

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

Nédilã Espindola Chagas

**O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Santa Maria, RS
2021

Nédilã Espindola Chagas

**O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sara Regina Scotta Cabral

Santa Maria, RS
2021

CHAGAS, NÉDILÃ
O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL / NÉDILÃ CHAGAS.- 2021.
207 p.; 30 cm

Orientadora: SARA REGINA SCOTTA CABRAL
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2021

1. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
I. SCOTTA CABRAL, SARA REGINA II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, NÉDILÃ CHAGAS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Nédilã Espindola Chagas

**O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

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

Aprovado em 23 de julho de 2021:

Sara Regina Scotta Cabral, Dr^a. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)

Francieli Matzenbacher Pinton, Dr^a. (UFSM) - Videoconferência

Renato Caixeta da Silva, Dr. (CEFET-MG) - Videoconferência

Wagner Rodrigues Silva, Dr. (UFT) - Videoconferência

Jane Aparecida Florêncio, Dr^a. (CMSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

NUP: 23081.064726/2021-56

Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

13/08/2021 09:54:52

FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

13/08/2021 14:09:32

Renato Caixeta da Silva (Pessoa Física)

Usuário Externo (811.***.***-**) 

16/08/2021 20:49:48

JANE APARECIDA FLORENCIO (Pessoa Física)

Usuário Externo (920.***.***-**) 

18/08/2021 08:08:38

WAGNER RODRIGUES SILVA (Pessoa Física)

Usuário Externo (023.***.***-**) 

19/08/2021 16:01:45

SARA REGINA SCOTTA CABRAL (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV 

Código Verificador: 789769

Código CRC: 300cb7a8

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, Jurema Inês de Mello Espindola (In memoriam), a qual não teve a oportunidade de estudar, mas me conscientizou da importância da busca pelo conhecimento e que um dia sonhou ter um filho “doutor”. E ao meu filho, Arthur Espindola Chagas, que representa a continuidade deste ensinamento e deste sonho, como busca de uma educação de qualidade para todas as futuras gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, dar graças, neste momento em que se encerra um ciclo é, com certeza, uma oportunidade de reflexão sobre o valor do que temos de mais significativo em qualquer jornada: o amor, o companheirismo e a solidariedade daqueles nos acompanham. Nenhuma caminhada seria possível ou teria o mesmo brilho e sentido se fosse construída sozinha. Os agradecimentos que faço aqui, são na verdade uma tentativa de expressar um sentimento maior que transcende esta singela manifestação de gratidão.

A Deus, por conceder-me a vida e, assim, mais uma oportunidade de melhoramento na minha trajetória evolutiva.

À Prof^a Dr^a Sara Regina Scotta Cabral, pela oportunidade de aprimoramento que me concedeu ao aceitar-me como orientanda. Pela compreensão, pelo constante incentivo e dedicação no decorrer deste processo. E principalmente, pela delicadeza e carinho com que me conduziu, que proporcionaram não só um aprimoramento profissional, mas um melhoramento pessoal que levarei por toda vida, assim como nossa amizade.

Ao meu marido Alberto Chagas pelo incentivo, apoio e confiança depositados em todos os meus projetos.

Ao meu filho Arthur por ser a minha maior motivação na busca de aperfeiçoamento em todos os sentidos.

Aos meus pais, Jurema Inês de Mello Espindola e Vanderlai Dutra Espindola (In memoriam) pelos conselhos e ensinamento que sempre ressaltaram o valor da educação.

A todos os meus alunos, de antes, de agora e aos que virão, agradeço por serem o impulso que me move em busca do conhecimento e do melhoramento da educação pública.

A todos amigos e colegas do PPGL e do Labprot que foram exemplos de dedicação e parceria, renovando a convicção de que é possível trabalhar e estudar de forma colaborativa.

Aos funcionários do PPGL, por não se limitarem ao cumprimento de suas funções, estando sempre dispostos a auxiliar.

A todas as pessoas que de algum modo contribuíram para que a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

A todos vocês, agradeço por cada, a seu modo, contribuírem para o que considero uma metamorfose, que cumpriu seu devido tempo, e hoje me permite não apenas perceber a luz, mas admirar o sol de fora do casulo.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

AUTORA: Nédilã Espindola Chagas
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Sara Regina Scotta Cabral

No sistema educacional brasileiro, o(a) professor(a) é um(a) profissional que acompanha o desenvolvimento dos estudantes desde a infância, no ensino fundamental até a adolescência, no ensino médio. Ao professor de Língua Portuguesa cabe destaque, nesse contexto, por ser o profissional cuja carga horária destinada à sua disciplina tende a ser superior às demais. Dado o protagonismo que os professores desempenham no ambiente escolar, torna-se relevante levantar proposições sobre que autorrepresentações são construídas para esse profissional tanto na escola quanto na sociedade. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo conduzir uma análise semântico-discursiva sobre as representações para professor da área de Letras da rede pública e privada de ensino do centro do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, tomo por pressuposto teórico a Linguística Sistêmico Funcional, embasando minha análise na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2014), mais especificamente por meio do sistema de transitividade, que realiza a metafunção ideacional. Situo-me também na Análise Crítica do Discurso, para a qual os discursos são formas de representar os aspectos do mundo e contribuem para a construção de identidades sociais e posições de sujeito (FAIRCLOUGH, 2001). Também considero a recontextualização dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), o qual entende que as práticas sociais são formas reguladas de modo a fazer as coisas e necessitam de um conjunto de participantes em determinadas funções para que ocorram. Além disso, tomo como suporte teórico, pesquisadores da área da educação como Saviani (2009), Tardif (2002), Nóvoa (1992). A pesquisa foi realizada com a aplicação de uma entrevista a professores da rede pública e privada da região central do RS. De modo geral, o resultado das análises revelou que o professor encontra-se em uma condição profissional desprestigiada e mal constituída socialmente, além de uma visão bastante equivocada por parte da sociedade em relação à função do professor, situação essa que ele entende ser possível melhorar por meio da valorização por parte das instituições educacionais e governamentais e do seu aprimoramento profissional.

Palavras-chave: Gramática Sistêmico-Funcional, Professor de Língua Portuguesa, Atores Sociais, Profissão Docente.

ABSTRACT

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER SOCIAL ACTOR: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL APPROACH

AUTHOR: Nédilã Espindola Chagas

ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Sara Regina Scotta Cabral

In the Brazilian educational system, the teacher is a professional who monitors the development of students from childhood, in elementary school, to adolescence, in high school. The Portuguese language teacher is highlighted, in this context, for being the professional whose workload for his/her subject tends to be higher than the others. Given the protagonism that teachers play in the school environment, it is relevant to raise propositions about which self-representations are built for these professionals both in school and in society. Therefore, this work aims to conduct a semantic-discursive analysis on the representations for teachers in the area of Languages in public and private schools in the center of the state of Rio Grande do Sul. Thus, I take as theoretical presupposition the Systemic Functional Linguistics, basing my analysis on the Systemic-Functional Grammar of Halliday and Matthiessen (2014), more specifically through the transitivity system, which performs the ideational metafunction. I am also based on Critical Discourse Analysis, in which discourses are ways of representing aspects of the world and they contribute to the construction of social identities and subject positions (FAIRCLOUGH, 2001). I also consider the recontextualization of social actors (VAN LEEUWEN, 2008), which understands that social practices are regulated ways of doing things and need a set of participants in certain functions for them to occur. In addition, I take as theoretical support, researchers in the field of education such as Saviani (2009), Tardif (2002), Nóvoa (1992). The research was carried out by applying an interview to public and private teachers in the central region of RS. In general, the results of the analyses revealed that the teacher is in a discredited and socially poorly constituted professional condition, in addition to a very mistaken view on the part of society in relation to the teacher's role, a situation that they believe is possible to improve through appreciation by the educational and governmental institutions and their own professional improvement.

Keywords: Systemic-Functional Grammar, Portuguese Language Teacher, Social Actors, Teaching Profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atitudes necessárias aos professores.....	46
Figura 2 – Saberes docentes	49
Figura 3 – Etapas do Ensino Básico	60
Figura 4 – Metafunções da linguagem	75
Figura 5 – Tipos de processos nas orações.....	78
Figura 6 – Concepção tridimensional do discurso.....	86
Figura 7 – Legitimação de autoridade	89
Figura 8 – Legitimação da avaliação moral.....	90
Figura 9 – A representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema.....	92
Figura 10 – Exclusão.....	94
Figura 11 – Ativação e Passivação	96
Figura 12 – Personalização e Impersonalização.....	98
Figura 13 – Participação, circunstancialização e possessivação	99
Figura 14 – Categorias adicionais	100
Figura 15 – Representação dos professores de Língua Portuguesa	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados gerais dos participantes	109
Quadro 2 – Questões propostas nas entrevistas	111
Quadro 3 – Categorias exclusão e inclusão	119
Quadro 4 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q1 (P1–P10) ..	123
Quadro 5 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q1 (P11–P20)	124
Quadro 6 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q2 (P1–P10) ..	137
Quadro 7 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q2 (P11–P20)	139
Quadro 8 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q3 (P1–P10) ..	147
Quadro 9 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q3 (P11–P20)	149
Quadro 10 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q4 (P1–P10)	163
Quadro 11 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q4 (P11–P20)	164
Quadro 12 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q5 (P1–P10)	174
Quadro 13 – Categorias de atores sociais empregadas no <i>corpus</i> – Q5 (P11–P20)	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo do <i>corpus</i>	113
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LC	Linguística de <i>Corpus</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NELP	Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
Smed	Secretaria Municipal de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	DOCÊNCIA E DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	31
2.1	UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA DOCÊNCIA.....	31
2.2	PROFISSÃO DOCENTE	37
2.3	DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	52
2.4	DOCUMENTOS LEGAIS E O DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA..	59
3	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	71
3.1	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	71
3.1.1	Metafunções	74
3.2	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	84
3.3	REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS	87
3.3.1	Exclusão	93
3.3.2	Inclusão	94
3.3.2.1	<i>Ativação e Passivação</i>	94
3.3.2.2	<i>Personalização e Impersonalização</i>	96
3.3.2.2.1	Personalização	96
3.3.2.2.2	Impersonalização	97
3.3.2.2.3	Generalização e Especificação	97
3.3.2.3	<i>Categorias adicionais</i>	99
3.3.2.3.1	Associação	99
3.3.2.3.2	Dissociação	99
3.3.2.3.3	Funcionalização.....	100
3.3.2.3.4	Conotação	100
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	101
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	101
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA E UNIVERSO DE ANÁLISE.....	107
4.3	COLETA DE DADOS E ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	111
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	113
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
5.1	QUESTÃO 1	122
5.2	QUESTÃO 2.....	137
5.3	QUESTÃO 3.....	147
5.4	QUESTÃO 4.....	162
5.5	QUESTÃO 5.....	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	197
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	203
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO	207

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar de educação no Brasil, atualmente, questões como sua relevância para a sociedade ou mesmo sua precarização são trazidas à tona e atravessam discussões dos mais diferentes gêneros. Olhar para a educação, creio eu, é entrar em contato com a evolução humana, com o desenvolvimento da sociedade e a sua constituição histórica. Ouso dizer que a educação como um reflexo do social está ainda caminhando a passos lentos. Para Gadotti (1998, p. 76), “a educação não pode fazer sozinha a transformação social, pois ela não se consolida e efetiva-se sem a participação da própria sociedade.” Faço parte, portanto, de um ciclo que converge para um mesmo ponto e inevitavelmente tomo parte dele, ou como professor ou como aluno, e por vezes como ambos. Como professora sou parte constitutiva deste grupo e busco reiteradamente alternativas para que de algum modo todo este processo possa resultar em um progresso mais significativo. Creio que estudar é essencial para qualquer profissional, mas obrigatório para o professor. Este estudo parte deste princípio e destas reflexões ao tentar promover indagações e discussões sobre o professor de língua portuguesa no contexto da educação básica.

O presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa *Linguagem no Contexto social* e ao Grupo de Pesquisa *Linguagem como Prática Social* (no CNPq), na área de concentração Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A linha de Pesquisa citada desenvolve estudos no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), considerando os usos da linguagem em diferentes contextos e em variadas práticas sociais e culturais. A presente pesquisa também se vincula ao projeto coordenado pela orientadora deste estudo, Prof^a. Dr^a. Sara Regina Scotta Cabral, do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP) – Fase II (CABRAL, 2016). O NELP reúne pesquisadores, professores, pós-graduandos, graduandos e participantes externos à UFSM cujo propósito é o desenvolvimento de estudos que analisem e descrevam a língua portuguesa em diferentes contextos, tendo o aporte teórico, principalmente, da LSF. Minha proposta de pesquisa faz parte do projeto encaminhado ao comitê de ética da UFSM e subscrito com o CAAE: 75295617.4.0000.5346.

A partir da vinculação deste estudo, destaco, primeiramente, que esta pesquisa tem como principal respaldo teórico a LSF, a partir da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). A LSF é uma abordagem sociosemiótica, pois estuda a linguagem a partir da sociedade e de situações de uso, buscando compreender como as pessoas representam o mundo por meio da metafunção ideacional.

Este estudo busca trazer à luz do debate reflexões sobre a educação no Brasil e questões sobre a profissão docente que é, frequentemente, alvo de discussões e dilemas. Além disso, considero, conforme Richter (2008) que a docência não é uma profissão emancipada o que implica em múltiplas dificuldades para construir um perfil identitário de professor. Dessa primeira premissa decorrem inúmeras implicações que reverberam na atuação diária de quem é profissional da área da educação. Acresce a essa condição o fato de uma boa parte dos profissionais do Ensino Básico estarem sobre a chancela do Estado, o que mantém a atuação do profissional da educação subordinada às mudanças políticas sazonais.

Parece-me importante também ressaltar a minha experiência profissional como professora, o que me coloca como parte integrante da categoria profissional participante da pesquisa. Durante os últimos vinte e um anos, atuei no ensino básico em instituições privadas e públicas do âmbito estadual e municipal, bem como em cursos preparatórios para diferentes processos seletivos. Os componentes curriculares de atuação foram Língua Portuguesa e Produção Textual, no Ensino Fundamental e cursos preparatórios; Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Produção Textual e Redação, no Ensino Médio; Literatura Infantil, no Curso Normal, além de Língua Espanhola e Língua Inglesa. Em face dessas experiências, foi-me possível presenciar inúmeras situações de conflito, dilemas, vicissitudes e impasses vivenciados pelos profissionais da educação e mais de perto pelos professores da área da Linguagens.

Desse modo, ao longo dessa trajetória profissional, foi possível perceber os anseios, esperanças e frustrações dos colegas professores, que convivem com as contradições da profissão, mais especificamente, professores licenciados em Letras, assim como eu. Ao mesmo tempo que entrevistamos a importância da disciplina e do nosso papel como professor frente à necessidade de formar cidadãos críticos, deparávamo-nos com a desatenção das instituições governamentais e da sociedade

em geral. Muitos de nós professores, inclusive, trabalhamos exaustivamente em vários turnos de 20h, a fim de mantermos uma renda que propicie uma sobrevivência minimamente digna.

Além disso, no decorrer das últimas duas décadas, o ensino passou por diversas reformas legais, geralmente promovidas por políticas governamentais que alteraram diferentes aspectos do cotidiano de trabalho dos profissionais da educação. Paralelamente, observei um lugar diferenciado da Língua Portuguesa como disciplina escolar, em provas de acesso a cursos superior, em seleções para admissão em cargos públicos ou mesmo em seleções para empresas privadas. Em vista disso, o profissional da educação transita entre as determinações do Estado, o descaso para com a educação, a baixa remuneração dos profissionais, a estrutura física inadequada para o trabalho, entre outros fatores que afetam a toda a categoria. Em decorrência de tal situação, nós, profissionais da educação, costumamos manifestar nossas opiniões em protestos, reivindicações e deliberar sobre determinações governamentais, políticas públicas e, principalmente, sobre o convívio com pais, colegas, alunos e empregadores.

A partir dessas experiências, que propiciaram uma atuação efetiva no cenário da docência, estando inserida no ambiente escolar como profissional desde a década de 90, senti-me impelida a investigar os aspectos que circundam a prática docente, em específico a prática do professor de língua portuguesa.

Considerarei, como motivação para esta pesquisa, a necessidade de entender um pouco mais o universo “ser professor de língua portuguesa” e de promover, entre colegas, uma reflexão acerca do lugar que ocupam, sua significância e função social, a fim de contribuir com a atividade profissional do professor de língua portuguesa. Desse modo, minha questão de pesquisa é “Quais representações acerca dos professores de língua portuguesa são produzidas no discurso dos próprios professores quando levados a refletir sobre sua condição profissional?” Para tanto, esta pesquisa buscará investigar **como se dão, por meio da linguagem, as autorrepresentações sociais dos professores de língua portuguesa e as implicações dessa representação na prática docente desses profissionais**. Para a realização desse propósito, delimitei como objetivos específicos:

- identificar e analisar as autorrepresentações feitas pelos professores entrevistados, tendo por base a Linguística Sistêmico-Funcional;
- identificar e categorizar, segundo a proposta de Van Leeuwen (2008), a recontextualização feita pelos entrevistados ao se representarem socialmente como atores sociais;
- averiguar a relação entre os atores sociais da área de Letras e sua práxis.

Desse modo, intenciono buscar as autorepresentações de professores de língua portuguesa, dando-lhes a oportunidade de manifestar suas impressões a respeito da opinião dos pais dos alunos, comunidade escolar, poder público e da sociedade em geral sobre eles.

Para a exposição da minha pesquisa, estruturei esta tese em Introdução, quatro capítulos centrais e uma seção de fechamento. No capítulo 2, a pesquisa aborda a retomada de questões relativas ao contexto da educação. Faço um breve apanhado sobre a história da educação, seu avanço passando da tutela da igreja para a responsabilidade do Estado, sua constituição inicial e disciplinarização do ensino, o início do avanço e consolidação na década de 1930, bem como as formulações legais que deram respaldo e passaram a reger a educação até os dias de hoje (CARVALHO, 2001). Para tanto, parto de autores que fazem uma retomada da história da educação no Brasil e busco verificar como se deu a constituição da Língua Portuguesa como disciplina, que segundo Soares (2002), manteve-se de cunho tradicional mesmo após várias mudanças na proposta curricular.

Trato de debater, também, as questões sobre a profissão docente e discuto a situação e o papel do professor e sua condição profissional no contexto atual da educação brasileira, vista por alguns autores como um lugar que precisa ainda ser delimitado (RICHTER; GARCIA, 2004). Busco examinar, também, alguns documentos normativos, que tratam do currículo e repercutem na atuação do profissional de docência, a fim de oferecer suporte às análises realizadas.

No capítulo 3 trato da LSF e do sistema de transitividade, que realiza a metafunção ideacional com foco na função experiencial, responsável pela construção de um modelo de representação de mundo. Discorro sobre os conceitos que embasam minha análise e exponho o referencial teórico utilizado na pesquisa. Apresento os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual

analisa o discurso em três dimensões, como texto, prática discursiva e prática social (FAIRCLOUGH, 2001) e contribui para as análises do *corpus*. Na sequência, abordo a recontextualização dos atores sociais conforme a proposta de Van Leeuwen (1996, 2008), que parte do Sistema de Transitividade para a análise da representação dos atores sociais.

No capítulo 4, detalho o *corpus* e o universo de análise e apresento os procedimentos metodológicos. No capítulo 5, procedo à análise e busco demonstrar como se dão as representações no discurso dos professores entrevistados. Por fim, em 6, delinheiro minhas primeiras ponderações sobre a análise.

2 DOCÊNCIA E DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA DOCÊNCIA

Há muito tempo, a docência tem sido vista como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo (SAVIANI, 2009). Uma vez que os agentes envolvidos nos processos de produção têm sua ação profissional vinculada a resultados imediatos e mensuráveis, a atividade docente passou a ser considerada uma ação infrutífera, dispendiosa, e seus responsáveis são vistos como trabalhadores improdutivos. Por outro lado, durante muitos anos e de forma recorrente, tenho constatado a associação da docência a uma aptidão inata, o que, acredito, tem contribuído para descaracterizar a docência como profissão. Dadas essas circunstâncias, considero relevante lembrar as raízes da educação no mundo e apresentar seu desenvolvimento especialmente no Brasil desde os tempos coloniais.

Por meio da História, temos notícias de que, na Antiguidade, a partir de 3500 a.C., Egito, Babilônia, China e Índia já haviam criado escolas para as classes dominantes da sociedade. No Egito, os escribas eram as pessoas específicas para o ensinamento de certas habilidades; eles eram uma espécie de doutor, teólogo, mestre e professor. Mas foi na Antiguidade grega, no período clássico (séculos V e IV a.C.), que surgiu a ideia pedagógica associada à formação do cidadão, modelo este que acabou por influenciar toda a educação do Ocidente. Em Atenas, o serviço era feito mediante uma cobrança, e cada tipo de conhecimento era delegado a um tipo de tutor ou professor. “Preocupados com o equilíbrio entre corpo e mente, a educação ateniense contou com três tipos básicos de profissionais do ensino: os *páidotribés*, que cuidavam do desenvolvimento intelectual; os *grammatistés*, responsáveis pelo repasse da escrita e da leitura; e os *kitharistés*, que cuidavam do aprimoramento físico” (SOUSA, 2021). Mais adiante, a partir do século II a.C, as escolas romanas organizaram-se segundo o modelo grego, mas também criaram escolas destinadas às classes inferiores, estas destinadas à formação profissional.

Na Roma Antiga, o papel de educar foi desempenhado pelos retores, que circulavam pelas cidades ensinando o que sabiam em troca de alguma compensação financeira. Além disso, podemos citar a presença dos *lud*

magister, que desempenhavam a função de alfabetizar as crianças que não tinham uma condição material mais abastada. (SOUZA, 2021).

A educação da qual herdamos nossas bases e fundamentos diferenciou-se um pouco da proposta grega original, visto que a partir da Idade Média a Igreja Católica passou a exercer o papel do Estado, e o conhecimento ficava restrito somente aos próprios membros e aspirantes da Igreja. Posteriormente, com o advento do capitalismo, a educação confessional sofreu diversas mudanças com a volta de um maior protagonismo do Estado, implementando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. Tais considerações dizem respeito ao propósito da educação e revelam concepções importantes e pertinentes para reflexões sobre a profissão docente, até hoje atrelada às premissas institucionais. É importante ainda assinalar que, até o século XIX, nenhum curso era elaborado com o objetivo de formar professores.

No período Imperial, o Brasil não se destacou com uma postura pedagógica pautada em uma identidade nacional, ou seja, não se instituiu uma proposta pedagógica eminentemente brasileira, o que causou resultados extremamente insatisfatórios e díspares. Como a elite tinha sua educação gerenciada pelo Império, e a do povo era deixada a cargo das províncias, a desqualificação e descontrole da educação popular foram evidentes.

No Brasil, o domínio clerical às instituições de ensino findou depois que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia. Após tal medida, a própria Coroa designava quem poderia exercer funções pedagógicas. A profissionalização do educador brasileiro começou a ser desenhada em 1835, quando a primeira escola de educadores foi criada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Ainda hoje, a qualificação dos profissionais da área de educação desperta a preocupação de nossas autoridades. (SOUZA, 2021).

Após a reforma pombalina, deu-se um período (1827-1890) de tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público. Posteriormente, entre 1890 e 1931 foram criadas escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares; nos anos 1931 a 1961 foi definida a regulamentação para escolas superiores, secundárias e primárias e, a partir de 1961. Ocorreu a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede municipal, estadual e federal e da rede privada.

Cabe observar que, ao longo de quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. (SAVIANI, 2008, p. 127.)

Somente no século XX a educação brasileira passou a ter um caráter bem mais científico e pedagógico. Nomes como Anísio Teixeira (1900-1971), Florestan Fernandes (1920-1950) e Paulo Freire (1921-1997) passaram a ter relevância na área da educação nacional. Até então, seguia a conformação originária de Portugal.

Os reformadores portugueses do final do século XVIII, de acordo com Nóvoa (1992), estavam conscientes de que transferir a tutela da educação para o Estado e a criação de uma rede escolar seria uma medida para promover o progresso. Além disso, tal medida legitimaria ideologicamente o poder estatal nessa área. Essa mudança complexa no controle da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado. Foi, portanto, graças à intervenção do estado que o professorado se constituiu em profissão.

Segundo Nóvoa (1992), em Portugal, em meados do século XIX, as escolas normais foram criadas pelo Estado para controlar um corpo docente, além de ser um espaço de afirmação profissional. Tais instituições serviram para legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente, cuja figura do professor era centrada na disseminação e transmissão do conhecimento. Contudo, também serviram como lugar de reflexão sobre as práticas, permitindo uma perspectiva do professor como “produtor de saber e de saber-fazer”. Outras várias modificações ocorreram na profissão, segundo o autor (1992), desde a consolidação das instituições de formação de professores, desde a feminização do professorado até as modificações na constituição socioeconômica do corpo docente.

A partir do século XIX, consolidou-se a imagem do professor como uma fusão de referências entre o magistério docente, o apostolado e o sacerdócio com a subserviência do funcionalismo público. Nóvoa (1992) acrescenta ainda que tais características são circundadas por contornos de valorização das qualidades de relação e compreensão humanas. Além disso, a profissão docente, ao mesmo

tempo, foi tomada por uma condição intermediária, pois “o professor é um profissional que não deve saber nem demais, nem de menos, não deve se misturar ao povo ou à burguesia, não deve ser pobre, nem rico e não é exatamente considerado funcionário público, nem profissional liberal” (NÓVOA, 1992).

Segundo esse mesmo autor (1992), durante o Estado Novo¹, ocorreu uma contradição política pela qual ocorreu a desvalorização da profissão docente, ao mesmo tempo em que ocorreu uma dignificação da imagem social do professor. Desse modo, o controle autoritário do Estado inviabilizou a autonomia profissional com a imposição de um perfil baixo da profissão docente por meio da degradação do estatuto e do nível científico. Em contraponto, criou condições de dignidade social para resguardar a imagem e o prestígio do professor, o que não repercutiu em melhoria de sua situação socioeconômica. Para Nóvoa (1992), como consequência desse cenário deu-se também a degradação do estatuto socioeconômico da docência e o estabelecimento de uma visão funcionarizada da profissão. Ao tratar do ensino em Portugal, Nóvoa (1992) pondera questões sobre a profissionalização do professor perfeitamente pertinentes ao contexto brasileiro. Tais observações coadunam-se com Richter (2008), para quem a condição proletarizada do professor reflete-se hoje em sua situação econômica e em seu *status* perante a sociedade.

Ao contrário da profissionalização, que é um aspecto através do qual se pode melhorar o *status* dos trabalhadores, aumentando seu poder e autonomia, inclusive com elevação na renda, a proletarização configura-se como um processo oposto, que afeta o grupo e sua relação com outros grupos (FINKEL; GINSBURG, 1989). Assim, um grupo proletarizado, segundo Enguita (1991), tem sua origem em categorias profissionais que não conseguiram manter suas prerrogativas e tornaram-se privados de controlar o objeto e o processo de seu trabalho: “A proletarização é um processo que leva os trabalhadores a perderem o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUITA, 1991, p. 46). Entretanto, segundo o mesmo autor, o docente ocupa um lugar intermediário entre os grupos profissionalizados e a classe operária, uma vez que compartilha traços de ambos, incorpora elementos da profissionalização e da proletarização. Como categoria profissional não se presta à padronização, à fragmentação, nem à substituição de suas atividades por máquinas, no entanto, para

¹ O Estado Novo, em Portugal, transcorreu de 1933 a 1974 e, no Brasil, de 1937 a 1945 (SILVA, 2021).

sua proletarização contribuíram o aumento numérico de professores, a tendência ao corte de gastos da gestão pública e a expansão de empresas privadas no setor.

No Brasil, a discussão sobre a identidade docente começou em fins da década de 70 e princípio da década de 80, quando o magistério teve um protagonismo muito relevante frente no cenário político, contribuindo para o desgaste do regime militar e abertura política. Teve início, assim, a discussão sobre a identidade e profissionalização dos professores por ocasião da organização dos sindicatos, visto que os professores, por serem, em sua maioria, funcionários públicos estavam impossibilitados de formar sindicatos.

Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional. Os sistemas escolares modernos emergem da organização desse aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio de sua conversão em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhes a autonomia e autocontrole sobre o próprio ofício. Talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante dessa ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos. (OLIVEIRA, D., 2008, p. 31).

A autora ressalta que a busca por uma identidade foi embasada na tentativa de unir todos os trabalhadores da educação, professores, especialistas e funcionários em geral. No entanto, essa iniciativa esbarrou na separação entre esses profissionais, tanto por sua formação quanto por sua diferença de titulação, *status* profissional e desempenho de papéis distintos no contexto educacional.

Acrescida às colocações de Oliveira (D., 2008), percebo a condição historicamente constituída de separação entre educação e trabalho. Saviani (2007), entretanto, acredita que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, já que o trabalho faz parte do processo de surgimento do homem que adapta a natureza a suas necessidades, transformando-a sempre que necessário. Desse modo, para o autor, o homem não nasce homem, mas forma-se homem ao aprender a produzir sua própria existência, sendo esse um processo educativo. Nessa ótica, o homem aprende a trabalhar trabalhando, o que configura um processo de aprendizagem.

A divisão entre educação e trabalho, segundo Saviani (2007), deu-se a partir da distribuição de terras que rompeu com o modo de produção comunal e resultou na existência de dois grupos sociais, os proprietários e os não proprietários de terras. De acordo com Saviani (2009), a escola é tipicamente uma instituição das sociedades do trabalho, sendo organizações estruturadas conforme os modelos organizacionais do trabalho produtivo. Sua ordenação engloba um grande número de características que reproduz padrões, submetendo os indivíduos a regras impessoais e abstratas. O trabalho escolar é padronizado, planejado e controlado, de modo que os professores façam parte de uma estrutura que estabelece uma burocracia impositiva. Assim, para o autor, a escola e o ensino seguem modelos de gestão provenientes de um contexto industrial e de outras organizações econômicas dominantes. Tanto as novas tecnologias quanto as novas abordagens de competência e eficácia implementadas em relação aos alunos refletem o contexto das organizações econômicas e empresariais.

Para muitas pessoas, o ensino é visto como uma atividade que se realiza com naturalidade, ou seja, sem a necessidade de qualquer formação específica, apenas bastando a existência de um conhecimento particular. Juntamente com os fatores anteriormente citados, esta perspectiva influencia o distanciamento da percepção da docência como uma profissão com necessidade de formação e, portanto, com todas as prerrogativas que este entendimento abarca (NÓVOA, 1992).

Mais recentemente, esta discussão gira em torno da não obrigatoriedade de formação acadêmica para exercer a atividade docente, viabilizando legalmente o reconhecimento da titulação acadêmica por meio de notório saber². Esse aspecto também é abordado por Richter (2008), que conjectura sobre a necessidade de especialização (formação) adequada do professor, garantida e respaldada juridicamente como um dos fatores que podem ajudar a promover a emancipação do trabalho docente.

Ao mesmo tempo em que se discute a formação acadêmica dos professores, acontecimentos políticos no Brasil, nos últimos anos, trouxeram à tona outro tema, a discussão sobre a regulamentação da educação domiciliar. Essa discussão, portanto, apresenta-se como uma questão relevante, já que penso a docência como

² § Único do Art. 66 da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

uma ação laboral, reconhecendo-a como uma profissão significativa para a sociedade.

No Brasil, não há até o momento uma legislação que trate sobre a educação domiciliar, muito embora já haja, há alguns anos, manifestações favoráveis a esta modalidade entre muitos parlamentares. Em fevereiro de 2019 foi solicitada a retomada da proposta de legalidade do *homeschooling* no Brasil, via solicitação de desarquivamento da Proposta de Lei 3.261/2015 de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro.

Os defensores da escolarização domiciliar utilizam-se, constantemente, do discurso de incompetência do poder público para gerir a educação, expondo as fragilidades do sistema da escola pública. O descrédito no poder público corrobora para construir um discurso do “senso comum” de que apenas o que provém de instituições privadas pode ter qualidade, de modo que as instituições públicas não ofereceriam resultados satisfatórios, motivando as famílias a defenderem o *homeschooling*. De acordo com Vasconcelos (2017), tal movimento justifica-se como uma estratégia neoliberal para a diminuição do poder público e do papel social da escola. No Brasil, este movimento aproxima-se dos interesses privados, haja vista o grande número de solicitações de empresas para autorização do ensino a distância. O *homeschooling* é mais um fator que vai ao encontro das discussões sobre a profissão docente, à medida que podem abrir espaço para conferir a pessoas não habilitadas, cuja formação não seja necessariamente as licenciaturas conforme essas se configuram atualmente, a condição de educador.

2.2 PROFISSÃO DOCENTE

Todas as ponderações da seção anterior remetem à importância da discussão sobre a profissão docente. A necessidade de promover modos de organização da profissão docente é uma das medidas propostas por Nóvoa (2009), ao tratar desta questão e da falta de protagonismo do professor. Segundo o autor, a profissão segue marcada por fortes tradições individualistas ou rígidas regulações externas e burocráticas.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais a sua ação surge controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas

margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 20).

Todas as profissões são ofícios, mas nem todos os ofícios são profissões. (PERRENOUD, 2002). O autor sustenta que, teoricamente, um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os. Um profissional é capaz de identificar o problema, apresentá-lo e a ele aplicar uma solução, garantindo seu acompanhamento. Para tanto, considera necessário que o profissional tenha saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Além de Perrenoud, também Tardif (2002) aborda os saberes necessários para constituição de um profissional, mais especificamente um profissional da docência.

Outros fatores salientados por Perrenoud (2002), em relação à profissionalização do trabalho, são a qualificação e a autonomia. O autor destaca que as profissões humanistas exigem do profissional um alto nível de qualificação, porque há menos limitações oriundas do *trabalho prescrito*, o qual pode, eventualmente, ser falho ou incompatível com o tempo, os materiais e as condições de trabalho.

A profissionalização do ensino é uma questão crucial, em relação à docência, também para Saviani (2009). O autor considera que uma profissão seja, em suma, um grupo de trabalhadores que consegue controlar seu próprio campo de trabalho e que possui autonomia e conhecimentos necessários em relação à execução de suas tarefas. No entanto, Saviani (2009) salienta que os professores não se adequam a este paradigma, encontrando muitas dificuldades em proceder sob essa perspectiva e, portanto, distanciam-se do que poderia caracterizá-los como uma categoria profissional.

Richter (2008) afirma que a docência não é uma profissão emancipada, dotada de respaldo jurídico para a autogestão da sua área de atuação. Segundo o autor, uma profissão emancipada é aquela que tem um objetivo de ação bem definido comum a todos os seus profissionais. Além disso, o profissional contratado deverá estar mais capacitado que seu contratante, e um possível insucesso na prestação de serviços não lhe será atribuído, até se prove contrário.

Apoiado na fala de Arouca, Richter (2008) explicita que uma profissão requer um conjunto de saberes específicos que se associa à ideia de professar uma verdade. Acrescenta, ainda, que uma profissão deve estar vinculada a um mecanismo social de regulamentação, pois a criação de entidades representativas serve para fiscalizar o exercício da profissão.

Parece-nos que o professor sofre dessa “invisibilidade”, em razão da não regulamentação da profissão e, por inspiração de Bhabha, diríamos que profissões regulamentadas guardam uma perturbadora distância do professor, sendo que essa assimetria dada pelo afastamento é mais um sinal da relação colonial existente (a regulamentação como ato jurídico é “uma diferença que faz diferença”, para empregarmos a expressão consagrada de Gregory Bateson). (RICHTER; GARCIA, 2006, p. 3).

Richter e Garcia (2006) apresentam o professor como um profissional colonizado que precisa discutir o seu próprio processo emancipatório. Devido à maneira como a profissão se constituiu, entre a Igreja e o Estado, para o autor, o professor é um profissional desprovido de um lugar institucional e de um perfil próprio, conservando, assim, um aspecto ambivalente. Visto que, historicamente, teve seu início nas congregações religiosas e depois passou à tutela do Estado, a docência permanece uma função autorizada, definida e regulada por um discurso externo. “Corpo eclesial ou corpo estatal, o corpo docente parece continuar sendo um corpo de executores” (TARDIF, 2002, p. 46).

Quatro foram as mudanças que reconfiguraram o trabalho docente: a reconfiguração do papel do Estado na educação, a instauração de uma lógica de mercado, o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e o movimento de profissionalização dos professores. Para Tardif e Lessard (2009), tais mudanças implicam alterações muito significativas na atividade docente. Os professores tiveram seu trabalho intensificado, foram submetidos à perda de autonomia e à competitividade profissional, ao mesmo tempo em que a privatização e mercantilização da escola levaram à precariedade das condições de trabalho.

Em Richter (2008), encontro uma explanação mais detalhada sobre essa questão. Ao analisar a situação dos professores como profissionais, o autor afirma que a *exogenia* é constituída por meio de estratégias discursivas específicas que podem ser evidenciadas em diversos discursos.

O que ocorre com uma profissão não emancipada como a docência? Tanto acadêmicos quanto profissionais demonstram enorme dificuldade em

construir um perfil identitário de professor (Ticks, 2005), visto que os construtos discursivos que o interpelam são difusos e contraditórios, além de se constituírem a partir de setores sociais externos — fenômeno que faz parte do que propomos denominar exogenia discursiva (Richter e Garcia, 2004, 2006). (RICHTER, 2008, p. 11).

De acordo com o autor, essas estratégias discursivas estão presentes na legislação brasileira, podendo ser encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). De acordo com uma análise da organização sintático-enunciativa, Richter (2008) verifica que a LDB 9.394/96 traz uma configuração para o professor que se apresenta dispersa, à medida que engloba diferentes funções num mesmo patamar no que tange à formação docente.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.³

O autor toma como embasamento para sua análise o discurso jurídico, que se organiza deonticamente, recorrendo à sua característica de ordenamento. No texto, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação faz referência, primeiramente, aos administradores, inspetores, supervisores e orientadores, no artigo 64 e, posteriormente, nos artigos 65 e 66, trata da formação docente.

A exogenia discursiva se manifesta em contratos de trabalho, suas premissas e funcionamento e no próprio estatuto do profissional (RICHTER, 2008). Para o autor, 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 (faltam-lhe práticas constitutivas endógenas);
- 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 (o aluno está na escola não tanto para progredir, mas principalmente para “gostar” das tarefas) — o que

³ LDB 9.394/96 - TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação (BRASIL, 1996).

constitui o *desvio aos meios*, forte obstáculo à endogenia das práticas exercitivas do professor;
d) seu trabalho poderia em princípio ser feito por qualquer um que apenas se dispusesse a fazê-lo (embora a LDB estipule formação superior, ou excepcionalmente média, embora esta última tenda a desaparecer) — o que expropria o docente de práticas articulativas próprias e grosso modo nivela profissional e leigo! (RICHTER, 2008, p. 12).

Coadunando-se com Richter (2008), Tardif (2002) defende que os professores somente serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando a eles for dado o *status* de verdadeiros atores e não de simples técnicos ou de executores de reformas concebidas por outrem.

A identidade profissional é, de acordo com a organização contratual do trabalho, constituída por elementos como conjunto de procedimentos, conhecimento declarativo, procedural, norteadores e por valores adotados por meio da hierarquização. Richter (2008) salienta que um ordenamento jurídico pode contribuir para a atenuação de possíveis críticas sofridas pelos professores em relação a sua capacidade profissional. Segundo as reflexões do pesquisador, a docência é uma (semi) profissão.

O professor, dado o caráter exógeno, não-emancipado de sua (semi)profissão, é levado a exercê-la num espaço social atravessado por paradoxos e contradições, povoado de vozes estranhas ao próprio profissional — espaço este que nem ao menos lhe pertence de direito (no sentido de apropriação jurídica). (RICHTER; GARCIA, 2006, p. 71).

Richter e Garcia (2006) consideram que o professor faça parte de um “jogo de forças”, estando uma possível mudança nesse quadro dependente do poder político, e que paradoxalmente isso, o professor tem sido o “não profissional” formador de todas as profissões. O professor precisa que suas atividades sejam sistematizadas e reguladas, a fim de lhe dar sentido de pertencimento. Os autores ressaltam que nesta condição, a de não emancipado, o professor atua como portador de símbolos da classe política dominante.

Sobre a ambivalência da profissão docente, Enguita (1991) define a docência como sendo um lugar intermediário e instável ocupado pelos professores, um lugar entre a profissionalização e a proletarização. O autor considera que um grupo profissional seja uma categoria autorregulada, que oferece um tipo determinado de serviços ou bens, protegidos pela concordância da lei. Tais categorias, ainda que trabalhem para organizações públicas, conseguem manter grande parte de sua

autonomia no processo de trabalho e alguns privilégios relativos a renda, poder e prestígio, como é o caso de médicos e advogados. Estes profissionais, de acordo com Richter (2008), encontram-se em movimento de endogenia, que engloba a autonomia e ainda se desdobra em outros dois aspectos: efeito de prestígio (valores) e efeito de verdade (respaldo declarativo conceitual), totalizando três efeitos discursivos: prestígio, legitimidade e valores. Assim, determinados profissionais apresentam respaldo e reconhecimento social, uma legislação que rege sua atuação e uma determinada autonomia na condução de suas ações profissionais. O professor ocupa um lugar social passivizado, exerce uma semiprofissão, está tutelado pelo Estado e tem sua autonomia restrita à sala de aula, salvo no ensino superior, no qual possui uma autonomia limitada.

Dentre os vários aspectos que contribuem para que o docente seja, em parte, um proletário, conforme argumenta Enguita (1991), está a regulamentação a que esse se encontra submetido, a qual designa especificações para os programas de ensino. O docente tem perdido, paulatinamente, o poder de decisão sobre o resultado de seu trabalho, visto que recebe previamente estabelecidos horários, normas, programas, disciplinas e formas de avaliação que se aplicam tanto no ensino público quanto no privado. A caracterização como semiprofissional é geralmente atribuída a grupos assalariados, frequentemente parte de burocracias públicas com nível de formação análogo ao das profissões liberais, grupos subordinados à autoridade de seus empregadores, mas que buscam manter sua autonomia. Enguita (1991) aponta que o professor vive uma crise de identidade, refletida em uma situação de mal-estar e conflitos. Há uma falta de alinhamento, tanto da categoria do magistério quanto da sociedade, em torno da imagem social do professor e das consequências práticas resultantes de seu campo de competência, o ensino, e da organização da carreira docente.

