

Representações do papel social docente em textos acadêmicos de professores em formação: um estudo baseado em *corpora*

Representations of teacher's social role in developing teachers' academic texts: a study based on *corpora*

Carla Callegaro Corrêa Kader *

Marcos Gustavo Richter **

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de analisar as representações sobre o profissional professor em textos acadêmicos de Letras, produzidos por professores em formação inicial. Para tanto, baseou-se em autores como Richter (2006, 2008, 2011), Guareschi e Jovchelovitch (1995), Ticks (2005), Grigoletto (2005), Celani e Magalhães (2002), entre outros. Os pressupostos teóricos, desse estudo, apresentam conceitos de representação social e focalizam a presença da modalidade deôntica nos textos dos professores em formação inicial à luz dos recursos metodológicos da Linguística de Corpus. Inicialmente, formou-se um banco de dados com 381 arquivos de textos acadêmicos de Letras (trabalhos finais de graduação e monografias de especialização *lato sensu*), selecionou-se o nódulo professor acompanhado dos verbos deônticos *dever* e *poder*. Em seguida, aplicaram-se os recursos computacionais do programa *WordSmith Tools 6.0* para formação da *wordlist* e das *concord lines*. A partir das linhas de concordância, selecionaram-se os excertos que seriam analisados. Os resultados apontaram para um discurso normatizador, voltado para a práxis docente, além de demonstrar um profissional em busca de estratégias didáticas adequadas aos conceitos adquiridos na universidade que possibilitem a aquisição, a aprendizagem e o

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada à linha de pesquisa Linguagem e interação. Professora do Instituto Federal Farroupilha, Campus de São Vicente do Sul, atuando no Ensino Médio, Técnico e Superior com os cursos de Agropecuária, Tecnologia em Sistemas para Internet e Alimentos, nos quais ministra as disciplinas de Português Instrumental e Inglês Instrumental. E-mail: carlackader@gmail.com

** Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e Pós-Doutorado em Linguística de Corpus pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente, é professor titular - pós-doutor do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Tem experiência nas áreas de Semiótica e Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de línguas e ensino do português. E-mail: richtermg@gmail.com

conhecimento linguístico para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Representação. Professor em formação inicial. Teoria Holística da Atividade.

ABSTRACT: This work has the aim to analyze the representations about the professional teacher in academic texts of Arts, written by teachers in development. For this, it was based in authors such as Richter (2006, 2008, 2011), Guareschi and Jovchelovitch (1995), Ticks (2005), Grigoletto (2005), Celani e Magalhães (2002), among others. The theoretical contents, of this study, present concepts of social representations and focus on the presence of deontic modality in the teachers' texts enlightened by the methodological resources of Corpus Linguistics. It was started by the arrangement of the database with 381 files of Arts academic texts (final papers and monographs of *lato sensu*) it was selected the node teacher followed by the deontic verbs must and can. Then, it was applied the computing resources of the software WordSmith Tools 6.0 for the constitution of the wordlist and concord lines. From the concord lines it was selected the excerpts that would be analyzed. The results focused a discourse based on rules, directed to the teacher's praxis, besides demonstrating a professional searching pedagogical strategies suitable to the concepts acquired in the university which enable the acquisition, the learning, the linguistic knowledge for the development of reading and writing skills of their students.

KEYWORDS: Representation. Pre-service teacher. Holistic Activity Theory.

Introdução

Este artigo surgiu do interesse em aprofundarmos as investigações sobre os mecanismos discursivos envolvidos na constituição do profissional professor, acrescentando dados à vasta pesquisa sobre o caráter prescritivo de textos na esfera docente. Defendemos que esses mecanismos se acham ligados às formas de representação social das atividades docentes e dos fatores de atribuição a elas atrelados, tais como papéis sociais e modelagem profissional (domínios de atuação, atribuições, competências, *scripts*, espaços institucionais, normas, funções e contratualidade).

