

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

**UM ESTUDO DOS FATORES DE ATRIBUIÇÃO EM
TEXTOS ACADÊMICOS DE LETRAS E PSICOLOGIA
À LUZ DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E DA
LINGUÍSTICA DE CORPUS**

TESE DE DOUTORADO

Carla Callegaro Corrêa Kader

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**UM ESTUDO DOS FATORES DE ATRIBUIÇÃO EM TEXTOS
ACADÊMICOS DE LETRAS E PSICOLOGIA À LUZ DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E DA LINGUÍSTICA DE CORPUS**

Carla Callegaro Corrêa Kader

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 grau de **Doutora em Letras**.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CALLEGARO CORRÊA KADER, CÁRLA
UM ESTUDO DOS FATORES DE ATRIBUIÇÃO EM TEXTOS
ACADÊMICOS DE LETRAS E PSICOLOGIA À LUZ DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E DA LINGUÍSTICA DE CORPUS /
CÁRLA CALLEGARO CORRÊA KADER.-2014.
275 p.; 30cm

Orientador: Marcos Gustavo Richter
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2014

1. Teoria Holística da Atividade 2. Fatores de
Atribuição 3. Análise Multidimensional em Corpora da Área
de Letras e Psicologia I. Richter, Marcos Gustavo II.
Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Tese de Doutorado

**UM ESTUDO DOS FATORES DE ATRIBUIÇÃO EM TEXTOS
ACADÊMICOS DE LETRAS E PSICOLOGIA À LUZ DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E DA LINGUÍSTICA DE CORPUS**

elaborada por
Carla Callegaro Corrêa Kader

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcos Gustavo Richter, Dr.
(Presidente/Orientador)

Fabírcia Cavichioli Braida, Dr^a. (IFFarroupilha)

Valéria Iensen Bortoluzzi, Dr^a. (UNIFRA)

Vaima Regina Alves Motta, Dr^a. (UFSM)

Sara Regina Scotta Cabral, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à “vó Flor” (*in memorium*), que sempre este presente em meu coração; aos meus pais, Nêda e Luiz Filipe; aos meus três mosqueteiros, Rafael, Fabrício e João; à minha princesinha, Laura. E ao meu maior amigo e companheiro, Jamal Kader.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao grupo de Renovação Carismática da Igreja das Dores, pelo apoio espiritual para superação das dificuldades no desenvolvimento deste estudo;

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, em especial, à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo apoio na realização desta pesquisa;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo suporte financeiro na realização desta tese;

Ao professor Marcos Gustavo Richter, meu orientador, pelo incentivo, pelos caminhos apontados, pelas orientações e pela confiança, que me permitiram desenvolver este estudo;

Às professoras Fabrícia Braidá, Márcia Cristina Corrêa, Valéria Bortoluzzi e Vaima Motta pelas sugestões no exame de qualificação, que me possibilitaram refletir e redirecionar esta pesquisa;

Aos professores da Pós-Graduação da UFSM que me acompanharam e contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional no doutorado;

Aos colegas do Pós-Graduação (PPGL/UFSM), especialmente, à Adriana Bonumá, à Ana Lucia Cheloti e à Raquel da Silva Goularte, pelo companheirismo na participação de eventos fora de Santa Maria;

Ao Jandir, à Irene e à Emilia, funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Letras, por estarem sempre dispostos a ajudar nas diversas etapas de realização deste trabalho;

Aos meus colegas do Instituto Federal Farroupilha, especialmente aos professores Lucas Martins Flores, Márcia Juliana Dias de Aguiar e Sylvania Faccin Colaço, pelas substituições e contribuições para que fosse possível a minha participação em eventos e finalização desta tese;

Ao Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW) e ao Instituto Federal Farroupilha (IFFARROUPILHA), pela liberação para cursar o doutorado na UFSM;

Aos meus pais, Nêda e Luiz Filipe, pelos conselhos e pelo incentivo para que eu fosse o mais longe que pudesse;

Ao meu colega de profissão e sobrinho, Erick Kader Callegaro Corrêa, pelo companheirismo e por sua presença em minha qualificação;

Ao meu esposo, Jamal Kader e aos meus filhos Rafael, Fabrício, João e Laura, que me apoiaram, entenderam as minhas ausências e ajudaram em determinados momentos do processo de desenvolvimento desta tese;

A todos que eu não citei, mas que torceram para que eu chegasse ao final deste estudo, muito obrigada!

O ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho (...) os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”, ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “*métier*”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornam-se profissionais cada vez mais.

(BRONCKART, 2009, p. 162)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

UM ESTUDO DOS FATORES DE ATRIBUIÇÃO EM TEXTOS ACADÊMICOS DE LETRAS E PSICOLOGIA À LUZ DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE E DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Autora: Carla Callegaro Corrêa Kader

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Fevereiro de 2014.

Este trabalho tem por objetivo investigar a constituição do papel social do professor de Letras contrapondo-o ao de uma profissão emancipada como a Psicologia, observando a assimetria interna dos sistemas alopoiéticos e a endogenia dos sistemas autopoiéticos. Para tanto, utilizaram-se os pressupostos metodológicos da Linguística de Corpus para analisar e comparar *corpora*, compostos por textos veiculados em trabalhos finais de graduação (TCCs), monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* das áreas de Letras e Psicologia. Inicialmente, questionou-se como as análises macro e microscópicas, geradas pelos programas *TreeTagger*, *WordSmith Tools 6.0* e Mapeador Semântico, relacionam-se à análise multidimensional. Em um segundo momento, averiguou-se que eixos (axiológico, deontico e/ou epistêmico alético) caracterizam linguisticamente o perfil profissional dos educadores linguísticos e dos psicólogos. Na terceira fase, buscou-se verificar que concepções são recorrentes nos *corpora* a partir da análise dos *clusters* das linhas de concordância. Essas perguntas de pesquisa foram respondidas à luz da Teoria Holística da Atividade. Neste estudo, enfoca-se essa teoria nas questões sobre o desenvolvimento profissional na oposição entre processos autopoiéticos e alopoiéticos (RICHTER, 2011). Na sequência dos estudos, observou-se o enquadramento de cada profissão com base no levantamento estatístico e qualitativo dos *corpora*. O enfoque da análise foi no fator de atribuição que caracteriza os papéis sociais e a modelagem profissional. Após o desenvolvimento da revisão da literatura, passou-se para os aspectos metodológicos que sustentam esta análise. A coleta dos textos que compõem os *corpora* foi realizada via *internet*, por meio da visitação aos bancos de dados de bibliotecas de universidades brasileiras. Também foram coletados textos nas bibliotecas de universidades públicas e privadas de Santa Maria. Após a formação dos *corpora*, os textos foram convertidos para o formato *txt* (texto sem formatação). Os textos da área de Letras foram separados em dois grupos, profissionais de mercado e profissionais da academia, enquanto o *corpus* de Psicologia não sofreu subdivisões. Os *corpora* foram etiquetados e extraíram-se as classes de palavras com resultados mais elevados. Passou-se, assim, para a utilização do *software WordSmith Tools 6.0* com a obtenção de resultados quantitativos para as lexias em destaque na *WordList*. Posteriormente, passou-se para o mapeamento semântico dessas lexias e separação em subcategorias. De posse dos resultados do mapeamento, iniciou-se a análise multidimensional. Os resultados dessa análise apontam o destaque para as competências gnoseológica e praxeológica e para os verbos modais “deve” e “pode”. A análise dos *concord*s foi efetuada com as lexias que pertencem a essas categorias. Os resultados finais apontam para uma diferenciação entre profissões emancipadas e não emancipadas. As primeiras orientam sua formação e atuação profissional pelo Conselho Federal de Ética e, as segundas, nas orientações encontradas nos textos acadêmicos de profissionais com especializações e nas orientações dos documentos oficiais. Mais especificamente, o *corpus* com os textos da área da Psicologia aponta para indícios linguísticos voltados para uma *autopoiesis*, característico das profissões regulamentadas e os profissionais da área de Letras subdividem-se em indícios linguísticos alopoiéticos (profissionais de mercado) e quase autopoiéticos (profissionais da academia).

Palavras-chave: Fatores de atribuição. Teoria Holística da Atividade. Análise multidimensional em *corpora* da área de Letras e Psicologia.

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A STUDY OF THE ATTRIBUTION FACTORS IN LANGUAGES AND PSYCHOLOGY ACADEMIC TEXTS ENLIGHTENED BY THE HOLISTIC THEORY OF ACTIVITY AND THE CORPUS LINGUISTICS

Author: Cárla Callegaro Corrêa Kader

Adviser: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

Date and place of the defense: Santa Maria, February 26th, 2014.

This study aims to investigate the constitution of the social role of the Language teacher/professor opposing it to an emancipated profession as Psychology, observing the internal asymmetry of the alopoietic systems and the endogeny of the autopoietic systems. With this in mind, it was used the methodological support from Corpus Linguistics to analyze and compare *corpora*, composed by graduate research papers, *lato sensu* monographs, *stricto sensu* dissertations and theses in the Language and in the Psychology areas. First, it was questioned how the macro and microanalyses, generated by the programs TreeTagger, WordSmith Tools 6.0 and the Semantic Mapper, are related to the multidimensional analysis. Second, it was verified which categories (axiologic, deontic and/or epistemic alethic ones), linguistically characterize the professional profile of the linguistic educators and psychologists. Third, it was examined which conceptions were recurrent in the *corpora* from the cluster analyses of the concord lines. These questions of the research were answered by the Holistic Theory of Activity. In this study, this theory is focused in questions about professional development in the opposition to autopoietic and alopoietic processes (RICHTER, 2011). In the sequence of the studies, it was observed the frame of each profession with basis in the statistical and qualitative survey of the *corpora*. The emphasis of the analysis was in the attribution factor which characterizes the social roles and the professional model. After the development of the theoretical review, it was passed to the methodological aspects which maintain this analysis. The collection of the texts which compose these *corpora* was accomplished on the internet by means of visiting the database of libraries of Brazilian universities. It was also collected texts in public and private university libraries of Santa Maria. After the arrangement of the *corpora*, the texts were converted into the *txt* format (text without format). The texts of the Language area were separated in two groups, market teachers and academic professionals, while the *corpus* of Psychology did not suffer any subdivision. The *corpora* were tagged and drew out the classes of words with more elevated results. Therefore, it was passed on to the use of the software WordSmith Tools 6.0 with the obtainment of the quantitative results for the words in prominence in the WordList. Later, it was passed on the Semantic Mapping of these words and the separation in subcategories. In the receipt of the mapping results, it was started the dimensional analysis. The results of this analysis indicate the prominence to the gnoseologic and praxeological competences and to the modal verbs "must" and "can". The concords analysis was effectuated with the words which belong to these categories. The final results show a differentiation between emancipated and non-emancipated professions. The first ones guide their development and professional performance by the Ethic Federal Council and, the second ones, in the orientations found in professional's academic papers with postgraduate education and in the guidelines of the official documents. More specifically, the *corpus* with Psychology texts points to the linguistics *indicia* related to an *autopoiesis*, characterized by the regulated professions and the professionals of the Languages area subdivide them in alopoietic linguistics traces (market professionals) and almost autopoietic ones (academic professionals).

Keywords: Attribution Factors; Holistic Theory of Activity; Multidimensional analysis in *corpora* of the Language and Psychology areas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo do resultado de análise, gerado pelo <i>TreeTagger</i>	141
Figura 2 – <i>WordList</i> do <i>corpus</i> de estudo, composto por textos acadêmicos de profissionais da área de Letras	152
Figura 3 – Exemplo de linhas de concordância do <i>corpus</i> de estudo, composta por textos acadêmicos de profissionais de Letras	154
Figura 4 – Palavras-chave geradas pelo <i>WordSmith Tools 6.0</i>	156
Figura 5 – Resultados do Mapeador Semântico	157
Figura 6 – Amostra dos resultados do MS	157
Figura 7 – Formação de lista de palavras	172
Figura 8 – Dados gerados pelo <i>suite TreeTagger</i> do <i>corpus</i> de TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	173
Figura 9 – Dados gerados pelo <i>suite TreeTagger</i> do <i>corpus</i> de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	174
Figura 10 – Dados gerados pelo <i>suite TreeTagger</i> do <i>corpus</i> de TCCS, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações sobre as variáveis utilizadas na extração inicial da análise fatorial, fonte descrita na tabela	142
Tabela 2 – Amostra dos resultados contabilizados, resultando a RVNC. <i>Corpus</i> de dissertações e teses de Letras	160
Tabela 3 – Frequência dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – <i>Corpus</i> de TCCs e Monografias <i>lato sensu</i> de Letras	179
Tabela 4 – Frequência dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – <i>Corpus</i> de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	182
Tabela 5 – Frequência dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – <i>Corpus</i> de TCCs e Monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses de Psicologia	185
Tabela 6 – Informações sobre as variáveis utilizadas na extração inicial da análise fatorial	189
Tabela 7 – Média aritmética das variáveis do <i>corpus</i> composto por TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	191
Tabela 8 – Média aritmética das variáveis do <i>corpus</i> composto por dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	191
Tabela 9 – Média aritmética das variáveis do <i>corpus</i> composto por TCCs e monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	192
Tabela 10 – Amplitude total das variáveis do <i>corpus</i> composto por TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	193
Tabela 11 – Amplitude total das variáveis do <i>corpus</i> composto por dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	194
Tabela 12 – Amplitude total das variáveis do <i>corpus</i> composto por TCCs e monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	194
Tabela 13 – Normalização 1	195
Tabela 14 – Normalização 2	196
Tabela 15 – Normalização 3	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre as teorias da pesquisa nesta tese	54
Gráfico 2 – Profissionais de mercado do curso de Letras	120
Gráfico 3 – Profissionais da academia do curso de Letras	121
Gráfico 4 – Profissionais da área da Psicologia	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da THA, a partir das ideias de Richter (2008a, 2008b, 2011), Richter e Garcia (2006) e Amaral (2012)	50
Quadro 2 – Esquema da THA estendida (RICHTER, 2011)	59
Quadro 3 – Expectativas cognitivas <i>versus</i> normativas	100
Quadro 4 – Exemplo das etiquetas, geradas pelo <i>suite TreeTagger</i>	140
Quadro 5 – Especificações estatísticas das lexias das <i>WordLists</i> dos <i>corpora</i> ..	177
Quadro 6 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema professor dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	201
Quadro 7 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “profissional” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	205
Quadro 8 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	208
Quadro 9 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “prática” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	211
Quadro 10 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “formação” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	214
Quadro 11 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “professor” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	217
Quadro 12 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	222
Quadro 13 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “profissional” das dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	226
Quadro 14 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “prática” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	227
Quadro 15 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “formação” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	228
Quadro 16 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “professor” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	232
Quadro 17 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “profissional” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	235
Quadro 18 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema professor” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses “ <i>stricto sensu</i> de Psicologia	238
Quadro 19 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “profissional” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	239
Quadro 20 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “prática” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	241
Quadro 21 – <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “formação” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	244

LISTA DE ABREVIações

AM – Análise Multidimensional
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CD – Disco compacto
CES – Conselho de Educação
CFP – Conselho Federal de Psicologia
DESVAPED – Desvio Padrão
HTML – Abreviação para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto
KWIC – *Keyword in context*, palavra-chave no contexto
LAEL – Laboratório de Estudos Linguísticos Aplicados
LC – Linguística de Corpus
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
M – Média
MA – Média Aritmética
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MS – Mapeador Semântico
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLN – Processamento de Linguagem Natural
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RVNC – Razão Vinculativa Nodular Comparada
SEU – *Survey of English Usage*, Pesquisa do uso do Inglês
TCC – Trabalho de conclusão de curso
THA – Teoria Holística da Atividade
TXT – Texto sem formatação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ANEXOS GRAVADOS EM CD-ROOM

- Anexo 1 - Pasta com as *WordLists* dos *corpora*
- Anexo 2 - Pasta das estatísticas das *WordLists* dos *corpora*
- Anexo 3 - Pasta com as *Keywords* dos *corpora*
- Anexo 4 - Pasta com os dados do mapeador semântico dos *corpora*
- Anexo 5 - Pasta com os resultados do *TreeTagger* dos *corpora*
- Anexo 6 - Pasta com as linhas de concordância dos *corpora*

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	31
1.1 Contextualização do problema de pesquisa	31
1.2 Objetivos	37
1.2.1 Objetivos geral	37
1.2.2 Objetivos específicos	38
1.3 Relevância da pesquisa	38
1.4 Organização da tese	43
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	45
2.1 A Teoria Holística da Atividade: bases e pressupostos	45
2.1.1 O enquadramento	54
2.1.2 Fatores de Atribuição na THA	57
2.1.3 Assimetria interna aos sistemas alopoiéticos: profissionais da academia versus profissionais da área de Letras	62
2.2 O papel social na visão sistêmica de Talcott Parsons	64
2.3 A cismogênese e suas relações com a THA	75
2.3.1 Contexto e níveis de aprendizagem	81
2.3.2 As aprendizagens e suas relações com a pesquisa	87
2.4 Teoria da comunicação e autorreferência dos sistemas sociais de Luhmann	89
2.4.1 Complexidade, contingência e expectativa de expectativas	97
2.4.2 Dupla contingência, estrutura e conflito	101
2.4.2.1 Estrutura	105
2.4.2.2 Conflito	108
2.5 A Teoria da Classe Ociosa	111
2.6 As relações estabelecidos- <i>outsiders</i>	115
2.7 Emancipação e maioria profissional	118
2.8 O profissional de Letras: uma profissão não regulamentada	122
2.9 O profissional de Psicologia: uma profissão regulamentada	126
2.10 Modalização, sentido e lugar social	132
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	139
3. Metodologia	139
3.1 Análise quali-quantitativa de <i>corpus</i>	139
3.1.1 O etiquetador morfológico <i>TreeTagger</i>	140
3.1.2 Procedimentos para escolha e coleta do <i>corpus</i>	143
3.2 Aspectos histórico-teóricos da Linguística de Corpus	146
3.2.1 Pesquisa em Linguística de Corpus com o <i>WordSmith Tools 6.0</i>	150
3.2.2 O mapeador semântico de Richter e Berber Sardinha	157
3.2.2.1 Tabela de frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos- vínculo via mapeador semântico	160
3.3 Análise multidimensional	161
3.3.1 Pressupostos da análise multidimensional	162
3.3.2 Terminologia	165
3.3.2.1 Traços	165
3.3.2.2 Características	165
3.3.2.3 Registro e gênero	166
3.3.2.4 Tipo de texto	166

3.3.2.5 Fator	167
3.3.2.6 Dimensão	167
3.3.3 Etapas de uma análise multidimensional	168
CAPÍTULO IV – ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	171
4.1 Análise e discussão dos procedimentos	171
4.1.1 Seleção e coleta dos dados	171
4.2 A etiquetagem com o programa <i>TreeTagger</i>	172
4.2.1 Dados gerados pela <i>suite TreeTagger</i> do <i>corpus</i> composto por TCCS e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	173
4.2.2 Dados gerados pela <i>suite TreeTagger</i> do <i>corpus</i> composto por dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	174
4.2.3 Dados gerados pela <i>suite TreeTagger</i> do <i>corpus</i> composto por TCCS, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	175
4.3 Dados gerados pelo programa <i>WordSmith Tools 6.0</i>	176
4.4 Mapeamento semântico dos nódulos de estudo	178
4.4.1 Mapeamento do <i>corpus</i> de TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras ...	179
4.4.2 Mapeamento do <i>corpus</i> de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras .	182
4.4.3 Mapeamento do <i>corpus</i> de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	185
4.5 Análise multidimensional	187
4.5.1 Seleção das variáveis	188
4.5.2 Média aritmética do total de ocorrências das variáveis (<i>Keywords</i>)	190
4.5.3 Cálculo da amplitude	193
4.5.4 Normalização dos dados obtidos	195
4.6 Análise dos <i>concord</i>s gerados pelo <i>WordSmith Tools 6.0</i>	201
4.6.1 <i>Concord</i> dos nódulos-vínculo dos <i>corpora</i>	201
4.6.1.1 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “deve” e do nódulo-problema professor dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	201
4.6.1.2 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “deve” e do nódulo-problema “profissional” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	205
4.6.1.3 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “pode” e do nódulo-problema “professor” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	208
4.6.1.4 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “prática” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	210
4.6.1.5 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “formação” dos TCCs e monografias <i>lato sensu</i> de Letras	213
4.6.1.6 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “deve” e do nódulo-problema “professor” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	216
4.6.1.7 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “pode” e do nódulo-problema “professor” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	222
4.6.1.8 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “pode” e do nódulo-problema “profissional” das dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	225
4.6.1.9 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “prática” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	226
4.6.1.10 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “formação” de dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras	228
4.6.1.11 <i>Concord</i> do nódulo-vínculo “deve” e do nódulo-problema “professor” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	231

4.6.1.12 <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “profissional” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	235
4.6.1.13 <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	237
4.6.1.14 <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “profissional” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	239
4.6.1.15 <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “prática” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	241
4.6.1.16 <i>Concord</i> do nóculo-vínculo “formação” de TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
ANEXOS	CD

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório compõe-se de quatro partes. Na seção 1.1, contextualiza-se o problema de pesquisa. Na 1.2, são apresentados os objetivos geral e específicos deste estudo. Na 1.3, esclarece-se a relevância dessa investigação e, por fim, a organização da tese é exposta no item 1.4.

1.1 Contextualização do problema de pesquisa

Estudos sociológicos sobre as profissões demonstram uma evolução, no decorrer dos últimos anos, na maioria dos ofícios relativos aos profissionais das ciências humanas: enfermeiros, assistentes sociais, jornalistas e professores, entre outros (PERRENOUD et al, 2001). Assim, para responder aos desafios da transformação dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve, necessariamente, evoluir, isto é, o professor deverá passar do *status* de executante para o de profissional.

Nesse sentido, o profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o *status* e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa (LEMOSSE, 1989; BOURDONCLE, 1993). Essa concepção sociológica do profissional exerce influência sobre as competências de base necessárias para o exercício desse ofício.

Diante disso, pergunta-se: O que um professor profissional deve ser capaz de fazer? A partir de diversos modelos, admite-se que esse profissional deva ser capaz de (DONNAY, CHARLIER, 1990):

- a) analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- b) optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;

- c) escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados para ensinar, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- d) adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- e) analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; e
- f) enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda sua carreira.

Essa lista de competências, cuja referência é um modelo de ação bastante racionalista, não é suficiente para explicar o funcionamento real dos professores especialistas em interação com os alunos e com a sociedade. Ela, segundo os autores supracitados, permite definir que o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise de situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em um determinado contexto (PERRENOUD, 1994).

É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.

Conforme Richter e Garcia (2006), é o momento de repensar o papel do professor enquanto profissional, defini-lo enquanto ator no âmbito social, delimitar seu espaço de atuação, regulamentar deveres e direitos no exercício da profissão e criar condições objetivas para a educação no Brasil a partir da questão da profissionalização do professor.

Para Richter (2010a), a comparação do educador, especificamente o linguístico, com outros profissionais habilitados, salienta a desarticulação entre intervenção profissional e expectativas de resultados (benefícios) a alcançar. Segundo o autor, tanto as normas existentes quanto a realidade social exigem um tratamento mais rigoroso para o exercício da docência. Os profissionais dessa categoria carecem de uma regulamentação que lhes ofereça, entre outras questões,

condições para um trabalho de qualidade, socialmente valorizado e com retribuição pecuniária (RICHTER, 2008a).

Neste estudo, busca-se contrapor duas profissões, a de Psicólogo, correntemente emancipada, e de professor de Letras, não emancipada, quanto às noções de identidade e de seus processos de construção, acrescidos do problema da identidade profissional e de seus mecanismos sociodiscursivos de reconhecimento exógeno e endógeno.

Destaca-se que não há leis específicas para regulamentar o trabalho do professor, assegurando o exercício autorizado apenas para profissionais devidamente habilitados, apesar da existência da legislação educacional brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)¹ e dos Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCNs).

Trata-se, nas palavras de Richter e Garcia (2006, p. 9), de um “semiterritório”³, ou seja, não há no contexto da sociedade a designação de um conjunto de atribuições específicas, a saber: preceitos de ética corporativa que legitimem endogenamente a sua valorização.

Isso se torna um problema porque contribui para perpetuar mitos que distorcem o papel do professor na construção da cidadania. Para a categoria, implica tornar realidade a profissionalização efetiva por meio da sua maioria, ou seja, da emancipação jurídica, a fim de proporcionar maior qualidade no exercício da profissão, não apenas em favor da classe, mas de todos que a ela recorrerem (RICHTER, 2010a).

Nesse sentido, a reflexão deste estudo envolve diretamente o contexto de formação inicial e continuada de alunos de Letras no Brasil e os desafios colocados pelas Diretrizes Curriculares do Curso. Enfatiza-se que as orientações governamentais salientam que a formação do futuro professor de Letras deve ser iniciada desde o seu ingresso no curso de graduação, o que se dá pela reflexão sobre o ensinar e aprender a partir de seu próprio processo de formação.

O ensino-aprendizagem da língua deve favorecer e potencializar não só o desenvolvimento de competências orais e escritas que levem o aluno a

¹ Busca estabelecer as diretrizes e bases da educação no país.

² Tratam das questões de ensino.

³ Grifo do autor.

compreender as diferentes manifestações da língua materna e estrangeira, mas também associar o desenvolvimento dessas competências a contextos socioculturais, a situações diversas do cotidiano e de sua vida profissional.

Deve, ainda, problematizar situações de ensino e aprendizagem que levem em consideração a formação acadêmico-científica, tecnológica, técnica, artística, literária, enfim, diferentes dimensões que passariam a orientar os eixos formadores dos programas de curso.

Nos documentos oficiais que tratam do perfil do profissional de Letras, coloca-se de forma explícita a necessidade de se desenvolver o pensamento autônomo, crítico e ético como condição para a mudança de concepções, valores, atitudes, crenças e, sobretudo, ações. E, como está se falando em formação de professores, faz-se necessário pensar na formação pedagógica oferecida nos cursos de licenciatura. Entretanto, como diz Paiva (2003), esse aspecto da formação docente é muitas vezes negligenciado, seja pelas poucas horas do curso dedicadas a ele, seja pela forma como é abordado.

Espera-se que o docente de Letras tenha conhecimentos sobre diversos assuntos, tais como: métodos de ensino, avaliação, processos de aprendizagem de línguas, produção e avaliação de materiais didáticos, políticas públicas relacionadas à educação, etc. Porém, com o pouco contato que tem com disciplinas de caráter pedagógico nos cursos de licenciatura, esse tipo de conhecimento acaba sendo superficial e insuficiente para a sua prática em sala de aula (OLIVEIRA, 2010).

Além disso, formar professores é uma tarefa que exige mais que a discussão de teorias pedagógicas ou o conhecimento de técnicas de ensino. O futuro docente de Letras precisa conhecer o contexto em que atuará profissionalmente, desenvolvendo um olhar crítico sobre o seu papel como profissional e sobre a educação em geral.

Os professores, cientes de sua formação linguística, sociocultural, literária e pedagógica prejudicada por uma formação que disponibiliza pouco tempo para o seu ensino, frequentemente buscam a complementação de sua graduação em cursos de formação continuada.

A formação continuada, ou formação em serviço, é definida por Almeida Filho (1997, p. 3) da seguinte maneira:

A formação continuada ou permanente (...) é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face a face

ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades). Eventualmente essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente quando o professor em formação faz, ele mesmo, o papel do outro mirando e refletindo sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem.

Vale ressaltar que, ao falar em formação continuada, pode-se tratar de diferentes tipos de cursos oferecidos para profissionais já licenciados, que vão desde cursos de extensão, com uma curta duração, a cursos de pós-graduação *lato sensu*, como especializações, e *stricto sensu*, mestrado e doutorado.

Ocorre que, a princípio, um curso de formação continuada deveria ter como objetivo aprofundar conhecimentos já abordados nos cursos de graduação ou atualizar os profissionais da área. Todavia, nos casos de formação continuada de professores de línguas, depara-se com um panorama um pouco distinto desse.

Percebe-se que a busca por cursos de formação continuada é motivada pela formação deficiente a que são submetidos um grande número de professores. Esses profissionais procuram na formação continuada o que deveriam ter desenvolvido em sua formação inicial (OLIVEIRA, 2010).

Nesse contexto, a formação continuada acaba por ter de assumir, então, o papel de preencher lacunas da formação inicial de professores, embora este não seja o seu objetivo inicial. Não há como promover o aperfeiçoamento e o aprofundamento de conhecimentos que não foram adquiridos.

Outra questão essencial para a formação de professores deve ser a formação de professores pesquisadores. Tanto na formação inicial como na formação continuada, a pesquisa pode e deve ser um fator importante a ser desenvolvido, uma vez que o docente com perfil de pesquisador tem para si elementos que necessita para a sua atuação diária, para a reflexão sobre a sua prática e para a produção de novos conhecimentos dentro da área de atuação. Esse professor adquire autonomia e, no que se refere a sua atuação profissional, é capaz de aprimorar-se a cada dia (OLIVEIRA, 2003).

Pode-se afirmar que a construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e da colaboração.

Conforme Dewey (1933, p. 12-13), a reflexão é um processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação em busca de evidências para solucionar problemas e emancipar o professor da prática meramente “impulsiva e habitual”.

Já Schön (1983) apresenta o conceito de prática reflexiva como sendo o exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela.

O desafio, então, instaura-se nos cursos de formação de professores no Brasil a fim de buscar a preparação de profissionais com capacidade de criticar a própria prática e de promover mudanças efetivas no contexto educacional.

Este estudo levanta questões sobre o lugar social do professor, pois este profissional precisa autoidentificar-se, nortear suas atribuições e expectativas, dentro do seu próprio sistema, a fim de que tenha condições de interagir com os demais, “sem que a sua identidade torne-se alvo de ameaça ou alienação de outrem” (BRAIDA, 2012, p. 48).

Acredita-se na transformação do educador linguístico dentro do próprio sistema (alopoiético), por meio da definição de papéis e lugares sociais. Essa mudança proporcionaria a blindagem do sistema desse profissional às críticas, ao discurso do *déficit*, que dificulta aos professores em formação a identificação com a profissão escolhida (BRAIDA, 2012).

Em função das problemáticas apresentadas, tem-se como questões de pesquisa:

- a) Como as análises macro e microscópicas, geradas pelos *softwares TreeTagger, WordSmith Tools 6.0* e Mapeador Semântico, relacionam-se à análise multidimensional (AM), efetuada com cada *corpus* das áreas profissionais deste estudo?
- b) Que eixos (axiológico, deontico e/ou alético-epistêmico) caracterizam linguisticamente o perfil profissional dos educadores linguísticos e dos psicólogos em trabalhos finais de graduação, monografias *lato sensu* e, dissertações e teses *strito sensu*?
- c) Que concepções acadêmicas são recorrentes nos *corpora* de estudo a partir da análise dos *clusters*⁴ das linhas de concordância, considerando-se que esses são instrumentos indispensáveis no estudo da colocação e

⁴ De acordo com Berber Sardinha (2009), *clusters* são feixes lexicais ou agrupamentos de palavras.

da padronização lexical na investigação de *corpora*? E quais concepções acadêmicas caracterizam o conflito interno entre sistemas, tais como academia *versus* profissionais de mercado *versus* profissionais juridicamente emancipados da Psicologia?

Encerra-se esta seção e passa-se ao item 1.2 com o intuito de apresentar-se o escopo deste estudo.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar a constituição do papel social do professor de Letras, da academia e dos profissionais de mercado, contrapondo-os aos de uma profissão emancipada como a Psicologia, observando a assimetria interna dos sistemas alopoiéticos⁵ e a endogenia⁶ dos sistemas autopoieticos⁷.

⁵ O sistema alopoiético designa a (re)produção do sistema por critérios do seu meio-ambiente, perdendo em significado a diferença entre sistema e meio-ambiente. Ele constitui-se da confusão de códigos jurídicos construídos e aplicados difusamente, como também do intrincamento destes com os códigos do poder, da economia, da família, da amizade e das boas relações. Em síntese, a alopoiese reflete a injunção e o intrincamento dos códigos jurídicos com os demais códigos sociais. Todos esses códigos misturam-se de tal forma que o processo de construção de suas identidades e reprodução da autonomia estaria comprometido, diluindo-se paulatinamente. A consequência desse sistema é a insegurança destrutiva com relação à prática de solução ou neutralização de conflitos.

⁶ Envolve o efeito de legitimidade (conduta, atitude), o efeito de verdade, que se associa ao lugar discursivo de onde emanam efeitos de sentido que dão fé, e o efeito de prestígio, a (auto)constituição de uma imagem profissional [...] com ênfase no valor social agregado à imagem e ao valor profissional a partir do trabalho, do conhecimento e da formação do indivíduo (RICHTER, 2008a, p. 14).

⁷ Um sistema é dito autopoietico quando este se reproduz primariamente com base nos seus próprios códigos e critérios, assimilando os fatores do seu meio-ambiente circundante (expectativas sociais), mantendo, assim, a sua autonomia e identidade perante os demais sistemas sociais. É um termo cunhado na década de 70, pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

1.2.2 Objetivos específicos

A partir da exposição do problema e do objetivo geral deste estudo, apresentam-se os objetivos específicos que irão contribuir para a sustentação desta tese, quais sejam:

- a) Estudar os fatores de atribuição da Teoria Holística da Atividade (THA), referentes ao papel social, tais como os espaços institucionais (onde exercer), as atribuições (que atividades exercer), as competências (em que bases exercer) e os modelos de conduta (como exercer);
- b) Verificar e analisar semanticamente, por meio da análise multidimensional⁸, quais são as classes de palavras recorrentes e quantitativamente mais representativas em torno dos nódulos-vínculo e problema que se relacionam com os fatores de atribuição de cada profissão (Letras e Psicologia);
- c) Comparar o quadro discursivo entre profissões emancipadas e não emancipadas com relação ao trabalho e ao exercício profissional, apresentando diferenciações, especializações e paradigmas.

1.3 Relevância da pesquisa

Este trabalho traz à tona a assimetria interna do sistema alopoiético⁹ em que se enquadra o profissional de Letras, em contraste à clausura normativa das

⁸ A análise multidimensional utiliza um aparato quantitativo de descrição, o qual permite a especificação da coocorrência de traços linguísticos em *corpora*, de modo preciso. Essa abordagem não descarta a utilidade de técnicas qualitativas de interpretação, pois as dimensões são rotuladas seguindo a interpretação qualitativa dos fatores (variáveis). A sua maior contribuição para o estudo da linguagem é a possibilidade de se utilizar concomitantemente uma variedade de traços linguísticos empregados na análise textual e de se aplicar a codificação desses traços a um número de textos maior do que se poderia fazer manualmente (e.g. HOEY, 1983; SWALES, 1990; VAN DIJK, 1980), por meio do emprego de computadores e técnicas estatísticas (BERBER SARDINHA, 2000).

⁹ O profissional de Letras faz parte do sistema alopoiético porque sofre influência do entorno, afetando o processo de construção de sua identidade e autonomia em função da injunção e do intrincamento de códigos jurídicos e dos demais códigos sociais de que lança mão para a constituição do seu perfil profissional.

profissões regulamentadas. Inicialmente, focaliza-se a questão da assimetria interna do sistema alopoiético do qual os profissionais da área de Letras fazem parte. Visualiza-se uma divisão dentro da área do educador linguístico em relação aos profissionais graduados e pós-graduados em nível *lato sensu* e profissionais mestres e doutores. Os primeiros buscam na especialização a completude dos conhecimentos ainda não atingidos na graduação. Já os mestres e doutores encontram-se numa posição mais confortável perante a sociedade, além de apresentarem uma visão mais ampla da área de trabalho em que atuam, enfrentando os conflitos e as contingências sem grande influência do entorno ou do ambiente em que se encontram.

Pode-se afirmar que a categoria dos professores mestres e doutores está mais voltada para um sistema social autopoético do que alopoiético, embora ainda se enquadrem nele. Para se compreender melhor a questão do equilíbrio entre *autopoiese* e *alopoiese*, citam-se as palavras de Clot (2000), que afirma que um profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda, considerando, assim, as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, a experiência, os gêneros consagrados e o estado da arte.

Em contrapartida, Iobert (1998, 1999) reforça que a competência profissional pode ser concebida como a capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Esse desvio, segundo o autor, varia conforme o ofício e, portanto, a formação consiste na aprendizagem das regras e no cumprimento delas na construção da autonomia e do julgamento profissionais.

Perrenoud (2002) reforça a importância de uma profissão regulamentada quando afirma que não basta só o grau de profissionalização de um ofício, ou certificado de qualidade atestado ao profissional que o exerce, mas uma característica coletiva, o estado histórico de uma prática, que reconhece, aos profissionais, autonomia estatutária, baseada na confiança em suas competências e em sua ética. Por sua vez, enfatiza a responsabilidade profissional por decisões e por atos, tanto no aspecto moral como no âmbito do direito civil e penal.

Nos países anglo-saxões, só alguns ofícios são considerados profissões integrais, como, por exemplo, os ofícios de médico, advogado, magistrado, perito, pesquisador, arquiteto, engenheiro, administrador e jornalista editorial (PERRENOUD, 2002). O ensino não está incluído entre eles e, muitas vezes, o

ofício de professor é descrito como uma semiprofissão (EIZIONI, 1969), caracterizada por uma semiautonomia e por uma semirresponsabilidade.

Portanto, seria preciso redefinir as obrigações contratuais do professor em troca de uma responsabilidade pessoal, a fim de disporem de maior autonomia ou, nas palavras de Perrenoud (2002, p. 12), “de uma autonomia menos clandestina” na escolha de estratégias didáticas, de seus procedimentos e de suas modalidades de avaliação e de organização do trabalho.

Segundo o autor, para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade.

Esses quesitos dependem da capacidade do profissional de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade estaria no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por essa razão, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, considerando a especialização e a inteligência no trabalho (PERRENOUD, 2002).

Enfatiza-se que a concepção de prática reflexiva, adotada nesta pesquisa, pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Não é medida apenas por discursos e intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso (PERRENOUD, 2002).

No entanto, para chegar-se a uma lógica de formação profissional, é preciso levar em conta a especificidade de cada profissão e perguntar-se como nela pode ser aplicado o paradigma reflexivo.

Perrenoud (2002) alega que a referência ao profissional reflexivo pode parecer insólita quando se trata de ensino. Isso não acontece, segundo o autor, porque a profissionalização desse ofício está inacabada, chegando a ser incerta, mas porque sua relação com os saberes científicos como bases da ação profissional é muito diferente daquilo que se observa na engenharia e na medicina, por exemplo.

Trazem-se para esta discussão também os estudos de Schön (1994, 1996), que desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo, visando combater a ilusão de que grande parte dos problemas profissionais poderia ser resolvida nos livros ou apenas com a ajuda de saberes teóricos e de procedimentos aprendidos.

A (re)descoberta da complexidade do ofício de professor está menos ligada à crítica e à ilusão cientificista do que à descoberta dos limites do bom senso no que se refere às prescrições metodológicas, sobretudo quando as condições e as ambições da prática se transformam.

Em outros termos, em certas profissões, baseadas em saberes científicos sólidos, a referência ao profissional reflexivo é uma forma de reabilitação da intuição e da inteligência prática, de sua reintegração ao seio da competência profissional (PERRENOUD, 2002).

Já na educação, o profissional reflexivo constitui-se no desejo ao *status* de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos que a exercem.

Destaca-se que a afirmação anterior relaciona-se com a trajetória da pesquisadora como professora de Ensino Superior do Curso de Letras em duas universidades privadas do interior do estado do Rio Grande do Sul. Durante o período em que foi orientadora de estágio, observou o discurso do *déficit*¹⁰ nas interlocuções de seus orientandos (RICHTER, 2010a). A partir da leitura e aprofundamento acadêmico sobre o paradigma holístico, confirmou que a Teoria Holística da Atividade seria adequada para equacionar esse problema. Constatou que o profissional não regulamentado tem dificuldade de encontrar um perfil definido no sistema alopoiético ao qual pertence. Sua formação, suas decisões, seus critérios sofrem influência do entorno (RICHTER, 2010a), que se atesta o direito de julgar e determinar o seu comportamento.

Aliada a essa questão, apresenta-se outra que é comum ao licenciado em Letras. O professor em formação inicial realiza seu trabalho nos moldes do que vivenciou e internalizou no papel de aluno. Por esta linha de raciocínio, “ser cliente por longo tempo acarreta ser profissional” (RICHTER, 2010b). Com relação ao professor de língua estrangeira, se a afirmação anterior for verdadeira, bastaria

¹⁰Dentro do paradigma holístico, o discurso do *déficit* consiste no sentimento crônico de fracasso, sintoma identificado em muitos professores de língua materna ou estrangeira, devido ao redirecionamento ou rebaixamento das atividades didáticas pelo aluno e/ou pela sociedade, em função de objetivos ou prioridades pessoais (RICHTER, 2008a). As raízes podem ser encontradas na alopoiese entre sistemas produtores e disseminadores de expectativas normativas e sistemas desorganizados, sem lei fixa, que internalizam normas e/ou leis extrassistêmicas e se tornam alvo de expectativas cognitivas (do leigo) de expectativas cognitivas (do profissional). Esses sistemas produzem, lançam e impõem ao entorno formas discursivas legiferantes (RICHTER, 2008a).

passar uma temporada no país da língua-alvo e copiar os modelos de professores anteriores para poder desempenhar o papel de professor de língua estrangeira.

Essa problematização justifica a escolha do referencial teórico, especificamente porque o Modelo Holístico tem se mostrado viável para o trabalho com a formação inicial e continuada de professores. Por meio dessa teoria, pode-se atribuir valor aos objetos da atividade, à dimensão ética da ação profissional e à construção da identidade, entendida como inseparável da construção da autoestima (RICHTER, 2008a, p. 41). A versão da THA que sustenta esta pesquisa, versão estendida 3.0, está diretamente relacionada ao papel social na visão sistêmica de Talcott Parsons (1951), na teoria dos sistemas sociais de Luhmann (2009) e na taxonomia de Bateson (1991). Alíado aos estudos desses autores, tem-se as teorias de Veblen (1899), Elias e Scotson (2000) que tratam da segregação entre as classes sociais.

Reforça-se, então, que o Modelo Holístico parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional. Portanto, busca-se enfatizar a necessidade dos modelos de atividades sociais incorporarem a dimensão afetiva dos sujeitos individuais e coletivos (RICHTER, 2008a, p.41).

Como afirmado anteriormente, um dos ideais de aprendizagem é a busca da autonomia, ou seja, é fazer com que o profissional supere as suas dificuldades, reflita sobre a sua prática e parta para uma ação de forma proficiente e independente, evitando, assim, a acrasia¹¹.

Dadas essas considerações, a relevância desta pesquisa reside especialmente na busca pelo conhecimento de como se constitui o papel docente à luz dos pressupostos teóricos da THA (RICHTER, 2010a).

A intenção desta pesquisa é analisar e comparar o perfil profissional dos Psicólogos em relação aos profissionais de Letras, contrapondo os dispositivos jurídicos que regulamentam o exercício da profissão de professor (Lei Federal nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB), aos do exercício da profissão de psicólogo (Lei nº4.119, de 27/08/1962, Decreto nº53.464, de 21/01/1964, que dispõem sobre a profissão de psicólogo; Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº002/1987, que cria o Código de Ética Profissional), com relação às questões que se aplicam a ambas as profissões.

¹¹ Cisão entre os valores e a opção de conduta, entre o dizer e o fazer.

Busca-se abordar as relações entre identidade do ofício e a percepção da própria identidade para o ofício, assim como a constituição da personalidade profissional marcada por conflitos perceptíveis, tanto no trabalho das representações como na sua construção.

Escolheu-se a Psicologia para contrastar ou contrapor ao educador linguístico porque tanto uma como a outra profissão trabalham com pessoas e detêm um bem social incorpóreo¹². Bem que resulta da produção intelectual, da preocupação com o indivíduo, de suas relações sociais, sujeitos à ação educativa no contexto de ensino, de aprendizagem e de qualquer forma relacional no campo das práticas intersubjetivas.

Outra razão para essa escolha é que o psicólogo também pode exercer a docência, embora não lhe seja atribuído o estatuto de semiprofissão (ENGUITA, 1994), tal qual acontece com o profissional de Letras. O contrato de trabalho funciona de maneira diferente daquele da educação linguística, pois tal profissão é respaldada juridicamente, atribuindo ao psicólogo um efeito de prestígio e legitimidade.

1.4 Organização da tese

Apresentados os pontos iniciais, como a contextualização do problema de pesquisa, os objetivos e a relevância da pesquisa, parte-se para os demais capítulos desta tese.

O Capítulo 2 contém os pressupostos teóricos do estudo, com base em Richter (2004, 2006, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2011), Talcott Parsons (1951, 1968, 1971, 1982), Bateson (1936, 1991), Luhmann (1983, 1985, 2005, 2009), Veblen (1974) e Norbert-Elias (2000). Na seção 2.1, será discutida a Teoria Holística, suas bases e pressupostos. Na 2.2, apresentar-se-á o papel social na visão sistêmica de Talcott Parsons. Na 2.3, explicar-se-á a Cismogênese e suas relações com a Teoria Holística da Atividade (THA). Na 2.4, será apresentada a

¹² De acordo com Richter (2008a, p. 59), “um bem incorpóreo decorrente de uma prestação de serviços ao cliente – e, ao menos em tese, passível de ser descrito, reconhecido e avaliado, em natureza e grau, pelo profissional, com anuência e presumida confiança do cliente”.

Teoria da Comunicação e autorreferência dos Sistemas de Luhmann (1983, 1985, 2005, 2010), bem como a Teoria da Classe Ociosa, a fim de focalizar a situação de minoridade social do educador linguístico. Na 2.5, serão apresentadas as relações entre estabelecidos e *outsiders* e serão feitas comparações com as relações entre profissões regulamentadas e não regulamentadas. Na 2.6, discutir-se-á sobre emancipação e maioria profissional. Na 2.7, retratar-se-á o profissional de Letras na perspectiva da THA e, na seção 2.8, apresentar-se-á o profissional de Psicologia. Encerra-se este capítulo na seção 2.9, em que se tratará da língua modalizada e focalizar-se-ão os elementos linguísticos que servirão de base para análise.

A metodologia de pesquisa está contemplada no Capítulo 3 e será desenvolvida a partir dos seguintes autores: Berber Sardinha (2004, 2005), Richter (2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2011) e Biber (1988,1995). Na seção 3.1, será descrita a análise qualiquantitativa. Na 3.2, serão discutidos os fundamentos da Linguística de Corpus (CL) e a aplicabilidade dos programas *WordSmith Tools* 6.0 e o Mapeador Semântico. E, na 3.3, será enfocada a análise multidimensional, segundo Biber (1988, 1995) e Berber Sardinha (2004, 2009).

O Capítulo 4 envolve a descrição, a análise, a discussão e a interpretação dos resultados amparados por Richter (2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2011), Berber-Sardinha (2004, 2009) e Biber (1988,1995). Na seção 4.1, serão apresentadas a análise e a discussão dos procedimentos. A seção 4.2. tratará da etiquetagem com o programa *TreeTagger*. Na seção 4.3, serão demonstrados os resultados alcançados com o programa *WordSmith Tools* 6.0. Na 4.4, serão apresentados os resultados com o Mapeador Semântico. Na 4.5, será feita a análise multidimensional, sendo finalizada na seção 4.6, com a interpretação das linhas de concordância dos nódulos-vínculo em relação aos nódulos-problema.

O capítulo a seguir, inicia o desenvolvimento das teorias que sustentam esta pesquisa.

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, encontram-se os aspectos teóricos que darão base para desenvolver-se a análise deste estudo.

2.1 A Teoria Holística da Atividade: bases e pressupostos

A Teoria Holística da Atividade, (THA) (RICHTER, 2008a), privilegia as indagações sobre a construção de sistemas de atividade regidos pelos membros que compartilham o mesmo papel social e empenham-se em reverter uma dada situação.

A THA é uma alternativa às metateorias habermasianas da atividade que tendem a centralizar as preocupações na superação das dificuldades quanto ao entrosamento dos sujeitos que agem conjuntamente. Neste estudo, enfoca-se essa teoria nas indagações sobre o desenvolvimento profissional de dentro para fora do sistema (endogenia discursiva), admitindo a influência de um sistema social sobre o outro, na oposição entre processos autopoieticos (endógenos) e alopoieticos (exógenos) (RICHTER, 2011).

Esse modelo recebe influência do Paradigma da Complexidade, representado pela teoria dos sistemas sociais de Luhmann (1985) por meio do princípio de disjunção acoplada dos sistemas sociais, baseados na comunicação e dos sistemas psíquicos, baseados na cognição, auxiliado pela antropologia sistêmica de Gregory Bateson, segundo a heurística da diferença, com a máxima de que “mente é diferença que faz diferença”.

Para Luhmann (2009), um sistema define-se dualmente, por um diferencial intrínseco de organização que delimita um domínio fenomênico de baixa complexidade e ao mesmo tempo marca uma exterioridade (o ambiente ou entorno do sistema) de complexidade. Cabe ressaltar que o sistema não é apenas constituído da zona interna, mas de ambas. Segundo Richter (2008a), o entorno é definido como tal pelo próprio sistema e a ele correlativamente pertence.

Para o autor, o carácter descontingenciador das operações de diferenciação/seleção sobre o(s) sentido(s) da comunicação nos sistemas sociais confere às mesmas um funcionamento probabilístico, compatível com a abordagem neofirthiana da linguagem e, em decorrência, apto à investigação empírica pela metodologia da Linguística de Corpus.

Richter (2008a) afirma que se deve partir da ideia de que sociedade e ser humano consistem em tipos diferentes de sistemas, que, ao mesmo tempo disjuntos e acoplados, exercem influência mútua incessante.

Aliada a essa afirmação, tem-se que a THA (RICHTER, 2011) considera central o conceito de papel social e postula que ele precede ontogenicamente o sujeito. O termo papel social, para a THA, significa um complexo de expectativas (valorativo-afetivas, comportamentais e conceituais) que possibilita a interface {sistemas sociais ↔ sistemas organopsíquicos} pelo acionamento de processos identificatórios, tanto no sentido de delimitação-constraste quanto de investimento afetivo.

A THA possibilita investigar por que a resistência à formação inicial em profissões não emancipadas pode assumir o sintoma da acrasia (RICHTER, 2011).

Essa teoria contempla a bissistemicidade do ser humano por meio do que Luhmann (2009) postula e teoriza nos termos do modelo reflexivo-impulsivo de Strack e Deutsch (2004). Para estes autores, o comportamento humano pode ser explicado em termos de dois sistemas integrados (RICHTER, 2011, p. 114-116), a saber:

a) um sistema impulsivo, que responde por processos automatizados e implícitos, funciona nos moldes conexionistas, interliga percepção e proceduralidade, integra componentes afetivos e motivacionais e está vinculado à consciência experiencial. Por meio da percepção e da intervenção física sobre o mundo, o sistema impulsivo permite o acoplamento {ser humano ↔ ecossistema biofísico} e reconfigura culturalmente a bioautopoiese humana;

b) um sistema reflexivo, que responde por eventos psíquicos operacionalmente explícitos e controlados, funciona linearmente (isto é, através de processos computacionais), interliga reflexão, intenção e decisão, integra aspectos factuais e valorativos da cognição, enfim, recobre a consciência noética (os processos psicológicos superiores de Vygotsky), por meio do mapeamento

semiolinguístico dos papéis sociais e suas expectativas, permitindo o acoplamento {ser humano ↔ sistema (s) social (ais)} na socialização secundária, com a autoconsciência “aflorada”.

Destaca-se que a THA parte da premissa de que o ser humano é um ser jurídico e a isso acrescenta que a lei interpela o ser humano “egologicamente”, ou seja, na condição de sujeito juridicamente responsável, ocupando uma série de lugares sociais e, em cada um destes (ou em vários), fomentando e cobrando expectativas (COSSIO, 1944, *apud* RICHTER, 2008a).

Os conceitos fundamentais da THA (RICHTER, 2011) estão relacionados aos sistemas sociais, denominados por Sistemas Σ e pelos complexos ecológicos (sistemas reflexivo + sistema impulsivo) de Sistema Ψ . Nos processos de socialização, papéis sociais são “mapeados” semiolinguisticamente no sentido $\Sigma \rightarrow \Psi$. Neles, os seres humanos tornam-se, por meio dos papéis sociais, participantes de diferentes grupos do ecossistema social, o que pode acarretar conflitos de valência afetiva (que papel prevalece em quais circunstâncias) e até irregularidades comportamentais, comuns em situações sem ordenação clara, nas quais os critérios sobre a atitude ou encadeamento de atitudes a tomar não são reconhecidas (RICHTER, 2011).

Os Sistemas Σ equivalem aproximadamente aos sistemas luhmannianos, ambos, segundo Richter (2008a), definidos com base em processos comunicativos de diferenciação-seleção de sentido (compatível com a abordagem neofirthiana da linguagem¹³), porém divergentes quanto às hierarquias intersistêmicas, posição não aceita por Luhmann, explicável pela adoção de uma versão radical dos processos autopoieticos sociais.

A THA, ao contrário, defende uma versão tênue da autorregulação sistêmica, reconhecendo até mesmo o fenômeno da alopoiese. Essa teoria admite a influência de um sistema social sobre outro, opondo processos autopoieticos (endógenos) e alopoieticos (exógenos). O conceito de autopoiese, em Luhmann, implica clausura normativa com abertura cognitiva. A respeito do tópico em questão, Richter afirma que

¹³ Teoria sistêmica que se liga à gramática funcional. Configura uma teoria da língua enquanto escolha, acopla-se a uma descrição sistêmica na qual a gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas com um dado tipo de constituinte (HALLIDAY, 1967).

admitir abertura cognitiva é o mesmo que admitir interferência sistêmica operante via formações discursivas. O mecanismo envolve a troca de fragmentos de discurso que “atravessam” a fronteira discursiva de sistemas (cuja permeabilidade depende da predominância de expectativas cognitivas ou normativas no sistema-alvo, isto é, de ser este sistema de determinação exógena ou endógena) e carregam consigo pré-construídos (pré-seleções) epistêmicos, deônticos e axiológicos, os quais podem modificar a cotextualidade de expressões-chave e, com isso, “recriar língua” (na acepção benvenistiana) ou influir no peso ou viabilidade das ulteriores diferenciações-seleções sobre o já dito do discurso (RICHTER, 2011, p. 115-116).