Do mesmo modo, Perrenoud (2002) aborda a questão do semiprofissionalismo, destacando que, por muitas vezes, o ofício de professor é descrito como uma semiprofissão caracterizada por uma semiautonomia e por uma semirresponsabilidade. Diante desse cenário, seria preciso, para evoluir na profissionalização desse ofício, que o professor assumisse riscos, deixando a proteção do sistema, dos programas e dos textos. A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma *grande capacidade de refletir em e sobre sua*

ação, estando na essência do desenvolvimento permanente, que comporta experiências, competências e saberes profissionais. Partindo desta afirmativa, o autor conclui que a figura de um professor reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, quando considerada essa pelo âmbito da especialização e da inteligência no trabalho. Segundo Ticks (2010), as reflexões ajudam a questionar crenças e a pensar novas possibilidades de ação pedagógica em sala de aula. Tais reflexões podem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores.

Sobre a questão identitária do professor, Nóvoa (2008) ressalta ser essa uma crise debatida desde muitos anos. O autor pondera que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim como Richter (2008), que ao tratar desta questão expõe que,

[p]or “construção de identidade profissional” entendemos um complexo em que o indivíduo interpelado como sujeito, no empenho de ocupar lugar(es) no campo discursivo, assume nos enunciados (e enunciações) posicionamentos (heterogêneos) relativamente a valores, conceitos e condutas (presentificados no discurso como reflexões-refrações da(s) atividade(s)), nas quais o sujeito (individual e coletivo) exerce um papel. Logo, a expressão “construção da identidade profissional” pode ser considerada equivalente a “construção do papel profissional”, desde que tomada em toda a sua complexidade (cf. discussão anterior a respeito) e estritamente na esfera discursiva. (RICHTER, 2008, p. 58).

A identidade, para Tardif (2002), é um “construto” e, desse modo, é uma questão que está inserida na história dos próprios professores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional, tendo sua identidade formada por essa historicidade. Disso decorre que o professor é parte de uma categoria caracterizada por dois extremos, a profissionalização e a proletarização; este embate é fator preponderante que corrobora a dificuldade da categoria de construir uma identidade única.

A necessidade de promover modos de organização da profissão docente é uma das medidas propostas por Nóvoa (2009), ao tratar a questão da formação docente e da falta de protagonismo do professor. Segundo o autor, a profissão segue marcada por fortes tradições individualistas ou rígidas regulações externas e burocráticas.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas

margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 20).

Coexistindo com as questões identitárias e a situação de ambivalência que estão atreladas ao trabalho do professor, há ainda outros fatores relevantes para agregar ao entendimento do trabalho docente. A docência é preponderantemente um trabalho cognitivo, o qual utiliza materiais simbólicos como os livros, e que tem um objetivo, acima de tudo, também simbólico: favorecer a cultura e promover a construção de conhecimento. Outra questão que merece ser problematizada, pois está no centro do trabalho do professor, é que a docência acontece em um contexto de interações humanas: “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (SAVIANI, 2009, p. 31).

Saviani (2009) destaca que a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho e a natureza desse objeto são fundamentais para compreender a atividade realizada. Desse modo, trabalhar com o ser humano exige tecnologias e atividades particulares e envolve especificidades como servir, ajudar, entreter, cuidar, controlar, entre outras. Assim, coloca-se em pauta a especificidade da docência como uma ação interativa entre seres humanos, à qual posso acrescentar o pensamento de Maturana (2002), para quem a educação é um desenvolvimento permanente e recíproco, no qual deva ser possível interagir harmônica e igualitariamente com o outro. Para o autor, a educação é um processo de convivência no qual o aluno transforma a si e aos demais com quem interage, sendo a interação entre professor e aluno necessariamente baseada no respeito e na aceitação.

Segundo Maturana (2002), o humano é tudo que se constitui no entrelaçamento entre o racional e o emocional. O autor considera o amor um constitutivo da vida humana, é o fundamento do social, portanto, nem todas as relações ou interações são sociais, mas apenas aquelas embasadas na nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor. “É a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro” e educar se constitui num processo de convívio com o outro, no qual a criança se transforma espontaneamente (MATURANA, 2002, p. 23).

A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. (MATURANA, 2002, p. 29, grifo no original).

Corroborando com estas reflexões, deparo-me com as pesquisas de Tardif (2002), que retrata o trabalho docente como um conjunto de interações personalizadas com os alunos, exigindo, desse modo, um investimento profundo por parte do professor. O profissional da docência envolve-se de forma afetiva e cognitiva com os alunos, pois dele é exigido que se comprometa pessoalmente nas interações, dadas as especificidades do seu ofício.

Encontro, assim, alinhamento entre o pensamento de vários autores sobre o trabalho docente como Nóvoa (2009), Maturana (2002) e Tardif (2002), tendo em conta que suas ponderações um olhar diferenciado sobre a docência, considerando-a como uma atividade profissional que envolve inúmeros fatores particulares à sua realização, provenientes das inter-relações humanas.

Tardif (2002) defende que o trabalho humano, qualquer que seja, corresponde a uma atividade instrumental, que se exerce sobre um objeto ou situação, a fim de transformá-los, pressupondo o uso de uma tecnologia. Desse modo, reforço a ideia de que a atividade exercida pelo professor vai além de um conhecimento científico e técnico, visto que os professores atuam sobre o seu objeto de trabalho, que são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo.

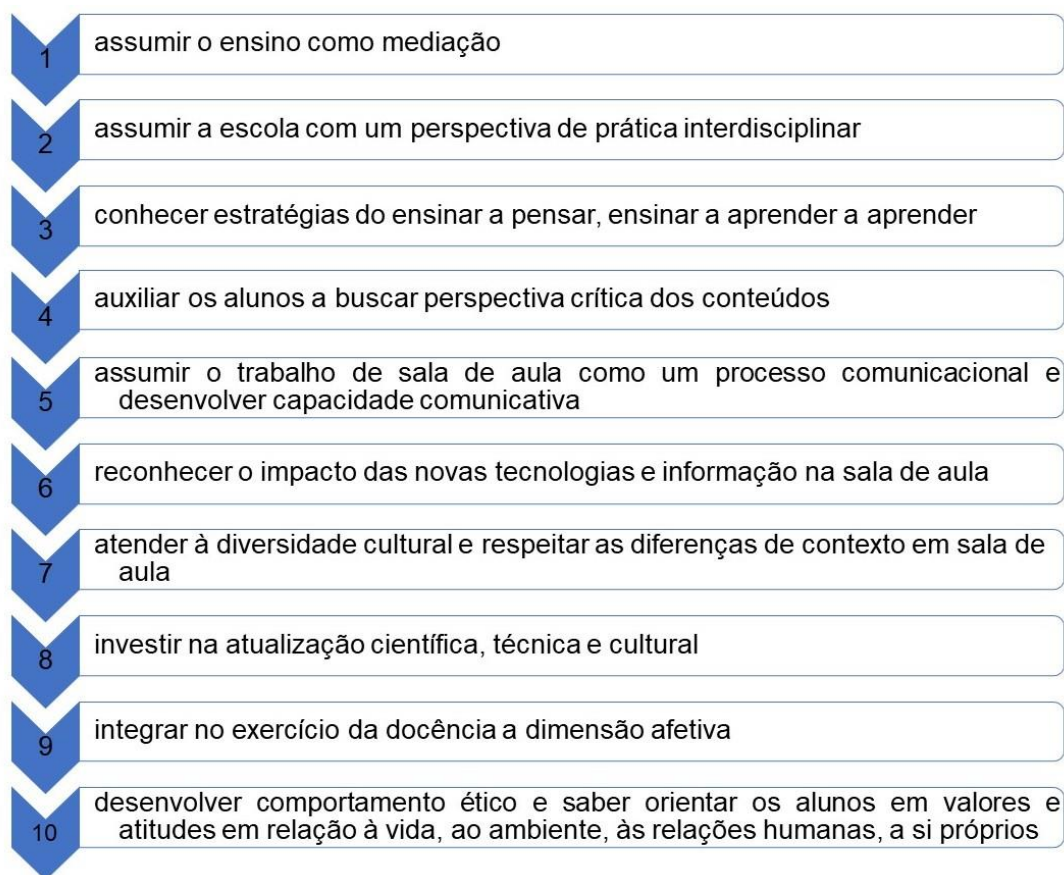
A ação profissional do professor é estruturada por duas séries condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria e os condicionantes ligados à gestão da interação com os alunos (...). O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si. Nesse sentido a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. (TARDIF, 2002, p. 219).

Como já abordado, a docência é um trabalho diferenciado que pressupõe habilidades e conhecimentos próprios para a sua execução e que requer sólida cultura geral, esforço contínuo de atualização em sua disciplina e disciplinas afins e

incorporação de novas tecnologias. Dessa forma, o professor precisa, além do conhecimento disciplinar, de uma busca constante de conhecimentos adicionais, a fim de formar e capacitar o cidadão (LIBÂNEO, 2007, p. 43).

Diante das novas exigências educacionais, Libâneo (2007) considera que o professor precisa, no mínimo, de uma sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional e dos meios de formação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. Para além da capacitação inicial, o autor elenca ações que se apresentam como necessárias para o professor, frente aos novos desafios da atualidade. Assim, o professor deve assumir atitudes primordiais (Figura 1), a fim de promover sua dignificação e a valorização da escola. As atitudes propostas visam à promoção da ideia de que o ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional (LIBÂNEO, 2007).

Figura 1 – Atitudes necessárias aos professores



Fonte: Adaptado de Libâneo (2007).

Em conformidade com tais convicções, Tardif (2002) mostra que existem saberes necessários à totalidade do trabalho docente, os quais constituem o fundamento do saber-ensinar. Para o autor, o saber docente é um saber plural, formado pela combinação de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Dentre eles, estão vários elementos que evidenciam a necessidade de o professor ser dono de aptidões que vão além dos saberes acadêmicos. O autor argumenta, primeiramente, que a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino. A sua alegação é a de que não seja possível falar de saber sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto do trabalhador. Diante do entendimento de Tardif sobre o saber ou saberes do professor, os quais encontram concordância com outros autores mencionados, entrevejo a necessidade de me debruçar um pouco mais sobre estas considerações.

Primeiramente, Tardif (2002) analisa que antes de tudo o saber dos professores é um saber social, visto ser partilhado por um grupo de agentes que trabalham numa mesma organização. Além disso, tal saber é produzido socialmente, é assegurado por um sistema que garante sua legitimidade, é orientado por uma instituição e resulta de uma negociação entre diversos grupos. Tardif (2002) especifica alguns saberes como necessários para a profissão docente. Assim, estão listados como constituintes dos saberes dos professores, segundo o autor, os *saberes profissionais*, os *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*, cada um deles com suas particularidades e contribuições para a formação da totalidade dos saberes docentes.

Os **saberes profissionais**, de acordo com Tardif (2002), são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica ou erudita dos professores. O autor pondera que o saber pedagógico faz parte deste conjunto de saberes, os quais se articulam com os saberes da ciência da educação.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p. 37).

Os **saberes disciplinares** referem-se àqueles adquiridos por meio das disciplinas nos cursos de formação. Eles são definidos e selecionados pela instituição universitária, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais em que estão inseridos, correspondendo aos diversos campos do conhecimento. Já **os saberes curriculares** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. São, em suma, os programas escolares - objetivos, conteúdos, métodos - a serem aplicados pelos professores.

Por fim, compondo a totalidade dos saberes necessários ao docente, o autor menciona os **saberes experienciais**. Tais saberes são adquiridos no decorrer do exercício da profissão e estão baseados no cotidiano e no conhecimento do meio. São de natureza prática e incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 39). A partir dessas considerações, o autor sintetiza a ideia de um professor ideal como alguém que deva conhecer sua matéria, disciplina, seu programa e ainda possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, além de desenvolver um saber prático embasado na sua experiência docente.

Além disso, a relação dos professores com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social. Para Tardif (2002), os fundamentos do ensino são **sociais**, visto que os saberes profissionais são diversificados e advêm de diversas fontes como a família e a escola. Os saberes também são, por fim, **pragmáticos**, pois servem de base para o ensino. São os saberes que dizem respeito ao trabalho docente, às funções que o professor exerce; são saberes práticos, normativos, operativos que o professor adequa às situações de trabalho, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Saberes docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Em alguns casos, os professores costumam atribuir seus saberes ou o “saber-ensinar” à sua personalidade ou, ainda, a uma aptidão de cunho artístico. Esses casos podem ajudar a compreender o quão grande é o distanciamento do professor de uma condição profissional. Os docentes entendem suas capacidades como aptidões naturais ou inatas, sem a ciência de que sua história de vida, sua formação e sua socialização são os reais formadores de sua ação docente. Ao se referir aos resultados obtidos em suas pesquisas, o autor comenta:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. (TARDIF, 2002, p. 78).

Outra questão importante que posso acrescentar aos estudos trata das reflexões de Tardif (2002) sobre a carreira docente. Segundo o autor, a consolidação dos saberes profissionais com emprego estável se constitui nos primeiros anos de carreira, entre três e cinco anos, ao mesmo tempo em que o professor se ajusta à realidade de trabalho. Neste entremeio, decorrem diferentes embates que podem ser

denominados como choque de transição, choque de realidade ou choque cultural. Esse é o período de interiorização de normas do sistema de ensino e de hierarquização informal existente entre os professores, sendo os novatos colocados na parte baixa da hierarquia.

Em relação aos alunos, o autor comenta que, em geral, são apresentados aos professores como uma turba a ser contida e controlada, a qual terão a tarefa de regular a rotina de acordo com as orientações da administração. Finalmente, essa fase inicial se completa com o conhecimento do grupo de alunos e a descoberta de que os mesmos não correspondem, necessariamente, às suas expectativas. Para além do primeiro impacto do início da carreira, o professor ganha segurança na realização de suas atividades e no conhecimento sobre o domínio que tem do seu trabalho pedagógico.

Além disso, Tardif (2002) verifica que o grupo de professores com carreira estável enfrenta a precarização do ensino, que o leva a um tempo excessivo dedicado ao trabalho e a condições peculiares como carga de trabalho, troca de turmas, enturmação⁴, prática essa adotada por alguns governos em âmbito estadual, sob a alegação de reorganização do sistema público de ensino, conforme observado em Pires (2012) em relação ao estado do Rio Grande do Sul.

O descaso do poder público em relação às escolas não se resume apenas a questões estruturais, mas também a questões como a própria qualidade de ensino. Um exemplo que nos salta aos olhos é o do projeto de “enturmação”, o qual entrou em vigor logo após a vitória eleitoral, obrigando as escolas a formarem turmas com mais de 35 alunos, fechando escolas e transferindo professores, o que praticamente obrigou alguns a se afastarem das funções docentes. Apesar de então Secretária de Educação, Mariza Abreu, afirmou que aumentar o número de alunos em sala de aula não interferisse na qualidade de ensino e na aprovação dos mesmos, ressaltando mais uma vez que a questão que poderia interferir seria o número de horas aulas do professor. (PIRES, 2012, p. 571).

Como resultado dessa precariedade estrutural, decorre também a precarização das condições psicológica, afetiva, relacional e pedagógica do professor. Tais circunstâncias, no entanto, encontram-se não apenas no setor público, como também, no setor privado.

⁴ No estado do Rio Grande do Sul, o processo de enturmação ocorreu no início de 2007, como política de governo, obrigando algumas escolas a formarem turmas com mais de 35 alunos e, conseqüentemente, fechando outras escolas.

De acordo com Tardif (2002), nos casos do setor privado, os professores sofrem com instabilidade, troca constante de escolas (o que ocasiona um recomeço contínuo), quebra de laços de afetividade e ruptura da estabilidade financeira, o que demanda alto emprego de energia a cada vez que se faz necessário adaptar-se a uma nova escola. Todos esses fatores, salienta o autor, podem ocasionar um desleixo em relação à atividade docente e reforçar dúvidas em relação à importância da função de professor e à validade de continuar nesse propósito.

Um outro fator levantado pelo autor é o fato de os professores não dominarem os saberes dos quais necessitam para o bom desempenho de seu trabalho. Em geral, eles não são os produtores dos saberes disciplinares e curriculares que transmitem, pois esses situam-se numa relação de exterioridade em relação à prática docente. Normalmente, a relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, portadores de conhecimentos disciplinares que lhes são pré-estabelecidos.

Assim, a prática docente está sujeita a saberes sobre os quais o professor não tem controle, o que gera uma situação de alienação entre docente e saberes. Tais constatações colocam em xeque a questão da formação dos professores, os quais estão submetidos aos saberes designados por um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, sendo relegada a eles apenas as tarefas de execução e aplicação dos saberes.

Tardif (2002) acrescenta, de acordo com suas percepções acerca das exigências sociais que regem a seleção dos saberes escolares (disciplinares, curriculares), que esses parecem não mais corresponder às expectativas do mercado de trabalho. Como resultado, surge a desvalorização dos saberes dos professores, vinculados ao conhecimento curricular, questionados em sua utilidade diante da busca por funções sociais cobiçadas. Com esta perspectiva, a instituição escolar deixa de ser um lugar de formação e passa a atender às necessidades de consumidores que buscam saberes-instrumentais, saberes-meios, um conjunto de informações úteis para o futuro no mercado de trabalho (TARDIF, 2002).

Para Nóvoa (2008), os professores nunca viram seu saber específico devidamente reconhecido, pois, em geral, considera-se que basta o domínio de sua disciplina de ensino e uma certa habilidade de comunicação para atuar como docente. Esse pensamento contribui ainda mais, segundo o autor, para a

desvalorização da profissão docente, que tem sua atividade reduzida ao “*status* de coisa simples e natural” (p. 228). Além disso, a atividade docente traz em si outras características peculiares, visto que é dependente da colaboração do aluno. “Ninguém ensina quem não quer aprender” (NÓVOA, 2008, p. 229). O trabalho docente caracteriza-se, também, por uma complexidade emocional. Os docentes, conforme o autor, trabalham em um espaço de afetividade, composto por conflitos, sentimentos e afetos. Assim, além das competências profissionais, a docência envolve conhecimentos outros que lhe dão significados diferenciados e pressupõe um conjunto de saberes, competências e atitudes que atribuem novos sentidos ao trabalho docente.

Tomando o estudo do trabalho docente como ponto de partida para minhas considerações, cabe-me, a partir de então, voltar-me mais especificamente para o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, busco revisitar a história das disciplinas e delinear um pouco da constituição das disciplinas curriculares, em particular de Língua Portuguesa, que será comentada na seção seguinte (2.3), haja vista minha pesquisa ter como foco a autorrepresentação dos professores desse componente curricular.

2.3 DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino institucional, constituído da forma como hoje é proposto, toma por base a divisão dos conhecimentos acadêmicos em diversas disciplinas divididas por áreas de conhecimento. Muito antes desse modelo, de acordo com Chervel (1990), muitas foram as discussões sobre a definição do termo disciplina. A princípio, basicamente, trata-se de “aquilo que se ensina”, podendo atender por outras denominações como “matérias” ou “conteúdos”. Segundo o autor (1990), no uso escolar, o vocábulo “disciplina” ou “disciplina escolar” até o final do século XIX designava, apenas, a vigilância dos estabelecimentos de ensino, a repressão das condutas prejudiciais à ordem. Até este período da história, não se tem um termo que cumpra a função de definir os conhecimentos oferecidos aos alunos. Os poucos registros conhecidos tratam de “objetos”, “partes”, “ramos” ou “matérias de ensino”. Mais comumente, desde o século XVIII, as diferentes disciplinas foram identificadas como “faculdades”.

O termo “disciplina”, segundo Chervel (1990), cumpriu o papel de preencher uma lacuna lexicológica e pôs em evidência novas tendências do ensino primário e secundário. Os primeiros registros de sua utilização datam de antes de 1880, mas se propagou a partir desse ano, primeiramente num âmbito geral, referindo-se às humanidades clássicas para a formação do espírito e, mais adiante, designando simplesmente as matérias de ensino. Chervel (1990) expõe que a existência das disciplinas traçou historicamente os limites entre ensino secundário e ensino superior, à medida que são modos de transmissão cultural que se dirigem ao aluno. Acrescenta o autor, no entanto, que o tema das disciplinas escolares é perpassado por questionamentos sobre a finalidade real da escola, porque a escola ensina o que ensina, de modo que a descrição de uma disciplina escolar não deveria se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, já que esses são apenas meios para alcançar um fim.

Conforme Chervel (1990), ensinar é, segundo a própria etimologia do verbo, fazer conhecer pelos sinais, de modo que a disciplina se transforme no ato pedagógico. Para o autor, a função da escola, além da instrução das crianças, também é a criação das disciplinas escolares, cujo processo de instauração e de funcionamento é uma ação lenta, e sua estabilidade depende de vários ajustes. Tais afirmativas podem ser identificadas no próprio sistema de ensino brasileiro, no qual diferentes disciplinas são inseridas ou preteridas de acordo com as conjunturas sociais e políticas do momento. Posso tomar como exemplo as disciplinas de Filosofia e Sociologia que foram incluídas no currículo da educação básica brasileira no ano de 2008 por meio da Lei 11.684 (BRASIL, 2008).

Por fim, Chervel (1990) conclui que a disciplina é um dos elementos motores da escolarização e que intervém na história cultural da sociedade. Saviani (2008) salienta, que, devido à forma de organização institucional que se formou inicialmente, durante bastante tempo o ler e escrever não eram de responsabilidade da escola. O aluno já deveria chegar à escola com esse conhecimento, o qual lhe era proporcionado, em geral, por preceptores no próprio lar.

No Brasil o início da constituição das disciplinas, segundo Saviani (2005), deu-se na origem das instituições escolares, a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas e seus colégios, e se estendeu até 1759. Posteriormente, foram instituídas, por meio da reforma pombalina, as “Aulas Régias”, inspiradas nas ideias iluministas,

o que configurou uma tentativa de estabelecer uma escola pública estatal. Primeiramente, organizaram-se as universidades e, a partir da segunda metade do século XVI e ao longo dos séculos seguintes, as escolas secundárias.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, verifico, segundo Soares (2002), que inicialmente o português não fazia parte do currículo escolar, visto que no Brasil colonial conviviam três línguas distintas: (i) o português do colonizador, (ii) uma língua geral, a qual abrangia diversas línguas indígenas, e (iii) o latim, o qual alicerçava o ensino secundário e superior dos jesuítas. Desse modo, por não ser o Português a língua dominante e não se constituir ainda como área de conhecimento, não havia nem motivação, nem condições para que esse gerasse uma disciplina curricular. A língua portuguesa, no sistema brasileiro de ensino, similar ao de Portugal, restringiu-se a um instrumento para a alfabetização até meados do século XVIII.

De acordo com Soares (2002), a docência em língua portuguesa manteve a tradição do estudo da gramática, da retórica e da poética por fatores externos às próprias disciplinas. A partir de 1808, com a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, estabeleceram-se condições para a edição de obras de autores brasileiros, o que possibilitou o surgimento de várias gramáticas. A função do ensino de português era, segundo a autora, levar ao conhecimento ou reconhecimento as normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio, visto que a escola continuava a servir aos grupos social e economicamente privilegiados. Tais grupos eram os únicos a ter acesso à escola e pertenciam a contextos culturais letrados, os quais já tinham um domínio razoável da escrita e leitura.

A partir de 1838, no Brasil, a língua portuguesa passou a ser tratada como Gramática Nacional. Posteriormente, o conteúdo gramatical ganhou a denominação de Português e, em 1871, foi criado o cargo de “Professor de Português”. Os alunos que tinham uma escolarização mais prolongada passavam diretamente ao aprendizado do Latim, da retórica e da poética, conforme determinava o programa de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*. Soares (2002) explica essa persistência do ensino da língua portuguesa em manter seu foco na gramática, retórica e poética, por ser esse o conhecimento que até então se tinha herdado da gramática do latim, aprendida de autores latinos e gregos. À retórica correspondiam os preceitos do bem falar, a elaboração de discursos e a arte da elocução; à poética

cabia o estudo da poesia e dos gêneros literários, correspondentes na atualidade aos estudos literários e à teoria da literatura. Com o passar do tempo, em meados do século XIX, a retórica e a poética assumiram caráter de estudos estilísticos e persistiu a exigência social por preceitos sobre o escrever bem.

Conforme os estudos de Mexias-Simon e Siebiger (2006), com a busca por uma afirmação da independência do Brasil em relação a Portugal, buscou-se uma gramática descritiva e não filosófica. A partir de 1887, estabeleceu-se o Programa de Português para estudos preparatórios do Professor Fausto Barreto, no qual se distinguem a lexicologia e a sintaxe como partes da gramática e não a ortografia, além haver a proposta do estudo das palavras por associação de ideias. Nesse momento, já se levantava a questão da diferença entre o falar do Brasil e o de Portugal por meio de diversas publicações: Gramática Portuguesa, de Julio Ribeiro e João Ribeiro, Gramática da Língua Portuguesa, de Pacheco Silva e Lameiro Andrade em 1887. Os autores dessas obras, porém, ocupavam cargos variados, e as profissões de gramático e professor eram definidas apenas mais tarde com o crescimento do meio acadêmico.

O conjunto dos docentes em língua portuguesa, nesse contexto, era constituído por autodidatas da língua e da literatura. Soares (2001) esclarece que não havia cursos para formação de professores de língua portuguesa e que tal ofício era delegado a profissionais com uma sólida formação humanista, os quais exerciam essa tarefa paralelamente a suas profissões. Desse modo, o ensino do português era outorgado a médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais liberais. A autora reconhece, no entanto, que tais profissionais apresentavam alta competência para a atividade, haja vista que os manuais utilizados na escola não tinham caráter didático, mas apenas faziam a exposição da gramática normativa.

A consolidação do português como disciplina curricular, no entanto, ainda demoraria muitos anos para acontecer. As tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público continuaram nos anos seguintes e entre 1890 e 1931, quando foram criadas escolas primárias, nos estados, no formato de grupos escolares. Mas foi no século XIX que a escola primária surgiu mediante a implementação de sistemas nacionais de ensino.

Até os anos 40 do século XX o ensino de língua portuguesa manteve-se sem alteração, com a tradição da retórica, da gramática e da poética. A docência em

língua portuguesa tomou novos ares a partir da década de 50 com as mudanças nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina. Para Soares (2001), nesse período as mudanças nas possibilidades de acesso à escola exigiram reformulações na sua função e objetivos. Além das transformações nas condições sociais e culturais, a crescente reivindicação das camadas populares pelo direito à escolarização ajudou na democratização da escola, passando essa a atender não somente os filhos da burguesia, mas também os filhos dos trabalhadores. Conseqüentemente, as exigências e as condições escolares e pedagógicas em relação ao docente de língua portuguesa passaram a ser outras.

A partir da década de 50, os manuais didáticos passaram, gradativamente, a substituir as gramáticas e as antologias, demonstrando um novo paradigma em relação aos profissionais de português. Segundo Soares (2001), o fato de um único livro conter os conhecimentos gramaticais, textos para leitura e exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática evidenciava uma nova concepção de professor. A partir de então, não cabia mais ao professor formular exercícios e propor questões, o que revelava uma surpreendente incoerência, uma vez que os profissionais, nessa época, já eram formados por cursos específicos. Como consequência, segundo a autora, houve o início de um processo de depreciação da função docente. Devido à necessidade de recrutamento de um maior número de profissionais, a seleção desses passou a ser menos eletiva e resultou em um rebaixamento salarial. Em consequência, os professores foram submetidos a precárias condições de trabalho e foram obrigados a buscar meios de facilitação de sua atividade, entre elas, o livro didático. Com a degradação salarial e o desprestígio da profissão, segundo Soares (2001), surgiu um novo grupo com interesse nos Cursos de Letras, formado por pessoas provenientes de contextos pouco letrados e com precárias práticas de leitura e de escrita, esse também um fator a corroborar a depreciação da função docente.

A despeito de todas as modificações ocorridas desde a inclusão da língua portuguesa como disciplina escolar e da criação da profissão de professor, o ensino, segundo Soares (2001), seguiu as mesmas concepções de língua e de ensino dos primeiros educandários. Nos anos 50 e 60, a gramática teve prioridade sobre o texto, demonstrando a enorme força da tradição dos tempos jesuíticos. Posteriormente, o tratamento destinado à língua portuguesa passou a tomar novas perspectivas. Em

1968, Bechara lançou a obra *Moderna Gramática Portuguesa* e, mais tarde, em 1970, Celso Cunha lançou a *Gramática do Português Contemporâneo*.

No início dos anos 70, a nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 5.692/71 ocasionou mudanças, motivadas pelo contexto histórico, dada a intervenção instaurada pelo governo militar a partir de 1964. Diante de uma nova ideologia vigente no país, o ensino teve um aumento no tempo de escolarização obrigatória, resultando na extinção dos exames de admissão. Foram propostas também alterações no currículo que, segundo Pietri (2010), visavam proporcionar maior liberdade de atuação aos professores, de modo a promover maior liberdade no planejamento em função das particularidades de cada comunidade escolar, contraditoriamente ao regime de governo da época.

A princípio foram propostas três matérias para organizar o currículo, as quais eram compostas por disciplinas mais específicas. Assim, havia as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. À língua portuguesa, em relação ao Ensino Fundamental, na época 1º grau, coube fazer parte da área de Comunicação e Expressão, discordantemente interpretada apenas como a própria disciplina por uns e por outros compreendida como o agrupamento de três disciplinas, língua portuguesa, educação física e artes. Quanto ao Ensino Médio, 2º grau, a disciplina denominou-se língua portuguesa e literatura brasileira.

De acordo com Soares (2002), a reformulação do ensino primário e secundário passou a seguir os objetivos e a ideologia do regime militar, e a língua, nesse contexto, foi considerada um instrumento para o desenvolvimento, de modo que os objetivos de ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários. Soares (2002) também informa que o aluno passou a ser visto como emissor e receptor de mensagens por meio de códigos verbais e não verbais, o que deu início à discussão de se o professor deveria ou não ensinar gramática. Apesar dessa nova perspectiva, o conteúdo programático continuou sendo metalinguístico. Na visão de Mexias-Simon e Siebiger (2006), houve progresso, já que foram consideradas as variantes regionais, os textos não literários, o aspecto produtivo e a substituição das noções de certo e errado por adequado e não adequado, apesar de prevalecer até esse momento o ensino da gramática normativa.

O trabalho docente em língua portuguesa veio a sofrer mudanças mais significativas somente a partir da década de 80 diante das novas teorias das ciências

linguísticas. Nos anos 80, já sem o apoio da ideologia que deu origem às mudanças curriculares, a disciplina voltou a ser denominada “português”. A partir de então, os cursos de formação de professores passaram a introduzir nos currículos, a Linguística e a Sociolinguística, e mais adiante, já na década de 90, agregaram-se ao currículo a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso. Iniciou, assim, um novo panorama para o ensino de língua portuguesa. Com a inclusão das ciências linguísticas, em particular a Sociolinguística, nos cursos de formação, as escolas passaram a atentar para as diferenças entre as variedades linguísticas dos alunos e a forma padrão.

Soares (2002) salienta que esta diferença se acentuou com a inclusão das camadas populares à escolarização, modificando a perspectiva do ensino de português, anteriormente destinado apenas às classes privilegiadas. Além disso, surgiram novas concepções da gramática do português em oposição à gramática descritiva vigente até este momento. Para Soares (2002), essas novas concepções resultaram uma nova percepção do papel do ensino de português. Além disso, os estudos passaram a abordar tanto a gramática da língua escrita quanto a da língua falada, levando a uma reformulação dos conceitos dos processos de aprendizagem. Outras áreas de estudo como a história, a sociologia e a antropologia da leitura e da escrita, salienta Soares (2002), introduziram novas necessidades na orientação do ensino de língua materna.

Já na década de 90, deu-se uma nova reformulação da LDB (BRASIL, 1996). Sob um novo olhar, a educação básica passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Saliento, ainda, nesse contexto, a orientação para o ensino técnico profissionalizante no ensino médio⁵ A língua materna se manteve como um instrumento de comunicação na seção que diz respeito ao Ensino Médio.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p. 18).

⁵ § 2o O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 1996).

Já sobre a égide da nova LDB, destacaram-se três fatores pertinentes ao ensino de língua portuguesa nas escolas: (i) a definição dos parâmetros curriculares, (ii) a reformulação dos cursos de formação de professores e (iii) a avaliação dos livros didáticos de português (SOARES, 2002). Além da LDB, novos documentos complementares foram acrescentados no decorrer dos anos, a fim de promover a equidade, a uniformidade do currículo e conseqüentemente a qualidade da educação básica. Dentre esses documentos, destaco a relevância dos Parâmetros Nacionais Curriculares, propostos como uma tentativa de “orientar as ações educativas na escola” com o objetivo de criar condições para que todos os alunos desenvolvessem suas capacidades. Contudo, segundo Geraldi (2015), os PCNs surgiram devido à necessidade de parâmetros para elaborar as provas implementadas por sistemas de avaliação de larga escala. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, ainda em fase de apropriação pelos professores, estabelece uma continuidade em relação aos PCNs para o ensino de língua portuguesa. À vista disso, ao olharmos para os documentos oficiais, voltaremos nossa atenção apenas a estes documentos, ainda que entre um e outro, tenhamos as Orientações Curriculares Nacionais, apresentados como uma retomada das discussões dos PCNs. De tal modo, segue a apreciação dos PNs e da BNCC na seção seguinte (2.4).

2.4 DOCUMENTOS LEGAIS E O DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

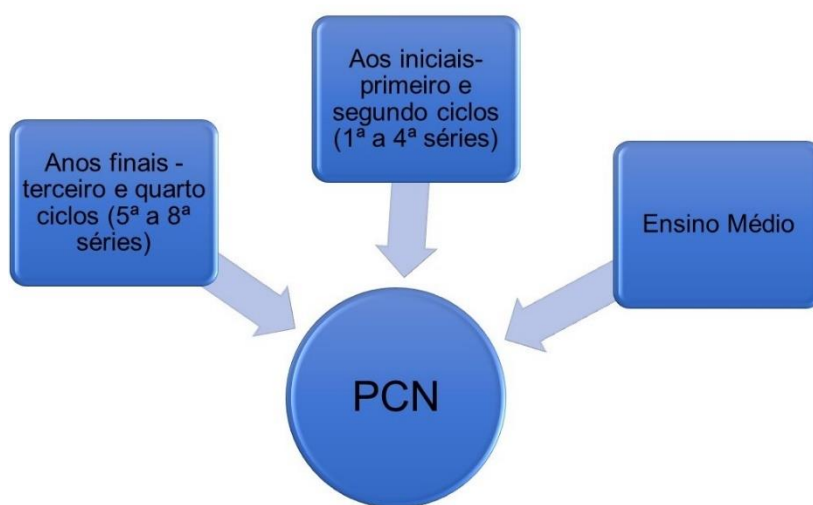
Na década de 90, o Ministério da Educação apresentou uma nova proposta norteadora para orientar o ensino no Brasil – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013), os PCNs foram, de fato, marcados como o primeiro documento oficial de referência às práticas educacionais dotado de um aporte teórico consistente.

Para Geraldi (2015), houve a necessidade de mudança revelada pela insatisfação dos professores com seu trabalho e com um sistema educacional que precisava ser revisto, em meio ao processo de democratização pelo qual o país havia passado nos últimos anos. A partir daí, a elaboração de novas propostas com a participação de professores apontava novas possibilidades para o ensino. Além disso, o autor relembra que o período que envolveu a elaboração dos PCNs se deu

em meio à expansão da globalização no mundo. Tal fator repercutiu na escola por meio da implantação de sistemas de avaliação em larga escala que pudessem indicar onde estariam os melhores profissionais. Os PCNs teriam, portanto, implantação verticalizada que, através das avaliações nos níveis fundamental e médio, apontaria as melhores escolas e os desperdícios do dinheiro público. Assim, o que seriam orientações transformaram-se em obrigações que influíram inclusive na renda de professores e gestores.

Os PCNs abrangeram desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e foram divididos em três documentos; (i) um destinado aos anos iniciais - primeiro e segundo ciclos, de 1ª a 4ª séries; (ii) um para os anos finais - terceiro e quarto ciclos que correspondem aos anos de 5ª a 8ª séries; (iii) um para o ensino médio (Figura 3).

Figura 3 – Etapas do Ensino Básico



Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de uma orientação curricular comum para todo o país estava em consonância com a LDB (BRASIL, 1996) que determinava como dever do Estado, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a fim de nortear os currículos e os conteúdos mínimos para a formação básica comum. Segundo as observações de Araújo (2001), os PCNs foram o resultado de uma tentativa do MEC de cumprir a Constituição Federal (BRASIL,

1988) e a LDB (BRASIL, 1996). A autora expõe que os PCNs foram elaborados a partir de uma comissão de professores, apresentados pela primeira vez em 1995 e enviados a consultores e a universidades para os necessários debates em torno da proposta. Sobre este sistema de elaboração, Geraldi (2015) afirma ser verticalizado, à medida que foi apresentado para apreciação das universidades após a sua elaboração. Para Araújo (2001), há pontos no documento que não ajudam o professor a entender o porquê ensinar análise linguística. A ausência de uma conexão entre o que está proposto nos PCNs e o professor, reverbera em sala de aula, à medida que o trabalho do professor não consegue refletir adequadamente o objetivo do documento, além de indicar que este profissional não é considerado como deveria, quando da formulação de documentos legais que orientam seu trabalho.

No que diz respeito ao segmento que engloba os níveis de atuação dos professores de **língua portuguesa**, o texto delega ao professor a tarefa de organizar ações que possibilitem a crítica e a reflexão, as especificidades das situações de produção, os gêneros e as possibilidades que deles decorrem. Além disso, salienta que os aspectos do conhecimento linguístico devem ser mais aprofundados. Apesar de pretender uma proposta inovadora, de acordo com Araújo (2001), os PCNs não alteram as antigas proposições dos livros didáticos, à medida que sugerem um encadeamento de atividades que começam com leitura, levam a atividades de escrita, as quais levam a atividades de análise linguística. Segundo a autora, esse seria procedimento tradicional do ensino de língua portuguesa, já anteriormente contestado por vários autores.

Conforme Araújo (2001), ao mesmo tempo em que os PCNs propõem um tratamento diferenciado para os conteúdos de língua portuguesa, não trazem para o professor uma definição de análise linguística, apenas enfatizam que não se deve repetir a metodologia e a classificação já apresentadas pela gramática. Essa orientação, por si só, não ajuda o professor em sua práxis. Segundo a autora, a lista de conteúdos é muito extensa - abrange o conhecimento de diversos gêneros, a realização de operações sintáticas, as diferentes modalidades de fala e de escrita e desconsidera o principal grupo a que se destina - alunos de escolas pública, em geral socialmente menos favorecidos. Para Araújo (2001), o programa se destina a um aluno idealizado e a professores amplamente especializados. Entendo que esta

proposta, a qual parte de um determinado modelo de aluno, embora à primeira vista pareça inapropriada, leva em conta a dificuldade de proposições que abarquem as inúmeras diferenças existentes entre as escolas públicas. À medida que o documento destina-se a todo o país, parece-me mais plausível uma proposição geral, a qual seja adaptada a cada região do Brasil e suas especificidades.

Na continuidade do item “Tratamento didático dos conteúdos”, o documento salienta a importância da imagem que os alunos constroem sobre a relação do professor com a linguagem, propondo que essa imagem seja uma referência como conhecedor e usuário da língua portuguesa, que detém o conhecimento da gramática e de sua aplicabilidade.

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constroem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si. (BRASIL, 1998, p. 66).

Em contraponto, o texto admite que o professor tem limitações para o exercício de seu trabalho, porém destaca a possibilidade de que todas as metas não consigam ser alcançadas em uma única série, reportando ao professor de uma determinada série a incumbência de articulação com os demais professores, a fim de dar prosseguimento ao trabalho pedagógico no ano seguinte e assim sucessivamente. Vale ainda lembrar que, além do texto escrito, o documento aborda em igual proporção a necessidade de trabalhar em sala de aula tanto a escuta quanto a produção do texto oral. A inclusão dos textos orais pode ser considerada, segundo Santos (2009), uma inovação, visto não ser comum esse aspecto do estudo da língua que costuma ser abordado nos livros didáticos.

A última parte do documento refere-se à avaliação na prática educativa e fornece orientações sobre os critérios a serem adotados. O trecho define a avaliação como o conjunto de ações organizadas para obter informações sobre o que o aluno aprendeu e também sobre a forma e as condições dessa aprendizagem. Segundo os PCNs, a função de uma avaliação é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, a fim de tornar possível um ensino e aprendizagem de melhor

qualidade, oportunizando ao professor analisar criticamente sua prática educativa. Desse modo, o professor tem uma série de esclarecimentos sobre como proceder com a sua avaliação, o que buscar por meio dessa e o que adotar como procedimentos. A partir dessas considerações, o texto cita treze critérios para a avaliação da aprendizagem relativos a textos escritos e orais, leituras, englobando a produção e a correção.

Para Santos (2004), a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998) pressupõe um conhecimento linguístico por parte dos professores de Letras que desconsidera a possibilidade de que muitos profissionais não estejam capacitados a aplicar todas as orientações por ele determinadas. Para a autora, em casos de uma formação precária, o que não seria incomum, muitos profissionais não conseguiriam aplicar as orientações do documento por falta de conhecimento de teorias linguísticas.

Quando os professores são profissionais formados há mais tempo, ou provenientes de faculdades de qualidade questionável, percebe-se que mesmo os conhecimentos teóricos estão defasados. Muitos professores sequer tiveram aula de linguística na faculdade e outros nunca ouviram falar de conceitos como coesão, coerência, intertextualidade, inferência, operadores argumentativos- somente para citar alguns termos presentes nos PCN. Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo que está nos Parâmetros, embora alguns façam verdadeiros milagres, a despeito de sua formação precária. (SANTOS, 2004, p. 3).

Pondero, contudo, a partir das afirmações de Santos (2004), que, por ser um documento destinado a orientar os profissionais de uma área em todo território nacional, faz-se coerente que a proposta tome por parâmetro um profissional devidamente capacitado. Ademais, os documentos devem ser levados à escola para estudos e debates, a fim de oportunizar a apropriação do seu conteúdo.

Outros fatores que podem intervir na realização da proposta dos PCNs são oriundos das condições de trabalho do professor. Em geral, os professores convivem com o excesso de carga horária, turmas superlotadas e indisciplina. Para Santos (2009), esses fatores, além de alunos desinteressados e baixos salários, comprometeriam a aplicação dos PCNs. Os parâmetros estariam postos para uma sala de aula idealizada, com condições de trabalho, profissionais e alunos dissonantes da realidade brasileira, o que compromete o sucesso da aplicação da proposta.

Algumas questões como a desconsideração da estrutura física e disparidades encontrada nos grupos de alunos são comuns aos PCNs do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio. No entanto, devido às diferenças curriculares entre os dois segmentos, as abordagens dos documentos são bastante diferenciadas.

Este segundo documento tem sua estrutura dividida em dez momentos, da apresentação à bibliografia. Após a apresentação, apresenta “O sentido do aprendizado na área”, seguido da parte que trata das capacidades e habilidades e dos conhecimentos de cada componente curricular- língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática. Interessante observar que ao final o documento detém-se em considerar sobre os rumos e desafios da área.