Esclarecemos de antemão que nosso conceito de atribuição está atrelado à Teoria Holística da Atividade¹, que a define como um conjunto de variáveis

¹ O modelo holístico parte do princípio da indissociabilidade entre pensar-agir-sentir. Explora uma visão globalizante no processo de formação de professores. Cognição-ação-afetividade caminham juntas rumo a uma formação profissional consistente. As transformações se processam a partir da mudança voluntária da ação e não apenas do discurso. Incorpora a Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann (1985), parte do questionamento acerca do sujeito e a

centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais, atribuições, competências, modelos de conduta, referência e pertença grupal do profissional professor (RICHTER, 2008, 2011).

Com relação ao viés holístico, destacamos que o fator atribuição compõe a ação docente, na medida em que especifica as intervenções do evento sociointerativo dos participantes do ato linguodidático (professor, aluno, escola, família) quando trata das ações em âmbito cognitivo-afetivo-motor, construídas subjetivamente (RICHTER, 2008). Ele se refere também ao processo identitário, que ancora a autoimagem social do profissional professor, o valor de prestígio de seu lugar, de suas práticas, do bem social que o aluno vem a obter em virtude da intervenção docente.

Como objetivamos tratar da representação do docente em formação, buscamos apoio no conceito de representação de Guareschi e Jovchelovitch (1995), que apontam o indivíduo como referência para as noções de atitude, atribuição e esquemas.

Também citamos outros pesquisadores que abordam o tema representação com diferentes enfoques, tais como, já apontado por Ticks (2005): Grigoletto (2005), que focaliza a dimensão simbólica da ideologia e enfatiza seu papel nos processos identitários; Vereza (2002), que explora a natureza da indeterminação identitária ao traçar um paralelo entre o falante nativo e o estudante brasileiro de Letras; e o Grupo de Formação de Professores da PUC/SP, coordenado pelas professoras Maria Antonieta Celani, Fernanda Liberali e Maria Célia Magalhães, que tem se dedicado ao estudo de novas constituições da cultura na escola e das identidades profissionais. Celani e Magalhães (2002) inclusive discutem uma proposta de reconstituição identitária entre professores de inglês através do questionamento de suas representações sobre o que seja identidade profissional. Elas também

sua representação na realidade (grupo, pessoa, lado social). Com base em Jacob Levy Moreno (1993), Richter (2006) destaca que o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu; os papéis não emergem do eu; é o eu que emerge dos papéis. Esta teoria dá ênfase ao papel social sobre o sujeito discursivo e sobre o caráter sistêmico da atividade humana, envolvendo a identidade profissional e defendendo a emancipação jurídica das profissões não emancipadas, tais como a do educador linguístico. Ela também defende que o lugar social do professor e a construção da sua identidade estão ligados aos efeitos discursivos de prestígio (valores), legitimidade (conduta, atitude) e de verdade (respaldo declarativo-conceitual).

questionam a formação do professor de Letras, que estabelece um perfil profissional que está longe de garantir o *status* de uma profissão. Já Gimenez (2004) argumenta que o futuro professor de línguas tem dificuldade para construir o seu perfil identitário enquanto professor porque em boa parte do curso é tratado apenas como um aluno.

A partir dessas considerações, centralizamos nossa discussão no estudo que pretendemos desenvolver, a saber: destacar as marcas textuais nos textos acadêmicos dos professores em formação inicial da área de Letras.

Afunilamos um pouco mais e propomos o destaque para a modalidade deôntica presente nesses textos, com a intenção de relacionarmos à função da linguagem que expressa obrigação ou necessidade por meio de prescrições, prescrições modalizadas ou impedimentos.

Na sequência, apresentamos os aspectos teóricos que norteiam nosso trabalho a fim de verificarmos como o professor em formação inicial vê ou projeta a identidade ou perfil identitário do profissional professor a partir da coleta e análise de textos acadêmicos da área de Letras.