O autor ainda afirma que relações de força entre sistemas sociais (principalmente dirigidos vetorialmente no sentido Σ - Endógenos \rightarrow Σ - Exógenos, podem ser classificadas segundo a taxionomia de Bateson: a) relações simétricas, de antagonismo entre sistemas horizontalizados; b) relações recíprocas, de cooperação entre sistemas horizontalizados; e c) relações complementares, de interdependência entre sistemas verticalizados (regulador e regulado) (RICHTER, 2011).

Conforme Richter (2011), as relações complementares estabelecem um diferencial de forças (regulador-regulado) que envolvem o discurso, no sentido de expectativas normativas (regulador) para cognitivas (regulado). O autor explica isso dentro da THA através do seguinte mecanismo. Num primeiro momento, o sistema de maior complexidade interna atua, no sentido da base para o topo da pirâmide social, expropriando sistemas de entorno (geralmente de menor complexidade operacional e mesmo alopoiéticos) de suas capacidades de diferenciação-seleção. Num segundo momento, essa expropriação se legitima autopoieticamente em face do entorno por meio de estratégias de constrangimento (culpabilização do lugar social expropriado) e manutenção subsequente de vínculos de dominação-submissão. Como resultado de todo o processo, tem-se o rebaixamento da competência de papéis sociais nos sistemas subalternos (cf. o discurso do *déficit*).

Para a Teoria da Complexidade de Luhmann (2009), expectativas cognitivas são aquelas que se adaptam a novos fatos, enfraquecem ou apagam o finalismo da atividade, são refratárias à conceptualização de alto nível e as expectativas normativas são as que se impõem a novos fatos, marcam o finalismo da atividade, ressaltando o caráter mediador das intervenções, e, com relativa facilidade, enraízam-se/legitimam-se em abstrações teórico-procedimentais (RICHTER, 2011).

Na THA, as operações dos sistemas sociais podem ter três finalidades, que variam conforme a ordem de complexidade crescente (cf. RICHTER, 2011): a) construção e desenvolvimento da identidade e especificidade sistêmicas (constituição do sistema); b) gerenciamento das interfaces Σ de acoplamento e manutenção da integridade do espaço próprio sistêmico; c) produção dos eventos de entorno voltados à homeostase¹⁴ do ecossistema social. Esses sistemas operacionais recebem o nome de constitutivo, articulativo e exercitivo. A modalidade geradora das práticas exercitivas é a axiológica: o que as sustenta é o valor da atividade no ecossistema. Para as articulativas, é a deontica, sendo que: o papel social manifesta-se nas interfaces Σ como esquemas de expectativas do profissional para com terceiros e vice-versa. E quanto às constitutivas, é a modalidade epistêmica.

Nas palavras de Richter (2011, p. 116),

a identidade sistêmica constrói-se sobre uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das diversas intervenções profissionais, cujo discurso legitimador está reservado à respectiva classe profissional e dela emana para os níveis articulativo e exercitivo na forma de diferencial de competência.

Richter (2011) refere-se aos princípios de organização do trabalho que recebem o nome de enquadramento, ou seja, princípios que permitem separar os fatos pertinentes à atividade profissional específica dos que a ela são estranhos, interferentes ou marginais. O enquadramento será tratado com maior ênfase na próxima seção.

Para complementar as explicações já realizadas sobre a THA, ilustra-se, em um quadro explicativo, as diversas publicações do autor (2008a, 2008b, 2011), em que se encontram as mudanças e os avanços do modelo, bem como a versão 3.0 que será utilizada neste estudo.

¹⁴ É a propriedade de um sistema aberto, seres vivos especificamente, de regular o seu ambiente interno para manter uma condição estável, mediante múltiplos ajustes de equilíbrio dinâmico controlados por mecanismos de regulação inter-relacionados. Um grande número de sistemas ecológicos, biológicos e sociais são homeostáticos, mantêm o equilíbrio contrariando qualquer mudança, e, caso não sejam bem sucedidos em repor o equilíbrio, isso pode conduzir à interrupção do funcionamento do sistema.

Versões da THA	Características
Os primórdios	O modelo holístico parte do princípio da indissociabilidade entre pensar-agir-sentir. Explora uma visão globalizante no processo de formação de professores. Cognição-ação-afetividade caminham juntas rumo a uma formação profissional consistente. As transformações se processam a partir da mudança voluntária da ação, e não apenas do discurso.
Primeira versão	Busca amparo na Teoria da Atividade de Engeström (1987) e tem como principal abordagem de trabalho a pesquisa-ação. Parte da ideia de que o sujeito se constrói a partir da combinação estruturada de crenças, desejos, valores, intenções, planos e condutas. Remete a uma teoria unificadora do funcionamento da mente (D'ANDRADE, 1987) e converge à tese de Leitch e Day (2000), a saber: "somente transformando os aspectos emocionais do sujeito (inclusive seus valores) é que este poderá ter alguma chance de enxergar as facetas de sua experiência de vida docente de outro modo" (RICHTER; GARCIA, 2006, p.8). Apoia-se nas variáveis da Teoria da Atividade de Engeström (sujeito, objeto, instrumento, regras, comunidade e divisão de trabalho).
Segunda versão	Afasta-se de Engeström e incorpora a Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann, com uma leitura heterodoxa do segundo. Parte do questionamento acerca do sujeito e a sua representação na realidade (grupo, pessoa, lado social). Com base em Jacob Levy Moreno (1993), Richter e Garcia (2006) destaca que o desempenho dos papéis é anterior ao surgimento do eu; os papéis não emergem do eu; é o eu que emerge dos papéis. Ênfase no papel social sobre o sujeito discursivo e o caráter sistêmico da atividade humana, identidade profissional e a emancipação jurídica. O lugar social do professor e a construção da sua identidade estão ligados à endogenia discursiva ¹⁵ .
Versão estendida da THA, 3.0.	A fundamentação teórica da versão 2.0 é mantida. Esta versão incorpora maior elasticidade nas categorias principais, expandindo o potencial investigativo do nível sistêmico para o intersistêmico. Apresenta níveis de análise de linguagem relacionados a regularidades atribucionais axiológicas, referentes à caracterização e valores; deonticas, ligadas à ética e à formação; alético-epistêmicas, que dizem respeito ao exercício funcional, contextos institucionais, diferenciação/especialização e paradigmas (RICHTER, 2011).

Quadro 1: Caracterização da THA, a partir das ideias de Richter (2008a, 2008b, 2011) Richter e Garcia (2006) e Amaral (2012).

A partir do quadro exposto, verifica-se que, de maneira geral, a THA apresenta uma visão globalizante, de formação inicial e continuada de professores, possibilitando a reflexão sobre os desencontros na construção da identidade profissional do acadêmico-calouro ao profissional professor.

Assim, Richter (2008a, p. 42-43), ao apontar aspectos importantes sobre a identidade, afirma que esta

é, também uma parte integrante da atividade social e uma das resultantes da dimensão afetivo-valorativa do ser humano. Para Roth, a questão acerca de quem o sujeito é para os outros e para si mesmo se relaciona com a

¹⁵ A endogenia (RICHTER, 2008a) se desdobra em três efeitos discursivos: efeito de prestígio (valores), efeito de legitimidade (conduta, atitude) e efeito de verdade (respaldo declarativo-conceitual). O discurso endógeno reflete a organização interna do grupo, resulta de produções geradas no grupo social.

participação deste na atividade coletiva e as valências emocionais (investimentos afetivos das atividades, decorrentes de valores e hierarquias de valores) que emergem da relação que mantém com: 1. A imagem que tem dos outros (pares, terceiros, cliente); e 2. A autoimagem (associada ao papel que desempenha).

Percebe-se, dessa forma, que o lugar social do professor e a construção de sua identidade se dão mediante as relações que mantém com os demais integrantes do grupo social a que pertence, bem como com os demais indivíduos envolvidos no processo (AMARAL, 2012).

Destaca-se que o respaldo social relacionado ao prestígio profissional pode ser analisado via endogenia discursiva, em função dos mecanismos discursivos que refletem a organização interna do grupo (RICHTER, 2008a).

Conforme Richter (2008a), a concepção de linguagem subjacente à versão holística da teoria da atividade vai ao encontro de uma semiótica triádica¹⁶, pois integram holisticamente as dimensões do sentimento, da ação (considerada também como signo) e do conceito.

No Capítulo III, está proposta a análise dos mecanismos discursivos que constituem a endogenia, mediante análise dos *corpora* que compõem este estudo.

Antes, porém, de passar para a seção do enquadramento, chama-se a atenção para um avanço da THA quanto à questão da alopoiese, sobre a qual Richter aponta que

a principal diferença está em que Luhmann (2009) concebe o funcionamento dos sistemas sociais unicamente por autopoiese, não admitindo que interfiram diretamente uns nos outros em decorrência de relações de força, ao passo que a concepção holística segue a heterodoxia

¹⁶ Considera o signo em três dimensões, pertencente a uma série de códigos que estão sempre em transformação. A semiótica de Peirce (2000) procura os sentidos em todos os tipos de linguagens, e, por essa razão, precisa de modos de representação que sejam aplicáveis a todo e qualquer fenômeno. Esses fenômenos dividem-se em três categorias: qualidade (primeiridade), existência (secundidade) e lei (terceiridade). Eles não são entidades mentais, mas modos de operação do pensamento que se processam na mente. A qualidade é do domínio virtual, um sentido aparece sem relação com outras coisas, como, por exemplo, a qualidade absoluta de uma cor. Isso é a língua em sua iconicidade. A categoria da existência é do domínio do fato atual (secundidade). No momento em que se identifica o sentimento, relacionando-o a algum fato, ele passa a existir. A secundidade é a categoria do reagir e do interagir, é o plano da interação dialógica. Assim, tem-se a língua em sua conflituosidade, choque de expectativas, ação-reação. A categoria lei é do domínio da legislação (terceiridade), é o pensamento em signos no momento em que se interpretam as relações estabelecidas entre os signos. É um signo mediador entre o intérprete e os fenômenos, o signo que traduz um objeto de percepção em um julgamento de percepção. É um legislador. É a língua em sua normatividade organizativa, poder modelador-constituído.

de Teubner, concebendo sistemas autopoieticos e alopoieticos, oposiçao pr6xima à dos sistemas reguladores e regulados (RICHTER, 2010b, p.3).

Em funçao dos *corpora* deste estudo, traz-se, para a análise e discussao de resultados, os sistemas alopoieticos que se alimentam de sentidos de fora que podem ser analisados pelo aparelho formal da enunciaçao.

Aborda-se, assim, a Teoria dos Sistemas Autopoieticos, que produzem elementos que se constituem a partir dos pr6prios elementos, contemplando a autorreferencia (LUHMANN, 1985) e, por meio da THA, a Teoria dos Sistemas Alopoieticos, que apresentam individuos que observam as açoes do entorno.

A fim de ilustrarem-se as teorias que contribuem para a construçao e validaçao da THA, construiu-se um grafico que sera apresentado no final desta seçao, acompanhado de uma breve explicaçao.

O grafico trata, de inicio, da Teoria dos Sistemas Sociais (LUHMANN, 2009), que e uma questao central para o desenvolvimento da Teoria Holistica da Atividade (THA, RICHTER, 2008a), pois equaciona comunidade, regras e divisao de trabalho, interior e exteriormente ao sistema de atividade. Salienta-se que o foco desta teoria para Luhmann (2009) era um sistema endogeno e autopoietico, relativamente organizado, criando e gerindo os componentes citados de forma blindada contra as ingerencias dos sistemas externos.

Com Richter (2008a), por meio da THA, estuda-se um sistema exogeno e alopoietico, relativamente menos organizado, mais permeavel à multiplicidade de vozes do entorno, na medida em que e constituído de fora para dentro.

Quanto ao papel social dos profissionais deste *corpus*, toma-se como base a teoria de Parsons (1968), que dialoga com Richter (2008a) no que se refere aos fatores de atribuicao do professor, a saber: o perfil do profissional, seu ambito de atuacao, competencias, prerrogativas e organizacao *stricto sensu* do trabalho.

Parsons aborda os problemas de atribuicao e integracao entre os profissionais de mercado e da academia, ou seja, a sujeicao do *status* atribuido de uns, em relacao às orientacoes de aquisicao, resultante do *status* adquirido de outros. O autor (1968) tambem focaliza seus estudos no sistema social, afirmando que todo sistema mantem seu funcionamento tendo em vista a finalidade de uma sistematizacao normativa, dialogando, desta forma, com Luhmann (2009).

Em Bateson (1991), encontram-se os fatores de atribuição competitiva em que uns vinculam-se às reações dos outros, especificamente quando uns parecem ter a iniciativa e os outros o estatuto de seguidor. Esse contraste é percebido no comportamento social dos profissionais de mercado em relação aos da academia, pois os profissionais em formação adotam o comportamento ou reproduzem o discurso de seus mestres.

Agrega-se a essa ideia o estudo das três aprendizagens e categorizam-se os educadores linguísticos à aprendizagem II e os profissionais juridicamente reconhecidos à aprendizagem III, conforme os fatores de atribuição referentes a cada categoria.

Veblen (1965) contribui com a Teoria da Classe Ociosa no que tange ao comportamento das classes dominantes que cooptam elementos da classe dominada. A profissão não emancipada como a docência sofre com a elitização do professor de Letras da academia, distanciando-se destes via horizontalização do trabalho e divisão em subsistemas de acordo com a segmentação funcional.

O papel social dos profissionais juridicamente reconhecidos e dos não regulamentados, em que um grupo expropria o outro de suas prerrogativas, autoestima, espaço sociocultural e solidariedade, pode ser associado à Teoria dos Estabelecidos e *Outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Essa expropriação dá lugar a um diferencial de auto-organização e ao discurso que autovaloriza o grupo mais organizado e desvaloriza o menos organizado (RICHTER, 2008a).

Todas as teorias supracitadas estão inter-relacionadas, nesta pesquisa, conforme o gráfico que segue.

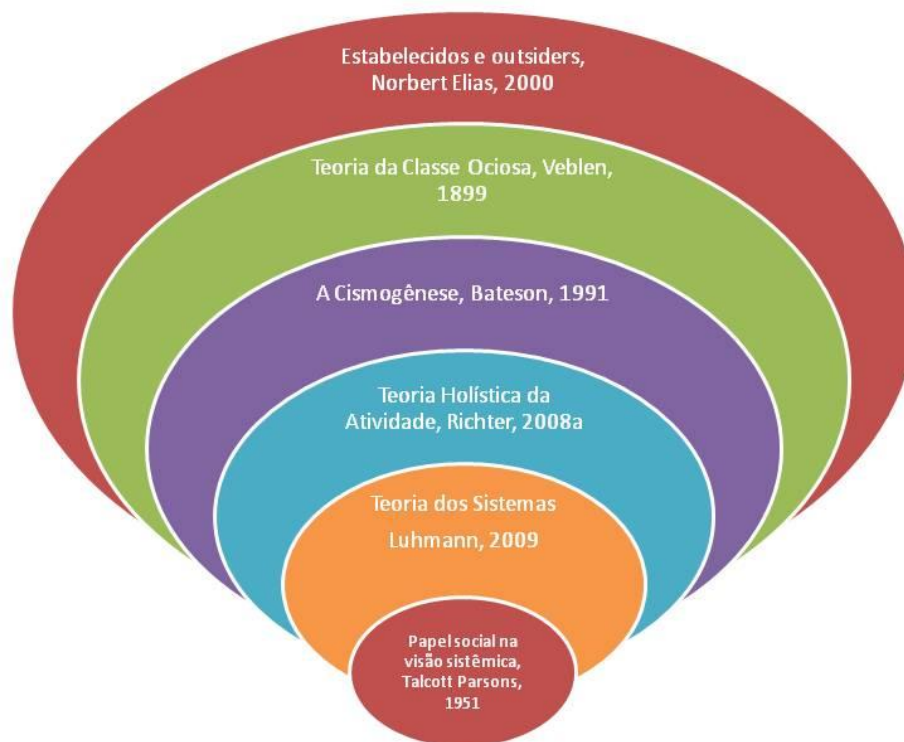


Gráfico 1: Relação entre as teorias de pesquisa nesta tese.

A partir desse gráfico, foram construídos outros que estão inseridos conforme a direção das teorias que complementam a base epistemológica da THA. O objetivo é inserir, de forma específica, os pontos teóricos relacionados aos *corpora* deste estudo.

A seguir, tem-se a noção de enquadramento para a construção de um discurso mais endógeno e, por sua vez, a autopoiese.

2.1.1 O enquadramento

Por enquadramento, Richter (2010a) designa o conjunto articulado dos fatores constitutivos de uma atividade laboral na sua relação (reflexiva) com a classe, o cliente, os profissionais de áreas conexas e toda a sociedade.

Para o referido autor, em condições ideais, de “inequívoca autopoiese” (RICHTER, 2010a, p. 8), o conceito-chave é o enquadramento. Entretanto, sistemas regulados exogenamente, dependentes de preceitos e legitimações externas, devido à baixa assimetria com relação ao entorno, estão sujeitos a não disporem de um enquadramento definido.

Nessas condições, fala-se do campo enquadratório com base em três metafatores (RICHTER, 2011, p. 117-118): atribuição, mediação e controle. O primeiro abrange o conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referência e pertença grupal. Acrescenta-se a esses elementos a modelagem do papel social (identificação, introjeção e acoplamento) e as práticas autodefensivas de estabilização e preservação do papel no ecossistema social.

O segundo e o terceiro metafatores, mediação e controle, juntos respondem pela definição e consistência dos procedimentos profissionais. No caso do professor de línguas, a mediação envolve os fatores situacionais do ato linguodidático, enfatizando seus aspectos instrucionais e teleológicos, ao passo que o controle equaciona e monitora o estado decorrente do ato praticado (resultados esperados *versus* resultado obtido), fornecendo o retorno necessário para a manutenção, o ajuste ou a mudança das estratégias de intervenção (RICHTER, 2011, p. 117-119).

Os fatores de mediação (RICHTER, 2011, p. 117-119) subdividem-se em recursos, estratégias e conceitos. Recursos são meios concretos à disposição do profissional e do cliente, desde aspectos do contexto de ensino, como espaço físico, até artefatos educativos. Sendo assim, os recursos podem ser materiais, meios e condições de disponibilização de objetos e *input* no contexto educativo (situação de trabalho); além de tecnológicos (meios e condições de acessibilidade e percepção de objetos/no contexto educativo).

As estratégias são os meios e as condições para a interatividade mediada pelos recursos didáticos. Elas têm relação com o processamento cognitivo do *input* e operações concretas realizadas por profissional e cliente, visando atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade profissional (RICHTER, 2011).

Os conceitos (cf. RICHTER, 2011) consistem em conhecimento declarativo interno ao enquadramento. Eles desdobram-se em teóricos (conhecimento abstrativo, organizado, fundamentador de condutas e procedimentos de natureza linguística, pedagógica e cognitiva) e metodológicos (estruturas declarativo-procedurais, esquemas de práticas justificadas cientificamente ou por critérios, acordadas ou normatizadas para contextos profissionais, umas destinadas ao profissional, outras ao cliente).

O metafator controle (RICHTER, 2011) divide-se em objeto, resultados e avaliação. O objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. Assim, o objeto do licenciado em Letras é recortado em função das especificidades do ato linguodidático e se constitui em três partes: a) bem social (aquisição de competência comunicativa/ L1 e/ou L2; b) alvo (objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas); e c) objetivos (objetivos específicos de uma subunidade de ensino).

Com relação aos resultados, Richter (2010a) entende o diferencial de desenvolvimento linguístico discente entre momentos de intervenção didática e por avaliação, o monitoramento constante da adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito.

O enquadramento possibilita a distinção entre fenômenos sistêmicos e protossistêmicos e, de acordo com o esquema proposto por Richter et al (2006), apresentam-se, resumida e esquematicamente, os parâmetros fundamentais de enquadramento segundo a THA, em ordem decrescente de complexidade:

a) controle → de objeto (objeto *lato sensu* ou bem social, objeto *stricto sensu* ou foco, objetivos, resultados desejados & alcançados – avaliação como produto); de processo ou avaliação contínua (diagnóstico – onde se está; de prognóstico – aonde se pode ou se espera chegar, selecionando uma dada ação; e de intervenção – o que se obtém ou se obteve concretamente em decorrência de uma ação).

↑apoia ↓retroage

b) Mediação → recursos (materiais e tecnológicos); estratégias (docentes e discentes); e conceitos (teóricos e metodológicos).

↑apoia ↓retroage

c) Atribuição → papéis sociais e modelagem profissional (domínios de atuação, atribuições, competências, *scripts*, espaços institucionais, normas, funções, contratualidade).

Richter (2008a) esclarece que o objeto é uma variável definida segundo a tradição Leontiev-Engeström, ou seja, um recorte da vida social em que uma intervenção mediada pode resultar em benefícios institucionalmente reconhecidos.

Na THA, há uma particularidade adicional: o objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. Assim, o objeto do licenciado, segundo o autor, é recortado em função do ato linguodidático.

Richter explica o ato linguodidático por meio do modelo Holístico da Teoria da Atividade, identificando-o como uma aproximação entre linguagem e profissionalização, por meio do educador linguístico, dos recursos utilizados, das estratégias e dos conceitos.

Esses pressupostos contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, juntamente com o conceito dado por Luhmann das expectativas normativas e cognitivas que complementam o modelo pesquisado neste trabalho.

Na sequência, discorre-se sobre os fatores de atribuição que fazem parte do escopo deste estudo.

2.1.2 Fatores de Atribuição na THA

Após discorrer-se sobre o enquadramento no contexto de trabalho da THA, apresenta-se a explicação sobre os fatores de atribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo o viés richteriano (2011), a saber: atribuição significa um conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas), referência e pertença grupal.

Esse metafator também responde por questões relativas à modelagem do papel social (identificação, introjeção e acoplamento). Ele relaciona-se com a divisão de trabalho que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros paralelamente envolvidos) fazer, dizer, saber-crer, valorar, sentir, como e quando (RICHTER, 2008a). Refere-se também ao processo identitário, ancorado na autoimagem social, o valor-prestígio de seu lugar, de suas práticas, do bem social que o cliente vem a obter em virtude da intervenção do profissional.

A atribuição compõe a ação, na medida em que especifica as intervenções do evento sociointerativo dos participantes do ato linguodidático e a operação, quando trata da transformação das ações ou dos encadeamentos de ações no seu correlato cognitivo-afetivo-motor, construído subjetivamente pelo sujeito-alvo das intervenções didáticas. Nesse caso, pode-se dizer que os fatores de atribuição respondem pelas premissas institucionais do ato linguodidático (AMARAL, 2012).

Neste trabalho, o papel social docente pode ser observado via análise dos TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu*, coletados *online* e em banco de dados de universidades locais (em Santa Maria/RS). Na análise, será verificado o papel social do docente em dois desdobramentos:

- a) papel concebido como manifestação particular de um coletivo. O sujeito fica reabsorvido no fator comunidade (profissional), realizando na prática o que, em termos de grupo, está pré-estipulado. Para Richter (2008a), é o correlato semiótico intrasubjetivo de uma relação.
- b) papel concebido como conjunto de atitudes-condutas frente ao cliente. Richter (2008a) aponta como o correlato semiótico intersubjetivo (físico-objeto) de uma relação.

Para o autor, o conceito de identidade profissional está atrelado à organização contratual do trabalho, em termos de conduta de procedimentos, acrescida dos conceitos e esquemas norteadores, do conhecimento declarativo, procedural, conceptual e dos valores adotados, com sua respectiva hierarquização.

De acordo com Richter (2008a, p. 54), vê-se

a presença, nesse perfil, da dimensão constitutiva (apropriação de um papel por identificação), articulativa (discriminação entre as duas faces do papel) e exercitiva (tradução de um conjunto de competências em prestação eficaz de serviços na moldura de uma organização do trabalho pré-estabelecida).

No excerto, verifica-se o que também Aguirre et al (2000) declara sobre o apropriar-se do papel social para a profissionalização, pois essa incorporação, manifesta-se em escolhas e condutas compatíveis, passa pelo conhecimento, pela compreensão, pela aceitação e, por fim, pela autoatribuição da função (assumi-la, identificando-se com ela).

Richter (2008a) afirma que, embora a profissionalização, ou a apropriação de um papel, dependa da interação entre a instrumentalidade extrínseca e intrínseca da linguagem, o aspecto operacional de internalização (conhecer, compreender, aceitar, assumir) do processo global, por suas propriedades de reflexo e refração de práticas sociais intersubjetivas e orientadas, pode ser acompanhado na dimensão intrínseca da instrumentalidade linguageira, a saber: relacionadas às propriedades discursivas da formação profissional.

Complementa-se as orientações teóricas sobre os fatores de atribuição com um quadro que apresenta os parâmetros de investigação da THA Estendida, versão 3.0, elaborada por Richter (2011).

TEORIA HOLÍSTICA ESTENDIDA DA ATIVIDADE (THA ESTENDIDA) – VERSÃO 3.0		
ENQUADRAMENTO		
FATORES DE ATRIBUIÇÃO Regularidades atribucionais	FATORES DE MEDIAÇÃO Organização das intervenções	FATORES DE CONTROLE Sistemáticas de avaliação e ajustes
AXIOLÓGICAS Caracterização e valores	RECURSOS Meios e condições materiais	OBJETO Bem social + desdobramentos
Deônticas Ética e formação	Procedimentos Práticas situadas (i) nível das ações * metodologias(encadeamentos) * técnicas (configurações) (ii) nível das operações * estratégias (esquemas externos) * operações cognitivas (esquemas internos)	MONITORAMENTO Diagnóstico ⇒ Plano ou programa ⇒ΔPrognóstico-co-resultados⇒ manutenção V Ajuste
ALÉTICO-EPISTÊMICAS Exercício funcional Contextos institucionais Diferenciação/especialização Paradigmas	CONCEITOS Fundamentos teóricos	PARÂMETROS Perfis de referência Instrumentos diagnósticos Critérios avaliativo-decisórios
Os demais aspectos da THA seguem a versão 2.0, anterior. Categorias de análise principais: categorias semióticas peircianas, eixos modais e modalidades, atos de fala, tipologia sintático-semântica dos predicadores e argumentos, distribuição hierárquica dos constituintes.		

Quadro 2 - Esquema da THA Estendida (RICHTER, 2011). Reproduzido com permissão do autor.

A versão Estendida da THA apresenta os níveis de análise de linguagem relacionados às regularidades atribucionais axiológicas, referentes à caracterização e aos valores; deônticas, relacionadas à ética e à formação; alético-epistêmicas, com referência ao exercício funcional, aos contextos institucionais, à diferenciação/especialização e aos paradigmas.

Ela também prevê que o profissional é interpelado por um leque de práticas sociais (RICHTER, 2008a, p.32), quais sejam:

1. Constitutivas - que o constituem como *persona* social (um compósito de papéis, *status*, posições, relacionamentos que reivindica para si e emprega como referência para situar o outro), heterogêneo e conflitante em graus variados;
2. Articulativas - que atribuem eficácia e legitimidade a suas formas de ação no mundo, em função das relações que mantêm com os vários grupos sociais para os quais presta serviço;
3. Exercitivas - que o interpelam como responsável pelo gerenciamento de cada papel exercido, pela concretização dos resultados sociais desejáveis de cada atividade, consideradas as relações entre as funções que exerce e a multifatorialidade organizacional dos sistemas de que participa.

Para Richter (2008a), essas três dimensões do trabalho acham-se imbricadas, de tal forma que não há como pensar a construção da identidade sem a relação com o outro e sem a participação em atividades sociais.

Essas práticas, tanto as internas ao sistema (baseado nas comunicações) quanto às situadas na interface (envolvendo as ações), estão relacionadas às operações dos sistemas sociais por três finalidades, graduáveis por ordem de complexidade crescente (RICHTER, 2011, p. 116):

- a) construção e desenvolvimento da identidade e especificidade sistêmicas, ou seja, constituição do sistema;
- b) gerenciamento das interfaces (comunicações) de acoplamento e manutenção da integridade do espaço próprio sistêmico;
- c) produção dos eventos de entorno voltados à estabilidade e à homeostase do ecossistema social.

Esses níveis operacionais recebem, respectivamente, o nome de constitutivo, articulativo e exercitivo. Conforme Richter (2011), a modalidade

geradora das práticas exercitativas é a axiológica, pois o que a sustenta é o valor da atividade no ecossistema. Para as articulativas, a modalidade de sustentação é a deôntica, ou seja, quando o papel social manifesta-se nas comunicações como esquemas de expectativas do profissional para com terceiros e vice-versa. Já as práticas constitutivas, em síntese, orientam a organização do trabalho. Em suma, têm-se a noção de enquadramento, que permite separar os fatos pertinentes à atividade específica daqueles que a ela são estranhos (RICHTER, 2011).

Esses princípios ou normas de organização do trabalho associam-se a um paradigma de seleções e decisões que, tipicamente para as profissões regulamentadas, acontecem de forma consistente, por meio da uniformidade de saberes teóricos e metodológicos, sustentados pelos órgãos normatizadores e legitimadores da classe profissional.

Todavia, em profissões não regulamentadas como a de Letras a organização do trabalho se dá com base nos conceitos explícitos ou tácitos a que os professores em formação percorreram em sua escolarização básica. Essa questão retoma o que Richter (2011, p. 115) explica sobre o mapeamento dos papéis sociais, a saber: “seres humanos tornam-se, via papéis sociais, participantes de n grupos do ecossistema social, acarretando conflitos de valência afetiva (que papel prevalece em quais circunstâncias) e até atipias comportamentais”, comuns em situações sem ordenação clara, nas quais não há critérios seguros sobre a atitude ou encadeamento de atitudes a tomar.

A categoria papel social na THA estendida apresenta as seguintes subcategorias: conhecimento gnoseológico, conhecimento praxeológico, ordenamento, necessidade e possibilidade. Essas categorias serão utilizadas na realização do mapeamento semântico.

Destaca-se que uma autêntica situação gnoseológica requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada interlocutor e com cada nova situação. Ela marca a ampliação do diálogo a outros sujeitos cognocentes como agentes da estrutura do conhecimento. Isso significa refazer o conhecimento na interação, ou seja, pôr à prova suas percepções e a dos seus interlocutores. Em suma, é o processo com vistas à manutenção e renovação do conhecimento que se viabiliza através da capacidade comunicativa.

Já a construção do conhecimento praxeológico, oriundo da prática e sua transferência, formam-se através da articulação de duas dimensões: a dimensão dos saberes existentes e a dimensão que se refere à adaptação desses saberes à ação. Isso acontece em dois níveis: o nível das rotinas interiorizadas e não conscientes e o nível dos esquemas conscientes. Esse modelo pode explicar a utilização de saberes oriundos da prática, os quais são saberes de integração. O profissional reúne um grande número de elementos da situação para se adaptar e agir. Essa articulação entre saberes e adaptação na ação ocorre implicitamente e requer uma reflexão do profissional sobre seus atos.

Neste estudo, as subcategorias ordenamento, necessidade e possibilidade estão relacionadas aos índices de modalidade, utilizados na análise das regularidades atribucionais axiológicas, deônticas e alético-epistêmicas.

Na seção seguinte, discorre-se sobre a disparidade entre o perfil profissional dos professores em formação inicial de Letras e os professores que já apresentam titulação de mestres e doutores. Essa diferenciação, entre tais educadores linguísticos, contribui para que os professores em formação inicial recebam influência interna e externa do meio acadêmico ao qual pertencem, afetando sua práxis profissional. Já os professores mestres e doutores apresentam maior respaldo e reconhecimento profissional na sociedade, em função da sua titulação acadêmica.

Pode-se afirmar que ambos os profissionais pertencem a um sistema organizacional de trabalho alopoiético, embora os professores mestres e doutores, denominados, neste estudo, de profissionais da academia, encontrem-se em um sistema organizacional de trabalho quase autopoiético, pois não sofrem tanta influência do entorno quanto os recém-graduados. Essa questão será desenvolvida na seção que segue.

2.1.3 Assimetria interna aos sistemas alopoiéticos: profissionais da academia *versus* profissionais de mercado da área de Letras

Introduz-se esta questão pela explicação do pertencimento dos profissionais de mercado e da academia ao sistema alopoiético.

Conforme Richter (2010a, p. 2), “o profissional não regulamentado e não emancipado encontra-se em uma situação de minoridade institucional”, uma vez que apresenta seu trabalho apoiado em crenças¹⁷.

Destaca-se que “a questão crucial em formação docente não é propriamente como modificar essas crenças; e sim, como transformá-las em conhecimentos acompanhados de repercussão profissional e ordenação legal” (RICHTER, 2010a, p. 2).

O trabalho formativo, segundo esse autor, resulta da internalização de uma série de parâmetros ordenadores que configuram campo e limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos na prestação de serviços. E, a partir disso, confere, considerando o lugar social ocupado, um senso de identidade e autoestima pela premissa tácita do exercício de atividade regida pelo conhecimento.

Traz-se para a discussão, a partir de tais considerações, o conceito de trabalho parametrizado, denominado por Aguirre et al (2000) de enquadramento, utilizado também pela Teoria Holística da Atividade, nas práticas constitutivas de um sistema social auto-organizado.

Segundo Aguirre (2000), o desempenho de uma função passa inicialmente pelo conhecimento, compreensão e aceitação do papel social, bem como de suas condições para assumi-lo.

Resumindo, tem-se nas palavras de Richter (2010b, p. 3) que

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

Como se vê, a partir do excerto, a academia e os profissionais de mercado se horizontalizam em divisões de trabalho e/ou subsistemas que se integram,

¹⁷ Usar-se-á a definição de Borg (2001) sobre crenças. Esse autor define crenças como um posicionamento avaliativo sustentado consciente ou inconscientemente e aceito como verdade pelo indivíduo. Segundo Borg (2001), as crenças servem como guia para o pensamento e para o comportamento, são de caráter avaliativo e emocional, fundamentando os pensamentos e as ações dos indivíduos.

remetendo a um conjunto básico de obrigações, em que um dos profissionais pode ser denominado de *Alter* e o outro de *Ego*.

O profissional da academia estaria numa posição elitizada e associada ao elemento de subação, mais especificamente associado à metáfora de doença autoimune em que o organismo estranha e combate partes dele próprio (RICHTER, 2010b).

Também é possível relacionar a esses dois profissionais da área de Letras, a Teoria da Classe Ociosa (VEBLEN, 1965), que aponta o problema para o lugar social entre classes dominantes e subalternas, em que uma delas seria representada pelos profissionais da academia e a outra pelos profissionais de mercado.

A partir do exposto, trata-se do papel social na visão sistêmica de Talcott Parsons e suas relações com a THA quanto ao estudo do papel social e dos fatores de atribuição.

A teoria de Parsons contribui para a compreensão das razões para emancipação e maioria profissional do educador linguístico e a visibilidade dos profissionais emancipados da área de Psicologia em relação aos de Letras.

2.2 O papel social na visão sistêmica de Talcott Parsons

Esta seção abordará alguns aspectos presentes na teoria sociológica contemporânea de Talcott Parsons (1951, 1968, 1971, 1982), especialmente no que se refere à análise sistêmica e funcionalista da ação humana. Seus estudos sobre os sistemas sociais visam ao equilíbrio, à sistematização e à reprodução de padrões sociais normativos.

Como esta pesquisa aborda uma visão sistêmica, ela busca destacar a urgência de um Modelo Holístico de formação docente que abarque as mudanças sociais e um enquadramento profissional adequado.

Na obra *The Social System* (1951), Parsons elabora um esquema conceitual geral da ação com o objetivo de discutir a utilidade de uma análise teórica centrada no funcionamento sistemático e integrativo do sistema social. O estudioso defende

uma aplicação empírica e investigativa dos padrões normativos da ação e a reprodução do ordenamento social.

Esse autor é responsável pelos pilares da teoria sistêmica da ação, integrada em sistemas sociais, na busca do equilíbrio social sistematizado pelo funcionalismo estrutural. Essa corrente teórica sociológica compreende o social pela ideia da instituição de sistemas que podem ser percebidos pelo funcionamento de suas partes, de forma interativa e com vistas à integração do conjunto. Isso pode ser observado na organização dos profissionais emancipados da área da Psicologia, por exemplo.

Como toda análise sistêmica e funcionalista, Parsons entendia a sociedade e sua sistematização pela analogia com um organismo. Ele relativizava a heterogeneidade das partes num todo homogêneo e funcional, ligados por um mesmo sistema. Segundo o autor, nos sistemas sociais, a ordem de relação entre papéis e funções é semelhante aos órgãos e funções do organismo.

Parsons definiu a estabilidade social por meio do termo homeostase (em que a parte é compreendida pelo todo), essa relação do todo e das partes que o compõem encontra referencial no pensamento de Durkheim (1963). Este define que os fenômenos sociais encontram receptividade na própria constituição orgânico-psíquica do indivíduo.

Portanto, os fenômenos sociais pertenceriam tanto ao social quanto ao sociopsíquico, pois conforme Durkheim (1963), um fenômeno somente pode ser coletivo se for comum a todos os membros da sociedade.

Segundo esse autor (1963, p. 37), “é um estado do grupo que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles; está em cada parte porque está no todo, e não no todo por estar nas partes”. Isso é evidente nas crenças e nas práticas transmitidas pelas gerações anteriores, pois as recebemos e as adotamos porque estão investidas de uma autoridade particular que a educação nos ensinou a reconhecer e a respeitar.

Pode-se relacionar o aspecto sociopsíquico ao enquadramento profissional. As profissões regulamentadas, como a Psicologia, são orientadas pelo Conselho de Ética da área e as profissões não regulamentadas, como a de educador linguístico, são conduzidas pelas representações criadas pelos professores em formação a partir de seus mestres anteriores.

Parsons, ao trabalhar com aspectos teóricos da ação, propôs um quadro organicamente sistêmico, na busca por estabelecer padrões culturais e normativos. O autor reitera o sentido da ação numa sistematização teórica ideal. Assim, o sistema geral de ação compreenderia a ação humana voltada para quatro subsistemas: o sistema social (necessário para integração dos demais subsistemas), o cultural (voltado à manutenção de padrões instituídos pela cultura), o de personalidade (focado na busca e no alcance de metas pré-estabelecidas) e o organismo comportamental (centrado na adaptação social). Essa divisão atribuiria um caráter sistemático e funcional à ação.

O esquema teórico de Parsons preocupa-se com a ação e a integração do sistema social aos outros subsistemas da ação, referentes à cultura, à personalidade e à capacidade adaptativa dos atores. Sendo assim, a estrutura de um sistema social está integrada com o sistema cultural quando se legitima simbolicamente a ordem normativa que rege a instituição desses padrões culturais.

Para tanto, definem-se critérios de linguagem universais a fim de que aspectos da aprendizagem se voltem ao desenvolvimento e à manutenção de valores adequados à ordem política, econômica e social. Enquanto isso, a personalidade e o organismo comportamental atuam como condicionantes permissivos dessa integração.

Portanto, a integração constitui um fator fundamental na análise de um sistema social. A integração, com vistas à manutenção normativa, encontra sustentação nos processos interativos ou nos estados interativos entre os sistemas sociais. Conforme Parsons (1968, p. 13),

o interesse principal da Sociologia como disciplina teórica reside nos problemas da integração dos sistemas sociais – incluindo, enfaticamente, os obstáculos que se antepõem à integração e o seu não conseguimento. Daí que ela deva ocupar-se de uma ampla variedade de características, fatores e consequências dos “estados interativos” dos sistemas sociais em muitos níveis, desde as famílias e outros tipos de pequenos grupos, através de muitos níveis intermediários, como as comunidades locais e as organizações formais, até as sociedades totais e mesmo os sistemas de sociedades.

Assim, o autor concebe um sistema social não somente pela sua concretude, mas como um conjunto de abstrações teóricas simbolizadas por padrões de ações. Esses padrões são definidos por relações concretas, interdependentes e interativas, que dialogam em variados níveis (entre pequenos grupos, comunidades locais, até

sociedades totais). O que quer que se defina como um sistema social é sempre concebido como um sistema aberto, que se encontra em relações de interdependência com determinado número de sistemas circundantes (PARSONS, 1968).

Quanto aos padrões e às integrações com vistas à manutenção normativa, observa-se, no *corpus* de pesquisa, que os profissionais emancipados da área da Psicologia apresentam ações voltadas para o exercício legal da profissão, amparado por um Conselho de Ética. Em contrapartida, os profissionais da área de Letras se encontram internamente divididos em dois grupos (profissionais de mercado e da academia) e com um enquadramento frágil devido às influências e às determinações do entorno.

A teoria de Parsons vai ao encontro da THA e enfatiza que o papel constitui a unidade básica conceitual sistêmica na busca pela garantia do funcionamento adequado aos sistemas de personalidade, cultural e organismo comportamental, bem como pela integração de possíveis diferenciações dentro desses sistemas. Estabelece-se aqui uma ligação com a THA quanto à divisão do papel em duas perspectivas: o papel concebido como manifestação particular de um coletivo; e o papel concebido como conjunto de atitudes-condutas frente ao cliente (RICHTER, 2008a, p. 53).

Para Parsons (1982), o foco para a análise do sistema, como sistema diferenciado, concerne nos modos como os papéis – dentro dele – estão diferenciados. E, por sua vez, esses papéis diferenciados estão integrados uns aos outros, mesclados de modo a formar um sistema em funcionamento. Esta questão relaciona-se profundamente com a THA quanto aos papéis e à divisão de trabalho que estipulam o que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros), envolvidos relacionalmente. Também se associa ao processo identitário (cf. RICHTER, 2008a), à autoimagem social, ao valor de prestígio e ao eixo axiológico em que o papel se sustenta.

Analogicamente, na THA, a concepção de papel é de “um pré-construto no qual o sujeito se acopla para a realização das atividades sociais. Ele pode se manifestar no discurso como o correlato reflexo-refratário de uma formação discursiva” (RICHTER, 2008a, p. 54).

Em correferência, para Parsons (1982), o papel e o *status* constituem-se em elementos móveis no sistema social, pois institucionalizam o esquema conceitual geral da ação, normatizando-a e esquematizando sistematicamente a manutenção da ordem social.

A THA reivindica, na esteira de Parsons (1982), a centralidade do papel social, pois, conforme Richter (2011, p. 113), “o trabalho formativo em profissões juridicamente ordenadas resulta na internalização, pelo acadêmico, de uma série de parâmetros ordenadores que configuram campo e limites de intervenção, objetivos, condições e características da atividade, direitos e deveres recíprocos”.

Para Parsons (1982), o sistema social é potencialmente autossustentado, dentre alguns pré-requisitos funcionais do sistema social, destaca-se que a base de um sistema de ação estrutura-se em três focos integrativos: o ator individual, o sistema interativo e um sistema de pautas culturais.

No que tange à diferenciação estrutural do sistema social, o sociólogo aponta para as orientações da ação e para as funções internas do organismo (aspectos psíquicos e afetivos), ou seja, a todo movimento ou ato humano observável. Enfim, toda ação refere-se à situação que a motivou e tal situação consiste em orientações de ação, dependentes dos níveis de interação do ator no sistema.

A sua articulação, com vistas à resolução dos problemas, seria a atribuição e a integração das diferentes funções num sistema de ações. Conforme afirma Parsons,

o problema funcional de um sistema social se resume nos problemas de atribuição e integração. Há sempre diferenciação de funções num sistema de ações. Deve sempre, portanto, existir atribuição de tais funções a diferentes classes de papéis. Esta determinação de funções, e atribuição e integração de papéis, pessoal, instrumentos e satisfações num sistema social implicam um processo de seleção de acordo com padrões de que diz respeito à avaliação de características de objetos (individuais e coletivos). Isto não quer dizer que uma pessoa qualquer tenha sempre presente no espírito o “plano” do sistema social. Mas, como em outros tipos de sistemas de ação, não é possível que as escolhas dos atores sejam feitas ao acaso e formem ao mesmo tempo um sistema social coerentemente organizado (PARSONS, 1971, p. 65-66).

Dentre as orientações de ação, destacam-se as orientações de adscrição, como uma sujeição ou dependência ao *status* atribuído. Em contraste às orientações de aquisição que são resultantes de um *status* adquirido. Aqui se observa que os profissionais emancipados apresentam maior tendência para o *status* adquirido em relação aos não emancipados que se encaixam no *status* atribuído.

A definição de *status* atribuído reside naquilo que “[...] independe da capacidade do indivíduo; é-lhe atribuído mesmo contra sua vontade, em virtude de seu nascimento. Idade, sexo e etnia têm importância maior ou menor, dependendo da sociedade” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 95).

De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 95), “há sempre a possibilidade do indivíduo alterar seu *status* adquirido através de habilidade, conhecimento e capacidade pessoal, independente da rigidez e estratificação da sociedade ou por seus numerosos *status* atribuídos”.

Esses autores (1992) destacam que o critério da capacidade pessoal é importante para preencher as posições da sociedade, embora a sua estabilidade (sociedade) valorize mais o *status* atribuído. Dessa forma, as orientações de ação podem acabar por referendar critérios de estratificação social, apontando também para os focos de cristalização estrutural dos sistemas sociais.

Isso é encontrado nos *corpora* deste estudo. Por exemplo, os profissionais da área da Psicologia, apesar do leque de opções que têm no mercado de trabalho (equivalem às contingências de Luhmann, 1985), adquirem o perfil de um profissional emancipado ao longo do curso de graduação e o finalizam dentro das prerrogativas normativas da área.

Já os profissionais de Letras, conforme dito por Bortoluzzi (2012)¹⁸, “não atendem às demandas sociais, pois nos cursos de formação de professores sobram vagas e aqueles que lá estão buscam outras colocações que não a de professor”. Também apresentam um respaldo muito pequeno na sociedade e internalizam o *status* atribuído por ela (o fracasso escolar estaria associado ao fracasso profissional dos que trabalham com educação, a saber: os educadores).

Em contrapartida, a análise sistêmica de Parsons prevê a possibilidade de ocorrerem mudanças em contextos diferenciados, tendo em vista que os próprios sistemas sociais são diferenciados. Entretanto, o cerne de sua análise é justamente o equilíbrio dos processos interativos num sistema social.

Esse foco tem como ponto fundamental o controle social e a manutenção das estruturas sociais. Portanto, prevê-se a mudança no funcionamento sistêmico, mas subentende-se que o sistema acabe por manter seu funcionamento, tendo em vista

¹⁸ Colocação apresentada em sua arguição na banca de qualificação deste estudo.

que a finalidade de uma sistematização normativa é a tendência ao equilíbrio, suprimindo as possíveis tentativas de desvio ou quebras no sistema.

Nesse sentido, esta seria a questão defendida neste estudo: a regulamentação da profissão de educador linguístico com vistas a um equilíbrio interno no funcionamento sistêmico da área de Letras, proporcionando maior visibilidade e respaldo profissionais.

Parsons (1982) entende que toda estrutura social passa por mudanças e que se faz necessário contar com um sistema rotativo de substituição de papéis para a manutenção da ordem social. Entende-se que para garantir o funcionamento de um sistema social, deve haver um processo contínuo de substituição de pessoas nos papéis da estrutura social.

O autor destaca que essa substituição não ocorre em sua totalidade, em função da estabilidade da ordem sistêmica, pois o problema da atribuição remete ao processo de distribuição de objetos dentro de um sistema de papéis (objetos sociais, físicos e culturais).

Os objetos sociais consistem em atores enquanto tomados como ponto de referência de si mesmos (Ego), ou como outros indivíduos (Alter), ou mesmo enquanto coletividade. Esses mesmos termos serão vistos na Teoria da Comunicação e Autorreferência dos Sistemas de Luhmann (2009).

Os objetos físicos ou empíricos consistem em entidades empíricas que não interagem com Ego, constituindo-se em meios e condições exteriores da ação. E os objetos culturais consistem nos elementos simbólicos, tais como as tradições, as ideias e as crenças (PARSONS, 1982). Quanto a essa questão, pode-se dizer que os objetos empíricos e os culturais funcionam como influências do ambiente/entorno sobre o sistema alopoiético (LUHMANN, 1985), moldando-o ou modificando-o internamente.

Esse problema, nomeadamente de atribuição, do ponto de vista do sistema social, é a regulação da corrente de pessoas no próprio sistema de papéis, bem como de seu processo de substituição. Conforme a THA, a incorporação de papéis, manifesta em escolhas e condutas compatíveis, passa pelo conhecimento, pela compreensão, pela aceitação e pela autoatribuição, compreendendo uma série de experiências geridas por conceitos e valores que parametrizam um padrão de comportamento (RICHTER, 2008a).

Em Luhmann (2009), o social pode ser explicado sob a forma de uma rede de operações que gera uma fenomenologia de *autopoiesis*. Nessa perspectiva, um processo de atribuição nem sempre resulta em um acontecimento de socialização, ele pode também ser descrito como um acontecimento solitário, individual, sem nenhum tipo de repercussão social. Richter (2008a, 2011) e Luhmann (2009) referem-se ao que Parsons (1982) apresenta sobre a diferenciação de um sistema de papéis, que pode ser considerada por dois aspectos principais: pelo modo como os papéis estão diferenciados no sistema pela composição, distribuição e integração entre si, e pela análise acerca dos processos de distribuição dos elementos móveis, como *status* e papel.

Parsons (1982) não descarta que ocorram mudanças nas estruturas sociais, especialmente nas relativamente estáveis, mas alerta que seus ritmos e periodicidades de mudanças não são os mesmos dos ciclos de vida individual. Pois, do ponto de vista da análise da personalidade, os papéis são atribuídos aos atores.

Daí existir uma interdependência entre os objetos sociais, físicos e culturais dentro da estrutura do sistema de papéis. O autor utiliza uma conceituação econômica ao atribuir o aspecto da escassez na distribuição de papéis entre as pessoas. Como exemplo, cita que qualquer mulher adulta pode desempenhar o papel de mãe. No entanto, há papéis de natureza limitada em uma mesma sociedade: os papéis de prestígio, os papéis de responsabilidade e papéis especializados.

Assim, quando trata dos critérios de atribuição enquanto fatores de distribuição de papéis numa dada estrutura social, normatizadamente sistêmica, Parsons está se referindo às orientações da ação de adscrição e aquisição. As orientações de adscrição caracterizariam uma dependência ou sujeição do ator ao sistema em que está circunscrito, definindo seu papel funcional numa estrutura social por elementos como sexo, idade, posição biológica ou pertencimento a uma coletividade.

Já as orientações de aquisição designariam possibilidades de mobilidade social pelo próprio caráter aquisitivo. O *status* e o papel social seriam elementos móveis e integrantes do sistema social, concebidos pela promoção de expectativas.

Quanto a essa questão, observa-se a falta de orientação da aquisição no profissional de mercado, recém-graduado e inserido no mundo do trabalho, em

função da ausência de um Conselho de Ética e de um enquadramento profissional juridicamente definido.

Parsons (1982) afirma que a distribuição de papéis, dentro de um sistema social, está estreitamente ligada às características de adscrição inerentes aos indivíduos. Como exemplo, destaca-se a origem familiar que funciona com base em critérios de estratificação social, bem como em características aquisitivas, possibilitadas por processos seletivos.

As orientações aquisitivas possibilitam variações entre papel e *status*, apresentando possíveis graus de mobilidade social. Isso pode ser visto na grande maioria das profissões emancipadas, como, por exemplo, na de Psicólogo, em função do seu ordenamento jurídico. Também corresponde ao que Parsons definiu como atribuição competitiva, em que se nota a busca intencional de um *status* na estrutura social, já definida por critérios de adscrição.

Por essa razão, a atribuição competitiva não pode operar sem a institucionalização de uma série de normas que estabeleçam os limites da ação legitimada. Mais uma vez, defende-se a regulamentação do profissional de Letras para que possa apropriar-se da atribuição competitiva, “dado que estudantes de graduação dificilmente constroem e internalizam conceitos de aquisição sem ativar processos identificatórios voltados ao professor enquanto modelo profissional” (RICHTER, 2008b, p. 211).

Ao esquematizar teoricamente a ação pela atribuição de pessoal ou dos atores aos papéis, Parsons (1982) demonstra que as coletividades podem atuar como atores, constituindo unidades. Tais atribuições, voltadas à ação dos atores, apontam para uma padronização de valores, bem como para uma institucionalização de papéis.

Assim, tanto uma mobilidade quanto uma permanência social ocorre pela ação de atores individuais, porém constituídos enquanto unidades e representativos de uma dada coletividade. Neste *corpus*, têm-se dois sistemas compostos pelos profissionais da Psicologia e de Letras e, dentro deste último, dois subsistemas, quais sejam: os profissionais de mercado e os da academia.

Parsons (1982) destaca que o problema da atribuição de bens apresenta base relacional e pode ser associado ao poder e ao aspecto político. O autor explica

que toda posseção de bens significa posseção de poder, envolvendo controle sobre as ações de outros ou a sua não interferência.

O aspecto simbólico do dinheiro seria a garantia de institucionalização e, por conseguinte, a manutenção dos sistemas sociais. A monetarização social estabeleceria a sistematização da dependência individual pela hierarquia de papéis e pela prevalência do *status*.

No que se refere à atribuição de bens, o pesquisador trabalha com os aspectos da generalização e da quantificação do poder nos sistemas sociais, apresentando-os nas direções do econômico e do político.

Para o autor, a atribuição de recompensas está diretamente ligada aos objetos de gratificação desejados pelos atores ou àquilo que ele chama de catéxis¹⁹. Os aspectos psicológicos do significado de desejo atribuídos pela catéxis funcionam como elementos de recompensa para a integração sistêmica.

Assim, todos os objetos podem funcionar como recompensas, e, se o controle de bens está ordenado em um sistema de poder político e econômico, o sistema de recompensas está integrado em um sistema de ordenação, em termos de estima ou de estratificação da sociedade.