Ao tratar da metodologia, orienta para que o professor adote uma verificação do saber linguístico do aluno como ponto de partida para o desenvolvimento dos saberes. Toma por concepção o pressuposto da interatividade, devendo o trabalho do professor centrar-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno. Desse modo, os conteúdos tradicionais, estudo da gramática, história da literatura, assumem um papel secundário. Visto que a linguagem é comunicativa, por meio da interação, descarta-se a possibilidade de um estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo.

O texto destaca que é preciso uma nova postura de aceitação por parte de professores e alunos da capacidade de avaliar-se perante si mesmo e o outro de forma menos prepotente. Salienta que a linguagem oportuniza a manifestação do jogo da alteridade, do poder de manipular o discurso autoritário, que pode ser encontrado, por exemplo, nas figuras de pai/mãe/filho, professor/aluno, patrão/empregado. Frisa também que na linguagem as sociedades se constroem ou se destroem e que por meio da língua as significações da vida assumem forma de poesia ou de fala cotidiana. Como reflexão final, esclarece que todas as considerações feitas se estendem aos demais professores, desobrigando os professores de língua portuguesa da total responsabilidade em relação à aprendizagem da linguagem ao propor a construção do conhecimento por meio da interdisciplinaridade.

Diante da breve apreciação do conteúdo dos PCNs para o componente curricular língua portuguesa, entendo primeiramente que as escolas e os profissionais da educação receberam um documento com orientações para o ensino

aprendizagem embasadas na LDB (BRASIL, 1996). No decorrer do texto, observo a predominância por uma abordagem da linguagem por seu viés interativo e comunicativo, tanto verbal quanto escrito, além de sua condição de construtora da historicidade social do ser humano.

Muito embora, os PCNs tenham trazido proposições válidas, as quais foram implementadas a partir da década de 90, nos anos 2000 foi apresentada uma proposta de reformulação das políticas nacionais para a educação na tentativa de efetivar mudanças no sistema educacional que ainda é um processo inacabado. Assim, em 2017, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para direcionar o Ensino Básico nas escolas brasileiras.

Em discussão desde 2013, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho. A BNCC foi concebida em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei N° 13.005/2014) e o Conselho Nacional de Educação (Lei 9.131, de 25/11/95). Assim como os PCNs, a BNCC propõe-se como um documento para auxiliar os professores e nortear a formação do educando, de modo a promover um ensino de qualidade. Geraldí (2015, p. 383) afirma que os professores universitários se dispuseram a fazer parte dos comitês com a intenção de “fazer com que as coisas [saíssem] melhor do que sairiam se estivessem ausentes. Mas, desse modo, [acabaram] por referendar o modelo de implantação vertical.” Para ao autor, enfim, foi uma imposição aos moldes dos PCNs.

A questão da proposição de uma base curricular que orienta todas as instituições educacionais, à primeira vista, parece-me bastante lógica e ponderada, com possibilidades de promover a equidade no meio escolar. No entanto, cabem algumas reflexões a mais, visto que tal experiência já tem precedentes em outros países e oportunizaram críticas e questionamentos em relação a sua eficácia e intencionalidade.

Süssekind (2014) ressalta que os interesses econômicos na solução dos problemas da educação, nem sempre estão declarados explicitamente. Em muitos casos, a melhoria da escola traz consigo interesses mercadológicos e fomentos de grandes organizações financeiras, defendendo, assim, currículos claros e objetivos, aptos a compensar a falta de preparo dos professores. Além disso, há um constante fomento da divisão das diferentes possibilidades de abordagem do currículo. Para a

autora, ocorreu uma segmentação entre os administradores de currículo, os pensadores de currículo e os executores de currículo, numa escala de hierarquia, incurso em disputas políticas e significados nas reformas educacionais. Esta segmentação corrobora para a divisão da categoria, que passa a ser ainda mais dividida, além da separação já existente entre os componentes curriculares. Apesar de haver a necessidade de funções definidas na estrutura que rege o sistema escolar, essas devem conversar entre si, sempre com o acompanhamento dos professores.

Quanto ao regime de colaboração, a BNCC afirma ter propiciado uma ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Para a composição da BNCC, contou-se também com a colaboração do Consed⁶ e Undime⁷, respeitando a autonomia das entidades federativas.

Para Mortatti (2015), a colaboração de dois órgãos não governamentais podem ser questionadas, tendo em vista que, já na primeira versão da BNCC, em 2015, assim como na versão final, não são divulgados os nomes dos integrantes das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica e que a participação da sociedade é mencionada de forma superficial e não específica “Agora é a vez da sociedade – melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo” (BRASIL, 2015). Segundo a autora, está explicitada uma relação ambígua e até promíscua entre o Estado e órgãos privados, o que evidencia um compartilhamento das responsabilidades de uma proposta vinculada a um órgão federal. Apesar de a BNCC ser apresentada como um exemplo de “participação democrática”, Mortatti (2015) critica a validade e a intencionalidade da participação de entidades privadas na elaboração de políticas públicas. Apesar de a BNCC ser um documento promovido por órgão público para orientar todas as instituições educacionais de ensino básico, públicas e privadas, e ter possibilitado a participação de professores em sua formulação, concordo com Mortatti (2015), que pondera sobre o espaço dado às instituições privadas e conjecturo que a colaboração do professorado das instituições públicas poderia ser

⁶ Conselho Nacional de Secretários de Educação (Associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal), fundado em 1986. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Associação civil sem fins lucrativos), fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF. Disponível em: <<https://undime.org.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

mais expressiva na elaboração, não só dessa, mas de todas as normativas que se destinam a tratar da educação, dada a proporção de escolas públicas e do número de profissionais que nelas atuam em relação às redes privadas.

Além disso, vale ressaltar que este documento, diferentemente dos anteriores, não se dirige ao professor, não tendo esse como interlocutor e mantendo um discurso impessoal ao propor suas determinações. Sobre essa questão, Striquer (2019) ressalta que, na maior parte do texto, o professor é colocado como mediador ou auxiliar do sistema, com a função de levar o aluno a desenvolver conhecimentos e competências ao longo da educação básica.

A língua portuguesa é, inicialmente, apresentada como um componente curricular da BNCC que dialoga com documentos e orientações de outros já produzidos anteriormente, mas com um viés de atualização em relação às práticas de linguagem deste século. A proposta de trabalho está calcada na centralidade do texto com uma abordagem enunciativo-discursiva, com o propósito de relacionar textos, contextos de produção e uso significativo das habilidades. Assim como nos PCNs (1998), a recomendação é que os professores mobilizem os conhecimentos em favor do desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens. Geraldi (2015) considera um avanço em relação aos PCNs a ascensão das práticas de linguagem à posição de objeto e forma pela qual se dará a aprendizagem, o que resultaria num conhecimento não apenas sobre a língua, mas também sobre o uso da língua. A proposta curricular da língua portuguesa está, assim, direcionada por um princípio metodológico de uso-reflexão-uso.

Caberá ao professor de língua portuguesa, portanto, ampliar os letramentos, possibilitando uma participação significativa e crítica do aluno nas práticas sociais. Partindo desse princípio, mesmo sem deixar de trabalhar os gêneros consagrados pela escola (escrito/ impresso), o professor de língua portuguesa precisará contemplar os novos letramentos, principalmente os digitais, envolvendo textos multissemióticos e multididáticos, bem como novas formas de interação. O uso adequado, ético e crítico dos conteúdos em circulação na *web* caberia, segundo o documento, à escola: “compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.” (BRASIL, 2018, p. 69). O documento aponta para a necessidade de saber reconhecer discursos de ódio, refletir sobre os limites da liberdade de expressão e ataques a direitos. Nesse caso, é mais uma atribuição

destinada à escola, e mais especificamente ao professor de língua portuguesa, que passa a abarcar o compromisso de garantir o trato com a diversidade e a diferença num meio mais amplo de comunicação.

Ainda posso destacar a orientação de contemplar a cultura digital e de ter uma abordagem abrangente, incluindo junto ao cânone o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, a cultura infantil e juvenil, além de inserir, nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as línguas cooficializadas ou não que figuram no território nacional. Diante de tantas proposições para a área, é possível inferir a exigência de um profissional bem preparado, conhecedor de diferentes conhecimentos, capaz de dar conta de uma ampla gama de atribuições. Diante desta realidade, tomo o pensamento de Geraldi (2016), que pondera sobre a formação do professor e sua condição de trabalhar pautado pelas orientações da BNCC.

Minha opinião, depois de ter trabalhado a vida toda na formação de professores de língua portuguesa, é de que o curso de Letras não forma o professor! Nem arredado de professor para a realidade escolar brasileira! Dadas as condições reais do exercício da profissão, um professor não pode desconhecer elementos básicos de sociologia, de filosofia, de teorias da educação para construir com maior independência seu trabalho. Ele sai do curso preparado para ser crítico literário ou pesquisador em Linguística, mas jamais preparado para dar aulas. (GERALDI, 2016, p. 112).

Assim, apesar do tempo decorrido entre os PCNs e a BNCC, a formação de professores e sua capacidade para aplicar as determinações dos documentos propostos segue sendo alvo de discussão entre estudiosos. Agora com a BNCC, assim como antes, cogita-se a hipótese de dificuldades em aplicar as determinações por parte dos professores. Além disso, Geraldi (2015) tece algumas críticas à proposta de trabalho com gêneros, considerando-a pretensiosa, à medida que prescreve uma grande variedade de gêneros a ser trabalhada, o que dificultaria sua retomada em anos seguintes. Embora manifeste-se em acordo com a orientação da BNCC de um trabalho embasado no princípio metodológico de uso-reflexão-uso, o autor pondera que cabe à escola ampliar os horizontes do aluno, não alicerçando as atividades apenas em gêneros discursivos já conhecidos. Geraldi (2015) esclarece que esses devam ser usados para introduzir novos e desconhecidos gêneros como no caso de um relato de tarefas rotineiras que pode progredir para um relatório mais formal. Além disso, há um grande destaque para a cultura digital que, segundo o

texto, perpassa todos os campos, agindo diretamente no surgimento e na transformação dos gêneros por meio de um tratamento transversal da cultura digital em articulação com outras dimensões.

Ao observar os quadros que elucidam as habilidades e objetos de conhecimento de acordo com as práticas de linguagem e os campos de atuação propostos pela BNCC, cabe-me indagar até que ponto o professor de língua portuguesa encontra-se preparado para a realização de tal propósito, tendo vista as condições estruturais da escola pública, ainda desprovida de maiores recursos tecnológicos. Tomo como exemplo, o item EF69LP46 catalogado na tabela correspondente à língua portuguesa do 6º ao 9º ano, CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO e as habilidades que estabelece:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 157).

Devido às novas tecnologias e à organização híbrida e multissemiótica dos textos, a BNCC propõe um trabalho que priorize a potencialização do acesso aos saberes do mundo digital e às práticas da cultura digital como ponto determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma. Outro enfoque do documento é para os novos gêneros como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist*, *vlog*, entre outros e as novas ações e procedimentos que esses geram curtir, compartilhar, taggear, seguir e outras. Questiono-me sobre o quanto os cursos de Letras atuais são direcionados para formar um professor com tais capacitações, que incorporam múltiplos conhecimentos e mantêm-se concatenados com as novas tecnologias e atualizados sobre os novos usos que se pode fazer delas e assim serem capazes de aplicar as orientações da BNCC.

Por ser um documento normativo, implica o cumprimento de suas orientações e deixa pouca abertura para a flexibilidade do trabalho dos professores. Para Geraldi

(2016, p. 117), “[a] autonomia do professor é sempre uma autonomia relativa. Aliás, não existe autonomia alguma que não seja relativa.” Além disso, a BNCC se em um texto bastante extenso, com grande parte de seu conteúdo voltado a esclarecer os princípios que devem nortear o ensino.

Com uma proposta que se apresenta abrangente, o documento pressupõe uma excelente formação acadêmica, além de conhecimentos diversificados não específicos do professor de língua portuguesa. Além disso, ao apresentar suas proposições não encontro indicativos de que todas as propostas levem em consideração questões de caráter prático para sua execução como estrutura escolar, disponibilidade dos profissionais, dessemelhanças entre os alunos, entre outros fatores.

Resta a percepção de um documento idealizado para um público também idealizado, a ser aplicado em um grupo visto de forma homogeneizada em condições padrão. Com propostas coerentes e que dão continuidade e reafirmam as propostas anteriores dos PCNs, a BNCC apresenta-se como um documento extenso, complexo e, ao exigir diversos conhecimentos por parte dos professores, possivelmente, não compatíveis com a realidade de alguns cursos de formação de professores. Além de uma sucessão de objetivos, que desconsideram a configuração das escolas de educação básica. Para que o documento cumpra seu papel normativo e delinieie o trabalho do professor, precisa ser estudado e compreendido por ele e adaptado segundo sua realidade.

Neste capítulo, comentei as questões relativas à historicidade da educação no Brasil, e à constituição das disciplinas no currículo escolar, em específico a língua portuguesa. Tratei de como a escola se configurou, entre a Igreja e o Estado, do desenvolvimento da legislação escolar, mais especificamente em relação ao componente escolar ao qual direciono minha pesquisa. Além disso, averigui estudos que corroborem com reflexões sobre a condição profissional do professor, sua constituição e situação atual.

Passada esta etapa de embasamento da formação e da conjuntura do ensino no Brasil, no próximo capítulo trato das teorias que embasam minha pesquisa.

3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

À medida que me proponho a fazer reflexões acerca da docência do professor de língua portuguesa, busco o aporte de concepções que permitam uma análise crítica da linguagem. Neste capítulo, volto-me, assim, para teorias que me possibilitem perspectivas mais amplas do sistema da língua. Desse modo, pauto minhas reflexões articulando a LSF (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), a ACD de Fairclough (2004) e dos estudos de Van Leeuwen (2008) sobre representação de atores sociais, com a finalidade de termos maior suporte para embasar esta pesquisa.

A discussão será organizada em três seções. A seção 3.1 apresenta os conceitos gerais da LSF com ênfase na metafunção ideacional, por meio da qual analiso as autorrepresentações construídas nos discursos dos professores participantes. A seção 3.2 aborda os fundamentos da ACD, na qual trato do conceito de discurso e a seção 3.3 trata da representação de atores sociais de Van Leeuwen (2008).

3.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Meu trabalho parte da consideração da linguagem como sistema de escolhas por meio do qual os sujeitos desempenham seus papéis sociais, conforme a concepção teórica da LSF, postulada por Michael Halliday. A linguagem, para Halliday e Matthiessen (2014), é um sistema que se instancia em textos, a partir de uma seleção em meio às opções que a língua oferece, além de se ocupar da linguagem em todas as suas manifestações. “Para um gramático, o texto é um fenômeno rico e multifacetado que “significa” de muitas maneiras diferentes. Pode ser explorado de muitos pontos de vista diferentes.” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3, tradução minha). De acordo com Gouveia (2009), Halliday recusa as descrições meramente estruturais que dominavam os estudos da linguística e elege o uso como marca fundamental para caracterizar uma língua e sua descrição.

Gouveia (2009) reforça que, para a LSF, a linguagem se desenvolveu para satisfazer as necessidades humanas, por isso está organizada de modo funcional de acordo com tais necessidades. A caracterização da língua e dos sistemas

semióticos é estruturada pelo uso, de modo que a gramática é modelada pelo modo como as pessoas vivem, como interagem com os outros e como recriam o sentido de sua existência. Por isso, o modelo da LSF é socialmente orientado e se preocupa com o desenvolvimento dos sistemas gramaticais como meios para as pessoas interagirem umas com as outras (GOUVEIA, 2009).

Segundo Fuzer e Cabral (2014), a LSF é um recurso para fazer e trocar significado, a instanciação de um potencial de significados que constrói experiências e estabelece relações sociais. Desse modo,

quando dizemos que a linguagem é estratificada dessa maneira, queremos dizer que é assim que temos que modelar a linguagem, se quisermos explicá-la. Uma linguagem é uma série de redundâncias pelas quais ligamos nosso ambiente ecossocial a perturbações não aleatórias no ar (ondas sonoras). Cada passo é, obviamente, planejado pelo cérebro. A relação entre os estratos - o processo de vincular um nível de organização com outro - é chamada de realização. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução minha).

A linguagem é um sistema semiótico caracterizado por se organizar em três níveis de estratos que se classificam segundo a ordem de abstração. A relação entre os estratos, o processo de ligar um nível ao outro é chamada de realização.

Halliday e Matthiessen (2014), além de explicar como a linguagem é organizada, informam que sua organização se relaciona com a função que esta exerce na vida humana. Cada texto tem uma proposta, de acordo com sua finalidade comunicativa, por isso sua análise depende dessa consideração. O texto não se encerra em si, mas é um instrumento para chegar a um fim (FUZER; CABRAL, 2014).

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), o texto produzido refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio; ele é o que os ouvintes ou os leitores entendem do que foi produzido. Pode ser caracterizado como a linguagem funcionando em um contexto. O texto pode ser, para o gramático, um objeto de estudo, em busca de significação e pode ser considerado como um instrumento que revela o sistema da língua, sendo estas duas perspectivas complementares, pois só é possível explicar por que um texto significa, à medida que estabelece relações com o sistema linguístico como um todo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Fuzer e Cabral (2014) explicitam que a semântica é o sistema de significados realizado pela léxico-gramática, que, por sua vez, é realizada pela fonologia e pela

grafologia, e explicam a distinção entre estrutura e sistema. A estrutura é o ordenamento sintagmático na linguagem, padrões ou regularidades que se referem às possíveis combinações. Sistema é o ordenamento paradigmático da linguagem: padrões e regularidades que se referem às possibilidades de substituições no uso da língua.

Para explicar a organização da linguagem e como esta organização se relaciona com a função que ela cumpre, é preciso entender que não há dois objetos separados, linguagem como sistema e linguagem como conjunto de textos, mas que o sistema de linguagem é “instanciado” na forma de texto. Desse modo, não há dois fenômenos independentes, mas uma relação que pode ser entendida com uma analogia entre clima e tempo, os quais são o mesmo fenômeno vistos sob perspectivas diferentes do observador. Nesta analogia, o tempo é o texto, sendo o que acontece a nosso redor, e o clima é o sistema, o potencial subjacente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 27). Saliento, ainda, que o texto é um produto de significados escolhidos, selecionados; pode mostrar padrões de relação com a situação, sendo um produto do seu entorno. O texto não é uma unidade semântica composta de orações, mas ele se realiza nas orações (FUZER; CABRAL, 2014).

A oração é a unidade principal de processamento da gramática, pois tudo se processa em torno da oração, e da léxico-gramática, pois é na oração que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada. Desse modo, a oração é ao mesmo tempo uma mensagem, uma troca, e a construção da experiência, sendo a realização de sistemas de acordo com uma escala de níveis.

Outro conceito importante da LSF é o de registro, que se constituiu nos padrões de relação com a situação. É a configuração de significados que acontece por causa da situação. O uso que se faz da língua acontece necessariamente em um determinado contexto, o qual está encapsulado no texto por uma relação entre o meio social e a organização funcional da linguagem (FUZER; CABRAL, 2014).

A linguagem opera em contextos, sendo o potencial contextual de uma comunidade a sua cultura - o contexto de cultura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O contexto da cultura é o que os membros de uma comunidade podem significar em termos culturais. A linguagem sempre é materializada em escolhas linguísticas que o falante faz, considerando o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação. Desse modo, a cultura é um sistema de significados de

nível superior como um ambiente de significados nos quais vários sistemas semióticos operam, incluindo linguagem, paralinguagem (gestos, expressão facial, qualidade de voz, timbre, andamento e outros sistemas de significação que acompanham a linguagem e se expressam por meio do corpo) e outros sistemas humanos de significado como dança, desenho, pintura e arquitetura (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014).

Além do contexto de cultura, o texto também está inserido em um ambiente imediato, o contexto de situação, aquele no qual ele se insere. Para descrever o contexto de situação, há três variáveis: campo, relações e modo. Nessa conformidade, o campo diz respeito ao que está acontecendo na situação, ou seja, à natureza da situação semiótica em que os participantes estão envolvidos; as relações referem-se aos participantes e aos papéis que cada um desempenha, a relação hierárquica entre eles; o modo trata da função, do papel que está sendo desempenhado pela língua e outros sistemas semióticos na situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os aspectos do contexto de situação podem ser identificados a partir de certas palavras ou estruturas gramaticais específicas em textos. Tais estruturas desempenham funções de linguagem (FUZER; CABRAL, 2014), chamadas de “metafunções: “É claro que a língua, como colocamos, constrói a experiência humana. Nomeia as coisas, construindo-as em categorias; e depois, tipicamente, vai além e constrói as categorias em taxonomias, geralmente usando mais nomes para fazê-lo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30, tradução minha).

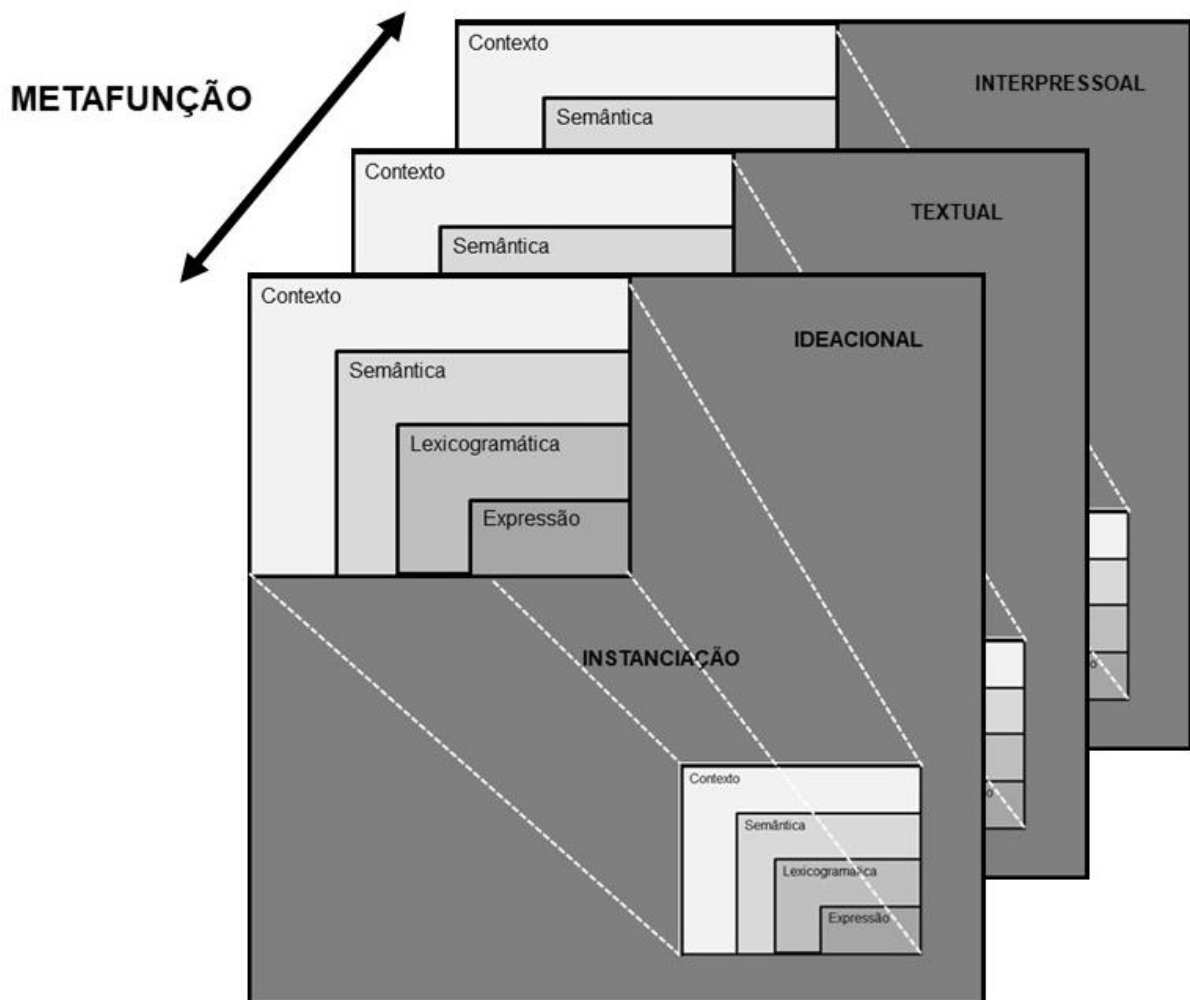
3.1.1 Metafunções

Conforme Gouveia (2009), as funções da linguagem são referidas por Halliday, adotando o termo metafunções para sugerir que função é um componente nuclear na totalidade da teoria. As metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade plurifuncional que está organizada de acordo com os significados ideacional, interpessoal e textual. Essas três metafunções fundamentais estão para além da função comunicativa. Desse modo, a linguagem serve para expressar conteúdo, para dar conta da experiência de mundo e para estabelecer relações sociais, para desempenhar papéis sociais (GOUVEIA, 2009).

As metafunções estão relacionadas com as variáveis do contexto de situação, de forma que as três metafunções atravessam todas as instâncias de realização da linguagem e definem a oração como uma unidade plurifuncional de acordo com os significados ideacional, interpessoal e textual. As metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos de uso da língua: compreender o meio - metafunção ideacional; relacionar-se com os outros - metafunção interpessoal e organizar a informação - metafunção textual (FUZER; CABRAL, 2014).

A Figura 4 esquematiza as três metafunções da linguagem.

Figura 4 – Metafunções da linguagem



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 31).

Todas as facetas da experiência humana podem ser transformadas em significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A metafunção ideacional da gramática é a “linguagem como reflexão”, ao fornecer uma teoria da experiência humana. Certos recursos da léxico-gramática de cada idioma são dedicados a essa função, a qual é particularizada em dois componentes, o experiencial e o lógico. A subfunção experiencial é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo e sua unidade de análise é a oração. A análise da oração se dá no sistema de “transitividade”, encarregada da construção de experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias. A oração, portanto, é vista como representação. A subfunção lógica, por sua vez, é responsável pelas combinações de grupos lexicais racionais, sendo a sua unidade de análise o complexo oracional (FUZER; CABRAL, 2014). De acordo com Gouveia (2009), a linguagem tem uma função representacional e é usada para codificar a nossa vivência e experiência de mundo, de modo que nos ajuda a codificar significados de nossa experiência, ou seja, significados ideacionais.

Ao mesmo tempo que promove uma interpretação, a linguagem também atua nos relacionamentos pessoais e sociais. A linguagem não é apenas reflexão, é também ação. A metafunção interpessoal da linguagem é usada para codificar as interações e nos ajuda a codificar significados de atitudes, interação e relações sociais, ou seja, significados interpessoais (GOUVEIA, 2009). Esta metafunção estabelece as relações entre os participantes de um evento comunicativo. A metafunção interpessoal permite interagir com as outras pessoas no meio social, ao estabelecer e desenvolver papéis sociais e identidade (FUZER; CABRAL, 2014). Assim, é possível negociar relações, expressar opiniões e atitudes que produzem significados nos textos. O significado interpessoal entre falante e o seu interlocutor é expresso por escolhas que envolvem diferentes subsistemas (GOUVEIA, 2009), o. A metafunção interpessoal é desempenhada pelo sistema de MODO, através do qual se realiza o diálogo. Tal sistema se realiza no nível léxico-gramatical e apresenta diferentes alternativas para a realização da interação.

Halliday e Matthiessen (2014) indicam ainda que a gramática apresenta um terceiro componente, um outro modo de significado que se relaciona com a construção do texto, caracterizada como uma função facilitadora, da qual as outras metafunções dependem para organizar o fluxo discursivo e criar coesão e

continuidade. É a metafunção textual, que promove a construção de sequências de discurso, organiza o fluxo do discurso e cria coesão e continuidade. Esta metafunção permite organizar os significados ideacionais e interpessoais, permitindo-nos codificar significados de desenvolvimento textual e organização retórica (GOUVEIA, 2009). Desse modo, é possível interpretar uma oração sob diferentes perspectivas, pois embora as metafunções estejam todas relacionadas, podem ser interpretadas sob diferentes enfoques. Na metafunção textual, a oração é vista como mensagem que se realiza no nível léxico-gramatical pela estrutura temática; consiste em um Tema acompanhado de um Rema

Para atender ao propósito deste trabalho, que é analisar as representações dos docentes de língua portuguesa, concentro minha atenção na metafunção ideacional, para a qual a oração é vista como representação. Os significados experienciais se relacionam com o que se faz no mundo e seus significados se manifestam no sistema de transitividade (FUZER; CABRAL, 2014).

Léxico-gramaticalmente, a transitividade constitui o recurso linguístico que dá conta de quem fez o quê, a quem e em que circunstâncias, das caracterizações, relações de posse, ou seja, os significados experienciais. Na Gramática Sistêmico-Funcional, a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, a qual se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias (FUZER; CABRAL, 2014).

Trata-se de um sistema de relação entre componentes que formam uma figura. A figura consiste em um processo que se desdobra no tempo, apresenta os participantes envolvidos no processo e as circunstâncias associadas ao processo. (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação de processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se. Isso significa que as figuras são significados produzidos pelos processos, juntamente com os participantes e opcionalmente com circunstâncias. Dependendo do tipo de processo, os participantes recebem diferentes denominações (FUZER; CABRAL, 2014).

Segundo Halliday e Mathiessen (2014), o processo é representado como estando localizado e se desdobrando ao longo do tempo. É o elemento central da configuração e indica a experiência se desdobrando através do tempo. Os processos representam eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas

no mundo, sendo tipicamente representados por verbos. Os processos materiais, mentais e relacionais são os três principais processos pelos quais são representadas as experiências. Há também outros processos, considerados secundários, na fronteira entre esses três processos (Figura 5).

Figura 5 – Tipos de processos nas orações



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 216).

De acordo com Gouveia (2009), existem múltiplos tipos de ações e atividades, portanto também há múltiplas formas de representá-las linguisticamente. Além dos três já apresentados, há processos verbais, processos comportamentais e processos existenciais. A representação dos processos implica na atuação dos participantes, de modo que diferentes tipos de processos são executados por diferentes tipos de participantes, em razão e diferentes redes de escolhas.

Segundo Halliday e Mathiessen (2014), a forma prototípica da experiência "externa" é aquela das ações e eventos: as coisas acontecem e as pessoas fazem coisas ou as fazem acontecer. A representação da experiência externa é realizada pelos processos materiais, levadas a cabo por um participante denominado Ator e que expressa ideia de fazer. Para os autores uma oração "material" constrói um

quantum de mudança no fluxo de eventos provocada por um investimento de energia de um participante. Estes processos são representações de ações concretas, físicas, que compreendem as mudanças ocorridas no mundo material, as quais são perceptíveis e passíveis de comprovação (GOUVEIA, 2009). O resultado de uma oração material pode ser limitado ao próprio Ator, ocorrendo apenas um participante inerente ao processo (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Caso o desdobramento do processo se estenda a outro participante, o resultado é registrado na Meta e não, no Ator.

Nesse sentido, Fuzer e Cabral (2014) esclarecem que as orações materiais classificam-se em dois subtipos: as orações materiais criativas e transformativas. As orações criativas têm um participante trazido à existência no desenvolvimento do processo, passando a existir no mundo por meio de processos como *formar, emergir, fazer, criar, produzir, construir, fundar, desenhar, escrever*, dentre outros. As orações transformativas, por sua vez, produzem a mudança de algum aspecto de um participante já existente. O Ator e a Meta, que preexistem, são transformados, resultando em troca ou alteração de algum aspecto do mundo físico. Nesse caso, o processo é realizado por verbos como *fechar, girar, abrir, plover, limpar, sujar, levantar-se, cortar*, etc. (FUZER; CABRAL, 2014).

Os participantes costumam ser grupos nominais que fornecem informação sobre pessoas, lugares, coisas e ideias. Os participantes das orações materiais podem ser Ator, Meta, Escopo, Beneficiário ou Atributo, sendo Ator e Meta os principais. O Ator é quem pratica a ação, a Meta recebe o impacto da ação e ocorre apenas em orações transitivas. Caso o participante não seja afetado pela performance do processo, chama-se Escopo. Nesse caso, constrói o domínio em que o processo se desenrola. É possível encontrar verbos esvaziados de sentido que formam um significado global com seu complemento (FUZER; CABRAL, 2014). Os excertos 17 e 18 apresentam alguns participantes dos processos materiais.

17	P8#4	Eu	jogo	essa cobrança	para a família
		Ator	Processo material	Meta	Beneficiário Recebedor

18	P2#2	eu	vou dar	uma boa aula'
		Ator	Processo material	Meta

Há ainda, o Beneficiário, o participante que se beneficia do processo, podendo ser o Recebedor ou o Cliente. Caso seja Recebedor, o Beneficiário recebe bens material e, caso seja Cliente, recebe serviços. Os excertos 19 e 20 trazem exemplos de Beneficiário Recebedor e Beneficiário Cliente, respectivamente.

19	P5#2	a professora	me	devolveu	(o texto)
		Ator	Beneficiário Recebedor	Processo material	Meta

20	P5#2	(a gente)	pagar	transporte	para mim
		Ator	Processo material	Meta	Beneficiário Cliente

O Atributo pode aparecer em orações materiais, embora seja característico de processos relacionais. Ele é uma característica atribuída a um dos participantes e é usado para construir o estado qualitativo resultante do Ator ou da Meta (exemplo 21).

21	P5#2	eu	estou mostrando	me	valorizada ⁸
		Ator	Processo material	Meta	Atributo

No caso das orações mentais, os processos se referem à experiência do mundo da consciência; são classificadas em quatro tipos que diferem em relação à fenomenalidade, direcionalidade, gradabilidade, potencialidade e capacidade de servir como metáforas da modalidade: orações perceptivas, orações cognitivas, orações afetivas ou emotivas e orações desiderativas (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Em orações mentais, os participantes são tipicamente humanos ou coletivos humanos que sentem, pensam, percebem, desejam, sendo denominados como Experienciadores. O complemento do processo, que se refere ao que é o sentido, pensado, percebido ou desejado denomina-se Fenômeno, podendo esse ser uma

⁸ No original: “quando eu chego lá; dentro do meu mundo e organizo aquele ambiente ah eu me pondo valorizada ah **eu estou me mostrando valorizada** ah neste contexto ali”.

coisa, um ato ou um fato. Além disso, é o participante que é sentido, pensado, desejado, podendo ser metafórico como no caso de um grupo nominal em que a nominalização é o núcleo (FUZER; CABRAL, 2014).

As orações mentais perceptivas são orações que expressam a sensação, o sentir aparece como processo. São semelhantes às orações emotivas e cognitivas, pois o Experienciador é interpretado como um ser consciente (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). De acordo com Fuzer e Cabral (2014), as orações perceptivas constroem percepções de fenômenos do mundo com base nos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato, visão.

22	P2#2	eu	Vejo	o professor ...
		Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno

As orações cognitivas não remetem propriamente aos cinco sentidos, mas trazem o que é sentido, pensado, desejado à consciência da pessoa (FUZER; CABRAL, 2014).

23	P2#5	Eu	(não) acredito	em nada
		Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

As orações mentais emotivas podem também ser chamadas de afetivas e expressam graus de sentimento ou afeição (exemplo 24), e as orações mentais desiderativas (exemplo 25) exprimem desejos, vontades, interesse em algo (FUZER e CABRAL, 2014).

24	P15#5	eu	sinto	essa necessidade
		Experienciador	Processo mental emotivo	Fenômeno

25	P2#2	eu	Quero	uma escola diferente
		Experienciador	Processo mental desiderativo	Fenômeno

Há também processos que servem para estabelecer uma relação entre duas entidades diferentes, constituindo uma oração relacional. Neste tipo de oração há

sempre dois participantes inerentes (FUZER; CABRAL, 2014). Segundo Halliday e Mathiessen (2014), tanto esta experiência externa como a experiência interior podem ser interpretadas por orações "relacionais"; mas elas modelam essa experiência como "sendo" e não como "fazendo" ou "sentindo". As orações relacionais costumam ser usadas para representar as características e identidades dos seres no mundo. Tais orações ajudam a criar personagens e cenários e contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos. As orações relacionais podem ser classificadas em intensivas, possessivas e circunstanciais, podendo apresentar dois modos distintos: atributivas e identificativas (FUZER; CABRAL, 2014).

As orações relacionais intensivas servem para caracterizar uma entidade e ocorrem tipicamente com os verbos *ser* e *estar*, podendo também ocorrer com verbos como *parecer*, *permanecer*, *ficar*, *andar*, dentre outros. Segundo Fuzer e Cabral (2014), as orações relacionais possessivas estabelecem relação de posse, de modo que os processos relacionais codificam significados de propriedade ou posse entre os participantes da oração. Os verbos típicos que aparecem nesse tipo de oração são: *ter*, *possuir*, *envolver*, *pertencer*, "ser de". As orações relacionais podem ser ainda circunstanciais, nas quais a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, causa, acompanhamento, papel, ângulo, assunto.

Em conformidade com Halliday e Mathiessen (2014), os verbos usados nas orações relacionais atributivas pertencem a classes diferentes dos verbos usados nas orações identificativas. Além disso, também há diferenças entre os tipos de elementos nominais que ocorrem nos dois casos. As orações relacionais atributivas, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), podem construir relações abstratas entre os membros de uma classe, atribuindo a uma entidade características comuns aos membros dessa classe. Quando o grupo nominal funciona como um Atributo, constrói uma classe de coisas e é tipicamente indefinido, não podendo ser um nome próprio ou um pronome, pois tais itens não constroem classes gramaticais (exemplo 26)

26	P3#3	a gente	é	importante
		Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

As orações relacionais identificativas apresentam um participante com uma identificação determinada. Neste caso, uma entidade é usada para identificar a outra, de modo que apresenta a identidade única de um ser. Além disso, as orações identificativas são reversíveis semanticamente, podendo seus constituintes trocarem de lugar na estrutura sintagmática sem acarretar mudança de significado representacional (FUZER; CABRAL, 2014). O exemplo 27 traz uma oração relacional identificativa.

27	P10#1	eles	são	os sujeitos disso
		Identificado	Processo relacional identificativo	Identificador

Além dos três tipos de processos principais já mencionados, na fronteira desses situam-se outros três processos que são os comportamentais, os verbais e os existenciais. Nas orações comportamentais os processos são tipicamente humanos, mas não apresentam características tão nítidas quanto os outros, pois podem ter um pouco de material, de mental e de verbal no seu significado. O Comportante, que é tipicamente um ser consciente⁹, é o participante típico dos processos comportamentais (FUZER; CABRAL, 2014), conforme exemplo 28.

28	P7#5	a gente	Vive	no Brasil
		Comportante	Processo comportamental	Circunstância de localização

De acordo com Halliday e Mathiessen (2014), as orações verbais são processos de *dizer*. Tais orações contribuem para a criação da narrativa, possibilitando passagens dialógicas, e desempenham papel relevante em textos acadêmicos, citando e relatando o ponto de vista dos pesquisadores. Os participantes dos processos verbais são, tipicamente, Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo. O Dizente é o próprio falante, a Verbiagem é o que é dito, o Receptor é aquele a quem se dirige a mensagem, o Alvo é a entidade atingida (FUZER; CABRAL, 2014). Os excertos 29, 30 e 31 constituem orações verbais.

⁹ Algumas "coisas simples" são metafóricas; o restante é referido como 'comum', e estes são conscientes ou não-conscientes (esta é a distinção que é realmente feita no sistema semântico, não animado / inanimado ou humano / não humano), segundo Halliday e Matthiessen (1999, p. 60).

29	P2#1	e	(não) falo	a mesma língua
		Dizente	Processo verbal	Verbiagem

30	P5#2	eu	(sempre) digo	assim	pros meus alunos'
		Dizente	Processo verbal	Verbiagem	Receptor

31	P20#2	(eu)	falando	do profissional de letras
		Dizente	Processo verbal	Alvo

Por fim, as orações existenciais, segundo Halliday e Mathiessen (2014), representam algo que existe ou acontece. As orações existenciais servem para introduzir os participantes centrais no estágio de apresentação ou no começo das histórias, sendo “haver” o seu verbo típico. O participante da oração existencial é o Existente, que pode representar uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração, ação ou evento. Em geral as orações existenciais contêm circunstâncias de localização ou modo (FUZER; CABRAL, 2014), como no excerto 32.

32	P5#2	não	há	mais muito essa preocupação
		Adjunto modal	Processo existencial	Existente

Na seção a seguir (3.2), passo a discorrer brevemente sobre a Análise Crítica do Discurso como um dos aportes teóricos da minha investigação, à medida que Fairclough (2001) considera que a Linguística Sistêmico-Funcional tem aplicações úteis quando combinada com a ACD.

3.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A abordagem adotada nesta pesquisa também conta com as considerações sobre discurso como uma prática social postulado por Fairclough (2001), a qual destaca a teoria sistêmica da linguagem proposta por Halliday como um método de análise que contempla as necessidades da ACD, por considerar que a linguagem é

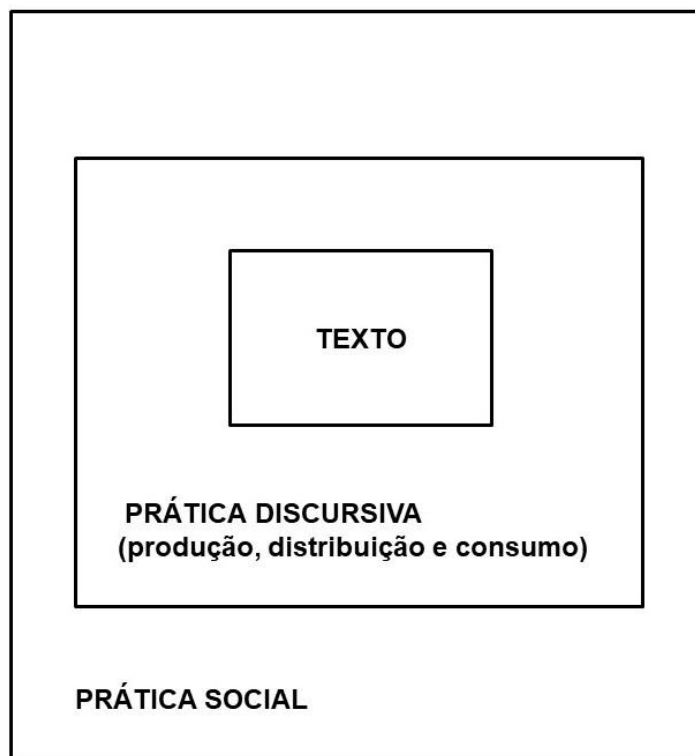
multifuncional e que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades.

Fairclough (2001) considera a linguagem como forma de prática social para além da visão de linguagem como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais. Para o autor, os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas as constroem e as constituem. A partir desta proposição, o autor considera o discurso como um modo de ação com o qual as pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros, e também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001).