Pressupostos teóricos

Iniciamos esta seção pela definição de identidade estabelecida por Berger e Luckmann (1985). Esses autores afirmam que a construção da identidade de todo e qualquer indivíduo começa na tenra infância, nas relações que estabelece com os outros no contexto social no qual é criado. Nesse sentido, o espaço social no qual ele se desenvolve, deve ser compreendido enquanto processo dialético em curso, composto de três momentos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização (BERGER; LUCKMANN, 1985). "O indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza esse mundo como uma realidade objetiva" (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 173).

Richter (2008, p.32) acrescenta que na participação do indivíduo em atividades sociais, sucessivas ou simultâneas, compatíveis ou contraditórias, ele é interpelado por um leque de práticas sociais, tais como:

[...] constitutivas, que o constituem como *persona* social, *status*, posições, relacionamentos que reivindica para si e emprega como

referência para situar o outro; articulativas, que atribuem legitimidade a suas formas de ação no mundo, em função das relações que mantêm com os vários grupos sociais para os quais presta serviço; exercitivas, que o interpelam como responsável pelo gerenciamento de cada papel exercido nas atividades de que participa.

Essas três dimensões acham-se imbricadas de modo que a construção da identidade se dá na relação com o outro na participação em atividades sociais.

Berger e Luckmann (1985, p. 178) acrescentam que “a apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são apenas aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização”.

Por sua vez, Hall utiliza o termo “identidade” para significar o ponto de partida, ou de *sutura*, como chama, entre os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar de modo que tomemos o lugar de sujeitos sociais de discursos particulares (2005, p.111-112). Assim, entende que as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito construídas pelas práticas discursivas (HALL, 1981, p. 106 apud HALL, 2005, p.112).

Nessa linha de pensamento, associamos tais definições com as Práticas Constitutivas de Richter (2008) que são responsáveis pela construção da identidade e dos imaginários que a alimentam e têm como forma de manifestação a linguagem na sua instrumentalidade intrínseca – a discursividade propriamente dita e os mecanismos² que a (re)constituem e/ou (re)constroem.

Este autor entende a “construção da identidade profissional” como um complexo em que o indivíduo interpelado como sujeito, no empenho de ocupar lugar-(es) no campo discursivo, assume nos enunciados (e enunciações) posicionamentos (heterogêneos) relacionados a valores, conceitos e condutas³ (RICHTER, 2008, p. 58). Logo a expressão “construção da identidade profissional” pode ser considerada equivalente a “construção do papel

² Mecanismos que engendram o enquadramento discursivo das práticas sociais – a saber, os gêneros textuais. Esta concepção tem a vantagem da compatibilidade com a tese das formações discursivo-ideológicas autodelimitantes e autopetruantes.

³ Os valores, conceitos e condutas são presentificados no discurso como reflexões das atividades nas quais o indivíduo exerce um papel individual ou coletivo.

profissional”, desde que tomada em toda a sua complexidade e estritamente na esfera discursiva (Idem).

Assim, nosso estudo enfoca a Representação e a Ação. A primeira relacionada ao conhecimento adquirido pelo indivíduo e ao controle que ele tem sobre o mundo.

Nesse sentido, “representariam” os significados construídos sócio-historicamente pelo indivíduo que interage em sociedade dentro das formações sociais a qual pertence (CASTRO, 2004, p. 39). E a Ação, por sua vez, destacaria as relações (de poder) com os outros dentro de uma prática social.

Complementamos essa ideia com o conceito de representação de Celani e Magalhães (2002, p. 321):

As representações são cadeias de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (2002, p. 321).

Essa concepção de representação dialoga com a Teoria Holística da Atividade (THA), corrente teórica a qual estamos vinculados, no que tange aos aspectos atribucionais do sujeito⁴, como membro de um grupo de referência que intervém na vida social de forma individual e coletiva.