Pode-se dizer que ambas as áreas, Psicologia e Letras, têm o significado de desejo atribuído pela catéxis, embora o coletivo docente, pelo enquadramento, em função das vozes do entorno, somadas à opinião pública, tenha significativa dificuldade para construir, preparar e reproduzir modelos de competência profissional. Conforme Richter (RICHTER, 2008a, p. 64), “nas entrelinhas desse enquadre, se um professor (alfabetizador ou ministrante do ensino básico) acerta, trata-se de uma verdadeira proeza do próprio indivíduo – um fato isolado, na qualidade de exceção”.

Entende-se que o educador é muito cobrado. A sociedade projeta nele a responsabilidade de uma formação integral, mas, por outro lado, trata-se de um profissional invisível, no sentido de quem é colonizado em seu território, desprovido de significativo próprio, e constantemente direcionado por terceiros que lhe dão o

¹⁹ Catéxis corresponderia às gratificações de ‘necessidades-disposições’: “a necessidade-disposição interdependente é um dos fatores responsáveis pela expansão das demandas humanas. A gratificação de uma necessidade-disposição determina o aparecimento de outras necessidades-disposições, e a inibição de uma determina tendência a buscar gratificações alternativas” (CASTRO; DIAS, 2001, p. 235). Tolman (1949) designou esse termo como uma ligação entre um objeto-finalidade [...], e aquietação de uma tendência correspondente (PIERÓN, 1972, p. 67-68).

aval social que o ordenamento jurídico lhe outorgaria se assim o tivesse (RICHTER, 2008a, p. 71).

Além dessas colocações, pode-se apontar a fragilidade da profissão em função da remuneração da classe que, muitas vezes, é explorada e paga indignamente. O piso salarial é muito baixo se comparado com o de outras profissões, não necessariamente regulamentadas. Esse aspecto piora a visibilidade profissional em função do valor simbólico do dinheiro, acarretando na prevalência do *status* atribuído pela sociedade, em função da remuneração dessa profissão. O professor tem dificuldade de sair da areia movediça gerada pelo discurso do *déficit*, pelo seu próprio discurso permeado pela acrasia e por suas ações, muitas vezes, pautadas no desvio aos meios.

Por sua vez, Parsons (1982) explica que o ator social ao buscar pela recompensa, corresponde aos objetivos morais institucionais do sistema social. Tal situação direciona a análise parsoniana para critérios de estratificação social em um *continuum* de estruturas de poder.

O autor acrescenta que os critérios de manutenção de padrão circunscrevem-se aos aspectos culturais e psicológicos. Tudo concorre organicamente para o funcionamento social sistêmico: são as orientações de ação, as significações de objetos para os atores, as diferenciações que interagem nas estruturas do sistema geral de ação.

Enfim, a primazia dos critérios de adscrição, na manutenção de padrões, gerida pelo processo de atribuição de pessoal, bens e recompensas, contribui para a duração das estruturas sociais sistêmicas e constitui-se em focos de cristalização de um sistema social. Essas questões abarcam as diferenciações entre as profissões emancipadas e as não emancipadas que fazem parte do escopo deste trabalho.

Na próxima seção, aborda-se a cismogênese e os processos de comunicação que demarcam as aprendizagens do tipo 0, I, II e III à luz das ideias de Bateson. Sua teoria relaciona-se à THA e aos demais autores e teorias que contribuíram para a sua formação.

2.3 A cismogênese e suas relações com a THA

Esta seção busca discutir a teoria de Gregory Bateson, marcada pelos estudos que explicam os processos de comunicação relacionados à Cibernética e à Teoria dos Sistemas.

Gregory Bateson, antropólogo, possuía formação inicial no campo das ciências naturais, era interessado pelo estudo das relações humanas e dedicou a vida ao conhecimento e compreensão das regras que regem as trocas de informação entre os indivíduos.

Seus estudos fizeram com que considerasse as sociedades humanas semelhantes aos organismos individuais e o processo da evolução semelhante à aprendizagem individual (semelhante à teoria de Parsons e Richter).

No seu entender, a vida em sociedade realiza-se pela troca de informação; o mediador da interação com o outro é a comunicação, que se opõe à noção de entropia²⁰ e permitiria tornar transparentes as relações entre os homens.

Essa visão batesoniana relaciona-se à forma como Luhmann (2009) prevê a comunicação e sua relação com os sistemas sociais: “um sistema social surge quando a comunicação desenvolve mais comunicação, a partir da própria comunicação” (LUHMANN, 2009, p. 90).

Portanto, os fenômenos da comunicação seriam a chave e a explicação de todos os comportamentos humanos. Essa tentativa de explicar a diversidade dos comportamentos a partir de um princípio único, a comunicação, permitiria ao homem conhecer as regras da interação entre os indivíduos e destes com o ambiente.

Conforme Amaral (2012), o bem social previsto na THA é a aquisição da competência comunicativa, cabendo ao profissional definir o que é essa competência, como transparece na vida social, quais são os benefícios de possuí-la

²⁰ Toda organização apresenta anomalias e desvios de suas próprias direções. Tal perversão da ordem orgânica de um setor ou conjunto recebe o nome de entropia. A soma de informação em um sistema é a medida de seu grau de organização; a entropia é a medida de seu grau de desorganização; um é o negativo do outro. Em um exemplo prático, a entropia do estômago seria um conjunto de células minoritárias que não executam a tarefa da digestão, causando uma sobrecarga da função para as células “normais”.

e que níveis de desempenho são considerados aceitáveis, ou esperáveis em função da prestação de serviços.

Retornando para Bateson e para a sua proposição de uma leitura interacional dos fenômenos sociais, tem-se o primado no qual a interação entre indivíduos ou grupos é vista como uma sequência de reações as reações do outro.

Para desenvolver seus estudos sobre o resultado da interação cumulativa entre indivíduos, Bateson (1936, p. 175) apresenta o conceito de cismogênese como “um processo de diferenciação nas normas do comportamento individual, produto da interação”. Esta tem um papel importante na formação da personalidade dos indivíduos, pois esse conceito considera não só as reações de um indivíduo A ao comportamento do indivíduo B, mas também como essas normas do comportamento individual afetam o comportamento posterior de B e o efeito disso em A.

Essa questão pode ser associada aos relacionamentos profissionais que se estabelecem no interior do sistema de atividade, entre pares, e na relação sistema-entorno, entre profissionais e não profissionais (leigos) (RICHTER, 2010b). Ela pode tornar-se parte do imaginário de uma profissão, de forma intrassistêmica (negociação entre os pares em relação aos fenômenos do entorno) e/ou extrassistêmica (imagem – relações-públicas que os profissionais desejam passar).

Nesse sentido, o projeto de Bateson (1936) favorece a articulação do individual e do social, uma vez que a comunicação passa a ser vista como prática que define aspectos físicos, intrapessoais, interpessoais e culturais dos acontecimentos, susceptíveis de alteração, pois alguns sistemas de interação contêm uma tendência para a mudança progressiva.

O autor destaca que os contatos entre grupos de indivíduos com diferentes normas culturais de comportamento levam às mudanças que podem resultar na persistência de ambos os grupos, num equilíbrio dinâmico, dentro de uma comunidade.

O estudo dessas relações entre grupos de indivíduos com padrões de comportamento diferentes recai em duas categorias: na diferenciação dos estratos sociais e das classes e na diferenciação cultural. Está-se perante os processos de interação que criam e conservam as diferenças entre os indivíduos. Pode-se dizer, então, que o ordenamento e o poder dado às normas jurídicas demonstram que a

profissão regulamentada, tal como a Psicologia, adquire um *status* superior àquela não regulamentada, como a de educador linguístico.

Conforme Richter e Garcia (2006), as profissões regulamentadas guardam uma distância do professor. E, essa assimetria dada pelo afastamento é mais um sinal da relação colonial existente na sociedade global e na brasileira.

Bateson (1936) acrescenta que a comunicação não se refere somente à transmissão verbal, explícita e intencional de uma mensagem mas inclui todos os processos através dos quais as pessoas se influem mutuamente.

A formulação ressalta a dinâmica interativa entre os indivíduos que, diante uns dos outros, percebem seus próprios atos, recebem impressões, modificam/moldam ações e retêm informações para ações futuras. Esse processo comunicacional pode ser relacionado à assimetria interna do sistema alopoiético no qual o educador linguístico se enquadra, principalmente quanto à aceitação pacífica da adjetivação externa aos trabalhos pedagógicos realizados em condições precárias ou o discurso do *déficit* gerado pela mídia para criticá-lo frente a resultados de testes²¹ aplicados aos alunos brasileiros.

Como já afirmado anteriormente, os profissionais da academia encontram-se em uma situação melhor, em termos de visibilidade profissional na sociedade, do que os profissionais de mercado. Em contrapartida, Richter e Garcia (2006) afirmam que o professor, de uma forma geral, apresenta-se como um “professor colonizado”, “aquele que se deixa fisgar pelo campo semântico do colonizador”, que produz um discurso sem tendências à universalização, que não estabelece diferenças (limites constitutivos), enfim, um profissional “carente de si”, de acordo com a conceituação hegeliana²².

Por meio desta pesquisa, infere-se que essa tendência ocorra com maior frequência com o profissional de mercado que precisa criar uma exterioridade intradiscursiva para que seja capaz de discutir o seu processo emancipatório com mais propriedade, sem reproduzir o discurso dos profissionais da academia de uma forma “papagaiesca”.

²¹ Entre elas a prova Brasil.

²² Desde Hegel tem-se uma percepção da ausência de identidade proposta na relação entre “o senhor e o escravo, quando o filósofo diz que “o senhor considera o escravo não como pessoa, mas como coisa carente de si, e o escravo não conta como um Eu, mas o senhor é o seu Eu” (CIÊNCIA DA LÓGICA, § 163, p. 298 *apud* RICHTER E GARCIA, 2006, p. 2).

Essa operação de comunicação comportará um aprendizado de acordos e negociações, a partir não somente de conteúdos estabelecidos, mas de normas e regulamentações.

E esses acordos e negociações fazem parte do processo de aprendizagem e formação profissional que se relaciona aos estudos de Bateson, especialmente quanto a sua classificação dos processos de interação que fomentam a cismogênese (gênero simétrico, complementar e recíproco).

Neste estudo, tem-se o interesse no gênero recíproco, pois é o que caracteriza, na THA, a relação cooperativa entre sistemas sociais que dividem trabalho. Esse gênero refere-se à comunicação que busca a compreensão das relações humanas, vinculadas e definidas como relações entre indivíduos dentro de uma situação social.

Para Bateson e Ruesch (1965, p. 17), “a comunicação é a matriz em que estão cravadas todas as atividades humanas”. Sua proposta de trabalho é articular o individual e o social, inserindo a comunicação na prática que define aspectos físicos, intrapessoais, interpessoais e culturais dos acontecimentos.

Essa dinâmica interativa ressalta a relação entre os indivíduos diante uns dos outros, na percepção de seus próprios atos, na recepção de impressões e na possibilidade de mudança e constituição de ações com retenção de informações para ações futuras.

Nesse sentido, destaca-se que o professor, na condição de não emancipado, atua como um portador de símbolos da classe política dominante (escola, família, gestores escolares, profissionais da academia), ingerindo e digerindo discursos e representações do entorno.

Os autores acrescentam que é possível considerar a rede interna do organismo como parte da rede interpessoal mais ampla ou transpessoal (cultural) e

distinguem a comunicação em três categorias: interpessoal²³, intrapessoal²⁴ e de massa²⁵.

Em suma, eles caracterizam as funções da comunicação como:

- a) receber e transmitir mensagens;
- b) obter informação;
- c) operar com a informação existente a fim de deduzir novas conclusões;
- d) modificar processos fisiológicos dentro do corpo e influir outras pessoas e acontecimentos;
- e) mediar o amadurecimento dos indivíduos através da interdependência de ações corretivas.

Essas funções remetem à determinação dada pela profissionalização de uma categoria com autonomia funcional gerada pelos Conselhos e por estruturas conectadas endogenamente. O professor, sujeito problema deste estudo, necessita da sistematização de suas atividades, da regulamentação que atribui imagem para que se fale legitimamente em pertencimento, para que se pense que o professor é diferente de uma outra classe profissional, mas que, sobretudo, é uma classe profissional (RICHTER; GARCIA, 2006).

Com relação à comunicação, os estudos de Bateson (1991) dialogam com os estudos de Luhmann (2009), quanto à comunicação como uma síntese de três seleções: a) seleção da informação; b) seleção do ato de comunicar; c) seleção realizada no ato de entender (ou não entender) a informação; e d) o ato de comunicar.

Este autor afirma que a comunicação tem todas as propriedades necessárias para se constituir no princípio da *autopiesis* dos sistemas sociais, pois ela é uma operação “genuinamente social” (LUHMANN, 2009, p. 293).

²³ Caracteriza-se pela presença de atos expressivos por um ou mais indivíduos, pela percepção (consciente ou inconsciente) desses atos e pela observação que essas ações foram notadas, e o que elas interferem na conduta.

²⁴ Refere-se ao registro interno de experiências passadas dentro dos indivíduos embora, ao contrário da comunicação interpessoal, não seja possível saber se há erro na interpretação, pois não é possível avaliar e corrigir eventuais enganos.

²⁵ Contempla o rádio, a televisão, o cinema, a imprensa, etc. É caracterizada pela participação dos indivíduos em um grande sistema suprapessoal, que não permite o conhecimento da totalidade do sistema. Não é possível, neste caso, observar os efeitos imediatos das mensagens, o que dificulta a correção de potenciais distorções.

Centeno (2009) cita J. Haley, que expõe uma simplificação da noção de cismogênese, ou seja, apresenta a posição superior ('alta') e a posição inferior ('baixa'), explicando que o indivíduo detentor da posição 'alta' dirige e é responsável pela interação, enquanto aquele que detém a posição 'baixa' ajusta-se e responde às iniciativas.

Essa noção configura-se analogicamente à assimetria interna aos sistemas alopoiéticos, exemplificado, neste estudo, pelas relações sociais entre os profissionais da academia (posição superior) e os profissionais de mercado (posição inferior).

Também é possível remeter à sujeição dos profissionais desta pesquisa às expectativas²⁶ normativas e cognitivas (LUHMANN, 2009). Pode-se afirmar que os profissionais regulamentados, como os psicólogos, estariam mais propensos à utilização das expectativas normativas em comparação aos não regulamentados, como os educadores linguísticos, sujeitos às expectativas cognitivas.

A simplificação da noção de cismogênese também se relaciona ao discurso do *déficit* no que tange “ao discurso que autovaloriza o grupo mais organizado e desvaloriza o menos (ou des)organizado” (RICHTER, 2008a, p. 53).

Nessa concepção da cismogênese, o estímulo é dado pela visão de maior força ou empenho por parte do outro grupo. Esse processo, se não for contido, pode levar a um estado crescente de segmentação e rivalidade entre os grupos, bem como à possibilidade de ruptura do sistema.

²⁶ Quando se fala de expectativas que dizem respeito ao meio, tem-se que diferenciar as que estão relacionadas a outros indivíduos. Essas, por dependerem de um juízo de valor humano, não podem ser consideradas como determinadas, uma vez que o comportamento do outro não pode ser expectável em sua seletividade, como seleção entre outras possibilidades do outro. Dessa forma, tem-se expectativas de expectativas, isto é, “as expectativas das pessoas ficam na dependência das expectativas de outro indivíduo”. Essa estrutura denomina-se de dupla contingência. A dupla contingência é, portanto, o estabelecimento dos próprios limites em relação ao objeto a partir do próprio objeto, conseguindo-se expectativas razoavelmente seguras de um futuro em aberto. A forma adotada pelo sistema social para reduzir essa infundável quantidade de possibilidades é o emprego de sínteses comportamentais, embasadas em expectativas comportamentais. Essas sínteses almejam reduzir a complexidade da sociedade permitindo ao indivíduo seguir uma generalização de expectativas que simplifica o convívio social e dá sentido ao sistema social. As expectativas podem ser: cognitivas – em que ocorrendo o desapontamento é possível se adaptar à realidade, existindo uma (in) consciente predisposição de assimilação; normativas – em que existindo o dano a expectativa não é abandonada, sendo as normas expectativas de comportamento estabilizadas em termos contrafáticos (TRINDADE, 2008, p. 42-44).

Na visão batesoniana, toda mudança é consequência do contexto interacional no qual os indivíduos estão envolvidos, e, como resultado, pode ocorrer a mudança e a adaptação em função do processo, que é dialético e relacional.

“A cismogênese é um processo de interação em que se dá uma mudança de direção num sistema que aprende” (BATESON, 1991, p. 263). Sendo assim, os processos de aprendizagem tornam-se o elemento central para a compreensão e a ação, no que concerne a uma metodologia da mudança.

Neste trabalho, busca-se uma aproximação com a aprendizagem designada por Bateson de deutero-aprendizagem, que significa aprender a aprender. Ou seja, aprender a tratar uma determinada classe de contexto.

A seguir, apresenta-se o contexto de aprendizagem e os níveis de aprendizagem, levando em consideração a concepção e os estudos de Gregory Bateson (1991).

2.3.1 Contexto e níveis de aprendizagem

Bateson (1991) considera que a deutero-aprendizagem é uma meta-aprendizagem e que em qualquer experiência de aprendizagem verifica-se uma aprendizagem mais abstrata e genérica ou de uma ordem superior²⁷.

Para o autor, qualquer transação entre pessoas constitui um contexto de aprendizagem e os limites da teoria cismogênica são também os limites da estrutura contextual, pois “o aprender a aprender é, para aquele que aprende, uma aprendizagem de contextos” (BATESON, 1991, p.264).

Segundo o referido autor, os indivíduos aprendem e são treinados para introduzir, através dos mecanismos de autorregulação, uma mudança corretiva nas relações com os outros. Os modelos da sociedade podem ser interiorizados ou conceitualizados pelos indivíduos participantes por meio da aprendizagem.

²⁷ Em que o sujeito experimental melhora a sua capacidade em lidar com contextos de um determinado tipo porque aprende de forma mais rápida.

Bateson trata dos diferentes níveis de aprendizagem como “a recepção de informação por um organismo, um computador ou qualquer outra entidade capaz de processar dados” (BATESON, 1991, p. 188).

Quando o indivíduo é exposto ao erro, o organismo autocorrige-se, não só modificando a sua ação mas alterando os processos e mecanismos básicos pelos quais as ações estão relacionadas com os dados provenientes do ambiente. Aqui se relaciona ao que Richter (2008a) defende na THA, a saber: a conscientização e a ação para mudança do profissional professor em sua prática docente, evitando, assim, a acrasia.

Bateson (1991) acrescenta que o organismo tem a capacidade de modificar o sistema de autocorreção, na medida em que as características do comportamento dependem de experiências prévias. A informação proporcionada pelo passado determina o grupo de opções entre as quais o indivíduo faz a sua escolha. Por exemplo, a relação que se estabelece entre psicólogo-paciente deve pautar-se pela confiança e respeito mútuos, como também pelo compromisso de ambas as partes em trabalharem juntas rumo a um mesmo objetivo – o benefício que corrija o *déficit* do cliente (RICHTER, 2008a).

Já em profissões não emancipadas, como a educação linguística, a relação contratual professor *versus* aluno ou supervisor *versus* estagiário ou professor em formação – apresenta-se fragilizada nas próprias raízes e premissas, uma vez que carece de esforços de ambas as partes. Essa ausência de reciprocidade produtiva, de interação para a obtenção da aquisição como bem social não apresenta procedimentos endógenos de construção da identidade (RICHTER, 2011). O estatuto do profissional é marcado pela ausência de um lugar simbólico que lhe permita exercer sua competência.

No processo de aprendizagem denominado de deuteroprendizagem, o indivíduo, colocado novamente perante o erro, irá agir com menos ansiedade devido à experiência adquirida na capacidade de lidar com problemas. A deuteroprendizagem do sujeito é um processo de formação da personalidade, da maneira de interpretar e participar na interação com os outros.

Pode-se dizer que o ordenamento jurídico poderia minimizar a deficiência do enquadramento do educador linguístico (mais visivelmente nos profissionais de mercado). Isso o instrumentaliza para o desenvolvimento da deuteroprendizagem,

evitando a reprodução de discursos dos profissionais da academia e por consequência da cisão entre o dizer e o fazer.

Segundo Bateson (1972, p. 166), “o sujeito adquire o hábito de procurar contextos e sequências de um tipo, em vez de outro, o hábito de pontuar o fluxo dos acontecimentos para repetir determinado tipo de sequência significativa”. Só depois de desenvolver a capacidade de receber informação de ordens mais abstratas é que o indivíduo pode aprender.

Bateson passa a abordar a mudança adaptativa e afirma que todos os sistemas biológicos (organismos, organizações sociais e ecológicas de organismos) são capazes de tê-la. Essa mudança assume diferentes formas, tais como resposta, aprendizagem, sucessão ecológica, evolução biológica, evolução cultural, de acordo com o tamanho e a complexidade do sistema em causa.

Em qualquer sistema, as mudanças adaptativas dependem da retroação (*feedback*), seja ela proveniente da seleção natural ou de um reforço individual. Em todos os tipos de mudança, o indivíduo procede por tentativa e erro. É capaz de efetuar tentativas e corrigir erros através de um mecanismo de comparação. Isso é considerado pelo estudioso como uma das formas de aprendizagem, sendo que as outras são a repetição, a imitação e a aplicação de recompensas e punições.

No entanto, o processo de tentativa e erro é biológico e/ou fisicamente dispendioso. Daqui se depreende que a mudança adaptativa tem de ser hierárquica; um erro só pode ser contornado no nível seguinte. O esforço gasto neste nível faz com que a correção de um erro no nível posterior exija do indivíduo um esforço menor e assim sucessivamente.

Para o processo de aprendizagem se realizar, é necessária não só uma mudança de primeira ordem, que vá de encontro às exigências ambientais ou fisiológicas, mas também mudanças de segunda ordem, que irão reduzir a percentagem de tentativa e erro necessária para alcançar a mudança de primeira ordem. E assim se segue, sobrepondo ou interligando as diferentes retroações²⁸.

Todos os sistemas biológicos, inclusive o homem, não só resolvem os problemas particulares como também criam hábitos que são aplicados à solução das classes de problemas. Segundo Bateson (1972), os organismos aprendem a

²⁸ Esse conceito foi desenvolvido pela Cibernética, a ciência que explica os mecanismos de regulação de um sistema. A retroação é um método de controle que reintroduz no sistema os resultados da sua ação sobre o exterior.

aprender, eles deuteramente aprendem. Na evolução biológica, as mudanças adaptativas ocorrem durante a vida do indivíduo e ajustam-no às várias formas de *stress* e de esforço e às exigências feitas à habilidade e à competência.

Traz-se aqui mais um paradoxo da área da educação linguística, quando o graduando somente altera sua conduta e conceitos didáticos na medida em que houver insistência na adoção da nova conduta (a adoção-apropriação de um fazer profissional fundamentado) no contexto de formação inicial e continuada, determinada pela supervisão do estágio ou por orientadores e linhas de pesquisa.

Segundo Bateson (1972), as ideias acerca da aprendizagem devem ser ordenadas de acordo com uma hierarquia de níveis, em que o mais elementar é a 'aprendizagem de tipo 0'. "É o caso em que a entidade mostra uma mudança mínima ao responder a um item repetido dos *inputs* sensoriais" (BATESON, 1972, p. 283). Diz respeito à simples recepção de informação de um sinal proveniente de um acontecimento exterior, de forma que um acontecimento semelhante num futuro próximo irá transmitir a mesma informação.

Trata-se, portanto, de um caso em que um mesmo estímulo provoca sempre a mesma resposta, ou seja, a 'aprendizagem de tipo 0' é caracterizada pela especificidade da resposta que, correta ou incorreta, não está sujeita à correção pelo processo de tentativa e erro. Os restantes níveis de aprendizagem poderão conter escolhas incorretas, como ignorar ou usar incorretamente alguma informação disponível.

Ao ordenar os níveis de aprendizagem, Bateson construiu uma classificação hierárquica dos tipos de erro²⁹ que serão corrigidos nos diferentes níveis. O nível hierárquico seguinte à 'aprendizagem de tipo I' representa a mudança na capacidade do indivíduo de reagir às percepções ou aos sinais que recebe.

É o caso em que uma entidade dá, num segundo momento, uma resposta diferente a um mesmo estímulo; ajusta a resposta ao mesmo sinal em função do contexto no qual este é produzido, aprende a dar resposta aos sinais. Esta definição pressupõe que o estímulo e o contexto são os mesmos nos dois momentos.

Cada contexto de nível superior representa uma metamensagem que determina a significação das mensagens do nível inferior. Se não existisse a

²⁹ O processo de tentativa e erro está ligado a esses mecanismos de regulação, na medida em que o indivíduo aprende de acordo com os sucessos ou insucessos da sua ação sobre o ambiente e da ação deste sobre ele próprio.

possibilidade de o contexto se repetir, toda a aprendizagem seria de um tipo, nomeadamente, 'aprendizagem de tipo 0'.

Essa premissa torna-se necessária para qualquer teoria que define a aprendizagem como uma mudança. Tendo em conta a classificação hierárquica dos erros a serem corrigidos pelo processo de tentativa e erro, o contexto pode ser considerado como "um termo coletivo que designa todos os acontecimentos que indicam ao organismo que conjunto de possibilidades terá para fazer a sua próxima escolha" (BATESON, 1972, p. 289). O organismo responde ao mesmo estímulo de formas diferentes em diversos contextos.

O nível seguinte ou tipo lógico da aprendizagem é a 'aprendizagem de tipo II' ou 'deutero-aprendizagem'. É a mudança no processo de 'aprendizagem de tipo I', "uma mudança corretiva no conjunto das possibilidades entre as quais se efetua a escolha, ou é uma mudança que se produz na forma como a sequência da experiência é pontuada" (BATESON, 1972, p. 293). O indivíduo aprende uma metarregra sobre como deve abordar os acontecimentos.

Todos aqueles que pensam nos processos que determinam o caráter do indivíduo ou nos processos de mudança nas relações humanas utilizam uma variedade de suposições acerca da 'aprendizagem de tipo II'.

Nos sistemas que envolvem duas ou mais pessoas, em que a maioria dos acontecimentos importantes são posturas, ações ou afirmações das pessoas, nota-se que o conjunto de eventos é pontuado em contextos de aprendizagem pelo acordo que se estabelece entre os indivíduos, considerando-se a natureza da sua relação.

A sequência de trocas entre duas pessoas é estruturada precisamente pela percepção da sequência como uma série de contextos. Cada contexto conduzindo necessariamente para o próximo.

A maneira específica através da qual a sequência é estruturada pela pessoa é determinada na 'aprendizagem de tipo II'. Tomando o exemplo da psicoterapia, o paciente procura moldar a troca com o terapeuta de acordo com as premissas da 'aprendizagem de tipo II'.

O contexto terapêutico inclui o comportamento do paciente, bem como os acontecimentos exteriores. No entanto, esse comportamento é controlado pela

aprendizagem anterior ('aprendizagem de tipo II') que irá moldar todo o contexto terapêutico, para que se enquadre com a pontuação desejada.

Essa característica de autovalidade do conteúdo da 'aprendizagem de tipo II' torna-a persistente. A 'aprendizagem de tipo II' adquirida na infância persiste ao longo da vida, o que justifica o objeto de estudo da psicanálise clássica.

Na 'aprendizagem de tipo III, o último nível a ser considerado, encontra-se a resolução dos vínculos desenvolvidos na 'aprendizagem de tipo II'. Isso representa aprender a modificar a forma de 'aprender a aprender'; "uma mudança corretiva no sistema dos conjuntos de alternativas dentre as quais a escolha é feita" (BATESON, 1972, p. 293).

Essa aprendizagem pode levar a um aumento na 'aprendizagem de tipo II' ou a uma limitação ou até mesmo redução desse fenômeno. Ela provoca a tomada de consciência das premissas que presidem as nossas 'aprendizagens de tipo II' e a sua modificação.

Esse nível teria de ser acompanhado por uma redefinição profunda do eu, já que o caráter é um produto, um agregado de 'aprendizagens de tipo II' anteriores. Se o indivíduo atingisse esse nível e percebesse os contextos nos quais a sua identidade foi forjada e perpetuada, o eu dissolver-se-ia.

Todas as afirmações realizadas em termos de contextos de aprendizagem podem ser traduzidas para afirmações produzidas em termos de ordens de aprendizagem. A hierarquia dos contextos é isomórfica (tem a mesma constituição) em relação à hierarquia das ordens de aprendizagem. No entanto, os contextos têm a localização fora do indivíduo físico, enquanto as ordens de aprendizagem estão localizadas no interior.

Bateson (1972) percebeu a importância da descontinuidade entre os diferentes níveis de aprendizagem e como eles se organizam de forma hierárquica. Também constatou que as aprendizagens ocorrem em momentos diferentes ao longo do tempo, o que implica que o que se passa num nível superior é afetado pelo que se passa num nível inferior.

Na seção seguinte, são apresentadas as relações das aprendizagens II e III com a pesquisa.

2.3.2 As aprendizagens e suas relações com a pesquisa

Nesta subseção, busca-se discorrer e relacionar a docência à aprendizagem de nível II, retratando os fatores de atribuição identificados nas profissões não regulamentadas e geridas alopoieticamente.

Em função desse escopo, determina-se que a ‘aprendizagem I’ seja de cunho comportamentalista, a ‘aprendizagem II’ esteja relacionada ao aprender a aprender e a ‘aprendizagem III’ esteja vinculada ao profissional liberal, que aprende a controlar, a limitar e a direcionar sua ‘aprendizagem de nível II’.

A ‘aprendizagem do tipo II’ é relacionada aos professores, especificamente por suas escolhas e comportamentos, além de seus andaimes conceituais, baseados em expectativas cognitivas³⁰ (LUHMANN, 1983).

Também se estabelece um vínculo entre o diagnóstico dos fatores de atribuição do educador linguístico com o que Bateson chamou de *double bind*³¹. E constata-se que a definição da ‘aprendizagem II’ apresenta ligações com a caracterização das profissões não emancipadas, como a docência, no que tange à ausência do discurso especializado e ao arcabouço conceito-procedural.

Esse quadro pode ser relacionado à indefinição das competências profissionais e dos campos de atuação, permitindo a sujeição dos professores às ingerências de terceiros em posição de poder (RICHTER, 2008a).

Nesse sentido, os professores estão sempre deuterio-aprendendo, ou seja, internalizando os inúmeros discursos do entorno sobre sua prática docente.

Como salienta Richter (2008a, p.50),

o discurso delimita um território (simbólico), e o “profissionais” falado marca (indiretamente) o *déficit* e o alheamento do apedeuta, que fica compelido a

³⁰ Caracterizam-se por uma (nem sempre consciente) disposição de assimilação, em termos de aprendizado (LUHMANN, 1983).

³¹ Bateson desenvolveu uma atenção especial às relações entre esquizofrenia e comunicação, que originou a Teoria do Duplo Vínculo (*Double Bind*). Em suas pesquisas sobre as interações humanas, a partir da investigação das formas animais de comunicação, como em estudos de caráter ecológico e etnográfico, sua preocupação era sempre epistemológica. Uma discussão aprofundada desse conceito pode ser encontrada no livro *A pragmática da comunicação humana*, escrito por Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson, colegas de Bateson na Escola de Palo Alto. Uma das principais descobertas dos autores foi perceber que os desequilíbrios emocionais decorrem basicamente de distúrbios na comunicação humana. Existe um defeito na forma de se comunicar e de se relacionar, que leva inicialmente à confusão e, conseqüentemente, à desorganização do pensamento e perda da realidade.

alienar ao profissional com reserva de mercado um determinado tipo de *know-how* e, portanto, de competências - não mais presumíveis pelo leigo.

Quanto aos papéis ligados aos fatores de atribuição, Richter (2008a) acrescenta que as profissões não regulamentadas deveriam estipular o que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros paralelamente envolvidos), pois o sujeito atribui a si, como membro de um grupo de referência, uma identidade, um conjunto de intervenções na vida social que o constitui e nas atividades que realiza.

Essa visão richteriana dialoga com as ideias de Parsons sobre o problema funcional de um sistema social quanto aos fatores de atribuição e integração, referentes às orientações de adscrição e de aquisição dos papéis sociais.

E esse diálogo se estende à Bateson quanto aos vínculos do educador linguístico às reações do entorno, em que os indivíduos dividem seus papéis em a) aquele que tem a iniciativa e b) aquele que tem o estatuto de seguidor.

Richter (2008a) destaca que o saber profissional é de origem teórica, prática, ambas integradas ou fruto de uma integração personalizada, assistida e apoiada por um profissional capacitado (uma verdadeira zona de desenvolvimento proximal profissionalizante). Esse ideal de profissional contemplaria a 'aprendizagem III'.

Embora a profissionalização ou a apropriação de um papel dependa da interação entre a instrumentalidade extrínseca e intrínseca da linguagem, o aspecto operacionalmente específico da internalização (conhecer, compreender, aceitar, assumir) pode ser acompanhado, em cortes ou linearmente, na dimensão intrínseca da instrumentalidade languageira. Ou seja, está correlato às propriedades estritamente discursivas da formação profissional.

Richter (2008a) enfatiza que as práticas constitutivas denunciam a presença do discurso do *déficit* que aponta para os problemas de identidade profissional e de seus mecanismos sócio-discursivos de reconhecimento exógeno e endógeno.

O autor denuncia a tendência em focar no treinamento em detrimento da formação e também ressalta a necessidade de refletir sobre a ética da pesquisa e sobre o exercício profissional baseado na exogenia.

Já as práticas articulativas, segundo o autor, sofrem da síndrome chamada de desvio aos meios – práticas discursivas que esvaziam/apagam a relevância ou valor dos fins do trabalho educativo (concebidos como bens sociais incorpóreos),

desviando a atenção para as práticas de sala de aula em si mesmas e prosseguindo para a preocupação com o simples treinamento do professor.

O ideal deveria ser um professor profissional liberal, contemplando a 'aprendizagem de nível III', possibilitando ao aluno a 'aprendizagem de nível II', em um contexto autopoietico, resultando em uma sistematização normativa com tendência ao equilíbrio.

Na seção a seguir, apresenta-se a Teoria da Comunicação e Autorreferência dos Sistemas Sociais de Luhmann (2009), que contribui, para este estudo, com o conceito de *autopoiesis*, expectativas normativas e cognitivas.

2.4 Teoria da comunicação e autorreferência dos sistemas sociais de Luhmann

Esta seção trata da Teoria da Comunicação e Autorreferência dos Sistemas Sociais (LUHMANN, 2009) que contribui para a sustentação teórica da Teoria Holística da Atividade (Richter, 2008a).

Inicialmente, Luhmann (2009) elegeu a comunicação como operador de todos os sistemas sociais, ressaltando que tudo o que se sabe sobre sociedade provém dos meios de comunicação. Esses sistemas equivalem aproximadamente aos sistemas sociais retratados na THA por Richter (2008a), definidos com base em processos comunicativos de diferenciação-seleção de sentido.

Para Luhmann (2009), a sociedade, concebida como sistema social tem a comunicação e não o homem como seu escopo. Nessa perspectiva, busca-se discorrer sobre a concepção de comunicação que irá influenciar a análise dos *corpora*, provenientes de diferentes bibliotecas *online* e de bancos de dados de bibliotecas de universidades de Santa Maria. Focalizar-se-á a assimetria interna nos sistemas alopoieticos e a autopoiese nos sistemas com clausura operacional normativa e abertura cognitiva, de acordo com a THA.

Pode-se afirmar que Luhmann (2009) oferece como universal seu conceito de *autopoiesis*³² em sua Teoria dos Sistemas Autopoieticos Autorreferenciais, ou seja, a

³² Luhmann (2009) introduz em sua elaboração teórica o conceito de *autopoiesis*, originalmente formulado por Humberto Maturana e Francisco Varela (1987), permitindo-o deslocar o conceito de autorreferência do nível estrutural para o operativo.

ação deve poder reproduzir outra ação a partir da autorreferência e da temporalidade dos acontecimentos, sem a necessidade de consenso motivado racionalmente. Em contrapartida, a THA defende uma versão atenuada da autorregulação sistêmica, associada à alopoiese.

O autor da Teoria dos Sistemas Autorreferenciais acrescenta, também, que é em função do tempo que os sistemas devem se preocupar com a sua própria reprodução. Um sistema define-se dualmente, isto é, por uma fronteira ontológica (um diferencial intrínseco de organização) que separa um domínio fenomênico de baixa complexidade de uma exterioridade de grande complexidade (RICHTER, 2011).

Deve-se observar que, para Luhmann (2009), os sistemas sociais e psíquicos são sistemas de sentido, ou seja, o sentido é médium que permite a criação seletiva de formas sociais e psíquicas. A própria autorreferência desses sistemas só é possível a partir do médium do sentido. Este determina a capacidade de relação entre elementos que asseguram aos sistemas a possibilidade de continuar operando.

O sentido, entretanto, opera a partir de três dimensões: a dimensão material, objetiva ou prática; a dimensão social, e a dimensão temporal. Assim, todo sistema constitutivo de sentido deve ser capaz de distinguir entre essas três dimensões, pois o que se atualiza numa delas não determina o que pode se atualizar nas outras. Isso significa, por exemplo, que a duração de um objeto (dimensão temporal) não se determina pelo fato de que se tenha consenso (dimensão social) acerca de sua existência (dimensão objetiva).

Ademais, há que se ressaltar que a ênfase dada por Luhmann (2009) à dimensão temporal de sentido decorre da distinção entre diversos tipos de sistemas (sistemas orgânicos, psíquicos e sociais). Pois, há sistemas autopoieticos vivos, que baseiam sua *autopoiesis* na vida, e os sistemas autopoieticos não vivos, que baseiam sua *autopoiesis* no sentido, utilizando os meios da consciência (sistemas psíquicos) ou da comunicação (sistemas sociais).

A Teoria dos Sistemas Sociais, construída a partir do conceito de *autopoiesis*, afirma que só podem participar da reprodução do sistema os elementos que são

produzidos pelo próprio sistema. Isso é imposto pela condição de clausura operacional do sistema, concebido enquanto autorreferencial.

Por exemplo, o Código de ética da área da Psicologia funciona como condição *sine qua non* para que haja clausura operacional deste sistema autopoietico. Enquanto o curso de Letras não apresenta uma normativa que o proteja das influências do entorno, ele é classificado como pertencente a um sistema alopoietico.

Luhmann (2009) critica a teoria da ação comunicativa, em virtude de sua vinculação a um paradigma que não está adequado à análise da sociedade atual, caracterizada por sua alta complexidade.

O autor argumenta que a comunicação, tomada como unidade elementar da *autopoiesis* social, não se confunde com a linguagem, uma vez que implica mais que a emissão/elocução, de modo a incluir também a compreensão.

Para cumprir a função de elemento fundamental da autorreferência dos sistemas sociais, a comunicação será concebida por Luhmann (2009) como a síntese de três seleções: emissão/elocução, ou ato de comunicar, informação e compreensão/entendimento (que inclui o não entendimento).

Definida como síntese de três operações seletivas, a comunicação poderá ser concebida como a única operação que é genuinamente social, pois é somente ela que pressupõe a existência e interação de pelo menos dois sistemas psíquicos, isto é, de dois seres humanos (entendida como unidade sintética de sistemas orgânico e psíquico).

Cada qual dos sistemas tem sua forma específica de *autopoiesis* (comunicação, consciência e vida), de modo que o sistema social se reproduz com base na comunicação e não a partir da consciência ou de qualquer outro elemento.

Diante disso, sua primeira preocupação é refutar a denominada metáfora da transmissão, ou seja, quando a comunicação aparece essencialmente como êxito ou fracasso da transmissão de uma mensagem ou de uma informação, ou ainda, da compreensão de expectativas.

Luhmann (2009) afirmará que, no processo comunicativo, não há transmissão de informação, mas produção de redundâncias: a comunicação inventa sua própria memória, que pode ser evocada por pessoas distintas, de diferentes maneiras. Isso

está relacionado aos fenômenos da endogenia e exogenia discursivos que se fazem presentes nos sistemas autopoieticos e alopoieticos, respectivamente.

Esta pesquisa preocupa-se com fenômeno da exogenia que representa a invasão de construtos discursivos difusos e contraditórios, constituídos a partir de setores sociais externos ao sistema, característico das profissões não regulamentadas.

A atribuição da comunicação como ação de um sistema será, segundo Luhmann (2009), uma simplificação necessária para assimetrizar um processo que, tal como a comunicação, é simétrico e com isso poder fixá-lo como acontecimento num marco temporal determinado.

Essa abordagem epistemológica dialoga com a THA (a partir de Benveniste, 1989), com relação à concepção de língua e linguagem. Esses dois elementos são entendidos como o lugar e o fundamento da subjetividade, percebida na relação dialógica e intersubjetiva, nas quais os sujeitos constroem sentidos interativamente no discurso.

Salienta-se que Luhmann (2009) define a comunicação como seletividade coordenada, o que implica a presença de *Alter* (aquele que emite a informação) e *Ego* (aquele que compreende ou não a informação emitida por *Alter*).

Nas análises deste estudo, associa-se *Alter* aos profissionais regulamentados, à voz do entorno e aos profissionais da academia, uma vez que interagem com *Ego*, que é relacionado aos profissionais de mercado. Fez-se tal associação em função da condição do professor de não emancipado, como aquele que atua como portador de símbolos da classe política dominante (RICHTER; GARCIA, 2006).

Quanto às profissões regulamentadas, enfatiza-se que a definição da comunicação enquanto unidade sintética de três operações seletivas é fundamental à sustentação do pré-requisito da clausura operacional.

Sabe-se que os sistemas autopoieticos são sistemas operativamente fechados, apesar de cognitivamente abertos. Sobretudo para que a sociedade, entendida como sistema autopoietico, possa estar baseada na comunicação, é preciso que ela inclua as três operações seletivas, de modo a torná-las parte do sistema.

A sociedade é um sistema social que, baseada na comunicação, deve abranger toda comunicação possível, ou seja, reproduz comunicação mediante comunicação.

Luhmann (2009) destaca que é preciso que a compreensão seja incorporada pela unidade sintética da comunicação de forma que seja possível dizer que houve comunicação quando *Ego* compreender que *Alter* emitiu uma informação. A simples emissão de *Alter* não constitui em si uma comunicação, trata-se apenas de uma das operações seletivas necessárias à ocorrência da comunicação e não uma operação suficiente para esgotá-la.

Destaca-se que a ênfase no ato de compreender é fundamental, pois será ele que permitirá definir a comunicação como um processo essencialmente autorreferencial. No entanto, a compreensão não pode ser entendida neste contexto como um estado psíquico, mas apenas como uma condição para que uma comunicação possa seguir adiante.

É por essa razão que o que Luhmann (2009) denomina compreensão não implica que *Ego* aceite a informação que foi emitida por *Alter*. Assim, o ato de compreender (e com ele a comunicação) se realiza mesmo que ocorram mal-entendidos acerca dos motivos de *Alter*, sobre a informação ou engano. O que importa é que *Ego* compreenda a diferença entre as duas seleções que são a emissão de *Alter* e a informação.

Isso equivale a distinguir entre enunciado e enunciação, para efeito da construção de sentidos. Quando se fala na necessidade de referir-se pelo discurso ou no ato pelo qual o locutor mobiliza a língua, apropriando-se dela, tem-se a enunciação.

O produto desse ato, por sua vez, é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre os locutores e a língua. Já a conversão da língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela, tem como resultado a sua semantização.

Pode-se dizer que a compreensão serve apenas para que a comunicação possa seguir adiante, isto é, como premissa para uma nova comunicação, não importando a aceitação ou o rechaço da informação (entendida como operação seletiva). Isso acarreta outra consequência, trata-se da possibilidade de desvincular a comunicação de qualquer pretensão que remeta à procura de consenso.

Dessa forma, a análise do que Luhmann (2009) entende por comunicação é importante, pois permite esclarecer a razão pela qual a possibilidade de conexão de ações de consenso e dissenso importa à teoria dos sistemas autorreferenciais. Assim, a teoria dos sistemas, no lugar de compreender a comunicação como referenciada ao consenso, irá partir do pressuposto de que tanto a informação como o próprio ato de comunicar podem ser aceitos ou rejeitados. Isso implica aceitar o risco subjacente, ou seja, a improbabilidade da comunicação.

Não se pode desconsiderar que para que ocorra comunicação é preciso pressupor seu acoplamento estrutural à consciência dos seres humanos (entendidos como unidade sintética de sistema orgânico e psíquico).

Como se vê, os sistemas autorreferenciais fechados que são mutuamente opacos, geram a situação de dupla contingência que caracteriza a inter-relação social. Por sua vez, surge uma primeira improbabilidade, a saber: a de que *Ego* compreenda o que pretende *Alter*.

Em seguida, outra improbabilidade aparece: a de que a comunicação atinja mais pessoas que as presentes em uma situação interacional concreta. Por fim, há uma terceira improbabilidade, relativa ao resultado da comunicação, pois nada garante que, mesmo compreendida por quem é alcançado por ela, seja a comunicação aceita, no sentido de que seu receptor/*Ego* adote seu conteúdo seletivo (a informação) como premissa de seu comportamento. Os três tipos de improbabilidade se reforçam mutuamente de modo a criar obstáculos ao prosseguimento da comunicação.

Diante disso, torna-se necessário que a evolução sociocultural amplie as possibilidades de estabelecer uma comunicação com probabilidade de êxito. Sem isso, é a própria formação dos sistemas sociais que fica comprometida.

A solução, na visão de Luhmann (2009), está em mecanismos que servem para transformar a comunicação improvável em provável e que sejam capazes de alcançar esses três níveis de problematização acerca da improbabilidade.

Luhmann (2009) propõe chamar tais mecanismos de meios (mídia). Tais meios seriam a linguagem, os meios de comunicação ou meios de difusão e os meios de comunicação simbolicamente generalizados. Esses elementos, enquanto mecanismos, apresentam a função de possibilitar a comunicação, atuando de modo a neutralizar as três formas de improbabilidade da comunicação já descritas.

Como decorrência, cabe centrar a análise naquilo que Luhmann (2009) entende por sistema autorreferencial e autopoietico a fim de que se possa concluir a análise da utilização do paradoxo da autorreferência nos sistemas de no *corpus* deste trabalho, de modo geral, e nos sistemas sociais, em particular.

Segundo Teubner (1989, p. 21), “a teoria da *autopoiesis* lida com os paradoxos da autorreferência de uma maneira diferente: não evita os paradoxos, mas faz uso produtivo deles”. Se os discursos sociais são sistemas autopoieticos, isto é, sistemas que produzem recursivamente os seus próprios elementos a partir da rede de seus elementos, então eles estão fundamentados na própria autorreferencialidade.

A utilização produtiva do paradoxo da autorreferência está na base da teoria dos sistemas autopoieticos, concebidos como sistemas capazes de produzir e reproduzir seus próprios elementos a partir da sua rede interna de elementos, ou seja, de criar seus elementos mediante processos internos, tais como as profissões regulamentadas.

Pode-se afirmar que não se pode pensar num sistema autopoietico que não seja autorreferencial. Por sua vez, a autorreferência é essencialmente paradoxal, pois consiste na unidade da diferença entre sistema e entorno.

A partir desse conceito, o sistema passa a ser concebido como capaz de criar não apenas suas estruturas, mas também os próprios elementos que o compõem. Isso significa que o sistema é constituído exclusivamente por elementos autoproduzidos, que, tal como ocorre com as estruturas, não podem ser importados do exterior do sistema.

Tudo o que opera no sistema como unidade deverá ser produzido pelo próprio sistema por meio de sua rede interna de elementos. Disso decorre a clausura operacional sistêmica, que impede que o entorno possa conduzir ou contribuir diretamente para a reprodução do sistema que, por sua vez, também não pode operar para além de seus limites, ou seja, no seu entorno.

Isso pode ser visto no agir dos profissionais regulamentados que é pautado pela norma estabelecida pelo seu Conselho de Ética, e, em oposição ao agir dos profissionais não regulamentados que fica à mercê das influências do entorno, abertos a sua movimentação e elocução.

Pode-se exemplificar tal situação pelo poder que a mídia tem de criticar o agir docente frente ao aproveitamento dos alunos na Prova Brasil e Saeb³³. Estas críticas podem ser consideradas como movimentações do entorno ao sistema alopiético ao qual o educador linguístico pertence, que desqualificam sua atuação profissional e desequilibram o sistema.

Deve-se salientar que Luhmann (2009) funda sua teoria não na unidade, mas na diferença, chamando a atenção para o fato de que o paradigma da teoria dos sistemas está embasado sobre uma diferença específica, a saber: aquela existente entre sistema e entorno.

Trata-se da aplicação do princípio desenvolvido por Spencer Brown (1973), segundo o qual qualquer indicação implica dualidade, pois não se pode produzir alguma coisa sem coproduzir o que ela não é, e toda dualidade implica triplicidade: o que a coisa é, o que ela não é, e a fronteira entre elas.

Vale lembrar que, em Luhmann (2009), a ideia de diferença não pode ser dissociada da ideia de forma, baseando-se nas formulações de George Spencer Brown (1973). Luhmann apresenta a concepção de que o sistema opera no lado interno da forma, o que significa que a forma do sistema consiste na diferença existente entre sistema e entorno.

Os sistemas autopoieticos são, portanto, autorreferenciais e o são no sentido mais estrito e radical da palavra, uma vez que se parte do princípio de que o sistema produz a si mesmo, não apenas no que se refere à suas estruturas, mas no que concerne aos seus próprios elementos.

Sendo assim, finaliza-se esta seção com a caracterização da sociedade como acêntrica e policontextural, no sentido de ser diferenciada em inúmeros subsistemas

³³ Sistema de Avaliação da Educação Básica composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade de Federação, região e para Brasil como um todo. A segunda, denominada Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar é aplicada censitariamente para alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes municipais, estaduais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultado por escola, município, Unidade da Federação e país, que também são utilizados no cálculo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

funcionais autorreferenciais e autopoieticos que operam simultaneamente a partir de codificações próprias.

Entretanto, também se ressalta que se pode identificar, na sociedade, a existência de sistemas alopoieticos que sofrem influência do entorno e que necessitam da conscientização de toda uma categoria, do meio social no qual estão inseridos e de ações centralizadoras e jurídicas (RICHTER; GARCIA, 2006).

Na seção que segue, explica-se sobre complexidade, contingências e expectativas, elementos que fazem parte do sistema social e que movem as ações dos indivíduos na sociedade.

2.4.1 Complexidade, contingência e expectativa de expectativas

Nesta subseção, aborda-se alguns aspectos significativos da Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann (1983) que colaboram para a compreensão de questões-chave da Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2008a).

Luhmann (1983, p. 45) afirma que o “homem vive em um mundo constituído sensorialmente”, exposto a uma multiplicidade de experiências e ações possíveis de acontecer. O autor (1983) salienta que cada experiência concreta apresenta um conteúdo que remete a outras possibilidades que são ao mesmo tempo complexas e contingentes.

Por complexidade entende-se que há mais possibilidades do que se pode realizar e, por contingência, o fato de as possibilidades apontadas serem diferentes das esperadas. Então, contingência significa perigo de desapontamento e necessidade de se assumirem riscos.

Segundo Camargo (2009), para que haja condições propícias a uma mudança social controlável impõe-se uma interação coordenada entre liderança, autoridade e regulação a partir de especificações no âmbito dos valores que irão orientar as mutações sociais em uma sociedade com complexidade social em crescimento constante.

No âmbito da integração social, necessita-se de um controle ideológico da experiência, por meio de formas compartilhadas de crenças ou de uma base comum

de entendimento e de percepção das condições de vida. Isso é o que se busca por meio da regulamentação da profissão de educador linguístico, ou seja, a integração e a normatização do agir docente no campo das práticas constitutivas, articulativas e exercitivas (RICHTER, 2008a).

No âmbito das condições pessoais, busca-se a consolidação e a satisfação de interesses pessoalmente motivadores (ligados a uma condição existencial digna), e jurisdição no sentido do acesso aos “últimos meios” para a realização profissional.

Torna-se importante observar que as transformações por que passa a sociedade afetam suas necessidades vitais que se originam, normalmente, da mudança das condições de vida provocadas pelos descobrimentos científicos e suas aplicações tecnológicas.

Considerando essa complexidade e a complexidade e a contingência da sociedade, percebe-se a necessidade de estudo sobre as expectativas normativas e cognitivas, que, segundo Luhmann (1985), possibilitam a dupla seletividade.

A dupla seletividade seria quando alguém escolhe uma comunicação entre outras tantas possíveis e o seu destinatário a concebe não mais como seleção, mas como fato. Luhmann (1983, p. 46-47) explica que,

neste mundo complexo, contingente, mas estruturalmente conjeturável existem, além dos demais sentidos possíveis, outros homens que se inserem no campo de minha visão como um ‘alter ego’, como fontes eu- idênticas da experimentação e da ação originais. A partir daí introduz-se no mundo um elemento de perturbação, e é tão somente assim que se constitui plenamente a complexidade e a contingência. As possibilidades atualizadas por outros homens também se apresentam a mim, também são minhas possibilidades. (...) As possibilidades me são apresentadas na medida em que os outros as experimentam, sem podê-las atualizar totalmente como experimentações propriamente suas. Com isso a chance de absorver as perspectivas dos outros, ou de utilizá-los no lugar das minhas, de ver através dos outros, ou de utilizá-los no lugar das minhas.

Pode-se entender, com esse excerto, que o comportamento do outro não pode ser tomado como fato determinado, ele deve ser expectável em sua seletividade, como seleção entre outras possibilidades do outro.

Essa seletividade é comandada pelas estruturas de expectativas do outro. Para se encontrar solução e integração confiáveis, Luhmann (1983) afirma ser necessário que se possam ter expectativas não só sobre o comportamento, mas sobre as próprias expectativas do outro.

Para controle da complexidade das interações sociais não é apenas necessário que cada um experencie, mas também que cada um possa ter uma expectativa sobre a expectativa que o outro tem dele.

