocorre, por exemplo, com a educação lingüística, e sim um dever juridicamente expresso de cada um e de todos. Naquelas, academia e exercício profissional não se dissociam, não se antagonizam. Antes, se complementam, se apóiam e se nutrem mutuamente com dados e generalizações tecno-científicas. E o resultado não se faz esperar: o desenvolvimento de cada profissional, a mais-valorização do coletivo, os dividendos de tudo isso revertidos à sociedade como bem comum.

NOTAS

¹ Tanto no modelo de Leontiev quanto no de Engeström, o que denominaríamos função se subordina à atividade e corresponde às várias sub-tarefas em que esta se desdobra para que ocorra a intervenção desejada no objeto ou motivo. No modelo holístico que propomos, o papel encarna a própria divisão de trabalho. Remete a um coletivo, ainda que esse coletivo possa comportar uma ulterior subdivisão de incumbências. Mas, neste caso, a classe profissional como um todo encampa o conceito de atividade, ficando a ação e a operação a cargo do exercício concreto e efetivo da profissão pelos seus membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIRRE, A.M.B. et al. A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. In: *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 11, n° 1, 2000.

BHABHA, H. K. (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COSSIO, C. *Teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de la libertad*. Abeledo-Perrot, 1964.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition: a literature review*. Nova Zelândia: Auckland, 2005.

ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FARNHAM-DIGGORY, S. *Cognitive process in education*. Nova York: Harper Collins, 1992

JIMENEZ, J. P. El método clínico, los psicoanalistas y la institución. In: *Revista de Psicoanálisis*, N° 4, Abril 2000.

LAZZARINI et al. A supervisão didática no contexto da formação psicoterapêutica. In: *Temas em Psicologia da SBP*, 2004, Vol. 12, no 1, 18– 27.

LEONTIEV, A.N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Hillsdale: Prentice-Hall, 1978.

LUHMANN, N. *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, 1990.

PEIRCE, C.S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RICHTER, M. G. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: PPGL-UFSM Editores, Série Cogitare, 2007.

RICHTER, M.G. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

RICHTER, M.G. et al. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: *ANAIS do I CLAFPL*, Florianópolis, 2006.

RICHTER, M.G.; GARCIA, J.R. C. A profissionalização do professor no cenário legislativo existente. In: *Linguagens & Cidadania*, Nº 12, jul-dez 2004. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania

RICHTER, M.G.; GARCIA, J.R. C. A profissionalização do professor: condição necessária para uma prática respeitável. In: *Linguagens & Cidadania*, Ano 8 Nº 1, 2006. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania

RUTHERFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. Londres: Longman, 1987.

SANTAELLA, L. *Teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

TICKS, L.K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores em formação inicial. In: *Linguagens & Cidadania*, Nº 13, jan-jul 2005. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania

VALLE, A. B. Input and interlanguage: a review of the research. In: *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 6, 129-159. Madrid, 1998.

VAN PATTEN, B. Input and output in establishing form-meaning connections. In: VAN PATTEN et al. (orgs.) *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

ZUKERFELD, R. Alianza terapéutica, cambio psíquico y encuadre analítico. *Revista de Psicoanálisis*, Nº 7, Abril 2001.