Finalizamos esta seção e passamos para a metodologia que orientará a análise à luz da Linguística de Corpus, também denominada Estudo de *Corpora*.

Metodologia

Nesta seção, explicaremos como coletamos os textos acadêmicos para análise. Inicialmente, visitamos os *sites* de bibliotecas de diferentes universidades brasileiras e coletamos em torno de 381 textos, entre trabalhos finais de graduação (TCCs) e monografias de especialização *lato sensu* de Letras.

⁴ Os aspectos atribucionais do sujeito referem-se ao conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais, atribuições, competências, modelos de conduta, referência e pertença grupal.

Num segundo momento, passamos os textos para a forma txt, ou seja, texto sem formatação, e formamos um banco de dados.

Optamos por trabalhar com o *software WordSmith Tools 6.0*, pois é ideal para a coleta, seleção e análise de bancos de dados relativamente medianos (15.766,36 dados).

Empregamos a tipologia de Berber Sardinha (2000) para a classificação de *corpora*, conforme o perfil apresentado abaixo:

- a) modo de intertexto;
- b) de um corte temporal contemporâneo (tempo corrente);
- c) selecionado por um critério de amostragem;
- d) de conteúdo especializado e relativamente equilibrado (reflete os pesos de cada gênero em um número aproximado de arquivos);
- e) de autoria de falantes nativos;
- f) com fins de estudo;
- g) pluriautoral;
- h) formado por textos completos.

Na terceira fase, fizemos uma análise de algumas linhas de concordância e destacamos o nóculo (a lexia) "professor" para relacionar com os aspectos linguísticos apontados na introdução do texto (a modalização deôntica). Para tanto, utilizamos as ferramentas *Wordlist*⁵ e *Concord Line*⁶ que o *WordSmith Tools 6.0* disponibiliza para pesquisa com *corpora*.

Com a ferramenta *Wordlist* verificamos as palavras mais frequentes no *corpus* e selecionamos a lexia professor e os *clusters* com os verbos deônticos poder e dever. Na sequência, utilizamos a ferramenta *Concord* para realizarmos a verificação do conteúdo das linhas de concordância, para desenvolvermos a

⁵ O *Wordlist* produz listas de palavras contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. O programa é pré-definido para produzir, a cada vez, duas listas de palavras, uma ordenada alfabeticamente e outra classificada por ordem de frequência das palavras (com a palavra mais frequente encabeçando a lista).

⁶ A ferramenta *Concord* realiza concordâncias ou listagens de uma palavra específica (o nóculo) juntamente com parte do texto onde ocorreu (*clusters*). Oferece listas de colocados, isto é, palavras que ocorreram perto do nóculo. O sucesso da busca no *Concord* depende da especificação correta do termo de busca. A busca mais comum é a *Key Word in Context* (KWIC) ou palavra-chave no contexto, na qual a palavra de busca aparece centralizada e ladeada por porções contínuas do texto de origem.

análise das representações dos professores em formação inicial sobre o profissional professor.

Optamos pela modalização deôntica porque a sua presença no texto permite-nos visualizar o que o profissional professor pode e/ou deve ser ou fazer do ponto de vista do professor em formação inicial.

Podemos afirmar que a modalidade deôntica é utilizada na troca de atividade. Pode estar relacionada à função da linguagem que expressa obrigação ou necessidade (uma ordem), por meio de prescrições (*open the window!*), prescrições modalizadas (*you should open the window*) ou impedimentos (*Don't open the window*). Nesse caso, há um comprometimento do autor com essa obrigação. Por outro lado, a função pode ser de oferta ou proposta, que pressupõe o comprometimento do autor com a oferta realizada. Assim, podemos ter uma promessa (*I will open the window*), uma recusa (*I won't open the window*), ou, ainda, promessa e recusa modalizadas (*I may open the window/I might not open the window*) (FAIRCLOUGH, 2003).