Segundo Fairclough (2001), o discurso é socialmente constitutivo de todas as dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem. Desse modo, o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas também de significação do mundo (FAIRCLOUGH, 2001), de modo que há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo essa condição e efeito da primeira. Assim, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social (classe, nível societário, relações institucionais como as da área de educação, normas e convenções). Para o mesmo autor (2004), os discursos são formas de representar os aspectos do mundo. Além disso, o discurso contribui para a construção de identidades sociais e posições de sujeito, constrói relações sociais entre as pessoas e contribui para a construção de sistemas e crenças. De acordo com Fairclough (2001), cada um desses aspectos corresponde a uma função da linguagem: a função identitária (construção de identidades), a relacional (construção e relações sociais) e a ideacional (construção de sistemas e crenças).

Fairclough (2001) propõe um modelo que abrange as três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social. É o que ele denomina “concepção tridimensional do discurso” (Figura 6), o que pode auxiliar o pesquisador a ter uma visão ampla do evento de linguagem e sua relação com as práticas sociais e ideológicas.

Figura 6 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

A análise textual organiza-se em vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática trata das palavras e suas combinações nas orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases, e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais do texto (FAIRCLOUGH, 2001). A prática discursiva envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual, manifestando-se em forma linguística. Para a ACD, a prática discursiva contribui não apenas para reproduzir a sociedade como ela é, mas também para transformá-la. A prática social é uma dimensão do evento discursivo. Para Fairclough (2001), as práticas sociais são moldadas de forma inconsciente por estruturas sociais e relações de poder e pela natureza da prática social em que estão inseridas. Segundo o autor, a parte do procedimento que trata da análise textual pode ser chamada 'descrição', e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas 'interpretação' (FAIRCLOUGH, 2001). Ao considerar questões como a intertextualidade, o autor pondera que esta prática não está disponível para todos.

De acordo com Fairclough (2001), a concepção de ideologia localiza-se tanto na estrutura quanto na condição para os eventos e nos próprios eventos quando esses reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. Além disso, há que se considerar que vários aspectos do texto e do discurso podem ser investidos ideologicamente. Desse modo, além do sentido das palavras, também as pressuposições, as metáforas e a coerência são ideológicas, pois os sentidos do texto são interligados, bem como a forma e os aspectos formais do texto.

Fairclough (2001) defende não ser possível pressupor que as pessoas tenham consciência ideológica de sua própria prática, pois as ideologias podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas. Então, à medida que as pessoas não estão necessariamente conscientes da significação ideológica de seu discurso, o autor propõe uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos do discurso, a fim de que as pessoas possam se tornar mais conscientes de sua prática.

Diante destas considerações, entendo que os estudos de Fairclough (2001) coadunam-se com a Linguística Sistêmico-Funcional, podendo contribuir em muito para as análises. Além disso, dialogam com a teoria de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (2008), que relaciona os atores sociais ao contexto sociocultural. De tal modo, em seguimento, busco abordar na seção 3.3, os conceitos propostos por essa teoria.

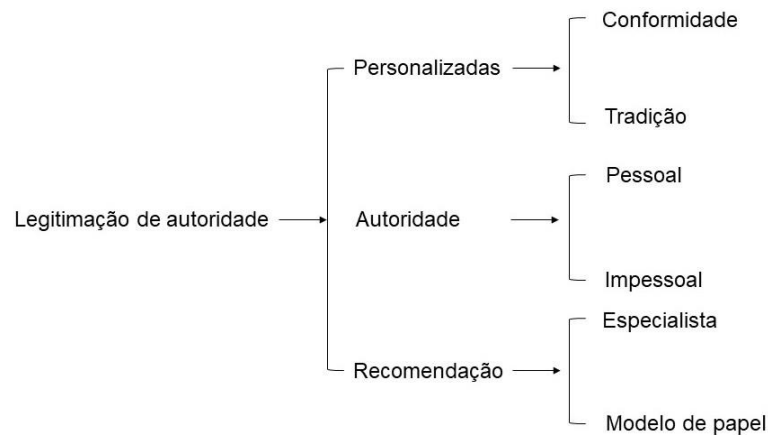
3.3 REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS

Van Leeuwen (2008) entende que as práticas sociais são formas reguladas de modo a fazer as coisas e necessitam de um conjunto de participantes em determinadas funções para que ocorram. O autor toma como base os conceitos de discurso como cognição social (FOUCAULT, 1977) e de recontextualização como as maneiras como a prática social pode ser representada (BERNSTEIN, 1981, 1986). A recontextualização não apenas torna explícitas as práticas sociais recontextualizadas em maior ou menor grau, mas também as faz passar pelo filtro das práticas em que estão inseridas (VAN LEEUWEN, 2008). O autor considera que a prática social recontextualizante deve sempre ser uma sequência de atividades linguísticas, um "gênero".

Segundo Van Leeuwen (2008), a recontextualização torna explícitas as práticas sociais recontextualizadas em maior ou menor grau e opera como um filtro das práticas em que estão inseridas, podendo acontecer repetidamente, removendo ou reduzindo a diferença entre pontos de vistas. Os domínios de conhecimento usados para legitimar ou deslegitimar práticas sociais têm distribuições específicas entre práticas recontextualizantes, determinadas pelas relações sociais obtidas nas práticas sociais recontextualizantes e a natureza das práticas que estão sendo recontextualizadas (VAN LEEUWEN, 2008) Para o autor, os textos não apenas representam práticas sociais, mas também as explicam e legitimam. Segundo o autor, a legitimação não é inerente à ação, mas construída discursivamente, a fim de explicar por que existem práticas sociais e por que elas assumem as formas que assumem (VAN LEEUWEN, 2008).

De acordo com Van Leeuwen (2008), a legitimação incipiente está presente assim que um sistema de objetivação linguística da experiência humana é transmitido. O autor se propõe a elucidar algumas categorias de legitimação, sendo elas: 1) autorização, 2) avaliação moral, 3) racionalização e 4) mitopoiese. Tais categorias podem ocorrer separadamente ou em combinação e podem ser usadas para legitimar ou deslegitimar e criticar. A autorização trata-se da legitimação por referência à autoridade da tradição, dos costumes, da lei ou de pessoas investidas de autoridade institucional. A avaliação moral é a legitimação por referência a um sistema de valores, neste caso, considerada, por vezes, oblíqua. Por sua vez, a racionalização consiste na legitimação por referência aos objetivos e usos da ação social institucionalizada e aos conhecimentos que a sociedade construiu para dotá-los de validade cognitiva, e a mitopoiese configura a legitimação transmitida por narrativas cujos resultados recompensam ações legítimas e punem ações não legítimas. As formas de legitimação de autoridade se desdobram em diversas possibilidades, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Legitimação de autoridade



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (2008, p. 109).

Ao tratar da legitimação por autoridade, Van Leeuwen (2008) propõe discutir seis possibilidades conforme a Figura 7 na seguinte sequência: pessoal, especializada, modelo de papel, impessoal, de tradição e de conformidade. A autoridade pessoal costuma assumir a forma de uma oração na qual a oração projetada a partir do processo verbal contém uma modalidade de obrigação. A autoridade especializada tem a legitimidade fornecida pela especialização, ou seja, pela perícia, a qual pode ser declarada explicitamente, quando se mencionam as credenciais ou em meios nos quais o especialista é bem conhecido como ocorre no meio acadêmico, onde apenas são mencionados os nomes de intelectuais reconhecidos. A autoridade de modelo de papel refere-se às pessoas que são seguidas como exemplos de líderes de opinião, podendo ser membros de um grupo ou celebridades da mídia. Nestes casos, segundo Van Leeuwen (2008), determinadas crenças ou comportamentos servem para legitimar as ações dos seguidores.

A autoridade impessoal diz respeito a leis, regras e regulamentos e pode ser objeto dos processos verbais nas orações. Neste caso, é indispensável a presença de um substantivo ou seus adjetivos e advérbios cognatos que costumam aparecer em orações impessoais. A autoridade da tradição tem a ver com a prática, com o costume, com o hábito. Trata da legitimação pela prática costumeira de repetir determinada ação. A autoridade de conformidade diz respeito ao hábito de fazer comum a um grande grupo. A mensagem implícita é que, à medida que todos fazem, esta repetição, por si só, já basta para promover uma legitimação da ação. Segundo

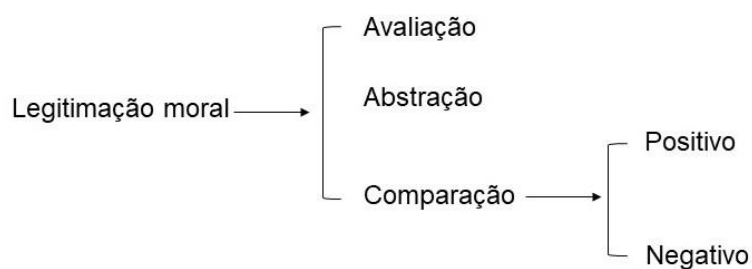
o autor, este tipo de autoridade, por vezes, pode ser apresentada por meio de comparação, mas também pode se realizar por uma modalidade de alta frequência. Por fim, a autoridade de conformidade diz respeito ao que é feito por um grande grupo, de modo que é feito por ser o que a maioria das pessoas estão fazendo, podendo apresentar-se em forma de comparação explícita.

Além da possibilidade de legitimação por autoridade, Van Leeuwen (2008) discute também a avaliação moral que pode se apresentar como avaliação, abstração ou analogias. A avaliação moral é baseada em valores, que em alguns casos são apenas afirmados com palavras como bom ou ruim. Em geral, esse tipo de legitimação está ligada a discursos específicos de valor moral e são apenas sugeridos por adjetivos como “saudável”, “normal”, “natural” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 110). As avaliações morais, em geral, podem ser reconhecidas no discurso com base no conhecimento cultural do senso comum, visto que não é possível encontrar um método explícito com motivação linguística para fazê-lo.

Uma outra maneira de expressar avaliações morais é pela abstração. Nesse caso me referir às práticas de maneira abstrata que as moralizam. Substitui-se assim a prática por referências que a represente em equivalência de forma a privilegiar as qualidades desta prática.

De acordo com Van Leeuwen (2008), as analogias ou comparações também são muito comuns para expressar avaliação moral. As comparações podem ter função legitimadora ou deslegitimadora e podem ser expressas explicitamente ou por meio de conjunção de similaridade ou circunstância de comparação, a ver a Figura 8.

Figura 8 – Legitimação da avaliação moral



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (2008, p. 112).

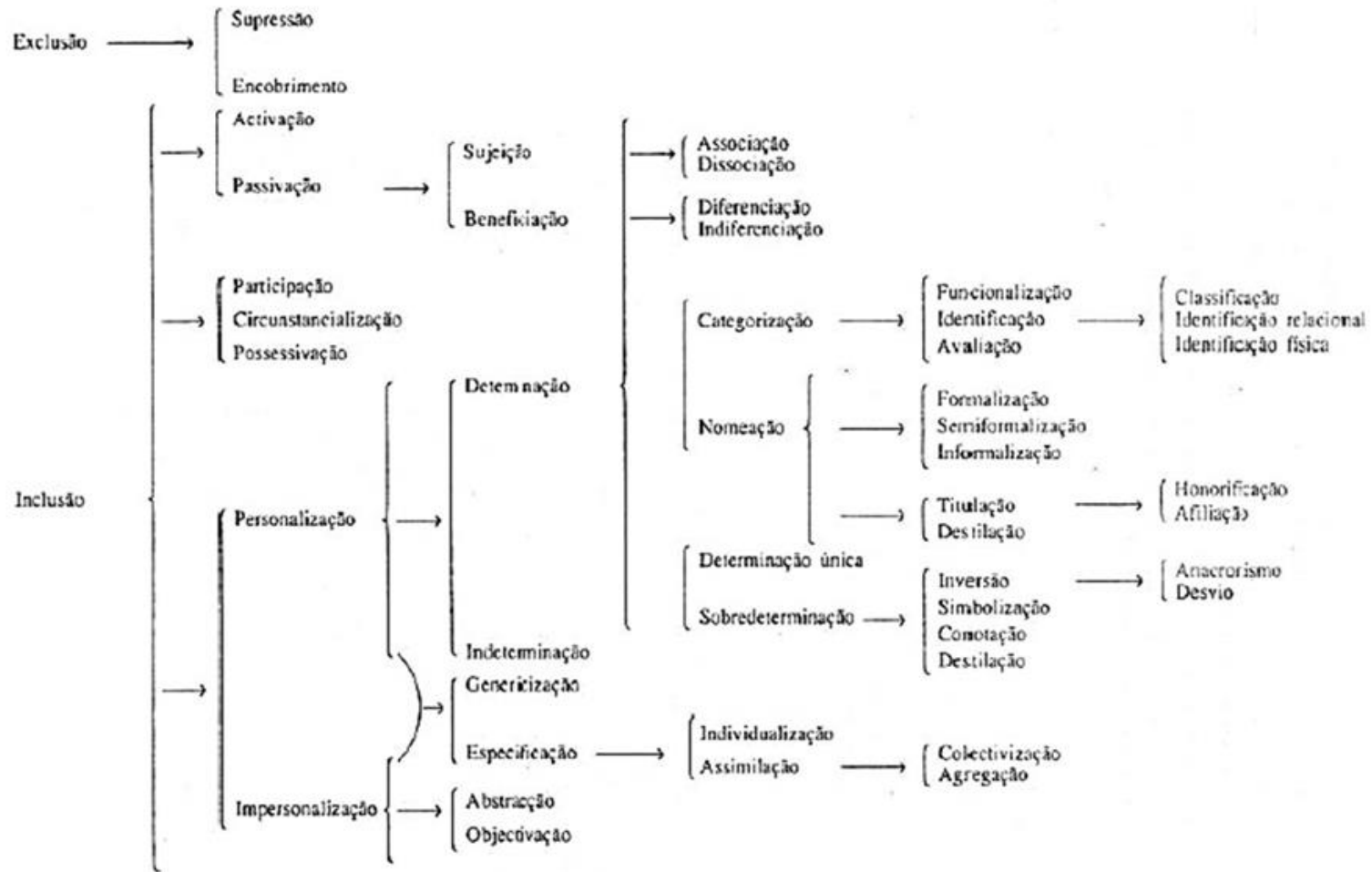
Além disso, a legitimação também pode ocorrer pela racionalização que pode ser instrumental ou teórica. Segundo Van Leeuwen (2008), a racionalidade instrumental legitima as práticas por referência a seus objetivos, usos e efeitos. e a racionalidade teórica legitima práticas por referência a uma ordem natural das coisas; a legitimação não se baseia em se a ação é justificada ou não, mas se baseia em algum tipo de verdade. Está, portanto, ligada à categoria de naturalização, porém fornecendo representações explícitas de como as coisas são. Outro tipo de legitimação que Van Leeuwen (2008) apresenta a mitopoiese. Trata-se da legitimação por narração de histórias nas quais os protagonistas são recompensados por se envolverem em práticas sociais legítimas ou em restaurar a ordem legítima.

Ademais, Van Leeuwen (2008) propõe modos pelos quais os atores sociais possam ser representados, sendo esses os participantes do contexto social, ora como agentes, ora como pacientes, ou ainda sendo excluídos, deixando de ser representados. Van Leeuwen (2008) esboça um inventário sociossemântico dos modos pelos quais os atores sociais podem se representados.

As duas grandes categorias propostas pelo autor são a exclusão e a inclusão. Segundo Van Leeuwen (2008), as representações podem incluir ou excluir atores sociais, de acordo com os interesses dos formuladores do discurso e do público a que esse se dirige. A exclusão se dá com a supressão, a não interferência do ator social no discurso, ou com o apagamento; neste caso, o ator social é colocado em segundo plano, não sendo uma exclusão total. Assim, o ator pode ser excluído completamente, sem deixar marcas na representação ou apenas deixado de lado, em segundo plano, não estando totalmente excluído, mas apenas pouco visível.

Já na Inclusão, os atores sociais são materializados linguisticamente e podem ou não ser agentes na oração, podendo desempenhar outras funções de acordo com a estrutura linguística. Tanto a exclusão quanto a inclusão podem se dar por diversas formas, distribuindo-se em diferentes categorias de análise, as quais estão resumidas em forma de rede de sistema, conforme a Figura 9.

Figura 9 – A representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema



Fonte: Van Leeuwen (1996).

A seguir, explico cada uma das categorias de atores sociais e apresento exemplos.

3.3.1 Exclusão

A exclusão pode se dar por supressão ou por encobrimento. Quando ocorre a supressão, não há a referência anterior no texto ao ator social ou a sua atividade no texto. Nestes casos, de acordo com Van Leeuwen (2008), as exclusões não deixam vestígios na representação, excluindo os atores sociais e suas atividades. Isso deve-se, em alguns casos, pelo fato de os leitores já conhecerem o ator social em questão. No discurso dos professores, por vezes, o participante já se referiu anteriormente ao ator social ou mesmo considera este conhecido por já ter sido mencionado no questionamento da entrevista.

A supressão acontece quando, por exemplo, se supõe que o leitor (ouvinte) já conheça o ator conforme o exemplo 33.

33	P1#1 ¹⁰	mas que no momento assim é necessário ahh trabalha::r e incentiva::r os alunos' para terem uma leitura crí::tica em relação as coisas que eles lêem em diferentes meios ahhh de publicação'
----	--------------------	--

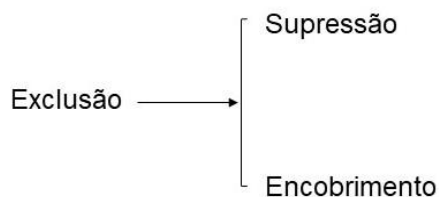
O encobrimento, por sua vez, dá-se por meio de elipses, podendo também ser realizado da mesma maneira que a supressão, mas com relação aos atores sociais que estão incluídos em outras partes do texto, como no exemplo 34, em que o participante se refere aos alunos, anterior e futuramente mencionados.

34	P6#1	me parece que estão amadurecendo cada vez mais tarde também'
----	------	--

Na Figura 10 é possível observar como está esquematizada a Exclusão.

¹⁰ As siglas constantes à frente de cada exemplo indicam o entrevistado e o número correspondente à pergunta apresentada. Maiores detalhes sobre a identificação será apresentada no capítulo "Procedimentos Metodológicos da Pesquisa".

Figura 10 – Exclusão



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (1996, p. 219).

3.3.2 Inclusão

Como é possível observar, de acordo com Van Leeuwen (2008), a inclusão apresenta várias categorias, partindo da diferença entre Ativação e Passivação

3.3.2.1 Ativação e Passivação

A ativação, segundo Van Leeuwen (1996), ocorre quando os atores sociais são representados como forças ativas e dinâmicas numa atividade. O ator ativo é aquele representado, por exemplo, como Ator em processos materiais, Comportante em processos comportamentais, Dizente em processos verbais, Experienciador em processos mentais ou Atribuidor em processos relacionais. Desse modo, a ativação ocorre por meio da participação, sendo o valor ativo do ator social mais claramente destacado. O exemplo 35 apresenta um caso de Ator de processo material, e o excerto 36 configura um Experienciador em processo mental.

35	P17#4	<u>o professor de língua portuguesa</u> pode auxiliar esses alunos a interpretar a sociedade em que ele está inserido né'
----	-------	---

36	P7#5	mas <u>a gente</u> sabe que i::nfelizmente essa não é a realidade da maioria das escolas do nosso país'
----	------	---

O exemplo 37 mostra um caso de Dizente em processo verbal, e 38 traz um caso de Atribuidor em processo relacional.

37	P3#4	<u>eu</u> não falo só de CRE
----	------	------------------------------

38	P5#2	<u>o professor</u> é alguém que merece respeito
----	------	---

A passivação, segundo Van Leeuwen (1996), ocorre quando os indivíduos são representados submetendo-se à ação ou sendo receptores dela. O ator social na passivação constitui a sujeição quando o ator social passivado é finalidade de um processo material, Fenômeno num processo mental, ou Portador num processo relacional atributivo. Desse modo, a sujeição ocorre como nos exemplos 39, 40 e 41, respectivamente.

39	P13#3	estão <u>nos</u> batendo muito fortemente né
----	-------	--

40	P20#3	(as pessoas) veem <u>a gente</u> com uma com penalização
----	-------	--

41	P13#3	<u>nós</u> somos amadores'
----	-------	----------------------------

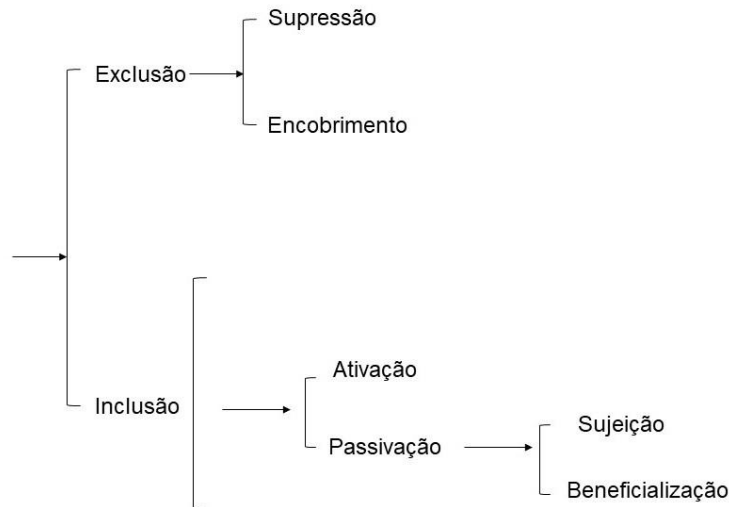
Na passivação, além de o ator social ser sujeito, também pode ser beneficiado e neste caso é acompanhado de uma preposição. A beneficiarização pode realizar-se através da participação, e o participante beneficiado, não necessariamente associado ao recebimento de coisas positivas, pode ser Receptor ou Cliente em relação ao processo material (VAN LEEUWEN, 1996). O exemplo 42 contém um Beneficiário Receptor (aquele que é beneficiado por um bem) e 43 apresenta um Beneficiário Cliente (aquele que é beneficiado por um serviço) a partir de um processo material.

42	P13#3	a sociedade não <u>nos</u> dá o crédito pelo nosso trabalho
----	-------	---

43	P4#4	a gente ensine <u>eles</u> as regras gramaticais'
----	------	---

A Figura 11 demonstra as possibilidades da Ativação e Passivação.

Figura 11 – Ativação e Passivação



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (1996, p. 219).

3.3.2.2 Personalização e Impersonalização

A segunda subdivisão trata da diferença entre a personalização (atores representados como seres humanos) e a impersonalização. Tanto a personalização quanto a impersonalização podem compartilhar as categorias de generalização e especificação.

3.3.2.2.1 Personalização

A personalização representa os atores sociais como seres humanos, e realiza-se por meio de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos, ou, em alguns casos, por adjetivos que incluam a característica humana (VAN LEEUWEN, 1996) A personalização é empregada quando os atores sociais são representados por determinação ou indeterminação. Na determinação, a personalização ocorre quando a identidade é, de uma forma ou de outra, especificada. Já na indeterminação, a personalização se dá quando os atores sociais são representados como indivíduos ou grupos não especificados. É representada por pronomes indefinidos como *alguém*, *alguns*, entre outros. Os excertos 44 e 45 apresentam casos de personalização determinação e personalização indeterminação, respectivamente.

44	P3#5	<u>o professor</u> devErla ter o direito à' à formação
----	------	--

45	P14#4	<u>alguém</u> que vem para ensinar um conjunto de regras
----	-------	--

3.3.2.2.2 Impersonalização

A impersonalização pode ocorrer por abstração, quando a representação se dá por meio de uma qualidade dada, ou por objetivação, quando são representados pelo lugar com que são identificados. Os excertos 46 e 47 correspondem, respectivamente, a ocorrências de abstração e de objetivação.

46	P3#5	talvez um' uma modalidade à distância" algo que puder ser acessível a <u>quem quisesse participar</u>
----	------	---

47	P2#4	<u>isso aqui</u> é um' um meio do caminho
----	------	---

3.3.2.2.3 Generalização e Especificação

A generalização apresenta atores sociais de forma genérica, como classes. Por sua vez, na especificação os atores sociais tendem a ser representados como indivíduos específicos. Os trechos 48 e 49 apresentam casos de personalização generalização e personalização especificação. Já os trechos 50 e 51 são casos de impersonalização generalização e impersonalização especificação, todos respectivamente.

48	P2#3	<u>a pessoa</u> não sabe'
----	------	---------------------------

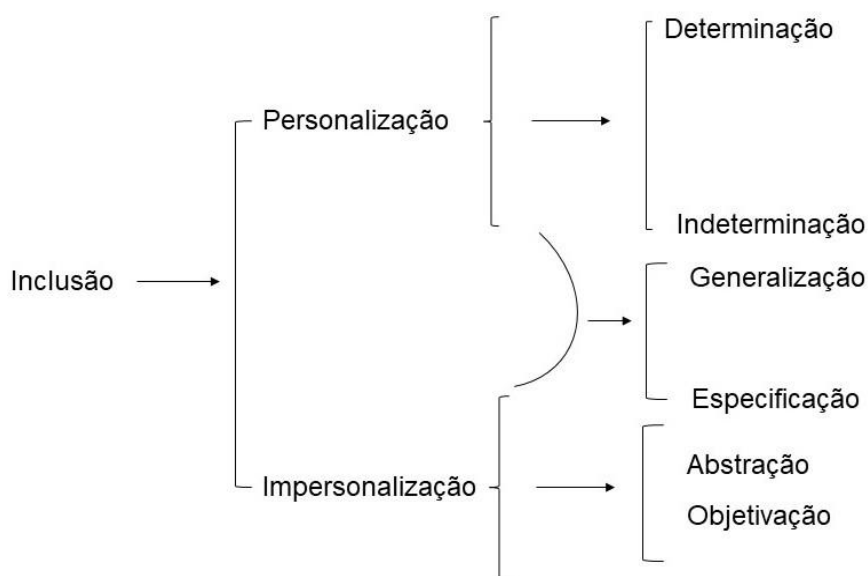
49	P10#3	<u>os alunos</u> não respeitam
----	-------	--------------------------------

50	P3#4	<u>a instituição</u> ah que nos rege
----	------	--------------------------------------

51	P20#5	os governos eles devem sim' pensar mais né tem um olhar é:: focado na educação básica'
----	-------	--

A Figura 12 esquematiza a personalização e a impersonalização.

Figura 12 – Personalização e Impersonalização



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (1996, p. 219).

A categoria inclusão pode, ainda, apresentar outros três modos de representação além de ativação, passivação, personalização e impersonalização. É o caso de participação (papéis gramaticais dos participantes), circunstancialização e possessivação.

A participação conforme o (Exemplo 52) ocorre quando o ator social é expresso por um dos participantes da oração (Ator, Experienciador, Dizente e outros do sistema de transitividade); a circunstancialização, quando o ator social é expresso por uma circunstância de meio, de fim/propósito, causa/condição, dentre outras (Exemplo 53); e a possessivação, quando o ator social é expresso por um pronome possessivo (exemplo 54).

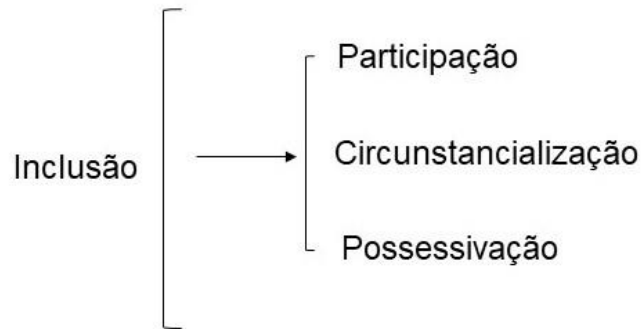
52	P12#3	O professor de língua portuguesa... ainda tem seu valor
----	-------	---

53	P3#5	isso deveria ser facilitado para o professor'
----	------	---

54	P1#1	meu papel né é um papel importa:nte'
----	------	--------------------------------------

Essas possibilidades de inclusão estão apresentadas na Figura 13.

Figura 13 – Participação, circunstancialização e possessivação



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (1996, p. 219).

3.3.2.3 *Categorias adicionais*

Outras categorias presentes no discurso dos professores precisam ainda ser descritas, já que mesmo não sendo frquente, são, por vezes, encontradas nas entrevistas coletadas. Abordarei tais categorias isoladamente, de acordo com a Figura 14.

3.3.2.3.1 Associação

Os atores sociais podem ser representados como grupos formados por atores sociais. Acontece com o agrupamento dos atores.

55	P6#4	<u>os pais</u> têm aquela expectativa
----	------	---------------------------------------

3.3.2.3.2 Dissociação

Quando um ator social poderia ser mencionado em um grupo, por associação, mas não aparece, ocorre a dissociação.

56	P6#4	os alunos' os pais e a questão da equipe da escola né da equipe diretiva' seria' essas seria a comunidade escolar'
----	------	--

3.3.2.3.3 Funcionalização

Na funcionalização, o ator social é representado pela atividade que realiza, uma ocupação ou uma função.

57	P1#4	<u>o professor de língua portuguesa é reconhecido</u>
----	------	---

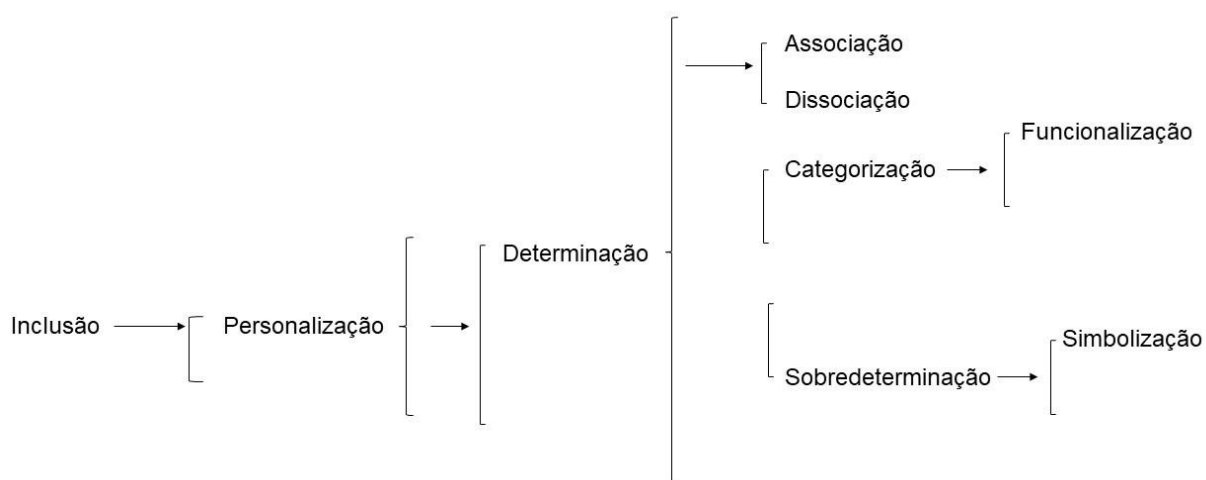
3.3.2.3.4 Conotação

A conotação ocorre quando uma determinação única, nomeação ou identificação física, corresponde a uma classificação ou funcionalização. Tal conhecimento não é necessariamente consciente. É um conhecimento mítico, cujos sinais são reminiscências de lições culturais semiaprendidas, talvez mais frequentemente aprendidas nos meios de comunicação social, filmes, etc. (VAN LEEUWEN, 1996).

111	P3#3	eles nos fazem <u>nos</u> sentir assim <u>as rainhas' da da da sala de aula</u>
-----	------	---

A Figura 14, a seguir, demonstra as categorias adicionais.

Figura 14 – Categorias adicionais



Fonte: Adaptado de Van Leeuwen (1996, p. 219).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresento os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, cujo objetivo central é investigar como se dão, por meio da linguagem, as autorrepresentações sociais dos professores de língua portuguesa com vistas a propor reflexões sobre as implicações dessa representação na prática vida profissional dos participantes. O capítulo é dividido em quatro seções: 4.1 Caracterização da pesquisa, 4.2 Sujeitos da pesquisa e universo de análise, 4.3 Coleta de dados e organização do *corpus* e 4.4 Procedimentos de análise. Inicialmente abordo aspectos concernentes à vivência profissional do professor de língua portuguesa de ensino básico em face da realidade vivida pelos entrevistados. A seguir, ao descrever como ocorreu a seleção do *corpus*, detalho como se constituiu o conjunto de textos e que critérios foram adotados para reuni-los e organizá-los. Nos procedimentos de análise, por fim, são informados os passos que sigo na investigação e apresentação dos resultados finais.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, a qual se preocupa fundamentalmente com o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Os focos de atenção do pesquisador são os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Em geral, os dados para esse tipo de pesquisa são coletados no trabalho de campo, por intermédio de anotações. Nesse tipo de abordagem, a palavra escrita tem papel fundamental e de destaque, sendo os dados coletados predominantemente descritivos.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador do mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Tais práticas transformam o mundo em representações, entrevistas, conversas, entre outros, e envolvem uma abordagem naturalista e interpretativa, de modo que seus pesquisadores tentam entender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Segundo os autores (DENZIN; LINCOLN, 2006), o pesquisador qualitativo é como um confeccionador que reúne pedaços da realidade. Para tanto, presume-se uma audiência ativa, a criação de espaços para troca de ideias entre leitor e escritor e a transformação do outro no objeto do olhar das ciências sociais. A competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador, o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação. O pesquisador coleta materiais empíricos para analisar e escrever a respeito e fala a partir de uma comunidade interpretativa que configura os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa.

De acordo com Oliveira (C., 2008), o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, visto que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades. A pesquisa qualitativa oferece diferentes técnicas de realização, a exemplo da observação participante, através da qual os investigadores imergem no mundo dos pesquisados. A observação participante pode ocorrer de diferentes formas: a) participante completo, quando o estudioso, de forma alguma, identifica-se como pesquisador no ambiente observado; b) participante como observador, situação em que o pesquisador tem o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada. Os sujeitos, nesse caso, sabem do caráter científico do estudo, podendo haver acordos, algumas obrigações e promessas, discutidas antes do início da pesquisa; c) observador como participante, situação em que o estudioso não interage muito com os sujeitos pesquisados; d) observador total ou completo, quando o papel do pesquisador é somente observar, sem interação com os sujeitos.

A pesquisa qualitativa tem a interpretação como foco, enfatiza a subjetividade e propicia uma flexibilidade na conduta do estudo. Ademais, o interesse é no processo e não apenas no resultado, considerando o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência. Os pesquisadores admitem que a pesquisa influencia a situação, repercutindo em influência sobre o pesquisador. Desse modo, esta pesquisa inclui-se na categoria de

pesquisa qualitativa, em que a entrevista constituiu a principal ferramenta de registro dos dados.

A entrevista, segundo Duarte (2004), é um instrumento fundamental para se mapear crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados. Por meio da entrevista é possível ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade. A entrevista pode fornecer informações consistentes, que permitam compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do grupo abordado na investigação (DUARTE, 2004).

Conforme Seidman (2006), o propósito da entrevista não é apenas obter respostas para as perguntas pretendidas, mas oportunizar a compreensão da experiência vivida e o significado delas. Desse modo, segundo o autor, as pesquisas sobre abstrações sociais como a “educação”, buscando entender o significado que as pessoas envolvidas na educação fazem de sua experiência, são melhor atendidas, em seu objetivo, pela entrevista. O autor destaca que a entrevista vai além de outros métodos como a observação, pois permite colocar o comportamento em contexto e dessa maneira fornece acesso para compreender a ação.

A entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) é uma das principais técnicas de trabalho em diversos tipos de pesquisas e propicia uma interação entre pesquisador e pesquisado. A técnica da entrevista permite uma captação imediata e corrente da informação, sendo essa uma das grandes vantagens sobre as demais. Segundo os autores (1986), para a aplicação da entrevista, o pesquisador pode optar pela entrevista não estruturada ou não padronizada, na qual há uma maior liberdade durante a busca dos dados, a entrevista estruturada, normalmente utilizada para a obtenção de resultados uniformes, e a entrevista semiestruturada.

Para a efetivação de minha pesquisa, optei pela técnica da entrevista semiestruturada, a fim de levar ao entrevistado cinco questionamentos previamente organizados, mas ainda assim permitir a possibilidade de modificações segundo as necessidades que se apresentassem individualmente. A partir desta possibilidade, no decorrer da investigação, foi possível fornecer esclarecimentos solicitados por alguns entrevistados, reformulando algumas questões para facilitar a compreensão. Posso citar como exemplo a necessidade de elucidação da definição do conceito do

vocábulo “categoria”, apresentado na questão 2: “O que você pode nos dizer sobre você- professor de língua portuguesa como parte de uma categoria profissional?” e como ele se integra na temática da pesquisa, tendo em vista a dificuldade de alguns participantes de compreenderem o termo e sua relação com o profissional da educação.

Ainda de acordo com Lüdke e André (1986), é preciso garantir que a entrevista propicie local e horário adequados ao entrevistado e garantia de sigilo, se for o caso. À vista disso, consultei os participantes sobre sua disponibilidade, a fim de respeitar a organização de cada um deles. Desse modo, cada entrevista foi marcada com horário e local escolhidos pelo entrevistado, tendo alguns deles optados por recursos digitais como chamada de vídeo do aplicativo WhatsApp ou Skype.

A escolha pela entrevista não presencial apresentou-se como um recurso diante da indisponibilidade de horários dos entrevistados. Em geral, boa parte dos participantes apresentaram dificuldades em viabilizar um tempo para o encontro presencial diante de uma grande demanda de trabalho e demais atividades, mesmo em finais de semana, visto que todos os participantes trabalham 40h letivas semanalmente. Desse modo, em benefício da pesquisa e em respeito às necessidades dos professores, busquei me adaptar às solicitações que recebi.

Lüdke e André (1986) aconselham o uso de um roteiro que guie a entrevista, seguindo uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos. Desse modo, frente à escolha pela aplicação de uma entrevista semiestruturada para a realização deste trabalho, fez-se necessária a elaboração de um roteiro que orientasse a condução do processo. Diante desta premissa, elaborei um roteiro com cinco questionamentos progressivos e relacionadas entre si que buscaram o aprofundamento de tópicos, a fim de movimentar ideias, conceitos, opiniões e fornecesse material de análise para ajudar a apreender a autorrepresentação dos professores entrevistados e como eles se colocam socialmente como atores no processo pedagógico e no ambiente educacional.

De acordo com Duarte (2004), a entrevista permite a captação imediata da informação e o tratamento de assuntos de natureza diferente. Para a autora, o uso de questionário escrito pode tornar a coleta mais superficial, e a entrevista permite tratar de temas íntimos ou complexos, além de facilitar a participação de pessoas que

possam ter pouca instrução formal. Para Duarte (2004), alguns pressupostos são necessários para uma boa entrevista:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);

b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);

c) que haja introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);

d) que o pesquisador demonstre segurança e autoconfiança;

e) que o entrevistador apresente algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que o levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004).

Esta pesquisa, portanto, está em consonância com as orientações da autora, contemplando satisfatoriamente os preceitos por ela elencados, à medida que apresenta objetivos bem definidos e tem seu objeto de estudo amparado na vivência profissional da pesquisadora, o que lhe confere conhecimento do contexto e propicia um grau de informalidade apropriado para o diálogo.

Por sua vez, Lüdke; André (1986) apresentam também outro aspecto importante para uma boa performance da coleta de dados: a necessidade de transcrição de uma entrevista gravada, o que caracterizam como uma operação trabalhosa e demorada. Na esteira do pensamento dos autores e a fim de realizar uma melhor apreciação do material coletado, optei por fazer uso desse recurso, o que será melhor explicitado na seção “Coleta de dados e organização do *corpus*”.

Também sobre a transcrição, Duarte (2004) comenta a necessidade de fazê-la imediatamente após a realização da coleta, passando pela conferência de fidedignidade. A autora ressalta ainda a possibilidade de edição das entrevistas, dispensando interjeições, repetições ou frases extremamente coloquiais. É preciso, no entanto, manter uma versão original e uma editada dos dados coletados. Tal

procedimento cumpre o papel de selecionar o material a ser analisado, resguardando um mínimo necessário para um procedimento minucioso de compreensão do significado.

Auxiliaram na coleta e organização do material já transcrito as orientações da Linguística de *Corpus* (SCOTT, 2012; BERBER SARDINHA, 2004). Segundo Beber Sardinha (2004), o sentido da palavra *corpus* é corpo, conjunto de documentos, e a Linguística de *Corpus* (LC) ocupa-se da coleta e exploração de um conjunto de dados linguísticos para posterior análise textual. Dedicase, portanto, à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. O autor, no entanto, salienta que já se produzia *corpora* muito antes do advento do computador, quando a coleta e análise eram feitas manualmente. O computador possibilitou o acesso de mais pesquisadores ao processamento de linguagem natural, permitiu a execução de tarefas mais complexas e promoveu o fortalecimento da pesquisa linguística baseada em *corpus*.

Berber Sardinha (2004) esclarece que a LC no Brasil ainda está em estágio inicial, e que a pesquisa em *corpus* se dá em centros mais voltados ao Processamento de Linguagem Natural e à Lexicografia Computacional. Destaca-se, também, no âmbito empresarial para aplicações comerciais, com destaque para as grandes empresas de telecomunicações e informática. Esse, dentre outros fatores, colabora para que a LC esteja intimamente ligada à disponibilidade de *corpora* eletrônicos, principalmente em língua inglesa. Na língua portuguesa, conta-se também com vários *corpora* eletrônicos.

O uso do software WordSmith 6.0 (SCOTT, 2012) para o auxílio na investigação do *corpus*, por meio de suas ferramentas, assessora esta pesquisa, possibilitando um detalhamento necessário para a apreciação dos dados. Por meio desse recurso, foram apontadas as ocorrências para *professor* e seus equivalentes no decorrer dos textos, a fim de direcionar o olhar para as autorrepresentações e assim ser possível garantir um *corpus* que constitua um material proveitoso para a investigação. Em seguida, na seção 4.2, discorro sobre os sujeitos da pesquisa.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA E UNIVERSO DE ANÁLISE

A escola é parte integrante da vida dos cidadãos, considerando que apesar de o Brasil configurar-se como um país com problemas de acesso à educação, nos últimos anos houve um maior fomento por meio de diferentes recursos institucionais para atender a demanda da educação básica, como por exemplo o Fundeb. O ensino escolar segue as fases do desenvolvimento humano desde a educação infantil até o ensino médio, de forma obrigatória, e posteriormente a esses, passa a ser optativo.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a educação escolar, juntamente com a família, visa ao desenvolvimento do educando e o acompanha durante 9 anos a partir dos 6 anos de idade, quando do ingresso no ensino fundamental. Desse modo, o professor, como profissional da área da educação, atua diretamente com o educando e tem papel fundamental na sociedade, de acordo com a configuração do sistema de ensino brasileiro na atualidade.