Luhmann (1983) explica que, sob as condições da dupla contingência, todo experimentar e todo agir social possui uma dupla relevância: uma ao nível das expectativas imediatas de comportamento, na satisfação ou no desapontamento daquilo que se espera do outro; e outra em termos de avaliação do significado do comportamento próprio em relação à expectativa do outro.

Richter (2011) acrescenta que a integridade de um sistema autorreferencial é mantida e expandida por operações de redução de complexidade: operações de diferenciação-seleção que vão ajudar na resolução das contingências. Elas consistem em escolhas limitadas pelas possibilidades do próprio sistema. Essa questão aproxima a THA da versão fraca do socioconstrucionismo, afirma Richter (2011). Conforme Richter (2011, p. 114):

- a) O ecossistema é uma comunhão de sistemas, ou seja, nichos semióticos habitados por membros de determinados grupos sociais. Eles estão na dependência da inserção e interação de indivíduos;
- b) Cada sistema é resultante de escolhas históricas, continuamente criadas, institucionalizadas e reinterpretadas;
- c) Os sistemas sociais são complexos, autorreferenciais e autopoieticos, ou seja, o conhecimento construído e suas legítimas interpretações dependem de fatores históricos e estruturais intrínsecos a cada grupo, com possibilidade de ocorrerem cisões, reorganizações e relações de conflito, além de dominação-submissão intergrupos;
- d) Configura-se como um sistema adaptativo, pois se deixa afetar por perturbações físico-biológicas em suas operações internas.

As estruturas de expectativas (como a linguagem) potencializam um efeito de alívio, ao sedimentarem as referências de uma seleção à outra, restringindo, algumas vezes sem perceber, o âmbito das possibilidades de escolha.

Entretanto, em uma sociedade complexa e contingente, impõe-se a existência de duas possibilidades contrárias de reação aos desapontamentos de expectativas, a saber: (a) modificar-se a expectativa desapontada, adaptando-a à realidade

decepcionante – expectativa cognitiva; ou (b) sustentar-se a expectativa e se continuar a viver, sob protesto – expectativa normativa.

Dessa forma, as expectativas cognitivas caracterizam-se por uma (nem sempre consciente) disposição de assimilação, em termos de aprendizado, enquanto as expectativas normativas são caracterizadas pela determinação de não assimilar os desapontamentos.

Daí, a asserção de que normas são expectativas de comportamento estabilizadas em termos contrafáticos. Eis que sua vigência independe da efetiva satisfação do que nelas se dispõe (nisto residindo o sentido e a função do dever-ser).

Luhmann (1985) destaca a necessidade de entendimento da diferença entre ser e dever-ser, envolvendo estratégias funcionais e equivalentes, adotadas diante dos desapontamentos a fim de assimilá-los ou não.

Segundo o autor, a separação entre ser e dever-ser, ou entre verdade e direito, não é a estrutura do mundo, mas uma aquisição da evolução. É a sociedade que vai institucionalizar cognitivamente as expectativas comportamentais, não censurando as adaptações praticadas por seus membros, quando predominar o interesse social nessas adaptações, ou optando pela normatização, quando forem vitais à segurança e à integração social das expectativas.

Luhmann (1985) assevera que, na medida em que cresce a complexidade do sistema social, crescem também os riscos estruturais, os quais têm de ser controlados por uma maior diferenciação entre as expectativas cognitivas e as normativas. Quanto maior a complexidade, mais a sociedade terá de optar pela normatização.

As diferenças entre as expectativas cognitivas e normativas são ilustradas por meio de um quadro, elaborado por Richter (2011, p. 137), conforme demonstrado a seguir.

(continua)

Expectativas Cognitivas	Expectativas Normativas
Representações mais concretas	Representações mais abstratas
Desvio aos meios	Concepção finalística do trabalho
Discurso do <i>déficit</i> centrípeto	Discurso do <i>déficit</i> centrífugo
Diferencial normativo exógeno	Diferencial normativo endógeno
Atitude involuntarista e inagentiva	Concepção voluntarista-agentiva de ação
Heterovalidação/exogenia da prática	Autovalidação/endogenia da prática

Escassa categorização da experiência laboral	Acentuada categorização da experiência laboral
Não-tipificação da norma e do desvio	Tipificação da norma e do desvio
Acentuada readequação das expectativas às circunstâncias singulares	Escassa readequação das expectativas às circunstâncias singulares
Laicização lexical e teórica	Hermetismo lexical e teórico
Escassa redução conceptual dos fatos	Acentuada redução conceptual dos fatos
Esvaziamento da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em sua atribuição	Conservação da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em sua atribuição
Esvaziamento da contratualidade laboral	Conservação da contratualidade laboral
Ausência de homogeneidades situacionais	Tendência às homogeneidades situacionais
Escassa retroalimentação discursiva interna	Acentuada retroalimentação discursiva interna
Atitude epistêmica – adequação aos fatos	Atitude deôntica – adequação às normas

Quadro 3 – Expectativas cognitivas *versus* normativas (RICHTER, 2011, p. 137), reproduzido com a permissão do autor.

Esse quadro caracteriza o agir do educador linguístico, baseado em expectativas cognitivas, em função da não regulamentação da profissão, fomentado por um “leque de contradições” (RICHTER, 2008a), tanto na forma de contrato de trabalho quanto no estatuto do profissional.

Esse reflexo não é percebido em profissões regulamentadas e emancipadas, como a Psicologia, pois elas apresentam um estatuto basicamente jurídico e oferecem ao mercado de trabalho um sujeito juridicamente responsável, capaz de transitar por lugares sociais diversos, com condições de manter e cobrar expectativas normativas de si e do outro (RICHTER, 2011).

Portanto, finaliza-se esta subseção, com o contraste entre as expectativas cognitivas e normativas e as duas profissões que são o cerne das questões desta pesquisa. E dá-se continuidade à discussão sobre a dupla contingência, estrutura e conflito à luz da teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann (1983, 1985, 2009).

2.4.2 Dupla contingência, estrutura e conflito

Esta discussão observa três conceitos fundamentais na Teoria dos Sistemas: a dupla contingência, a estrutura e o conflito.

Do ponto de vista histórico, a dupla contingência torna-se uma expressão conhecida graças a Parsons (1967), que a constitui como uma reformulação sobre a possibilidade da ordem social.

Por contingência entendia-se dependência, servindo de modelo para explicar a relação entre um *Ego* e um *Alter*, contrapostos com suas respectivas necessidades e possibilidades. *Alter* depende que se ative *Ego*, e vice-versa (*Alter* e *Ego* aqui podem ser pessoas ou grupos).

O modelo da dupla contingência contribui para a explicação do problema do conflito. Luhmann (2009) afirma que Parsons (1968) entende que o fundamental na questão da dupla contingência é uma disponibilidade voltada para valores comuns que devem ser previamente firmados.

A assimetria existente na base deste modelo seria, portanto, temporal, e não de caráter hierárquico. O modelo de explicação não residiria em uma estrutura objetiva de valores, que só serviriam para motivar, permanecendo intactos em si mesmos. Ao contrário disso, o que prevaleceria seria um fator temporal.

Desse modo, é pertinente salientar que as ofertas temporais de comunicação levam o sistema quer ao conflito ou a uma história comum de solidariedade e de cooperação.

É precisamente sobre este ponto que se debruça a vertente Holística da Teoria da Atividade (THA), ao indagar acerca das razões que levam um sistema social (centrado na figura do papel social) a alimentar o conflito interno à porfia ou, ao contrário, operar com base na minimização deste último (RICHTER; KADER, 2013a).

Para Luhmann (2009), conflitos são sistemas, e, enquanto tal, são campos operacionais autorreferentes. Conflitos sobrevivem, autopreservam-se e evoluem apoiados em um código binário de natureza axiológica (algo como benéfico/prejudicial), paralelamente ao do sistema social em si, cuja natureza é epistêmico-deôntica (como, por exemplo, no sistema midiático, informativo/não informativo).

Cabe assinalar que o apoio no eixo dos valores, criando uma dicotomia rígida que cava um fosso entre o “nós” e o “eles-outros” e influi nas atitudes mutuamente antagônicas das facções envolvidas, estabelece estreita aproximação com o conceito de ideologia de Van Dijk (1997) (RICHTER; KADER, 2013a). Conforme Richter e Kader (2013b), sistemas de conflitos somente operam internamente aos seus sistemas “hospedeiros” (nisso, assemelhando-se aos vírus que ingressaram no

interior das células — sistemas que trazem operações alopoiéticas a sistemas originalmente autopoieticos, levando o sistema hospedeiro ao colapso³⁴).

A autopoiese social somente pode existir com a domesticação dos conflitos e das assimetrias, estabelecida com apoio na regulamentação autárquica da profissão. A razão disso é que o desenvolvimento e a inibição do conflito estão na estreita dependência do regime de expectativas cognitivas ou normativas no qual o sistema social opera (regime esse, por sua vez, identificável ao poder autocatalítico de redução maior ou menor da complexidade do entorno do sistema).

Para dar conta da parametrização do processo autocatalítico como cognitivo (operações internas de produção de sentido validadas epistemicamente) ou normativo (validação deôntica), vale mais uma vez aqui a metáfora dos vírus: o processo regulatório, num e noutro caso, tem origem externa ao campo operacional sistêmico³⁵ (RICHTER; KADER, 2013a).

O comportamento do outro não pode ser tomado como fato determinado, ele tem de ser expectável em sua seletividade, como seleção entre outras

³⁴ Nunca é demais lembrar que Luhmann (2009), ao tomar emprestada a noção de autopoiese da Biologia (a partir de Maturana e Varela (1987)), está alicerçando sua teoria dos sistemas sociais em uma metáfora (procedimento, aliás, comum na ciência e em outras áreas, segundo Berber-Sardinha (2007), escudado em Lakoff e Johnson). Disso decorre que o isomorfismo Biologia-Sociologia do referido conceito deve ser relativizado. Nos sistemas sociais, ao contrário do que ocorre com os biológicos, o conflito operacional de origem alopoiética não os implode, e sim altera radicalmente suas relações com os sistemas de entorno, como segue. A forma alopoiético-conflituosa de funcionamento de sistemas sociais associa-se ao discurso de *déficit* centrípeto e ao regime de expectativas cognitivas na comunicação, as quais favorecem e cristalizam assimetrias internas; já a alternativa autopoietica dispõe do regime de expectativas normativas, cuja ação anticonflituosa é sobejamente conhecida através dos códigos de ética internos a cada profissão autarquicamente gerida. Os conflitos, ao serem assim minimizados, projetam-se nos sistemas de entorno estabelecendo com eles relações de força que se situam no contínuo entre as relações batesonianas simétricas ↔ recíprocas ↔ complementares. O resultado desse “expurgo” ideológico é o discurso de *déficit* centrífugo e a ausência de assimetrias que ameaçam a estabilidade do código binário. Sistemas que não administram conflitos, por ausência de regulamentação, permanecem no pólo mais frágil das relações complementares multissistêmicas, resultando a descaracterização do papel social (RICHTER; KADER, 2013a, 2013b).

³⁵ Conforme Richter e Kader (2013b), todos os sistemas sociais, segundo Luhmann (2009), resultam de um mesmo processo básico: diferenciação (em relação a um “fundo” ou entorno). A autopoiese surge quando essa diferenciação atinge um ponto crítico a partir do qual os processos internos de redução de complexidade passam a operar autocataliticamente. Segundo a Teoria Holística da Atividade, a origem externa das formações discursivas nos sistemas sociais pode ser explicada, por um lado, em termos do aparelho formal (benvenistiano) da enunciação, que garante o acoplamento dos sistemas Σ mediados pela interpenetração cognição-comunicação Ψ / Σ . E, por outro lado, em termos do fato, constatado por Della Méa (2009), de que a enunciação cria língua — em outras palavras, que a comunicação autocataliticamente conduzida produz alterações concretas e irreversíveis no próprio sistema linguístico, as quais, por sua vez, influem na permeabilidade relativa dos sistemas sociais às interferências mútuas que venham a ter (o conceito de interferência, aqui, é tomado de Teubner, *apud* Villas-Boas F., 2006).

possibilidades do outro. Essa seletividade, porém, é comandada pelas estruturas de expectativas do outro. A solução, na concepção de Luhmann (1983), seria estabelecer expectativas não só sobre o comportamento mas sobre as próprias expectativas do outro.

Sob as condições da dupla contingência, portanto, todo experimentar e todo agir social possuem uma dupla relevância: uma em nível das expectativas imediatas de comportamento, na satisfação ou no desapontamento daquilo que se espera do outro; e outra em termos de avaliação do significado do comportamento próprio em relação à expectativa do outro (LUHMANN, 1983, p. 48). Na área de integração entre esses dois planos é que deve ser localizada a função do normativo e do direito.

O trato social só é possível através da expectativa de expectativas, pois ele não é apenas a satisfação de expectativas alheias, mas significa um comportamento através do qual A se representa como aquele que B necessita como parceiro, para que B possa ser aquele que ele gostaria de representar frente a A.

Esse comportamento só pode ser adotado por quem consegue esperar expectativas. Mas também os conflitos originam-se e são resolvidos ao nível da expectativa de expectativas – e “não porque A experimenta um comportamento inamistoso por parte de B, reagindo então; e também não porque A espera um comportamento inamistoso de B, antecipando-se então; mas porque A espera que B espere sua inimizade”, definindo daí ao mesmo tempo inimigo e não inimigo, que só existe enquanto expectativa de A sobre expectativas de B (LUHMANN, 1983, p. 48).

Ainda quanto ao conflito, Parsons (1968) entende que o fundamental na questão da dupla contingência é uma disponibilidade voltada para valores comuns, que devem ser previamente firmados. Parsons explica essa questão pela diferença entre cultura e sistemas sociais. A cultura está situada acima do social, em uma hierarquia mais elevada; conseqüentemente, os sistemas sociais não são viáveis, se não orientam para valores e para as normas.

A linguagem é entendida, nesse contexto, como uma codificação normativa, mediante a qual o entendimento é possível. Portanto, linguagem, cultura, valores e normas colocam-se em uma posição privilegiada, servindo de reguladores da dupla contingência, no sistema social. Mesmo que se aceite a existência de uma determinada regulação da ordem social mediante valores e normas, inclusive a

linguagem, não fica claro como é possível atingir a regulação da dupla contingência, na vida cotidiana.

O fato (empírico) é que mesmo compartilhando valores em comum, pode-se chegar ao conflito: basta dar uma olhada no que acontece entre os partidos políticos, que, compartilhando determinados valores similares, não conseguem, contudo, entrar em acordo. Desse modo, é pertinente explicar que as ofertas temporais de comunicação levam o sistema quer ao conflito ou a uma história comum de solidariedade e de cooperação.

Segundo Luhmann (2009), o modelo da dupla contingência está construído sobre a base de uma autorreferência circular: eu faço o que você quiser, se você fizer o que eu quero. O autor ainda questiona quem romperá o círculo dessa referência; e apresenta como resposta o tempo, que desencadeia uma sequência que determina a história de sins e nãois no sistema.

Destaca-se que na ordem social moderna já não se aceita uma organização hierárquica, pois se parte da convicção de que ninguém é melhor do que os outros unicamente devido ao nascimento. Consequentemente, não é mera casualidade que a teoria da dupla contingência se torne propícia em uma sociedade que já não se baseia em princípios absolutos, nem *a priori*, mas sim coloca em prática o indicado no pós-modernismo: não é possível chegar a um ponto em que todos estivessem unanimemente de acordo.

Sendo assim, passa-se para o tópico da estrutura para se entender o funcionamento do sistema (LUHMANN, 2009).

2.4.2.1 Estrutura

No desenvolvimento do pensamento formal da noção de estrutura, há dois avanços aos quais se devem prestar atenção: o primeiro é o desenvolvimento que relaciona o conceito de estrutura ao de expectativa, especialmente considerando as características peculiares dos sistemas psíquicos e sociais. Tais sistemas reagem a irritações provenientes do meio, mediante uma estrutura que não é a mera repetição da diferença com o meio.

Essa estrutura não pode ser explicada mediante um simples modelo de *input/output*, mas sim pressupõe uma capacidade de generalização no sistema.

Para Luhmann (2009), não é totalmente satisfatório aceitar determinações produzidas pela teoria da estrutura, em termos de uma simples orientação para o futuro, uma vez que cada sistema tem uma projeção de futuro distinta.

A Teoria dos Sistemas se situa em um nível diferente da distinção entre estrutura e processo. Não há propriamente estruturas e processos, mas sim sistemas que se constroem conforme o tipo de operação que eles produzem.

Seja o que for que se requeira no sistema, como estrutura e como processo, isso depende dos mecanismos específicos e do tipo de operação dos sistemas correspondentes. Para o caso dos sistemas sociais, tem-se uma representação da operação da comunicação que constrói somente estruturas que são expectativas.

Por essa razão, Luhmann (2009) descarta a dificuldade de ter, sob uma mesma composição teórica, sistemas constituídos, por um lado, de acontecimentos e processos, e, por outro, de estruturas.

Estrutura e processo são, portanto, duas formas de intensificação da seleção nos sistemas sociais. As estruturas realizam essa função mediante exclusão; os processos atingem uma pré-seleção ao escolher possibilidades de conexão que lhes convêm.

A realidade da estrutura pode ser definida como a representação do contexto recursivo da operação. Esta apreende o passado e o projeta para o futuro, servindo-se de uma memória que é seletiva. Assim, a recursividade é um momento constitutivo da identidade da própria operação.

Isso pode ser comprovado quando se pensa que somente mediante uma pré-orientação sobre o que já aconteceu e o que pode acontecer é possível chegar à construção, por exemplo, de uma lei, do mandato de uma ordem, do pedido de um favor, ou da expressão de uma opinião. As estruturas são a representação global da constante ativação da recursividade das orientações no sistema.

A noção de estrutura, transpassada em expectativa, deve ajudar a compreender como é possível a recursividade. Como algo relevante pode ser extraído da memória do passado, com possibilidade de continuar no futuro, sem que seja necessário reativar totalmente o passado e sem prever totalmente o futuro.

Nesse contexto, expectativa define-se como o resultado de uma espécie de familiaridade concreta com o mundo. Mediante ela, percebe-se que os contextos de sentido, relativamente invariáveis, possibilitam alcançar fins concretos, quando se une o passado ao futuro.

Luhmann (2009) define as estruturas como o resultado da mescla de especificação e generalização, livre de contexto, que se ajusta, na reutilização, ao contexto correspondente. Ele aponta que o estruturalismo postula que as estruturas são um instrumento para o conhecimento do sistema. Quando desejamos saber em qual situação o sistema se encontra, perguntamos pelas estruturas.

O autor explica que ao desenvolver uma observação, o próprio observador constrói estruturas. No momento em que ele observa, ele introduz determinadas diferenciações como pontos de referência de identificação do objeto.

O próprio sistema reconhece sua estrutura, quando desenvolve uma observação, na tentativa de tornar plausível seu próprio passado, bem como o futuro. Em resumo, o próprio sistema reconhece sua estrutura, na medida em que lança mão das ofertas de sentido que podem ser novamente aplicáveis.

Luhmann (2009) ainda acrescenta que pode haver um observador externo que identifique o sistema, e empregue estruturas de observação que não são observáveis para o seu próprio sistema.

Com a teoria do observador, continua-se afirmando basicamente o fenômeno de uma observação de representações totalmente relativas, no sentido de que todo observador constrói suas próprias estruturas.

Contudo, essas observações externas supõem que o sistema que é observado também observa (se observa), e que, por sua vez, ele coloca operacionalmente em funcionamento as suas próprias estruturas.

O observador externo pode argumentar que há estruturas latentes no sistema observado, embora a latência deva estar referida ao modo de observação realizado no próprio sistema.

As observações levam a um processo de autoconexão, à desflexibilização, à construção das tradições. A observação das observações produz seus valores específicos, e, quando não consegue encontrar algum, interrompe a operação e permite que as formações iniciadas nos sistemas se decomponham.

Isso significa que se geram marcas (*tokens*) que fixam os pontos de partida para outra observação contígua que são utilizadas sob perspectivas distintas (LUHMANN, 2009).

Na próxima seção, explica-se o conflito, questão-chave para se desvendar os problemas da atribuição na profissão de educador linguístico.

2.4.2.2 Conflito

No âmbito sociológico, o consenso ou o conflito são princípios explicativos da ordem social: “conflito, na sociedade de classes; consenso, como condição *sine qua non*” para compreensão da sociedade (LUHMANN, 2009, p. 333).

No conceito de comunicação, tem-se o fundamento da bifurcação, na qual se encontra a dualidade entre sim e não; e não há como ignorar que, mesmo atingindo-se o entendimento e o consenso, ainda permanece latente a possibilidade do conflito.

Em outras palavras, toda teoria do social deve levar em consideração tanto o aspecto do consenso como o do conflito.

Max Weber (1970, p. 73) explica a pluralidade dos valores, afirmando que

diferentes ordens de vida, como a religião, a economia, a política, demandam determinados valores. Ao orientar-se para tais valores, os indivíduos estabelecem suas próprias preferências, e assim começa o conflito. A sociedade não é essencial em si mesma, mas se constitui de toda espécie de redes de relações, de intercâmbios e de conflitos provenientes das diversas orientações da atividade humana: a política, a economia, a religião, o direito, a arte, etc.

A partir desse excerto, pode-se inferir que os seres humanos tornam-se, via papéis sociais, participantes de uma série de grupos do ecossistema social, o que pode acarretar conflitos de “valência afetiva” (que papel social prevalece em quais circunstâncias) e até irregularidades comportamentais (RICHTER, 2011, p. 115).

Luhmann (2009) aponta que se pode gerar o conflito a partir de uma rejeição sistemática às ofertas de sentido do outro, mediante a utilização recursiva do não. Dessa forma, os conflitos são catalisadores da construção de sistemas, que, por algum motivo, formam-se dentro de outros sistemas que não adquirem o estatuto de sistemas principais, mas parasitários. Portanto, o conflito pode surgir objetivamente,

quase sem motivos. Basta que se reaja com um não à exigência de uma determinada expectativa.

O autor acrescenta que “os conflitos são sistemas sociais elaborados segundo o esquema da contingência; e são fortemente integradores, graças à tendência em subordinar qualquer ação ao contexto da rivalidade” (LUHMANN, 2009, p. 336). Luhmann (2009) ainda aponta que o problema do conflito reside na integração bastante estrita de seus componentes, levando a mobilizar os recursos para prosseguir com sua conexão, economizando-os em relação a outras possibilidades. Para ele,

o inimigo armado não pensa senão no aumento de poder, e em fazer calar as armas do outro; pensa-se na defesa e no ataque, nas influências a serem conquistadas em causa própria, e na maneira de alcançar o triunfo. O conflito é uma espécie de doença que consegue prejudicar o sistema, especificamente por ser fortemente integrado (LUHMANN, 2009, p. 336).

E assinala que, do ponto evolutivo da sociedade, o direito é visto como uma espécie de processo de domesticação dos conflitos. Na obra *Sistemas Sociais*, propõe a tese de que o sistema de direito serve como sistema de imunidade para a sociedade.

Esse nexos entre o direito e o sistema de imunidade se determina mais ao se considerar que o direito se constitui como antecipação dos possíveis conflitos. As ordens jurídicas, segundo o autor, se formaram sob a perspectiva da previsão de conflitos.

Luhmann (2009) afirma que ele é adequado para a sociedade, não só quando pode reconhecer os conflitos existentes, mas também quando pode produzir os conflitos suficientes e disponibilizar sua própria complexidade para tentar resolvê-los.

Essa questão está relacionada à assimetria interna do sistema alopoiético em que se encontra a Licenciatura em Letras. O conflito se estabelece dentro do sistema alopoiético e entre os dois subsistemas, a saber: os profissionais de mercado e os da academia.

Neste estudo, o conflito pode ser observado na ausência de consenso no fazer exercitivo e nas atribuições do educador linguístico, comum em situações sem ordenação clara, nas quais não há critérios seguros sobre a atitude ou o encadeamento de atitudes a tomar (RICHTER, 2011).

Isso é percebido quando os conflitos estabelecidos entre professor e aluno chegam até a mídia. Muitas vezes, os professores não sabem como proceder diante do comportamento inadequado dos alunos. Conforme Machado (2013, sem paginação),

no ambiente escolar em que trabalho, as principais queixas dos professores relativamente à indisciplina são: falta de limite dos alunos, bagunça, tumulto, mau comportamento, desinteresse e desrespeito às figuras de autoridade da escola e também ao patrimônio; alguns professores apontam que os alunos não aprendem porque são indisciplinados em decorrência da não imposição de limites por seus familiares; o fracasso escolar seria então o resultado de problemas que estão fora da escola e que se manifestam dentro dela pela indisciplina; de acordo com esses professores, nada pode ser feito enquanto a sociedade não se modificar. Condutas como essas são também observadas em outras instituições particulares e em escolas públicas. Podemos afirmar que no mundo atual a maioria das escolas enfrenta estas questões, que perduram há anos, sofrendo obviamente alterações históricas de acordo com as contingências socioculturais. Atualmente a indisciplina tornou-se um “obstáculo” ao trabalho pedagógico e os professores ficam desgastados, tentam várias alternativas, e, já não sabendo o que fazer, chegam mesmo em algumas oportunidades a pedir ao aluno indisciplinado que se retire da sala já que ele atrapalha o rendimento do restante do grupo.

Percebe-se que o obstáculo do referido trabalho pedagógico está relacionado às várias contingências que se apresentam ao educador. Este se vê encurralado pelo sistema alopoiético ao qual pertence, lançando mão de expectativas cognitivas que conhece ou que é aconselhado a usar. Isso se deve à falta de ordenamento jurídico e de parâmetros ordenadores que configuram campo e limites de intervenção objetivos, direitos e deveres recíprocos para a construção do exercício profissional.

Já em profissões regulamentadas, como a Psicologia, não se encontram exemplos dessa natureza. Não se vê pacientes reagirem de forma inadequada com seus psicólogos, em função de um diagnóstico, por exemplo. Ou psicólogos reagindo inadequadamente com seus pacientes, em função de algum descontrole emocional do paciente.

Tipicamente para as profissões regulamentadas a identidade sistêmica constrói-se sobre uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das diversas intervenções profissionais (RICHTER, 2011).

Na próxima seção, traz-se as contribuições veblenianas que possibilitam o entendimento das relações assimétricas entre os profissionais deste estudo.

2.5 A Teoria da classe ociosa

As contribuições veblenianas, que nos parecem mais importantes, dizem respeito às relações entre as classes dominantes e dominadas.

Aqui destaca-se como as classes dominantes cooptam elementos da classe dominada, o chamado “peleguismo”. Esse problema está nas relações sociais entre classes dominantes e subalternas, entre elitização, subação e expropriação. Essas são questões relevantes para o estudo da assimetria interna em sistemas alopoiéticos.

A obra de Thorstein Bunde Veblen, *A Teoria da Classe Ociosa: um estudo econômico das instituições* (1899) é um referencial teórico importante para os estudos sobre o consumo de bens materiais e culturais. Foi por meio dela que os conceitos de ócio e consumo conspícuos foram difundidos e passaram a fazer parte dos discursos de alguns pesquisadores.

Destaca-se que, na economia vebleniana, instituições são hábitos, rotinas de conduta bastante arraigadas num determinado momento histórico.

Assim, por exemplo, a existência de uma classe de indivíduos que se abstêm do trabalho produtivo, a “classe ociosa”, é uma instituição. Outros exemplos de instituições são a financeirização da riqueza e a emulação.

A financeirização da riqueza está relacionada à representação do equipamento produtivo da sociedade através de papéis e a emulação diz respeito ao hábito dos indivíduos de se compararem uns com os outros, consagrando a inveja, ou melhor, o desejo das pessoas de serem reconhecidas como melhores do que os outros indivíduos.

Veblen (1974) declara que os conceitos de dignidade, valia e honra quando aplicados a determinados indivíduos ou determinadas atividades, são fundamentais para o desenvolvimento das classes e também para o desenvolvimento das diferenças entre elas.

A compreensão desse fundamento é necessária porque dela decorrem reflexões sobre o tema abordado neste trabalho, ou seja, a diferença de valor e reconhecimento social entre as profissões emancipadas e as não emancipadas e, mais especificamente, a diferença estabelecida entre os profissionais de mercado e

os da academia, no interior do sistema alopoiético. Esse sistema é fruto do exercício funcional subdividido em contextos institucionais e da diferenciação/especialização de paradigmas de trabalho (RICHTER, 2011).

Sendo assim, para Veblen (1974), a instituição de uma classe ociosa é o resultado de uma discriminação estabelecida entre classes, na qual algumas são dignas e outras indignas.

Como declara o referido autor, estabelecida a discriminação, as funções dignas são aquelas em que intervém um elemento de proeza ou façanha; as funções indignas são as diárias e rotineiras. Por exemplo, a aversão da sociedade por tarefas servis estabelece um *status* para as tarefas, diferenciando-as pelo caráter pessoal, classificando-as em superiores ou inferiores.

Por sua vez, o conceito de dignidade, valia ou honra, quando aplicado a determinados indivíduos ou a determinadas atividades, é de grande importância no desenvolvimento e nas diferenças entre as classes.

Assim, o fundamento psicológico é estabelecido, conforme Veblen (1974, p. 31), porque

o homem por necessidade seletiva é um agente. Ele se vê a si próprio como o centro do desenrolar de uma atividade impulsiva, de uma atividade teleológica. Ele é um agente que em cada ato procura a realização de algum fim concreto, objetivo, impessoal. Sendo um tal agente, ele tem preferência por atividade eficaz e repugnância por esforço fútil; sente o mérito da eficiência e o demérito da futilidade, do desperdício, da incapacidade. Esta atitude ou propensão pode-se denominar de instinto de artesanato. Sempre que as circunstâncias ou as tradições de vida levam a uma comparação habitual entre indivíduos, no tocante a eficiência, o instinto de artesanato resulta em emulação ou disputa entre eles. Nas comunidades em que usualmente se fazem tais comparações, o sucesso se torna um fim em si mesmo, desejável pela sua utilidade como base de estima social. O indivíduo ganha estima e evita censura tornando bem evidente a sua eficiência. O resultado é que o instinto de artesanato produz demonstração emulativa de força.

Pode-se afirmar que o instinto de artesanato está presente tanto nas profissões emancipadas quanto nas não emancipadas, mas o reconhecimento da sociedade sobre quais destes grupos obtêm maior sucesso profissional recai sobre o segundo grupo, ou seja, os profissionais emancipados.

Isso pode ser comprovado pelos dados coletados pelo MEC (2007 apud SAMPAIO, 2009) que apontam uma queda no número de formandos em cursos de licenciatura. Cada vez menos alunos têm se interessado pela carreira de professor no Brasil. Essa redução vai na contramão do crescente número de estudantes

cursando graduação no país, em torno de 5 milhões. A situação é ainda mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (9%) e Química (7%), de acordo com o MEC (2007 apud SAMPAIO, 2009).

Verifica-se que as profissões, do ponto de vista da sociedade pós-moderna, que não atingem um determinado padrão de proeza ou de riqueza, sofrem na estima de seus companheiros. Conseqüentemente, sofrem também na sua própria estima, já que a base da própria estima é o respeito dos outros (VEBLEN, 1974).

Em grande parte, a emulação molda os métodos e seleciona os modos que o indivíduo escolhe na busca de conforto pessoal e vida decente. Segundo a teoria, o meio mais fácil de realizar qualquer objetivo é a aquisição e acumulação de bens materiais. À medida que a antítese relativa à autoestima entre homem e homem se torna mais consciente, a vontade de realização e o instinto de artesanato tendem a tomar a forma de um esforço para sobrepujar os outros em realização pecuniária.

Na cultura pecuniária, o trabalho se associa nos hábitos de pensamento dos homens à fraqueza e à sujeição a um senhor. Ele é, portanto, marca de inferioridade, sendo considerado indigno do homem na sua plena capacidade.

Em função dessa tradição, sente-se o trabalho como humilhante, embora mesmo atualmente persista a distinção teórica arcaica entre o que é vil e o que é honorífico no modo de viver do homem.

Este conflito, entre o que é vil e honorífico, pode ser verificado nas relações entre *Alter* e *Ego* (LUHMANN, 2009), atestando a assimetria interna entre os subsistemas alopoieticamente organizados (RICHTER, 2011).

Veblen (1974) ainda destaca a repugnância instintiva pelas formas mais vulgares do trabalho que os membros das classes mais altas sentem, com algumas exceções.

Pode-se exemplificar a desvalorização da licenciatura de Letras pela declaração de Sampaio³⁶, - Vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio – (2013, sem paginação), ao afirmar que

“ninguém quer ser professor hoje em dia”. Jovens de classe média cujos pais podem pagar mensalidades de R\$ 1.500 para seus filhos se tornarem advogados, médicos, engenheiros. Os cursos de licenciatura na PUC são deficitários. Só não fecharam porque a universidade adotou há 13 anos um

³⁶Disponível em: http://www.letras.etc.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=104:menos-jovens-buscam-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-no-pais&catid=6:noticia&Itemid=13

sistema para acolher alunos provenientes de cursos pré-vestibulares da periferia carioca. Não é um sistema de cotas. Eles fazem o vestibular normalmente e, se forem classificados, ganham bolsas de estudo.

Aqui se vê o que Richter (2008a) denomina de desvio aos meios, pois para manter ou aumentar o número de licenciados em Letras, utiliza-se a estratégia de *marketing* de oferecer bolsas aos alunos da periferia. Isso desvaloriza a profissão que acaba formando profissionais que não fizeram o curso por opção, mas por uma oferta de custeio dos estudos. Se não se pode pagar pelo curso superior escolhido, faz-se aquilo que a instituição oferece gratuitamente, apenas para se obter o título de graduado.

Em contrapartida, as profissões regulamentadas, como a Psicologia, não sofrem deste problema, pois na seleção para o ingresso nas universidades privadas e públicas o número de candidatos para os cursos de Psicologia, Advocacia, Medicina, entre outros, supera o número de vagas ofertadas.

Comprova-se, assim, que a construção do conhecimento fundamentador das práticas institucionalizadas é inseparável da construção de um lugar social (sistema) compatível (RICHTER, 2011), pois a própria cultura estabelecida em torno dos cursos de licenciatura e dos demais cursos, especificamente aqueles que são juridicamente reconhecidos, encarrega-se de aumentar as distâncias entre profissões regulamentadas e não regulamentadas.

Mais uma vez, lança-se mão da questão crucial apontada por Richter (2011) em relação à formação docente. Para o autor, “o problema não é propriamente modificar crenças, e sim, transformá-las em conhecimento acompanhado de repercussão profissional e ordenação legal” (RICHTER, 2011, p. 110).

Portanto, em função do distanciamento entre profissões emancipadas e não emancipadas e das relações de assimetria dos sistemas regidos alopoieticamente, será feito, na seção seguinte, um ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-*outsiders*. Essas se relacionam com a noção de maioria profissional, ou seja, os setores de maior prestígio na sociedade têm o respaldo e a organização de um grupo emancipado juridicamente, com seus respectivos órgãos e conselhos atuando na proteção ao exercício ilegal da profissão (AMARAL, 2012).

2.6 As relações estabelecidos-*outsiders*

Esta seção tem relação direta com a definição de papéis determinada por Richter (2008a, p. 52), que afirma que “o papel social relaciona-se com a divisão de trabalho e estipula o que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros paralelamente envolvidos), tais como: fazer, dizer, saber-crer, valorar, sentir, como e quando”.

Pode-se acrescentar essa relação ao processo identitário, à autoimagem social e ao jogo de imagens recíprocas, ao valor-prestígio de seu lugar, de suas práticas, do bem social que o cliente vem a obter em virtude da intervenção profissional (RICHTER, 2008a).

Para Richter (2008a), saber-se profissional desta e não daquela área significa assumir o seu papel e valer-se de uma série de experiências impregnadas de conceitos e valores que contribuem para a existência de um determinado padrão de comportamento.

Inicia-se a falar dos estabelecidos e *outsiders*, esclarecendo-se do que trata essa divisão. O estudo dos estabelecidos e *outsiders* versa sobre diferentes agrupamentos no interior de uma pequena comunidade de vizinhos. Os moradores mais antigos consideravam-se humanamente superiores aos residentes da parte vizinha da comunidade, de formação mais recente.

Recusavam-se a manter qualquer contato social com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais; consideravam-nos como pessoas de uma espécie inferior. Em suma, tratavam todos os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como “os de fora”.

Vê-se esse tipo de segregação entre os profissionais de mercado e os da academia, uma vez que há um distanciamento entre aqueles que ingressam imediatamente no mercado de trabalho e os que buscam a complementação da graduação em especializações *stricto sensu*.

Cabe ressaltar que, na teoria narrada, os próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar, com certa resignação e perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta, no caso de uma pequena minoria.

O mesmo parece acontecer com os profissionais de mercado, pois acabam internalizando esta diferenciação em função da especialização e, dessa forma, agem como uma classe distanciada da universidade e do que ocorre nela em termos de pesquisa.

Assim, essa teoria destaca o que parece ser uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-*outsiders*: o grupo estabelecido atribui a seus membros características humanas superiores e exclui todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros. O tabu em torno desses contatos é mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa, no caso dos que observam, e a ameaça de fofocas depreciativas contra os suspeitos de transgressão.

Nessa teoria é possível ver que a antiguidade da associação conseguia criar o grau de coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos.

Isso é percebido nas relações entre profissões regulamentadas e valorizadas pela sociedade e as não regulamentadas que sofrem do discurso do *déficit*, do desvio aos meios e da acrasia.

Assim, pode-se entender, através dessa teoria, que a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar. O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características ruins de sua porção “pior”, de sua minoria anômica.

Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros, há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é bom e que o outro é ruim (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Neste estudo, percebe-se a reprodução de visões teóricas, metodológicas e procedurais dos profissionais da academia (que servem de modelo) nos textos dos profissionais de mercado. E quanto a essa reprodução resta apenas uma dúvida: ela acontece no agir docente ou é meramente uma percepção teórica?

Elias e Scotson (2000) concluem que a peça central desta segregação é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos *outsiders* pode fazer-se prevalecer.

Para Elias e Scotson (2000, p. 24), “afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”.

Os autores afirmam que, nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo.

Faz-se uma relação com a visibilidade social das profissões emancipadas e não emancipadas. As primeiras apresentam o sentimento do *status* e a valorização profissional ligados à cultura de que são carreiras prósperas e lucrativas. E as segundas sofrem do discurso do *déficit* interno e externo (ao sistema alopoiético do qual fazem parte) sobre sua má remuneração e frágil enquadramento.

O grupo dos educadores linguísticos, deste contexto de pesquisa, sofre da mesma falta de coesão e estabelecimento de padrões para si e um conjunto de normas que o grupo dos *outsiders*, descrito por Elias e Scotson (2000).

Também aqui, o sentimento do *status* de cada um e da inclusão na coletividade está ligado à vida e às tradições comunitárias, criadas pelo sistema alopoiético do qual este grupo faz parte.

Percebe-se que o ordenamento jurídico gera significativa coesão no trabalho dos profissionais regulamentados. Conseqüentemente, a autoimagem deste grupo estabelecido tende a se moldar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo (cf. RICHTER, 2011; ELIAS; SCOTSON, 2000).

Sendo assim, finaliza-se esta seção, lembrando que as profissões juridicamente emancipadas assemelham-se ao grupo dos estabelecidos, pois seguem normas juridicamente estabelecidas para o exercício da profissão e, por essa razão, recebem o reconhecimento dos que pertencem ao seu grupo e de toda a sociedade. Já o educador linguístico, especificamente o de mercado, identifica-se com o grupo dos *outsiders*, principalmente pela ausência de maioria jurídica, ou reconhecimento da sua própria classe e clientela, além de toda a sociedade.

Na próxima seção, aborda-se a importância e a necessidade da maioria profissional para área de Letras.

2.7 Emancipação e maioria profissional

Esta seção trata da necessidade da regulamentação jurídica da profissão de educador linguístico, evitando o que Arouca (2003) chama de estatuto de semiprofissional, na medida em que seu exercício profissional caracteriza-se pela ambivalência. A autora afirma que historicamente o professor nasce como função diferenciada no seio de congregações religiosas, passando à esfera do Estado em meados do século XVIII, com a laicização do ensino (RICHTER, 2008a).

Richter (2008a, p. 12) complementa que o resultado disso “é uma mera mudança de tutela: a docência permanece uma função autorizada, definida e regulada de fora para dentro”, na medida em que “o discurso externo (religioso e estatal) parece ter sido assumido pelo professor como um discurso próprio” (AROUCA, 2003, p. 57).

Então, questiona-se sobre “o que ocorre com uma profissão não emancipada como a docência” (RICHTER, 2008a, p. 11).

Ticks (2005), em estudos sobre o perfil identitário do professor, destaca que tanto acadêmicos quanto profissionais demonstram enorme dificuldade em construir um perfil profissional. Isso ocorre principalmente porque os construtos discursivos que os interpelam são difusos e contraditórios, procedentes de setores sociais externos que Richter e Garcia (2006) denominam de exogenia discursiva.

Richter (2008a) complementa que as contradições podem ser tanto nas formas de contrato de trabalho quanto no próprio estatuto do profissional.

Considerando o exposto, apresenta-se uma diferenciação importante, definida por Steinhilber (1996, p. 78) sobre profissões regulamentadas e profissões reconhecidas, ao afirmar que

profissões regulamentadas são aquelas que possuem seus respectivos Conselhos Profissionais, reguladores e fiscalizadores do exercício profissional. Profissões reconhecidas são aquelas que têm amparo legal, possuem escolas de formação autorizadas por autoridades competentes, porém, cujo exercício profissional não é regulado pelos respectivos profissionais.

Steinhilber (1996) esclarece que a profissão de professor é reconhecida, mas não regulamentada. O ideal para o profissional de Letras seria, tal qual o proposto aos profissionais de Educação Física e Psicologia, a delimitação do campo de trabalho, o reconhecimento da profissão, a elaboração de um código de ética e a criação de um Conselho Federal e Regional.

Nesse sentido, a justificativa para a criação desses órgãos de fiscalização é a defesa da sociedade (AMARAL, 2012). Pois, como declara Steinhilber (1996), garantir o exercício profissional beneficia a sociedade, dotando-a de mecanismos de defesa contra a prática profissional leiga e irresponsável.

Arouca (2003, p. 145-6) destaca que o universo de referência do professor se restringe à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Acrescentam-se a ela os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998). Na LDB têm-se que

a LDB 9.394/96 dedica o Título VI – Dos profissionais da Educação composto de sete artigos – artigo 61 a artigo 67, para explicitar os parâmetros de formação desses profissionais. Nesse caso, o discurso da lei engloba como profissionais da educação os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais, incluindo os docentes no que diz respeito à formação necessária para atuar na educação básica e para o exercício do magistério superior.

Amaral (2012, p. 51) destaca que a própria LDB reforça a importância das profissões regulamentadas, especificamente no capítulo referente à Educação Superior. No Art. 50, a lei diz que “é livre o exercício das profissões, exigida a qualificação especial, na forma da Lei, para as profissões regulamentadas”.

E Richter (2008a, p. 15) afirma que “os profissionais deveriam, como categoria, autogerir-se”. Isto é, deveriam regulamentar e fiscalizar as atividades da classe como um todo, prerrogativas e limites do exercício profissional, preceitos éticos, procedimentos de caráter administrativo para a gestão autárquica e para o julgamento dos próprios pares.

Em síntese, o professor, carente de um espaço institucional próprio, de um perfil profissional reconhecido, encontra-se em busca de um discurso endógeno e normatizante. Discurso que o permita organizar e manifestar seu dever-ser em práticas constitutivas, envolvendo relações ético-profissionais em práticas articulativas. Isso resultaria em um profissional com competências e benefícios sociais juridicamente previstos e amparados, conforme previsto nas práticas exercitativas (RICHTER, 2008a).

Mas o cenário atual é preocupante, devido “à tensão entre expectativas cognitivas e normativas nas relações intersistêmicas pautadas pela assimetria alopoiética entre sistemas heterodeterminados (regulados) e autodeterminados (reguladores)” (RICHTER, 2011, p. 136).

A fim de situar as relações das teorias com a profissão não regulamentada como a de educador linguístico, será inserido um gráfico contendo explicações e ligações teóricas.



Gráfico 2 – Profissionais de mercado do Curso de Letras.

Como se vê, os profissionais de mercado sofrem com o discurso do *déficit* que desestabiliza o enquadramento do trabalho docente. São classificados de *outsiders* em relação aos profissionais da academia, e encontram-se distanciados do enquadramento dos profissionais regulamentados.

Com relação aos estudos de Bateson (1986, 2000), enquadram-se na aprendizagem II em função das influências do entorno, pois não conseguem administrar as contingências e as expectativas cognitivas.

Por não apresentarem identificação com um grupo de pertença, apresentam problemas de atribuição e integração com os profissionais da academia, embora alimentem o desejo de ser como eles.

Também sofrem do chamado peleguismo, ou seja, são discriminados por fazerem parte de uma profissão que não tem visibilidade social, não é bem remunerada e não apresenta um enquadramento definido.

Com relação aos profissionais da academia, o quadro é um pouco diferente, conforme gráfico abaixo:



Gráfico 3 – Profissionais da academia do curso de Letras.

No gráfico 3, verifica-se que os profissionais da academia estão mais próximos de uma autopoiese, pois sofrem menos influência do entorno e apresentam um discurso mais endógeno. Conseqüentemente, são representantes da Aprendizagem III (BATESON, 1986, 2000), pois administram, com maior habilidade e conhecimento profissional, as expectativas cognitivas, orientando-se por expectativas mais normativas, estabelecidas pelo sistema de que fazem parte. São denominados de estabelecidos, pois apresentam reconhecimento social e identificação com um grupo de pertença.

Seu trabalho contribui para a construção do exercício profissional dos acadêmicos de Letras recém-ingressos, fazendo-o exercer o papel de *Alter* nas relações de comunicação previstas por Luhmann (2009).

O contraste entre os profissionais de mercado e os da academia contribui para se compreender a necessidade de construção do exercício profissional emancipatório.

A próxima seção trata do perfil do profissional de Letras a partir de uma visão holística.

2.8 O profissional de Letras: uma profissão não regulamentada

Nesta seção, traz-se à tona o que Richter (2008a) constatou ao analisar o ordenamento jurídico do parecer do CES referente à proposta de Diretrizes Curriculares na organização do curso de Letras, a saber: a flexibilidade.

O autor conclui que há uma margem de incerteza quanto ao perfil de competência do profissional egresso desse curso devido à indefinição das respectivas competências e campos de atuação, típica de uma profissão não regulamentada. Isso “permite e perpetua tanto a sujeição dos professores às ingerências de terceiros em posição de poder quanto à vulnerabilidade da profissão a amadorismos que degradam e esvaziam a formação inicial e continuada” (RICHTER, 2008a, p. 23).

Richter (2008a) analisa a questão verbal utilizada no parecer, especificamente no que se refere ao objetivo global do documento. Ele apresenta a proposta como

“noção de entendimento” entre instituições subordinadas aos centros decisórios de formação superior. Essas práticas discursivas exógenas caracterizam-se pelo emprego de formas deônticas de enunciação com o objetivo de criar uma imagem de conciliação institucional.

O referido documento apresenta em sua introdução que

esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício de exercício profissional. (...) A área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que (...) (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2012, p. 29).

Pelo excerto, pode-se comprovar a questão da flexibilidade na conduta das instituições quanto à estruturação dos cursos de Letras.

No decorrer do texto, encontram-se outras determinações que permitem uma relativa liberdade na estruturação dos cursos por suas instituições mantenedoras, como no trecho referente ao currículo dos cursos, quando se afirma que

é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2012, p. 29).

Como o próprio documento declara, o conceito de currículo é amplo e se estabelece de acordo com os padrões de entendimento institucionais, situacionais e/ou contextuais. Ele busca atender os interesses do curso e do estudante, não excluindo a presença das disciplinas convencionais que também não são mencionadas no excerto.

É importante explicar que o documento defende a flexibilidade na organização do curso de Letras a fim de atender a consciência da diversidade e a heterogeneidade do conhecimento do aluno no que se refere à sua formação anterior, interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. Mas essa “boa intenção” não garantirá um perfil universal, mais

homogêneo e autopoietico do egresso. Ao contrário, facilitará a expropriação e a ingerência de outros no trabalho linguodidático.

No que se refere especificamente ao perfil dos formandos, as Diretrizes Curriculares determinam que

o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional de Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamentos e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2012, p. 29).

Ao delegar o perfil do profissional, o documento apresenta os verbos ser e dever como expressões verbais que direcionam o leitor a uma prática mais próxima da endogenia, embora restrinja esse dever ao conhecimento linguístico, à capacidade de reflexão, à utilização de novas tecnologias e à formação continuada. À exceção do primeiro, os demais deveres são também deveres de todas as profissões, pois o uso de tecnologias, a formação continuada e a capacidade de reflexão são quesitos de todas as profissões.

Pode-se afirmar que esse dever-ser caracteriza profissões que não são regulamentadas, pois apresentam em suas determinações questões amplas do fazer exercitivo da área.

Quanto às competências e habilidades, Richter (2008a, p. 26) analisa o apagamento do profissional egresso, no trecho correspondente:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2012, p. 29).

Como se pode ver, a expressão 'graduado em Letras' é utilizada sob o olhar do Outro que deverá, por sua vez, validá-lo (RICHTER, 2008a). Esse efeito de sentido favorece as práticas interdiscursivas exógenas, características de profissões não regulamentadas.

O documento também apresenta a possibilidade do graduado em Letras atuar em outras áreas que não a docência. Podem exercer atividades como: pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.

O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- ⇒ domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- ⇒ reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- ⇒ visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- ⇒ preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- ⇒ percepção de diferentes contextos interculturais;
- ⇒ utilização dos recursos da informática;
- ⇒ domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- ⇒ domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Por fim, é importante mencionar algumas habilidades e competências do graduado em Letras, provenientes dos diferentes discursos presentes na LDB:

- ⇒ preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- ⇒ percepção de diferentes contextos interculturais;
- ⇒ utilização dos recursos da informática;
- ⇒ domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- ⇒ domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Esse domínio discursivo múltiplo e heterogêneo, proveniente de diferentes fontes (mercado de trabalho, educação superior, LDB, entre outros), é típico da exogenia discursiva ou de campos de atuação não emancipados (RICHTER, 2008a).

Na próxima seção, aborda-se o perfil do psicólogo segundo o MEC para que se possa demarcar o discurso endógeno e juridicamente reconhecido, presente no Conselho de Ética, que permite que esse profissional oriente-se autopoieticamente e apresente um enquadramento de trabalho definido.

2.9 O profissional de Psicologia: uma profissão regulamentada

A Psicologia foi fundada no fim do século XIX por Wundt e regulamentada no Brasil, como profissão, na década de 60. Essa é uma ciência que se originou basicamente de outras duas ciências: Filosofia e Fisiologia.

Nesta seção, apresenta-se o perfil do psicólogo no projeto pedagógico exigido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em consonância com o Código de Ética da respectiva profissão.

Traz-se aqui a Lei 4119/62 que afirma que o psicólogo estuda os fenômenos psíquicos e o comportamento dos seres humanos, utilizando-se de métodos de observação, análise e avaliação de suas emoções, necessidades inferiores, capacidades motora e intelectual. Além disso, é capaz de obter diagnóstico para prevenir e tratar doenças mentais, distúrbios emocionais e de personalidade.

Faz parte do trabalho do psicólogo fazer análises sobre os seres humanos, participar de processos de seleção e treinamento no campo profissional. Ademais, para exercer a profissão, é obrigatório o registro no Conselho Regional de Psicologia (BRASIL, 1962).

Segundo a Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP), número 004/74, de 01/07/1974, o psicólogo é o profissional que estuda o comportamento e o mecanismo mental dos seres humanos, realiza pesquisas sobre problemas psicológicos que se colocam no terreno da medicina, da educação e da indústria, e recomenda tratamento adequado (BRASIL, 1974).

Já o decreto n. 53464/74, do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 1974) informa que o exercício da profissão do psicólogo é definido como prática de utilização de métodos e técnicas psicológicas, com os objetivos de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.

O trabalho de um psicólogo, para a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002), é estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais do indivíduo, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação. Além disso, ele pode diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões, além de acompanhar o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura. Cabe ainda a esse profissional investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes, desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins.

Diante desses conceitos não se deve pensar em várias Psicologias, mas sim, em várias áreas de atuações. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p.159),

não há uma psicologia clínica, outra escolar e ainda outra organizacional, mas há a psicologia, como corpo de conhecimento científico, que é aplicada a processos individuais ou relações entre pessoas, nas escolas, nas indústrias e nas clínicas, assim como em hospitais, presídios e orfanatos, ambulatórios, centros de saúde etc.

Entende-se que, à medida que as especialidades surgem, conhecimentos específicos surgirão em determinadas áreas, mas o psicólogo continua sendo psicólogo, com especialização em determinadas áreas. O trabalho do psicólogo será definido por circunstâncias concretas da população a que deve atender.

Esse aspecto pode ser relacionado com a distinção entre diferenciação segmentária³⁷ e diferenciação funcional, propostos por Luhmann (1983). Essas diferenciações referem-se ao princípio de divisão da sociedade em sistemas parciais. Aqui, relaciona-se o papel social do psicólogo com a diferenciação funcional. Ela atribui funções especiais e específicas a seus constituintes, sendo, portanto, distintos entre si: para política e administração, para educação, para cuidar dos doentes, para funções familiares residuais (assistência, socialização,

³⁷ Na diferenciação segmentária são formados diversos sistemas iguais ou semelhantes: a sociedade compõe-se de diversas famílias, tribos, etc.

recreação), etc. Luhmann (1983, p. 176) afirma que “uma paulatina transformação da diferenciação segmentária para a diferenciação funcional, nas mais importantes áreas funcionais da sociedade, constitui, genericamente, um traço básico do desenvolvimento social”.

Entende-se, dessa forma, que a diferenciação funcional aumenta a produção de possibilidades e, com isso, a seleção, tornando-se a forma na qual um nível alto de complexidade social torna-se organizável.