A partir do exposto, na próxima seção, discutiremos o que encontramos nos textos acadêmicos dos professores em formação inicial.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, trataremos das representações presentes no *corpus* com destaque para a lexia professor acompanhada dos verbos poder e dever em construções perifrásticas⁷.

Quadro 1 – Linhas de concordância da palavra professor acrescida do verbo dever + infinitivo

Linhas de Concordância da palavra professor acrescida do verbo dever + verbo no infinitivo	Excerto
L.03	*Professor <i>deve encorajar</i> a comunicação. *Professor <i>deve persuadir</i> as crianças a realizarem as atividades programadas. *Professor <i>deve monitorar</i> comportamentos agressivos. *Professor <i>deve tentar moldar</i> outras atividades para as crianças mais velhas.

⁷ Conjugação perifrástica é um mecanismo que se realiza sintaticamente através de um verbo auxiliar seguido ou não de uma preposição, acompanhado de um verbo principal no infinitivo.

l.24	Na realidade, um bom professor <i>deve orientar</i> os alunos com a técnica citada para facilitar-lhes a produção de seus textos. Assim, eles adquirirão, gradativamente, algumas habilidades. No começo pode parecer muito difícil, mas com o passar do tempo será possível realizá-la de modo natural.
L. 32	*Professor <i>deve estar informado</i> com os valores das crianças.
L. 151	Porém o professor <i>deverá pesquisar</i> os tipos de jogos adequados, não existem fórmulas prontas. Não existem jogos prontos. O professor <i>deverá pesquisar</i> . Adequar sua aula a cada realidade.
L.159	O professor <i>deve lembrar-se</i> , porém, que, em qualquer circunstância, o sucesso da história, a satisfação da criança e a construção de aprendizagens se apresentam na mesma proporção da sua criatividade.
L. 170	o professor <i>deve instruir e transmitir</i> a criança, que ela é uma das responsáveis pelo desenvolvimento da leitura, e que não basta o professor incentivar esse hábito, sem que o aluno tenha o devido interesse, pois é essencial que a criança se torne leitor, antes de iniciar a primeira série, determinando seu desenvolvimento, com efeitos positivos no progresso escolar.
L. 191	O professor <i>deverá pesquisar</i> .
L. 196	o professor <i>deveria ajudar</i> o aprendiz a se comprometer com este tipo de análise forma-função, necessária para se tornar em comunicadores efetivos em sua L2.
L. 204	Assim, o professor <i>deve identificar</i> as causas do fracasso escolar, se são de ordem externas ou internas à estrutura familiar e individual. Se de ordem externa, o professor deve conduzir seu trabalho através de planos de prevenção, e se de ordem interna, seria necessária a intervenção de profissionais especializados no grupo familiar.

L.211	A relação professor/aluno requer "tato". Investido do papel de ensinar, portanto com o direito de avaliar, o professor <i>deve ter</i> cuidados especiais quanto a isso. A forma de avaliar, de expor sua opinião sobre o trabalho do aluno pode representar a inclusão ou a exclusão do aluno do processo ensino/aprendizagem. principalmente quando o que tem a dizer não é muito favorável ao aluno, o professor deve ter cuidado para não magoá-lo ou inibi-lo em seu processo criativo. Não se trata de aceitar tudo o que o aluno faz como certo, mas de orientá-lo de forma que vise o seu crescimento, sem jamais humilhá-lo ou fazê-lo sentir-se inferior.
L.214	O professor <i>deve ter</i> propósitos firmes e claros quanto ao tipo de indivíduo que deseja formar, nunca esquecendo que, na sociedade competitiva em que se vive, o saber formal e a capacidade crítica são elementos imprescindíveis à sobrevivência do homem como indivíduo na sua totalidade. Não há como dissociar a necessidade de saber da qualidade de vida.
L.215	Swain (1988) afirma que para produção de língua, precisa-se de 'conhecimentos sintáticos e morfológicos', ou seja, o professor <i>deveria ajudar</i> o aprendiz a se comprometer com este tipo de análise forma-função, necessária para se tornar em comunicadores efetivos em sua L2.
L. 229	Ao entregar um texto ao aluno, o professor <i>deve fazer</i> um breve comentário sobre o tema que o texto irá abordar, este comentário pode ser na língua nativa para que o aluno possa se situar a ter uma ideia sobre o que irá ler. O uso de dicionário poderá ser usado em caso de extrema necessidade. O aluno deve saber que o importante é que ele compreenda a "mensagem" do texto no geral, e não o texto por partes. O professor tem que conhecer seus alunos, saber que tipo de leitura eles preferem, e com base nisto escolher os textos estrangeiros que irá trabalhar em sala de aula (WALLACE).