O ensino do componente curricular língua portuguesa é apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) para os anos finais do ensino fundamental, o que implica dizer que o ensino de língua portuguesa está presente do 6º ao 9º ano. De acordo como o Art. 35-A, acrescentado em 2017 ao Art 3º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o ensino médio está posto em cinco diferentes áreas, dentre elas Linguagens e suas Tecnologias, da qual fazem parte os componentes curriculares língua portuguesa e Literatura, sendo o ensino de língua portuguesa obrigatório nos três anos. A atuação do profissional formado em Letras, o qual trabalhará com a disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, orienta-se, portanto, de acordo com esta conformação estrutural dividida em ensino fundamental e ensino médio, as quais compõem o ensino básico obrigatório.

Os profissionais da educação podem atuar em estabelecimentos regidos por órgãos públicos, na rede pública municipal, estadual e federal ou em instituições privadas. No caso das redes públicas, estadual e municipal, o professor enfrenta circunstâncias adversas, dada a precarização do ensino público. Na rede privada, encontrei diferentes configurações na condução do ensino de acordo com as concepções e proposições de cada instituição, que podem ser também de cunho confessional. Ao professor de língua portuguesa, a despeito de todas as

adversidades do sistema educacional ou do tipo de instituição em que atue, é atribuída a responsabilidade de formar cidadãos capacitados linguisticamente e comprometidos com o desenvolvimento social.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018).

Considerando as questões mencionadas, os sujeitos desta pesquisa são constituídos por um total de 20 profissionais de Letras, formados a partir da última promulgação da LDB (1996), os quais fazem parte do contexto escolar de ensino básico público, municipal e estadual, e do ensino privado. Os participantes são profissionais com Licenciatura em Letras língua portuguesa e suas respectivas Literaturas, podendo ter habilitação em Língua Estrangeira.

Os professores que fazem parte da rede pública estadual podem atuar nas 23 cidades abarcadas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹¹, subordinada à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc) que compõe um total de 100 escolas estaduais. Os professores integrantes da rede municipal atuam em escolas gerenciadas pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (Smed), que abrange 82 escolas do município, tanto em escolas localizadas na zona urbana, as quais costumam situar-se nas periferias da cidade, quanto em escolas na zona rural.

Numa visão geral, parte dos participantes da pesquisa atuam, simultaneamente no ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alguns deles atuam simultaneamente na rede pública estadual e municipal ou ainda no ensino público e privado. Há casos, no entanto, de professores que cumprem três turnos de trabalho, num total de 60h, distribuídas entre o ensino público e o privado. Quanto à formação, um dos entrevistados possui uma segunda licenciatura com formação em Língua Estrangeira, além da formação em Letras com habilitação para língua portuguesa, e dois dos participantes atuam em atividades de coordenação, um no ensino público e outro no ensino privado. O Quadro 1

¹¹ A 8ª CRE está sediada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

apresenta os tipos de instituições (privadas, públicas municipais ou estaduais), as modalidades nas quais o professor atua e seu ano de formação.

Quadro 1 – Dados gerais dos participantes

PART	Conclusão da formação	Âmbito de atuação	Modalidade de Ensino
P1	2006	Rede Municipal	Ensino Fundamental
P2	2005	Rede Estadual	Ensino Fundamental / Ensino Médio/ Educação de Jovens e Adultos
P3	1996	Rede Estadual	Ensino Fundamental / Ensino Médio
P4	2006	Rede Municipal/Instituição Privada	Ensino Fundamental / Ensino Médio
P5	2000	Rede Municipal/Rede Estadual	Ensino Fundamental / Ensino Médio/ Educação de Jovens e Adultos
P6	2010	Instituição Privada	Ensino Fundamental/Atua em coordenação
P7	2010	Rede Municipal	Ensino Fundamental
P8	1999	Instituição Privada	Ensino Fundamental
P9	2008	Rede Estadual	Ensino Médio
P10	1997	Instituição Privada	Ensino Médio
P11	1998	Rede Estadual	Ensino Médio
P12	2017	Rede Municipal	Ensino Fundamental
P13	2009	Instituição Privada	Ensino Fundamental
P14	2003	Instituição Privada	Ensino Fundamental
P15	2001	Rede Municipal	Ensino Fundamental
P16	2001	Instituição Privada	Ensino Fundamental
P17	2012	Rede Municipal /Rede Estadual	Ensino Fundamental / Ensino Médio/Atua em coordenação
P18	2000	Rede Estadual	Ensino Fundamental / Ensino Médio
P19	1999	Rede Municipal/Instituição Privada	Ensino Fundamental
P20	2002	Instituição Privada / Rede Estadual	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores vinculados ao ensino público estadual podem atuar no ensino médio não só com o ensino de língua portuguesa, mas também de literatura e no ensino fundamental, atendem aos anos finais, de 6º a 9º anos e, neste caso, limitam-se ao ensino de língua portuguesa. Em ambos os casos, podem também atuar na

modalidade EJA ou integralizar a carga horária, quando necessário, com disciplinas como Ensino Religioso ou Seminário Integrado¹². Sobre professores que estão vinculados ao sistema público de ensino estadual, é plausível dizer que já há algum tempo convivem com um embate entre interesses divergentes da categoria e das gestões públicas vigentes nas últimas décadas. Um acompanhamento mais de perto da realidade desse ambiente escolar permite conjecturar sobre as condições estruturais e organizacionais submetidas a uma precariedade persistente e evidenciada por minha experiência ao compor este grupo de profissionais, além de um conjunto de informações amplamente divulgadas pela mídia.

No ensino público municipal, além do trabalho com língua portuguesa do 6º ao 9º ano, é possível também atuar na EJA, na educação infantil e nos anos iniciais com a mesma finalidade de totalizar o total de horas de trabalho determinado pela mantenedora.

O grupo de professores que trabalha no ensino privado tem por característica atuar exclusivamente com a disciplina de língua portuguesa, no ensino médio ou fundamental, cumprindo uma carga horária determinada de acordo com a necessidade da instituição a que pertencem. Em geral, tais participantes não demonstram insatisfação com os recursos ambientais e pedagógicos de que dispõem para sua atuação. Cabe lembrar que, nesse círculo de atuação, os professores não são requisitados para atuarem como gestores, visto que para tanto há profissionais especializados contratados especificamente para tais funções.

Em dois casos, fazendo parte do grupo de entrevistados, há professores que estão em cargos de coordenação pedagógica, visto que, no ensino público, os profissionais podem atuar na docência e na gestão de acordo com sua formação e um deles atua na coordenação no ensino privado por ter formação específica.

A partir das entrevistas realizadas com os docentes, constituí um *corpus* com base no discurso dos professores, de modo a abranger as falas de 20 docentes que tiveram sua formação inicial, a licenciatura, concluída a partir da última promulgação da LDB (BRASIL, 1996). O intento inicial visava abranger os últimos vinte anos de possível atuação profissional dos docentes de língua portuguesa atuantes na comunidade abrangida pela pesquisa. Como cada docente respondeu a 5 questões,

¹² Seminário Integrado é uma disciplina agregada pela nova proposta curricular do Ensino Médio Politécnico e é parte integrante do componente curricular de todas as Escolas Estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul.

o corpus contou com um total de 100 respostas analisáveis, o que será melhor detalhado na seção 4.3, a seguir.

4.3 COLETA DE DADOS E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

A coleta de dados ocorreu no decorrer dos anos de 2017 a 2020 por meio de entrevistas contendo cinco questionamentos propostos igualmente a todos os entrevistados. As entrevistas ocorreram de diferentes formas e em diferentes espaços, considerando as condições apresentadas pelos participantes. Devido a pouca disponibilidade de tempo e às dificuldades de deslocamento dos professores, fizeram-se necessárias adaptações na forma inicial pensada para a interlocução com os entrevistados. Em alguns casos, a entrevista ocorreu de forma presencial, em ambiente escolar ou em espaços não institucionais como na casa de alguns participantes ou em outros tipos de estabelecimentos como padarias ou restaurantes. Excepcionalmente, ocorreram situações que requisitaram a aplicação da entrevista de modo remoto por chamada de vídeo, utilizando recursos tecnológicos como os aplicativos Skype e Whatsapp. Os participantes tiveram total liberdade para responder às questões e, sempre que necessário, forneci esclarecimentos sobre as perguntas para um melhor entendimento dos participantes.

O Quadro 2 apresenta, na íntegra, as cinco questões que foram feitas a todos os entrevistados.

Quadro 2 – Questões propostas nas entrevistas

(continua)

O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL	
Nome do participante ¹³ :	
Ano de conclusão de curso:	
Escola em que atua:	
Função/cargo que exerce no momento:	

¹³ Os dados particulares de cada entrevistado serão mantidos em sigilo, motivo pelo qual cada participante foi identificado com a letra **P**.

Quadro 2 – Questões propostas nas entrevistas

(conclusão)

1.Qual é a sua opinião sobre o seu papel como professor de língua portuguesa no contexto da Educação Básica?
2.O que você pode nos dizer sobre você, professor de língua portuguesa, como parte de uma categoria profissional?
3.Como você acredita ser visto pela sociedade enquanto professor de língua portuguesa?
4.Quais expectativas você acredita que a comunidade escolar tem em relação aos professores de língua portuguesa?
5. Como você considera que devam ser as políticas públicas em relação aos profissionais da educação e mais especificamente em relação aos professores de língua portuguesa?

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as 20 entrevistas foram gravadas por um gravador disponibilizado no celular ou por meio de chamada de vídeo no Whatsapp ou Skype. Posteriormente, as entrevistas foram ouvidas e transcritas manualmente, obedecendo as orientações de Marcuschi (2003). Segundo o autor, para que seja realizada uma boa transcrição, além de detalhes verbais, é necessário reproduzir detalhes como entonação, quando relevantes para o contexto. Assim sendo, primei por reproduzir, seguindo as orientações de Marcuschi (2003), momentos em que as falas dos professores se alteraram, suas pausas e mantivemos as repetições e interjeições quando essas apareceram.

O procedimento, primeiramente, foi ouvir e transcrever com o auxílio da ferramenta de transcrição do google, diretamente para um arquivo de word. Na sequência foi feita a conferência de todo o texto, para conferir se estava em conformidade com a gravação. Num terceiro momento, as entrevistas foram novamente transcritas seguindo as orientações do autor, utilizando os marcadores por ele recomendados como por exemplo em P14#1 *o professor da língua portuguesa' ahh ele preci:sa ah mostrar para o aluno*, no qual foi utilizado o sinal gráfico “aspas única” (‘) para indicar a pausa, normalmente indicada pelo uso de vírgula; letras maiúsculas para indicar uma pronuncia enfática por parte do professor como em P2#1 *ah tu não tá na pra:ia' ah não é eu não quero MIJA' eu quero ir no*

banheiro’; ou ainda o uso de (:) dois pontos para indicar alongamento de vogal, como em P6#1 *tem um atropelo das das pala::vras*’.

A transcrição me foi útil na medida que consegui, a partir dela, fazer uso do programa WordSmith 6.0 (SCOTT, 2012) e, assim, apurar as ocorrências de representação dos atores sociais, além de disponibilizar o texto por escrito para análise linguística. Com a finalidade de atribuir as falas aos participantes da pesquisa e identificá-los, os entrevistados foram designados, nesta tese, como participantes P1, P2, P3, seguidos de uma cerquilha (#), e assim sucessivamente, observando a sequência já apresentada no Quadro 2 da seção anterior. As respostas, por sua vez, foram sinalizadas com o número correspondente à pergunta feita pelo entrevistador. A título de exemplificação, o código P15#5 pode ser lido da seguinte maneira: *Professor número 15 em resposta à questão 5*.

A seguir, a Tabela 1 apresenta o Quantitativo do *corpus*.

Tabela 1 – Quantitativo do *corpus*

Ocorrências	Quantidade
Número total de palavras do <i>corpus</i>	196.787
Número de <i>tokens</i> ¹⁴ utilizados na <i>WordList</i>	36.194
Número de <i>types</i> ¹⁵ (palavras distintas)	3.844
TTR	10.62
Total de respostas analisadas	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, manualmente realizei uma varredura completa no *corpus*, a fim de conferir algumas implicitudes nas respostas obtidas. Descrevo agora, na seção seguinte (4.4), meus procedimentos de análise.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para melhor organizar a análise das 100 respostas, esta investigação foi realizada em duas etapas:

¹⁴ *Token*: cada ocorrência de palavra no *corpus*. Cada vez que uma palavra aparece no *corpus*, constitui um *token*, mesmo que ela já tenha aparecido.

¹⁵ *Type*: palavra diferente que aparece no *corpus*. Cada vez que uma palavra diferente das anteriores aparece no *corpus*, ela constitui um *type*.

- 1- Com o auxílio da ferramenta *Concordancer* do WordSmith Tools 6.0 (SCOTT, 2012) e posterior busca manual, listei itens lexicais referentes a “professor” e seus equivalentes semânticos indicadores de autorrepresentação e os categorizei segundo o sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014);
- 2- A partir dos resultados obtidos na etapa 1, todas as ocorrências foram conferidas e posteriormente alocadas nas categorias de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), com a finalidade de averiguar a relação entre atores professores de língua portuguesa e sua práxis.

A convergência das ideias dos autores como Halliday (2014), Fairclough (2004) e Van Leeuwen (2008) permitiu recorrer a seus conceitos como embasamento desta pesquisa. A abordagem teórica moveu-se, portanto, de uma investigação sobre a autorrepresentação do professor de língua portuguesa ancorado no sistema de transitividade de Halliday (2014) para a apuração dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008) que permeiam o discurso dos entrevistados. Assim sendo, os procedimentos de análise, como um todo, realizaram o seguinte percurso:

- Contextualização do sistema de ensino público brasileiro e identificação dos contextos de situação em que os professores informantes atuam;
- Identificação e seleção das ocorrências de autorrepresentação constantes no *corpus*, buscando palavras do campo semântico de *professor* (*educador, docente, mestre, profissional*, dentre outros) e referentes (*eu, me, ele, nós, a gente, tu*¹⁶) por meio da ferramenta WordSmith;
- Categorização das funções, segundo o sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), de cada ocorrência selecionada, levando em conta processos, participantes e circunstâncias;
- Identificação dos atores sociais representados e separação conforme as categorias **exclusão** e **inclusão**; Identificação e subcategorização dos atores sociais por **inclusão** autorrepresentados (VAN LEEUWEN, 2008) pelos docentes entrevistados;
- Identificação e subcategorização dos atores sociais por **exclusão** autorrepresentados (VAN LEEUWEN, 2008) pelos docentes entrevistados;

¹⁶ O pronome pessoal *tu* é muitas vezes empregado pelos entrevistados como sinônimo de *nós*. É uma peculiaridade linguística da região de abrangência da 8ª CRE.

- Análise discursiva dos resultados obtidos e relação com os contextos de situação e de cultura em que os docentes estão inseridos;
- Averiguação da relação entre os atores sociais- professores de língua portuguesa e sua práxis;

O cumprimento do percurso por mim apontado e da efetivação das etapas de análise permitirá que se obtenha um cenário de como os professores de língua portuguesa da região se representam e se veem representados como indivíduos e como seres sociais.

No próximo capítulo, Capítulo 5, descrevo os resultados e discuto os achados na pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto as respostas ao questionário proposto aos professores entrevistados com a finalidade de demonstrar linguisticamente e discursivamente os atores sociais autorrepresentados pelos professores de língua portuguesa de educação básica da região central do Rio Grande do Sul, de escolas públicas municipais, estaduais e de instituições privadas.

Como informado na seção “Procedimentos metodológicos”, entrevistei 20 profissionais que atuam no ensino básico público e privado, licenciados em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas, sendo um deles também licenciado também em Língua Estrangeira. Como dito anteriormente, busquei arregimentar, para a pesquisa, participantes pertencentes ao contexto escolar do ensino básico. Foi formado, então, um grupo de professores que integram a rede estadual correspondente ao âmbito da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), subordinada à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc), a rede municipal gerenciada pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (Smed) e parte deles atua em escolas privadas da cidade de Santa Maria. Além disso, conforme demonstrado no Quadro 1 alguns professores fazem parte concomitantemente das redes públicas e privada.

Uma vez realizadas e gravadas as entrevistas, procedi à transcrição seguindo às orientações de Marcuschi (2003)¹⁷. A transcrição me foi útil na medida que consegui, a partir dela, fazer uso da ferramenta WordSmith 6.0 (SCOTT, 2012) e localizar, no material coletado, itens lexicais do campo semântico da educação como *professor, educador, mestre* ou *profissional* e pronomes como *eu, me* (o entrevistado), *tu* (com significado de *nós*), *nós, a gente, ele* (o professor). Também foi importante uma revisão manual de todo o *corpus*, tendo em vista a possível ocorrência de metáforas, abstrações, indeterminações, supressões e encobrimentos.

Identificadas todas as ocorrências possíveis indicadoras de atores sociais, passei à categorização das funções léxico-gramaticais, segundo o sistema de transitividade em cada ocorrência, levando em conta processos, participantes e circunstâncias, procedimento esse necessário para que pudesse passar à próxima

¹⁷ Os trechos foram transcritos da forma mais fiel possível às entrevistas. Alguns trechos não muito claros foram devidamente sinalizados. Como se trata de linguagem oral, nem sempre a sintaxe das orações se apresenta completa.

etapa da análise. Os resultados desta fase da pesquisa demonstraram a predominância de processos mentais, que foram utilizados como forma de introdução dos comentários dos professores, além de expressarem suas emoções e percepções, conforme os exemplos 59, 60, e 61.

59	P1#5	eu <u>acho</u> que a a se tem respeito valorização
----	------	--

60	P3#1	eu <u>acho'</u> eu <u>acho</u> que o professor de língua
----	------	--

61	P6#2	eu <u>acredito</u> que a categoria profissional:l seja
----	------	--

Há também a predominância de participantes ativos e de pouquíssimas circunstâncias, dentre elas as de comparação.

Apenas a título de ilustração, 62 e 63 são exemplos de processos materiais e processos mentais, respectivamente.

62	P4#2	eu	ensino	português'
		Ator	Processo material	Meta

63	P20#3	talvez a maioria	considere	o professor de língua: portuguesa
		Experienciador	Processo mental	Fenômeno

Os excertos 64 e 65 são ocorrências em que os atores da oração estão nas circunstâncias, muitas dessas textualizadas como oração.

64	P2#4	a gente	tem	que estar preparado	para (<u>a gente</u>) desconstruir né' desconstruir conceitos' preconceitos né'
					Oração indicando circunstância de finalidade

65	P7#4	eu'	vejo	bastante forte	como <u>aquele profissional</u> da da' é a disciplina
					Oração indicando circunstância de comparação

De posse desses resultados, comecei a organizar um inventário dos atores sociais com que os docentes se representam, apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias exclusão e inclusão

Categorias		Entrevistados																				TOTAL
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	
exclusão	eu ¹	2	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5
	prof ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	nós ³	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	tu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	ele	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
SUBTOTAL																						6
inclusão	eu	16	69	58	44	124	54	35	110	38	112	16	17	34	11	27	36	9	5	16	60	891
	prof	4	5	6	6	7	1	1	-	1	2	-	2	2	1	1	2	6	2	3	3	55
	nós	3	-	2	5	14	30	141	13	6	5	6	-	4	1	1	1	4	3	1	19	259
	tu	1	5	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9
	ele							1													14	15
SUBTOTAL																						1229
TOTAL																						1235

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira classificação realizada consistiu em separar os casos de **inclusão** daqueles de **exclusão**. Na representação dos atores sociais no discurso dos professores, verifiquei, inicialmente, a predominância da categoria **inclusão** sobre a **exclusão**. Entendo que o menor emprego da categoria **exclusão** ocorre devido, em grande parte, à maneira como se deu a formulação das questões propostas para a investigação, cujos cinco questionamentos foram dirigidos diretamente aos entrevistados, denominados como “você”. Mesmo assim, calculava que os professores poderiam responder às perguntas excluindo propositamente os atores sociais, ou apagando-os, ou suprimindo-os.

Os excertos 66 e 67 constituem exemplos de **inclusão** e de **exclusão**, respectivamente.

66	P2#2	o que <u>eu</u> posso falar de mim’ é que ah <u>eu</u> escolhi ser professora’
----	------	--

67	P1#1	mas que no momento assim é necessário ahh trabalha::r e incentiva::r os alunos’
----	------	---

Em 66, observei que o ator social se apresenta incluído no texto pelo pronome pessoal *eu*, configurando uma **inclusão por participação personalização determinação**. Já em 67, há um caso de **exclusão**, o que indica uma omissão do sujeito que realiza as ações citadas e esta **exclusão** ocorre por **encobrimento**, visto

que o ator social pode ser recuperado no contexto do discurso e identificado como o professor, em passagens anteriores ou posteriores ao excerto a exemplo de: *o professor de língua portuguesa é hummm um dos professores que pode auxilia:r o aluno.*

No *corpus*, a inclusão ocorre, em maior número, por **ativação**, o que coloca o ator social *professor* ou seus indicadores em primeiro plano. A forma linguística pela qual o ator social mais se inclui no texto é **participação**. Segundo Van Leeuwen (2008), a **participação** pode acontecer por **personalização** ou **impersonalização**, esta última ocorrendo quando os atores sociais são expressos por substantivos abstratos ou concretos. Já na **personalização**, os atores sociais são expressos por nomes próprios, pronomes pessoais, possessivos, relativos ou interrogativos, substantivos e adjetivos que incluem características humanas.

Os exemplos 68 e 69 ilustram casos de **ativação** e de **passivação**, respectivamente.

68	P18#1	a partir do momento que <u>eu trabalho</u> língua portuguesa de uma forma consciente'
----	-------	---

69	P14#3	ah' Eu Acredito que muitas pessoas' talvez a maioria considere <u>o professor de língua: portuguesa</u> uma espécie de ah de dicionário ambulante''
----	-------	---

O grande volume de casos de **personalização** ocorre, nos discursos examinados, porque o ator social é, na maioria das vezes, identificável, não assume caráter anônimo e, quando implícito, sua identidade pode ser recuperada no decorrer do texto. A **personalização**, segundo van Leeuwen (2008), pode se apresentar por **determinação** ou por **indeterminação**. No *corpus*, a **personalização** apresenta-se de forma mais expressiva por meio da **determinação**, deixando os casos de **indeterminação** relegados a poucas ocorrências como aquelas em que o ator social busca retomar narrativas e informações mencionadas no decorrer do discurso.

A **determinação** também pode abranger a categorização por **funcionalização**, que indica a necessidade de fazer uma distinção ou uma generalização das representações para si, para o grupo específico em que atua no componente curricular abordado ou para a categoria de modo geral. Sendo assim,

entendo o emprego do ator social *professor* referindo-se, de uma forma mais geral, a considerações que abrangem a classe do magistério na sua integralidade, o ator social *professor de língua portuguesa* ou *professor de português*, de forma mais particularizada, a assuntos que envolvem o componente curricular, além de outras raras expressões como *professor educador* e *professor de educação básica*.

As passagens 70 e 71 constituem exemplos de **determinação** e de **indeterminação**, respectivamente.

70	P19#2	<u>eu</u> acho que a sociedade espera isso não só do professor de língua portuguesa acho que qualquer professor
----	-------	---

71	P10#3	então eu sei que <u>muitos</u> nos admiram
----	-------	--

Em 70 observo que o ator social é incluído por **personalização determinação** identificado pelo Experienciador *eu*. Já em 71, ocorre a **indeterminação agregação**, mantendo anônimo, sem especificação, pelo pronome indefinido *muitos*, o conjunto de pessoas que admira os professores (*nos*).

Tendo por base que o discurso é uma prática de representação e significação do mundo (FAIRCLOUGH 2001), entendo que determinadas escolhas linguísticas, alternando diferentes designações dos participantes para os atores sociais como *eu*, *me* (o entrevistado), *tu*, *nós*, *a gente* (o entrevistado e o grupo de professores), *ele* (o professor), indicam a necessidade de se referir aos atores sociais, em alguns temas e em determinadas circunstâncias, de forma individualizada ou de modo mais geral. O *corpus* analisado apresenta, em sua grande maioria, ocorrências nas quais o ator social *professor* está representado por pronomes pessoais caracterizadores de **personalização**. O maior número de ocorrências apresenta o uso do item léxico-gramatical *eu* como indicador do ator social *professor*. Atribuo esse fato à configuração dos questionamentos, o que levou os entrevistados a se posicionarem de forma mais pessoalizada ao serem instigados a se manifestarem sobre suas demandas profissionais.

O uso do pronome *nós*, *a gente* para representar o ator social *professor* acontece quando o participante busca incluir o conjunto de profissionais da educação ou da área nas suas considerações. Os professores discorrem sobre os assuntos abordados a partir da sua perspectiva pessoal, contudo consideram que os

demais professores também compartilham da mesma condição. Os casos do uso de *a gente* ou *tu* aparecem em situações bem mais particulares. No caso do uso de *a gente*, observei que se deve ao uso mais coloquial da língua, adotado por alguns participantes. O *tu* aparece como característica peculiar do discurso de poucos participantes. É o que comprovam os exemplos 72 e 73.

72	P5#2	s' <u>a gente e:rra</u> enquanto professor' é <u>a gente</u> espera o respeito dos outros' enquanto que nós deveríamos nos valorizar e nos respeitar
----	------	--

73	P2#1	eu imaginava que tu:do era possível' que através da educação <u>tu faria</u> um mo:nte de coisas' <u>tu conseguiria</u> realizar' <u>tu conseguiria</u> avançar' tu conseguiria fazer a cabeça das pessoas no sentido de de conhecime:nto' de cultu:ra' e: hoje eu não vejo mais assim'
----	------	---

Em 72 e 73, observei que a inclusão do ator social *professor* é expressa pelos itens lexicais *a gente* e *tu* para falar de si e ao mesmo tempo incluir toda a categoria em suas considerações.

Feitas essas considerações gerais, passo agora à apresentação do inventário que construí após a identificação e categorização dos atores sociais conforme a taxonomia proposta por Van Leeuwen (1996, 2008), juntamente com à categorização das funções léxico-gramaticais, segundo o sistema de transitividade.

De posse desse conjunto de informações, elenco os resultados com os exemplos que configuram as categorias de atores sociais mais recorrentes e significativas, bem como casos *sui generis*, a fim de cumprir o objetivo desta pesquisa. As categorias serão demonstradas conforme a sequência de questões propostas aos participantes, à medida que se constituem como uma sequência interligada e que se propõe a pormenorizar os temas lançados à reflexão.

5.1 QUESTÃO 1

A primeira questão diz respeito ao papel do professor de língua portuguesa e assim foi elaborada: "Qual é a sua opinião sobre o seu papel como professor de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica?", bem como os processos e participantes, à medida que estes remetam aos professores entrevistados. O Quadro

4 e o Quadro 5¹⁸ apresentam as ocorrências das categorias de atores sociais na questão 1.

Quadro 4 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q1 (P1–P10)

(continua)

	Categorias	Entrevistados										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Exclusão	supressão:apagamento agente passiva					x				x		
	supressão:oração reduzida	x								x	x	
	supressão:nominalização			x	x	x						
Inclusão	Ativação	Participação Indeterminação					x					
		Participação Determinação Determinação única	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		participação:personalização:determinação: categorização:funcionalização	x	x			x	x	x	x		
		participação:personalização:determinação: categorização:nomeação				x						
		participação:personalização:determinação:categorização:avaliação									x	
		participação:personalização:indeterminação				x					x	x
		participação:impersonalização:abstração	x									
		circunstancialização:personalização:determinação					x					
		circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização										
		circunstancialização:impersonalização:objetivação:especialização										
		possessivação:personalização:determinação:categorização:funcionalização	x									
		possessivação:personalização:determinação:categorização:nomeação			x							
possessivação:personalização:determinação:associação												

¹⁸ Cada quadro apresentará apenas as categorias encontradas nas respostas de cada uma das questões.

Quadro 4 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q1 (P1–P10)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados									
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Inclusão	Ativação	possessivação:impersonalização:abstração		x			x	x	x	x	x	x
		ativação:participação:personalização:especificação:assimilação:agregação		x								
		ativação:participação:personalização:especificação:assimilação:coletivização				x						
		ativação:participação:personalização:indeterminação			x							x
		ativação:participação:impersonalização:abstração				x						
		participação:determinação:sobredeterminação:simbolização		x				x				x
	Passivação	sujeição:associação:diferenciação		x								
		sujeição:dissociação:diferenciação					x					
		sujeição:dissociação:indiferenciação	x									x
		beneficialização:dissociação:indiferenciação				x						
		circunstancialização:sujeição				x		x				
		circunstancialização:sujeição:funcionalização										x

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q1 (P11–P20)

(continua)

		Categorias	Entrevistados									
			P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Exclusão		supressão:apagamento agente passiva		x								
		supressão:oração reduzida			x	x	x	x	x			x
		supressão:nominalização		x	x							
Inclusão	Ativação	Participação Indeterminação							x			
		Participação Determinação Determinação única	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		participação:personalização:determinação:categorização:funcionalização				x				x		

Quadro 5 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q1 (P11–P20)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados									
			P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Inclusão	Passivação	beneficialização:disso										
		ciação:indiferenciação										
		circunstancialização:s										
		ujeição										
		circunstancialização:s										
		ujeição:funcionalizaçã										
		o										

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas à questão 1, primeiramente, observei os casos de **exclusão**, visto que, embora apareçam em menor incidência, fazem parte de manifestações consideradas expressivas do pensamento dos professores, conforme os exemplos a seguir elencados.

Em 74, o entrevistado apresenta, por meio do processo material *trabalhar* e do processo mental *incentivar*, ações que podem ser ao mesmo tempo conferidas a si e aos seus colegas de profissão, já que se referem às habilidades de leitura dos alunos. Atentando para o contexto do discurso, é possível entender que as exclusões do exemplo 74 (o Ator de *trabalhar* e o Experienciador de *incentivar*) devem-se muito mais à suposição de conhecimento sobre o assunto e sobre quem seria o agente destas ações por parte do entrevistador do que à intenção de omitir ou restringir informações. De qualquer modo, ocorre um apagamento da ação do professor neste excerto.

74	P1#1	eu sinto que faltam não sei se é a palavra é exatamente essa que falta' mas que no momento assim é necessário ahh <u>trabalha::r</u> e <u>incentiva::r</u> os alunos' para terem uma leitura crí::tica em relação as coisas que eles lêem em diferentes meios ahhh de publicação'
----	------	---

Em 75, o participante inicialmente é o professor se inclui num grupo maior, que pode ser entendido como a sociedade em geral, por meio do pronome *nós*, o qual é Possuidor do processo relacional possessivo (*temos*) ao expor as questões que verifica em relação ao ensino. O participante nominaliza algumas ações do professor por meio dos itens lexicais *ensino*, *compreensão* e *conhecimento*, ao se manifestar sobre o seu papel como professor de língua portuguesa. P4#1, como Experienciador (*eu*) do processo mental cognitivo (*acredita*), pondera de uma

maneira geral sobre a falta de consciência a respeito da importância do estudo e do bom uso da língua.

75	P4#1	nós temos vários várias outras questões né' referente ao <u>ensino</u> e:: então' ainda a gente fica naquela naquela <u>compreensão</u> assim' o que é o ensino do português'" eu não quero muito muito nessa questão também sobre o <u>ensino</u> da língua inglesa' /.../ mas eu acredito ainda que a gente não tenha a <u>compreensão</u> completa do que é' da importância que é a gente estudar né' a gente ter <u>conhecimento</u> da língua de sabEr como utilizá-la.
----	------	--

O mesmo ocorre em 76, à medida que o participante, ao falar sobre a sua percepção do trabalho com a linguagem, faz uso da **nominalização** (*trabalho*), ao defender que todos os professores, dos diferentes componentes curriculares, devam também agir para o aprimoramento do aluno quanto ao uso da linguagem. Além disso, é possível observar o apagamento do agente da passiva, visto que não deixa explicitado por quem será desenvolvido o trabalho em questão (*é desenvolvido*) e atribui a ação de desenvolver habilidades pelos alunos à disciplina sem mencionar o agente que desempenha o papel de ensinar a língua português, no caso o professor e o próprio participante. Novamente, posso atribuir esta configuração linguística ao pressuposto do conhecimento do agente, ou ainda conjecturar sobre um apagamento do professor no discurso.

76	P12#1	além disso' a língua portuguesa' o <u>trabalho com a linguagem</u> não está só na disciplina de língua portuguesa é um <u>trabalho</u> ' que (+) <u>é desenvolvido</u> e e é necessário nas outras disciplinas também' então os alunos' eles sempre vão estar em contato com a linguagem e (+) só complementando é é a partir então da: disciplina de língua portuguesa' que esses estudantes conseguem desenvolver as habilidades necessárias para se posicionarem inclusive nas outras disciplinas
----	-------	--

Feitas essas observações sobre as exclusões que pareceram bastantes significativas para a compreensão das representações, em um segundo momento voltei-me para a observação da categoria **inclusão**, na qual os atores sociais são reconhecidos e expressos no texto. No decorrer das análises, contudo, eventualmente observarei outras exclusões, conforme entendi serem relevantes para a análise.

Verifiquei, inicialmente, que nos casos de **inclusão**, em sua maioria, os atores sociais são organizados pela **ativação**, embora encontre casos de **passivação**, na forma de **participação** e são incluídos no texto por formas linguísticas que caracterizam a **personalização**. Desse modo, identifiquei uma maior concentração de casos de **determinação**, apesar de a **indeterminação** se fazer presente e, portanto, ser contemplada na exposição.

Trago o excerto 77 para exemplificar um destes casos, apesar de nele também encontrar outras categorias presentes, as quais, neste exemplo, não serão elencadas. Neste exemplo, o ator social é incluído por **personalização determinação** (*eu*) e apresenta como função do professor a formação do aluno para a vida, o que considero referir-se ao convívio em sociedade após a conclusão do ensino médio, fora do ambiente escolar.

77	P11#1	o meu papel é contribuir para que os alunos' os' estudantes eles tenham <u>uma formação para a vida pessoal</u> eee' uma pequena preparação praa educação superior' porque que <u>eu digo</u> pra vida pessoal" porque os nossos alunos' a grande maioria deles eles primeiro concluem o ensino médio já trabalhando e depois eles vão pro mercado do trabalho' um número menor que eles buscam a educação superior' então tem que integrar essas 2 coisas' o meu papel integrar a formação pessoal e a preparação da educação superior /.../
----	-------	---

A preparação para o ensino superior também é mencionada como função do professor, porém parece relegada a um segundo plano, visto ser caracterizada como *pequena*. Estas duas proposições estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, segundo seu Art. 35, que trata da fase final da educação básica.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1996).

No excerto 78, o ator social ocorre por **personalização determinação** *eu* e, por meio do processo mental cognitivo *acho*, demonstra ter compreensão da

importância do seu papel, a qual se deve, segundo sua percepção, à amplitude da língua portuguesa que está presente na totalidade das vivências do aluno.

78	P3#1	<u>eu acho</u> que' é um papel muito importante' porque eu vejo assim ó que a língua portuguesa ela tá na vida do aluno' ela tá na nossa vida' e a linguagem ela rege tudo aquilo que a gente faz' tudo aquilo que a gente pensa' e rege as nossas escolhas também' a partir do momento que eu trabalho língua portuguesa de uma forma consciente' de tEntAr' despertar no meu aluno' ahh o conhecimento de que' o que ele diz' o que ele escreve' é algo' que representa o que ele pe:nsa' que futuramente ele vai se constituir a partir disso' eu acho a língua portuguesa essencial na educação básica'
----	------	---

P3#1 ressalta que, ao ensinar de forma consciente da relevância do seu componente curricular, o professor pode aclarar para o aluno que o uso da língua retratará o que ele pensa, demonstrando que a disciplina de língua portuguesa é essencial no ensino básico.

Em 79, o participante *eu* é Experienciador do processo mental cognitivo (*acho*) e retrata sua opinião sobre a função que lhe cabe como professor de língua portuguesa. Em P5#1 o ator social também está incluído por **personalização determinação** *eu, nós* e expressa o entendimento de que seu papel é *importante*, considerando a comunicação oral e escrita como o desfecho do processo de aprendizagem do aluno de como ele pode organizar as ideias por meio da linguagem. O participante, ao relatar as responsabilidades do professor, busca justificar a importância que atribui a sua função, concebendo a representação do professor como um profissional importante.

79	P5#1	<u>eu acho</u> que a minha /.../ função' então é muito importante'se <u>nós</u> considerarmos que o aluno precisa organizar uma ideia né por meio da linguagem'por meio da escrita ou' de forma oral também uma apresentação de trabalho' <u>a gente</u> que é <u>professor de português</u> é responsável por assim propor essa organização' então é muito importante'
----	------	---

Em 80, observo o Experienciador (*eu*) do processo mental cognitivo, que tende a se repetir como introdução do pensamento do participante. A inclusão do ator social ocorre por **personalização determinação** *eu*, conforme P13#1 inicia seus comentários, salientando a importância do seu papel e demonstra, assim como

os participantes anteriormente mencionados, ter ciência da relevância social da sua profissão. Cabe destacar, dada sua expressividade para a pesquisa, que, no excerto 80, P5#1, o ator social também está incluído por categoria **funcionalização** (*o professor de língua portuguesa*), como possuidor de uma *missão*. Para o entrevistado, todos os professores têm uma missão, no entanto, a do professor de língua portuguesa é uma das principais. Esta associação, do trabalho do professor com uma atividade apostolar, é uma peculiaridade significativa identificada no discurso de alguns professores, cujo propósito é ressaltar a importância do seu papel como profissional e será retomada em apreciações futuras, à proporção que forem citadas.

80	P13#1	bom é uma pergunta maravilhosa né' <u>eu acho</u> que o meu papel' falando bem do meu mesmo que a pergunta é bem direcionada' é importantíssimo' eu acho que <u>o professor de língua portuguesa</u> tem uma assim das missões principais né' a gente sabe que tem (incompreensível) tudo todos os profs tem a mesma missão' mas eu acho que <u>o professor de língua portuguesa</u> é esse trabalho com a leitu:ra' com a produção de de textos' com a gramática
----	-------	---

P18#1 apresenta o Experienciador (*eu*) para o processo mental cognitivo (*acho*), sendo o ator social incluído por **personalização determinação**, o qual qualifica a atuação do professor como importante. Tal importância, no seu entendimento, deve-se às implicações da sua atuação na vida escolar do aluno, para a qual ele necessita dos conhecimentos da língua, a fim de alcançar uma boa compreensão dos conhecimentos em todos os demais componentes curriculares. Neste excerto, ainda é possível observar que os processos mentais (*interpretar*) e (*ler*) referem-se à habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, no entanto, não há referência a quem seria o responsável por possibilitar tal desenvolvimento. É possível entender, desta observação, que ocorre um apagamento do responsável pelo processo de ensino em relação ao aluno, ou seja, do professor.

81	P18#1	<u>(eu)</u> acho importante' porque se o aluno não sabe interpretar e ler corretamente ele também não vai fazê-lo nas demais disciplinas
----	-------	--

Os exemplos elencados até aqui retratam o professor de língua portuguesa como alguém relevante para o ensino e aprendizagem, o que permeia o discurso de

muitos dos entrevistados tanto professores do ensino público quanto privado, evidenciando um pensamento comum em relação à significância da função que exercem. Entendo, portanto, que há um grau de conscientização por parte dos professores, quanto à pertinência do seu ofício perante a sociedade.

A inclusão dos atores sociais nos primeiros excertos apresentados para apurar as representações advindas do questionamento 1, ocorreu em vários momentos por **participação personalização determinação** e ainda apresentou alguns casos de **funcionalização**. Verifiquei o uso de processos mentais cognitivos (*achar, acreditar*) que apresentam a consciência do Experienciador e inferi que seu uso pelos participantes deva-se à configuração da pergunta apresentada, que fomentou o professor a falar de modo opinativo, levando-o a uma determinada construção léxico-gramatical ao formular suas respostas.

Nos exemplos, em geral, também é possível verificar a recorrência dos processos relacionais (*ser, ter*), comumente usados para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades (FUZER; CABRAL, 2014). Desse modo, ao falar do seu papel como professor, os entrevistados também buscam fazê-lo por meio de atribuições que caracterizaram seu papel ou sua atividade, a exemplo de 82 e 83. No excerto 82, portanto, é possível identificar uma representação de professor formador, como aquele que deve “educar” o seu aluno, o que implica dizer “ir além do ensino de conhecimentos científicos”.

82	P2#1	essa história do edUcAdor' que o professor Educador ah hoje <u>é é</u> <u>exigência'</u>
----	------	--

83	P6#1	a gente <u>tem um um público</u> né de de alunos muito diferente daquele que nós tinha do que do que existia há 10' 15 anos atrás::s
----	------	--

A análise do *corpus* demonstra também a incidência da categoria **funcionalização** (*professor, professor educador, professor de português, professor de língua portuguesa*) em relação à questão 1, à medida que os participantes visam externalizar informações mais detalhadas para a elucidação de suas opiniões. Entendo que este uso recorrente dá-se devido a uma necessidade de o participante expressar-se evocando suas características mais particularizadas em relação ao componente curricular em que atua. Em muitos momentos, ao falar do seu papel, os

professores optam por relatar ou retratar suas atividades laborais, a fim de melhor esclarecerem seus posicionamentos. A partir do excerto 49, portanto, atentarei para esta categorização, sem deixar de mencionar outras que se fizerem presentes nos discursos de modo pertinente ao teor desta investigação.

Em 84, a inclusão é realizada por **passivação** (*nos*), neste caso, incluindo-se a um grupo maior, que reúne alunos, professores e pessoas em geral, por meio do processo material (*cercar*) e **passivação funcionalização** (*de professor de língua portuguesa*) como Portador do processo relacional identificativo (*é*).

84	P16#1	ahh eu acredito que o meu papel <u>de professor de língua portuguesa</u> é: ' tornar esses alunos mais críticos' mais leitores né ahh mais reflexivos acerca das situação e das situações que <u>nos</u> cercam' né ahh não pensando tanto nesta questão gramatical' mas pensando nessa questão mais contextual' né então formar cidadãos conscientes' reflexivos e analíticos
----	-------	--

P16#1 relaciona o papel do professor à função de promover a leitura, a qual faz parte dos currículos escolares, porém agrega a ela o despertar da criticidade como parte da prática do leitor, a ser incentivada nos alunos pelo professor. Posto isso, entendo que o participante vê seu papel como o de um agente transformador de ações, capaz de não apenas proporcionar conhecimentos como também desenvolver comportamentos. À medida que o professor pondera sobre sua função em relação a uma atribuição do seu componente curricular, e se determina a expandi-la, identifiquei um professor reflexivo, conforme propôs Perrenoud (2002), que entende o exercício de sua função de forma mais ampla. Ademais, o papel do professor explicitado por P16#1 também está em conformidade com a BNCC, na qual a escola é apresentada como espaço formador e orientador para a cidadania consciente crítica e participativa. Neste caso, mais uma vez, é possível identificar a representação de professor formador.