Isso pode ser comprovado, baseando-se no que comunica o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988), o psicólogo teve sua profissão regulamentada no Brasil em 1962. Muitas foram as transformações pelas quais passaram as ciências do comportamento nos últimos tempos, a prática clínica que era a marca mais característica da profissão já não é a única opção, muitos profissionais aliam outra função da área psicológica ao consultório.

Um componente essencial para a atuação psicológica relaciona-se ao conceito de uma área de atuação e, mais precisamente, significa o predomínio da área clínica sobre as demais.

A legislação, como citou o CFP (1992), definiu para o profissional de psicologia duas grandes funções: a de ensinar psicologia e o exercício da profissão de psicólogo. Esse exercício apresenta atividades privativas que demarcam três grandes áreas de atuação além do ensino, quais sejam:

a) Clínica: essa área ficou identificada com a prática da psicoterapia (independente de orientações teóricas) e com as atividades de psicodiagnóstico para fins de intervenção terapêutica (trabalho autônomo).

b) Escolar: baseada na legislação que prevê como privativa do psicólogo o uso de instrumentos psicológicos para fins de orientação psicopedagógica.

c) Organizacional: essa área teve como núcleo definidor básico os trabalhadores de seleção pessoal, mais precisamente, o uso de instrumentos psicológicos para avaliar o potencial de ajustamento do indivíduo às tarefas que deveria executar (CFP, 1992).

O quadro atual, no que se refere à área de atuação, é bastante diverso. Não é possível negar uma efetiva ampliação do leque de atividades, objetivos e locais de inserção do psicólogo, no processo de construir a profissão (CFP, 1992).

Inúmeros outros conjuntos de ações dos psicólogos têm sido considerados como novas áreas de atuação: a psicologia institucional, a hospitalar, a do esporte, a jurídica e a do trânsito.

Pode-se entender a área de atuação profissional como espaços do campo profissional, cujos limites vão além das características técnicas da intervenção psicológica. Mas que engloba um conjunto de relações sociais, valores e papéis, dentro do ambiente de trabalho, que se traduzem em cultura própria (CFP, 1988).

Para tentar traçar um perfil do psicólogo brasileiro é preciso conhecer a sua formação e considerar a realidade atual da sociedade, já que ela vai ser fundamental na definição de seu mercado de trabalho.

Em uma pesquisa feita pela Agência Notisa, confirmou-se que, de maneira geral, a maioria dos entrevistados (cerca de 80%) que ingressa na faculdade de psicologia é mulher, jovem, tem renda familiar média e é solteira. E, entre a maior parte das ingressantes, existe uma falta de informação sobre a carreira.

De forma geral, a média de tempo de formação é de cinco anos, a realização dos estágios é obrigatória sendo que o aluno deve realizar estágios básicos, normalmente nas áreas clínica, escolar e organizacional (CFP, 1988).

Em 1975, o trabalho em instituições particulares aparecia como opção de trabalho autônomo. A década de 80 vai mostrar a consolidação dessa atuação e sua expansão em direção às instituições públicas.

Em 1989, Nicolaci da Costa propõe dois modos distintos de repensar a psicologia clínica: o de procurar definir seu papel dentro da universidade e o de repensá-lo a partir de uma produção nacional (CFP, 1992).

Experiências nesse período mostram os estudantes trabalhando em instituições diversas e na comunidade, a ênfase era dada aos atendimentos clínicos, tal como a anamnese em grupo, atividades lúdicas com grupo de crianças e psicodiagnóstico em grupo (CFP, 1988).

Segundo Pereira e Neto (2003), foi a partir da Resolução nº 8, de 02 de fevereiro, do Conselho Federal de Psicologia que o primeiro Código de Ética da profissão de psicólogos foi criado, em 1975. Após dois anos, o Conselho Federal fixou normas de orientação e fiscalização do exercício profissional do psicólogo.

Toda profissão regulamentada é regida por um Código de Ética. É a partir desse “manual” que os psicólogos baseiam e direcionam sua conduta como profissionais.

O Código de Ética do psicólogo aponta alguns princípios fundamentais (BRASIL, 1995; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 162), a saber:

I – O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito à dignidade e integridade do ser humano.

II – O psicólogo trabalhará visando promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade, bem como a descoberta de métodos e práticas que possibilitem a consecução desse objetivo.

III – O psicólogo, em seu trabalho, procurará sempre desenvolver o sentido de sua responsabilidade profissional através de um constante desenvolvimento pessoal, científico, técnico e ético.

IV – A atuação profissional do psicólogo compreenderá uma análise crítica da realidade política e social.

V - O psicólogo estará a par dos estudos e pesquisas mais atuais de sua área, contribuirá pessoalmente para o progresso da ciência psicológica e será um estudioso das ciências afins.

VI – O psicólogo colaborará na criação de condições que visem a eliminar a opressão e a marginalização do ser humano.

VII – O psicólogo, no exercício de sua profissão, completará a definição de suas responsabilidades, direitos e deveres, de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10/12/1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

A partir do exposto, esboça-se um gráfico com a relação das teorias desta pesquisa com o perfil do profissional de Psicologia.



Gráfico 4 – Profissionais da área da Psicologia.

Nesse gráfico, encontra-se a caracterização da Psicologia como profissão juridicamente regulamentada, regida autopoieticamente e reconhecida pelo entorno. Também se verifica a relação de comunicação que esta profissão regulamentada exerce com as não regulamentadas. O profissional Psicólogo representa *Alter* nas relações comunicativas com *Ego* (profissionais não regulamentados). Quanto ao enquadramento, essa profissão segue o CEF, que normatiza sua área de atuação, suas ações e campos de atuação.

Na próxima seção, os seguintes aspectos são tratados: a língua modalizada, o sentido e o lugar social, que são questões cruciais para análise dos *corpora* deste estudo.

2.10 Modalização, sentido e lugar social

Nesta seção, trata-se da modalização deôntica, alético-epistêmica e avaliativa com intuito de complementar a análise dos *corpora* coletados. Destaca-se que a versão estendida da THA prevê que as práticas linguísticas deônticas estão ligadas à ética e à formação; e as alético-epistêmicas dizem respeito ao exercício funcional, aos contextos institucionais e à diferenciação/especialização de paradigmas (RICHTER, 2011).

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a língua não é neutra e que se modaliza o discurso para direcionar ao outro ou para falar do outro.

Como o foco é estabelecer as assimetrias discursivas entre os profissionais de mercado e da academia do curso de Letras e dos profissionais emancipados do curso de Psicologia, esse recorte teórico privilegia a percepção do jogo de crenças, condutas, saberes, valores e sentimentos.

Sob o ponto de vista argumentativo, a modalização não será separada de modalidade. O termo modalização é comumente usado para descrever o fenômeno da subjetividade quando o sujeito expressa uma avaliação sobre o conteúdo da proposição, e o termo modalidade é utilizado para descrever o fenômeno da subjetividade quando a avaliação tem em vista o interlocutor ou a interlocução.

Ducrot (1988) afirma que a subjetividade e a intersubjetividade são aspectos intrinsecamente relacionados, ou seja, um só se manifesta em função do outro. Por essa razão, defende-se que, do ponto de vista semântico-argumentativo e pragmático, não é possível separar modalização (subjetividade) de modalidade (intersubjetividade), já que esses dois são aspectos de um mesmo fenômeno (NASCIMENTO, 2009).

Convém acrescentar que a modalização ou modalidade pode recair sobre o enunciado, parte deste ou sobre todo o texto, ou discurso. A modalização “pode

ainda recair sobre o enunciado de outrem, de um segundo locutor ou do interlocutor” (NASCIMENTO, 2009, p. 1376).

A partir de uma concepção semântico-argumentativa e pragmática desse fenômeno (NASCIMENTO, 2010; CASTILHO E CASTILHO, 2002; SEARLE, 1981), propõe-se uma classificação para a modalização conforme a versão estendida da THA (RICHTER, 2011), a saber: modalização epistêmica, deôntica e alética.

A modalização epistêmica ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição, comprometendo-se ou não com o conteúdo expresso. Esta se divide em asseverativa, em que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, logo se compromete com o dito; quase asseverativa, em que o conteúdo da proposição é quase certo ou uma hipótese a ser confirmada e por isso não se responsabiliza pelo valor de verdade da proposição; e delimitadora, que estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar verdadeiro o conteúdo da proposição, comprometendo-se parcialmente com o dito.

Essa modalidade diz respeito ao universo de crenças, às ideias que aceitas ou rejeitadas, às opiniões que podem se transformar em expectativas sobre o mundo, sobre os outros e/ou sobre nós mesmos.

Os modalizadores epistêmicos são os que assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados.

Enumeram-se alguns enunciados que exemplificam essa categoria de modalizador:

(1) “*Evidentemente*, a divisão social do trabalho, associada aos direitos de propriedade e mediada pelo dinheiro, é uma maneira um tanto engenhosa de organizar a produção”.

(2) “*Não há como negar* que, excluindo todas as demais dimensões da vida humana, o capitalismo é um eficiente sistema produtor de mercadorias (...)”.

(3) “*Parece sensato acreditar* que a área social será o eixo do governo Lula”.

(4) “*É certo*, porém, que o Partido dos trabalhadores é responsável pela elaboração de boa parte dos programas implementados por administrações petistas (...)”.

(5) “*Obviamente*, um espaço autônomo na política. Política faz-se com ética”.

(6) “*Talvez fosse pelos problemas* que enfrentava na região”.

O segundo tipo de modalização é denominado de deôntica. Seus modalizadores indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Entram em jogo as regras de conduta, que expressam obrigatoriedade e, em alguns casos, permissão.

Cervoni (1989, p. 60) apresenta a modalidade deôntica em quatro eixos, que são o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo. O autor não os diferencia nem exemplifica, mas abre caminho para se perceber que a modalização deôntica vai além da simples obrigatoriedade.

Ao se analisarem os enunciados abaixo, pode-se perceber a existência dos eixos apontados por Cervoni (1989).

Enunciado 1: É necessário que você fume nesta cena.

Enunciado 2: Você não pode fumar nesse ambiente.

Enunciado 3: Você pode fumar aqui.

No enunciado 1, o locutor expressa obrigatoriedade, que recai sobre o seu interlocutor, qual seja: fumar. Ao pensar em um contexto em que um diretor, dando instrução a um ator, utiliza o referido enunciado, não há outra opção para o interlocutor senão a obediência à ordem dada.

No enunciado 2, está expressa uma proibição para o interlocutor. Situando o contexto em um restaurante, em que um garçom diga esse enunciado a um cliente, a modalidade deôntica se apresenta com um caráter de ordem, proibindo o cliente de fumar no ambiente em questão. Percebe-se a obrigatoriedade na base da proibição – algo como: é obrigatório que você pare de fumar nesse ambiente. No entanto, essa obrigatoriedade perpassa um caráter proibitivo – porque é proibido fumar é que eu ordeno que você não fume aqui.

Já no enunciado 3, o locutor responsável pelo enunciado não dá uma ordem, mas uma permissão para que o conteúdo da proposição ocorra. Isso não garante que ele ocorrerá de fato, o que fica a cargo do interlocutor. Logo, recai sobre o conteúdo da proposição uma possibilidade, que também é dada diretamente ao interlocutor sob a forma de uma permissão (é permitido fumar aqui e você tem a permissão para tal). Trata-se da modalização deôntica de possibilidade.

Acrescenta-se que a modalidade é expressa através do verbo poder e que o interlocutor tem a permissão para fumar e isso lhe é facultativo – ele pode ou não fumar no ambiente. Não há nem a obrigatoriedade ou a proibição para tal ato.

Neves (2000) também apresenta a modalização deôntica de possibilidade. A autora classifica-a em dois tipos: a de necessidade, que é chamada de obrigatoriedade, e a de possibilidade.

De forma geral, os modalizadores de caráter deôntico indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional (PALMER, 1986). São exemplos:

(1) “*É indispensável* que se tenha em vista que, sem moralidade, não pode haver justiça social”.

(2) “As normas para seleção ao doutorado preveem a apresentação de um projeto de tese. *Opcionalmente*, porém, os candidatos poderão anexar outros trabalhos que permitam avaliar sua capacidade de pesquisa”.

(3) “*É preciso* erradicar essa culpa e mostrar que, ao contrário do que se propaga por aí, professor universitário não é subprivilegiado e cúmplice da tragédia nacional (...)”.

Já a modalidade alética diz respeito às verdades objetivas do nosso universo da experiência e que a sociedade ou grupos sociais autorizados estabelecem como válidas, independentemente da arbitrariedade de cada um.

Silva (2002) defende que a modalidade alética em seu estado puro só ocorre fora do contexto de enunciação e, por isso, não se presta a uma investigação linguística dos enunciados. Sendo assim, o autor afirma que as modalidades aléticas, deônticas e epistêmicas podem aparecer conjugadas e que é nessa diluição entre as modalidades epistêmicas e deônticas que se encontra a ambiguidade das aléticas.

Nos três tipos de modalização, a avaliação é sempre feita em face da interlocução, uma vez que a escolha em avaliar o conteúdo da proposição indica, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida.

Assim, de acordo com Nascimento (2009, p. 1372),

ao asseverar em enunciado “É certo que Pedro venha”, o locutor além de expressar certeza com relação ao fato da vinda futura de Pedro, ele o faz em função do seu interlocutor, ou porque queira que seu interlocutor acredite também que essa informação é verdadeira, ou porque tem uma outra intenção, que, algumas vezes, só é recuperada pela enunciação.

Considerar a modalização ou modalidade como estratégia semântico-argumentativa e pragmática implica reconhecer que ela é um fenômeno linguístico-discursivo e/ou um ato de fala bastante específico, com características peculiares.

Antes de se passar para próxima seção, traz-se outro tipo de modalização que pode complementar as análises quanto ao posicionamento dos profissionais da academia em relação aos profissionais de mercado. Trata-se da modalização avaliativa (NASCIMENTO, 2009) que permite observar que o locutor imprime no enunciado um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional, indicando como essa proposição deve ser lida e/ou compreendida.

Koch (2004) denomina essa modalização como axiológica, pois ela expressa uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção.

Pode-se exemplificar a modalização avaliativa por meio do excerto a seguir:

Assim, e por longo tempo, propiciou a Assistência Patronal aos servidores e familiares por ela assistidos a segurança **almejada**, cabendo à administração, em contrapartida, um **elevado** grau de produtividade, **indispensável ao eficiente** desempenho dos encargos que lhe eram cometidos. Aos poucos, porém, a situação se alterou. E **infelizmente para pior!** (BASTOS, 2011, p.11)

Bastos (2011) afirma que o locutor ao desenvolver o seu texto, acima exposto, utiliza-se da modalização avaliativa, inserindo adjetivos, escolhendo alguns verbos, advérbios e expressões que expõem seu ponto de vista de forma clara, produzindo um alto grau de envolvimento com o enunciado.

Como acrescenta Koch (1996, p. 86-87), “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que atualizam por meio de diversos modos de lexicalização que a língua oferece”.

Entre os vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades, a autora cita os seguintes:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc;
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc;
- c) predicados cristalizados: é certo, é necessário, é provável, etc;
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc;
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, precisar + infinitivo;
- f) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc;
- g) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.

Portanto, finaliza-se esta seção, ressaltando-se que a modalidade irá envolver uma série de gradações semânticas, as quais podem indicar dúvida, hipótese,

certeza, intenção e obrigação. Tais expressões semânticas podem realizar-se através de auxiliares modais, advérbios de modalidade, predicados cristalizados, orações ou proposições modalizadoras, e determinados modos e tempos verbais que serão analisados a partir dos nódulos de referência dos *corpora* deste estudo.

No próximo capítulo, apresenta-se a metodologia empregada nesta pesquisa.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA

3. METODOLOGIA

Após o desenvolvimento da revisão da literatura, os aspectos metodológicos que sustentam esta análise foram desenvolvidos. Inicialmente, a análise qualiquantitativa de *corpus* e o programa *TreeTagger* foram aplicados. Depois, abordaram-se os aspectos histórico-teóricos da Linguística de Corpus, enquanto metodologia de pesquisa. Na subseção deste item, a pesquisa em Linguística de Corpus com o programa *WordSmith Tools 6.0* e o Mapeador Semântico de Richter e Berber Sardinha (2009) foram descritos. A análise multidimensional e a análise dos *concordances*, determinados pelo resultado da análise multidimensional e dos demais *softwares*, finalizaram as análises desta tese.

3.1 Análise qualiquantitativa de *corpus*

A análise desta pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualiquantitativa por meio do tratamento numérico-estatístico, com a apresentação de gráficos, tabelas e índices gerados matematicamente, além do suporte de *softwares* especializados, a saber: *TreeTagger* (etiquetador morfológico), *WordSmith Tools 6.0*, Mapeador Semântico.

Também foi empregado o aporte teórico-metodológico da Teoria Holística da Atividade (THA) para a análise e a interpretação do contexto, dos textos e das suas condições de produção.

A análise qualiquantitativa desta pesquisa foi baseada em McEnery e Wilson (2001) que estabelecem uma diferença entre a análise de *corpus* qualitativa e a quantitativa.

Para os autores, na pesquisa qualitativa não são atribuídas frequências às características linguísticas identificadas nos dados. Já na análise quantitativa,

podem-se classificar os recursos, contá-los e até mesmo construir modelos estatísticos mais complexos, buscando explicar o que é observado (McENERY e WILSON, 2001).

Na pesquisa qualitativa, os dados são usados apenas como base para identificar e descrever aspectos do uso da língua e proporcionar exemplos reais de fenômenos particulares (McENERY e WILSON, 2001).

Neste estudo, foram usadas as duas modalidades de análise, pois os dados numéricos fornecem os indícios para que a interpretação tenha maior credibilidade.

Na sequência, tem-se explicações sobre o programa *TreeTagger*, que foi usado para a inserção de etiquetas morfológicas nas lexias dos *corpora* de estudo, além da frequência de sua ocorrência nesses *corpora*.

3.1.1 O etiquetador morfológico *TreeTagger*

O *TreeTagger* é uma ferramenta para anotação de texto com parte de fala e de informação lema. Ele foi desenvolvido por Helmut Schmid no Instituto de Linguística Computacional da Universidade de Stuttgart (1993). O *TreeTagger* foi usado com sucesso para marcar as seguintes línguas: Alemão, Inglês, Francês, Italiano, Holandês, Espanhol, Búlgaro, Russo, Grego, Português, Chinês, Suaíli e antigos textos em francês. Ele é adaptável a outras línguas, se um léxico e um *corpus* de treinamento, anotado manualmente, estiverem disponíveis.

Exemplo das etiquetas:

(continua)

ACRNM - siglas (ISO, CEI)	N - Substantivos comuns e próprios (mesa, mesas, livro, livros)
ADJ - Adjetivos (maiores, maior)	NEG - Negação
ADV - Advérbios (muito, demasiado)	PE - palavras estrangeiras
DET - Artigos (um, umas, a, as)	PERCT - sinal de percentagem (%)
BACKSLASH - barra (\)	PNC - palavra não classificada
CARD - Cardinais	PPO - pronomes possessivos (meu, teu, seu)
CC - conjunção coordenada (e, ou)	PPX - pronomes pessoais (nos, me, te, si)
CCAD - conjunção coordenada adversativa (mas)	PREP - preposição negativa (sin)
CCNEG - conjunção coordenada negativa (nem)	PREP - Preposição
CM - vírgula (,)	QT - quotation symbol (" ' `)
COLON - dois pontos (:)	QU - Quantificadores (cada)
CQUE - que (como conjunção)	REL - Pronomes Relativos (cujo, cuja)
CSUBF - conjunção subordinada que introduz orações (finita) (apenas)	SEMICOLON - ponto e vírgula (;)

CSUBI - Conjunção subordinada que introduz orações no infinitivo (al)	SLASH - barra (/)
DASH - traço (-)	SYM - Símbolos
DM - Pronome demonstrativo (esse, essa, esta)	SENT - sinais de pontuação - (.,-,:-?-...-!)
FS - Marcas de ponto final	V+ U _d - Verbos acompanhados da partícula se, pode-se
INT - Pronomes interrogativos (qual, quantas, quando)	V+P – Faz-se, deve-se, torna-se
B - substantivos indicadores de medida (metro, litro)	PRP+ADV - daí, onde
NMON - meses do ano	PRP + DET - do, no, à, ao, num, de, da, pelo
ORD - Ordinais(primeiro, segundo,terceiro)	PREP+ P - deste, neste, nisso, naquela
I - Interjeição (oh, ja)	PR - pronomes interrogativos – que, qual, quais, onde quem

Quadro 4: Exemplo das etiquetas geradas pelo *suite TreeTagger*.

As etiquetas podem ser verificadas por meio da análise dos textos que compõem os *corpora*. Os textos são agrupados em um único arquivo, mas separados por *corpus*, conforme as informações dispostas na Figura abaixo.

Exemplo do resultado de análise, gerada pelo *TreeTagger*.

A	DET	A
construção	NOM	construção
deste	PRP+P	de
trabalho	NOM	trabalho
refere-se	V+P	referir
à	PRP+DET	a
estruturação	NOM	estruturação
do	PRP+DET	de
Trabalho	NOM	trabalho
Final	NOM	final
de	PRP	de

Figura 1: Exemplo do resultado de análise, gerado pelo *TreeTagger*.

Em adição aos dados disponibilizados pelo *Treetagger*, foi incluída a variável quantidade de palavras, que mede o tamanho de cada texto pelo número total de palavras. Essa informação foi extraída com a ferramenta *Wordlist*, da *suite WordSmith Tools*, versão 6.0 (número de *tokens*).

A lista das variáveis encontra-se gravada no CD, em anexo à tese. Essa lista inclui as variáveis que foram pesquisadas basicamente por dois motivos: a) são variáveis de alta frequência nos *corpora* de estudo etiquetado; e b) são variáveis derivadas de um estudo sobre linguagem e profissionalização à luz da THA, que

caracterizam os Fatores de Atribuição (conhecimento gnoseológico, conhecimento praxeológico, ordenamento, necessidade e possibilidade) e contemplam os aspectos linguísticos presentes na prosa acadêmica.

As etiquetas geradas pelo *TreeTagger* foram contadas e os dados resultantes foram arquivados em uma planilha do programa *Excel*.

As categorias morfológicas e lexicais, teoricamente relevantes para compor o rol de variáveis significativas para a Análise Multidimensional foram selecionadas com base nas categorias atribuição e papel social (RICHTER, 2011) e nas subcategorias conhecimento gnoseológico e praxeológico, ordenamento, necessidade e possibilidade (RICHTER, 2011). Elas estão descritas na Tabela 1, acompanhadas de funções detectadas em outros estudos (BIBER, 1988; TRIBBLE, 1998):

Tabela 1 – Informações sobre as variáveis utilizadas na extração inicial da análise fatorial

(continua)

Variável	Etiqueta(s) <i>TreeTagger</i>	Funções	Fonte das informações
Substantivos	NOM	Índice nominal de um texto; foco informacional abstrato. Lexias relacionadas aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico (RICHTER, 2011)	Biber, 1998, p. 227-228 Richter, 2011. Amaral, 2012.
Adjetivos	Adj.	Classe das palavras que geralmente funcionam como modificadores de um sintagma nominal. Podem ocorrer tanto como pré ou pós-nominais e flexionam-se em gênero e número. Expandir e elaborar a informação no texto (PACHECO DE OLIVEIRA, 1997).	Conj. Etiquetas TAGSET do Mac-Morpho, versão 10, Fonseca ; Rosa, 2003.
Advérbios	Adv.	Classe das palavras que também funcionam como modificadores, seja de um verbo, um adjetivo, outro advérbio, ou até mesmo toda uma oração, expressando uma circunstância (que pode ser de tempo, modo, lugar...). Expressar uma reação, julgamento ou avaliação do escritor (PACHECO DE OLIVEIRA, 1997).	Conj. Etiquetas TAGSET do Mac-Morpho, versão 10, Fonseca; Rosa, 2003.

Conjunção subordinada	Conj.sub.	São palavras que também funcionam como conectivos, mas unindo orações que possuem certo grau de dependência entre si (a oração subordinada funciona como um sintagma da oração principal).	Conj. Etiquetas TAGSET do Mac-Morpho, versão 10, Fonseca; Rosa, 2003.
Verbos (modais)	V.	Indicam ordenamento, necessidade e possibilidade (RICHTER, 2008a, 2011)	Richter, 2008a, 2011. Amaral, 2012.

Fonte: Informações sobre as variáveis utilizadas na extração inicial da análise fatorial, fonte descrita na tabela.

Dessas categorias, verificaram-se as que quantitativamente são mais relevantes na sequência dos passos da análise multidimensional.

Na sequência, trata-se dos procedimentos para escolha e coleta do *corpus* deste estudo.

3.1.2 Procedimentos para escolha e coleta do *corpus*

A escolha dos *corpora* de estudo levou em conta os objetivos desta pesquisa: – investigar a constituição do papel social do professor de Letras, da academia e dos profissionais de mercado, contrapondo-os aos de uma profissão emancipada como a Psicologia, observando a assimetria interna aos sistemas alopoiéticos e a endogenia dos sistemas autopoiéticos.

A escolha pela área de Letras se deu em função da área de estudo e trabalho da pesquisadora³⁸. Com relação à Psicologia, a escolha ocorreu, primeiramente, baseada pela regulamentação jurídica da carreira e, em segundo lugar, pelos fatores de atribuição dessa profissão apresentarem certa proximidade com os fatores de atribuição do educador linguístico.

Após a escolha das profissões, optou-se por coletar os *corpora* via *internet*, em bibliotecas virtuais, e em bibliotecas de universidades de Santa Maria, tendo em vista a facilidade de acesso aos textos, disponibilizados ao domínio público.

³⁸ Professora do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul.

A pesquisa *online* ocorreu por meio da visitação aos bancos de dados de bibliotecas de diferentes universidades brasileiras para realização dos *downloads* e formação dos *corpora*. E, na visitação às universidades locais, a pesquisa foi realizada mediante consulta dos trabalhos acadêmicos digitalizados e disponibilizados para consulta.

Quanto à seleção dos textos, optou-se por textos acadêmicos das áreas selecionadas para o estudo, na categoria de trabalhos finais de graduação (TCCs), monografias (especialização *lato sensu*), dissertações e teses (especialização *stricto sensu*) de profissionais de Letras e os mesmos gêneros discursivos para os profissionais da Psicologia. A seleção não se baseou em palavras-chave prévias para que não se direcionassem os resultados.

A escolha pelo discurso acadêmico e científico se deu devido à forma de apresentação da linguagem que circula na comunidade científica, considerando-se que sua formulação depende de uma pesquisa minuciosa e efetiva sobre um objeto, que é metodologicamente analisado à luz de uma teoria.

A intenção é verificar como os fatores de atribuição, a partir da THA, estão inseridos nesse discurso, observando os conhecimentos Gnoseológico e Praxeológico³⁹ (RICHTER, 2011) dos profissionais envolvidos nesta pesquisa. Também se busca observar como os pesquisadores dos *corpora* ‘transpõem a ciência em miúdos’, na aproximação do discurso da ciência com o do senso-comum, e por sua vez a revelação de sua práxis.

Considerou-se que o sujeito-pesquisador, ao dar crédito a sua verdade, utiliza uma escolha que, no dizer de Possenti (1993), advém da caracterização da individualização do sujeito. A subjetividade surge através de suas escolhas com o cuidado de não se afastar das normas da comunidade discursiva a que pertence ou quer pertencer.

Assim, coletaram-se os *corpora* e separaram-se os textos da área de Letras em dois grupos, em função da assimetria interna do sistema ao qual pertencem (alopoiético): a) TCCs e monografias *lato sensu*, relacionadas aos profissionais de mercado; b) dissertações e teses *stricto sensu*, relacionadas aos profissionais da academia.

³⁹ Informação obtida em seção de orientação (2011).

Quanto aos profissionais da área da Psicologia, profissão regulamentada e regida autopieticamente, optou-se por um único *corpus* devido à indistinção entre os profissionais graduados e pós-graduados no mercado de trabalho dessa área. Isso se deve ao fato de que o profissional da área da Psicologia termina a graduação e está pronto para atuar no mercado de trabalho, com um perfil profissional definido pelo CE, sem exigência de uma formação continuada ou especialização para o exercício da profissão.

No total, foram coletados 381 arquivos de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras, 219 arquivos de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras e 321 arquivos de TCCs, monografias, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia, publicados de 2000 a 2013.

Os *corpora* apresentam os seguintes dados numéricos, determinados pelo tamanho do arquivo quanto ao número de palavras:

- a) TCCs e monografias *lato sensu* de Letras com 15.766.364,00 dados no total; 2.425.141,00 *tokens* (*running words*) e 2.425.141,00 *tokens* usados na *WordList*.
- b) dissertações e teses *stricto sensu* de Letras com cerca de 46.948.056,00 dados no total; com 7.045.330,00 *tokens* (*running words*) e 7045.330,00 de *tokens* usados na *WordList*.
- c) no *corpus* de Psicologia, tem-se 18.291.920,00 dados no total; 2.776.347,00 de *tokens* (*running words*) e 2.776.347,00 *tokens* usados na *WordList*.

Observa-se que o *corpus* de estudo pode se afigurar como um *corpus* de dimensão média, segundo terminologia proposta por Berber Sardinha (2000a, p. 326). Tendo como base a tipologia empregada pelo autor (BERBER SARDINHA, 2000a) para a classificação de *corpora*, o *corpus* de estudo desta pesquisa possui o seguinte perfil:

- a) modo de intertexto;
- b) de um corte temporal contemporâneo (tempo corrente);
- c) selecionado por um critério de amostragem (uma porção finita de textos representa a linguagem como um todo);

d) de conteúdo especializado (representa gêneros razoavelmente delimitados: TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses) e relativamente equilibrado (reflete os pesos de cada gênero em um número aproximado de arquivos);

e) de autoria de falantes nativos;

f) com fins de estudo (é o *corpus* que se busca descrever);

g) plúriautoral;

h) formado por textos completos.

Depois da fase de coleta e limpeza dos textos, que consiste na retirada de caracteres estranhos que os softwares *WordSmith Tools* e *TreeTagger* não conseguem interpretar (figuras, ícones e formatações especiais), os textos foram reunidos em três arquivos, em formato *txt* (texto sem formatação) para serem submetidos à análise.

A análise caracteriza-se por ser quali-quantitativa e multidimensional, a partir das ferramentas disponibilizadas pelos programas *TreeTagger*, *WordSmith Tools 6.0* e pelo mapeador semântico de Richter e Berber Sardinha (2009).

Para a análise qualitativa dos excertos extraídos dos nódulos das linhas de concordância dos três *corpora*, focalizou-se a modalidade, quanto à recorrência e respectivas consequências nos ditos dos *corpora* da pesquisa.

Inicialmente, fez-se a análise das linhas de concordância e destacaram-se destas os nódulos que se relacionavam aos aspectos teóricos apontados na revisão da literatura desta pesquisa.

Passa-se, assim, para os aspectos histórico-teóricos da Linguística de Corpus, metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo.

3.2 Aspectos histórico-teóricos da Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus envolve a Linguística Computacional (manuseio virtual de dados) e a Estatística, uma vez que trabalham com uma amostra da língua, constituindo, em certa medida, um novo método de pesquisa.

Há autores que consideram a Linguística de Corpus como uma abordagem, a exemplo de Berber Sardinha (2000a), e outros como uma metodologia, como Rocha

(2000). Leech (1992) refere-se a ela como uma nova abordagem filosófica e não apenas como uma nova metodologia.

Segundo Vasilévski (2007), a Linguística de Corpus compreende uma base metodológica incontestável e que ao ser tratada por metodologia, tem a possibilidade de ampliar o seu campo de atuação.

Por se caracterizar pela utilização de um *corpus* linguístico, a Linguística de *Corpus* pode ser entendida como Linguística de Massa (VASILÉVSKI, 2007), expressão que, segundo autora, é demarcadora da dimensão de seus componentes. Mas o que seria um *corpus*?

Segundo Sanchez (1995, p. 8-9), a expressão *corpus* refere-se a um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos. Eles devem ser dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e a análise.

Portanto, a partir da observação dos dados do *corpus*, desenvolve-se uma interpretação do fenômeno da língua estudado. Essa observação é feita com o auxílio de programas de computador, que manuseiam dados textuais, e de recursos matemáticos que permitem interpretar dados e extrair significados a serem aplicados a um todo, a partir da análise de uma parte, ou seja, de uma amostra (VASILÉVSKI, 2007).

A Linguística de Corpus é uma metodologia relativamente nova para os estudos da língua e pode ser aplicada a muitas áreas linguísticas, tais como: sintaxe, semântica, fonética e sociolinguística, dentre outras.

Os estudos linguísticos envolvendo *corpus* datam de 1897, embora alguns linguistas, inclusive estruturalistas, tenham utilizado um método com base em *corpus* em pesquisas nos anos 1940 (McENERY; WILSON, 1997).

Sendo assim, a expressão Linguística de Corpus é nova. Segundo Leech (1992), a expressão Linguística de Corpus apareceu em 1984 como título de um livro de Aarts e Meijs. Anterior a esta data, trabalhar com *corpus*, relativamente significativo em volume, era inviável em função das dificuldades de manipulação (tempo, equipe de trabalho e dinheiro).

Esse problema não durou muito, pois o advento do computador veio a resolver o gerenciamento e a estocagem de dados, viabilizando a Linguística de *Corpus* e tornando-a ferramenta aplicável à pesquisa em língua.

De acordo com Vasilévski (2007), além de acelerar o manuseio de grandes quantidades de dados (busca, armazenamento, classificação e disposição, dentre outros), o computador pôs a matemática a favor da linguística, de forma que cálculos simples e complexos puderam ser realizados rapidamente com grandes quantidades de dados, sem margem para erros. Em consequência, a estatística passou a ser aplicada à Linguística de *Corpus* e concedeu a essa metodologia maior teor científico.

Leech (1992) argumenta que não é o volume de dados o principal aspecto referente à Linguística de *Corpus*, mas o estudo da língua por meio de textos autênticos, com ênfase no desempenho linguístico (sob a forma de discurso natural escrito ou falado).

Leech (1992) destaca alguns aspectos que devem ser observados quando se trabalha com a Linguística de *Corpus*:

- a) por maior que seja um *corpus*, ele é apenas uma amostra da língua em uso;
- b) os dados a analisar não devem ser escolhidos de acordo com as preferências do pesquisador, e sim aleatoriamente, e nenhum deles pode ser considerado irrelevante para a pesquisa;
- c) teorias ou modelos podem ser criados para explicar os dados encontrados (a partir da intuição ou experiência do investigador, por exemplo), mas os valores quantitativos do modelo devem ser obtidos dos dados do *corpus*;
- d) a precisão do modelo pode ser testada em outro *corpus*;
- e) a princípio, a qualidade de um modelo pode ser medida e comparada com a de outros modelos (essa interação é importante para que os modelos de desempenho linguístico sejam progressivamente aperfeiçoados) e diferentes modelos podem ser testados com o mesmo *corpus*, de forma que a superioridade de um modelo em relação a outro possa ser demonstrada.

Segundo Berber Sardinha (2000a), a Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que

foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Ela dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador.

Berber Sardinha (2000a) destaca que um dos primeiros trabalhos relacionados à Linguística de *Corpus* foi a identificação das palavras mais frequentes da língua inglesa, feita por Thorndike há mais de 75 anos atrás (THORNDIKE, 1921). O levantamento foi feito manualmente em um *corpus* de aproximadamente 4,5 milhões de palavras. Essa investigação impulsionou mudanças no ensino de língua materna e estrangeira, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Quase 25 anos mais tarde, Thorndike revisou seu levantamento inicial, tomando como base um *corpus* maior (18 milhões de palavras), que publicou em uma obra, listando as 30 mil palavras mais comuns da língua inglesa.

Em 1953, surgiu o *General Service List of English Words* de Michael West (West, 1953) com uma descrição do léxico inglês. A pesquisa de West dá detalhes do que seriam as 2 mil palavras mais frequentes do inglês com base no trabalho de Thorndike e Lorge.

De acordo com Berber Sardinha (2000a), foi um *corpus* não computadorizado que deu origem aos *corpora* atuais, tais como: o SEU (*Survey of English Usage*), compilado por Randolph Quirk e sua equipe em Londres, a partir de 1953.

O SEU foi planejado para ter o tamanho de 1 milhão de palavras, com um número fixo de textos (200) e uma quantidade de palavras igual para cada texto (5000). Segundo o autor, o *Survey* foi organizado em fichas de papel, cada uma contendo uma palavra do *corpus* inserida em 17 linhas de texto. As palavras foram analisadas gramaticalmente, com cada ficha pertencendo a uma categoria gramatical. O conjunto de categorias resultante serviu de base para o desenvolvimento dos etiquetadores computadorizados atuais, que fazem a identificação de traços gramaticais automaticamente. A transformação completa do *Survey* em *corpus* eletrônico foi atingida anos depois (1989), mas a sua parte falada foi computadorizada antes e ficou conhecida como o *London-Lung Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000a).

Segundo Granger (1998), o que prepondera na literatura atual é a descrição de linguagem, bem como o interesse no emprego de *corpora* na sala de aula e na investigação da linguagem de alunos de língua.

Berber Sardinha (2000a) afirma que fora da Europa a Linguística de Corpus não está tão desenvolvida, mas já possui centros nos quais a pesquisa está instalada. Nos Estados Unidos, embora haja facilidade de obtenção de recursos de informática, a Linguística de Corpus tem uma presença modesta, em função da influência da linguística gerativa-transformacional. Em contrapartida, os Estados Unidos destacam-se na pesquisa em Processamento de Linguagem Natural (PLN), tanto em nível acadêmico quanto industrial (as empresas de informática investem pesado na pesquisa linguística com fins comerciais).

Os *softwares* utilizados neste estudo, com suas respectivas ferramentas de análise, serão tratados na próxima seção.

3.2.1 Pesquisa em Linguística de Corpus com o *WordSmith Tools 6.0*

O programa *WordSmith Tools* é um conjunto de programas integrados destinado à análise linguística, desenvolvido por Mike Scott (1998) e comercializado pela *Oxford University Press*, estando em sua sexta versão atualmente.

O programa é empregado em pesquisas lexicográficas realizadas pela editora que o comercializa e em análises diversas desenvolvidas por linguistas, professores e estudantes de línguas em escala mundial (SCOTT, 1998).

Especificamente, esse *software* permite fazer análises baseadas na frequência e na coocorrência de palavras em *corpora*. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do *corpus* (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas, etc.) antes da análise propriamente dita. A intenção do programa é servir como ferramenta que permita a consecução de tarefas relacionadas às análises de *corpora*.

Para investigar textos com o auxílio do programa, é preciso que estes estejam em formato digital, preferencialmente *txt*. Nos arquivos *txt*, os usuários podem optar por utilizar cabeçalhos ou outros tipos de marcação desde que os mesmos ocorram entre os sinais de menor e maior (< e >). Por definição padrão, o programa ignora automaticamente tudo que estiver entre esses sinais. Outra possibilidade é de

marcar os textos com etiquetas específicas (como em páginas HTML) que indicam o início e o fim da mesma.

O *WordSmith Tools* não foi feito para efetuar análises de projetos específicos. Ele disponibiliza uma série de opções de ferramentas, algumas mais gerais, outras mais restritas (BERBER SARDINHA, 2009). Esse programa permite o pré-processamento, a organização de dados e a análise propriamente dita de *corpora* ou textos isolados. Ele também oferece ferramentas para consecução de tarefas essenciais, como listas de palavras (através da ferramenta *WordList*) e de concordâncias (por meio do *Concord*).

O programa possui três ferramentas e quatro utilitários. As ferramentas são (BERBER SARDINHA, 2009, p 83-193): *WordList*, *Concord* e *KeyWords*. O *WordList* produz listas de palavras contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. O programa é pré-definido para produzir, a cada vez, duas listas de palavras, uma ordenada alfabeticamente (identificada pela letra A entre parênteses) e outra classificada por ordem de frequência das palavras (com a palavra mais frequente encabeçando a lista).

Cada uma dessas listas é apresentada em uma janela diferente, juntamente com as duas janelas correspondentes à lista alfabética (A) e à lista por frequência (F). O programa oferece uma terceira janela (S) na qual aparecem estatísticas relativas aos dados usados para produção das listas. Assim, para cada vez que o *WordList* é chamado para fazer uma lista de palavras, três janelas são produzidas: uma contendo uma lista de palavras ordenada por ordem alfabética, outra com uma lista classificada pela frequência das palavras, e uma terceira janela com estatísticas simples a respeito dos dados.

Além disso, a ferramenta compara listas, criando listas de consistência, nas quais informa em quantas listas cada palavra aparece. As listas de palavras do *WordSmith Tools* podem ser de dois tipos: com palavras individuais ou com agrupamentos de palavras (*clusters*).

Há três procedimentos básicos disponíveis no *WordList*, a saber: criar uma lista apenas, para um ou mais arquivos selecionados; criar várias listas, uma para cada arquivo e criar um arquivo de índice. Cada uma dessas opções tem uma finalidade. A lista simples é o procedimento básico, para quando o analista precisa

criar apenas uma lista. Ela pode conter palavras individuais ou agrupamentos (*clusters*). As listas produzidas em lote possuem o mesmo formato da lista única, mas são produzidas em conjunto, uma para cada arquivo. A finalidade é tornar mais rápida a produção das listas, que podem conter palavras individuais ou agrupamentos (*clusters*).

Já o arquivo de índice é um tipo especial de arquivo, diferente das listas tradicionais, que engloba, além da frequência de cada palavra, uma estatística de associação para pares de palavras, uma linha de concordância e a possibilidade de fazer concordâncias completas de modo mais rápido. Na figura 2, pode-se conferir a utilização da *WordList*.

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
60	mundo	2,984	0.12	337	88.45	
61	leitura	2,913	0.12	279	73.23	
62	aluno	2,889	0.12	179	46.98	
63	vida	2,889	0.12	329	86.35	
64	ensino	2,880	0.12	193	50.66	
65	quando	2,879	0.12	372	97.64	
66	através	2,790	0.12	361	94.75	
67	Os	2,739	0.11	367	96.33	
68	nas	2,689	0.11	370	97.11	
69	criança	2,623	0.11	164	43.04	
70	tempo	2,616	0.11	356	93.44	
71	processo	2,590	0.11	345	90.55	
72	social	2,584	0.11	337	88.45	
73	São	2,560	0.11	357	93.70	
74	trabalho	2,555	0.11	373	97.90	
75	seja	2,553	0.11	367	96.33	
76	aos	2,548	0.11	367	96.33	
77	muito	2,544	0.10	353	92.65	
78	professor	2,533	0.10	192	50.39	
79	já	2,466	0.10	357	93.70	
80	4	2,446	0.10	304	79.79	
81	era	2,425	0.10	299	78.48	
82	ela	2,397	0.10	344	90.29	
83		2,300	0.10	454	96.62	

frequency alphabetical statistics filenames notes
96,961 entries Row 1 professor

Figura 2 – *WordList* do *corpus* de estudo, composto por textos acadêmicos de profissionais da área de Letras.

O *WordList* foi utilizado, nesta tese, para a verificação quantitativa das variáveis escolhidas para a análise qualitativa, bem como para gerar a lista com os *clusters* que seriam utilizados para essa modalidade de análise.

Todas variáveis estão relacionadas aos fatores de atribuição que caracterizam cada área profissional deste estudo e que buscam responder às perguntas mencionadas no Capítulo I.

Depois de obtida a lista com os nódulos de interesse, também relacionados aos resultados gerados pelo *TreeTagger* (substantivos, verbos e adjetivos, entre outros), esses nódulos foram analisados pelo *Concord* a fim de verificar seu contexto de ocorrência em nível frasal.

O *Concord* realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o “nódulo”) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorreram perto do nódulo.

O sucesso da busca no *Concord* depende da especificação correta do termo de busca. O *Concord* é acionado de duas maneiras: clicando em *Tools/Concord* no *Controller* ou clicando numa palavra da lista de palavras (produzida pelo *WordList*), ou numa palavra de uma lista de palavras-chave (produzida pelo *KeyWords*), ou ainda numa palavra de um arquivo índice (*index file*).

Há vários tipos de concordância possíveis, de acordo com a posição do item de busca na listagem. A mais comum é a KWIC, sigla de *Key Word in Context*, ou palavra-chave no contexto, na qual a palavra de busca aparece centralizada e ladeada por porções contínuas do texto de origem.

As concordâncias são instrumentos reconhecidamente indispensáveis no estudo da colocação e da padronização lexical na investigação de *corpora*. No *WordSmith Tools*, o *Concord* pode ser usado separadamente para concordâncias avulsas, ou em conjunto com as ferramentas *WordList* e *KeyWords*. Para tanto, basta selecionar um item de uma lista de palavras ou palavras-chave e clicar no botão C, na barra de tarefas do *WordList* ou *KeyWords*. O *Concord* é acionado e uma concordância do item selecionado é produzida, a partir dos textos selecionados na produção da lista de palavras ou palavras-chave. Essa chamada automática não funciona caso a lista tenha sido salva e os textos, a partir dos quais foi feita essa lista, não estiverem mais nas pastas originais. Nesse caso, a concordância é retornada vazia. Na figura 2, exemplifica-se a linha de concordância do *corpus* de estudo, composta por textos acadêmicos de profissionais de Letras.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sen	Sen	Para	Para	lead	lead	Sec	Sec	File	%
1	relacionadas às atitudes de professores e colegas durante as aulas			182	2253%		0	0%			0	0%	Tese2.txt	1%
2	, visto que a maioria dos professores , conforme relato dos			424	4250%		0	1%			0	1%	Tese2.txt	2%
3	questionário (Anexo1) respondido pelos professores das disciplinas específicas,			493	4455%		0	1%			0	1%	Tese2.txt	2%
4	(Tílio 1980) apontam que, mesmo os professores de Inglês no Brasil,			528	4627%		0	1%			0	1%	Tese2.txt	2%
5	uma língua estrangeira, visto que nem professores nem alunos farão uso dela			574	4777%		0	2%			0	2%	Tese2.txt	2%
6	e o sentido das narrativas de vida de professores (e agora de alunos), como			2,338	11157%		0	6%			0	6%	Tese2.txt	7%
7	aprendizagem do Inglês, às atitudes de professores e colegas durante as aulas			2,606	12152%		0	7%			0	7%	Tese2.txt	8%
8	foram afetados pelo entusiasmo desses professores enquanto outros não.			2,775	12935%		0	7%			0	7%	Tese2.txt	8%
9	cada um com relação àqueles nossos professores de Inglês e o impacto			2,835	13159%		0	8%			0	8%	Tese2.txt	9%
10	tentava me espelhar em todos aqueles professores que tive e que infundiram			3,433	16052%		0	9%			0	9%	Tese2.txt	10%
11	. Se, para mim, tudo o que os professores faziam servia de motivação,			3,538	16439%		0	9%			0	9%	Tese2.txt	10%
12	com os mais variados tipos de professores , cada um com seu jeito de			3,750	16956%		0	10%			0	10%	Tese2.txt	11%
13	em educação, principalmente como professores de língua, seja ela materna			4,365	20071%		0	12%			0	12%	Tese2.txt	13%
14	. Tentava não me lembrar de outros professores que queriam passar a			4,779	22221%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%
15	em conta as atitudes de determinados professores acabamos por fazer o pior.			4,821	22372%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%
16	com suas boas atitudes, esses professores fazem o contrário. No			4,837	22430%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%
17	, secretas e de fachada ¹ que nós professores vivemos, acabam, segundo			4,907	22833%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%
18	e o conhecimento profissional dos professores . A relação entre a prática			4,935	22800%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%
19	secretas - aquelas vivenciadas pelos professores e alunos às portas			5,003	23059%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%
20	sagradas aquelas impostas aos professores pelos que acreditam que			5,018	23132%		0	13%			0	13%	Tese2.txt	14%

Figura 3: Exemplo de linhas de concordância do *corpus* de estudo, composta por textos acadêmicos de profissionais de Letras.

A partir do escopo desta pesquisa, optou-se em realizar a averiguação do contexto das palavras selecionadas pela *WordList*, a partir da escolha dos colocados, ou seja, clicando nas palavras nóculo e chegando até a sentença onde ela está presente no texto em que foi selecionada. Isso ocorreu a fim de se analisarem as representações presentes nos excertos, a partir dos nódulos-problema e vínculo deste estudo.

Por fim, o *KeyWords* extrai palavras de uma lista cujas frequências são estatisticamente diferentes (maiores ou menores) do que as frequências das mesmas palavras num outro *corpus* (de referência). Calcula também palavras-chave que são chave em vários textos.

Palavras-chave não são o mesmo que palavras “importantes”. O programa não identifica obrigatoriamente palavras-chave encontradas em artigos científicos no campo “palavras-chave”, por exemplo. As palavras-chave podem ser de dois tipos: positivas e negativas. Refere-se a palavras-chave positivas quando sua frequência é relativamente mais alta no *corpus* do estudo do que no *corpus* de referência. E, trata-se de palavras-chave negativas quando sua frequência é relativamente mais alta no *corpus* de referência do que no de estudo. As palavras-chave positivas e negativas são exibidas separadamente na tela de resultados. As positivas aparecem no começo da lista, em cor amarela. As negativas surgem no final da lista, em cor diferente.

As palavras-chave são úteis na análise linguística para fins diversos, tais como:

- identificar a temática de um *corpus* ou de um texto;
- descrever a organização interna de textos;
- localizar marcas indicativas de posicionamento ideológico;
- traçar um perfil lexical de um autor ou de outros indivíduos.

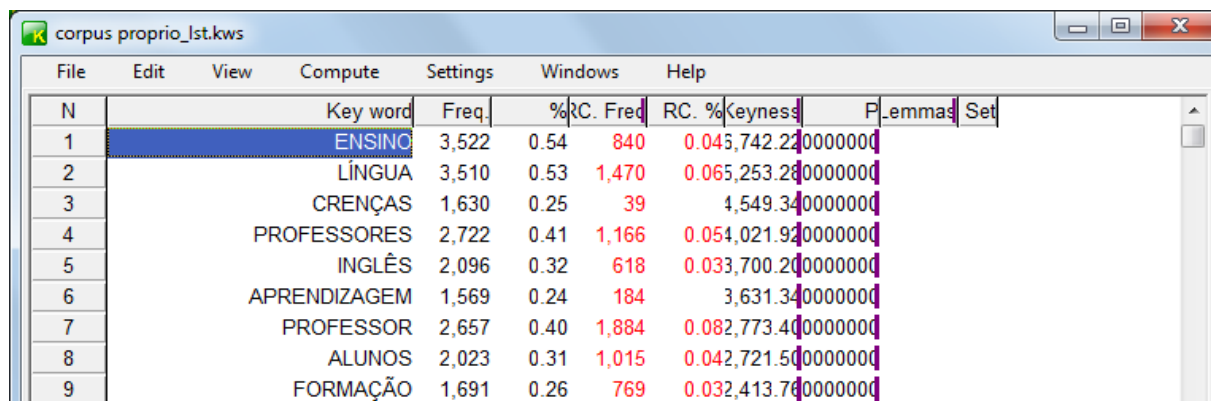
A ferramenta *KeyWords* também possibilita contar a quantidade de vezes que algumas palavras foram chave em várias listas. Palavras que foram chave em um número determinado de listas são chamadas palavras-chave-chave.

Os passos seguidos pela ferramenta *KeyWords* para a obtenção de palavras-chave-chave são, resumidamente, os seguintes (BERBER SARDINHA, 2009, p. 194-195):

- a) abrir um conjunto de listas de palavras-chave;
- b) identificar as palavras-chave em comum entre a primeira lista e a segunda;
- c) se as palavras em comum tiverem uma frequência igual ou superior ao valor mínimo estabelecido pelo usuário, pode-se copiá-las para uma lista de palavras-chave-chave;
- d) pode-se repetir os passos b e c para comparar cada lista com todas as outras.

Com relação aos utilitários do programa, tem-se: a) *File Manager* que abre uma janela para o gerenciamento de arquivos; b) *Splitter* que permite dividir um arquivo em vários arquivos menores; c) *Text Converter* que oferece várias funções para o pré-processamento de textos, como a substituição de palavras, partes de palavras ou partes de textos, simultaneamente num conjunto de arquivos, a renomeação em massa de arquivos, e a mudança de pasta (diretório) de arquivos que apresentem certas características; e d) *Viewer & Aligner* que fornece meios para visualização de textos e para o alinhamento (combinação) de dois textos num só.

A seguir, apresenta-se um exemplo de *KeyWords* do *corpus* de estudo, composto por textos acadêmicos de profissionais da área de Letras.



N	Key word	Freq.	%RC	Fred	RC	%	Keyness	P	emmas	Set
1	ENSINO	3,522	0.54	840	0.04	5,742.22	0.000000			
2	LÍNGUA	3,510	0.53	1,470	0.06	5,253.28	0.000000			
3	CRENÇAS	1,630	0.25	39		4,549.34	0.000000			
4	PROFESSORES	2,722	0.41	1,166	0.05	4,021.92	0.000000			
5	INGLÊS	2,096	0.32	618	0.03	3,700.20	0.000000			
6	APRENDIZAGEM	1,569	0.24	184		3,631.34	0.000000			
7	PROFESSOR	2,657	0.40	1,884	0.08	2,773.40	0.000000			
8	ALUNOS	2,023	0.31	1,015	0.04	2,721.50	0.000000			
9	FORMAÇÃO	1,691	0.26	769	0.03	2,413.70	0.000000			

Figura 4 – Palavras-chave geradas pelo *WordSmith Tools* 6.0.

Neste estudo, escolheram-se as *KeyWords* que se relacionavam com as classes das lexias que se destacaram na análise quantitativa do *TreeTagger* e que contemplam a categoria Fatores de Atribuição, conforme a THA. Elas também estão relacionadas aos nódulos-problema e vínculo deste estudo (que serão vistos na seção do Mapeador Semântico).

Destaca-se que o *WordSmith Tools* 6.0 pode ser utilizado em cinco áreas de pesquisa diferentes: ensino de língua estrangeira, análise de gênero, metáfora, tradução e linguística forense.