Fonte: Banco de dados de TCCs e monografias de Letras do *corpus* da pesquisa.

Nestes excertos, com o nódulo professor, destacamos o modalizador deôntico dever associado a um verbo no infinitivo, possibilitando-nos a construção do papel social docente na concepção dos autores dos textos.

Percebemos que “esses enunciados, deonticamente organizados, empregam estratégias para legitimar o seu caráter coercivo” (RICHTER, 2008, p.16). Os autores dos textos verbalizam seu dizer por meio da forma verbal perifrástica, no intuito de impor uma imagem e uma filosofia de trabalho que deve ser cumprida, haja vista que o seu descumprimento resulte em fracasso profissional e institucional.

Conforme Richter (2008, p. 24), “essa cenografia engendra efeito de legitimidade e verdade, mas pode ser associada ao mecanismo das práticas discursivas que, ao determinarem o dever ser ou fazer, acabam por expropriarem o profissional professor de sua prática constitutiva”. Elas também sugerem que tais profissionais podem não apresentar em sua prática docente tais ações de ensino-aprendizagem ou de não saberem como conduzir a sua práxis em determinados contextos de ensino.

Funcionam como discursos normatizadores que buscam padronizar o trabalho docente por meio de regras ou por meio de discursos recortados da academia que apresentam certa autoridade na área.

Podemos caracterizar o profissional professor, desses textos, como aquele que: deve encorajar, persuadir, monitorar, moldar, orientar, estar informado, pesquisar, instruir, transmitir, ajudar o educando a comprometer-se, capaz de identificar as causas do fracasso, ter propósitos firmes e claros e ter cuidado com o papel de ensinar. Um profissional professor dinâmico, diante de tantos deveres e ações que não se restringem apenas a sua prática de ensino, mas envolvem a sua percepção da realidade do aluno e o que o influencia em sua aprendizagem e motivação para aprendizagem. Essas normas, valores e símbolos do mundo social, ao qual esse profissional pertence, devem ser claros e coerentes com a realidade na qual irá atuar (RICHTER, 2008).

Observamos, que na concepção dos autores desses textos, professores em formação de Letras, o trabalho docente se materializa, no contexto de

diferentes práticas, pelo dever ser e fazer, mediados pelas interações entre professor, aluno e objeto de ensino no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Conforme dito por Richter (2011, p. 122), “tanto os docentes quanto os discentes regeram-se pela *episteme* da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerando o conhecimento profissionalizante não só uma aquisição pessoal posteriormente revertida para a clientela, mas também uma social-construção parametrizada”. Essa afirmação permite-nos reconhecer no discurso dos professores em formação inicial a concepção de estratégias docentes por eles adotada, articulando processos metacognitivos com cognitivos de aquisição de habilidades linguísticas que passam pela consolidação requerida por todo conhecimento de ação procedural⁸.