Outro exemplo de **funcionalização** (*professor educador*) como Portador do processo relacional (*é*) pode ser observado no excerto 85, onde o participante traz à tona a temática da abrangência da função de professor. Neste excerto, também ocorre a inclusão do ator social por **personalização determinação** (*tu*) e **passivação** (*te*).

85	P2#1	ah até essa história do edUcAdor' que <u>o professor Educador</u> ah hoje é exigência' <u>tu</u> educa até' senta' tira para os pés de cima da cadeira' ah <u>tu</u> não tá na pra:ia' ah não é eu não quero MIJA' eu quero ir no banheiro' essas coisas assim mais elementares é uma é é é são coisas assim /.../ que tu <u>tu te</u> estranha' <u>tu te</u> entristece' e <u>tu</u> perde' perde a vontade de dar aula
----	------	--

Dado o contexto da resposta de P2#1, em 85, entendo que ao *professor educador* – **funcionalização** - corresponde a incumbência de formar hábitos de convivência em sociedade (por exemplo, *tira para os pés de cima da cadeira*), encarregando-se de uma formação mais integral do educando, o que vai além do ensino de conhecimentos científicos. O participante Portador (*professor educador*) entende esta atribuição como uma premissa para o professor, representado como alguém que tem o papel de se responsabilizar por um desenvolvimento mais pleno do aluno. O ator social (*tu*)- **personalização determinação**- reforça este ponto de vista. Neste exemplo, encontro eco com as vozes de Tardif (2002) e Nóvoa (2009), ao entender que o saber e a responsabilidade do professor vão além de um conhecimento científico e técnico, implicando atribuições de caráter formador. Esta perspectiva, no entanto, é motivo de descontentamento, visto que se refere a noções comportamentais são entendidas pelo entrevistado como fora da sua obrigação profissional. Diante destas colocações, assim como em excertos anteriores, é possível inferir a representação de professor formador como um profissional que transpõe a função de proporcionar conhecimentos.

Outra característica significativa identificada no discurso dos professores é a correlação da profissão professor com uma atividade apostolar. Pude observar esta ocorrência em dois momentos, em P13#1, mencionada, anteriormente, no excerto 80, a qual retoma agora no excerto 86 e no excerto 87 em P20#1, quando os participantes aludem a tal referência para ressaltar a importância do seu papel como professor.

86	P13#1	<u>o professor de língua portuguesa</u> tem uma assim das missões principais (...) é esse trabalho com a leitu:ra' com a produção de de textos' com a gramática
----	-------	---

O ator social, em 86, está incluso por **ativação participação funcionalização**. P13#1 faz uso de um processo relacional possessivo atributivo para conferir à função de professor de língua portuguesa um caráter missionário em

relação ao seu trabalho com leitura e produção textual, como já evidenciado no excerto 80. Ademais, P13#1 fez referências a três atribuições da disciplina, demonstrando noção da abrangência do seu fazer pedagógico para justificar a importância do seu papel como professor.

No excerto 87, o ator social está incluído por **passivação circunstancialização funcionalização** (*como professora na educação básica*) e (*professora educadora*). P20#1 alude à condição missionária do educador ao expressar como percebe o seu papel de professor, apesar de anteriormente atribuir-se a condição de mediadora, adotando um posicionamento mais em consonância com as novas tendências pedagógicas. Desse modo, o professor é aqui representado como um missionário.

87	P20#1	Bom é em relação ao o meu papel eh <u>como professora na educação básica</u> o meu papel é de muito mais de mediadora por mais que ainda esse processo de mediação seja é:: não lento mas um a com grandes desafios' ahh eu me vejo como uma educadora' a minha missão é (eu) <u>ser professora educadora</u> e:: fazer com que eu possa é é quase é (eu) fazer com que o meu aluno é adquira mais conhecimento' ele consiga produzir conhecimento' adquirir informações'
----	-------	---

Compreendo que seja possível recuperar, nestas representações, 86 e 87, um imaginário da profissão como apostolado, resquícios da constituição da profissão “professor”, que se deu pela fusão de referências entre o magistério e o sacerdócio, à medida que a educação esteve primeiramente a cargo da igreja católica, conforme Nóvoa (1992). No discurso que propõe o professor como um missionário, observo a manutenção de uma ideologia já naturalizada em relação à função que o professor exerce, como reflexo da relação de dominação da Igreja para com a educação, conforme Fairclough (2002), para quem as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante.

Entendo que dessa forma, retoma-se uma concepção que tende a distanciar o professor da condição de profissional, a quem são atribuídos direitos e deveres em consonância com as funções que deva exercer. Para Richter e Garcia (2006), esta relação conservada ainda hoje mantém o professor como um profissional colonizado, desprovido de um lugar institucional e de um perfil próprio, mantendo,

assim, um aspecto ambivalente. Visto que, historicamente, teve seu início nas congregações religiosas e depois passou à tutela do Estado, a docência permanece uma função autorizada, definida e regulada por um discurso externo. “Corpo eclesial ou corpo estatal, o corpo docente parece continuar sendo um corpo de executores” (TARDIF, 2002, p. 46).

A despeito da imagem idealizada da profissão, inicialmente citada pelos participantes, tanto as atribuições do professor explicitadas por P13#1, quanto a condição de mediador adotada por P20#1, são bastante atuais, visto que estão postas como prerrogativa para seguir as orientações da BNCC que norteiam a elaboração dos currículos nas escolas e a conduta dos professores.

O *corpus* ainda revelou outras categorias, embora em menor número ao longo do discurso o participante 1 para falar do papel do professor. Os recortes que faço agora apresentam a categoria **possessivação**, com o intento de acrescentar à posição do participante sobre seu papel como professor.

No excerto 88, o professor, por meio do item lexical *eu*, é Ator do processo material (*trabalhar*) e relata suas ações pedagógicas que corroboram para definir o seu papel como professor de língua portuguesa. A categoria **possessivação** é identificada com o ator social (*estudantes*) para explicitar o objetivo da condução de trabalho realizado pelo professor.

88	P8#1	<u>eu trabalho</u> com eles também’ leitura de imagens’ porque da leitura de imagens” porque através da imagem eu tendo o conhecimento de uma diversidade cultural dentro do meu próprio país dentro da minha própria língua’ eu consigo fazer com que <u>os meus estudantes</u> consigam interpretar as mensagens’
----	------	---

P8#1 esclarece seu papel como professor por meio da descrição da sua prática docente. Salienta, em meio a um encadeamento de ilustrações, a sua forma de trabalhar, a ação de propiciar uma compreensão mais ampla que abarque a assimilação de diferentes linguagens e a diversidade cultural, por meio do ensino de língua portuguesa. Assim como no excerto 84, em 88 encontro consonância com proposições encontradas na BNCC, demonstrando que o professor conduz sua prática em concordância com as orientações do novo documento normativo, conforme posso constatar no fragmento a seguir.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018).

Por fim, elenco a **passivação** (*me*), antes mencionada e encontrada em vários momentos do discurso dos professores, e a **conotação** (*um peixe fora d'água*), cujo uso é bastante incomum, mas bastante significativo, exemplificado pelo excerto 89.

89	P2#1	<p><u>eu vejo</u> a pública cada vez ma:is ah' degradingolando' sabe cada vez ma:is' o aluno tá chegando cada vez mais carente de tudo' de conhecimento de alimento de de de de cultura social' de vivência' de mundo' de tudo cada vez menos ele tá empobrecido em todos os aspectos' de tu não conseguir' de te sentir <u>um peixe fora d'água</u>' ah ah' eu <u>me</u> sinto <u>um peixe fora d'água</u></p>
----	------	---

Em 89, P2#1 reporta-se especificamente ao ensino público, ao fazer suas considerações. Relata as condições precárias dos alunos ao ingressarem na escola e o impacto desta situação no estado de ânimo do docente para o exercício da profissão. A **passivação** ocorre em 89, pelo uso do pronome *me* quando o participante é ao mesmo tempo o Experienciador e Fenômeno do processo *sentir*. A **conotação**, por sua vez, realiza-se na passagem (*um peixe fora d'água*), que expressa o desajuste do professor em relação ao seu ambiente de trabalho. Este depoimento pode ser revelador sobre uma das facetas do magistério atual, mostrando a ausência de adaptação do professorado frente a certas peculiaridades do grupo discente.

De acordo com Fairclough (2004), as metáforas estruturam o modo como as pessoas pensam e agem. No excerto 89, por meio da metáfora, o participante assume uma posição de desconforto e deslocamento diante do contexto em que está inserido e com o qual precisa inter-relacionar-se, tendo em vista a disparidade entre professor e alunos. Considero este depoimento expressivo por revelar o desestímulo que se interpõe em muitos profissionais que fazem parte do grupo de trabalhadores da educação do ensino público.

Quadro 6 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q2 (P1–P10)

(continuação)

	Categorias	Entrevistados										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Inclusão	Ativação	participação:personalização:determinação:categorização:funcionalização					x				x	
		participação:personalização:indeterminação		x								
		participação:determinação:diferenciação		x								
		Circunstancialização:personalização:determinação		X			x		x	x		
		circunstancialização:personalização:indeterminação		x								
		circunstancialização:personalização:genericização										
		circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização	x	x				x				
		Circunstancialização:impersonalização:objetivação:especialização		x								
		possessivação:personalização:determinação:categorização:funcionalização					x		x			
		possessivação:personalização:determinação:associação		x					x			
		possessivação:personalização:determinação:categorização:avaliação							x	x		
		possessivação:impersonalização:abstração			x	x					x	x
		possessivação:impersonalização:objetivação		x	x	x	x					
		Participação Personalização Especificação Assimilação agregação		x					x		x	
		Participação Personalização Especificação Assimilação coletivização						x	x			x
Participação Personalização Indeterminação		x					x		x			

Quadro 7 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q2 (P11–P20)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados									
			P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Inclusão	Ativação	circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização		x		x		x	X		x	x
		Circunstancialização:impersonalização:objetivação:especialização										
		possessivação:personalização:determinação:categorização:funcionalização										
		possessivação:personalização:determinação:associação		x	x							
		possessivação:personalização:determinação:categorização:avaliação										
		possessivação:impersonalização:abstração		x	x	x	x				x	x
		possessivação:impersonalização:objetivação										
	Participação Personalização Especificação Assimilação agregação											
	Participação Personalização Especificação Assimilação coletivização				x	x	x	x		x		
	Participação Personalização Indeterminação											
	Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização											
	possessivação sujeição especificação assimilação	x					x	x			x	x
	sujeição categorização funcionalização											
	Passivação	sujeição:associação:diferenciação			x		x					
sujeição:associação:indiferenciação							x				x	
sujeição:dissociação:diferenciação												
sujeição:dissociação:indiferenciação			x									
circunstancialização sujeição												

Fonte: Dados da pesquisa.

Nestas respostas, é possível perceber um aumento significativo no uso da **passivação** e da **funcionalização**. Credito tal evidência ao fato de os professores expressarem com maior frequência ações, sentimentos e atribuições em relação a sua pessoa. Para mais, infiro que uma maior regularidade no uso dessas categorias deve-se ao fato de os professores terem sido instigados a reflexões sobre a classe da qual fazem parte, posicionando-se no discurso ou dirigindo-se aos colegas por meio de sua atividade profissional.

À medida que as categorias aparecem simultaneamente, foi possível analisá-las conjuntamente no mesmo excerto. As categorias frequentemente recorrentes como a **ativação participação determinação** seguem ocorrendo concomitantemente e serão mencionadas de acordo com sua pertinência.

No exemplo 90, o participante salienta por meio do processo mental desiderativo (*escolhi*) a sua opção pela profissão e segue justificando esta escolha com a sua crença no “poder” do professor, também por meio do processo mental cognitivo (*acreditar*). O ator social é incluído no texto pela categoria **funcionalização**, conferindo-lhe um atributo como meio de fundamentar a sua escolha profissional. O uso do Atributo *importante* retoma a caracterização utilizada por vários participantes no primeiro questionamento para o papel do professor, como forma de justificar a sua inserção no magistério. P1#2, em 90, atribuiu ao ator social *eu* a capacidade ou potência, dotada de importância, além de ressaltar sua escolha profissional e a satisfação que tem no exercício da profissão.

90	P1#2	Não foi por acaso que <u>eu escolhi</u> essa profissão' <u>eu escolhi</u> porque <u>eu acredito</u> que <u>o professor</u> ' tem um poder importante' hummm na sociedade:de como todo' então foi uma opção minha ser professora' eu gosto muito de ser professora'
----	------	--

No exemplo 91, P5#2 constrói a representação do professor como um profissional digno de respeitabilidade e valorização. A inclusão do ator social em 91 se dá por **ativação participação personalização funcionalização** (*o professor*) e **passivação sujeição** (*nos assusta*). O professor é Fenômeno, afetado pelo processo mental emotivo (*assusta*), revelando a condição de admiração e inquietação dos profissionais.

91	P5#2	outra coisa que não isso que <u>nos</u> assusta assim' enquanto professor'
----	------	--

		ah falta a família' a instituição família na minha opinião tá falida' e quando tu não mostra dentro da casa que <u>o professor</u> é alguém que merece respeito mercê ser valorizado pelo papel pela pela impotência que ele vai ter na tua vida' ah' o aluno não vai levar isso pra escola então
--	--	---

Ademais, P5#2, por meio de um Atributo, constrói a representação do professor como um profissional digno de respeitabilidade e valorização. O ator social busca expressar seu ponto de vista, a fim de justificar tanto a falta de respeitabilidade quanto a de valorização, a fatores sociais externos à escola, mais especificamente ao grupo familiar. Isso permite inferir que os professores não são tratados com o devido respeito que lhes cabe, reforçando a representação de um profissional desvalorizado.

Ao mesmo tempo, em 92, o ator social incluído por **funcionalização** salienta seu desejo de ser tratado com deferência. Em determinado momento, o ator social apresenta-se por **passivação** (*nós deveríamos nos valorizar e nos respeitar*) para ressaltar que as atitudes de valorização e respeito devem partir do próprio professor, como forma de promover o seu reconhecimento em âmbito mais geral, em toda sociedade. O professor é ao mesmo tempo Experienciador e Fenômeno dos processos mentais (*valorizar*) e (*respeitar*) e pelo uso da modulação *deveríamos*, a autovalorização é tomada como uma obrigatoriedade por parte do professor.

92	P5#2	mas' a gente erra enquanto professor' é a gente espera o respeito dos outros enquanto que <u>nós deveríamos nos valorizar e nos respeitar</u> ' quando falamos pra mm ah o professor do estado ganha mal' digo não ganha mal' deveria ganhar melhor' deveria ser mais valorizado'
----	------	---

No excerto 93, o ator social ocorre pelas categorias **funcionalização** (*daquele professor de letras*) e **passivação** (*se valorizando*). O professor é novamente Experienciador e Fenômeno do processo mental (*valorizar*).

93	P20#2	bueno' mas se ela está desvalorizada' é porque ele não está <u>se valorizando</u> também em um momento em que não há uma valorização daquele sujeito daquele <u>professor de letras</u> '
----	-------	---

Assim como no exemplo 92, P20#2 segue a mesma linha de pensamento ao observar a necessidade de o professor promover a sua própria valorização. Por meio do marcador negativo *não*, o participante destaca a ausência de uma autovalorização, que se justifica e se agrega, segundo ele, a desvalorização extrínseca ao professor.

Em 94, a representação se dá por **passivação**, por meio do processo mental perceptivo (*sinto*), expondo a percepção de um grupo fragmentado (*muito desunidos*).

94	P13#2	eu <u>nos</u> sinto muito desunidos né' acho inclusive que eu faço parte dessa desunião' (eu) acho que é uma é uma classe que não é unida' que não está assim' devido a ene motivos como carga horária' salários' essa desvalorização midiática ao extremo'
----	-------	---

Desse modo, P13#2, como outros entrevistados, destaca a desvalorização do professor, porém faz uma referência mais específica que remonta aos meios de comunicação como fomentadores desta condição. Para P13#2, a desvalorização sofrida pelos professores repercute no comportamento da categoria de modo geral, ocasionando uma desagregação dos integrantes da classe. O participante pondera sobre sua própria contribuição para com este cenário e constata não ser colaborativo na promoção da união do grupo. Em vista disso, o participante apresenta a representação de uma categoria desunida.

O ator social incluído por **funcionalização**, de acordo com P16#2, em 95, cita a questão salarial, fazendo menção à baixa remuneração da classe em contrapartida à alta carga de trabalho, reforçando a representação do professor como o profissional que trabalha muito, mas apresenta *desprestigiada* e *desvalorizada*. como Atributos do processo relacional atributivo (*está*).

95	P16#2	mas vamos usar entre aspas ai pena' ai <u>professor'</u> <u>professor</u> ganha mal' trabalha muito né' né' mas na verdade assim em relação à <u>categoria</u> que está bem desprestigiada' desvalorizada'
----	-------	--

Similarmente a 93 e 94, P11#2, o excerto 96 também inclui o ator social por **passivação**, observando que os professores se percebem desprestigiados perante a sociedade. Através do processo mental perceptivo (*vejo*), o participante atribui características pejorativas à categoria (*desprestigiada, desrespeitada*), reforçando a

falta de reconhecimento e respeito em relação aos professores. Apesar de apresentar, inicialmente, um apagamento de quem desprestia e desrespeita, o participante acaba por se incluir dentre aqueles que apresentam esta postura (*nos vemos*).

96	P11#2	não não sou otimista em relação' à <u>categoria:a</u> em si' eu vejo <u>ela</u> bastante desprestigiada' desrespeitada eles e incluem também como eu disse' é assim que que <u>nos</u> vemos
----	-------	--

A temática da valorização ou da falta dela está presente no discurso de vários participantes da pesquisa, destacando-se como um tópico recorrente nas respostas do segundo questionamento. Incorpora-se a esta perspectiva, frequentemente, o tema da desunião da classe. Os excertos a seguir demonstram esta representação e neles posso destacar o uso da **inclusão** por **possessivação** dentre outras categorias já mencionadas como a **passivação e funcionalização** que ajudam a construir a representação de uma classe desunida.

No trecho 97, há o ator social incluído por **funcionalização** (*professor*). O processo material *empobreceu* retrata a situação de na qual se encontra o professor. Desse modo, há, novamente, a condição da classe retratada de maneira negativa. O ator social também aparece por **participação determinação** e pelo processo mental perceptivo (*sinto*) e cognitivo (*acho*), o entrevistado expõe seu lamento e avaliação da conduta dos professores. Também pelo processo mental cognitivo (*acho*), previamente se exclui desta postura, conferindo-se um lugar de superioridade.

97	P2#2	<u>eu acho</u> que eu tô BEM acima de mum:itos da categoria' e e uma das coisas que <u>eu si:nto</u> é essa essa categoria não estar engajada da mesma forma' <u>eu acho</u> que tem muita picui:nha' muita coisinha pequena' eu acho que <u>o professor</u> empobreceu de tal maneira que eles disputam um sorriso dum aluno
----	------	---

Assim, P2#2 considera-se em posição de destaque em relação aos demais colegas, além de alegar a falta de engajamento da categoria como consequência do empobrecimento do professor, que neste caso, parece dizer respeito a uma questão emocional-afetiva. Conjecturo, a partir desta afirmativa, que tal condição repercute em um grupo desagregado, não unido.

Também P17#2 apresenta **funcionalização** (*o professor*) como integrante de uma categoria não unificada, não apenas entre seus pares, professores de língua portuguesa, mas entre todos do grupo docente. Assim como no excerto 94, a representação é de uma categoria desunida. Ademais, observo as categorias **exclusão** por **encobrimento** (*ensinar gramática na sala de aula*) quando da omissão do ator social *professor* como agente da atividade de ensinar gramática. É possível observar também o ator social expresso por **possessivação** pelo pronome possessivo (*sua*) em relação ao componente curricular.

98	P17#2	não só na <u>sua disciplina</u> que seria língua portuguesa especificamente mas em intertextualidade com as outras disciplinas' ah com história' geografia' o <u>professor</u> em si' é uma <u>categoria</u> bastante desunida então se torna muito simples <u>ensinar gramática na sala de aula</u> ' não é só isso' vai muito além'
----	-------	---

No excerto 99, o ator social é incluído por **funcionalização** (*professora de português*) e **passivação** (*todos os professores*), além de **possessivação** (*meus próprios colegas*). P19#2 faz uso do processo mental emotivo (*sentir*) para expressar que seu sentimento de inclusão na categoria restringe-se ao convívio com os colegas próximos na escola e na disciplina. E, assim como em 94 e 98, a representação para professor também é de um profissional desunido.

99	P19#2	não vejo uma categoria abrangente' assim que envolva <u>todos os professores</u> ' que haja um diálogo maior' como é previsto até né 'em tantos documentos aí essa questão da essa questão velha da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade' não vejo como, eu não vejo como algo que aconteça' acho que enquanto categoria as disciplinas continuam isoladas' então eu como professora de português' no máximo consigo conversar e <u>me sentir</u> assim como parte da escola é mais relacionada <u>aos meus próprios colegas da língua portuguesa</u>
----	-------	--

Para P19#2, os professores não interagem e não atuam de forma integrada, refletindo como característica do ensino básico uma educação fragmentada, com o ensino dos conhecimentos ocorrendo de forma isolada. Para este participante, a interação só ocorre entre os profissionais de um mesmo componente curricular (*língua portuguesa*). Em relação a falta de integração no trabalho dos professores, Enguita (1991) alega que, muito se fala nas escolas sobre esta necessidade, mas

que ela não se efetiva. A cooperação é fundamental para que o trabalho da escola se realize, no entanto, a cooperação pode ser um fator de estabilidade para o poder, pois a reunião dos trabalhadores coletivos, ao mesmo tempo, possibilita uma unidade de interesse e favorece formas de resistência à dominação.

Em 100, o participante expressa sua opinião sobre a categoria por meio do processo mental cognitivo (*penso*), destacando o acolhimento dos colegas nos grupos de trabalho. Como reforço desta perspectiva, faz uso do processo material (*fortalece*) para enfatizar as atitudes colaborativas dos professores. O ator social é incluído por **passivação** (*te acolhe*) e **passivação coletivização** (*um grup:o*), refere-se aos professores e expõe a união dos grupos com os quais atua. porém esta união parece não ir além dos colegas de escola, sem representar uma união mais abrangente como categoria.

100	P6#2	também nessa questã:o de quanto né por que quando se pensa em categoria profissional se pensa em luta de repente' né" ou buscar objetivos iguais' então eu penso que a gente é bem acolhido né' (a gente) é um grupo que queee se se for se fortalece nas uniões né' se tu trabalha em uma escola' 2 escolas' 3 escolas' sempre tem <u>um grup:o</u> que é que <u>te acolhe</u> que entende as dificuldades
-----	------	---

P6#2 refere-se a grupos menores que compartilham o mesmo espaço de trabalho, de modo que não é possível aplicar a propriedade *unidos* a todos os profissionais de língua portuguesa ou do magistério em geral. Nesse caso, o discurso deste participante situa a condição da classe restrita ao seu contexto escolar, demonstrando um entendimento diferenciado do conceito de categoria, vinculado restritamente ao grupo de profissionais que fazem parte do seu ambiente de trabalho.

Levando em conta a percepção de categoria desunida por parte de alguns entrevistados, é possível conjecturar sobre os fatores que influenciam para a desagregação dos professores. Fatores como excesso de trabalho, que impediria um diálogo mais contínuo e o desestímulo pela desvalorização, são condições que corroboram para que o professor seja um profissional que não tem um lugar definido socialmente, como afirmam alguns autores. Para Perrenoud (2002), Richter (2008) e Nóvoa (2002), o professor vive um embate entre a profissionalização e a proletarização. Não tendo um lugar historicamente definido no decorrer da

constituição da profissão *professor*, o que pode incidir na dificuldade de construir uma identidade e, desse modo, em uma organização necessária para a constituição de uma categoria constituída como tal e fortalecida na união.

A seguir, apresento os resultados obtidos na análise da questão 3.

5.3 QUESTÃO 3

O terceiro questionamento buscou averiguar como o professor entende a visão da sociedade a seu respeito: “Como você acredita ser visto pela sociedade como professor de língua portuguesa?” O Quadro 8 e o Quadro 9 apresentam as ocorrências das categorias de atores sociais na questão 3.

Quadro 8 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q3 (P1–P10)

(continua)

		Categorias	Entrevistados										
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Exclusão		supressão: oração reduzida											
		supressão: apagamento beneficiários				x							
		supressão: nominalização											x
Inclusão	Ativação	Participação Indeterminação											
		Participação Determinação Determinação única	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		participação:personalização:determinação:categorização:funcionalização		x					x		x		
		participação:personalização:indeterminação							x	x			
		participação:impersonalização:abstração											
		participação:impersonalização:objetivação		x									
		circunstancialização personalização determinação		x		x	x	x					
		circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização	x										
		circunstancialização:impersonalização:abstração											
		possessivação:personalização:determinação::categorização:funcionalização		x		x					x		

Quadro 8 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q3 (P1–P10)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados									
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Inclusão	Ativação	possessivação personalização determinação categorização identificação		x			x					
		possessivação personalização determinação associação										
		possessivação:impers onalização:abstração	x				x					x
		possessivação:impers onalização:objetivação										
		Ativação Participação Personalização Especificação Assimilação agregação									x	
		Ativação Participação Personalização Especificação Assimilação coletivização										x
		Ativação Participação Personalização Indeterminação	x									
		Ativação Pariticipação Impersonalização Abstração										
	Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização			x			x					
	Passivação	sujeição:associação:in diferenciação										x
		sujeição:dissociação:i ndiferenciação			x							
		beneficialização:assoc iação:indiferenciação			x							
		circunstancialização sujeição		x	x							
		possessivação sujeição						x				
circunstancialização beneficialização determinação categorização funcionalização												

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 9 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q3 (P11–P20)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados									
			P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Inclusão	Ativação	Ativação Participação Personalização Indeterminação										
		Ativação Pariticipação Impersonalização Abstração								x		
		Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização		x		x				x		
	Passivação	sujeição:associação:in diferenciação	x		x		x					x
		sujeição:dissociação:i ndiferenciação										
		beneficialização:assoc iação:indiferenciação						x				
		circunstancialização sujeição										
		possessivação sujeição								x		x
		circunstancialização beneficialização determinação categorização funcionalização							x			

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifiquei, novamente, um uso mais recorrente das categorias **passivação** e **funcionalização**. Também foi possível identificar o uso mais significativo da **Indeterminação** e **possessivação**, além de algumas categorias que chamaram a atenção por não serem habituais no discurso no decorrer das cinco questões.

No excerto 101, o ator social é incluído por **passivação** (*tua proposta*) e **funcionalização** (*do professor de língua portuguesa*), conforme verifiquei recorrentemente nos discursos, à medida que o entrevistado fala de sua função como profissional. O participante apresenta a sociedade como Experienciador do processo mental cognitivo (*entender*) *acompanhado* do marcador negativo *não* para explicitar o desconhecimento da sociedade sobre o real papel do professor de língua portuguesa.

101	P1#3	a sociedade não entende' ah e não reconhece muitas vezes o papel <u>do professor de língua portuguesa</u> ' não tem um entendimento da: amplitude do que <u>isso</u> significa' (...) é um discurso que vem permeado por toda uma sociedade que ainda não entende' e em algumas práticas mesmo que <u>a gente</u> propõe na escola e depois vem
-----	------	---

		questionamentos de ca:sa em relação a <u>tua</u> propor:sta por se tratar de ser <u>um professor de português</u> ' que não entende para que tal coisa' então <u>não é reconhecido</u> pela sociedade o papel <u>do professor de língua portuguesa</u> ' só quando se refere à correção de texto'
--	--	---

O exemplo 101 salienta que não há uma consciência maior em relação ao papel do professor, expondo uma perspectiva por parte da sociedade que ignora o alcance da função deste profissional, explicitada no decorrer do discurso como reduzida à correção de textos. À medida que boa parte da sociedade desconhece as atribuições do professor, além da transmissão de conteúdos, este profissional é percebido apenas como um técnico. Tardif (2002) defende que os professores somente serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando a eles for dado o *status* de verdadeiros atores e não de simples técnicos ou de executores de reformas concebidas por outrem.

No exemplo 102, inicialmente, observei que a Inclusão é realizada por **ativação participação determinação**, quando o entrevistado atribui ao Portador (*eu*) por meio do processo relacional (*sou*) o Atributo “mal vista” e em outros momentos, quando o Portador (*nós*) é qualificado como amador. Além disso, o processo relacional (*somos,*) antecedido pelo marcador negativo *não*, cria uma significação de profissional amador e incompetente para ator social - *nós*.

102	P13#3	acho que <u>eu</u> sou mal vista' acho que <u>eu</u> sou muito mal vista' <u>eu</u> acho que a sociedade não entendeu o papel <u>dos professores</u> ' numa especialmente ah <u>educação básica ensino fundamental e médio</u> ' e enquanto <u>professora de língua portuguesa</u> é quase como se nós fossemos <u>só mais um mesmo</u> ' assim <u>eu</u> percebo que:: a sociedade não <u>nos</u> dá o crédito pelo <u>nosso</u> trabalho (...) a sociedade acha que <u>nós</u> somos amadores' que <u>nós</u> não somos competentes' a ponto de dizer o que <u>nós</u> temos que fazer ou de sugerir que <u>nós</u> precisamos né que <u>a gente</u> precisa de amigos na escola de enfim de outras vias aí para <u>nos</u> ajudar a fazer o <u>nosso</u> trabalho no qual <u>temos</u> uma formação igual ou maior do que outras áreas também né
-----	-------	---

O ator social é incluído também por **possessivação** (*nosso trabalho*) e **funcionalização** (*dos professores*'). O ator social está incluído também por **passivação sujeição** (*para nos ajudar*) e apresenta uma representação de professor que reforça a inabilidade profissional ao necessitar de auxílio para a execução do seu trabalho. O participante P13#3 refere-se à falta de entendimento

da sociedade sobre o papel do professor e reforça a representação de um profissional que realiza atividades desconhecidas ou não compreendidas pela sociedade. Assim, o professor de ensino básico muitas vezes tem um alto grau de formação, mas está sujeito ao julgamento, supostamente errôneo, por parte da sociedade que não tem conhecimento da sua real função como profissional. Por esse motivo, os professores são desconsiderados e estão submetidos a avaliações negativas.

Em 103, o professor é Portador do processo relacional possessivo (*tem*), o qual se responsabiliza por ensinar o aluno a ler, escrever e interpretar, além das regras gramaticais. O ator social é incluído por **passivação funcionalização** ao introduzir a ideia da população em relação ao professor. Por **funcionalização** (*professor*) o ator social é possuidor da responsabilidade de ensinar ao aluno os diversos aprendizados oriundos do componente curricular língua portuguesa. No caso de **passivação funcionalização**, o ator social aparece como Metafenômeno de um processo mental cognitivo (*pensam*) ao abordar as expectativas da sociedade em relação ao professor de língua portuguesa e aos demais professores.

103	P15#3	quando se fala em <u>professor de língua portuguesa</u> as pessoas já já pensam né que <u>o professor ele tem o papel de ler de ensinar o aluno a ler</u> a interpretar né' a escrever' ahh ensinar as regras gramaticais' ma::s o papel do professor 'seja de que área qualquer área né' seria muito além disso né' né' é preparar o aluno para a vida né' o aluno para enfrentar os desafios da vida' pra pra entrar no mercado de trabalho' <u>eu</u> acho que a sociedade espera isso não só do <u>professor de língua portuguesa</u> acho que <u>qualquer professor</u>
-----	-------	--

P15#3 retoma a retórica das representações dos participantes P1#3 e P13#3, ao alegar um certo desconhecimento de tudo que a função de professor abarca, salientando que o profissional de língua portuguesa faz mais que ensinar regras gramaticais. O ator social, por último, aparece no excerto 103, por **funcionalização** (*qualquer professor*) de modo a ampliar as expectativas da sociedade aos demais professores. P15#3 expande a função do professor de língua portuguesa para além de ensinar a ler e interpretar e lhe confere encargos mais abrangentes, representando-o como responsável por contribuir de uma maneira mais integral com a preparação para a vida e para o ingresso na vivência profissional. Tal representação corrobora com a imagem de um profissional necessário para a

sociedade e advoga em favor da importância da linguagem e do uso que se faz dela. Esta percepção reforça o entendimento de que a função do professor não está restrita apenas ao conhecimento científico e técnico, mas admite que o professor atua sobre seu objeto de trabalho, conforme sustenta Tardif (2002).

O excerto 104 traz ator social por **passivação sujeição funcionalização** como Fenômeno de um processo mental cognitivo (*entender*) e por **conotação**, o professor é comparado a um dicionário.

104	P1#3	entende <u>o professor de português</u> como fosse <u>um dicionário</u> é sinônimo' quer saber sinônimo de alguma palavra' ou o significado de alguma palavra difícil' então' entender' de tudo que <u>o professor de português</u> pode oferecer ou pode possibilitar não se tem esse entendimento' na minha opinião
-----	------	---

Essa representação apresenta o professor coisificado pela sociedade, podendo ser entendida como uma representação de desvalorização do profissional. O professor é visto como um receptáculo de conhecimentos estanques, com atuação e conhecimentos limitados e restritos a informações técnicas. O professor aparece novamente por **funcionalização** (*o professor de português*) para demonstrar que a sociedade desconhece as possibilidades da atuação deste profissional.

Em 105, o ator social está incluído por **passivação sujeição e funcionalização** (*o professor de língua: portuguesa*) no qual é Fenômeno de um processo mental cognitivo (*considerar*) comparado a um mero objeto que reúne os termos de uma língua. Neste excerto é possível verificar a categoria **especificação assimilação agregação** para representar o Experienciador do processo mental (*considerar*).

105	P14#3	ah' <u>Eu</u> Acredito que muitas pessoas' talvez a <u>maioria</u> considere <u>o professor de língua: portuguesa uma espécie de ah de dicionário ambulante</u> " <u>gramática ambulante</u> ' <u>aquela pessoa</u> que obrigatoriamente <u>tem que</u> saber todas as regras e nun:ca po:de errar' né ah e hoje o que se trabalha mas muito mais é com uma comunicação' a adequação da linguagem aos diferentes contextos'(...)acho que por muito tempo <u>a gente</u> ah ainda vai ser considerad:o <u>aque:le professor que sabe tudo e que ensinar língua portuguesa é apenas dar aula de gramática</u>
-----	-------	---

O professor está, segundo esta representação, reduzido a uma compilação de vocabulário e a um conjunto de regras. O entrevistado refere-se ao professor como *aquela pessoa*, identificando-o de modo generalizado. Por meio da expressão *tem que*, demonstra uma modulação de obrigação, afirmando que o professor deva ter domínio de todas as regras que compõem a gramática e *'nun:ca po:de errar'*. Esta mesma compreensão limitada, segundo P14#3, é reforçada pelo entrevistado ao afirmar que o professor é tido como detentor de todo conhecimento sobre a língua e que sua atividade resume-se ao ensino de regras gramaticais. Assim como P1#3, P14#3 usa a **conotação** *'dicionário'*, só que desta vez *'ambulante'*, compilando as características do humano com objeto. Por fim, infiro que para este participante, a sociedade entende o professor como alguém cuja função é apenas ensinar gramática.

No exemplo 106, o ator social é incluído por **ativação personalização determinação funcionalização** (*professor de língua portuguesa*) como Portador de um processo relacional atributivo (*ser*) e por **conotação** representa o professor como uma gramática. No trecho 106, a inclusão do ator social ocorre também por **passivação sujeição** (*o professor de língua portuguesa*). O professor é Fenômeno de um processo mental perceptivo (*ver*) acompanhado do negativo *não* que revela uma obscuridade na visão da sociedade sobre o trabalho do professor. O ator social é incluído por **participação funcionalização** (*o professor de língua portuguesa*) e pelo uso da modulação *deveria ser* indicando a obrigatoriedade que o professor tem de apresentar um saber absoluto e falar corretamente. Neste excerto, o ator social também é incluído por **participação determinação** (*nós somos, a gente trabalha*) e o entrevistado intercala o uso dos itens lexicais *nós* e *a gente* para referir-se aos professores de um modo geral.

106	P17#3	uma gramática né' <u>professor de língua portuguesa é uma gramática que não cobra honorário'</u> ah a como é que escreve" aí dá pro professor de língua portuguesa fazer ata' então a sociedade ela não vê no plano' acredito que ela não vê <u>o professor de língua portuguesa'</u> (...) essa visão da sociedade de como <u>o professor de língua portuguesa</u> deveria ser falar tudo correto saber tudo tudo certo é é muito estranho' porque <u>nós</u> somos professores <u>a gente</u> trabalha com a linguagem' <u>a gente</u> trabalha com o português <u>somos</u> passíveis de erro e isso não é não é visto pela sociedade
-----	-------	--

Nos excertos 104, 105 e 106, o professor é representado apenas por um dos muitos saberes que detém, relacionado ao domínio das normas que regem a língua portuguesa. Admito, conforme Tradif (2002), que o professor é um profissional detentor de muitos saberes, contudo observo que a cobrança da sociedade recai sobre um saber específico e conteudista, de modo que o professor deva dominar todas as regras e normas da língua, reduzindo sua função social a um único aspecto.

A coisificação do professor, encontrada nestas ocorrências, comparando-o a um objeto, torna-o um ser inconsciente e possibilita, desse modo, um apagamento das relações humanas no contexto profissional em que está inserido. Posso considerar que a escolha desse atributo implica num aumento das relações de poder, criando a imagem de um ator social desfavorecido socialmente, com uma função unicamente utilitária.

No excerto 107, o ator social é incluído por **passivação personalização especificação assimilação coletivização** (*colegas*) para se referir aos professores que buscam manter um imaginário de que o profissional tem domínio total dos conhecimentos.

107	P2#3	colega' a gente tem <u>colegas</u> que Deus o livre dá uma disciplina diferente' que DEus o livre o aluno pensAr' que <u>a pessoa</u> não sabe' mas foi construída essa imagem que <u>o professor</u> tem que saber tudo' e <u>o professor de português</u> ainda tem uma certa: /.../ uma certa assim discriminAção' porque: ah' eles enxergam <u>a gente</u> como' ahh uma elite cultural'
-----	------	--

O ator social é incluído também por **generalização** (*a pessoa*) como Experienciador de um processo mental cognitivo (sabe), expressando a não aceitação de que o professor não é detentor de um saber absoluto. P2#3 manifesta a percepção de um consenso comum de que o professor de língua portuguesa detém um conhecimento total na sua área, além de sofrer uma segregação social oriunda da suposta erudição do professor.

A inclusão do ator social, no excerto 108, ocorre por **ativação funcionalização** (*o professor de língua portuguesa*), por **ativação personalização determinação** (*a gente*) e num terceiro momento por **passivação funcionalização**

(do professor de português'). O professor aparece no excerto como Portador do processo relacional circunstancial (*ser*).

108	P5#3	A é aí é difícil né' porque como <u>professor</u> é fácil de responder essa pergunta né' mas <u>o professor de língua portuguesa</u> ééé' assim' é <u>aquela pessoa</u> que tá preocupada em corrigir os erros dos outros' infelizmente né e não é não é isso <u>a gente</u> não é isso' mas a sociedade se cuida pra falá perto <u>do professor de português'</u>
-----	------	--

O entrevistado identifica o professor de maneira geral '*aquela pessoa*' e constrói a representação para o professor de um corretor, cujo conhecimento gramatical lhe confere a função de retificar ações linguísticas não alinhadas com a gramática.

No exemplo 109, a inclusão do ator social ocorre por **passivação funcionalização** (*professora de língua portuguesa*'). Além da categoria **participação determinação** que se repete várias vezes no excerto (*eu, a gente, (eu) vejo*). O item lexical (*eu*) é Experienciador do processo mental perceptivo (*vejo*), *a gente* é Dizente dos processos verbais *fala* e *escreve*, Ator do processo material *assusta* e Possuidor do processo relacional *tem*.

109	P6#3	então <u>eu</u> vejo muito assim ah' essa cobrança muito forte em cima do que <u>a gente</u> fala e do que <u>a gente</u> escreve' e <u>vejo</u> também como de de uma maneira que parece que <u>a gente</u> assusta as pessoas' porque: até hoje em dia mesmo os grupos de Whatsa::pp' ou nessa nessa coisa mais ah nessas mídias que <u>a gente</u> tem hoje em dia' ah vamos cuidar porque temos uma <u>professora de língua portuguesa'</u>
-----	------	---

P6#3 representa o professor como detentor de um saber completo em relação à língua portuguesa. Tal conhecimento implicaria em uma constante cobrança de um uso correto da língua em diversas situações alheias à sala de aula, partilhando da mesma linha de pensamento e reforçando as representações apresentadas nos excertos anteriores. Ao falar sobre a sua percepção da sociedade, o entrevistado faz uso do item lexical *eu, porém*, à medida que passa a descrever atividades que são comuns a todos os professores, faz uso do item lexical *a gente*.

Percebi uma frequência de construção de sentidos em que o ator social é vinculado ao saber conteudista. Ao caracterizar o professor como alguém preocupado com a correção e com o ensino de regras segundo a norma culta da

língua, evidencia-se, ainda vivo na sociedade atual, o arquétipo do professor de língua portuguesa concebido no decorrer da constituição do sistema escolar, que até os anos 40 manteve o ensino embasado na tradição da retórica, da gramática e da poética (SOARES, 2001). Tal perspectiva ignora que a atividade exercida pelo professor vai além de um conhecimento científico, técnico, visto que os professores atuam sobre o seu objeto de trabalho, que são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo, conforme Tardif (2002), revelando uma compreensão limitada de suas atribuições e conseqüentemente da relevância social da sua profissão.

A análise seguiu evidenciando, dentre a maioria das inclusões por ativação participação um número significativo de ocorrências do ator social incluído no discurso por **passivação** (*nos*) e **funcionalização** (*o professor*).

Em 110, o ator social está incluso passivo por **sujeição** (*nos*), como Fenômeno do processo mental perceptivo (*ver*), criando a representação de um profissional malsucedido. O discurso menciona que o professor é alvo de piedade por parte dos alunos em razão das adversidades que a profissão apresenta.

110	P10#3	eles <u>nos</u> veem como decadentes parece / <u>eu</u> digo gente é o que <u>eu</u> escolhi' é a <u>minha</u> profissão com todos os percalços' mas <u>eu</u> sou muito feliz dentro dela' não faria outra coisa não <u>preciso</u> entre aspas dessa piedade' entende" então <u>eu</u> vejo que o que <u>eu</u> vejo não é o que <u>os outros</u> né/ ou <u>pelo menos grande parte</u> (...) que os alunos não respeitam mais <u>o professor</u> não só de língua portuguesa' mas <u>eu</u> acho que tudo vem de uma troca de sala de aula de contato.
-----	-------	---

A **passivação** ocorre também por **sujeição funcionalização** (*professor*). O ator social é fenômeno do processo *respeitar*, acompanhado do elemento negativo *não*, evidenciando uma representação desfavorável de um profissional que não é digno de consideração. Tal concepção é encontrada, eventualmente, no decorrer dos discursos analisados entre vários entrevistados e reforça a representação de um profissional desvalorizado.