Segundo Berber Sardinha (2009), essas cinco áreas reúnem focos de pesquisa onde o *WordSmith Tools* pode atuar como instrumento central da análise de *corpus* e foram assim determinadas por serem campos onde a pesquisa de *corpus*, aliada ao *WordSmith Tools*, pode trazer muitos benefícios.

Por essa razão, pode-se associar a sua utilização à análise multidimensional, que se propõe a fornecer o instrumental para a identificação de padrões de coocorrências visando à caracterização linguística de um conjunto de gêneros de textos, de modo abrangente.

Na sequência, apresenta-se o Mapeador Semântico de Richter e Berber Sardinha (2009) que complementa as ferramentas do *WordSmith Tools*.

3.2.2 O mapeador semântico de Richter e Berber Sardinha

O mapeador semântico (MS) foi criado por Richter e Berber Sardinha (2009) durante os estudos de pós-doutoramento de Richter no LAEL-PUCSP.

Segundo Richter (2009), a ferramenta surgiu para preencher uma lacuna do programa *WordSmith Tools* para fins semântico-conceituais, associações entre nódulos de interesse para além dos limites da frase e das janelas à esquerda e à direita que o *Concord* apresenta sobre as lexias pesquisadas.

De acordo com os autores, o objetivo do Mapeador Semântico é comparar cotextos de palavras selecionadas, localizando, identificando, quantificando e totalizando os colocados coincidentes (*links*), exceto palavras por ignorar.

Os resultados são exibidos na forma de um arquivo texto com as informações distribuídas, conforme os itens que seguem:

```
nódulos.txt. as palavras pesquisadas
results_left.txt.comparação dos contextos à esquerda
results_left_right.txt: comparação dos contextos à esquerda com os da direita
results_position_by_position.txt. comparação de posição a posição
results_right.txt. comparação dos contextos à direita
results_right_left.txt: comparação dos contextos à direita com os da esquerda
stopwords.tmp: palavras para ignorar
```

Figura 5 – Resultados do Mapeador Semântico

A figura 5 mostra os resultados fornecidos pelo programa. Trata-se de uma amostra do mapeamento com nódulos. Os resultados gerados pelo MS foram inseridos no programa *Word*.

```
<1> left: nodes professor & profissional: (links: 15)=> 6
entrevistado, 5 trabalho, 3 processo, 2 ser, 2 reconhecido, 2
reconhece, 2 realidade, 2 mundo, 2 fase, 2 entrevista, 2 entre, 2
descrição, 2 atuação, 2 atividade, 2 acontece
-----
<2> left: nodes professor & conhecimento: (links: 5)=> 3
entrevistado, 2 trabalho, 2 ser, 2 esse, 2 atividade
-----
<3> left: nodes professor & didático: (links: 3)=> 3 entrevistado, 2
trabalho, 2 ser
```

```

-----
<4> left: nodes professor & ensino: (links: 3)=> 3 trabalho, 3
entrevistado, 2 ser
-----
<5> left: nodes professor & formação: (links: 6)=> 3 entrevistado, 2
trabalho, 2 trabalhando, 2 textos, 2 ser, 2 estou
-----
<6> left: nodes professor & motivação: (links: 3)=> 3 entrevistado,
2 trabalho, 2 ser
-----

```

Figura 6 – Amostra dos resultados do MS

Na página do MS, encontra-se uma explicação sobre a usabilidade do programa quanto à análise qualitativa e quantitativa das interconexões dos cotextos. O MS coloca à disposição do usuário informações sobre o comportamento em rede semântica dos nódulos de interesse da pesquisa, as quais podem ser utilizadas qualitativa e/ou quantitativamente para elucidar questões acerca das associações semânticas das palavras (e das respectivas forças associativas) a fim de auxiliar o mapeamento conceitual do *corpus*.

Para utilização do MS, o usuário deve fazer um *upload* do *corpus* que pretende analisar. Após o envio do *corpus*, o programa gera um código para ser inserido nos dados de identificação. Depois do preenchimento dos campos de identificação, basta clicar em rodar o programa e aguardar o *link* de resultados.

Richter (2011, p.126) acrescenta que

(I) para toda palavra há um cotexto de *n* palavras; (II) que, em cada ocorrência de uma palavra, ela cotextualiza *n* outras palavras; (III) que palavras com afinidade semântica coocorrem (por compartilharem *schemas*) e/ou tendem a apresentar cotextos ou partes de cotextos em comum, o programa inspeciona a janela de colocados à direita e à esquerda dos nódulos de interesse do pesquisador (ignorando os colocados pré-listados como irrelevantes), e identifica-quantifica os casos de cotextualidade lexical.

Dessa forma, o MS busca a presença de colocados em comum das palavras de interesse determinadas pelo pesquisador, estabelecendo ligações entre os colocados, a fim de apresentar os nódulos de interesse em rede.

A partir dos resultados gerados pelo programa, o pesquisador pode interpretá-los da seguinte forma: as quantificações indicam a maior ou menor intensidade das relações entre um e outro item lexical (nódulo), verificando estatisticamente as associações entre eles.

Essa ferramenta já foi utilizada na pesquisa de Lima (2010)⁴⁰, Cerezer (2010)⁴¹ e Amaral (2012)⁴² e contribuirá para a complementação dos resultados gerados pelo programa *WordSmith Tools* 6.0, neste estudo.

O MS está disponível gratuitamente *online* no seguinte endereço eletrônico <http://www.corpuslg.org/tools/mapeamento>. O objetivo e a funcionalidade do programa estão disponíveis no *site* da página e já foram apresentados anteriormente.

Os textos devem estar em um só arquivo em formato *txt* (texto sem formatação). Após o envio, o programa gera um código numérico que é a chave para acessar e fazer os mapeamentos do *corpus* enviado. Esse código tem validade de uma semana. Expirado esse período, o usuário deve repetir o procedimento novamente.

Os dados produzidos pelo MS devem ser colocados em uma tabela para a realização do cálculo da Razão Vinculativa Nodular Comparada (RVNC).

A RVNC fornece a medida da coesão semântica entre as categorias nodulares. O cálculo é realizado da seguinte forma: somam-se os valores dos *links* (*left*, *left_right*, *right*, *right_left*) de cada nódulo-problema em relação ao nódulo-vínculo, e faz-se a média. Em seguida, divide-se o valor menor pelo maior, originando um índice de força associativa semântica comparativa, que vai de zero a um (0 a 1).

Os resultados do mapeamento adquirem sentido quando analisados à luz de uma teoria, sendo, nesta pesquisa, a THA. A interpretação é feita contabilizando-se o número da divisão. “Um número baixo, entre 0,1 e 0,5, indica que a relação entre

⁴⁰ Para maiores informações, consultar a dissertação disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3488

A pesquisadora analisou produções textuais em Língua Espanhola, apresentando dados estatísticos relacionados ao aumento de itens lexicais em textos acadêmicos, comparando-os ao final do primeiro e segundo semestres do Curso de Letras – Habilitação Português/Espanhol.

⁴¹ Para maiores informações, consultar a dissertação disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3488

A pesquisadora utilizou o MS para verificar o aumento de conectores em espanhol em produções de acadêmicos de Letras.

⁴² Para maiores informações, consultar a dissertação disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=???

A pesquisadora utilizou o MS para verificar estatisticamente as relações entre os vocábulos que designavam conhecimento gnoseológico e praxeológico a fim de compreender como se constituíam as expectativas acerca do papel social em duas áreas, Letras e Educação Física.

os nódulos é relativamente frágil ou baixa; já um valor alto de 0,5 a 1, sugere aproximação entre as forças associativas dos nódulos-problema e nódulos-vínculo” (AMARAL, 2012, p. 81).

Na seguinte subseção, exemplifica-se a aplicabilidade do Mapeador Semântico para este estudo.

3.2.2.1 Tabela de frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo via mapeador semântico

A Tabela 2 representa uma amostra dos resultados obtidos com o programa, contabilizados de acordo com a THA. Esse exemplo está presente no capítulo da análise e discussões dos resultados.

Destaca-se que o escopo desta análise recai sobre as propriedades semânticas dos *corpora* e que o Mapeador Semântico (MS) permite mapear a relação entre os termos a partir de dados numéricos, evitando, assim, possíveis deduções.

Tabela 2 – Amostra dos resultados contabilizados, resultando a RVNC

(continua)

Resultados	Categoria	Subcategoria	Posição relativa	Nódulo problema A/professor	Nódulo problema B/profissional
Atribuição	Papel social	Conhecimento	Left	3230	13
			Left-right	3304	16
			Right	3505	14
			Right-left	3517	10
			TOTAL	13556	53
			MÉDIA	3389	13,25
			Razão Vinculativa S/A	0,91	
		Didático	Left	2247	10
			Left-right	2852	10
			Right	2675	7
			Right-left	2597	7
			Total	10371	34
			Média	2592.7	8,5
			Razão Vinculativa S/A	0,78	

		Left	3208	10
		Left-right	3301	10
		Right	3489	7
		Right-left	3484	7
		TOTAL	13482	34
		Média	3370.5	8,5
		Razão Vinculativa S/A	0.91	

Fonte: Amostra dos resultados contabilizados, resultando a RVNC. *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Na seção de análise e discussão dos resultados, complementou-se a análise com os recursos do MS e dos demais *softwares* usados neste trabalho.

Na seção seguinte, aborda-se a análise multidimensional e a sua utilização na análise dos *corpora* deste estudo.

3.3 Análise multidimensional

Um ponto de partida para o entendimento da análise multidimensional é compreender o contexto no qual ela foi criada. Ela foi desenvolvida tendo em vista a pouca abrangência do estudo da variação entre textos que se faziam valer de poucas características ou traços linguísticos.

Para Biber (1988, 1995), era comum descrever-se uma variedade textual por meio de poucas características, como a formalidade, impessoalidade ou oralidade (as quais ele define como características situacionais), ou como a frequência de palavras, emprego de marcadores, ou traços coesivos (chamados de características linguísticas).

Entretanto, segundo o autor, a variação entre variedades linguísticas (gêneros, meios, períodos históricos, etc.) deve levar em conta uma quantidade maior de traços, já que nenhum traço isolado é suficiente para uma descrição adequada. Tampouco o estudo baseado somente em características situacionais ou linguísticas, é adequado. O ideal, conforme Biber, seria combinar as duas perspectivas, isto é, a descrição firmada em características situacionais com a descrição baseada em traços linguísticos (BERBER SARDINHA, 2000b).

A análise multidimensional se propõe justamente a isso, ou seja, a fornecer o instrumental para a identificação de padrões de coocorrências dos dois tipos de características, visando a uma caracterização de uma língua, ou de um conjunto de tipos de texto, de modo abrangente.

Ela se apresenta como uma metodologia na linguística atual, entretanto no Brasil ela ainda é uma proposta de pesquisa recente. A sua maior contribuição para o estudo da linguagem é a possibilidade de se utilizar concomitantemente uma variedade de traços linguísticos empregados na análise textual e de se aplicar a codificação desses traços a um número de textos maior do que se poderia fazer manualmente (e.g. HOEY, 1983; SWALES, 1990; VAN DIJK, 1980), por meio do emprego de computadores e técnicas estatísticas (BERBER SARDINHA, 2000b).

O conceito fundamental nesse tipo de análise é o construto dimensão, pois o nome da abordagem deriva do conceito de dimensão de variação.

Uma dimensão é um conjunto de traços que subjazem a um *corpus*. O *corpus* pode consistir de uma seleção de textos, de um conjunto de gêneros ou até mesmo de amostras relativas a um idioma inteiro. Esse conceito será discutido mais abaixo, na seção terminologia. Na sequência, são abordados os pressupostos da análise multidimensional.

3.3.1 Pressupostos da análise multidimensional

A análise multidimensional possui um caráter essencialmente quantitativo e computacional. Ela permite a descrição de línguas e tipos de textos por meio de uma grande quantidade de características linguísticas.

Douglas Biber criou a análise multidimensional com o objetivo de permitir uma descrição rica e complexa de *corpora* inteiros de textos por meios estatísticos e pela extração precisa de características textuais em comum entre *corpora*. Anteriormente à análise multidimensional, a tendência era de que se estudasse a coocorrência de poucos traços e que se fizesse a interpretação de modo intuitivo. A variação entre registros era investigada comumente por meio de poucos parâmetros, como, por exemplo, formalidade ou planejamento.

Como consequência, a distinção que se fazia entre textos era incompleta, pois privilegiava apenas uma das muitas diferenças que podem existir entre os textos. Essa ênfase no emprego de poucos parâmetros também tinha o efeito de polarizar a descrição de cada parâmetro. Assim, havia uma tendência para se descreverem textos através de dois opostos, como, por exemplo, formal *versus* informal, ou planejado *versus* espontâneo.

A análise multidimensional reconhece que a análise deve utilizar-se de uma quantidade maior de parâmetros para permitir uma comparação mais abrangente. Características como formalidade, planejamento, oralidade, referencialidade, entre outras, devem ser possíveis de serem incluídas. Além disso, o analista deve dispor de um arsenal que inclua o maior número possível de características linguísticas, já que o aumento da quantidade de parâmetros implica um número maior de traços linguísticos, necessários para cobrir um número maior de parâmetros.

As categorias empregadas não necessitam ser limitadas. Elas podem exibir maior possibilidade de variação, por exemplo, através de uma escala da formalidade (de mais formal para menos formal).

A descrição dos textos dentro desses aspectos mais abrangentes é feita por meio de técnicas estatísticas multivariadas, o que evita erros na especificação dos traços coocorrentes.

A abordagem multidimensional possui várias características que no seu conjunto distinguem essa metodologia de outros sistemas analíticos de descrição. Primeiramente, ela baseia-se em *corpora*, isto é, ela pretende descrever um grande número de textos autênticos. Outra característica é que ela é essencialmente computacional, fazendo uso de ferramentas automáticas e semiautomáticas para rotulação das características de interesse nos textos.

Além disso, ela se presta à descrição de conjuntos de textos ou registros, ao invés de textos individuais. Ela também tem um caráter essencialmente comparativo, pois promove o contraste entre os textos ou registros. Como diz seu rótulo, ela é multidimensional, ao reconhecer que a variação entre textos e registros pode ser descrita por meio de múltiplos parâmetros.

Outra característica é a utilização de um aparato quantitativo de descrição, o qual permite a especificação da coocorrência dos traços linguísticos de modo preciso. Porém, a abordagem não descarta a utilidade de técnicas qualitativas de

interpretação, pois as dimensões são rotuladas seguindo a interpretação qualitativa dos fatores.

Por fim, a abordagem multidimensional combina análises de nível macro com análises de nível micro, já que a microdescrição dos traços de cada texto permite a indução dos macroagrupamentos textuais ou genéricos.

A abordagem multidimensional apresenta caráter cumulativo. A descrição de um *corpus* de determinada variedade multidimensionalmente permite a comparação dessa descrição com a descrição de outras variedades, como, por exemplo, o contraste entre textos de negócio e textos jornalísticos.

A comparação posterior é feita por meio do contraste das dimensões finais obtidas em cada análise separadamente, não havendo necessidade de se promover outra análise por completo para fins comparativos.

Além da comparação de variedades diferentes, as análises individuais também se prestam para a comparação da descrição de *corpora* de línguas diferentes. Por exemplo, pode-se pensar na comparação das características multidimensionais de textos de negócios escritos em português e inglês.

Desse modo, é possível empreender-se uma análise de larga escala de um *corpus* fazendo-se descrições individuais ao longo do tempo. E, posteriormente, é possível combinar as análises para fins comparativos.

Por isso, a abordagem multidimensional presta-se a projetos de descrição de bancos de dados em crescimento, ou seja, aquelas bases de dados linguísticos que estão em processo de coleta.

Essa abordagem é flexível, podendo acomodar diversos tipos de traços linguísticos. De forma recorrente, tem-se utilizado características lexicais e gramaticais (BIBER, 1988, 1995), entretanto é possível incluir características de cunho mais discursivo (PACHECO, 1997) e funcionais (SHIMAZUMI, 1998).

Além disso, as próprias dimensões não são definitivas, podendo ser modificadas com a inclusão de novas características linguísticas.

Nesta pesquisa, faz-se uma comparação de traços linguísticos com ênfase nas características lexicais e gramaticais (modalização e modalidade) em três *corpora*.

Na sequência, explica-se a terminologia da AM, que apresenta conceitos centrais empregados nesta análise.

3.3.2 Terminologia

Nesta seção, são apresentados alguns conceitos centrais empregados na análise multidimensional.

3.3.2.1 Traços

Traços são elementos linguísticos pertinentes à análise que se quantificam, a exemplo do número de infinitivos, gerúndios e substantivos. Os traços a serem levados em conta em uma análise multidimensional são escolhidos mediante pesquisa na literatura disponível e devem representar um aspecto funcional no nível do texto (BIBER, 1988, p.72). Os traços são chamados de variáveis na realização da análise fatorial.

Neste estudo, optou-se pelas variáveis substantivo, adjetivo e verbos modais, que foram previamente contabilizadas e etiquetadas pelo programa *TreeTagger*. Elas são frequentemente recorrentes em textos acadêmicos e representam o aspecto funcional da impessoalidade, característica dessa categoria textual.

3.3.2.2 Características

As características analíticas dividem-se em dois grupos: linguísticas e não linguísticas (também conhecidas por situacionais).

As características linguísticas são traços que se escolheu quantificar, como, por exemplo, a quantidade de substantivos, ou de marcadores discursivos, ou a densidade lexical.

As características situacionais são aquelas preexistentes e de uso não estritamente acadêmico que descrevem as características de uso de uma variedade. Por exemplo, tem-se propósito, tópico, meio, formalidade, etc.

Neste estudo, optou-se pela característica linguística, conforme já explicitado no item anterior.

3.3.2.3 Registro e gênero

Os termos são empregados com sentidos idênticos na análise multidimensional. Na análise multidimensional, registro ou gênero é um termo empregado para definir uma variedade linguística, geral ou específica, como discurso acadêmico ou cartas pessoais. Em trabalhos anteriores, Biber (1988) empregava o termo gênero e mais recentemente tem privilegiado o termo registro (BIBER, 1995).

Um registro ou gênero é uma variedade definida por variáveis situacionais, isto é, não linguísticas e cujos rótulos são empregados corriqueiramente por falantes nativos da língua no dia a dia.

Esse é um conceito considerado impreciso (*cover term*), pois pode definir tanto variedades de caráter geral, como conversação, quanto específicas, como, por exemplo, os textos escritos por um determinado autor.

Assim, a prosa acadêmica, foco desta análise, pode ser classificada como registro.

3.3.2.4 Tipo de texto

O conceito de tipo de texto é diferente do de registro e gênero. Ele designa um conjunto de textos formado exclusivamente com base em critérios linguísticos.

Chega-se à descrição de tipos de texto somente em estágios avançados da análise multidimensional, quando já se descreveram as dimensões e se mapearam os registros participantes em cada uma.

Por essa razão, não é uma meta de toda análise multidimensional descrever os tipos de texto de uma língua ou variedade.

3.3.2.5 Fator

Um fator é um grupo de variáveis que coocorrem significativamente do ponto de vista estatístico. Os fatores são extraídos mediante a aplicação do procedimento estatístico conhecido como Análise Fatorial.

Esse procedimento baseia-se na extração de conjuntos de variáveis que se correlacionam. O procedimento estatístico proporciona várias soluções, isto é, conjuntos com vários números de fatores (por exemplo, uma solução com dois fatores, três fatores, etc.).

O analista é quem escolhe a solução mais apropriada. Não há métodos estatísticos comprovadamente eficazes para a identificação do número exato de fatores subjacentes a um conjunto de dados.

Por isso, o analista deve recorrer ao leque de técnicas para escolher qual é a melhor solução para os seus dados.

Da identificação criteriosa do número de fatores depende a localização das dimensões de forma correta.

Neste estudo, o ponto de partida para a escolha das variáveis que compõem a análise multidimensional foi o jogo de etiquetas gerado pelo etiquetador morfológico *TreeTagger*, para a língua portuguesa (SCHMIDT, 1993), bem como os dados numéricos gerados pelo programa *WordSmith Tools* 6.0, além das subcategorias dos fatores de atribuição da THA (RICHTER, 2011). Os dados gerados pelos programas *TreeTagger* e *WordSmith Tools* 6.0 estão gravados no CD, em anexo.

3.3.2.6 Dimensão

A dimensão é o carácter que um fator assume assim que ele é interpretado do ponto de vista de sua função comunicativa.

Uma dimensão permite visualizar características em comum partilhadas por uma porção significativa dos dados.

A interpretação do fator leva em conta tanto as características linguísticas quanto as características partilhadas pelos registros que estão representados no fator.

As dimensões permitem redefinir o quadro de registros inicial. Nesta tese, as dimensões selecionadas para a pesquisa são:

Dimensão 1: Produção informacional;

Dimensão 2 : Informação abstrata;

Dimensão 3: Referências explícitas;

Dimensão 4: Informação elaborada de antemão.

Todas as dimensões estão relacionadas ao registro dos textos escolhidos para análise, ou seja, a prosa acadêmica.

Na subseção que segue, tem-se as etapas da análise multidimensional.

3.3.3 Etapas de uma análise multidimensional

Nas seções e subseções anteriores foram definidos os conceitos centrais da análise multidimensional. A partir disso, apresentam-se os passos envolvidos na consecução de uma investigação dentro dessa linha.

De modo geral, a execução de uma análise multidimensional envolve três etapas básicas. A primeira, de caráter preliminar, compreende a revisão da literatura em busca de traços linguísticos relevantes a serem levados em conta na análise, a coleta do *corpus* e a codificação dos textos de acordo com o elenco de características linguísticas selecionadas para análise.

A segunda fase da análise refere-se à análise fatorial. Durante essa fase, é feito um agrupamento das características linguísticas em fatores, bem como a sua interpretação funcional, a descoberta do traço comunicativo dominante subjacente ao fator, e a determinação das dimensões.

Por fim, na terceira etapa, faz-se o cálculo de escores de cada texto em relação a cada fator e interpretam-se as dimensões à luz dos textos que as compõem.

Mais especificamente, os passos a serem seguidos numa análise multidimensional são apresentados abaixo. As etapas principais compreendem:

1. o levantamento das características linguísticas relevantes para análise, por meio de ampla consulta à literatura disponível;
2. a coleta ou a adoção de um *corpus* de dados linguísticos representativo e compatível com as metas da análise;
3. a transformação das características linguísticas em variáveis quantificáveis;
4. a codificação dos dados baseada nas variáveis selecionadas, usando-se ferramentas computacionais para análise automática, semiautomática (interativa), ou manual;
5. a conferência manual da codificação feita por computador para se assegurar de sua exatidão;
6. a computação de frequências médias de cada variável;
7. a padronização das frequências (em geral por 1000 palavras), para permitir a comparação entre variedades (textos, registros ou *corpora*) de extensões diferentes;
8. a análise fatorial inicial, a fim de se obterem os pesos (*loadings*) de cada variável em cada variedade;
9. a determinação do número de fatores, por meio da aplicação de técnicas como observação dos valores *eigen* (*eigenvalues*) em um gráfico *scree* (*scree plot*);
10. a análise fatorial posterior, fazendo-se a rotação dos fatores para se evitar sobrecarga de um fator;
11. a interpretação de cada fator e a rotulação das dimensões;
12. o cálculo de escores de cada *corpus* por fator, através da padronização dos escores com base na média e no desvio padrão; e
13. o cálculo de escores médios de cada variedade por fator.

Em resumo, uma pesquisa multidimensional envolve análises macroscópicas e microscópicas. As primeiras são efetuadas quando da computação dos fatores. Nesse momento, as análises de cada *corpus* são agrupadas de modo que se possa perceber a variação das mesmas em nível macro.

As análises microscópicas, por outro lado, se dão quando da interpretação dos fatores de modo funcional. Nesse nível, leva-se em conta cada *corpus* e cada registro individualmente.

Neste estudo, as análises macro e microscópicas foram feitas a partir dos dados numéricos gerados pelos *softwares* (*TreeTagger*, *WordSmith Tools 6.0* e Mapeador Semântico, nesta mesma sequência). Passa-se, assim, para a análise, a discussão e a interpretação dos resultados desta pesquisa .

CAPÍTULO IV – ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a parte prática da pesquisa, norteado pelas discussões teóricas apresentadas no Capítulo II. Inicialmente, são apontados os procedimentos adotados para coleta e análise dos *corpora* de estudo, acompanhados da discussão e da interpretação dos resultados. Estes buscam responder às perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo I.

4.1 Análise e discussão dos procedimentos

Os passos de formação dos bancos de dados do *corpus*, ancorados na base teórica metodológica da Linguística de Corpus e do programa *WordSmith Tools 6.0* são apresentados a seguir.

4.1.1 Seleção e coleta dos dados

Inicialmente, os três *corpora* foram selecionados e limpos, e convertidos em textos em formato *txt*. Os *corpora* foram salvos em três arquivos para a iniciação do processo de etiquetagem, por meio do *software TreeTagger*. Na sequência, geraram-se os resultados e, posteriormente, analisaram-se os percentuais.

Demonstra-se, neste momento, os procedimentos de formação e seleção dos *corpora*, buscando ilustrar, por meio das janelas que o programa *WordSmith 6.0* apresenta, as suas ferramentas de análise (*Concord*, *WordList*, *KeyWords*).

Posteriormente, os arquivos em *txt* foram copiados para o programa *WordSmith Tools 6.0* e iniciaram-se os procedimentos de formação de lista de palavras e linhas de concordância, como mostra a figura 6.

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
60	mundo	2,984	0.12	337	88.45	
61	leitura	2,913	0.12	279	73.23	
62	aluno	2,889	0.12	179	46.98	
63	vida	2,889	0.12	329	86.35	
64	ensino	2,880	0.12	193	50.66	
65	quando	2,879	0.12	372	97.64	
66	através	2,790	0.12	361	94.75	
67	Os	2,739	0.11	367	96.33	
68	nas	2,689	0.11	370	97.11	
69	criança	2,623	0.11	164	43.04	
70	tempo	2,616	0.11	356	93.44	
71	processo	2,590	0.11	345	90.55	
72	social	2,584	0.11	337	88.45	
73	São	2,560	0.11	357	93.70	
74	trabalho	2,555	0.11	373	97.90	
75	seja	2,553	0.11	367	96.33	
76	aos	2,548	0.11	367	96.33	
77	muito	2,544	0.10	353	92.65	
78	professor	2,533	0.10	192	50.39	
79	já	2,466	0.10	357	93.70	
80	4	2,446	0.10	304	79.79	
81	era	2,425	0.10	299	78.48	
82	ela	2,397	0.10	344	90.29	
83	2,300	0.10	154	39.69	

frequency alphabetical statistics filenames notes

96,961 entries Row 1 professor

Figura 7 – Formação de lista de palavras do *corpus* de TCCs, monografias *lato sensu* de Letras

Após a formação da lista de palavras de cada *corpus*, passou-se para a etapa de etiquetagem, com o programa *TreeTagger*.

Na sequência dos passos da análise, realizou-se a etiquetagem a fim de verificar-se a frequência das classes de palavras presentes nos *corpora* deste estudo.

4.2. A etiquetagem com o programa *TreeTagger*

Os dados analisados com a *suite TreeTagger* foram apresentados, separados por *subcorpus*, conforme as *tags* já explicitadas no Capítulo referente à metodologia, para posterior normalização dos dados gerados pelo *WordSmith Tools*, a partir das *KeyWords*.

4.2.1 Dados gerados pela *suite TreeTagger* do *corpus* composto por TCCs e monografias *lato sensu* de Letras.

CLASSE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
ADJ	7.529	7,84%
ADV	3.507	3,65%
B	2	0,00%
CARD	2.044	2,13%
CONJ	4.032	4,20%
CONJSUB	876	0,91%
DET	7.330	7,63%
F	40	0,04%
G	28	0,03%
I	5	0,01%
IL	42	0,04%
L	14	0,01%
NOM	23.910	24,89%
P	2.051	2,13%
P+P	2	0,00%
PR	1.920	2,00%
PRP	7.772	8,09%
PRP+ADV	13	0,01%
PRP+DET	5.576	5,80%
PRP+P	477	0,50%
PRP+PRP	10	0,01%
QUOTE	2.905	3,02%
SENT	4.194	4,37%
V	14.163	14,74%
V+P	514	0,54%
V+U_d	3	0,00%
VIRG	7.001	7,29%
X	79	0,08%
(Vazias)	31	0,03%
TOTAL	96.070	100,00%

Figura 8: Dados gerados pelo *suite TreeTagger* do *corpus* composto por TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Com base nos resultados gerados pela planilha do *Excel*, confirmou-se que as variáveis substantivos (NOM), verbos (V) e adjetivos (ADJ) são recorrentes nas classes etiquetadas pelo programa *TreeTagger*. A escolha por essas classes

justifica-se pelo número elevado de vezes que apareceram nesse *subcorpus* de estudo, tornando-se, assim, elementos linguísticos significativos para análise.

4.2.2 Dados gerados pelo *suite TreeTagger* do *corpus* composto por dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

CLASSE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
ADJ	29.142	7,26%
ADV	14.328	3,57%
CARD	9.272	2,31%
CONJ	15.744	3,92%
CONJSUB	2.640	0,66%
DET	29.122	7,26%
F	367	0,09%
G	85	0,02%
I	248	0,06%
IL	32	0,01%
L	88	0,02%
NOM	101.799	25,37%
P	9.501	2,37%
P+P	6	0,00%
PR	8.610	2,15%
PRP	33.264	8,29%
PRP+ADV	67	0,02%
PRP+DET	22.000	5,48%
PRP+P	2.089	0,52%
PRP+PRP	137	0,03%
QUOTE	12.414	3,09%
SENT	21.397	5,33%
V	61.767	15,39%
V+P	1.581	0,39%
V+U_d	1	0,00%
VIRG	24.789	6,18%
X	666	0,17%
(Vazias)	119	0,03%
Total	401.275	100,00%

Figura 9: Dados gerados pelo *suite TreeTagger* do *corpus* composto por dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Pode-se observar que a frequência elevada das classes substantivo (NOM) e verbo (V) e adjetivo (ADJ) são recorrentes e também estão presentes neste *subcorpus* de estudo. Por essa razão, elas servirão de parâmetro para a análise.

4.2.3 Dados gerados pela *suite TreeTagger* do *corpus* composto por TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

CLASSES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
ADJ	7.529	7,84%
ADV	3.507	3,65%
B	2	0,00%
CARD	2.044	2,13%
CONJ	4.032	4,20%
CONJSUB	876	0,91%
DET	7.330	7,63%
F	40	0,04%
G	28	0,03%
I	5	0,01%
IL	42	0,04%
L	14	0,01%
NOM	23.910	24,89%
P	2.051	2,13%
P+P	2	0,00%
PR	1.920	2,00%
PRP	7.772	8,09%
PRP+ADV	13	0,01%
PRP+DET	5.576	5,80%
PRP+P	477	0,50%
PRP+PRP	10	0,01%
QUOTE	2.905	3,02%
SENT	4.194	4,37%
V	14.163	14,74%
V+P	514	0,54%
V+U_d	3	0,00%
VIRG	7.001	7,29%
X	79	0,08%
(Vazias)	31	0,03%
TOTAL	96.070	100,00%

Figura 10: Dados gerados pelo *suite TreeTagger* do *corpus* composto por TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Na tabela com os dados do *subcorpus* de Psicologia, verificou-se que os valores numéricos das classes substantivo (NOM), verbo (V) e adjetivo (ADJ) também são mais significativos que as demais classes de palavras. Essa seria a razão para a análise das três classes gramaticais, além da recorrência ao percentual elevado na sua frequência nos dados gerados pelo *WordSmith Tools 6.0*, nos *corpora* de estudo.

As análises dos nódulos-problema e vínculo partiram dos resultados do levantamento morfológico e das frequências das lexias, geradas pelo *WordSmith Tools 6.0*, conforme será demonstrado nas próximas seções.

4.3 Dados gerados pelo programa *WordSmith Tools 6.0*

As *WordLists* dos *corpora* foram geradas e decidiu-se pelas seguintes lexias: “professor”, “profissional”, “prática”, “conhecimento”, “formação”, “bacharelado”, “licenciatura”, “ensino”, “didática”, “motivação”, “precisa”, “deve” e “pode”.

A escolha e a categorização das lexias relacionam-se aos Fatores de Atribuição da THA estendida e aos nódulos-vínculo e problema deste estudo, especificamente porque buscam contemplar as duas categorias profissionais dos sujeitos investigados, bem como os conhecimentos gnoseológico, praxeológico, o ordenamento, a necessidade e a possibilidade das ações profissionais da área de Letras e Psicologia.

Essa seleção buscou inserir as mesmas lexias para os três *corpora* de estudo, por esta razão, a frequência de uma lexia pode não ser elevada em um *corpus*, mas ser relevante para análise em função de seu resultado nos outros dois *corpora* restantes.

No quadro a seguir, esboçam-se os dados estatísticos gerados pelas escolhas das lexias com a ferramenta do *WordList*. Assim, na próxima seção, essas lexias são categorizadas como nódulos-problema e como nódulos-vínculo para que o mapeamento seja realizado.

(continua)

Registro 1 – Letras- 381 arquivos Profissionais de mercado (TCCs, Monografias lato sensu)	Registro 2 – Letras – 219 arquivos Profissionais da academia (Dissertações e Teses)	Registro 3 – Psicologia – 321 arquivos Composto por TCCs, Monografias, Dissertações e Teses
Variável: substantivo Professor Frequência: 2533 Porcentagem: 0.10% Número de textos: 192 Porcentagem: 50,39%	Variável: substantivo Professor Frequência: 13183 Porcentagem: 0.19% Número de textos: 181 Porcentagem: 82.65%	Variável: substantivo Professor Frequência: 705 Porcentagem: 0.03% Número de textos: 114 Porcentagem: 35.51%
Variável: substantivo/adjetivo Profissional Frequência: 288 Porcentagem: 0,01% Número de textos: 86 Porcentagem: 22,57%	Variável: substantivo/adjetivo Profissional Frequência: 2176 Porcentagem: 0.03% Número de textos: 152 Porcentagem: 69.41%	Variável: substantivo/adjetivo Profissional Frequência: 1509 Porcentagem: 0.05% Número de textos: 151 Porcentagem: 47.04%
Variável: substantivo Prática Frequência: 821 Porcentagem: 0.03% Número de textos: 214 Porcentagem: 56.17%	Variável: substantivo Prática Frequência: 4908 Porcentagem: 0.07% Número de textos: 195 Porcentagem: 89.04%	Variável: substantivo Prática Frequência: 958 Porcentagem: 0.03% Número de textos: 215 Porcentagem: 66.98%
Variável: substantivo Profissão Frequência: 134 Porcentagem: sem porcentagem com frequência baixa Número de textos: 65 Porcentagem: 17.06%	Variável: substantivo Profissão Frequência: 416 Porcentagem: sem porcentagem com frequência baixa Número de textos: 79 Porcentagem: 36.07%	Variável: substantivo Profissão Frequência: 359 Porcentagem: 0.01% Número de textos: 89 Porcentagem: 27.73%
Variável: substantivo ensino Frequência: 2880 Porcentagem: 0,12% Número de textos: 193 Porcentagem: 50.66%	Variável: substantivo ensino Frequência: 8526 Porcentagem: 0.12% Número de textos: 187 Porcentagem: 83,9%	Variável: substantivo ensino Frequência: 285 Porcentagem: 0,01% Número de textos: 73 Porcentagem: 36,8%
Variável: substantivo motivação Frequência: 722 Porcentagem: 0,03% Número de textos: 97 Porcentagem: 25.46%	Variável: substantivo motivação Frequência: 373 Porcentagem: - Número de textos: 101 Porcentagem: 46,12%	Variável: substantivo motivação Frequência: 406 Porcentagem: 0,02% Número de textos: 73 Porcentagem: 36,8%
Variável: substantivo conhecimento Frequência: 1989 Porcentagem: 0,08% Número de textos: 307 Porcentagem: 80.58%	Variável: substantivo conhecimento Frequência: 7780 Porcentagem: 0,11% Número de textos: 204 Porcentagem: 93.15%	Variável: substantivo conhecimento Frequência: 15 Porcentagem: - Número de textos: 11 Porcentagem: 5,5%
Variável: substantivo formação Frequência: 1334 Porcentagem: 0,06% Número de textos: 242 Porcentagem: 57,08%	Variável: substantivo formação Frequência: 5392 Porcentagem: 0,08% Número de textos: 188 Porcentagem: 84 %	Variável: substantivo formação Frequência: 807 Porcentagem: 0,04% Número de textos: 147 Porcentagem: 74,2%
Variável: substantivo bacharelado Frequência: 2 Porcentagem: - Número de textos: 2 Porcentagem: 0,52%	Variável: substantivo bacharelado Frequência: 9 Porcentagem: - Número de textos: 8 Porcentagem: 3,65%	Variável: substantivo bacharelado Frequência: 0 Porcentagem: 0% Número de textos: 0 Porcentagem: 0%
Variável: substantivo licenciatura Frequência: 73 Porcentagem: 3,65% Número de textos: 14 Porcentagem: 3,65%	Variável: substantivo licenciatura Frequência: 53 Porcentagem: - Número de textos: 30 Porcentagem: 13,70%	Variável: substantivo licenciatura Frequência: 5 Porcentagem: - Número de textos: 4 Porcentagem: 1,25%
Variável: substantivo didático Frequência: 77 Porcentagem: 05,02% Número de textos: 25 Porcentagem: 05,02%	Variável: substantivo didático Frequência: 935 Porcentagem: 0,01% Número de textos: 115 Porcentagem: 52,51%	Variável: substantivo didático Frequência: 7 Porcentagem: - Número de textos: 7 Porcentagem: 3,54%
Variável: verbo modal Precisa Frequência: 496 Porcentagem: 0.02% Número de textos: 203 Porcentagem: 53.28%	Variável: verbo modal Precisa Frequência: 1379 Porcentagem: 0.02% Número de textos: 147 Porcentagem: 67.12%	Variável: verbo modal Precisa Frequência: 601 Porcentagem: 0.02% Número de textos: 209 Porcentagem: 65.11%

Variável: verbo modal pode Frequência: 3588 Porcentagem: 0.15% Número de textos: 370 Porcentagem: 97.11%	Variável: verbo modal pode Frequência: 11.614 Porcentagem: 0.16 % Número de textos: 208 Porcentagem: 94.98%	Variável: verbo modal pode Frequência: 5368 Porcentagem: 0.19% Número de textos: 311 Porcentagem: 96.88%
Variável: Verbo modal deve Frequência: 1763 Porcentagem: 0.07% Número de textos: 325 Porcentagem: 85.30%	Variável: verbo modal deve Frequência: 3623 Porcentagem: 0.05% Número de textos: 187 Porcentagem: 85.39%	Variável: verbo modal deve Frequência: 1804 Porcentagem: 0.06% Número de textos: 283 Porcentagem: 88.16%

Quadro 5: Especificações estatísticas das lexias das *WordLists* dos *corpora*.

Esses dados serviram de sustentação para análise multidimensional no que se refere ao cálculo da média aritmética, da amplitude e da normalização.

Essas variáveis foram escolhidas por abrangerem características que incluem informações em nível micro, tais como: substantivos, verbos e adjetivos.

Ademais, servirão para gerarem informações mais complexas, que dizem respeito às escolhas léxico-gramaticais no nível sintático. Estas últimas incluem certas características textuais, tais como a frequência de verbos modais, como, por exemplo, a verificação do maior ou menor uso dos recursos de modalização nos textos dos três *corpora* de estudo.

Embora tenham sido geradas as palavras-chave para se determinar os nódulos-problema e vínculo para posterior utilização no mapeador semântico (RICHTER e BERBER SARDINHA, 2009), utilizou-se a análise multidimensional para se verificar a coocorrência desses itens lexicais nos três *corpora* com gêneros textuais referentes à prosa acadêmica.

Na sequência, tem-se o mapeamento das lexias selecionadas para análise.

4.4 Mapeamento semântico dos nódulos de estudo

Nesta seção, fez-se a análise do mapeamento semântico das lexias “professor”, “profissional”, “formação”, “bacharelado”, “licenciatura”, “prática”, “conhecimento”, “didática”, “motivação”, “ensino”, “precisa”, “deve” e “pode” dos três *corpora* da pesquisa.

Para tanto, classificou-se as lexias professor e profissional como nódulos-problema, com a finalidade de contemplar as duas categorias profissionais deste estudo. E como nódulos-vínculo, na subcategoria conhecimento gnoseológico, as lexias “conhecimento”, “formação”, “licenciatura” e “bacharelado”.

Na subcategoria conhecimento praxeológico, encontram-se as lexias “didático”, “ensino”, “motivação” e “prática”. Indicando ordenamento, tem-se a lexia “deve”; apontando necessidade, tem-se a lexia “precisa” e sinalizando possibilidade, a lexia “pode”.

Inicia-se, assim, a apresentação dos mapeamentos.

4.4.1 Mapeamento do *corpus* de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Tabela 3 – Frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – *Corpus* de TCCs e Monografias *lato sensu* de Letras.

(continua)

Categoria	Subcategoria	Nóculo vínculo	Posição relativa	Nóculo problema A/professor	Nóculo problema B/profissional
Atribuição Papel Social	Conhecimento Gnoseológico (RICHTER, 2011)	Conhecimento	Left	1147	630
			Left-Right	1167	654
			Right	1230	667
			Right-Left	1208	639
			TOTAL	4752	2590
			MÉDIA	1.188	647.5
			Razão Vinculativa B/A	0,54	
		Formação	Left	1053	526
			Left-Right	1036	484
			Right	1095	517
			Right-Left	1137	540
			TOTAL	4321	2067
			MÉDIA	1080.25	516.7
			Razão Vinculativa B/A	0,47	
		Licenciatura	Left	675	97
			Left-Right	687	104
			Right	763	110
			Right-Left	755	105
			TOTAL	2880	416
			MÉDIA	720	104
			Razão Vinculativa B/A	0,14	
		Bacharelado	Left	670	82
			Left-Right	670	81

			Right	750	91	
			Right-Left	749	93	
			TOTAL	2839	347	
			Média	709,75	86,75	
			Razão Vinculativa B/A	0,12		
	Conhecimento Praxeológico (RICHTER, 2011)	Didático		Left	786	241
				Left-Right	824	267
				Right	893	285
				Right-Left	869	257
				TOTAL	3372	1050
				Média	843	262.5
				Razão Vinculativa B/A	0.31	
		Ensino		Left	1457	958
				Left-Right	1358	851
				Right	1508	864
				Right-Left	1385	984
				TOTAL	5708	3657
				MÉDIA	1427	914.25
				Razão Vinculativa B/A	0.64	
		Motivação		Left	909	372
				Left-Right	886	360
				Right	962	372
				Right-Left	987	380
				TOTAL	3744	1484
				MÉDIA	936	371
				Razão Vinculativa B/A	0.39	
		Prática		Left	905	357
				Left-Right	931	365
				Right	985	382
				Right-Left	983	366
				TOTAL	3804	1470
				MÉDIA	951	367,5
	Razão Vinculativa B/A			0,38		
	Ordenamento	Deve	Left	1128	611	
			Left-Right	1126	582	
			Right	1180	595	
			Right-Left	1161	635	
			TOTAL	4595	2423	
			MÉDIA	1148,7	605.7	
			Razão Vinculativa B/A	0.52		
	Necessidade	Precisa	Left	795	247	
			Left-Right	830	255	
Right			909	261		
Right-Left			871	256		
TOTAL			3405	1019		
MÉDIA			851.25	254.7		
Razão Vinculativa B/A			0.30			
Possibilidade	Pode	Left	1657	1152		
		Left-Right	1487	974		
		Right	1544	966		
		Right-Left	1699	1177		
		TOTAL	6387	4269		
		MÉDIA	1596.7	1067.25		
		Razão Vinculativa B/A	0,67			

Fonte: Frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – *Corpus* de TCCs e Monografias *lato sensu* de Letras.

Pode-se verificar que as relações entre os nódulos é relativamente frágil ou baixa (AMARAL, 2012), pois os resultados do cálculo da RVNC ficaram entre 0,12 e 0,67.

Observa-se que algumas lexias apresentam maiores relações com os nódulos-problema do que outras. Por exemplo, a lexia “conhecimento” obteve 0,54 como resultado da RVNC, valor acima de 0,5. Essa lexia faz parte das atribuições do profissional, de acordo com os fatores de atribuição da THA e parece fazer parte das preocupações dos autores do *corpus*, referente aos profissionais de mercado.

Já as lexias “formação” (0,47), “bacharelado” (0,12), “licenciatura” (0,14), “didático” (0,31), “prática” (0,30), “motivação” (0,39) e “precisa” (0,30) não obtiveram um valor significativo no cálculo da RVNC. Isso significa que para os profissionais de mercado o enquadramento referente às questões de formação (deônticas) e procedurais (práticas situadas no nível das ações, como metodologias e técnicas, e no nível das operações, como estratégias e operações cognitivas) não estão no foco das preocupações profissionais.

Em contrapartida, as lexias “ensino” (0,64), os modalizadores “deve” (0,52) e “pode” (0,67) obtiveram resultados acima de 0,5. Isso demonstra que, quanto ao enquadramento dos fatores de atribuição, na subcategoria do conhecimento gnoseológico, o conhecimento é uma questão que, no mínimo, inquieta os profissionais dessa categoria.

Já no enquadramento dos fatores de atribuição, referente às regularidades atribucionais, visualiza-se, por meio do resultado quantitativo, que questões como ética e formação (deônticas) são relativamente significativas para esses profissionais.

4.4.2 Mapeamento do *corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de LetrasTabela 4 – Frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

(continua)

Categoria	Subcategoria	Nódulo vínculo	Posição relativa	Nódulo problema A/professor	Nódulo problema B/profissional
Atribuição Papel Social	Conhecimento Gnoseológico (RICHTER, 2011)	Conhecimento	Left	3230	2078
			Left-right	3304	2164
			Right	3505	2226
			Right/left	3517	2156
			TOTAL	13556	7624
			MÉDIA	3389	1906
			Razão vinculativa B/A	0,56	
		Formação	Left	2948	1752
			Left-right	2848	1571
			Right	3127	1676
			Right-left	3244	1805
			TOTAL	12167	6804
			MÉDIA	3041,7	1701
			Razão vinculativa B/A	0,56	
		Licenciatura	Left	2132	596
			Left-right	2136	580
			Right	2497	754
			Right-left	2500	740
			TOTAL	9265	2670
			MÉDIA	2316,25	667,5
			Razão vinculativa B/A	0,29	
	Bacharelado	Left	2107	553	
		Left-right	2109	548	
		Right	2479	716	
		Right-left	2476	714	
		TOTAL	9171	2531	
		MÉDIA	2292,7	632,75	
		Razão vinculativa B/A	0,27		
	Conhecimento Praxeológico (RICHTER, 2011)	Didático	Left	2247	799
			Left-right	2852	922
Right			2675	1059	
Right-left			2597	945	
TOTAL			10371	3725	
Média			2592,7	931,25	
Razão Vinculativa B/A			0,36		
Ensino		Left	3208	2055	
		Left-right	3301	2113	
		Right	3489	2169	
		Right-left	3484	2144	
		TOTAL	13482	8481	

		MÉDIA	3370.5	2120.25	
		Razão vinculativa B/A	0.63		
		Motivação	Left	2163	672
			Left-right	2155	670
			Right	2518	829
			Right-left	2525	825
			TOTAL	9361	2996
			MÉDIA	2340	749
			Razão vinculativa B/A	0.32	
		Prática	Left	2929	1604
			Left-right	2986	1746
			Right	3204	1860
			Right-left	3241	1753
			TOTAL	12360	6963
	MÉDIA		3090	1740,75	
	Razão vinculativa B/A		0,56		
	Ordenamento	Deve	Left	2772	1484
			Left-right	2759	1391
			Right	3059	1543
			Right-left	3071	1623
			TOTAL	11661	6041
			MÉDIA	2915.25	1510.25
			Razão vinculativa B/A	0.51	
	Necessidade	Precisa	Left	2320	909
			Left-right	2381	934
			Right	2671	1084
			Right-left	2649	1075
TOTAL			10021	4002	
MÉDIA			2505.25	1000.5	
Razão vinculativa B/A			0,40		
Possibilidade	Pode	Left	4064	3078	
		Left-right	3825	2660	
		Right	4049	2782	
		Right-left	4281	3181	
		TOTAL	16219	11701	
		MÉDIA	4054.7	2925.25	
		Razão vinculativa B/A	0.72		

Fonte: Frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Novamente os resultados da RVNC são relativamente baixos, ou seja, entre 0, 27 e 0,72.

As lexias que apresentaram um resultado mais baixo foram “bacharelado” (0,27), “licenciatura” (0,29), “didático” (0,36), “motivação” (0,32) e “precisa” (0,40). Das cinco, duas, “didático” e “motivação”, estão mais relacionadas com a subcategoria do conhecimento praxeológico, denotando não fazerem parte do leque de preocupações dessa categoria, considerando-se o *corpus* analisado.

Já a lexia “bacharelado” obteve o resultado mais baixo, denotando que o grupo de profissionais desse *corpus* não traz para seus estudos acadêmicos as designações do bacharel em Letras. O mesmo acontece com a lexia “licenciatura”, embora as demais lexias relacionem-se com as atribuições do licenciado em Letras.

Já o modalizador “precisa”, referente aos fatores de atribuição, não é focado por esse grupo, preponderando apenas os verbos “deve” (0,51) e “pode” (0,72). Estes dois últimos denotam um discurso deonticamente organizado e de caráter mais coercitivo. Segundo Richter (2008a, p. 24), “o emprego de formas deônicas de enunciação constroem uma imagem de conciliação institucional” (cf. AROUCA, 2003; MELLO, 1999).

Essa categoria de profissionais estaria mais próxima da endogenia se forem considerados os resultados quantitativos da RVNC, pois empregam com significativa frequência formas deônicas que, segundo os fatores de atribuição da THA, estão mais voltados para a ética e a formação profissional.

Ainda tem-se um resultado aproximado nas lexias “conhecimento” (0,56), “prática” (0,56), “formação” (0,56) e “ensino” (0,63). Estas estariam relacionadas tanto com os fatores de atribuição referentes às questões axiológicas (caracterização e valores) quanto às alético-epistêmicas, referentes ao exercício funcional (especialização e paradigmas). Elas estariam voltadas para as questões de ordenamento e possibilidade, considerando as subcategorias estabelecidas para a análise do mapeamento semântico.

4.4.3 Mapeamento do *corpus* de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Tabela 5 – Frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – *Corpus* de TCCs e Monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

(continua)

Categoria	Subcategoria	Nódulo vínculo	Posição relativa	Nódulo problema A/professor	Nódulo problema B/profissional
Atribuição Papel social	Conhecimento Gnoseológico (RICHTER, 2011)	Conhecimento	Left	745	1006
			Left-right	778	1020
			Right	828	1095
			Right/left	795	1110
			TOTAL	3146	4231
			MÉDIA	786.5	1057.7
			Razão vinculativa B/A	0,74	
		Formação	Left	673	922
			Left-right	677	887
			Right	734	1018
			Right-left	715	1021
			TOTAL	2799	3848
			MÉDIA	699.75	962
			Razão vinculativa B/A	0,72	
		Licenciatura	Left	280	521
			Left-right	282	524
			Right	307	634
			Right-left	306	634
			TOTAL	1176	2313
			MÉDIA	294	578,25
			Razão vinculativa B/A	0,51	
	Bacharelado	Left	277	520	
		Left-right	277	520	
		Right	301	631	
		Right-left	301	631	
		TOTAL	1156	2302	
		MÉDIA	289	575,5	
		Razão vinculativa B/A	0,50		
	Conhecimento Praxeológico (RICHTER, 2011)	Didático	Left	285	546
			Left-right	279	553
			Right	307	664
			Right-left	308	671
			TOTAL	1179	2434
			Média	294.7	608.5
			Razão vinculativa B/A	0,48	
			Ensino	Left	564
Left-right		550		815	
Right		594		908	
Right-left		586		931	
TOTAL		2294		3468	
MÉDIA		573.5		867	
Razão vinculativa B/A		0,66			

	Motivação	Left	520	773	
		Left-right	518	775	
		Right	555	867	
		Right-left	575	890	
		TOTAL	2688	3305	
		MÉDIA	672	826.25	
		Razão vinculativa B/A	0,81		
		Prática	Left	642	860
			Left-right	699	902
			Right	725	1000
			Right-left	685	982
			TOTAL	2751	3744
			MÉDIA	687,75	936
			Razão vinculativa B/A	0,73	
	Ordenamento	Deve	Left	965	1187
			Left-right	923	1138
			Right	957	1256
			Right-left	1009	1311
			TOTAL	3854	4892
			MÉDIA	963.5	1223
			Razão vinculativa B/A	0,78	
	Necessidade	Precisa	Left	502	775
			Left-right	534	774
			Right	566	882
			Right-left	534	877
			TOTAL	2136	3308
			MEDIA	534	827
			Razão vinculativa B/A	0,64	
Possibilidade	Pode	Left	2032	2194	
		Left-right	1724	1937	
		Right	1774	1989	
		Right-left	2078	2294	
		TOTAL	7608	8414	
		MÉDIA	1902	2103.5	
		Razão vinculativa B/A	0,90		

Fonte: Frequências dos nódulos-problema em relação aos nódulos-vínculo, obtidas com o Mapeador Semântico – *Corpus* de TCCs e Monografias *latu sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Foram obtidos resultados diferentes dos da pesquisa prévia sobre o fator de atribuição de Amaral (2012), talvez por se trabalhar com *corpora* diferentes e maiores.

Os resultados do mapeamento revelam índices altos de associações entre palavras (RVNC), no *corpus* de Psicologia. Esse resultado pode ter ocorrido porque a Psicologia é uma profissão regulamentada, com um conselho de ética que normatiza o agir profissional, o que transparece no discurso de seus profissionais.

Nesse *corpus*, o resultado das RVNCs demonstrou que os valores foram maiores para as lexias “pode” (0,9) e “deve” (0,78), referentes aos fatores de atribuição das práticas deônticas, envolvendo questões de ética e formação.