Quadro 2 – Linhas de concordância da palavra professor acrescida do verbo poder + infinitivo

Linhas de Concordância do verbo poder	Excertos
L. 160	O professor <i>poderá buscar</i> várias formas lúdicas de narrar histórias infantis, com auxílio de cenários (pequeno ou amplo), com fantoches, bonecos, expressão corporal, com álbuns sanfonados ou seriados, slides, teatro, música, enfim, são varias formas, basta usar sua criatividade e interesse.
L. 195	O professor <i>poderá variar</i> as formas lúdicas na hora de contar histórias, dependerá de sua criatividade.
L. 216	o professor <i>pode ser</i> responsabilizado por não tentar modificar, atualizar seu fazer pedagógico.
L. 280	A paixão demonstrada pelo professor <i>pode ser</i> um estímulo ao aluno que, ao ver o mestre tão dedicado em desempenhar seu papel, pode desejar

⁸ 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 atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional. Emergem e circulam na zona de desenvolvimento proximal estabelecida no ambiente didático ou correlato e dizem respeito basicamente à reflexão na ação (cognição associada aos eventos em decurso) (RICHTER, 2011, p. 118).

	participar desse processo, fazer parte do mundo daqueles capazes de entender melhor as coisas.
I. 292	" <i>O professor pode</i> contribuir para formar aprendizes mais bem sucedidos e autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os dos processos cognitivos" (PAIVA, 2009, p. 68).
I. 300	<i>O professor pode</i> tirar partido da própria heterogeneidade da turma, pode proporcionar redobrada atenção para cada aluno, pode desenvolver inúmeras atividades didáticas e pode até homogeneizar. Sem a participação da turma, um professor não pode fazer quase nada, embora pense que está fazendo tudo. Ele precisará contar com a cooperação da turma (JOSÉ RICARDO, 1987, p. 56).

Fonte: Banco de dados de TCCs e monografias de Letras do *corpus* da pesquisa.

Já a presença do verbo poder acompanhado de infinitivo é relativamente diferente, pois modaliza as prescrições que o profissional professor deve seguir. O destaque é para a importância da forma criativa e lúdica de ensinar, incluindo a responsabilidade por não atualizar o fazer pedagógico.

Conforme Richter (2008, p. 16), "o papel do professor o insere num contexto de poder-obediência e, por consequência, na passivação do seu papel de educador".

Quanto às práticas constitutivas do professor, os excertos buscam construir um profissional ideal que "pode" ser criativo, responsável pela atualização do fazer pedagógico, motivador e construtor da segurança e autonomia do aluno.

Nas práticas articulativas, percebe-se, por meio das orientações, um profissional em processo de construção, carente de autonomia, à mercê do poder-obediência a ele delegado pela própria área à qual pertence, interiorizando o que lhe é orientado, determinado e, até mesmo, criticado.

Nas práticas exercitativas, esse mesmo profissional é interpelado como responsável pela atualização do fazer pedagógico, ou melhor, pela concretização dos resultados desejáveis nas ações de ensinar, motivar, homogeneizar e assegurar a autonomia e a otimização de resultados na aprendizagem dos alunos.

Os excertos também denotam a escassa experiência laboral e a busca da readequação às circunstâncias singulares do ato de ensinar.

Ainda podem-se caracterizar as atitudes dos autores dos textos como atitudes epistêmicas, uma vez que orientam seus leitores em potencial para adequação aos fatos que apresentam, circunscritos a poucas situações do cotidiano de sala de aula.

Boyle (1998, apud CELANI, 2001, p.23) destaca que “os padrões profissionais não são impostos pelo mercado, mas pela opinião dos próprios profissionais”. Essa afirmação pode ser confirmada por meio das prescrições presentes nos textos do *corpus* de estudo.

Conclusão

A construção de conceitos profissionalizantes pelos professores em formação inicial em Letras permitiu-nos visualizar um indivíduo em busca de estratégias didáticas adequadas aos conceitos adquiridos na universidade que possibilitem a aquisição, a aprendizagem, e o conhecimento linguístico para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos.

Esses conceitos foram elencados de forma normatizada, funcionando como uma cartilha que deveria ser seguida para se obter o sucesso profissional.