O ator social, em 111, é expresso por **passivação sujeição** (*a gente*) e coloca o professor como alvo de piedade, percebido como um desafortunado. O ator social é incluído por **participação determinação** (*eu*), quando do uso dos processos mentais perceptivo (*ver*) e cognitivo (*achar*), e do processo relacional atributivo (*ser*). Nesses momentos, o participante expressa sua percepção sobre o olhar piedoso

das pessoas (*eu vejo*) e sua opinião sobre uma possível mudança nesta percepção (*eu acho*), além, da sua caracterização por uma condição de miserabilidade (*eu sou uma coitada*).

111	P20#3	né' então <u>eu</u> vejo que as pessoas também têm um olhar de piedade' ai de coitadinha' ai coitada <u>da professora de português'</u> ai coita::da <u>tu</u> é <u>professora do esta::do'</u> então assim a veem <u>a gente</u> com uma com penalização né com pena ahh <u>coitado'</u> e <u>eu não sei eu</u> acho que a sociedade ela também podia repensa::r o olhar que ela tem' a fala que ela tem <u>em relação a um profissiona da educação'</u> (...) <u>eu</u> sou uma coitada para a maioria das pessoas não há um olhar valorizando <u>o professor de língua portuguesa'</u> ai olha <u>tu</u> é uma <u>professora de língua portuguesa'</u> ai que legal'' muito difícil <u>tu</u> encontrar uma pessoa que diga isso'
-----	-------	--

Há também a inclusão por **circunstancialização funcionalização** (*em relação um profissional da educação*) e **passivação funcionalização** (*o professor de língua portuguesa*) novamente para expressar sua condição desfavorável enquanto profissional não valorizado. Nesta ocorrência, P20#3 expressa uma representação que desabona os professores, retomando o tema da desvalorização já mobilizado nas declarações de diversos participantes em resposta aos questionamentos anteriores.

É possível inferir que as representações evidenciadas até o momento revelam a falta de informação e compreensão sobre o trabalho e a função dos professores, estando, diante disso, concatenadas com a desvalorização da classe. A despeito das muitas ocorrências que reforçam esta representação, apurei, em contrapartida, uma visão mais otimista dentre alguns dos entrevistados.

No trecho 112 a inclusão do ator social, ocorre por **ativação participação determinação** (*eu*) ao expressar a boa relação do participante com os alunos. A inclusão ocorre também por **passivação sujeição** (*nos*).

112	P3#3	<u>(eu)</u> não tenho problemas com alunos de nenhuma espécie' olha não não <u>tenho</u> mesmo são alunos que é <u>eu me</u> sinto valorizada por eles /.../ isso é pra todos os anos' pra todos os anos' os pequenos então nem se fala né' os pequenos assim' eles eles nos fazem <u>nos</u> sentir assim <u>as rainhas' da da sala de aula'</u> porque o que <u>a gente</u> diz é' né' o que <u>a gente</u> diz' é e eles eles perguntam' eles falam' eles são curiosos' assim é né' são muito espontâneos' e mas os do ensino médio também <u>eu</u> não posso reclamar não
-----	------	--

O Experienciador (*nos*) do processo mental perceptivo (*sentir*) considera-se valorizado, alvo de admiração e respeito por parte dos seus alunos. Essa percepção é reforçada por uma metáfora em que o ator social é incluído por **conotação** (*as rainhas' da da da sala de aula*). Embora, a pergunta tenha sido direcionada para uma esfera mais ampla ao questionar sobre a visão da sociedade, P3#3 menciona os alunos como uma parcela da sociedade, associando a questão, inicialmente, a um olhar mais próximo do seu dia a dia. Entendo que a perspectiva positiva pode ser proveniente do conhecimento mais próximo por parte dos alunos em relação ao trabalho do professor como resultado de um envolvimento afetivo, além de cognitivo, que conta com o comprometimento do professor nas interações, conforme Tardif (2002). Segundo Maturana (2002), a educação é um processo de convivência que promove a transformação dos que nela interagem. A interação entre professor e alunos deve ser pautada no respeito e na aceitação, de modo que a educação seja um desenvolvimento recíproco que ocorra de forma harmônica. De tal modo, tal perspectiva pode ser creditada a uma visão restrita, fruto da afetividade entre os integrantes do processo- professor/aluno- e não representa a totalidade da sociedade em maior escala.

O ator social é, em 113, primeiramente, incluído por **ativação determinação** com item lexical (*eu*) que desencadeia os comentários sobre a concepção do entrevistado em relação à discussão. Há um caso de inclusão por **indeterminação** (*outros*) que na sequência é explicitado como sendo os *professores de língua portuguesa e matemática*. O participante aborda a questão curricular ao falar as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Tais disciplinas aparecem como Portador do processo relacional atributivo (*são*), tendo sido caracterizadas pelo Atributo *tradicionais*. Esta perspectiva, movimentada determinações históricas para a elaboração do primeiro currículo nacional, em 1855, o qual contemplava as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar. O nível elementar priorizava os conteúdos que hoje compõem o componente curricular língua portuguesa, sendo eles, leitura, escrita e gramática, além de aritmética, pesos e medidas, que fazem parte dos conhecimentos da disciplina de matemática. A história sagrada e a educação moral acompanhavam de forma complementar (MELLO, 2014).

O ator está incluído por **funcionalização** (*o professor*) e por **passivação sujeição** (*professor de línguas', de língua portuguesa'*) como fenômeno do processo cognitivo (*valorizar*) do Experienciador sociedade (*pela sociedade*).

113	P4#3	eu acredito ainda que os <u>outros</u> professores de língua portuque:sa' ah' matemática' dessas disciplinas' vistas como tradicionais eles são:o' super valorizados' so-cial-men-te né' mas a questão é que <u>o professor</u> não é valorizado' não existe uma valorização' não é valorização <u>do profissionala::!</u> (...) mas ainda assim <u>professor de línguas'</u> eles <u>de língua portuguesa'</u> e matemática né' que são como <u>eu</u> te falei as disciplinas ditas 'como tradicionais ainda são mais valorizados né' pe:la sociedade
-----	------	---

Apesar da desvalorização dos professores, P4#3 considera que tanto os professores que atuam com o componente curricular língua portuguesa quanto o de matemática ocupam uma posição privilegiada socialmente, à medida que fazem parte um grupo de disciplinas às quais se atribuiu um lugar de destaque no currículo que ocorreu no decorrer da institucionalização do ensino básico e ainda hoje pode ser evidenciada como por exemplo por uma carga horária maior destinada a estas disciplinas no currículo do ensino básico.

No excerto 114, o ator está incluído por **ativação funcionalização** (*professores*) e o ator social é caracterizado como um estimulador tanto do pensamento quanto da leitura.

114	P10#3	falei' <u>eu</u> escolhi ser <u>professora</u> pelos professores que <u>eu</u> tive <u>eu</u> acho <u>os professores</u> são (+) é instigadores do pensamento' da leitura (+) e <u>eu</u> acho que isso nunca poderia ter (incompreensível) então <u>eu</u> sei que tem <u>muitos</u> que <u>nos</u> admiram'(...)eu acho que como professor / categoria <u>professor de língua portuguesa</u> principalmente' / que de certa maneira <u>nós</u> conseguimos trabalhar <u>com todas as áreas'</u>
-----	-------	---

O ator social também está incluído por **passivação sujeição** (*nos*), neste caso é fenômeno do processo (*admirar*) social, cujo participante é representado por **indeterminação agregação** (*muitos*), indicando um caráter anônimo dos admiradores, o que pode ser entendido como uma falta de conhecimento sobre a proporção da sociedade que contempla esta perspectiva do entrevistado. P10#3 faz referências a sua motivação para a escolha da profissão e ressalta como positiva a possibilidade de a língua portuguesa permear as demais disciplinas curriculares. De

tal modo, é possível depreender uma representação do professor de língua importante como um profissional importante para a sociedade.

No início do excerto 115, ocorre a **supressão** do ator social pelo apagamento do agente da passiva, à medida que P12#3 expõe a conjuntura de desvalorização do trabalho docente enfrentada pelos educadores (*a docência*), mas não explicita quem são os agentes desta desvalorização (*vem sendo desvalorizada*).

115	P12#3	bom' então' <u>a gente</u> sabe que <u>a docência</u> ' ela <u>vem sendo desvalorizada</u> né' inclusive <u>aqueles que querem ser professores</u> atualmente' são desmotivados' em razão do contexto atual em que <u>nós</u> estamos' ma:s <u>eu</u> acredito que em relação à língua portuguesa' <u>o professor de língua portuguesa</u> ele ainda tem o seu valor <u>ele</u> ainda é valorizado' ah justamente pelos motivos que <u>eu</u> citei na primeira questão' em razão da linguagem ser tão importante' ah na vida nesse' convívio social né não' só nas outras disciplinas mas' né na vida em sociedade' no traba:lho' nas relações pessoa:is ah futuramente numa graduação ou pós-graduação' né <u>acredito</u> queee os alunos' os pais' a população em geral sa::be da importância que é né saber se comunicar da importância da linguagem
-----	-------	---

Ocorre a **diferenciação** (*aqueles que querem ser professores*) dos atores sociais que estão desmotivados para a atividade da docência e a **funcionalização** (*o professor de língua portuguesa*), quando o participante é representado como possuidor de valor. O ator social é caracterizado como valorizado, sendo este status conferido à relevância do seu componente curricular para a comunicação e, portanto, para uma boa condução das relações sociais de um modo geral.

No excerto 116, em várias ocorrências o ator social é incluído por **passivação** (*a sociedade nos vê, não me conheçam, me perguntam*) à medida que é citado em vários momentos como foco da atenção da sociedade. P16#3 relata diferentes situações, como por exemplo, quando é interpelado (*me perguntam*) em situações fora do contexto escolar. Verifiquei a **possessivação** (*minha formação*) usada pelo participante para referir-se ao conhecimento a sua capacitação profissional.

116	P16#3	ahh <u>eu</u> acho que <u>a sociedade nos vê</u> assim ó com respeito em relação agora <u>vou</u> separar a questão da categoria de professor de português em qualquer lugar por exemplo que eu <u>me</u> apresente que as pessoas <u>não me conheçam</u> né' na verdade como <u>eu</u> trabalho (incompreensível) nesses lugares que são lugares assim ó' que têm um fluxo de alunos bem bem elevados né ahh quando <u>eu</u> chego em qualquer lugar como uma pessoa entre aspas anônima e <u>me</u>
-----	-------	--

		perguntam a <u>minha formação</u> ' ah <u>eu</u> sou professora' <u>sou</u> formada em letras' <u>sou professora de língua portuguesa</u> as pessoas têm assim um certo respeito né
--	--	---

Neste caso, o ator social é reconhecido positivamente pelo ofício que exerce. O ator social professor possui uma visibilidade favorável, em decorrência da sua formação, de modo que a respeitabilidade que lhe é facultada deve-se aos conhecimentos específicos do seu componente curricular.

Diante da análise dos discursos produzidos pelos entrevistados a partir do questionamento sobre a visão da sociedade a seu respeito, evidencio, apesar do constante uso de ativação determinação que ocorre em todas as contestações, uma recorrência maior que nas questões anteriores, 1 e 2, da passivação, além da funcionalização. O ator social foi apresentado como Portador de Atributos em muitas das ocorrências de ativação e passou a ser afetado ou beneficiado pelos processos nas ocorrências de passivação. À medida que, segundo Fairclough (2004), o discurso contribui para reproduzir a sociedade, posso depreender de um maior uso da categoria passivação pelos entrevistados que estes se percebem como sujeitados à opinião do grupo social de que fazem parte, ao mesmo tempo que corroboram para a construção deste panorama, visto que a relação entre discurso e estrutura social, conforme o autor, é dialética.

A investigação prossegue com a questão 4 que visa restringir um pouco mais a percepção dos professores, delimitando a pergunta ao âmbito da comunidade escolar.

5.4 QUESTÃO 4

Os atores sociais descritos nesta seção dizem respeito às respostas dos professores ao quarto questionamento: “Quais expectativas você acredita que a comunidade escolar tem em relação aos professores de língua portuguesa?” A fim de particularizar um pouco mais as considerações feitas nas questões anteriores, os professores foram indagados sobre as expectativas sobre o seu papel na comunidade na qual estão inseridos. Neste cenário, levei em consideração um ambiente mais restrito, o qual abrange o núcleo escolar e os membros que o compõem, entre eles alunos, pais, instituições empregadoras e demais sujeitos

participantes desse contexto. O Quadro 10 e o Quadro 11 apresentam as ocorrências das categorias de atores sociais na questão 4.

Quadro 10 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q4 (P1–P10)

	Categorias	Entrevistados											
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10		
Exclusão	supressão: apagamento agente passiva												
	supressão: oração reduzida	x	x					x					
	supressão: nominalização						x						
Inclusão	Ativação	Participação Indeterminação		x	x								
		Participação Determinação Determinação única	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
		participação:personalização:determinação: categorização:funcionalização	x	x	x			x		x	x	x	
		participação:impersonalização:abstração											
		circunstancialização personalização determinação			x		x			x	x		
		circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização	x							x	x		
	Ativação	circunstancialização:impersonalização:abstração			x								
		possessivação:personalização:determinação :categorização:funcionalização											
		possessivação:impersonalização:abstração											
		Ativação Participação Impersonalização Abstração		x									
		Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização			x			x					
		Passivação	sujeição:associação:indiferenciação										
			sujeição:dissociação:indiferenciação										
circunstancialização sujeição													
circunstancialização sujeição funcionalização													

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 11 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q4 (P11–P20)

	Categorias	Entrevistados											
		P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20		
Exclusão	supressão: agente passiva										x		
	supressão: oração reduzida				x		x	x					
	supressão: nominalização												
Inclusão	Ativação	Participação Indeterminação	x			x						x	
		Participação Determinação Determinação única	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		participação:personalização:determinação: categorização:funcionalização	x		x	x				x	x	x	
		participação:impersonalização:abstração						x					
		circunstancialização personalização determinação		x	x			x					
		circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização										x	
		circunstancialização:impersonalização:abstração										x	
	Passivação	Passivação	possessivação:personalização:determinação:categorização:funcionalização		x				x				
			possessivação:impersonalização:abstração		x	x						x	
			Ativação Participação Impersonalização Abstração										x
			Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização							x			
			sujeição:associação:indiferenciação						x				
			sujeição:dissociação:indiferenciação										x
			circunstancialização sujeição										x
circunstancialização sujeição funcionalização							x						

Fonte: Dados da pesquisa.

Após inventariar as categorias de atores sociais manifestadas nas respostas à questão 4, foi possível observar a continuidade da prevalência de atores sociais ativos por **participação determinação** e do uso da categoria **funcionalização**, embora em menor expressividade com relação às questões anteriores. Observei

ainda algumas categorias não usuais como a **conotação** e **impersonalização**, evidenciadas poucas vezes nas respostas anteriores. No geral, foi possível verificar a ratificação de muitas representações já verificadas anteriormente.

Em 117, o entrevistado introduz sua fala pelo processo mental perceptivo (*parece*), o qual repete no decorrer de sua explanação, para tratar da expectativa da comunidade e, nesse caso, ocorre a inclusão por **passivação circunstancialização funcionalização** (*em relação ao professor de português*). O ator social também é incluído por **participação funcionalização** (*professor de língua portuguesa*) como Portador do Atributo (*reconhecido*) por meio do processo relacional (*é*), explicitando a forma como o professor é visto pela comunidade escolar.

117	P1#4	me pare:ce' assim que a expectativa da comunidade escolar <u>em relação ao professor de português</u> é nesse sentido mais ortógrá:fico mesmo' em relação a correções de língua portuguesa' porque:: hum parece que é mais ahh dessa forma que <u>o professor de língua portuguesa</u> é reconhecido então' é mais em relação à correção::o a a a escrever um docume::nto a a pensar sempre na escrita e na ortografia.
-----	------	---

A representação do professor de língua portuguesa encontrada no excerto 117 é bastante restritiva, uma vez que circunscreve o docente a apenas uma de suas funções – a de corrigir palavras e textos – sem mencionar muitas das possibilidades de contribuição do professor na comunidade como agente de mudança social. Ao atribuir ao docente essa única responsabilidade – a do uso da língua de acordo com as normas gramaticais – o depoente revela um único enfoque para sua função no contexto em que atua. Aqui, como em outros excertos, já observados, o professor tem seu trabalho vinculado ao ensino da gramática, reverberando ainda hoje os primórdios do ensino de língua portuguesa que, conforme Soares (2002), destinava-se ao aprendizado das regras do dialeto de prestígio, apenas para um grupo social privilegiado.

Em 118 o entrevistado explicita seu entendimento sobre as expectativas do aluno. Para tanto, faz uso da categoria **impersonalização objetivação**, à medida que o ator social está representado por um local, uma instituição, como referência espacial (*escola, isso aqui*) por meio de uma referência metonímica. É possível entender que a instituição está aqui representando a categoria dos professores, a qual por um processo relacional é Portador do Atributo (*um mal necessário*).

118	P2#4	<p><u>a escola</u> é um mal necessário para eles' eles precisam passar por aqui' eles precisam do emprego' eles precisam do diploma para trabalhar' mas não sei o que vai acrescentar alguma coisa na vida deles' com meia dúzia que pretende fazer ene:m que pretende sabe'" prosseguir' os demais' <u>isso aqui</u> é um' um meio do caminho</p>
-----	------	--

P2#4, ao buscar esclarecer o que a comunidade espera do professor de língua portuguesa, faz isso de uma forma generalizada, explicitando tais expectativas relacionando-as com a *escola* e, portanto, com todas as demais disciplinas e professores. A representação, segundo P2#4, é bastante negativa, visto que, no seu entendimento, a escola, o ensino e conseqüentemente a figura do professor são uma necessidade desagradável (*um mal necessário*). Os anseios dos alunos não dizem respeito ao aprendizado de qualquer forma, apenas ao cumprimento de uma prática social estipulada - a conclusão do ensino básico. Isso porque eles (os alunos) *precisam passar por aqui, precisam do emprego, precisam do diploma para trabalhar*. O próprio entrevistado informa não ter certeza de em que medida a escola trará crescimento para os alunos (*não sei o que vai acrescentar alguma coisa na vida deles*).

Em 119, o ator social é incluído por **participação determinação** (*eu, a gente*) que aparece no discurso várias vezes. O ator social (*eu*) é repetido reiteradamente, à medida que o participante manifesta sua condição perante o órgão dirigente ao qual está subordinado. Neste caso, insiste em uma explanação que o representa como um número, revelando um apagamento da sua condição humana para a instituição. O professor é representado como uma máquina (*eu cumpro um trabalho mecânico*).

119	P3#4	<p>não dá <u>pra gente</u> dizer que toda a <u>sociedade valorize</u>' que todos os segmentos da sociedade tenham essa mesma visão que <u>eu</u> falei agora dos alunos' né que eu <u>me sinto muito' muito acolhida por eles</u>' né e isso não dá pra dizer pra todos' né' por exemplo' se <u>eu</u> for falar de CRE' <u>eu sou o número</u>' né' então <u>eu sou um número</u> que <u>eu posso esta:r' hoje na escola' amanhã em outra</u>' às vezes é essa impressão que <u>a gente tem</u>' de que <u>eu sou um número</u>' de que <u>eu cumpro um trabalho mecânico</u>' (...) os pais da nossa escola' eles eles <u>nos valorizam</u>' né' <u>eles nos cobram' eles nos perguntam</u>' eles questionam' mas <u>eu sinto</u> que há um certo respeito ainda <u>com a gente</u>' que a gente não é apenas</p>
-----	------	---

		um número como <u>eu</u> disse agora a pouco né' perante a instituição
--	--	--

Além disso, encontrei o ator social incluso por **passivação sujeição** (*nos, me*), sendo o professor Receptor dos processos verbais (*perguntar e questionar*), além de Fenômeno do processo mental perceptivo (*sentir*). Nessas situações, P3#4 revela uma representação positiva, de respeito e valorização, a partir da sua percepção da comunidade mais próxima, pais, alunos.

Diante destas duas percepções, uma negativa e outra positiva, fica evidente o contraste entre a percepção para a mantenedora e para a comunidade escolar. Ao mesmo tempo que os alunos e pais reconhecem a importância do professor, o empregador porta-se a fim de manter um distanciamento do professor, coordenando sua vida profissional apartado de sua realidade e conseqüentemente de suas necessidades e anseios. O professor aparece dominado pelo sistema institucional, porém não demonstra um posicionamento que possa evidenciar um confronto com esta situação. Reconheço, pela narrativa de P3#4, o lugar passivizado que o professor ocupa descrito por Richter e Garcia (2006), uma vez que está tutelado pelo Estado, tendo sua autonomia profissional restrita ao ambiente de sala de aula. Por conseguinte, o professor representa-se como um semiprofissional (ENGUITA, 2004), um grupo assalariado, com nível análogo ao das profissões liberais, que se mantém subordinado a uma autoridade, embora tente manter sua autonomia.

O exemplo 120 traz o ator social incluído por **participação determinação** (*eu, a gente*). O processo mental cognitivo (*acreditar*) expressa o pensamento de P4#4 sobre a visão da sociedade, especificada como sendo os *alunos*. Além disso, expressa, pelo processo mental também cognitivo (*saber*) antecedido pelo negativo *não*, o desconhecimento sobre como a sociedade entende o seu trabalho.

120	P4#4	<u>eu acredito que a sociedade né' os alunos esperam que a gente ensine eles as regras gramaticais' eu não sei se ainda existe essa compreensão que nós ah ensinamos gê::neros' que a gente espera formar cidadãos críticos' participati:vos' que saibam ler textos' produzir textos né' eu acredito que ainda seja em função de gramática' passar num concurso' passar no vestibular' preparar para uma prova</u>
-----	------	--

P4#4 salienta que o professor ensina gêneros e almeja formar cidadãos críticos, contudo, entende que essa não é a mesma perspectiva da comunidade,

voltada exclusivamente para o ensino de regras gramaticais, recuperando o discurso de outros participantes como P1#4 em relação ao questionamento 4 e de outros mais, em relação ao questionamento 3.

No excerto 121, o ator social é incluído predominantemente por **participação determinação** (*eu*) como Experienciador do processo mental cognitivo (*pensar*) por **funcionalização passivação** (*quanto aos professores de língua portuguesa*), o que introduz a reflexão do entrevistado sobre o questionamento que lhe foi feito. A partir dessa reflexão, P6#4 demonstra sua percepção em forma de metáforas (*a pedra no sapato deles; um braço direito*), quando faz uso novamente de um processo mental cognitivo (*acho*) para inserir como pensa que os alunos (*eles*) percebem o professor. Nesse caso o ator social ocorre por **conotação** em dois momentos, para demonstrar a representação do professor de língua portuguesa como incômodo e inconveniente para os alunos, enquanto os pais são tidos como apoiadores dos professores.

121	P6#4	os alunos' os pais e a questão da equipe da escola né da equipe diretiva' seria' essas seria a comunidade escolar' os alunos <u>eu fico pensando será que eles têm expectativas" quanto aos professores de língua portuguesa" eu acho que eles vem mais como eu estava falando' como a pedra no sapato deles' do que propriamente que eles criem expectativas' (...) os pais têm aquela expectativa de que <u>aa gente vá conseguir e dar conta de todos os e:rros gramaticAis e ortográficos do aluno' que a gente vá torna-los leitores e escritores competentes enfim' estão sempre cobrando da gente né' (...) a escola eu vejo assim também como assim' talvez pela escola que eu esteja atuando' vejo eles como um braço direito</u> né de de estar <u>nos</u> apoiando' acho que as expectativas que eles tem é de que <u>a gente consiga transformar essa realidade dos alunos</u></u>
-----	------	--

Ainda encontrei o ator social em outros momentos incluído por **participação determinação** (*a gente*) como Ator do processo material (*transformar*) para demonstrar a expectativa dos pais que se restringe à questão ortográfica e à formação de leitores. Por fim, o ator social é incluído por **passivação** (*nos*) como Meta do processo material (*apoiando*). O apoio dos pais aparece envolto no anseio de que seja promovido um aprimoramento dos conhecimentos dos seus filhos e conseqüentemente ocorra uma mudança no cenário da comunidade.

No excerto 122, o ator social está incluído pelas categorias **passivação e funcionalização** (*do professor de língua portugue:sa', para o professor de*

português). O ator social é Fenômeno do processo mental desiderativo (*esperar*), indicando a expectativa de um profissional que ensine o aluno a ler e escrever tendo por base a norma culta da língua.

122	P7#4	eu vejo que a comunidade escolar espera <u>do professor de língua portuguesa</u> que <u>ele</u> seja um profissional que ensina os alunos aah a ler e:: principalmente a escrever bem' aí quando eu digo escrever bem levando em consideração a norma cu:lta né que os alunos saibam ah se expressar escrevendo de acordo como aahh a norma (...) a gente precisa ler e interpretar em todas as áreas' então e escrever também' né' mas eu ainda vejo que isso é muito direcionado <u>para o professor de português</u>
-----	------	---

O ator social, ao final do excerto, é incluído por **participação funcionalização** como Recebedor do processo material (*direcionar*), cujo agente da passiva não está explicitado no discurso. P7#4 considera que a expectativa da comunidade seja em relação ao ensino da leitura e escrita, de acordo com a norma culta. Acrescenta que ler e interpretar faz parte do contexto de ensino e aprendizagem de todas as áreas, porém considera, em um tom queixoso, que essa não deveria ser uma atribuição restrita ao profissional da disciplina de língua portuguesa.

Em 123, o ator social está incluído por **participação determinação** (*eu*). Ocorre **exclusão encobrimento** por omissão do agente da passiva (*eles querem que o aluno seja aprovado*). O processo mental desiderativo (*querer*) tem por Experienciador *eles*, que se reporta à comunidade, mais especificamente aos pais dos alunos. De tal modo, segundo P10#4, a comunidade escolar de instituições privadas visa apenas à aprovação do aluno, desconsiderando a consolidação do aprendizado e a formação do cidadão.

123	P10#4	se <u>eu</u> for falar do aspecto particular eles querem que o aluno seja aprovado' que ele escreva bem' que ele saiba interpretá' inclusive <u>eu</u> tive uma cobrança muito <u>dos colegas</u> que se o aluno não interpreta bem um cálculo que ai é <u>o professor de língua portuguesa</u>
-----	-------	---

O ator social, em 123, é incluído também por **passivação funcionalização coletivização** (*dos colegas*) e **passivação funcionalização** (*o professor de língua portuguesa*). P10#4 apresenta os colegas, acrescidos ao grupo de pais, como parte da comunidade que também atua como agente de cobrança em relação ao trabalho

do professor de língua portuguesa, visto que esta permeia todos os componentes curriculares. O professor é, portanto, responsabilizado pelo insucesso do aluno em qualquer aspecto, posto que a capacidade de interpretação, entendida como responsabilidade da disciplina de língua portuguesa, colabora para êxito do aluno ao realizar tarefas de diferentes disciplinas. Tal perspectiva encontra correspondência em Richter (2008), o qual pondera que para o senso comum, o professor é responsável pelos fracassos do aluno até provem contrário e corrobora com uma representação de professor desqualificado.

O excerto 124 apresenta o ator social incluído por **participação determinação** (*eu*) como Experienciador do processo mental perceptivo (*percebo*) para iniciar o discurso do entrevistado. O ator social está incluído por **passivação** (*de nós*) como Fenômeno do processo mental desiderativo (*esperam*) e **funcionalização** (*nos professores*) como Meta do processo material (*depositam*). Também ocorre **possessivação** (*nosso trabalho*) como Fenômeno do processo mental cognitivo (*conhecem*), que expressa os atores sociais representantes da docência, os professores.

124	P13#4	(eu) percebo que a sociedade influencia a própria comunidade' porque as pessoas não sabem o que esperar <u>de nós'</u> porque não conhecem <u>o nosso</u> trabalho né e na outra ponta depositam <u>nos professores</u> uma responsabilidade tamanha <u>que chega a se confundir com o papel da educação de casa'</u> a educação familiar
-----	-------	---

P13#4 retoma seu discurso da resposta à questão 3, ao se referir à sociedade, considerando um âmbito mais geral da população como influência para o grupo de indivíduos que compõe o entorno escolar. Para o entrevistado, via de regra, a comunidade desconhece a função e as atividades que o professor realiza, de maneira que passa a ter expectativas não condizentes com a real atribuição do professor. Para P13#4 não há discernimento em relação às atribuições do profissional da educação e às da família. À escola caberia, segundo o entrevistado, o ensino formal, de conhecimentos científicos, e aos pais caberia transmitir valores, a diferenciação entre o certo e o errado e as condutas adequadas para a vida em sociedade. No entanto, as atribuições que dizem respeito à família estão sobrepostas aos encargos do professor.

No excerto 125 o ator social é incluído por **funcionalização** (*o professor*) e retoma a proposição de que o professor tem por função o ensino de regras a ser memorizadas pelo aluno com o fim de aprimoramento da fala e escrita. O professor é Fenômeno do processo mental perceptivo (*visto*) para ser caracterizado como um transmissor de regras.

125	P14#4	<u>eu</u> acho que' acredito que ah <u>o professor</u> ainda é vis:to como <u>alguém</u> que vem para ensinar um conjunto de regras ah e os alunos vão decora::r algumas regras' vão fazer alguns exercícios usando essas re::gras né para' ah melhorar a fala' melhorar a escrita
-----	-------	--

A concepção apresentada por P14#4 reforça outros pareceres anteriormente expostos, trazendo à tona, seguidamente, a visão de um professor com função restrita ao ensino da estrutura da língua. O ator social ainda parece por **indeterminação** *alguém*, representando o professor de forma anônima, não especificada (VAN LEEUWEN, 2008). Logo, o professor deixa de ser diferenciado, singularizado, propiciando um distanciamento que permite descaracterizá-lo como indivíduo e como profissional, reafirmando as relações de poder existentes entre os profissionais da educação e as instituições que agem sobre eles.

No excerto 126, o ator social está incluído por **participação determinação** (*eu*) como Experienciador do processo mental cognitivo (*acredito*). O participante faz uso da categoria **exclusão supressão** para expor as expectativas da comunidade (*desenvolver os conteúdos programáticos, desenvolver essa essas questões, formar cidadão*) sem atribuí-las a um agente.

126	P15#4	<u>(EU)</u> acredito que <u>desenvolver os conteúdos programáticos</u> né correspondem a cada ano a cada etapa escolar que eles ficam as quais eles vão passando mas sempre <u>desenvolver essa essas questões</u> mas sempre com <u>esse olhar humano</u> né no sentido de <u>formar cidadão</u> a cidadãos que estejam preparados para enfrentar as dificuldades da vida que tem uma maturidade ao enfrentar essas barreiras que certamente vão surgir nas suas vidas
-----	-------	---

P15#4 elenca todas as atividades esperadas do professor pela comunidade, reiterando a questão dos conteúdos, o que entendo, pelo contexto, como referência às normas gramaticais da língua. Acrescenta, no entanto, uma perspectiva mais

pessoal ao mencionar a formação cidadã do aluno como parte inerente a essa função. Por meio de uma metonímia, a qual considero como **conotação** (*esse olhar humano*), representa uma conduta não apenas técnica em relação ao ensino, mas confere à docência uma dimensão mais abrangente de cunho humanitário.

O ator social em 127 está incluído por **participação determinação** (*nós*) como ocorre na maioria dos exemplos. Neste caso, há, novamente, a ocorrência da coisificação do professor, definido com uma gramática. O professor, identificado pelo item lexical (*nós*) é Portador do processo relacional atributivo (*somos*). P17#4 transpõe reiteradamente suas considerações a todos os professores por meio do item lexical (*nós*), revelando uma percepção coletiva para a representação que expõe.

127	P17#4	a mesma parte da sociedade que pensa que <u>(nós)</u> somos uma gramática e que <u>(nós)</u> temos que resolver tudo das questões da linguagem e não é assim' ah <u>(nós)</u> deveríamos pensar no lado mais social disso tudo
-----	-------	--

A despeito do ponto de vista limitado da comunidade a seu respeito, o participante pondera sobre a necessidade da linguagem ter um papel mais social, da qual depreendo tratar-se do ensino da linguagem voltado para a promoção de melhorias para a coletividade.

O ator social, em 128, destaca-se por estar incluído por **funcionalização** (*professor de língua portuguesa, professor*), como Portador do processo relacional (*é*) e **diferenciação** (*aquele que serve entre aspas para corrigir tudo aquilo que escreveram de errado*) como Atributo do processo relacional. Também ocorre a **possessivação** (*do professor de língua portuguesa*).

128	P19#4	Olha' eu acho que <u>o professor de língua portuguesa</u> ' complementando um pouco a resposta interior é <u>aquele que serve entre aspas para corrigir tudo aquilo que escreveram de errado</u> ' e parece que dentro do do âmbito escolar é <u>aquele professor</u> que é <u>o único professor</u> que é chamado por exemplo para fazer atas' é <u>o professor</u> chamado para resolver algum problema de escrito ou ajudar alguém a escrever' ah' no fim o papel <u>do professor de língua portuguesa</u> fica resumido a isso né
-----	-------	---

P19#4 corrobora com representações anteriores, reafirmando a função do professor de língua portuguesa como corretor, além de vinculado a ações extracurriculares que aludem ao seu conhecimento da língua. O professor é visto como um especialista, cabendo-lhe exercer esta função em situações alheias à sala de aula. Sob esta perspectiva, o professor não é reconhecido como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002), mas apenas como um simples técnico. Esse tipo de postura em relação ao professor de língua portuguesa limita suas atribuições à correção de tarefas escolares, ao mesmo tempo que amplia sua função para além da escola, para todos os que se equivocam gramaticalmente no uso da língua (*aquele que serve entre aspas para corrigir tudo aquilo que escreveram de errado*).

No excerto 129, o ator social é incluído de várias formas. Inicialmente por **participação determinação** (*eu*) como Experienciador do processo mental cognitivo (*acho*), a qual se repete no decorrer da fala, **conotação** (*pra botar o aluno na força*); logo após encontrei **passivação funcionalização coletivização** (*aos colegas*), passivação (*tu*), **ativação coletivização** (*pelos colegas*) e **ativação funcionalização** (*o professor de português*) como Portador do processo relacional (*são*), juntamente com os professores de matemática. O entrevistado emprega alternadamente o item lexical *eu*, *tu* e *a gente* para expor sua opinião particular e ao mesmo tempo referir-se aos professores de maneira generalizada. Ao representar os professores de dois componentes curriculares, língua portuguesa e matemática, por meio de **conotação** (*botar o aluno na força*), P20 associa a ação pedagógica a uma atitude negativa de cobrança.

129	P20#4	a comunidade escolar tem como eu acho que é é o:: <u>professor de língua portuguesa</u> assim como o professor de matemática são aqueles que é pra <u>botar o aluno na força</u> já em relação <u>aos colegas</u> é também há aquela coisa assim é é <u>o colega que sabe</u> aí tem que cuidar se <u>eu</u> escrevi errado ou se <u>eu</u> escrevi certo na:: dentro do padrão né da língua' da língua culta ah é (...) <u>eu</u> acho que <u>o professor de português ele</u> também pode sim ter um envolvimento com algumas outras áreas ali dentro' então assim' aí <u>tu</u> começa também ser bem vista <u>pelos colegas</u> das outras áreas (...) então eu acho que que <u>tu é que faz a tua imagem dentro da escola</u> né dentro do contexto escolar' e <u>tu que tem que desmistificar muita coisa</u> né'
-----	-------	---

Em 129, o participante critica a postura dos colegas que consideram o professor de língua portuguesa um fiscalizador do uso da língua, mas ressalta que

assumir ações diferenciadas na escola pode modificar a opinião dos colegas (*'tu é que faz a tua imagem dentro da escola*). Esse pensamento revela um mito que acompanha a constituição da disciplina, a ser desconstruído mediante novos comportamentos por parte do professor de língua portuguesa (*'tu é que faz a tua imagem dentro da escola*). Assim, o professor, com sua mudança de atitude, seria ele mesmo o promotor da sua valorização.

Por fim, prossigo com os resultados da última questão.

5.5 QUESTÃO 5

O último questionamento propôs uma reflexão sobre as políticas públicas destinadas aos profissionais da educação e em específico aos professores de língua portuguesa, assim redigido: “Como você considera que devam ser as políticas públicas em relação aos profissionais da educação e mais especificamente em relação aos professores de língua portuguesa?” O Quadro 12 e o Quadro 13 apresentam as ocorrências das categorias de atores sociais na questão 5.

Quadro 12 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q5 (P1–P10)

(continua)

	Categorias	Entrevistados										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Exclusão	supressão: agente passiva							x			x	
	supressão: oração reduzida		x				x		x		x	
	supressão: apagamento beneficiários											
	supressão: nominalização						x				x	
Inclusão	Ativação	Participação Indeterminação		x	x	x	x	x			x	x
		Participação Determinação Determinação única	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		participação:personalização:determinação:categorização:funcionalização			x	x		x		x	x	x
		participação:impersonalização:abstração		x		x						x
		participação:impersonalização:objetivação										
		circunstancialização personalização determinação				x	x				x	

Quadro 12 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q5 (P1–P10)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados												
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10			
Inclusão	Ativação	circunstancialização:personalização:determinação:categorização:funcionalização	x		x	x	x								
		circunstancialização:impersonalização:abstração					x		x						
		circunstancializaçãoimpersonalizaçãoobjetivaçãoespecializaçãoassimilaçãocoletivização			x			x							
		possessivaçãopersonalizaçãodeterminaçãocategorizaçãoidentificação			x		x								
		possessivaçãopersonalizaçãodeterminaçãoassociação													
		possessivação:impersonalização:abstração									x	x			
		possessivação:impersonalização:objetivação													
		possessivaçãopersonalizaçãoespecificaçãoassimilaçãocoletivização				x					x				
		Ativação Participação Personalização Especificação Assimilação agregação								x					
		Ativação Participação Impersonalização Abstração													
	Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização		x												
	Passivação	sujeição:associação:diferenciação													
		sujeição:associação:indiferenciação			x									x	
		circunstancializaçãosujeição													
		circunstancializaçãosujeiçãofuncionalização								x					
circunstancializaçãobeneficializaçãodeterminaçãocategorizaçãofuncionalização															

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 13 – Categorias de atores sociais empregadas no *corpus* – Q5 (P11–P20)

(conclusão)

		Categorias	Entrevistados									
			P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
Inclusão	Ativação	Ativação Participação Personalização Especificação Assimilação agregação						x				
		Ativação Participação Impersonalização Abstração					x					
		Participação Determinação Sobredeterminação Simbolização										
	Passivação	sujeição:associação:di ferenciação										
		sujeição:associação:in diferenciação						x				
		circunstancialização sujeição										
		circunstancialização sujeição funcionalização										
		circunstancialização beneficialização determinação categorização funcionalização	x									

Fonte: Dados de pesquisa.

Nas respostas ao questionamento 5, foi possível observar um uso bastante significativo da inclusão por **ativação participação determinação**. Embora, estas categorias tenham permeado o discurso das questões anteriores, seu uso pareceu mais preponderante nas respostas do questionamento 5. Ainda assim, apesar de uma menor incidência, segui verificando o uso da **funcionalização** e da **passivação**. Raramente, houve ocorrência de categorias diferenciadas como a **possessivação** ou **coletivização**.

Em 130, o ator social é incluído por **participação determinação** (*eu*) como Experienciador de um processo mental cognitivo para apresentar a concepção do entrevistado sobre as políticas públicas. O ator social está incluído por **passivação sujeição possessivação** (*valorização do profissional*) e **funcionalização** (*o profissional*).

130	P1#5	Ah (<i>eu</i>) penso que as políticas públicas deve:m ahh ser pensa::das a partir de uma valorização <u>do profissional</u> dentro da escola' a partir de que <u>o profissional</u> seja respeita:do dentro da: função que exerce e que
-----	------	---

		principalmente essa política pública seja apoiada' pe:la <u>pró:pria categoria:'a</u> pela comunida:de escola:r' pela comunidade' porque a política pública às vezes ela não entendi:da e acaba prejudicando' <u>tudo né'</u>
--	--	---

A partir do excerto 130, é possível depreender que até o momento tanto os professores quanto a sociedade não costumam tomar parte na construção das diretrizes destinadas à educação, não estando as políticas públicas planejadas em comum acordo com os sujeitos a que se destinam. Cabe ressaltar que os últimos documentos oficiais propostos para a reestruturação do ensino, PCNs e BNCC, abriram espaço junto aos professores, ainda que limitado, para a discussão das orientações a que se propunham determinar. Contudo, em relação a questões mais específicas que regem a profissão, não se tem notícia de consulta pública quando da construção de novas legislações como é o caso da LDB ou leis trabalhistas para a educação. Para o participante, a pouca participação dos protagonistas da educação- os professores, na constituição de normativas legais que conduzem a educação no Brasil, repercute em todos os aspectos que envolvem o ensino e a profissão (*acaba prejudicando' tudo né'*).

Em 131 o ator social está incluído apenas por **participação determinação** (*eu*), à medida que busca expor suas impressões pessoais sobre a situação da educação e as necessidades para o seu melhoramento. O item lexical (*eu*) é Experienciador do processo mental cognitivo (*acredito*)- *não acredito em na::da'*, e Experienciador do processo mental desiderativo (*espero*) *não espero nada'*. Dessa forma, o participante revela seu descrédito nas políticas públicas e sua desesperança em relação a possíveis transformações na educação. A categoria **conotação** (*salve-se quem puder'*) ajuda a explicitar este posicionamento inicial, demonstrando a situação de adversidade em que o profissional da educação se encontra.