Em segundo lugar, aparece a lexia “motivação” (0,81) que não obteve resultado significativo nos outros dois *corpora*. Ela estaria relacionada à subcategoria do conhecimento praxeológico, envolvendo regularidades atribucionais mais axiológicas, de cunho mais relacional e/ou interacional.

Em terceiro lugar, estão as lexias “conhecimento” (0,74), “prática” (0,73) e “formação” (0,72), pertencentes às subcategorias dos conhecimentos gnoseológico e praxeológico. Pode-se dizer que elas caracterizam o discurso endogenamente organizado deste grupo de profissionais e a prática orientada pela norma.

Com valores mais baixos, aparecem as lexias “ensino” (0,66), “precisa” (0,64), “licenciatura” (0,51), “bacharelado” (0,50) e “didático” (0,48). Das cinco, as duas primeiras apresentariam um valor significativo de relação semântica com os nódulos-problema. A primeira está relacionada ao conhecimento praxeológico e a segunda com a necessidade, e ambas estão ligadas aos fatores atribucionais de enquadramento previstos pela THA.

Vale a pena ressaltar que os profissionais da Psicologia só não apresentaram um resultado significativo no mapeamento semântico da lexia “didático” (0,48).

Finaliza-se esta etapa da análise observando que esta categoria de profissionais apresenta um discurso mais endógeno e articulado se comparado aos resultados da RVNC dos outros dois *corpora* do estudo.

A partir dessas constatações, a interpretação dos dados do Mapeador e do *Concord* devem levar em conta os resultados supracitados. Assim, passa-se para a análise multidimensional.

4.5 Análise multidimensional

Os resultados, apresentados e discutidos ao longo desta seção, buscam complementar a análise e responder às questões de pesquisa, explicitadas na Introdução. Os fatores resultantes da Análise Fatorial, bem como as variáveis que os

compõem, serão mostrados nas seções terciárias. O processo de interpretação dos fatores em termos de dimensões será baseado em Biber (1988) e em Tribble (1998) que fizeram uma análise de um *subcorpus* de literatura de romance por meio de palavras-chave.

Este trabalho se aproxima da proposta de Tribble (1998), pois como esse autor, selecionaram-se as palavras-chave, por meio do programa *WordSmith Tools 6.0*, e confirmou-se o seu destaque quantitativo nos três *corpora* de estudo, após o levantamento morfológico com o programa *TreeTagger*. A seleção dos fatores que mais se destacam pela frequência nos *corpora* será realizada com base nas normalizações, análises quantitativas e qualitativas das lexias (palavras-chave), determinadas conforme os conhecimentos gnoseológico, praxeológico, ordenamento, necessidade e possibilidade, previstas pela THA.

Destaca-se que Tribble (1998) fez uma classificação das palavras-chave segundo as dimensões que elas indicavam na classificação original de Biber (1988). Assim também será feito nesta pesquisa, aliando esses estudos aos de Richter (2011).

4.5.1 Seleção das variáveis

O ponto de partida para a escolha das variáveis que compõem a análise multidimensional foram as etiquetas geradas pelo etiquetador morfológico *TreeTagger*, para a língua portuguesa (SCHMIDT, 1993), bem como os dados numéricos gerados pelo programa *WordSmith Tools 6.0*. Os dados gerados pelos programas *TreeTagger* e *WordSmith Tools 6.0* estão gravados no CD, em anexo.

As categorias morfológicas e lexicais, teoricamente relevantes para compor as variáveis, foram selecionadas com base na categoria Fator de Atribuição e papel social (RICHTER, 2011) e nas subcategorias conhecimento gnoseológico e praxeológico, ordenamento, necessidade e possibilidade (RICHTER, 2011). Elas estão descritas na Tabela a seguir, acompanhadas das lexias etiquetadas neste estudo e das funções detectadas em outros estudos que compartilham das mesmas funções.

Tabela 6 – Informações sobre as variáveis utilizadas na extração inicial da análise fatorial com exemplos extraídos dos *corpora* de estudo

(continua)

Variável	Etiqueta(s) TreeTagger	Exemplos extraídos dos <i>corpora</i> de estudo etiquetado	Funções	Fonte das informações
Substantivos	NOM	professor, profissional, formação, bacharelado, licenciatura, conhecimento, ensino, prática, motivação, didático.	Índice nominal de um texto; foco informacional abstrato. Lexias relacionadas aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico (RICHTER, 2011)	Biber, 1998, p. 227-228 Richter, 2011. Amaral, 2012.
Adjetivos	Adj.	profissional, didático	Classe das palavras que geralmente funcionam como modificadores de um sintagma nominal. Podem ocorrer tanto como pré ou pós-nominais e flexionam-se em gênero e número. Expandir e elaborar a informação no texto (PACHECO DE OLIVEIRA, 1997).	Conj. Etiquetas TAGSET do Mac-Morpho, versão 10, 2003.
Verbos (modais)	V.	precisa, deve, pode	Indicam ordenamento, necessidade e possibilidade (RICHTER, 2008a, 2011)	Richter, 2008a, 2011. Amaral, 2012.

Fonte: Informações sobre as variáveis utilizadas na extração inicial da análise fatorial, fonte descrita na tabela.

Dessas categorias, verificaram-se as que quantitativamente eram mais relevantes na sequência dos passos da análise multidimensional.

A seguir, a média aritmética, a amplitude e a normalização da contagem (com base em 1000 palavras⁴³) foram calculadas, juntamente com a estatística descritiva de cada *keyword* das variáveis selecionadas para análise.

Aplicou-se o método de fatoração denominado *Principal Component Analysis*, por meio de cálculos estatísticos para identificação dos fatores.

Extraíram-se os seguintes valores de cada variável:

⁴³ Exceto quantidade de palavras.

a) número mínimo de ocorrências da variável (*keyword*) em cada *corpus*, número máximo de ocorrências em cada *corpus*, para o cálculo da média aritmética do total de ocorrências (média);

b) amplitude – diferença entre o número máximo e o mínimo de ocorrências nos *corpora*;

c) a base da normalização dos dados será de 1000 palavras para o resultado do cálculo da amplitude;

d) não foi apresentado o desvio padrão (DESVPAD) que designa a medida de dispersão ou variabilidade de uma distribuição de frequência, pois esse cálculo teria de ser feito em cada texto que compõem os *corpora*, e, como se trabalha com um número elevado de textos em cada *corpus*, esse dado torna-se inviável.

Na sequência, realizou-se a média aritmética das variáveis mais recorrentes dos *corpora*.

4.5.2 Média Aritmética do total de ocorrências das variáveis (*Keywords*)

Para realizar a média aritmética das variáveis, somaram-se as frequências mínimas às máximas e dividiu-se pelo total de textos em que elas apareceram.

$$MA = \frac{\text{frequência mínima} + \text{frequência máxima}}{\text{número de textos}}$$

Calculou-se a média aritmética (MA) das variáveis no *corpus* 1 e observou-se que o substantivo “ensino” está em destaque, em seguida aparece a lexia “professor” com a segunda maior frequência. A lexia “motivação” aparece em terceiro lugar. Logo após, aparecem as variáveis “didático”, “conhecimento” e “formação”. Quanto aos verbos modais, destaca-se, inicialmente, o verbo “poder” e, em seguida, o verbo “dever”.

Tabela 7 - Média aritmética das variáveis do *corpus* composto por TCCs e monografias *lato sensu* de Letras.

TCCS e Monografias <i>lato sensu</i> de Letras				
Variável	Frequência mínima	Frequência máxima	Número de textos	Média aritmética
Professor	100	2533	192	13,7
Profissional	1	288	86	3,3
Profissão	4	134	65	2,1
Motivação	23	722	97	7,6
Didático	29	485	71	7,2
Formação	48	1334	242	5,7
Bacharelado	1	2	2	1,5
Licenciatura	23	73	14	6,8
Conhecimento	22	1989	307	6,5
Ensino	465	2880	193	17,3
Prática	31	821	214	3,9
Precisa	7	496	203	2,4
Deve	117	1763	325	5,7
Pode	291	3588	370	10,4

Fonte: Média aritmética das variáveis do *corpus* composto por TCCs e monografias *lato sensu* de Letras.

No *corpus* 2, verificou-se o destaque para as lexias “professor” (NOM), “ensino” (NOM), “conhecimento” (NOM), “formação” (NOM), “prática” (NOM), “profissional” (NOM) e para os verbos modais “pode”, “deve” e “precisa” (V). A média aritmética das variáveis do *corpus* composto por dissertações e teses de Letras atestam esses resultados.

Tabela 8: Média aritmética das variáveis do *corpus* composto por dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras.				
Variável	Frequência mínima	Frequência máxima	Número de textos	Média aritmética
Professor	1102	13183	181	78,9
Profissional	117	2176	152	15,08
Profissão	13	416	79	5,4
Formação	35	5392	188	28,86
Bacharelado	7	9	8	2
Licenciatura	53	121	40	4,3
Motivação	11	373	101	3,8
Didático	101	935	115	9,0
Conhecimento	20	7780	204	38,2

Ensino	85	8526	187	46,0
Prática	13	4490	195	23,0
Precisa	23	1379	147	9,5
Deve	136	3623	187	20,8
Pode	650	11614	208	58,9

Fonte: Média aritmética das variáveis do *corpus* composto por dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

No *corpus* 3, obteve-se o destaque para as lexias “profissional”, “motivação”, “formação” (NOM), “profissão” (NOM), “ensino” (NOM) e os verbos modais “pode” e “deve” (V). Esse resultado pode ser relacionado ao fato de a profissão ser regulamentada e gerida autopoieticamente.

Tabela 9 - Média aritmética das variáveis do *corpus* composto por TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

TCCs, monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia				
Variável	Frequência mínima	Frequência máxima	Número de textos	Média aritmética
Professor	36	252	114	2,5
Profissional	50	1342	151	9,2
Motivação	41	406	73	6,1
Formação	53	807	147	5,8
Bacharelado	0	0	0	0
Licenciatura	1	5	4	1,5
Ensino	5	285	73	3,9
Didático	1	7	7	1,1
Conhecimento	2	15	11	1,5
Profissão	94	321	89	4,6
Prática	42	750	215	3,6
Precisa	11	446	209	2,1
Deve	71	1302	283	4,8
Pode	301	4337	311	14,9

Fonte: Média aritmética das variáveis do *corpus* composto por TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Na sequência, calculou-se a amplitude.

4.5.3 Cálculo da Amplitude

Neste item, calculou-se a diferença entre o maior e o menor valor dos dados apresentados, observando a fórmula abaixo.

$$A_t = X_{\text{máx.}} - X_{\text{mín.}}$$

A_t = amplitude total

$X_{\text{máx.}}$ = valor máximo

$X_{\text{mín.}}$ = valor mínimo

No cálculo da amplitude 1, o destaque foi para as lexias “ensino”, “professor”, “conhecimento”, “formação”, “prática” e os verbos modais “pode” e “deve”.

Tabela 10 - Amplitude total das variáveis do *corpus* composto por TCCs e monografias *lato sensu* de Letras.

TCCs e Monografias <i>lato sensu</i> de Letras			
Variável	Frequência máxima	Frequência mínima	Amplitude total/alcance
Professor	2533	100	2433
Profissional	288	1	287
Profissão	134	4	130
Prática	821	31	790
Conhecimento	1989	307	1682
Formação	1334	242	1092
Bacharelado	2	1	1
Licenciatura	73	23	50
Didático	485	485 71	414
Ensino	2880	193	2687
Motivação	722	97	625
Precisa	496	7	489
Deve	1763	117	1646
Pode	3588	291	3297

Fonte: Amplitude total das variáveis do *corpus* composto por TCCs e monografias *lato sensu* de Letras.

No cálculo da amplitude 2, obteve-se o destaque para as lexias “professor”, “ensino”, “conhecimento”, “formação”, “prática”, e os modais “pode” e “deve”.

Tabela 11 - Amplitude total das variáveis do *corpus* composto por dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Letras			
Variável	Frequência máxima	Frequência mínima	Amplitude total/alcance
Professor	13183	1102	12081
Profissional	2176	117	2059
Profissão	416	13	403
Prática	4490	328	4162
Conhecimento	7780	20	7760
Formação	5392	35	5357
Bacharelado	9	7	2
Licenciatura	121	53	68
Didático	935	101	834
Ensino	8526	85	8441
Motivação	373	11	362
Precisa	1379	23	1368
Deve	3623	136	3487
Pode	11614	650	10964

Fonte: Amplitude total das variáveis do *corpus* composto por dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

No *corpus* 3, os resultados numéricos da amplitude 3 demonstram que as lexias “profissional”, “formação” e os modais “pode” e “deve” destacam-se em relação aos demais itens lexicais.

Tabela 12 - Amplitude total das variáveis do *corpus* composto por TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

(Continua)

TCCs, Monografias <i>lato sensu</i> , dissertações e teses <i>stricto sensu</i> de Psicologia			
Variável	Frequência máxima	Frequência mínima	Amplitude total/alcance
Professor	252	36	216
Profissional	1342	50	1292
Profissão	321	94	227
Prática	750	42	708
Conhecimento	15	2	13
Formação	807	53	754
Bacharelado	0	0	0
Licenciatura	5	1	4
Didático	7	1	6
Ensino	285	5	280

Motivação	406	41	365
Precisa	446	11	435
Deve	1302	71	1231
Pode	4337	301	4036

Fonte: Amplitude total das variáveis do *corpus* composto por TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

De posse dos resultados da amplitude total, fez-se a normalização dos dados obtidos.

4.5.4 Normalização dos dados obtidos

A normalização dos dados visa estabelecer uma mesma medida de frequência entre textos de tamanhos diferentes. O padrão adotado por 1000 palavras é obtido pela fórmula: n° de ocorrências da variável no texto ÷ n° de palavras do texto X 1.000.

Nas tabelas a seguir, tem-se as normalizações obtidas das variáveis (palavras-chave) dos três *corpora* do estudo. Apenas dois fatores foram trabalhados, a saber: lexias relacionadas aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico e modalização. Levaram-se em consideração os resultados da normalização com valores acima de 0,30, conforme proposto por Biber (1988). O resultado da amplitude foi inserido no lugar do número de ocorrências da variável no texto, na fórmula para o cálculo da normalização.

Tabela 13 - Normalização 1 do *Corpus* de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras, com base nos dados da amplitude total

(continua)

Lexia	Normalização
Professor	1,0
Profissional	0,11
Profissão	0,05
Prática	0,3
Ensino	1,1
Motivação	0,25
Conhecimento	0,7

Formação	0,45
Bacharelado	0,0004
Licenciatura	0,02
Didático	0,17
Precisa	0,2
Deve	0,67
Pode	1,3

Fonte: Normalização 1 do *subcorpus* 1.

Na normalização 1, a lexia “professor” destaca-se em valores numéricos (1,0), juntamente com o substantivo “ensino” (1,1), sendo variáveis significativas para as análises das linhas de concordância (*WordSmith Tools* 6,0), considerando-se o total dos itens elencados para análise na classificação do Fator 1 (lexias relacionadas aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico).

O mesmo acontece com os verbos modais “deve” (0,67) e “pode” (1,3), estas variáveis mostrarem-se significativas para análise qualitativa, considerando a normalização de suas frequências no *corpus*.

Os resultados mais baixos da normalização foram das lexias “bacharelado” e “licenciatura”, embora a lexia “bacharelado” seja ainda mais baixa em ocorrência do que a “licenciatura”.

Tabela 14 - Normalização 2 do *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras, com base nos dados da amplitude total

Lexia	Normalização
Professor	1,7
Profissional	0,3
Profissão	0,06
Prática	0,6
Conhecimento	1,1
Formação	0,76
Bacharelado	0,0002
Licenciatura	0,0096
Didático	0,11
Motivação	0,05
Ensino	1,2
Precisa	0,20
Deve	0,5
Pode	1,55

Fonte: Normalização 2 do *subcorpus* 2

Na normalização 2, também identificaram-se os dados numéricos maiores para a lexia “professor”, seguido dos substantivos “conhecimento” e “ensino”, ambos dentro do Fator 1 (lexias relacionadas aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico).

Já no Fator 2 (modalização), encontrou-se o destaque para os verbos “deve” (0,5) e “pode” (1,55), repetindo o resultado da normalização 1.

Também se verificou, nos resultados mais baixos, a recorrência das lexias “bacharelado” e “licenciatura”, com ênfase para ocorrência, em menor escala, da lexia “bacharelado”.

Tabela 15 - Normalização 3 do *Corpus* de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* da Psicologia, com base nos resultados da amplitude total

Lexia	Normalização
Professor	0,1
Profissional	0,5
Profissão	0,1
Prática	0,3
Conhecimento	0,005
Formação	0,3
Bacharelado	0
Licenciatura	0,0014
Didático	0,002
Motivação	0,15
Ensino	0,11
Precisa	0,17
Deve	0,5
Pode	1,66

Fonte: Normalização 3 do *subcorpus* 3.

Na normalização 3, os resultados são um pouco diferentes. As lexias que se destacaram em relação ao Fator 1 (relacionadas aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico) são “profissional”, “formação” e “prática” (0,53, 0,3 e 0,3, respectivamente). Quanto ao Fator 2 (modalização), os verbos modais “dever” e “poder” continuam recorrentes quanto aos valores acima de 0,3.

Os resultados menores foram para as lexias “bacharelado” e “licenciatura”. Destaca-se que a lexia “bacharelado” obteve resultado 0 (zero) na ocorrência do *corpus* da Psicologia.

Dessa forma, tem-se, para análise das linhas de concordância, as lexias do Fator 1: “professor” (*Corpora* TCCs, monografias, teses e dissertações de Letras), “profissional” e “prática” (*Corpus* TCCs, monografias, teses e dissertações de Psicologia).

Quanto ao Fator 2, selecionaram-se os verbos modais “pode” e “deve” pelo resultado recorrente nos três *corpora* deste estudo.

Com base nos resultados estatísticos, tem-se a predominância de quatro dimensões para os três *corpora*, a saber: Dimensão 1 – produção informacional, Dimensão 2 - informação abstrata, Dimensão 3 – referências explícitas, Dimensão 4- informação elaborada de antemão, todas referentes ao número elevado de substantivos nos *corpora* de estudo. Essas dimensões são características da prosa acadêmica (cf. PACHECO, 1997 e SHIMAZUMI, 1998).

Reforça-se que a análise com classificação multidimensional busca caracterizar um *corpus* ou *corpora* por meio de referência aos traços linguísticos presentes na AM. Esta, por sua vez, funciona como um metro (*yardstick*) para desenhar uma planta de dados (PACHECO, 1997).

Neste estudo, a planta de dados também obteve como resultado a ênfase numérica para a classe de verbos, com a *Keyword* ou subclasse, dos verbos modais. Esse conjunto de lemas (formas lexicais) pode ser associado à classificação proposta por Richter (2008a) em modalidade alética, epistêmica e deôntica. Ao visualizar-se o panorama das três, verificou-se o predomínio da última, e constatou-se que sua frequência elevada nos *corpora* se refere à conduta ou às normas estabelecidas entre *Alter* e *Ego*. Essa interação (comunicação) entre esses interlocutores apresenta como escopo o exercício profissional assegurado pelo enquadramento, pelas normas de conduta asseveradas pela voz da academia, pelos procedimentos técnicos de uso e aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem de línguas, sustentados por pesquisadores da área de Letras e Psicologia.

Acrescenta-se que a recorrência e a preponderância da modalidade deôntica diz respeito às situações externas (regras sociais ou normas) que permitem ou

delegam ao participante envolver-se na situação-necessidade (discurso do *déficit*). Essa modalidade pode estar dividida em quatro eixos: o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo. Ainda pode tratar-se da modalidade deôntica de possibilidade, que não garante que o conteúdo da proposição ocorra.

Nesse sentido, percebe-se a forma de diferenciação e interação das sociedades segmentárias (LUHMANN, 1983). A sociedade estratificada caracteriza-se pelo acoplamento estrutural com fins de proporcionar a adaptação mútua das classes, objetivando a permanência da dependência, apesar de haver um certo grau de autonomia já estabelecido (referente aos profissionais da academia em relação aos de mercado).

Não se pode esquecer do contraste estabelecido entre os dois tipos de profissionais, os regulamentados e os não regulamentados. Estes se encontram num processo de desdobramento sistêmico (cf. LUHMANN, 1983), entre diferenciação segmentaria e funcional, com vistas à especialização.

Pode-se dizer que, no sistema funcional, no qual os Psicólogos se enquadram, a especialização tem como consequência o cumprimento de certas funções de maneira exclusiva, não permitindo que duas instâncias trabalhem para uma mesma função. Isso quer dizer que um subsistema não pode ser trocado por outro, tampouco ajudá-lo em situações de crise. Cada subsistema exerce sua função particular, constituindo uma base completa, de orientação autopoietica. Isso equivale a dizer que ele sobrevive em função do trabalho interno como clausura funcional, suprindo necessidades e reproduzindo operações, sem interferência do ambiente externo ao sistema.

Para que ocorram essas diferenciações entre os três subsistemas, de acordo com a identidade de cada um, traz-se para discussão a relação de desigualdade/igualdade entre os indivíduos da sociedade, enquanto sistema global. E, contraditoriamente, essas formas de diferenciação trazem consigo formas de interação, caracterizadas pela distinção dos incluídos e dos excluídos nos diferentes sistemas e subsistemas.

É importante destacar que nos *corpora* de Letras, a normalização das lexias “formação” e “prática” apresentaram resultados semelhantes, pois a ênfase foi, primeiramente, para a lexia “formação” e, em segundo lugar, para a lexia “prática”. Percebe-se aí uma valorização na formação de conhecimentos teóricos em relação

aos conhecimentos praxeológicos. Tem-se um conflito entre a administração dos conhecimentos gnoseológico e praxeológico. Tais conhecimentos fundamentam procedimentos ou condutas específicas nas dimensões de atribuição, mediação e controle. Esses conhecimentos podem ser linguísticos, pedagógicos, cognitivos ou de outros tipos. Tal resultado pode ser proveniente do sistema alopoiético no qual os profissionais de Letras estão incluídos.

Quanto ao *corpus* de Psicologia essas mesmas lexias, “formação” e “prática”, apresentam resultados iguais (0,3), ou seja, têm um grau de importância igual para essa profissão regulamentada. Os conhecimentos gnoseológico e praxeológico são igualmente importantes para o desenvolvimento das bases curriculares e jurídicas da atividade profissional exercida pelos Psicólogos desse *corpus* de pesquisa.

A partir dos resultados da normalização, partiu-se para a análise dos nódulos das linhas de concordância para identificação da coocorrência de traços linguísticos nos *corpora*.

Destaca-se que a análise dos nódulos-vínculo e problema foi realizada com base nos resultados da normalização iguais ou acima de 0,3 para as lexias que se destacaram nos três *corpora* de estudo.

Sendo assim, têm-se, nos *corpora* de estudo, os seguintes resultados entre as lexias selecionadas para a análise:

- a) *corpus* de TCCs e monografias (*lato sensu*) de Letras: “deve” (0,67), “pode” (1,3), “formação” (0,45) e “prática” (0,3);
- b) *corpus* de dissertações e teses (*stricto sensu*) de Letras: “deve” (0,5), “pode” (1,55), “formação” (0,76) e “prática” (0,6);
- c) *corpus* de TCCs, monografias (*lato sensu*), dissertações e teses (*stricto sensu*) de Psicologia: “deve” (0,5), “pode” (1,66), “formação” (0,3) e “prática” (0,3).

Na próxima seção, as análises das lexias selecionadas, pertencentes aos nódulos-vínculo “deve” e “pode”, foram realizadas inserindo nos *clusters* as lexias “professor” e “profissional”, que são os nódulos-problema deste estudo.

Já as lexias “formação” e “prática” foram analisadas apenas com os determinantes que as antecedem.

Assim, passa-se para a análise dos *concord*s dos *corpora*.

4.6 Análise dos *concord*s gerados pelo *WordSmith Tools 6.0*

Os *concord*s foram analisados a partir dos dados gerados pela *suite WordSmith Tools 6.0*, observando os resultados da AM, já explicitados na seção anterior.

4.6.1 *Concord* dos nódulos-vínculo dos *corpora*

Nesta subseção, apresentam-se os nódulos-vínculo das linhas de concordância dos três *corpora* do estudo para análise, de acordo com as teorias apresentadas no Capítulo II. As janelas selecionadas para a análise dos *clusters* estão demonstradas em quadros e as *lexias* que compõem os *clusters* estão colocadas em itálico.

4.6.1.1 *Concord* do nódulo-vínculo “deve” e do nódulo-problema “professor” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Neste quadro estão inseridos os excertos do nódulo-vínculo “deve” que indica ordenamento, antecedido do nódulo-problema “professor”. Esta análise tem como base os pressupostos teóricos da THA.

(continua)

I. 1217	Para percorrer esse caminho, de acordo com ANTUNES (2002), <i>o professor deve</i> assumir um novo papel, isto é, ao invés de dar conteúdo e esperar resultado, <i>deve</i> ser mediador entre a informação e a construção por parte do aluno e também do espaço escolar para aprimorar valores e atitudes de cada indivíduo na sua vida escolar. Com isso, a sala de aula precisa assumir novas formas exercitando, estimulando e desenvolvendo inteligências.
I.1218	<i>O professor deve</i> estar continuamente buscando seu crescimento profissional assim como o pessoal, sabendo que está diariamente formando pessoas (CHALITA, 2001), (FREIRE, 2005).

I. 1219	Por outro lado, a motivação externa tem uma antecipação da recompensa. O <i>professor deve</i> ficar muito atento a essa motivação, pois também depende muito dele que essa chama permaneça acesa no aluno.
I.1222	Para Zehm e Kottler (1993, p. 28), o <i>professor deve</i> não só entender como se dá a aprendizagem mas <i>deve</i> saber também o que impede que ela aconteça.
I.1223	A motivação será tanto maior quanto o for a aceitação dos objetivos traçados. Por isso, na altura de delinear os objetivos para os seus alunos, o <i>professor deve</i> ter conta a forma como estes o vão aceitar.
I.1224	O <i>professor deve</i> sentir-se suficientemente seguro e preparado para, não só desempenhar seu papel, mas também para ele próprio ser capaz de refletir sobre o efeito daquela forma de ensinar.
I.1225	De acordo com Brown (2001), a complexidade do ofício de professor é tal que não poderá ser totalmente abordada em simples treinamentos e workshops. O <i>professor deve</i> estar ciente desta complexidade que advém de fatores tais como a multiplicidade de contextos com os quais o professor vai lidar.
I. 1226	O <i>professor deve</i> tentar conhecer ao máximo as necessidades de seu aluno, tentar identificar quais são elas e qual 'background' o aluno possui, seus conhecimentos anteriores e assim valorizá-los.
I.1228	Alguns trabalhos recentes vêm salientando em virtude do fracasso escolar, que o <i>professor deve</i> se tornar o elemento que desencadeia e (sacia) a curiosidade da turma, ao mesmo tempo em que aprende com ele (PERRENOUD, 1999).
I. 1232	A relação professor/aluno requer "tato". Investido do papel de ensinar, portanto com o direito de avaliar, o <i>professor deve</i> ter cuidados especiais quanto a isso. A forma de avaliar, de expor sua opinião sobre o trabalho do aluno pode representar a inclusão ou a exclusão do aluno do processo ensino/aprendizagem. principalmente quando o que tem a dizer não é muito favorável ao aluno, o <i>professor deve</i> ter cuidado para não magoá-lo ou inibi-lo em seu processo criativo.
I.1246	Cada aluno tem seu estilo de aprendizagem. Sendo assim, esse princípio baseia-se no fato de que o <i>professor deve</i> utilizar várias estratégias de ensino para poder atingir ao máximo os estilos de cada aluno que está no grupo.
I.1249	O <i>professor deve</i> ficar atento às instruções dadas em sala de aula. Isso inclui o apropriado "feedback" na própria sala de aula.
I.1250	O <i>professor deve</i> estar apto a diferenciar erros sistemáticos de linguagem com outros erros comuns e ser tolerante com o processo de desenvolvimento lógico de cada aluno.
I.1254	Um verdadeiro educador é capaz de conseguir realizar esse trabalho, porque sua meta é, antes de tudo, o indivíduo, sua formação plena no processo de formação da sociedade. Uma boa educação é aquela que alarga os horizontes do aluno, tornando-o um ser eclético. O <i>professor deve</i> ter propósitos firmes e claros quanto ao tipo de indivíduo que deseja formar, nunca esquecendo que, na sociedade competitiva em que se vive, o saber formal, tanto quanto a capacidade crítica, são elementos imprescindíveis à sobrevivência do homem como indivíduo na sua totalidade.
I. 1263	"À medida que os estudantes começam a assumir o controle pela sua aprendizagem, o professor precisa assumir o papel de facilitador ou conselheiro em considerável número (e tipos) de situações de aula" (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 5). Consoante com essa afirmação, Paiva (2005) declara que, em uma aprendizagem autônoma, o <i>professor deve</i> agir como um facilitador e conselheiro.
I. 1264	Para Freire, o <i>professor deve</i> respeitar a autonomia dos alunos: Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem com os ensaios de construção da autoridade dos educandos (FREIRE, 1996, p. 95).
I. 1268	Segundo Leffa (2003, p. 9), para que haja autonomia, tem que haver também empenho do professor. Assim, o <i>professor deve</i> proporcionar condições para que os alunos a desenvolvam.

I. 1275	O bom aprendizado de um idioma deve realizar-se em um contexto adequado (presença de imagens). Isso equivale a dizer que, para ensinar bem, <i>o professor deve</i> , tanto quanto possível, criar um ambiente semelhante àquele em que nos encontrávamos quando aprendemos nossa língua materna.
I. 1276	<i>O professor deve</i> manter-se atualizado no uso de técnicas e material de ensino e, dependendo da necessidade de seus alunos e dos objetivos a serem alcançados, ele poderá, até mesmo, fazer uso de atividades sugeridas por diferentes métodos de ensino.
I. 1277	Assim, <i>o professor deve</i> identificar as causas do fracasso escolar, se são de ordem externas ou internas à estrutura familiar e individual. Se de ordem externa, <i>o professor deve</i> conduzir seu trabalho através de planos de prevenção, e se de ordem interna, seria necessário a intervenção de profissionais especializados no grupo familiar.
I. 1281	<i>O professor deve</i> se atualizar, buscar informações e, assim, poder obter maior interação com o aluno; precisa ter conhecimento para utilizar os recursos disponíveis pela constante evolução dos saberes.
I. 1287	<i>o professor deve</i> mostrar interesse nos anseios dos educandos, encorajando-os à participação e acatando as sugestões.
I. 1293	<i>O professor deve</i> se utilizar de uma pedagogia para dar confiança e encorajamento ao aluno, não o desestabilizando, mas sim mostrando que a língua oral não é uma língua de “pegadinhas” ou de “arapucas”, mas uma língua que obedece a regras cujo conhecimento pode ajudá-lo.
I.1306	Para Freire (1996), a compreensão da sociedade de que <i>o professor deve</i> ser autoritário e não permitir nenhum tipo de aproximação dos alunos é um dos fatores que contribuíram, e muito, para o andamento falho da educação ao longo dos anos.
I. 1315	<i>O professor deve</i> ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros com os alunos, com a experiência (PERRENOUD, 1999, p. 63).
I.1326	Entende-se que HERNANDEZ (2002) complementa a ideia de ANTUNES (2002) afirmando que <i>o professor deve</i> abandonar o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar num pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo.
I. 1329	Segundo HARMER (1998), <i>o professor deve</i> amar o seu trabalho. Se ele apreciá-lo, fará as lições mais interessantes. Professores que aparentam estar infelizes com o que estão fazendo tendem a ter um efeito negativo para com os alunos. Quando você observa um bom professor você observará que mesmo quando, eles estiverem sentindo terríveis dores (fora da sala de aula) eles põem uma cara boa, quando eles entram na sala de aula. Professores não devem estar receosos de trazer seus próprios interesses para sala de aula desde que não atrapalhem o andamento da mesma.

Quadro 6 – *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema professor dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

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

Os deveres do professor tendo em vista o *corpus* da pesquisa parecem estar divididos em dois grupos: a) os deveres do professor para consigo próprio; e b) os deveres do professor para com os alunos e o ensino.

A visão de professor que parece preponderar nos excertos é de um profissional reflexivo, mediador, facilitador e conselheiro. Os autores dos textos que compõem este *corpus* sustentam esse perfil com base nos estudos e citações de Scharle e Szabó (2000), Paiva (2005), Freire (1996), Leffa (2003) e Perrenoud (1999).

Esse recorte teórico, feito pelos autores dos excertos, demonstra que os textos deste *corpus* de pesquisa são dirigidos para professores que ainda estão em um processo de formação, pois orientam para o autoconhecimento de competências para ensinar e para a continuidade do aperfeiçoamento profissional.

Pode-se afirmar que o professor perfilado nesses excertos apresenta características da aprendizagem do tipo II (BATESON, 1991), especificamente porque estão em processo de conhecimento do contexto de trabalho docente e do contexto de aprendizagem discente.

Ainda não apresentam um enquadramento definido, pois parecem estar construindo a sua própria autonomia, além de serem orientados para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

De certa forma, sofrem com o discurso do *déficit* centrípeto, uma vez que são os profissionais da própria área que apontam as fragilidades da profissão que devem ser observadas e aperfeiçoadas. Verifica-se, assim, uma autoexpropriação.

Outra questão bastante marcante nesses excertos é a orientação para a prática do desvio aos meios quando sugerem em seus textos que os professores busquem envolver os alunos por meio de diferentes estratégias de ensino, desencadeiem e saciem a curiosidade dos alunos, além de atentarem para a sua motivação constante.

Notadamente, isso não acontece com as profissões regulamentadas, pois não se orienta um psicólogo, um médico ou uma empregada doméstica (profissão atualmente regulamentada) para que motivem os seus clientes a fim de os manter ou para que possam executar o trabalho prescrito com maior desenvoltura.

Os excertos também apontam o universo de contingências (LUHMANN, 2009) que se apresentam para o profissional professor e o caminho indicado por meio de expectativas mais cognitivas do que normativas.

Percebe-se que a ausência de homogeneidade nas diferentes orientações gera uma atitude epistêmica com indicação para adequação do interlocutor aos fatos apresentados.

Vê-se que os fatores de atribuição, presentes nesses enunciados, estão divididos em: a) axiológicos, quando se instrui para o professor a encorajar os alunos, valorizar suas próprias competências, assumir uma postura mediadora e amar a profissão; b) deônticos, quando trata da formação continuada, da reflexão sobre a sua prática e da identificação de suas competências para ensinar; e c) alético-epistêmicos, quando se orienta o professor para assumir uma postura reflexiva, sendo também conselheiro e pesquisador.

Encerra-se a análise deste nóculo e passa-se para o próximo, combinado com a lexia “profissional”.

4.6.1.2 *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “profissional” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Neste *corpus*, a frequência da palavra “profissional” obteve resultado inferior das demais, mas, em função da padronização das análises, optou-se por inserir essa lexia. Por essa razão, encontraram-se apenas três excertos com a lexia acompanhada do verbo dever + infinitivo.

I. 1338	Segundo os PCNs (2002), o <i>profissional deve</i> ter consciência de que ele está constantemente aprendendo na troca que faz com seus aprendizes sendo ele mesmo, portanto, um aprendiz. Esta combinação de ensinar-aprender, deve levar o professor a uma prática reflexiva, ao trabalho em equipe e a buscar um alto grau de profissionalização.
I.1340	O novo <i>profissional deve</i> estar aberto às novas modalidades de ação assim como às novas tecnologias a fim de tirar o melhor de seus alunos e de sua própria capacidade não só de transmissor mas de produtor de conhecimento (PCNs, 2002).
I. 1337	Para tanto, a formação e aperfeiçoamento contínuo dos <i>profissionais deve</i> ser o objetivo primeiro pois só a partir daí é que o profissional terá subsídios necessários para colocar em prática esta nova pedagogia.

Quadro 7 – *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “profissional” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Fonte: *Corpus* de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras.

Nesses excertos, percebe-se a sustentação do discurso dos profissionais da área apoiado em outros discursos ou instâncias já legitimadas, tais como os PCNs.

Entre os deveres do profissional estaria a prática reflexiva, a abertura às novas tecnologias e a educação continuada. A partir desses excertos, deonticamente organizados, visualiza-se o caráter coercivo e novamente “a passivização do papel do professor, inserido sutilmente num contexto de poder-obediência” (RICHTER, 2008a, p. 16).

Aqui não se percebe a voz do entorno, mas a opinião ou o conjunto de opiniões dos próprios profissionais da área, uma vez que os PCNs foram construídos por uma equipe de profissionais da educação e de Letras e parece ser tomado como “norte” das ações por aqueles que prescrevem o que o professor deveria ser ou fazer.

Destaca-se que a lexia profissional não obteve resultado elevado em sua presença no *corpus* de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras, pois apenas três excertos contemplam a sua presença, embora retratem de forma concisa os três fatores do enquadramento profissional, de acordo com a versão estendida (3.0) da THA (fatores de atribuição, de mediação e de controle). Percebe-se a regularidade atribucional axiológica quando os autores orientam para a consciência sobre a constante aprendizagem. Visualiza-se a organização das intervenções deonticas quando apontam para os procedimentos nas práticas situadas, tais como: orientação para a prática reflexiva, para o trabalho em equipe, para abertura às novas modalidades de ação frente às novas tecnologias e à ênfase na formação e no aperfeiçoamento constante. Quanto às regularidades atribucionais alético-epistêmicas, orienta-se para o exercício funcional com alto grau de profissionalização, por meio da formação e aperfeiçoamento contínuo.

Nesses excertos, destaca-se a modalidade manifesta na interação verbal, para dar conta dos propósitos comunicativos dos interlocutores de normatizarem o trabalho docente a partir das intenções expressas pelo verbo dever. Nesse sentido, o contexto é imprescindível no momento de interpretar o quanto de comprometimento há por parte do falante/escrevente em relação ao que é dito/escrito, uma vez que são professores pesquisadores e formadores que abordam a temática do trabalho docente nos PCNs, dirigidos à profissionais em formação inicial.

Como já afirmado, a modalidade deôntica envolve obrigação e, por esta razão, tem sua origem em normas morais ou sociais, aqui ancoradas numa pessoa com autoridade e/ou instituição, ou em alguma ‘compulsão interna’ do grupo ao qual pertencem. As origens da modalidade deôntica podem ser, portanto, externas ou internas ao sujeito obrigado, autorizado ou aconselhado a fazer algo.

A relação contratual didática, prescrita pelos autores dos excertos, é de um profissional mediador e reflexivo, que deve focar nas necessidades, nas motivações e colaboração dos alunos para que objetivos consensuais sejam atingidos.

A conduta que os autores dos excertos solicitam ao professor em formação de maneira explícita na relação de trabalho é baseada na relação de confiança, de fé e no mais-saber do profissional.

Todavia, a presença do verbo deôntico “dever” faz com que a relação entre trabalho prescrito e real pareça não acontecer, pois parte-se do pressuposto de que essas prescrições ainda não ocorreram enquanto trabalho real, embora se acredite que o discente aceite as prescrições, agregando-as às alternativas próprias que possam direcionar melhor o seu trabalho didático, orientado por profissionais que estão mais próximos de um sistema autopoietico.

Salienta-se que os professores autores dos excertos orientam para a prática docente a partir de conceitos teóricos e operacionais, com objetivo de suscitar novos valores, atitudes e condutas profissionais nos professores em formação inicial, enquanto coletivo de um sistema alopoietico.

Na sequência, tem-se a análise do nóculo-vínculo “poder”.

4.6.1.3 *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

A análise do *concord* com o verbo “pode” compõe o *cluster o professor pode* a fim de verificar o perfil de competência do profissional egresso do curso de Letras e a suas habilidades específicas aliadas ao seu campo de atuação.

(continua)

I. 160	<i>O professor poderá buscar</i> várias formas lúdicas de narrar histórias infantis, com auxílio de cenários (pequeno ou amplo), com fantoches, bonecos, expressão corporal, com álbuns sanfonados ou seriados, slides, teatro, música, enfim, são várias formas, basta usar sua criatividade e interesse.
I. 195	<i>O professor poderá variar</i> as formas lúdicas na hora de contar histórias, dependerá de sua criatividade.
I. 216	<i>O professor pode ser</i> responsabilizado por não tentar modificar, atualizar seu fazer pedagógico.
I. 280	<i>O professor pode ser</i> um estímulo ao aluno que, ao ver o mestre tão dedicado em desempenhar seu papel, pode desejar participar desse processo, fazer parte do mundo daqueles capazes de entender melhor as coisas.
I.2598	Ao entrar com atitudes emocionais positivas e negativas, <i>o professor pode</i> interferir na aprendizagem ou pode aumentar a motivação e fornecer uma rede associativa para uma nova aprendizagem (LOWMAN, 2004).
I.2603	Existem algumas técnicas que <i>o professor pode</i> utilizar para despertar a motivação interna em seus alunos: -ensinar a escrita como um processo onde o aluno desenvolve suas próprias ideias abertamente. -Mostrar estratégias aos alunos para que eles possam trazer suas próprias ideias para a escrita. -Fluência oral para que os alunos possam debater seus tópicos de interesse, não se prendendo aos tópicos trazidos pelo professor. -Ensino da linguagem específica, na qual o aluno desenvolve a capacidade de realizar algumas funções específicas. Na verdade, toda técnica utilizada em sala de aula pode desencadear a motivação intrínseca, contanto que o aluno participe desse princípio poderoso.
I.2606	<i>O professor pode</i> tirar partido da própria heterogeneidade da turma, pode proporcionar redobrada atenção para cada aluno, pode desenvolver inúmeras atividades didáticas e pode até homogeneizar. Sem a participação da turma, um professor não pode fazer quase nada, embora pense que está fazendo tudo. Ele precisará contar com a cooperação da turma (JOSÉ RICARDO, 1987, p. 56).
I. 2611	<i>O professor pode</i> dar “segurança aos dependente-ansiosos, ao mesmo tempo em que estimula seu desenvolvimento intelectual” (LOWMAN, 2004, p. 89).
I.2612	<i>O professor pode</i> dar uma contribuição positiva à motivação dos alunos para a aprendizagem da língua, variando suas atividades e materiais utilizados em sala de aula, ele deve ser criativo em suas técnicas, despertando, assim, o interesse do aluno nas atividades propostas em aula.
I. 2615	Como futura profissional, colaborou ainda mais, pois a experiência de produzir material didático fez com que eu visualizasse uma postura diferenciada que <i>o professor pode</i> assumir na sala de aula, produzindo seu material como um auxílio para as aulas, e até mesmo, como atividade principal, onde esse contemple temas importantes para a formação do aluno como um verdadeiro cidadão. (Colaboradora 3).
I. 2616	<i>O professor pode</i> ajudar os estudantes que buscam atenção dando-lhes no começo bastante atenção, sem restrições, para depois diminuir com o tempo. Assim o aluno se motiva e imagina que o professor pensa bem dele. Depois <i>o professor pode</i> diminuir a atenção mantendo-a somente para o trabalho acadêmico (LOWMAN, 2004).
I. 2618	Percebe-se, dessa forma, que, com o conhecimento da diferenciação entre os códigos (oral e escrito), <i>o professor pode</i> se guiar e desenvolver melhor as atividades em sala de aula, através da análise dos desvios nos textos dos alunos.
I.2623	Dickinson (1994, p. 7) sugere que <i>o professor pode</i> facilitar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes legitimando a sua independência, persuadindo-os de que são capazes de aprenderem independentemente e ensinando-os como aprender.
I. 2626	<i>O professor pode</i> contribuir para formar aprendizes mais bem sucedidos e autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os dos processos cognitivos” (PAIVA, 2009, p. 68).

I.2627	Com atitudes simples que puderam ser facilmente adaptadas aos exercícios do livro-texto, na maioria das vezes exercícios que envolviam leitura e compreensão gramatical, <i>o professor pode</i> ajudar seus alunos a descobrirem as melhores formas de otimizar resultados.
I. 2633	Propor atividades extraclasse é uma das maneiras que <i>o professor pode</i> utilizar para estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos, além de suprir a falta de tempo para estudo em sala de aula e instigar os alunos a estudarem o conteúdo.
I. 2634	Lowman (2004) diz que <i>o professor pode</i> transformar os trabalhadores-desencorajados em participantes ativos se ele for inspirador e reconhecer que certos estudantes são cronicamente desanimados exigindo um esforço especial para levantar o ânimo desses estudantes e compreendê-los melhor.

Quadro 8 – *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

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

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

Estes excertos denotam que, na visão de seus autores, os profissionais professores devem buscar a formação continuada, desenvolver o seu lado criativo e motivar pelo amor à profissão.

Esses excertos denotam que a docência não é apenas um espaço de aplicação de técnicas aprendidas, mas sim um exercício fundamental para formar profissionais reflexivos e não técnicos.

Percebe-se também que o professor, nesses excertos, é o agente motivador da aprendizagem de língua do aluno. E, para convencer os leitores sobre esta questão, os autores dos textos lançam mão de discursos deonticamente organizados e recortados dos textos de profissionais da área já-legitimados.

Vê-se claramente a presença do desvio aos meios quando os autores desses excertos orientam os professores a serem criativos nas atividades, na produção dos materiais, e na aplicação de técnicas, a fim de atenderem aos interesses dos alunos. Sendo assim, percebe-se um contraste com as profissões regulamentadas, que não precisam motivar para que seus clientes continuem requisitando o seu trabalho.

Essas orientações remetem ao enquadramento do professor em formação inicial no nível II de aprendizagem (Bateson, 1991), uma vez que ainda não

apresentam em sua prática docente uma definição sobre metodologia e/ou didática adequada ao seu exercício profissional na sala de aula.

Conforme Richter (2008a, p. 16), “o papel do professor o insere num contexto de poder-obediência e a uma passivização do seu papel de educador”.

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

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

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

Os excertos também denotam a heterovalidação da exogenia da prática docente, demonstrando escassa experiência laboral e a busca da readequação das expectativas às circunstâncias singulares do ato de ensinar.

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

Na sequência, tem-se a análise do nóculo-vínculo “prática”, pois não houve presença do *cluster* “o profissional pode” neste *corpus* de estudo.

4.6.1.4 *Concord* do nóculo-vínculo “prática” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Esta linha de concordância foi analisada por meio do *cluster* “a prática”. Nela, buscou-se traçar a direção da orientação dada pelos professores em formação inicial sobre a prática do trabalho docente.

(continua)

I.07	Teóricos como Schon (1988), Perrenoud (2001), Apple (1989), Giroux (2005), Zeichner (1993), todos concordam com a necessidade de uma orientação reflexiva que norteie a <i>prática</i> do profissional docente dentro e fora da sala de aula. O profissional passivo e reprodutor de antigas técnicas, métodos e filosofias está dando, ou pelo menos, deveria dar lugar a um profissional ativo e atuante em diversas outras esferas da educação como a pesquisa, por exemplo.
I.06	Assim, a <i>prática</i> diária nos levou a constantes indagações referentes à interferência do professor no que tange ao desenvolvimento do aluno, ou seja, até que medida o conhecimento do professor sobre as teorias linguísticas pode ajudá-lo a melhor compreender os processos pelos quais passa um aluno de língua estrangeira moderna e dessa forma cooperar para que esse empreendimento ocorra de maneira mais eficaz?.
I. 20	Muitos são os estudos que falam sobre a formação de professores, Gimenez (2002), Vieira Abrahão (2004), Maciel e Shigunov (2004), Perrenoud (2001; 2002), os saberes e as competências envolvidas neste ofício tão importante. Há listas como a proposta por Brown (2001), que trazem os mais variados pré-requisitos e características que delineiam o perfil do professor. Segundo Perrenoud (2002), isso acontece porque não se mede o desvio entre a <i>prática</i> e a realidade.
I. 21	Segundo a autora, as universidades têm se concentrado em repassar ao professor em formação as novas teorias sem que se discuta a relação com a <i>prática</i> e por sua vez, sem que haja articulação destas com a realidade da sociedade da qual fazem parte (MAGNANI, 1992).
I.23	A distância entre a teoria e a <i>prática</i> é ainda uma barreira a ser transposta em todas as instâncias do ensino (FREITAS, 2004). Para Cunha (1994), quando o professor compreende a importância de seu papel no contexto social e político no qual está inserido, ele começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação percebendo o político e sustentando o pedagógico.
I. 25	Cunha (2003) defende a importância de se dar momentos iguais para a teoria e para a <i>prática</i> . A autora citada afirma que o processo de formação iniciado nas Universidades por vezes distancia a teoria da prática, pois em primeiro lugar se fornece ao aluno a teoria e apenas no final do curso é que o aluno terá um estágio prático.
L. 26	Wallace analisou a <i>prática</i> reflexiva de professores/as na área de ensino de línguas utilizando os conceitos de Shön. Considero também necessário, para a formação de professores de línguas, a discussão do letramento crítico e de práticas sociais, pois, para este artigo, tais conceitos são importantes, porque, de acordo com Pennycook, o letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a <i>prática</i> social. O letramento crítico é também entendido como uma ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere.
I. 27	Pennycook, o letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a <i>prática</i> social.
I.28	Outro ponto importante que deve ser evitado segundo Zeichner citado por Perin (2003, p. 117) “são programas de formação de professores que considerem a <i>prática</i> da formação de professores como se fosse uma entidade homogênea”. Segundo Gimenez citada por Perin (2003, p.117) “programas que incentivem a educação na prática requerem sempre dos seus envolvidos ‘um olhar reflexivo’ sobre a escola, sobre a disciplina que se ensina, sobre as <i>práticas</i> pedagógicas desenvolvidas”.
I. 30	O conceito de prática reflexiva, isso na tentativa de entender a forma como a <i>prática</i> reflexiva pode colaborar para que os professores pensem criticamente acerca de sua própria prática. O modelo reflexivo trabalha com a experiência direta dos/as professores/as e reavalia o conhecimento do/a professor/a em sala de aula, que provém da experiência.

I. 31	A importância de uma formação profissional que leve em conta, concomitantemente, a <i>prática</i> e a teoria, sem cair na dicotomia que aflige a formação dos profissionais, principalmente dos professores é ressaltada por Phillippe Perrenoud (2002). Na opinião do autor, esta é uma prática que deve ser combatida. Na formação de professores isso é mais evidente ainda pela necessidade de colocar o professor em contato com a realidade que o espera, diminuindo assim o impacto quando da colocação deste no mercado de trabalho, onde ele deverá ser capaz de trabalhar com a diversidade do seu público e com situações jamais imaginadas na teoria.
I. 32	Segundo Perrenoud (2002), isso acontece porque não se mede o desvio entre a <i>prática</i> e a realidade. Para o autor, quando se elaboram programas de formação de professores, é necessário que se faça uma pesquisa sobre a <i>prática</i> . Dever-se-ia tentar saber o que é viável ou não dentro da sala de aula antes de se discorrer sobre o que se deve ou não fazer.
I. 36	O que ocorre com bastante frequência nos cursos formadores de professores é o que Ludke (1986), nos anos 80, apontava como a falta de experiência dos professores formadores com a realidade que permeia a <i>prática</i> dos professores aprendizes.
I.44	Isto pode indicar que a <i>prática</i> dos professores seguirá o mesmo padrão que eles/as obtiveram/aprenderam nos seus cursos de graduação. No contexto brasileiro, Cavalcanti (1999) afirma que os cursos de graduação em Letras enfatizam o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor de Inglês como língua estrangeira, em detrimento da prática pedagógica.

Quadro 9 – *Concord* do nóculo-vínculo “prática” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

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

A análise do *cluster* “a prática” aponta algumas características do trabalho docente, tais como: filosofia de trabalho, conceitos norteadores considerados condizentes com a natureza do trabalho executado ou a ser executado.

No caso particular do trabalho didático, o papel, concebido coletivamente, relaciona-se à atividade de ensino que é objeto da profissão.

Com relação a este *corpus*, visualiza-se a construção de um profissional que tenha por base metodológica e epistemológica a prática reflexiva, sem a divisão com a teoria e o desvio da realidade. Essa prática aponta para a pesquisa como formação continuada do profissional docente, envolvendo a realidade e o contexto do aluno.

Vê-se, pois, na intenção de quem escreve, a apropriação de um papel por identificação, caracterizando constitutivamente a dimensão do trabalho docente. Menciona-se, inclusive, a visão da prática docente como uma “entidade homogênea”, caracterizando a dimensão exercitiva num conjunto de competências pré-determinadas.

Ainda aponta-se para a problemática do distanciamento entre teoria e prática no trabalho dos professores formadores. Esse desvio, revelado pelos próprios professores em formação inicial, é destacado, pelos autores do texto, como uma anomia, um exemplo a não ser seguido.

Em contrapartida, destacam a prática reflexiva como uma prática constitutiva da construção identitária, pois ela cumpre a função de caracterizar aspectos pontuais do exercício profissional. Essa atitude busca fazer com que os leitores introjetem esses valores.

Também se percebem os valores conferidos ao profissional docente e o objetivo de que os leitores se apropriem deles, uma vez que são apresentados como reconhecidos e avaliados por profissionais com anuência e presumida confiança na área de Letras e Pedagogia.

Apesar dessa caracterização, não se pode deixar de destacar que os profissionais emancipados organizam melhor as relações intrassistêmicas do que os não emancipados. Especificamente porque um graduando ou estagiário de um sistema de atividade autogerido, por exemplo, dispõe de atuação deonticamente estabelecida e protegida juridicamente. Isso, contudo, não acontece com os discentes de profissões não emancipadas com a mesma jurisprudência.

A próxima seção trata do nódulo-vínculo “formação”.

4.6.1.5 *Concord* do nódulo-vínculo “formação” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Os trabalhos com o *cluster* “a formação”, referentes à formação do professor de línguas, têm se voltado para discutir o tema a partir da concepção do profissional reflexivo. Nesse sentido, discutem-se modelos, técnicas, modos de fazer-ensinar, aprofunda-se o conhecimento linguístico e encoraja-se uma postura crítica e reflexiva, conforme os excertos abaixo.