Também verificamos que o profissional professor, na visão dos autores do texto do *corpus* de estudo, são coresponsáveis tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar. Estaria em suas mãos, o ensino criativo e motivador para aprendizagem.

Nessa amostragem, percebemos que os professores em formação inicial apresentam em seus textos acadêmicos algumas normas procedurais para a prática docente que correm o risco de não se fazerem presentes em sua práxis cotidiana.

Parece-nos que o professor do nosso estudo é expropriado de prerrogativas em função da quantidade de deveres identificados semanticamente nos textos do *corpus* de pesquisa.

O resultado pode conduzir o profissional ao sentimento de impotência que normalmente acompanha profissões de minoridade jurídica. Essa problemática também pode conduzir esses profissionais a repetirem em sala de aula as práticas vividas em sua escolarização inicial (RICHTER, 2005).

Entendemos que as técnicas, as formas pedagógicas e mesmo as possibilidades materiais são apenas instrumentos, cujo emprego eficaz depende daqueles que os utilizam.

Quanto aos discursos normatizantes presentes no *corpus* de estudo, constatamos que manifestam o dever-ser do profissional professor na tentativa de estabelecer valores e um lugar social próprio (práticas constitutivas), relações ético-profissionais entre profissionais e clientes (práticas articulativas) e competências para a consecução dos benefícios sociais do ensino-aprendizagem (práticas exercitativas). Mas temos de ressaltar que os discursos deonticamente organizados, como é o caso dos excertos de nossa análise, também empregam estratégias para legitimar seu caráter coercivo, com o apoio em outros discursos ou instâncias já legitimadas.

Finalizamos este artigo com o desejo de alertar o acadêmico, futuro professor, para os discursos construtores da autoimagem profissional, pois inescapavelmente projetam seu oposto (seu desvalor) em função da hipótese de que os profissionais da área não exerçam sua profissão a partir do que é prescrito ou imposto modalizadamente a ela.

Referências

BERBER SARDINHA, Tony. A análise multidimensional. In: *Delta*. São Paulo: EDUC, 2000. v.16. n.1. p. 99-127.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASTRO, Solange Ricardo. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. *The ESpecialist*, v. 25, especial, p.39-57, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

_____; MAGALHÃES, Maria Célia. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luis Paulo & BASTOS, Lílana Cabral (Orgs.). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.319-37.

ELLIS, Rod. *La adquisición de segunda lenguas em um contexto de enseñanza: análisis de lãs investigaciones existentes*. Auckland Uniservices Limited, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. In: FREIRE, Maximina; VIEIRA ABRAÃO, Maria Helena & BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005 p. 53-63.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. Notes on deconstructing the popular. In: *People's History and Socialist Theory*. London: Routledge, 1981.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.103-133.

LUHMANN, Nicklas. *Sociologia do direito II*. Rio de Janeiro: Edições tempo brasileiro, 1985.

MORENO, Jakob. Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1993.

MOTTA, Vaima Alves. *Noticing e consciousness-raising na aquisição da escrita em língua materna*. Santa Maria: PPGL-UFSM. Tese de doutorado, 2009.

_____; ALBUQUERQUE, Rosaura (Orgs.) *Linguagem e interação: o ensino em pauta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 224p.

RICHTER, Marcos Gustavo; GARCIA, Jaci Rene Costa. A profissionalização do professor: condição necessária para uma prática respeitável. In: *Linguagens &*

Cidadania, Ano 8 Nº1, 2006. Disponível em:
WWW.ufsm.br/linguagem_e_cidadania

_____. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: Cogitare, 2008.

_____. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: ALBUQUERQUE, ROSAURA; MOTTA, Vaima Alves. (Orgs.) *Linguagem e interação: o ensino em pauta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 224p.

TICKS, Luciane Kirchof. 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

VEREZA, Solange Coelho. Quem fala por mim? Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L.C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. P. 351-361.

Recebido em fevereiro de 2013.
Aprovado em agosto de 2013.