131	P2#5	(<u>eu</u>) não acredito em na::da' que vem' (<u>eu</u>) não acredito' tô totalmente (+) apagada em relação a isso' (<u>eu</u>) não espero nada' (eu) não espe:ro' e e vou te dizer' <u>salve-se quem puder'</u> /.../ teria que ser uma reformulação um:ito grande' tem que mexer lá dentro' lá na base' sabe" lá no iniciozinho' até por uma questão de união' de de parceria' ah ah é uma coisa tão so::lta' /.../ tão solta' as coisas são tão soltas' que <u>tu</u> tá' por exemplo' <u>tu</u> tá' <u>eu</u> estou aqui no primeiro ano' e eu estou dando o conteúdo que foi visto no nono' o ano passAdo (...) <u>eu</u> acho que tem
-----	------	---

		que resgatar o valor da escola'
--	--	---------------------------------

O entrevistado, mais uma vez, faz uso do item lexical *tu* para se referir a uma pluralidade de professores da qual faz parte, de forma que a significância deste item lexical corresponde a *nós*. P2#5, no decorrer do seu discurso, demonstrou uma perspectiva bastante pessimista e frustrada com a profissão, mantendo esta postura no último questionamento. O entrevistado, por meio de processos mentais cognitivos (*acredito*) e desiderativos (*espero*), expressa a sua descrença nas políticas públicas. Contudo, menciona algumas atitudes para um possível melhoramento da conjuntura da educação, enfatizando a necessidade de união da classe (*tu tá' eu estou aqui no primeiro ano' e eu estou dando o conteúdo que foi visto no nono' até por uma questão de união' de de parceria'*) na condução do trabalho escolar, bem como o cuidado com a sequência curricular (*é uma coisa tão so::lta' /.../ tão solta' as coisas são tão soltas'*).

Apesar do posicionamento pessimista, P2#5 encerra suas observações com sua opinião que tomei como proposta para as políticas públicas, o que me permite inferir a persistência de alguma expectativa de mudança (*eu acho que tem que resgatar o valor da escola'*). A retomada da valorização, supostamente já desfrutada um dia pela escola, é citada como uma possível solução para os problemas atuais no ensino básico.

O ator social, em 132, está incluído por **participação determinação** (*eu*) como no excerto 130. Há um caso de **exclusão** (*tem que resgatar o valor da escola' tem que resgatar a importância da escola'*), uma vez que não consegui identificar a quem caberia, segundo o entrevistado, a tarefa de resgate do valor e da importância da escola; e **circunstancialização** (*na escola*). A escola é apresentada como Portador do processo relacional atributivo (*é*), a qual é caracterizada como “um lugar diferente”, o que permite interpretar que esta instituição destaca-se através de suas características de outras, possibilitando inferir que esteja em um grau de maior importância em relação às demais.

132	P2#5	as políticas públicas' <u>eu</u> não sei se isso faz parte das políticas públicas' mas ah' <u>eu</u> acho que tem que resgatar o valor da escola' tem que resgatar a importância da escola' na escola' essa história de que <u>na escola pode tudo'</u> <u>a escola é um lugar diferente'</u> <u>a escola vem pra ser diferente'</u> (...) esses limites que a sociedade vai impor para todos' tem
-----	------	--

		que começar <u>dentro da escola</u> ' a escola
--	--	--

Após um depoimento demasiadamente pessimista, evidenciado no excerto 131, P2#5 expressa seu ponto de vista a respeito de possíveis medidas para promover a melhoria do ensino. Sua perspectiva volta-se para problemas disciplinares, omitindo do seu discurso a questão pedagógica. O participante enfatiza a distinção do ambiente escolar em relação a outros espaços para justificar a necessidade de limites no comportamento dos alunos (*essa história de que na escola pode tudo*). O uso reiterado da modulação de obrigação *tem que (tem que resgatar o valor da escola' tem que resgatar a importância da escola' tem que começar dentro da escola)* corrobora para acentuar a necessidade de algumas ações que possam promover a mudança no ensino, ressaltando que estas devam ter início na escola. De acordo com esta perspectiva, precedendo as políticas públicas, as mudanças estariam primeiramente dependentes das ações dos profissionais da educação.

Da mesma forma, o ator social em 133 está incluído **por participação determinação** como Experienciador do processo mental cognitivo (*acho*). Nesse caso, P4#5, menciona apenas um fator – a qualificação - a ser requisitado pelas políticas públicas, centrando-se na valorização do professor. O ator social é incluído por **passivação sujeição circunstancialização funcionalização** (*no professor*) por meio do processo relacional (*está*), para ressaltar em quem devem se concentrar as políticas públicas e o processo de valorização do ensino.

133	P4#5	(eu) acho que a valorização está <u>no professor</u> está no:: na questão da qualificação
-----	------	---

Por outro lado, ao mencionar a necessidade de qualificação, o excerto 133 permite depreender que os profissionais não estão devidamente qualificados para atuarem no magistério, o que leva a uma representação do docente como desqualificado.

No trecho 134, ocorre a categoria **funcionalização** em dois momentos. O ator social é incluído por **ativação funcionalização** (*os professores*) para elucidar a rotina de trabalho do professor e por conseguinte sua condição salarial desfavorável;

e é incluído por **passivação funcionalização** (*o professor*) como Meta do processo material (*auxiliar*).

134	P5#5	gente' <u>os professores</u> têm que ter 60 horas pra conseguir pagar as contas no final do mês' (...) então essas políticas deviam ser voltadas para auxiliar mais <u>o professor</u> ' dá mais condições ou reduzir a carga horária
-----	------	---

De acordo com P5#5, as políticas públicas devem ser elaboradas para atender a necessidade de reestruturação da estrutura de trabalho dos professores e para promover uma melhor remuneração. Dessa maneira, o profissional tem a possibilidade de reduzir sua carga de trabalho. Para Nóvoa (1992), o controle autoritário do Estado, promovido durante o Estado Novo, inviabilizou a autonomia profissional e impôs um perfil baixo para a profissão docente. As consequências repercutem até a atualidade com a degradação do estatuto socioeconômico da docência e uma condição precarizada do professor (RICHTER, 2008).

No excerto 135, além da usual inclusão por **participação determinação**, o ator social está incluído por **funcionalização** (*o professor de educação básica*) como Portador de um processo relacional (é) acompanhado do marcador negativo *não* e **passivação funcionalização** (*ao profissional da educação*). Verifiquei, ainda, a **supressão** pelo apagamento do agente da passiva (*que sejam garantidos direitos*) e por **nominalização** (*o respeito ao professor*), visto que não há indicação de quem deva garantir os direitos ou respeitar o professor.

135	P8#5	<u>eu</u> penso que é:: fundamental que sejam garantidos direitos que envolvam questão de valorização ah mais valorização mais respeito <u>ao profissional de educação</u> ' (...) <u>o professor de educação básica</u> como um todo assim né' falando do geral assim <u>ele</u> ' ah maioria dos lugares <u>não é valorizado</u> ' <u>ele</u> trabalha mui:to e recebe muito pouco' não não tem um salário justo de acordo com a demanda do trabalho que <u>ele</u> tem né' <u>a gente</u> sabe que essa realidade /.../ mas <u>eu</u> não me restrinjo somente a garantia desse direito salarial <u>eu</u> acho que também vai além disso'
-----	------	---

P8#5 reproduz uma temática várias vezes referida pelos participantes da pesquisa, a qual enfatiza a importância da valorização profissional. O participante salienta o contraste entre a demanda de trabalho e a remuneração para este (*trabalha mui:to e recebe muito pouco*). Este tópico é citado no *corpus* em diferentes

circunstâncias pelos participantes de um modo geral. Ao ressaltar a questão salarial, P7#5 destaca não ser esse o único direito a ser garantido (*vai além disso*). Observei, no entanto, que essa é apenas uma referência vaga, que não especifica quais seriam os demais direitos do professor além de uma remuneração adequada.

O ator social em 136 é representado por **funcionalização** (*o profissional*), **possessivação funcionalização** (*de professores*), além da **participação determinação** (*eu acho*) como Experienciador do processo mental cognitivo (*acho*).

136	P10#5	<u>eu</u> acho que <u>o profissional</u> precisa ser dignificado então esse discurso de formação continuada precisa continuar e com mais força (...) <u>eu</u> acho que passa até pela própria universidade pela formação <u>de professores</u> por que” porque às vezes <u>você</u> é preparado pra trabalhar com a disciplina ‘so’ e não tanto com o contexto da educação’
-----	-------	--

P10#5 traz para a discussão das políticas pública uma temática ainda não mencionada: a *formação profissional*, muito embora a *qualificação* já tenha sido citada pelo P4#5. P10#5 destaca, como foco das políticas públicas, a necessidade de possibilitar aprendizados e conhecimentos no decorrer da atuação profissional do professor, além de questionar a formação inicial, porém sem especificar de que modo tais proposições poderiam ser efetivadas. A necessidade de especialização, segundo Richter (2008), deve ser garantida e respaldada juridicamente como forma de promover a emancipação do trabalho docente.

Em 137, o ator social é incluído por **passivação funcionalização** (*para os professores, para os professores de língua portuguesa*) e **possessivação funcionalização** (*desses docentes*). Pelo processo mental cognitivo (*considero*), o participante expressa o que pensa sobre as políticas públicas.

137	P12#5	em relação às políticas públicas voltadas <u>para os professores em geral</u> e especialmente <u>para os professores de língua portuguesa</u> ‘ <u>eu</u> considero que elas devam ser mais eficazes’ aquelas que já existem’ ser mais divulgadas’ e e ah em relação à formação né’ políticas que envolvam a formação <u>desses docentes</u> ’
-----	-------	--

P12#5, diferentemente dos demais participantes, menciona as políticas já existentes, as quais devam ser, segundo ele, mais eficazes e mais divulgadas. Desta colocação, infiro que existem legislações e orientações de ordem governamental em relação aos professores que são pouco conhecidas por estes profissionais. Além

disso, para P12#5, tais normas e preceitos não estão totalmente adequadas, visto que precisam ser *mais eficazes*. Por fim, o participante assim como P10#5, aborda a formação como um ponto a ser tratado pelas políticas públicas.

O excerto 138 apresenta o ator social por **possessivação funcionalização** (*de professores*) e **passivação funcionalização** (*os professores do pré do maternal*), além de **determinação** (*eu*) como Experienciador do processo mental perceptivo (*percebo*) e do processo mental cognitivo (*acho*).

P13#5, assim como nos excertos anteriores, destaca o tópico da formação continuada dos professores, sendo o único tema proposto no seu discurso para ser abordado pelas políticas públicas. A recorrência do tema da formação continuada pelos entrevistados tem respaldo em autores como Geraldini (2016), para quem professor, embora esteja preparado para ser crítico literário ou pesquisador em Linguística, não tem preparo o exercício da docência ao concluir a licenciatura. Para o autor, a formação inicial dos professores de Letras tende a desconsiderar os conhecimentos da Educação como essenciais para a formação do professor. Além disso, com o advento da nova BNCC, são pressupostos novos e diversos conhecimentos para os professores de Letras- Língua Portuguesa, que incorporam múltiplos conhecimentos, bem como o estudo do próprio documento. Isto posto, fica evidente que a formação, principalmente a formação continuada, faz parte dos anseios dos professores como uma das dimensões a ser discutida pelas políticas públicas. De tal maneira, questiono-me até que ponto os participantes julgam a formação uma necessidade de aperfeiçoamento e atualização ou consideram que sua formação acadêmica não foi devidamente apropriada para o exercício da profissão. Em todo caso, ecoa, novamente, a representação do professor desqualificado.

Em 139, o ator social está incluído por **participação determinação** (*eu acredito*) e **possessivação funcionalização** (*dos profissionais da educação, do professor*). No excerto 139, o participante expressa seu pensamento pelo processo mental cognitivo (*acredito*) para expor a necessidade de valorização do professor e, novamente, o tema destacado pelo participante é a valorização, assim como nos excertos 134 e 136. Tal valorização está vinculada à questão salarial, contudo com a ressalva de que este não é o ponto central a ser acometido pelas políticas públicas. Ademais, seria preciso uma maior respeitabilidade pelo professor.

139	P14#5	<u>eu</u> acredito que é preciso pensar ah em valorização::o <u>dos profissionais de educação</u> ' não apenas um uma valorização financeira' mas também uma valorização que passa pelo: respeito né' respeitar a figura <u>do professor</u> '
-----	-------	--

O ator social em 140 está incluído e **funcionalização** (*o professor*), **passivação** (*me*), além dos casos usuais de **participação determinação** (*eu*). Ocorre **exclusão** por **supressão** (*investir também na formação continuada*), em virtude de não encontrar no texto quem seria o Ator do processo material (*investir*). P15#5 apresenta uma **nominalização** (*a valorização dos professores*), na qual o professor é Beneficiário e, portanto, está colocado em uma posição que reforça a ideia do professor em uma posição passiva e não ativa. Dessa forma, é possível depreender que o participante possa não ter conhecimento de quem, ou de qual instituição deva promover a valorização que se julga necessária, muito embora essas devam atuar em conformidade com as políticas públicas.

140	P15#5	(eu) Acho que o ponto principal seria a valorização <u>dos professores dos profissionais da educação</u> oportunizar informações qualificação né pra pra que <u>o professor</u> se atualize Ah É se qualifique é a questão do piso salarial também que que se efetive que não fique só no papel né <u>a investir na tecnologia nas escolas</u> já que a bncc é fala muito em utilizar as mídias né e há muitas escolas não tem laboratório de informática (...) <u>eu me</u> sinto sozinha <u>eu</u> acho que é interessante nesse momento de formação específico da área da língua portuguesa' <u>investir também na formação continuada</u> no sentido assim de é mestrado <u>professor</u> se qualificar cada vez mais ah doutorados acho que isso é muito importante
-----	-------	--

A formação profissional é mais uma vez abordada, como em discursos anteriores. P15#5 declara a importância da qualificação do profissional em nível de pós-graduação, estando seu pensamento em consonância com Perrenoud (2002), o qual destaca a exigência de um alto nível de qualificação para as profissões humanistas. Ademais, o participante ressalta o piso salarial e a estrutura das instituições de ensino como outros fatores que merecem atenção das políticas públicas.

No trecho 141, o ator social é incluído por **passivação funcionalização** (*todos os profissionais da educação*) como Meta do processo material (*valorizar*.)

passivação funcionalização (*aos professores de língua portuguesa*), além de observar a inclusão incomum por **participação determinação** com o uso do item lexical (*tu*) como Portador do processo relacional (*tem*). O participante faz uso eventual desse item lexical no decorrer da entrevista, geralmente ao se referir ao professor de um modo mais abrangente, caso em que os demais participantes costumam usar o item lexical *nós*. P17#5, ao pedir valorização, por meio do pronome indefinido *todos*, salienta essa necessidade para os profissionais da educação indistintamente.

141	P17#5	as políticas públicas deveriam valorizar <u>todos os profissionais da educação</u> ' não valorizar com palavras bonitas' valorizar com o trabalho num local digno de trabalho' que <u>tu</u> tem acesso a ferramentas necessárias pra efetuar o <u>teu trabalho</u> (...) <u>quanto aos professores de língua portuguesa</u> acho que mais formação e essa formação não a nível de graduação' mestrado' doutorado' mas sim uma formação continuada' de um trabalho coletivo' de tempo para <u>ler</u> ' políticas públicas voltadas a isso'
-----	-------	---

P17#5, como outros participantes, menciona a valorização e a formação dos professores como ações que devem ser traçadas pelo Poder Público por meio das políticas educacionais. Todavia, o participante destaca a formação como um processo de aperfeiçoamento constante, não necessariamente realizado em nível de pós-graduação.

A percepção de desvalorização, constituída entre tantos fatores pelo excesso de carga de trabalho, situação financeira desfavorável e instituições de ensino sem estrutura adequada demonstram a continuidade de um processo iniciado na reestruturação da educação quando esta deixou de estar sob a tutela da Igreja e passou para o Estado. Desde então, o professor se constitui em uma condição proletarizada (RICHTER, 2008) que se reflete, ainda hoje, na sua situação econômica e em seu *status* perante a sociedade.

À vista disso, o discurso dos professores recorrentemente refere-se à necessidade de valorização do profissional da educação. Inferi, pela reiterada menção à formação profissional, que os entrevistados entendem que quanto mais capacitado o profissional, mais reconhecimento ele terá. Este pensamento contrapõe-se à percepção equivocada da sociedade, segundo Nóvoa (2008). Ao tratar dos saberes necessários para ser professor, a sociedade em geral considera o

domínio da disciplina o único saber necessário para o profissional da educação (NÓVOA, 2008). Para o autor, esta perspectiva deixa a qualificação de professores relegada a segundo plano e não está disposta nas políticas públicas de forma efetiva e detalhada, mantendo a profissão docente reduzida a uma atividade simples e natural, portanto, sem prestígio social e conseqüentemente sem uma política de valorização profissional adequada.

No capítulo 6, teço algumas considerações a partir do que foi apresentado nos capítulos anteriores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância da educação básica e do papel exercido pelo professor nesse contexto, do qual faço parte, algumas inquietações me moveram para a realização desta pesquisa. A mais importante delas configurava-se como: “Quais representações acerca dos professores de língua portuguesa são produzidas no discurso dos próprios professores quando levados a refletir sobre sua condição profissional?”. Minha hipótese inicial era a de que os professores não estão habituados a refletir sobre sua prática docente e condição profissional. Propus-me, então, a investigar como se dão, por meio da linguagem, as autorrepresentações sociais dos professores de língua portuguesa e as implicações dessas representações na prática docente desses profissionais, o que constituiu o objetivo geral.

Para efetivação deste propósito, após a introdução, no capítulo 2 foram abordadas questões sobre a docência em Língua Portuguesa, primeiramente fazendo um breve retrospecto da história da educação e da docência. Em seguida, detive-me em tratar da profissão docente, sua origem e configuração atual no Brasil. No capítulo 3, apresentei os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, partindo da consideração da linguagem como sistema de escolhas, conforme a concepção teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), postulada por Michael Halliday que estuda a linguagem a partir da sociedade e de situações de uso. Apoiei-me na Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) na teoria dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008).

No capítulo 4, tratei dos procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando o Universo de análise, os métodos de coleta de dados e de seleção do *corpus*, bem como os procedimentos de análise. No capítulo 5, realizei a análise do *corpus*, a fim de averiguar as representações construídas no discurso dos professores da educação básica e apresentei as questões que nortearam a entrevista para coleta do *corpus*.

Ao atentar para os textos resultantes das entrevistas, verifiquei um discurso prolixo e pouco objetivo. Alguns participantes tenderam à narrativa de suas histórias de vida, outros conduziram sua fala pelo relato de atividades, fatos e reprodução de acontecimentos da sua rotina de trabalho, a fim de responderem às questões

propostas. Poucos professores responderam diretamente às indagações e vários deles apresentaram dificuldade em discorrer de forma clara sobre os assuntos abordados. Uma parcela dos participantes demonstrou um certo grau de incompreensão sobre o termo “categoria”, sendo necessário um esclarecimento sobre sua definição e relação com a pesquisa. Além disso, boa parte dos docentes demonstrou dificuldade em discorrer sobre os assuntos abordados nas questões, como por exemplo a resposta à questão 2¹⁹ (*A:i meu De:us do céu’ que pergunta difí:cil Né:dilã’ que coisa horrí:vel’ ((risos))’ /.../ ai eu eu tento fazer o meu melhor’ eu sei que eu não sou perfeita que eu tenho muitos erros’*), e a resposta à questão 3²⁰ (*Outra pergunta difí:cilzi:nha meu Deus do céu /.../ ((risos)) não sei’ eu vou vou falar de alguns comentários /.../*). A partir dessas observações, percebi que algumas manifestações resultaram desconexas e distanciaram-se dos temas propostos, demonstrando dificuldade em refletir sobre questões que permeiam o seu universo profissional. Esta constatação coaduna-se com a dificuldade apresentada, inicialmente, em viabilizar as entrevistas, se levar em consideração que a enorme carga de compromissos laborais não permite ao professor tempo para atividades excepcionais e, por suposto, para momentos habituais de reflexão sobre a sua vivência docente.

Dando prosseguimento à investigação, com o auxílio do programa WordSmith Tools (SCOTT, 2012), selecionei os excertos que comportavam menções significativas em relação à autorrepresentação do participante “professor”. À primeira vista, constatei o uso abundante de processos mentais. O frequente uso dos processos mentais apresenta-se ao passo que os professores começam a apresentar suas concepções, percepções e sentimentos sobre os assuntos abordados: *“eu acho que’ é um papel muito importante’; eu acho que a minha /.../ função’ então é mu:ito importante’; eu acredito que o meu papel de professor de língua portuguesa eu vejo a pública cada vez ma:is ah’ degradingolando’; não vejo uma categoria abrangente’.*” À medida que os entrevistados buscaram responder às questões por meio de definições e atributos para os professores e para a categoria, foi possível evidenciar o uso dos processos relacionais, que atribuem características aos professores. Já os processos materiais retratam as atividades realizada pelos

¹⁹ 2. O que você pode nos dizer sobre você, professor de Língua Portuguesa, como parte de uma categoria profissional?

²⁰ 3. Como você acredita ser visto pela sociedade enquanto professor de Língua Portuguesa?

professores, como menção a sua atuação ou como expectativa por parte da sociedade e da comunidade escolar.

Percebi que, com maior frequência, o item léxico-gramatical *professor* aparece no papel de participante principal da oração: Experienciador, Portador, Ator, sendo o ator social representado em papel ativo. As escolhas léxico-gramaticais que representam o *professor* como um ator social ativo apresentaram-se em maior ocorrência por *eu, nós, a gente, professor, professor de língua portuguesa, professor de português, tu, ele*, respectivamente. Entendo este acontecimento, em parte, como resultado da configuração das questões e, em parte, por conta da postura adotada pelos professores frente aos assuntos propostos. O uso recorrente do item lexical *eu* demonstra que os professores se posicionaram de forma pessoalizada e particularizada ao serem questionados, expressando em primeira mão um ponto de vista próprio. Ao fazer uso do item lexical *nós, a gente* e, eventualmente, *tu* como equivalente a esses, o professor expõe um parecer pessoal que considera ser compartilhado pelos seus colegas de profissão. Os itens *professor, professor de língua portuguesa e professor de português* aparecem, na maior parte dos casos, em situações mais específicas da prática docente dos entrevistados.

Ao empregar as categorias da taxonomia proposta por Van Leeuwen (1996, 2008), constatei a predominância da **inclusão, ativação, participação, personalização, determinação e funcionalização**, criando uma representação de um ator social atuante. Em geral, essas representações dizem respeito à prática laboral do professor e às suas opiniões. Nos casos em que encontrei **inclusão** do ator social por **passivação**, os professores são representados como sujeitados à opinião da sociedade, às circunstâncias adversas do contexto de sala de aula e às determinações das instituições e do poder público. Outras categorias ocorreram em menor número como a **circunstancialização, possessivação, especificação, conotação**.

Como resultado da análise, foi possível inventariar treze representações dos professores de Língua Portuguesa:

1. o professor é detentor de um papel importante para a sociedade;
2. o professor faz parte da formação do cidadão;
3. o professor é transmissor de conhecimentos;
4. o professor é um educador;

5. o professor é detentor de uma missão;
6. o professor é um profissional desvalorizado;
7. o professor faz parte de uma categoria desunida;
8. o professor é detentor de um conhecimento absoluto na sua área;
9. o professor é um corretor de erros gramaticais;
10. o professor é um profissional desprestigiado;
11. o professor é um profissional que necessita de formação;
12. o professor é um profissional sobrecarregado com atividades laborais;
13. o professor é um profissional desabonado financeiramente.

Dada a correlação entre as representações encontradas, optei por compilar as mesmas em tópicos mais específicos, conforme Figura 15 a seguir.

Figura 15 – Representação dos professores de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos tais representações como o resultado do processo de recontextualização, de acordo com Fairclough (2004), que exclui ou inclui aspectos, a atribui maior ou menor destaque, enfatizado pontos específicos, considerando que essas como parte de um processo de escolhas entre muitas outras possíveis. De modo, que a partir das perguntas ofertadas aos entrevistados, esses privilegiaram

alguns aspectos ao formular seus conceitos e ideias a respeito dos tópicos apresentados nos questionamentos.

A representação do professor como importante foi evidenciada no discurso dos professores em resposta à primeira pergunta. Essa representação baseia-se nas funções que o professor de língua portuguesa exerce e suas implicações na vida do aluno. Os fundamentos abordados pela disciplina sobre a linguagem e a língua oportunizam conhecimentos necessários às vivências futuras dos sujeitos. A boa comunicação, tanto oral quanto escrita, a interpretação crítica dos textos, a produção textual, a compreensão de diferentes linguagens e das variantes da língua são algumas capacidades que o professor de língua portuguesa pode desenvolver em seus alunos. De acordo com Soares (2002), em determinado momento histórico no Brasil, a língua foi considerada um instrumento para o desenvolvimento, de modo que os objetivos de ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários e o aluno passou a ser visto como emissor e receptor de mensagens, abordando uma perspectiva mais comunicativa da língua, além de serem consideradas as variantes regionais, oportunizando um conhecimento mais amplo sobre a língua portuguesa.

Além disso, a formação integral também foi abordada como justificativa para a representação do professor como importante, tendo em vista que, atualmente, a escola tem se encarregado de formar hábitos comportamentais necessários para uma boa convivência em sociedade. Segundo Libâneo (2007), uma das atitudes necessárias aos professores é desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios. De tal modo a importância dos professores deve-se também à sua responsabilidade de contribuir para a formação do cidadão.

No decorrer do discurso dos professores, as representações de professor transmissor de conhecimentos, professor detentor de um saber absoluto, professor formador e professor educador corroboram para fundamentar a importância do professor. O professor de língua portuguesa é representado como transmissor de conhecimentos sobre a língua, que está encarregado de ensinar o aluno a ler e a interpretar as regras gramaticais, bem como corrigir os erros não só dos alunos, mas de todas as pessoas de um modo geral, sendo inclusive definido/representado como um *dicionário ambulante* e uma *gramática*. Assim, professor é aqui representado como um corretor de erros gramaticais. Tais representações são metáforas para o

professor e revelam, conforme nos diz Fairclough (2001), o modo como pensamos e agimos.

De tal modo, percebi que essa representação recupera o princípio da formação da disciplina, a qual tinha por base o estudo da gramática, da retórica e da poética. Segundo Soares (2002), esta perspectiva manteve-se sem alteração até os anos 40, mas passou por uma mudança gradativa a partir dos anos 50, contudo, em parte, este pensamento persistiu até mais recentemente, tendo em vista que, segundo Araújo (2001), os PCNs mantiveram as antigas proposições dos livros didáticos, com atividades de análise linguística conforme o ensino tradicional do início da constituição da disciplina. De maneira que, a função do professor de português vinculada apenas ao ensino das normas da língua aparece naturalizada socialmente, como um dogma que se mantém através dos tempos, constatando que uma das representações encontrada nos discursos, revela que a profissão professor não evoluiu como poderia, a exemplo de outras atividades. Porém, ainda segundo Fairclough (2001), as ideologias são naturalizadas e automatizadas, mas nem sempre verdadeiras, além de contribuírem para a manutenção das relações de poder. Esta representação não necessariamente pode revelar uma verdade absoluta sobre o fazer do professor, mas apenas a manutenção de imagem e de um lugar social que intencionalmente o desapropria de uma ação pedagógica crítica e engajada. Destaca-se ainda o caráter assertivo das metáforas, *o professor de língua portuguesa é uma gramática*, que nos permite conjecturar que professor recontextualiza o discurso da sociedade, representando-o no contexto da entrevista atravessado pelo caráter determinativo desta perspectiva.

A representação do professor formador e do professor educador se complementam, uma vez que convergem para formação do cidadão. O professor, segundo esta representação, estaria encarregado de propiciar os ensinamentos básicos sobre comportamento como *sentar adequadamente, portar-se educadamente, tratar as pessoas de forma respeitosa*, tendo em vista que os alunos chegam ao ambiente escolar carentes de uma formação elementar. Ademais, cabe ao professor formar um cidadão reflexivo e consciente. Esta perspectiva da função do professor já foi observada em documentos que orientam a sua atividade como nos PCNs e mais recentemente na BNCC, a qual firma compromisso com a educação integral, visando à formação e ao desenvolvimento global (BRASIL, 2018).

O professor é representado também como missionário. Embora esta tenha sido uma representação restrita ao discurso de poucos participantes, considere bastante relevante à medida que remonta às origens da profissão *professor*. A função de educar vista como uma missão remete à uma atribuição de cunho religioso, deslocando a função do professor para um lugar distante da profissionalização. Para Richter e Garcia (2006), esta relação mantida ainda hoje, mantém o professor como um profissional colonizado, desprovido de um lugar institucional e de um perfil próprio, conservando, assim, um aspecto ambivalente.

A representação do professor como um profissional desvalorizado aparece praticamente como um consenso entre os participantes tanto para toda a classe dos profissionais da educação quanto para os professores de língua portuguesa em específico. A desvalorização do professor configura-se de várias formas, desde a baixa remuneração, excesso de carga horária, falta de respeito dos alunos até a falta de oportunidade de qualificação. Apesar de a sociedade, a comunidade escolar e o aluno, de um modo geral, não valorizarem a função do professor, que não desfruta do *status* de profissão emancipada e abastada economicamente, alguns participantes salientaram a necessidade desse reconhecimento partir do próprio professor, em acordo com Libâneo (2007). O educador afirma que o professor deva assumir atitudes primordiais que giram em torno de uma nova postura pedagógica, de uma atualização tecnológica e de uma conduta reflexiva, a fim de promover sua dignificação e a valorização da escola.

Outras representações evidenciadas, representação do professor como um desprestigiado, a representação do professor como um profissional sobrecarregado com atividades laborais e a representação do professor como um profissional desabonado financeiramente, estão em consonância com a representação do professor como profissional desvalorizado. Segundo Richter (2008), a docência sofreu uma degradação socioeconômica e foi tomada por uma visão funcionarizada, que resultaram em uma condição proletarizada, afetando sua situação econômica e seu status perante a sociedade. A falta de respaldo jurídico para a sua autogestão colabora para que a docência não seja uma profissão emancipada, o que poderia lhe garantir uma melhor valorização em todos os sentidos. Os únicos momentos em que o professor é citado como alvo de valorização remete ao trato particular dos alunos e às especificidades da disciplina, vista como disciplina tradicional. Em

relação ao tratamento recebido pelos alunos, restringe-se a uma situação bem particularizada em que o participante manifesta-se satisfeito com a afeição que lhe é dirigida pelos alunos “*eles eles nos fazem nos sentir assim as rainhas’ da da da sala de aula*”. Reconheço a peculiaridade da situação, motivada pelas relações afetivas construídas entre professor e aluno, visto que por ser a docência uma atividade interativa entre seres humanos e, de acordo com Nóvoa (2008), os docentes trabalham em um espaço de afetividade, composto por conflitos, sentimentos e afetos.

Alguns professores também se sentem valorizados por trabalharem com uma disciplina vista pela sociedade como tradicional, juntamente com a disciplina de matemática, mas não atribuem esta valorização aos colegas das demais disciplinas curriculares. Atribuo esta percepção ao fato de estas disciplinas apresentarem maior carga horária no currículo, além de ser o foco de processos seletivos para diversos concursos, a acesso tanto a outros estágios de formação quanto a postos de trabalho.

Outra representação encontrada é a do professor como parte de uma categoria desunida. Ao serem interpelados sobre o professor como parte de uma categoria, via de regra, os participantes salientaram a desunião que permeia as relações profissionais dos professores. Muitos admitiram contribuir para a desunião da categoria, considerando que não são atuantes no grupo em relação a atitudes que poderiam promover o trabalho conjunto e a melhoria de condições para a classe. No entanto, atribuem esta característica às contingências do ofício, como por exemplo, excesso de trabalho, a sobrecarga de funções, a necessidade de trabalhar em diferentes instituições para alcançar um patamar financeiro satisfatório. Assim, a categoria não é engajada e não envolve todos os professores como deveria. Além disso, a categoria está desprestigiada como grupo de profissionais, o que pode influir na falta de interação entre os professores para discutirem as demandas da profissão. Os professores distanciam-se do que poderia caracterizá-los como uma categoria profissional, pois são um grupo de trabalhadores que não consegue controlar seu campo de trabalho e não possui autonomia, visto que, segundo Tardif (2002) é parte de uma categoria caracterizada por dois extremos, a profissionalização e a proletarização, o que corrobora a dificuldade da categoria de construir uma identidade única.

A última representação, professor é um profissional que necessita de formação, advém das expectativas dos participantes em relação às políticas públicas. A formação de que os professores necessitam, segundo os participantes, pode ser definida como *formação continuada*, ou seja, uma formação oferta após a conclusão da licenciatura, à medida que o professor já está inserido no mercado de trabalho. Os participantes atribuem esta responsabilidade ao Poder Público, independentemente de fazerem parte de escolas públicas ou privadas. A formação específica para os professores de língua portuguesa também foi apresentada como uma necessidade, haja vista que esse grupo de professores não tem oportunidades de compartilhar dinâmicas, trabalhar interdisciplinarmente ou refletir sobre sua prática pedagógica. Para alguns participantes, o professor deve ter ainda a oportunidade de realizar formação em nível de pós-graduação, como mestrado e doutorado. A formação é apresentada como forma de dignificar o professor, a partir do entendimento de que quanto mais capacitado, mais valorizado o professor será.

A qualificação do professor se apresentou de forma preponderante no discurso dos professores como uma das responsabilidades das políticas públicas, juntamente com a valorização e o melhoramento da remuneração, com a ressalva de que este ponto não é fator principal. Acredito que o reconhecimento da necessidade de formação possa ser representativo de um novo paradigma para os professores, visto que por muito tempo o magistério entendeu suas capacidades como aptidões naturais ou inatas, sem a ciência de que sua história de vida, sua formação e sua socialização são os reais formadores de sua ação docente, conforme esclareceu Tardif (2002). Ademais, em número bem reduzido, os participantes mencionaram que é preciso rever os cursos de graduação, que tendem a preparar para o trabalho específico com a disciplina, sem uma abordagem maior para o contexto da educação.

A análise das representações encontradas no discurso dos professores de língua portuguesa da educação básica investigados nesta pesquisa conduziram a algumas considerações que julgo pertinentes para o contexto da educação básica. Primeiramente, deparei-me com um profissional assoberbado com um excesso de atividades profissionais que ocasiona limitações de diferentes gêneros, tomando por base a grande dificuldade que a maioria dos participantes demonstrou em entender o teor dos questionamentos e posteriormente conjecturar sobre os temas neles

propostos. Foi possível inferir, também, que os professores são profissionais que não costumam refletir sobre a sua prática, suas condições de trabalho ou mesmo sobre o seu lugar na sociedade. Diante das representações encontradas, posso depreender que o professor tem noção da sua relevância para a sociedade dado o propósito da sua atividade profissional e que sua atuação transita entre várias concepções distintas e conceitualmente distantes. Ao mesmo tempo que entende a formação do cidadão como papel da educação, atua com uma prática que pode ser caracterizada como tecnicista ou tradicional, que restringe sua função social e o atrela o seu ofício a uma tarefa mecanicista e limitada, apesar de demonstrar desconforto diante dessa realidade. As representações encontradas revelaram o professor como um profissional que não desfruta de condições de trabalho e de remuneração adequadas. Ademais, o professor é um profissional sujeito à opinião pública outra constatação e às determinações legais que regem sua profissão que nem sempre correspondem as suas expectativas e necessidades. Tais fatores corroboram a representação de um profissional que não tem o devido reconhecimento e conseqüentemente ocupa um lugar periférico na sociedade.

Espero, enfim, que as discussões e reflexões apresentadas nesta pesquisa possam contribuir de alguma forma para o esclarecimento da conjuntura atual dos professores de língua portuguesa. E, a partir deste estudo, promover novas reflexões na direção da conscientização e mobilização para sanar os desajustes que acompanham este profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. PCN de língua portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 77-83, jan./dez. 2001.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

BERNSTEIN, B. **The Structuring of Pedagogic Discourse**. London: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, B. On Pedagogic Discourse. In: Richardson, J. (Ed.). **Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education**. Westport, CT: Greenwood, 1986. p. 205-290.

BERNSTEIN, B. Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. **Language and Society**, Cambridge, v. 19, p. 327-363, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, 152 pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1988.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3.261, de 8 de outubro de 2015**. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16 maio 2019.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 23 maio 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** — terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. MEC, 1998.

CARVALHO, L. R. de. A educação brasileira e a sua periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 1, n. 2, p. 31-135, jul./dez. 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGUITA, M. F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ENGUITA, M. F. Ambiguidade na docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. Oxfordshire: Taylor & Francis e-Library, 2004.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácio coordenados por Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FINKEL, S. M. de; GINSBURG, M. B. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. **Revista de Educación**, Madrid, n. 1, p. 315-352, 1989.

FOUCAULT, M. **Language, Counter-Memory, Practice**. Edited by Donald Bouchard and Sherry Simon. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GERALDI, J. W. Entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista organizada e coordenada por Ana Maria Esteves Bortolanza. **Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n. 35, p. 110-120, ago./dez. 2016.

_____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. Nova Iorque: Routledge, 2014.

_____. **Construing experience through meaning**. London: Continuum, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. São Paulo: CEESP, 2014.

MEXIAS-SIMON, M. L.; SIEBIGER, M. L. M. O ensino de Língua Portuguesa: mudanças de abordagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 10., 2006, Rio de Janeiro. **Livro de Resumos e Programação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. v. I. p. 97-97.

MORTATTI, M. do R. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.

PIRES, M. N. Neoliberalismo e precarização do trabalho docente no Governo Yeda Rorato Crusius (2007-2010). **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 562-575, mar. 2012.

PROCHNOW, A. L. C.; BORTOLINI, A. S. B.; NASCIMENTO, S. S. do. O trabalho do professor de português: um enfoque nos PCN. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 228-236, jul./set. 2013.

RICHTER, M. G. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria, RS: UFSM; PPGL-Editores, 2008. (Cogitare, 6)

RICHTER, M. G.; GARCIA, J. R. C. A profissionalização do professor no cenário legislativo existente. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, RS, v. 6, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2004.

_____. A profissionalização do professor: condição necessária para uma prática respeitável. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, RS, v. 8, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2006.

SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa e os PCN. **Humanidades**, São João da Boa Vista, v. 5, p. 15-24, 2004.

_____. O ensino de Língua Portuguesa: PCN e livros didáticos em questão. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 55-68, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. História da história da educação no Brasil. **EcoS**, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 147-167, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCOTT, M. **WordSmith Tools versão 6**. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2006.

SILVA, D. N. Salazarismo. **História do Mundo**, 2021. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/salazarismo.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SOUSA, R. O professor ao longo do tempo. **História do Mundo**, 2021. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-178.

_____. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, n. 25, p. 211-2018, ago. 2001.

STRIQUER, M. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 1-13, 2019.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARDE, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuzsch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

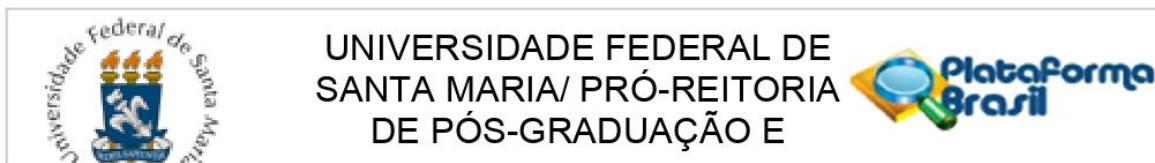
TICKS, L. O desenvolvimento de uma metacoscência, no professor, acerca da importância de vivenciar a linguagem como prática social na sala de aula de língua inglesa por meio da pesquisa colaborativa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 2, p. 339-368, maio/ago. 2010.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1996. p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2 (83), p. 122-140, maio/ago. 2017.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Pesquisador: Sara Regina Scotta Cabral

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75295617.4.0000.5346

Instituição Proponente: Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.247.327

Apresentação do Projeto:

Pela notificação o proponente do projeto intitulado "A representação do professor de língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional" solicitou que, "a partir das considerações feitas pelos participantes da banca de qualificação, verificou-se a necessidade de efetuar algumas alterações na proposta original. Propõe-se que o questionário, a ser aplicado nos participantes da pesquisa, seja realizado em forma de entrevista. Para tanto serão propostos os seguintes questionamentos: 1. Qual é a sua opinião sobre o seu papel como professor de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica? 2. O que você pode nos dizer sobre você, professor de Língua Portuguesa, como parte de uma categoria profissional? 3. Como você acredita ser visto pela sociedade enquanto professor de Língua Portuguesa? 4. Quais expectativas você acredita que a comunidade escolar tem em relação aos professores de Língua Portuguesa? 5. Como você considera que devam ser as políticas públicas em relação aos profissionais da educação e mais especificamente em relação aos professores de Língua Portuguesa?"

Em função dos documentos apresentados, a emenda pode ser aprovada.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

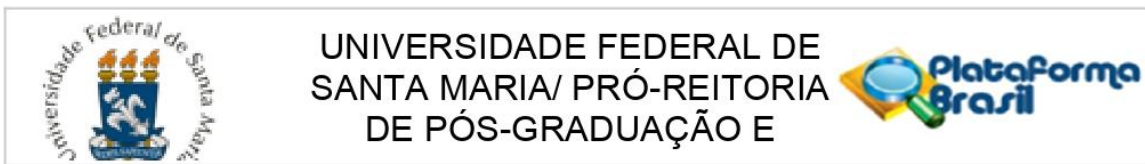
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E**

Continuação do Parecer: 3.247.327

Objetivo da Pesquisa:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_131690_5_E1.pdf	05/04/2019 15:26:21		Aceito
Outros	emendalCIQ.doc	05/04/2019 15:23:18	Sara Regina Scotta Cabral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOLCE.doc	05/04/2019 15:20:27	Sara Regina Scotta Cabral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO2019.doc	05/04/2019 15:06:16	Sara Regina Scotta Cabral	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORSMED.jpg	05/09/2017 12:04:30	Sara Regina Scotta Cabral	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORCRE.jpg	05/09/2017 12:04:17	Sara Regina Scotta Cabral	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Projeto_Nedila.docx	09/05/2017 15:48:40	Sara Regina Scotta Cabral	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

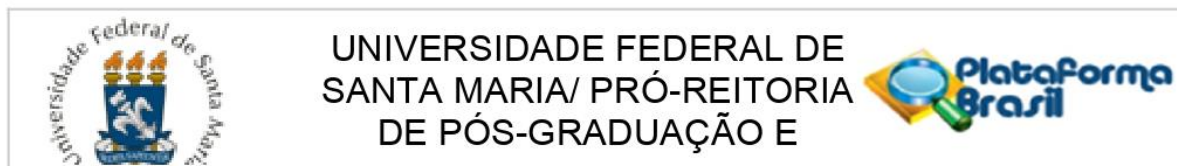
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.247.327

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 06 de Abril de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

O ATOR SOCIAL PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL	
Nome do participante:	
Ano de conclusão de curso:	
Escola em que atua:	
Função/cargo que exerce no momento:	
1.Qual é a sua opinião sobre o seu papel como professor de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica?	
2.O que você pode nos dizer sobre você, professor de Língua Portuguesa, como parte de uma categoria profissional?	
3.Como você acredita ser visto pela sociedade enquanto professor de Língua Portuguesa?	
4.Quais expectativas você acredita que a comunidade escolar tem em relação aos professores de Língua Portuguesa?	
5. Como você considera que devam ser as políticas públicas em relação aos profissionais da educação e mais especificamente em relação aos professores de Língua Portuguesa?	