I.06	A <i>formação</i> pedagógica deve oportunizar uma vivência concreta no âmbito do Lúdico, ou seja, uma formação que complementa a formação teórica, onde se constrói pela vivência e não apenas pela consciência.
I. 23	Para analisar a <i>formação</i> inicial dos professores, uso o modelo de educação Profissional de Wallace. Wallace (1991, p. 6) sugere alguns modelos de educação profissional, e os modelos que utilizarei em minha análise são: modelo artístico/imitativo [craft model] e modelo reflexivo [reflective model]. Ele apresenta o modelo artístico como um modelo que valoriza o aspecto da experiência da formação do/a professor/a, mas é essencialmente estático e imitativo. Este modelo não lida satisfatoriamente com os elementos cruciais da relevância do conhecimento científico nos últimos tempos. No entanto, o modelo reflexivo trabalha com a X experiência direta dos/as professores/as e reavalia o conhecimento do/a professor/a em sala de aula, que provém da experiência. Wallace (1991, p.12) leva em consideração o referencial teórico do educador Schön (1983), que conceitualiza a reflexão.
I. 32	(...) não há dúvida que para que se esteja à altura das exigências do futuro, quase já passado, há que se realizar uma reviravolta total no ensino de língua estrangeira, (...) o que virá exigir uma reviravolta também nos materiais didáticos e nas tão amadas práticas pedagógicas ainda largamente em voga. De novo se torna necessário apontar para a condição <i>sine qua non</i> para o êxito de tal empreitada: a <i>formação</i> adequada do pessoal docente. (Celani, 1996: 3)
I. 50	NEGRINE diz que, para uma boa formação profissional, deveria haver três pilares: “a <i>formação</i> teórica, a <i>formação</i> pedagógica e, como inovação, a <i>formação</i> lúdica” (p. 87).
I. 102	[...] embora a <i>formação</i> de professores seja somente uma parte do sistema, ela tem uma função crucial na reprodução ou reconstrução das atitudes e compreensão do estudante-professor, que futuramente será refletida em suas escolas e práticas em salas de aula. (SIRAJ-BLATCFORD, 1993, p. 7).
I. 146	A <i>formação</i> dos professores, de acordo com a proposta de Frigotto (apud VALENTIM e DAIBEM, 2000), precisa ser abrangente, envolvendo conhecimento científico, biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético, para resultar num exercício consciente e transformador da educação. A realidade das instituições de ensino superior, onde se formam professores, é outra, bem menos diversificada, o que resulta em profissionais com uma formação deficiente. O que se oferece nas escolas (desde o ensino fundamental até o superior) é um ensino fragmentado, sem comprometimento, em que as disciplinas não se envolvem umas com as outras. A interdisciplinaridade seria uma forma interessante de unir os conteúdos e mostrar aos alunos que tudo está ligado de alguma forma. Para que haja interdisciplinaridade, no entanto, é necessário um maior entrosamento entre o corpo docente da escola, momentos de encontro frequentes para discutir os problemas e encontrar soluções, maior disposição entre professores para discutirem formas de passar conteúdos de maneira que os alunos estabeleçam relações entre eles.
I. 212	Os cursos de formação de professores de línguas é uma das arenas que estas temáticas podem e devem ser discutidas, para que tenhamos professores críticos e reflexivos a fim de formar cidadãos/ãs mais críticos. Esta comunicação tem a intenção de apresentar resultados de uma pesquisa que considerou a <i>formação</i> de professores de língua inglesa como língua estrangeira e o preparo destes professores para exercer um ensino voltado para as práticas sociais em sala de aula. A pesquisa foi embasada com os seguintes suportes teóricos: prática reflexiva (WALLACE, 1991, SCHÖN, 1983) e letramento crítico e práticas sociais (PENNYCOOK, 2001).

Quadro 10 – Concord do nóculo-vínculo “formação” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Fonte: Banco de dados do *corpus* de TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Inicialmente, reforça-se que, para a THA, o conhecimento profissionalizante resulta da construção integrativa de saberes conceituais (tripartidos em teóricos, metodológicos e técnicos) e de experiências na seleção e emprego de procedimentos (RICHTER, 2011, p. 123).

Nesses excertos, percebe-se que os professores em formação inicial podem ser categorizados no nível II de aprendizagem, conforme Bateson (1991), pois clamam por um modelo reflexivo de ensino-aprendizagem e por uma formação profissional embasada em três pilstras: teórica, pedagógica e lúdica. Essa necessidade demonstra que essa categoria profissional ainda não apresenta um enquadramento definido e/ou juridicamente reconhecido, principalmente quando se lê a afirmação de que “os profissionais apresentam uma formação deficiente” (excerto da l. 146).

Conforme Richter (2011, p. 121), “os professores de línguas, no contexto brasileiro, tendem, grosso modo, a adotar acriticamente os mesmos procedimentos didáticos inconsistentes com que foram escolarizados”. Isso pode ser confirmado no excerto da l. 102, quando o pesquisador afirma que “a *formação* de professores seja somente uma parte do sistema, ela tem uma função crucial na reprodução ou reconstrução das atitudes e compreensão do estudante-professor, que futuramente será refletida em suas escolas e práticas em salas de aula”.

O agravante, nessa afirmação, é se o estudante-professor adotar a metodologia e a didática de trabalho de seus antecessores sem refletir sobre os saberes conceituais (tripartidos em teóricos, metodológicos e técnicos) e a experiência na seleção e emprego de procedimentos adequados à prática docente no contexto em que o educador se encontra (RICHTER, 2011, p. 123).

A mera reprodução e reconstrução das atitudes alheias não garante o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma o excerto da l. 146, “a *formação* dos professores precisa ser abrangente, envolvendo conhecimento científico, biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético, para resultar num exercício consciente e transformador da educação”.

Aqui se tem o que a versão estendida da THA defende, ou seja, que o bem social (formação docente) seja alvo da intervenção especializada e seus desdobramentos, além da necessidade de monitoramento (da avaliação diagnóstica ao plano ou programa de intervenção e a manutenção e reajuste da intervenção

profissional), bem como dos parâmetros do sistema ao qual o profissional pertence (que perfis de referência se têm o interesse de atingir, instrumentos de diagnóstico e critérios avaliativo-decisórios para obtenção das expectativas normativas).

Novamente, chama-se a atenção para a identidade sistêmica das profissões regulamentadas que é constituída em uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das intervenções profissionais, reservada à respectiva classe profissional na forma de diferencial de competência. O que, definitivamente, não acontece com as profissões não regulamentadas como a do profissional de Letras, que apresenta um enquadramento frágil e marcado por expectativas cognitivas, com pouca referência e pertença grupal.

A seguir, tem-se a análise dos *concord*s do *corpus* de dissertações e teses de Letras.

4.6.1.6 *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “professor” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Esses excertos refletem sobre o processo de formação e trabalho dos professores de línguas que parecem se encaixar em uma perspectiva que vê a educação como algo que demanda uma transformação e uma mudança. Os sujeitos deste *corpus* parecem ser concebidos como entidades intencionais, sujeitos centrados e capazes de escolhas conscientes, o que resultaria na capacidade de gerir, com autonomia, os processos de ensino e aprendizagem.

Conforme o artigo IV da LDB 9394/96, o professor deve ser o elemento fundamental e ideal na execução das propostas pedagógicas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Cumpre-se lembrar que é requisito legal que o profissional tenha título de mestre ou doutor para exercer a docência no ensino superior, mas a lei ainda admite a formação em pós-graduação *lato sensu*, embora a maioria das universidades não apresente profissionais que não tenham mestrado ou doutorado.

Faz-se necessário mencionar um problema que afeta as IES privadas, os docentes dessas instituições são remunerados em termos de horas-aula, tornando

sua remuneração salarial precária e obrigando o docente a viver lecionando de IES a IES. Muitas vezes, esse profissional é afetado pela exaustão ou mesmo psicologicamente pelo desestímulo. Essa já não é a realidade do docente das IES estaduais e federais, que normalmente atuam em regime de 40 horas e dedicação exclusiva.

As universidades, de forma geral, procuram profissionais que saibam conjugar ensino e pesquisa, que são indissociáveis do contexto em que atuam. Essa importância é reconhecida no artigo 207 da Constituição Federal, cujo texto é o seguinte: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Isso significa que a universidade não pode deixar de atender a essas três finalidades da educação superior, sob pena de não ostentar o título de universidade.

As demais instituições de ensino superior não têm essa obrigação, podendo se dedicar apenas ao ensino, ou à pesquisa, ou à extensão de forma dissociada. Os documentos oficiais também preveem que o docente, enquanto profissional do ensino superior, deverá estar em contínuo aperfeiçoamento, desenvolvendo habilidades voltadas à resolução de problemas, que forme um conceito de seu trabalho, consciente de seus valores e normas, fundamentado na concepção de educação. A partir do exposto, os excertos do *corpus* de estudo foram analisados.

(continua)

I.2410	<i>O professor deve</i> ter também o comprometimento com as questões de formação do seu aluno, dentro de uma visão política e social para pleno exercício da cidadania, construção e reconstrução de suas identidades. Semelhantemente, defendo neste trabalho a necessidade de o professor de línguas, mais precisamente o professor de inglês, perceber que a responsabilidade de seu trabalho não é apenas ensinar a língua pela língua, mas perceber e trabalhar com as questões políticas e ideológicas que se mostram fortemente presentes em seu instrumento de trabalho.
I.2412	<i>O professor deve</i> orientar seus alunos para que anotem informações importantes da sua explicação; b) e, em relação à segunda comparação: <i>O professor deve</i> organizar a classe, chamar a atenção dos alunos de alguma forma, e levá-los a entender a importância do conteúdo novo, apresentando-lhes os objetivos desse conteúdo, para que eles prestem a atenção em sua aula.
I.2414	De acordo com de Roulet (1999:14), “ <i>O professor deve</i> , portanto, dispor de conhecimentos precisos sobre tal organização para poder avaliar e corrigir de forma útil as produções tanto orais como escritas dos aprendizes e lhes fornecer as informações que lhes permitem progredir no ensino-aprendizagem da competência discursiva”.
I. 2419	<i>O professor deve</i> ser comprometido. <i>O professor deve</i> estar em constante busca do melhor para o aluno.

I.2421	“o meu medo é de errar na parte de gramática de, como eu já disse, de errar em tempos verbais, em falar no presente e eu estou falando no passado e confundir.” (Fabíola) Parece estar presente, no exemplo acima, a representação de professor ideal que nos remete não à visão de que o professor constrói conhecimento junto com o aluno e que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1934/ 2003), mas a de que <i>o professor deve</i> saber tudo, de que é o único responsável pela aprendizagem do aluno, um modelo perfeito a ser seguido, e que, portanto, não pode cometer erros. Assim sendo, uma das possíveis implicações que percebemos através da fala da professora é que, por sentir medo e cobrar-se excessivamente em relação à sua perfeição na língua inglesa, ela pode deixar de atuar como uma profissional cidadã, ou seja, ela pode deixar de questionar, criticar e se fazer presente em diversas situações profissionais.
I. 2426	“ <i>O professor deve</i> atrair a atenção do aluno, organizando a classe e estimulando-o a participar da atividade proposta e, no caso de uma aula expositiva, convencendo-o a prestar atenção”.
I.2427	Sendo assim, a escola tem responsabilidade na constituição do sujeito quando sua prática pedagógica incorre nos processos de desenvolvimento não consolidados. Isso significa que <i>o professor deve</i> conhecer seu aluno, levantando previamente as aquisições já adquiridas (nível de desenvolvimento real) para entender suas tentativas de apropriar-se dos conhecimentos ainda não consolidados e, a partir daí, mediar esses conhecimentos para que seu aluno consolide a aprendizagem.
I. 2428	<i>O professor deve</i> desenvolver o processo cognitivo em função do aluno sobre o qual ele atua e orienta.
I.2432	De acordo com Vygotsky (1978), todas as funções psíquicas superiores, incluindo aprendizagem e soluções de problemas, emergem primeiro em um plano social ou interpessoal e então, mais tarde, em um plano interno ou intrapessoal. Portanto, participação no plano social ou interpessoal envolve interação social entre duas ou mais pessoas. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento são uma atividade colaborativa que não pode ser ensinada. É o aluno que deve construir o seu próprio entendimento em sua mente e é durante este processo que <i>o professor deve</i> agir como mediador.
I.2434	<i>O professor deve</i> estar em constante busca do melhor para o aluno.
I.2438	Além de se dirigir a todos os outros desse sistema, a atividade do professor, de acordo com Amigues (2004), busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se construíram no decorrer da história da escola e do ofício de professor. Ou seja, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, <i>o professor deve</i> estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (Amigues, 2004: 41). O autor destaca a importância nesse contexto, de todos os participantes, diretos ou indiretos, bem como das condições físicas e sociais, as prescrições, as regras do ofício, as ferramentas (recursos); enfim, aquilo que liga os profissionais entre si. Portanto, o trabalho do professor não é individual.
I.2445	<i>O professor deve</i> ter consciência do papel social e político que desempenha.
I. 2451	<i>O professor deve</i> , assim, considerar importante o papel do outro na construção de conceitos e proporcionar trocas em sua aula.
I.2458	Conforme aponta Schenewly (1994), <i>o professor deve</i> explorar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, pois é a partir dele que lhes são aumentadas capacidades já existentes.
I. 2459	O professor planeja suas ações e relaciona teoria e prática. A teoria e a prática são importantes para o processo de reculturação e mudanças de papéis dos envolvidos. <i>O professor deve</i> refletir sobre sua prática.
I.2465	(…) a análise das necessidades dos alunos é um dos critérios que <i>o professor deve</i> adotar para fazer a seleção de conteúdos. Isso indica que o saber local negocia e absorve o saber global em seus próprios termos (Canagarajah, 2005: 9), já que há outros critérios importantes mencionados pelos documentos oficiais que poderiam ser levados em consideração pelo professor para fazer seu planejamento, entre eles, a natureza da linguagem, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à LE (Brasil, 2002a: 76).

I.2466	(...) <i>o professor deve</i> analisar de forma crítica suas ações, apoiar-se nos construtos teóricos e na sua experiência prática para promover o ensino-aprendizagem de inglês para seus contextos locais.
I.2467	Ou seja, a linguagem que auxilia o estudante a moldar as representações do mundo deriva diretamente do contexto sociopolítico no qual está inserido. Trata-se de uma referência essencial para a investigação crítica que <i>o professor deve</i> empreender no sentido de (1) entender a relação entre a linguagem e sociedade na constituição do sujeito e (2) criar formas alternativas de compreensão do mundo ligadas aos ideais da educação emancipatória. É nesse ponto que a linguagem do professor exerce um papel mediador crítico central e essencial ao desenvolvimento de espaços de debate que envolvam os estudantes na criação das chamadas agências discursivas.
I.2473	No capítulo anterior, expliquei o porquê de ter considerado a reflexão e a conscientização como partes integrantes do conhecimento que <i>o professor deve</i> desenvolver sobre o conteúdo pedagógico específico da língua estrangeira e também da didática geral. Trata-se de uma postura crítica que o professor tem que assumir a fim de não ser um mero reproduzidor de modelos que recebe durante sua formação.
I.2481	<i>O professor deve</i> planejar suas atividades de tal maneira que seus alunos possam sentir-se envolvidos, tendo clareza dos motivos e finalidades pelos quais é importante aprender sobre determinados conteúdos.
I.2484	Dessa forma, para que seja possível uma capacitação, uma potencialização da autonomia do aluno, <i>o professor deve</i> ter uma conscientização crítica sobre seu papel como educador e mediador que instiga seu aluno a procurar as respostas para as suas perguntas.
I.2485	Kemmis (1987) postula que a reflexão crítica implica um processo de autoavaliação, ou seja, <i>o professor deve</i> se colocar dentro de sua ação, na história da situação, participando da atividade social, colocando-se criticamente diante da problemática em questão. Essa visão pressupõe, portanto, olhar para as teorias de um modo analítico a fim de se compreender as práticas educacionais por meio da mudança deliberada e refletida dessas práticas (Liberali, 2000:10).
I.2486	Igualmente importante é a postura reflexiva que <i>o professor deve</i> desenvolver a fim de conhecer suas limitações e valorizar suas conquistas. Além de interferir diretamente na identidade pessoal do professor (Nóvoa, 1992), a reflexão também lhe permite moldar e transformar sua forma de agir sempre que se dê conta dos desajustes que interferem negativamente em sua praxis. Em suma, a reflexão, quando crítica e consciente, proporciona o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.
I.2500	Fui formada para buscar, na minha área de especialização, o conhecimento formal, amplo, para utilizá-lo, mas não para gerar conhecimento na prática. Para a minha vida profissional, trouxe o conceito de que <i>o professor deve</i> ser um constante estudioso, mas não necessariamente um pesquisador ou um inovador. Sem saber os cânones do exercício da pesquisa e por desconhecer a malha de conhecimentos básicos de abordagem, sobre a qual se torna possível construir o conhecimento novo e avaliar as soluções para os problemas práticos, sentia-me apenas professora.
I. 2507	Coerente com a posição do autor acima citado, Celani (1996) traça o perfil que seria desejável para o educador de línguas estrangeiras: ser um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneira definida, através de uma prática reflexiva construída ao longo do processo e baseada em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e do processo de ensino aprendizagem. Além disso, <i>o professor deve</i> ser um profissional envolvido em um processo de desenvolvimento contínuo e inserido na prática. Acredito que um dos grandes desafios reside no preenchimento das lacunas deixadas na formação pré-serviço, relacionados à construção do conhecimento dos aspectos linguísticos e fonológicos da língua inglesa, além daqueles que objetivam a formação de um profissional reflexivo e crítico.
I.2519	<i>O professor deve ser</i> capaz de demonstrar autoestima e respeito próprio em relação à sua competência profissional.

I.2524	Com relação à maneira como o <i>professor deve</i> ensinar e quais seriam seu papel e sua responsabilidade, os alunos também têm expectativas específicas: And -“... as aulas assim... não dão interesse de ficar assistindo, escrevendo... o professor passando na lousa e você copiando... acho que assim nem dá pra aprender nada...” Re -“... é a mesma coisa sempre, chega, já vai pro quadro, escreve, depois faz o exercício, responde, acabou, não tem mais nada... vocabulário pequenininho, faz aquilo e acabou... não tem assim um texto pra você ler, pra traduzir...”
--------	--

Quadro 11 – *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “professor” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Fonte: *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Esses excertos apontam para a formação de professores desejável como norte de uma política de formação que problematize, entre outros fatores, a reflexão e o agir docente crítico, a ponto de afetar-se, fazer-se modificar e mudar a fim de apresentar um enquadramento de trabalho mais definido e orientado por expectativas mais normativas do que cognitivas. Percebe-se, assim, em quem enuncia, um posicionamento profissional mais autopoietico.

À medida que se avança na leitura dos excertos, defronta-se, por um lado, com um grupo de professores para quem a tarefa de conduzir o ensino e a aprendizagem assume importância tal que eles, movidos pelo desejo, se veem mobilizados a mudar a sua situação no espaço enunciativo da escola e da sala de aula.

Neste caso, o que pode ser observado na sala de aula não se restringe a uma mera reprodução de modelos e/ou realização de tarefas pedagógicas.

Mas também há a presença de orientações para professores que apresentam a relação com o seu objeto de trabalho implicada de imobilismo. Profissionais esses sujeitos à acrasia, que atribuem ao outro toda e qualquer responsabilidade sobre questões de ensino e aprendizagem, permeados pelo adiamento no tratamento de questões que dizem respeito à especificidade de sua identidade e de seu objeto de trabalho. Isso inclui opiniões sobre procedimentos de sala de aula, discussões sobre teorias, políticas de ensino, escolha de material didático, dentre outros aspectos concernentes à vida do professor. Para esse grupo, essas questões estão longe de serem consideradas como suas, o que abre, em última instância, margem para outros, representados pelos órgãos governamentais, diretores, inspetores escolares,

por exemplo, passarem a ditar aos professores o que eles devem fazer e/ou como devem proceder.

Parece, a partir desses excertos, que o professor formador não tem nenhuma garantia de influenciar de qualquer forma o futuro professor de línguas. Esse seria o desafio para qualquer formador, uma vez que, mesmo não havendo garantia, ele é chamado a fazer com que o professor em formação entre no “jogo” que envolve sua formação.

Percebe-se, assim, que os espaços de formação de professores de línguas tornam-se instâncias em que a subjetividade está em construção constante, pois o professor é convocado a assumir diferentes posições e a refletir sobre si e sobre a sua prática.

Reforça-se, então, a necessidade de regulamentação da profissão a fim de evitar-se um processo de formação e desenvolvimento profissional materializado no insucesso, no conflito, nas contradições, sinalizando um sistema que não é passível de conscientização e de reflexão. Um sistema desordenado, regido alopoieticamente, influenciado pelo discurso do *déficit* e construído, por vezes, em bases alicerçadas pelo desvio aos meios.

Na próxima seção, analisa-se o *concord* com o *cluster* “professor pode”, pois o *cluster* com “o profissional deve” não apareceu no *corpus* de dissertações e teses de Letras. Esse resultado pode ser justificado pela ausência de um enquadramento de trabalho definido, uma vez que o processo formativo do educador linguístico é “limitado às bases” (cf. BRAIDA, 2012, p. 174).

Outra hipótese para esse resultado é que muitas vezes o professor da academia não trata o acadêmico em formação inicial como um profissional da educação enquanto em processo de formação, deixando para fazê-lo quando este estiver atuando como professor nas cadeiras de estágio. Somente aí, o professor em formação inicial ampliará o seu entendimento sobre o respaldo do profissional professor pelas leis, pelos decretos e pelos projetos político-pedagógicos. Ao contrário do que se percebe nas profissões juridicamente reconhecidas, nas quais o profissional apresenta pleno conhecimento do CF da sua área de atuação desde o início da sua formação.

4.6.1.7 *Concord* do nódulo-vínculo “pode” e do nódulo-problema “professor” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Iniciamos esta análise reforçando que a modalidade deôntica, de uma maneira geral, consiste na seleção de formas de transmitir dada informação com base em valores morais, éticos, normas de conduta, etc., a variados sujeitos. Desse modo, percebe-se, nestes excertos, que a modalidade codifica conteúdos e intenções de modo a atuar sobre o interlocutor professor, seja ampliando, modificando ou tentando instruir seu enquadramento profissional.

Igualmente, pode-se visualizar a intenção dos autores em tentar modificar a ação do interlocutor a fim de conduzi-lo a uma determinada prática profissional dentro da área de Letras, conforme os excertos e a análise a seguir.

(continua)

I.7968	Uma vez ciente do funcionamento do texto, o <i>professor pode</i> fazer suas escolhas quanto aos procedimentos mais adequados para atingir seus objetivos voltados para a construção do conhecimento. Retomando as abordagens e métodos tradicionais de ensino de línguas, com sua abordagem gramatical, o autor questiona o trabalho com texto guiado para o ensino de gramática e defende o trabalho com o texto na sua integridade.
I.7969	Quando Alexandre diz que o trabalho do <i>professor pode</i> propiciar ganhos múltiplos e novas experiências, podemos inferir que há sinais de que ele percebe e entende a responsabilidade que tem, ou seja, conhece seu papel no processo de ensino-aprendizagem. O papel de mediador é ressaltado pelo monitor, sempre os tratando por participantes, como pode ser visto no excerto apresentado (...com os participantes; visão de mundo dos participantes...). O entendimento de que professor e aluno são sujeitos ativos na construção do saber reestrutura a noção de conhecimento, uma vez que este passa a ser entendido como uma construção social (Moita Lopes, 1996, p.96), e não mais como um atributo que é passado de geração em geração, para os indivíduos, sem o menor questionamento ou reflexão.
I.7971	Assim, buscamos defender a ideia de que a linguagem do <i>professor pode</i> se constituir como um mediador crítico na construção de discursos contra-hegemônicos a partir da mobilização dos grupos que estão, atualmente, excluídos do cenário político e econômico.
I.7972	Dessa forma, de acordo com Moita Lopes (2002), o tipo de discurso adotado pelo <i>professor pode</i> ou confirmar um ponto de vista ingênuo e essencialista que surge durante uma discussão em sala de aula ou, ao contrário, problematizar e questionar esse ponto de vista ingênuo para que os alunos tenham a oportunidade de repensar certos estereótipos que coexistem juntos às suas realidades cotidianas.
I.7973	A interação é fundamental porque a maneira como o aluno percebe os aspectos emocionais desta interação (<i>perezhivanie</i>) irão interferir em sua aprendizagem. Em outras palavras, as vivências (<i>perezhivanie</i>) suscitam sentimentos negativos e positivos. Na educação, por exemplo, o <i>professor pode</i> criar um elo no qual haja sentimentos positivos ou não por parte dos alunos.

I. 7974	A reestruturação das práticas transformam os sujeitos da atividade, ou seja, o processo de mediação utilizado pelo <i>professor pode</i> transformar o papel dos sujeitos envolvidos na atividade. Dessa forma, professor e alunos assumem o papel de coconstrutores do conhecimento, levando a uma mudança significativa da consciência.
I.7977	Dialogando consigo mesmo ou com o “outro”, o <i>professor pode</i> compreender as formas de sua ação e os efeitos que elas produzem nos demais em seu entorno.
I. 7978	(...) o <i>professor pode</i> ajudar o aluno a desenvolver capacidades que vão permitir que ele construa significado, mesmo a partir de textos mais complexos.
I.7982	A ação de reconstruir relaciona-se à emancipação e poder, isto é, por meio da observação detalhada, da confrontação da teoria e prática e do questionamento das influências, o <i>professor pode</i> buscar novas alternativas, pode perceber que tem o poder de transformar sua ação. Assim, vislumbrando-se nas quatro ações, pode-se entender que nem a escola e nem os educadores são neutros, como postula Giroux (1997) e, também, pode-se demonstrar como os professores são poderosos e capazes de transformar sua ação para a melhoria da educação e da sociedade.
I.7984	Quando valoriza o universo cultural dos alunos com os quais trabalha, por meio do ato de ler, o <i>professor pode</i> favorecer que eles melhor compreendam a realidade e, a partir dessa compreensão, tornem-se capazes de nela interferir, visando à libertação das práticas de opressão (Freire, 1970).
I. 1986	É um processo pelo qual o <i>professor pode</i> adicionar algo novo aos seus alunos e também orientá-los para atingir suas metas. Ensinar é passar conhecimentos úteis para que no futuro esta pessoa se torne um bom profissional.
I. 7989	O <i>professor pode</i> fazer escolhas que contribuam para a transformação ou para a manutenção de desigualdades e de preconceitos.
I.7990	Aluno-monitor: - O <i>professor pode</i> transformar a realidade a partir de sua prática. - O professor constrói juntamente com o aluno o conhecimento. - A construção do ser professor se dá através da colaboração. - O professor tem papel de formador. - O professor precisa refletir e falar com responsabilidade. O professor deve ter consciência do papel social e político que desempenha.
I. 7991	Cria no aluno uma falsa noção de que o <i>professor pode</i> conseguir atender às suas expectativas; Cria no professor uma frustração porque não consegue ajudar ao aluno, sua percepção da aprendizagem da classe é, via de regra, diferente da que os alunos têm; Há uma relação de poder que não pode ser ignorada. No fim do ano ou semestre, o professor terá a palavra final, até pela falta de evidências que apoiem as avaliações dos alunos.
I.7992	O <i>professor pode</i> transformar a realidade a partir de sua prática.
I. 7997	De posse desse conhecimento, o <i>professor pode</i> tomar decisões pedagógicas que busquem atender às necessidades dos alunos. De maneira semelhante, Thiollent (2002: 19) defende que a pesquisa-ação possibilita o estudo dinâmico dos “problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. A abordagem de pesquisa-ação atende, portanto, a um dos interesses desta investigação, uma vez que busco, a partir de um entendimento mais profundo. da situação, experimentar alternativas para a minha ação pedagógica.
I. 7998	Da mesma forma que o <i>professor pode</i> voltar seu olhar para o planejamento com o objetivo de organizar as atividades, no intuito de que seus alunos possam desenvolver ações criativas para resolver as situações de aprendizagem, o coordenador pode interagir com o professor, de modo a possibilitar um agir criador sobre as questões pedagógicas discutidas na sessão reflexiva.

I. 7999	O descrever é o momento pelo qual o professor faz a descrição detalhada de suas ações, proporcionada por um distanciamento dessas, em que ele precisa pensar no seu contexto de trabalho para poder ir além das colocações parciais, como uma forma de entrar no mundo das crenças, valores, princípios que empregam à sua prática e na forma como a executam. Por consequência, o próprio <i>professor pode</i> começar a se perguntar do porquê de certas escolhas em detrimento de outras, o que proporciona a um “ir além” do praticado e observado. Como ressalta Liberali (2006), em uma perspectiva Vygotskiana, seria entender seu cotidiano, levantar a sua percepção a respeito do que conhece sobre a sua própria ação, principalmente para sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato.
I.8002	Dessa forma, não importa com que teoria de ensino-aprendizagem o professor esteja engajado; mas sim, deve haver por trás de sua ação um posicionamento crítico entendido nesta pesquisa como uma postura filosófica. Trata-se de algo que o <i>professor pode</i> ou não desenvolver, e está no nível dos conceitos e não no nível da ação em sala de aula.
I. 8011	Finalmente, para o grupo de Inclusão (ILCAE), acredito que este trabalho também traga contribuições, por se tratar de pesquisa sobre as questões de linguagem que mostram como o <i>professor pode</i> se incluir ou excluir da sua prática profissional, assumindo-se como agente ou sujeitando-se a questões de uma língua, no caso, hegemônica.

Quadro 12 – *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Fonte: *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Esses excertos retratam o verbo poder com sentido de dever, buscando fazer com que o interlocutor adote uma conduta que influencie a sua prática docente. Esta envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica, necessária para o ensino-aprendizagem acontecer na sala de aula.

O professor de línguas, segundo os excertos, deve buscar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, crítica e comprometida com a educação. Para tanto, é necessário um longo investimento que transcende a sua formação, sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido.

Também se percebe, a partir do exposto, que os cursos de graduação não conseguem formar um profissional de línguas dentro desses padrões, pois a forma de abordar a questão demonstra que os profissionais devem buscar inserir essas orientações em sua prática de trabalho e que correm o risco de não o estar fazendo.

Conforme Richter (2008a), os fatores que determinam o perfil profissional dependem de ações mais ou menos explícitas, como as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das

secretarias de educação dos estados, os convênios entre instituições, etc. Entre as menos explícitas, pode-se citar a definição de uma carga-horária mínima para uma disciplina no curso de graduação ou cursos de atualização.

O emprego desse verbo deôntico também permite que se visualize que o professor não está conduzindo as “rédeas” da sua prática docente, pois outras vozes delegam o que ele pode, no sentido de deve, fazer.

Isso afeta a formação do professor tanto em situações de pré-serviço quanto em situações de serviço, considerando que sua formação deveria buscar a reflexão e o embasamento teórico que subjaz à atividade de professor.

O professor, que se revela pelos excertos, pode ser categorizado no nível II de aprendizagem (cf. BATESON, 1991), especificamente porque recebe orientações (“ordens”) de como deve desenvolver o seu agir docente.

Pode-se atribuir isso ao sistema organizacional que os professores em formação se encaixam, a saber: alopoiético e a sua passivização “ecoada” pelos enunciadores dos excertos.

Esse coral de vozes não é nada inocente ou ingênuo, ele tenta alertar o futuro professor para o trabalho com um enquadramento mais crítico e definido, e, por consequência, mais autopoiético.

Na sequência, o nóculo-vínculo “pode” foi analisado.

4.6.1.8 *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “profissional” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

É necessário destacar que o *cluster* “o profissional pode” apareceu apenas uma vez em todo *corpus*, permitindo que se questione se o sistema ao qual o docente de nível superior pertence não se preocupa com o papel docente referenciado pela atividade remunerada e exercida por aquele que trabalha por profissão ou que tem conhecimentos da sua profissão.

Conforme já discutido na revisão teórica, Richter (2008a) enfatiza que a formação deve contribuir para reestruturar o pensamento e as práticas do professor na busca da identidade individual desejada pelo grupo em formação, a partir do

diálogo dialético com a identidade social desejada e expressa no modelo profissional. Passa-se, assim, à leitura e à interpretação do excerto.

I.8133	Desse modo, a atividade, ou seja, o modo próprio de cada um reconstituir sua tarefa (Schwartz, 2003), entendido como aquilo que deve ser realizado, ou seja, aquilo que foi prescrito (Amigues, 2004), é resultante de uma dimensão intermediária, intercalada entre o meio e o sujeito. Ainda segundo Faïta (2004), há um coletivo de trabalho, ou seja, um grupo de profissionais que, através do tempo, constrói regras e formas de pensar e de fazer por realizarem atividades semelhantes, manterem diálogos frequentes e se verem trabalhando. Ao realizar uma atividade, <i>o profissional pode</i> tanto submeter-se a essas normas ou opor-se a elas.
--------	--

Quadro 13: *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “profissional” das dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Fonte: *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Esse excerto remete às normas de conduta que toda profissão deve ter, definindo a profissionalização por características objetivas. Também insere a profissionalização no campo das representações, uma vez que a coloca em um caráter de escolha, uma opção do profissional em seguir ou não as orientações pré-estabelecidas pela área a qual pertence ou pelo grupo ao qual se identifica.

Percebe-se também que esse direcionamento às normas como uma opção de conduta está mais voltado para organização profissional de um sistema autopoietico, uma vez que as escolhas são estabelecidas a partir da identidade do profissional com a prescrição ou a orientação. A seguir, o nóculo-vínculo “a prática” foi analisado.

4.6.1.9 *Concord* do nóculo-vínculo “prática” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

O *cluster* “a prática” refere-se ao trabalho docente real que envolve as práticas situadas no nível das ações, ou seja, que metodologia(s) e técnica(s) devem ou podem ser utilizadas pelo professor em formação inicial, na sua prática, voltada

para o exercício profissional dentro da sala de aula. Além das operações que envolvem as estratégias de ação e as operações cognitivas para executá-las, percebe-se, neste quadro, a ênfase à prática exercitiva que reforça o conjunto de competências em prestação eficaz de serviços na organização do trabalho docente (RICHTER, 2008a, p. 54).

I.18	Para Regina Zilberman, (1985) Os educadores são pessoas que demonstram entusiasmo pela leitura, conhecem as características do processo de leitura a fim de encaminhar a <i>prática</i> pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para os alunos, apontando outras fontes de leitura que dispõem os assuntos estudados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos afim de que estes possam confrontar-se com a origem social de seus educandos, à luz desse conhecimento crítico, propõem textos como fatores de elevação cultural, ligados à realização de um novo projeto político, direcionado ao desenvolvimento da leitura na sociedade brasileira.
I. 32	Tanto Wallace quanto Milner mostram-nos o conceito de prática reflexiva na tentativa de entender a forma como a <i>prática</i> reflexiva pode colaborar para que os professores pensem criticamente.
I.33	A autora acima citada, ainda, considera a respeito da ação ou interação: ... aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a <i>prática</i> dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, ... (1992, p. 9 - 10).
I.37	Os resultados indicam que os professores/as não foram instrumentalizados para se utilizar do letramento crítico e conseqüentemente propiciarem aos seus alunos a verem o aprendizado de línguas estrangeiras (inglês) como um instrumento para a <i>prática</i> social.
I.40	Isto pode indicar que a <i>prática</i> dos professores seguirá o mesmo padrão que eles/as obtiveram/aprenderam nos seus cursos de graduação. No contexto brasileiro, Cavalcanti (1999) afirma que os cursos de graduação em Letras enfatizam o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor de Inglês como língua estrangeira, em detrimento da prática pedagógica.
I. 65	Pensar em leitura na escola implica discutir e refletir sobre a analogia que se estabelece entre seus conceitos e suas propostas em relação à <i>prática</i> pedagógica diária do professor. Muitas vezes, a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura é na escola. Mas isso não quer dizer que ela deva ser uma obrigação escolar. Pelo contrário, deve ser uma atividade estimulante, capaz de despertar na criança o interesse de aprender, provocando questionamentos e contribuindo na elaboração de novos conceitos.

Quadro 14 – *Concord* do nóculo-vínculo “prática” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Fonte: *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Percebe-se também que a ênfase dada é para uma prática reflexiva de ensino, entendendo “a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada” (I. 32), a fim de “colaborar para que os professores pensem criticamente” (I.33). Essa colaboração pode resultar em

pensamento crítico e gerar ações orientadas para um sistema autopoético, no qual o professor em formação inicial ainda não se encontra. Esse quadro, característico de profissões não regulamentadas como a do docente de Letras, poderia ser revertido por meio de um enquadramento mais definido de trabalho ao invés de uma prática de discurso do *déficit* centrípeto, praticado por profissionais da mesma área, divididos apenas por especializações. A seguir, a análise da lexia “formação” é apresentada.

4.6.1.10 *Concord* do nóculo-vínculo “formação” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Os *clusters* com a lexia “formação” possibilitam uma “radiografia” de como está ou deveria estar a formação de docentes pré-serviço, na visão dos pesquisadores deste *corpus* de estudo.

Aqui, preocupa-se com a formação de professores em faculdades sem qualidade, que, infelizmente, se proliferam em nosso país, somadas à escassez de programas de Educação continuada. O resultado dessa proliferação é a formação deficiente de professores. Isso se deve à ausência de uma política clara, em nível nacional, que possibilite um enquadramento mais definido da profissão e que minimize a descrença geral no meio educacional em relação à área.

O ideal é que a graduação ofereça a formação reflexiva que prepare o professor em formação para “enxergar” e atuar como um pesquisador da própria área (RICHTER, 2008a).

(continua)

I. 342	Então os professores que já são professores do Estado a Cultura Inglesa dá a <i>formação</i> do inglês, eles fazem o curso de inglês gratuito e na PUC eles vão ter a parte teórica, do papel político do professor, de como preparar uma aula, ou seja, de pensar em todas as adversidades, falta de material didático, entendeu?
I. 344	De acordo com Magalhães (2004), a pesquisa colaborativa, de base crítica, propicia não só a construção de conhecimentos, mas também a discussão relativa a esses conhecimentos, tendo como base as práticas discursivas ocorridas no âmbito escolar. Nesse sentido, essa metodologia possibilitará uma pesquisa, contemplando a <i>formação</i> contínua de educadores, porque oferece contextos para a <i>formação</i> de um profissional reflexivo e autônomo, tendo por base as relações entre teoria e prática na pesquisa e no ensino.

I. 345	Como já foi explicado no capítulo 1 desta dissertação, o macro contexto desta pesquisa é o programa <i>A Formação</i> Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática, de iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em específico, no curso Reflexão sobre a ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando, cuja investigação centrou-se no módulo Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação.
I. 346	Como expõe Gandin (2001:124-125), ao comentar a <i>formação</i> do professor brasileiro, a maioria dos futuros professores irá utilizar metodologias que já experienciou como aluno. Em outras palavras, o conceito de simetria invertida, ou seja, o fato da preparação do professor ter uma característica específica, pois ele aprende a profissão em um lugar similar àquele em que vai atuar, porém em situação inversa. Em consonância com esta ideia, Mello (2001:6) acrescenta ainda que, durante o processo de formação do professor, ele vive o papel de aprendiz, ou seja, o mesmo papel que seu aluno viverá quando o futuro professor estiver atuando em sala de aula.
I. 359	A prática mexe com a teoria e vice-versa. O nosso foco na monitoria é o inglês, mas também essa preocupação com a <i>formação</i> com o professor, de abrir um espaço maior pra gente poder estar discutindo essas coisas. E também a formação do professor que nesse momento é aluno, percebe? É engraçado isso, é o que eu falo na sala de aula: “Eu sou sua professora, você é aluno hoje, mas muitos daqui já são alunos-professores, ou seja, essa coisa do vai e volta, da transposição.”
I. 362	Fundamentos do Programa <i>A Formação</i> Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática Entre as várias possibilidades de se desenhar um programa de formação contínua de professores, mais especificamente de professores de inglês, Celani (2003) sugere que o processo seja longo e contínuo, estabelecendo relações entre a teoria e a prática de sala de aula. Enfatiza, ainda, que o desenvolvimento de um processo reflexivo que articule tais relações, necessariamente acarretará em mudanças das representações, crenças e práticas desses professores, não perdendo de vista o papel prático de intervenção no contexto social da escola pública, fazendo com que os professores-alunos participantes sejam agentes de transformação no contexto profissional.
I. 366	Assim como LIBERALI (2008), parto do pressuposto de que “a <i>formação</i> de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (p. 15).
I. 382	A visão de formação contínua implica tempo e pessoas qualificadas para que seja feito o acompanhamento de todo o processo. A noção de processo, e não de produto, está intimamente ligada ao conceito de formação contínua. Devido ao aspecto longitudinal, a <i>formação</i> contínua tem como uma das barreiras a desistência de alguns professores durante o processo. Todavia, existem aqueles que buscam autonomia e mais investimentos na construção de práticas, com base na colaboração e na inovação, rompendo, assim, com o individualismo e a rotina.
I. 390	Acredito que um dos grandes desafios reside no preenchimento das lacunas deixadas na <i>formação</i> pré-serviço, relacionados à construção do conhecimento dos aspectos linguísticos e fonológicos da língua inglesa, além daqueles que objetivam a formação de um profissional reflexivo e crítico. Essa carência em termos de conhecimento linguístico poderia ser minimizada com a adoção de um teste de conhecimento do idioma que estabelecesse um parâmetro mínimo de conhecimento do idioma em questão, para que o aluno pudesse ingressar na graduação. Por outro lado, autoridades responsáveis pelo funcionamento dos cursos de Letras deveriam certificar-se de que os professores realmente falam a língua estrangeira sem desvios e de que o projeto pedagógico do curso garanta que seus egressos também possam alcançar a fluência e acuidade condizentes com a função que pretendem exercer.
I. 426	Parafraseando Freire (1970), para a <i>formação</i> do professor como um profissional intelectual e transformador, é preciso criar condições para uma prática libertadora criadora de zonas de troca de consciência, na qual esses futuros professores sejam capazes de quebrar a habitual forma de pensamento e construir uma visão de mundo de outra forma.

I. 437	Com isso, buscou-se a <i>formação</i> de profissionais voltados à reflexão sobre sua prática pedagógica, menos alienados, libertados da “cegueira” proporcionada pelas dificuldades que enfrentam na “luta diária”, corroboradas por pressões políticas e sociais. Proporcionar ao professor um caminho de transformação do seu “eu”, para que pudesse enxergar não apenas os fatos objetivos e observáveis, mas que conseguisse também ver com os “olhos da consciência”; aquela que cria um mundo subjetivo, muitas vezes antagônico em relação à realidade vivenciada, considerando-a como o palco onde novos sentidos e significados são (re)configurados.
I. 460	O uso de uma linguagem crítica, que oriente o processo reflexivo, torna-se importante para a formação de professores e alunos conscientes do seu agir na sociedade e no mundo. Nas palavras de Freire (1970/2006: 81): [a] reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Quadro 15: *Concord* do nóculo-vínculo “formação” de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras

Fonte: *Corpus* de dissertações e teses *stricto sensu* de Letras.

Conforme se verifica nos excertos, a preocupação é com a formação de profissionais voltados à reflexão sobre sua prática pedagógica, no intuito de acarretar em mudanças de suas representações, crenças e práticas.

Isso evitaria a mera reprodução de modelos adquiridos no processo de escolarização e formação desses professores, induzindo-os a uma prática de reflexão sobre a sua ação docente.

Outra questão interessante, é que os excertos enfatizam o perfil do profissional que atua em sala de aula, excluindo ou, ao menos, não mencionando o papel do bacharel em Letras.

Enfatiza-se, também, a importância para a formação continuada, provavelmente para complementar os estudos da graduação. Isso pode ser comprovado nos excertos das linhas 342, 345, 362 e 382 que parecem ter o intuito de alertar o interlocutor para a fragilidade de conhecimentos e prática pedagógica do profissional da área de Letras.

Aqui, pode-se fazer uma relação com a Teoria dos Estabelecidos e *Outsiders*, no sentido de que os profissionais em formação ou em formação pré-serviço não apresentam o mesmo *status* dos de profissões regulamentadas em mesma situação ou aos profissionais da mesma categoria, mas com especializações *strito sensu*.

Pode-se dizer que os profissionais em formação tendem a organizar-se em um sistema mais alopoiético e os profissionais com especializações *strito sensu* tendem a um sistema organizacional mais autopoiético. Isso pode ser confirmado pelas orientações encaminhadas aos primeiros, nos excertos deste *corpus* de estudo, considerando que o locutor dessas orientações são os profissionais da academia.

Em contrapartida, pode-se classificar a aprendizagem, dos professores mestres e doutores no nível III (Bateson, 1991), pois, por meio das orientações dadas, pode-se constatar que o enquadramento de trabalho está mais bem definido. Ainda é possível acrescentar que a influência do entorno (LUHMANN, 2009), sobre essa categoria, é menor ou inexistente, uma vez que estão mais preparados e enquadrados em sua prática docente.

A seguir, a análise do *cluster* “o professor deve” é apresentada.

4.6.1.11 *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “professor” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Nestes excertos, visualiza-se tanto o cuidado com as relações interpessoais entre professor e aluno quanto a metodologia de ensino de língua estrangeira (LE) e produção de material didático. A segunda questão é deveras interessante, pois em trabalhos acadêmicos da área da Psicologia pode-se encontrar a preocupação com o ensino aprendizagem de LE, com pesquisas nas mesmas fontes de trabalhos acadêmicos da área de Letras.

Percebe-se que o pesquisador dessa área apresenta em seus estudos os fatores de atribuição (THA) quanto às regularidades de ordem axiológica e deôntica.

As questões de ordem axiológica aparecem quando tratam da caracterização, dos meios e das condições materiais para o exercício profissional do professor. E as deônticas quando focam a ética e a formação, bem como os procedimentos nas práticas situadas no nível das ações que envolvem metodologia, técnicas, estratégias e operações cognitivas.

A partir do exposto, analisaram-se os excertos abaixo.

(continua)

I.1211	A relação professor/aluno requer “tato”. Investido do papel de ensinar, portanto com o direito de avaliar, o <i>professor deve</i> ter cuidados especiais quanto a isso. A forma de avaliar, de expor sua opinião sobre o trabalho do aluno pode representar a inclusão ou a exclusão do aluno do processo ensino/aprendizagem. principalmente quando o que tem a dizer não é muito favorável ao aluno, o <i>professor deve</i> ter cuidado para não magoá-lo ou inibi-lo em seu processo criativo. Não se trata de aceitar tudo o que o aluno faz como certo, mas de orientá-lo de forma que vise o seu crescimento, sem jamais humilhá-lo ou fazê-lo sentir-se inferior. Quando se sente valorizado, ainda que tenha errado, o aluno tende a refazer e aceitar.
I. 1212	Outro aspecto, que o <i>professor deve</i> ficar atento, é no momento que for dar ordens, instruções ou sinais. Deverá ter o cuidado de realizá-los somente quando conseguir a total atenção das crianças, sendo que também deverá expressar de forma clara, simples, consistente e adequada à tarefa proposta. Outra questão que deve ser levada em conta é o modelo de aprendizagem sem erro, pois os erros consecutivos podem despertar um negativismo, alterações de conduta e desmotivação. Esse último, talvez seja o aspecto mais complexo, pois já é próprio da natureza destas crianças à falta de motivação, pois para elas, as interações com pessoas e objetos não possuem o mesmo significado que tem para outras crianças. (COLL, 1995).
I. 1213	Um verdadeiro educador é capaz de conseguir realizar esse trabalho, porque sua meta é, antes de tudo, o indivíduo, sua formação plena no processo de formação da sociedade. Uma boa educação é aquela que alarga os horizontes do aluno, tornando-o um ser eclético. O <i>professor deve</i> ter propósitos firmes e claros quanto ao tipo de indivíduo que deseja formar, nunca esquecendo que, na sociedade competitiva em que se vive, o saber formal, tanto quanto a capacidade crítica, são elementos imprescindíveis à sobrevivência do homem como indivíduo na sua totalidade. Não há como dissociar a necessidade de saber da qualidade de vida.
I.1216	O <i>professor deve</i> ser apto a reinstaurar o equilíbrio das crianças.
I. 1224	Na sequência deste pensamento Bock (1999) afirma que, um educador não trabalha apenas com aprendizagem, mas com a colocação de limites em sala de aula, com pessoas diferenciadas, que, muitas vezes, se desentendem, questionam e desafiam a autoridade do professor. É necessário que ele consiga agir com equilíbrio, coerência e bom senso na tentativa de entender o educando. Desta forma, o <i>professor deve</i> procurar identificar-se com a idade emocional do aluno, buscando estabelecer uma relação empática para conseguir compreendê-lo e auxiliá-lo.
I. 1225	Kupfer (2001) afirma que só pode trabalhar com educação quem se sente preparado para introduzir-se na alma infantil. Para bem educar, o <i>professor deve</i> manter um contato íntimo com sua própria infância, procurando estar sempre se reconciliando com a criança que há dentro dele.
I. 1226	O bom aprendizado de um idioma deve realizar-se em um contexto adequado (presença de imagens). Isso equivale a dizer que, para ensinar bem, o <i>professor deve</i> , tanto quanto possível, criar um ambiente semelhante àquele em que nos encontrávamos quando aprendemos nossa língua materna.

I.1228	Segundo Harmer (2001), quando o professor faz seu próprio material de ensino deve ter o cuidado de que ele seja legível, claro, atrativo e durável, então poderá ser usado mais de uma vez. Também <i>o professor deve</i> seguir cinco estágios na produção desse material: Planejamento – o material elaborado pelo professor deve começar por um planejamento. Ele deve decidir qual é o seu alvo, seu objetivo e quais as atividades que devem conter nos materiais elaborados para que os alunos alcancem esses objetivos; Teste – é absolutamente vital testar antes o material elaborado, assim você poderá avaliar se haverá algum problema com o material, e outras pessoas poderão detectar possíveis erros ou ambiguidades no material; Avaliação e Apreciação – quando colocar o material em uso de acordo com o conteúdo a ser estudado, <i>o professor deverá</i> observar cuidadosamente e avaliar se o material está sendo apropriado, concluindo quando e como usá-lo no futuro; Classificação – quando o material estiver pronto para ser usado em sala de aula, <i>o professor deverá</i> encontrar um meio de classificá-lo alfabeticamente por tópicos, por área de vocabulário, pontos de gramática, ou qualquer outro sistema. Faz parte da organização pessoal do professor essa classificação; Equipamento de gravação – <i>o professor deverá</i> ter uma gravação do material que já foi usado juntamente com a avaliação desse material para prevenir o uso do mesmo várias vezes com a mesma turma; e também como ponto de referência para auxiliá-lo a planejar outros materiais.
I. 1229	<i>O professor deve</i> lembrar-se, porém, que, em qualquer circunstância, o sucesso da história, a satisfação da criança e a construção de aprendizagens se apresentam na mesma proporção da sua criatividade.
I. 1230	Assim, <i>o professor deve</i> identificar as causas do fracasso escolar, se são de ordem externas ou internas à estrutura familiar e individual. Se de ordem externa, <i>o professor deve</i> conduzir seu trabalho através de planos de prevenção, e se de ordem interna, seria necessário a intervenção de profissionais especializados no grupo familiar.
I.1232	Através da aprendizagem da leitura, ela começa a internalizar novas regras, que até então desconhecidas e diferentes de sua experiência, quando a criança vai para a escola, esta tem a função de ensinar, àquela a ler, ou seja, <i>o professor deve</i> instruir e transmitir a criança, que ela é uma das responsáveis pelo desenvolvimento da leitura, e que não basta o professor incentivar esse hábito, sem que o aluno tenha o devido interesse, pois é essencial que a criança se torne leitor, antes de iniciar a primeira série, determinando seu desenvolvimento, com efeitos positivos no progresso escolar.
I. 1237	<i>O professor deve</i> lembrar que um dos princípios fundamentais do ensino moderno de línguas é que a nova língua deve impressionar primeiro pela audição e em seguida pela visão. Através da coordenação desses dois sentidos, o auditivo e o visual, aumenta a probabilidade de que o novo aprendizado será retido.
I. 1238	BUMPASS (1963) diz que a máxima “uma gravura é melhor que dez mil palavras” pode ser um exagero, mas o uso de materiais visuais para auxiliar a aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino fundamental não pode ser questionado. <i>O professor deve</i> usar e repetir as formas da nova língua em contínuas situações significativas, coordenando os símbolos da fala com objetos, gravuras, ou com atividades de dramatização durante os exercícios de prática oral. <i>O professor deve</i> lembrar que um dos princípios fundamentais do ensino moderno de línguas é que a nova língua deve impressionar primeiro pela audição e em seguida pela visão. Através da coordenação desses dois sentidos, o auditivo e o visual, aumenta a probabilidade de que o novo aprendizado será retido.

Quadro 16: *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “professor” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Fonte: *Concord* do corpus de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Nesses excertos, verificou-se que os pesquisadores da área da Psicologia veem o educador linguístico interpelado pelas práticas sociais que caracterizam sua profissão, conforme Richter (2008a) estabelece no enquadramento da área de Letras.

Nos fragmentos dos textos acadêmicos que abordam a relação do professor e do aluno baseada no tato, nos cuidados na forma de avaliar, na atenção nos momentos de delegar e instruir ordens, visualizam-se as práticas constitutivas, pois os pesquisadores apontam o *status*, as posições e os relacionamentos que constituem o papel social do professor almejado.

Nas práticas articulativas, a orientação é para criação de um ambiente propício para aprendizagem de LE, uso do material visual e auditivo em contínuas situações significativas para aprendizagem e produção do próprio material, essas também são preocupações dos profissionais da área de Letras, principalmente dos professores formadores.

Quanto às práticas exercitativas, que tratam do gerenciamento do papel exercido, os profissionais psicólogos orientam os professores a terem propósitos firmes e claros, que se identifiquem com os alunos com os quais trabalham, estabelecendo uma relação empática, atuem de forma criativa, identifiquem as causas do fracasso escolar (internas e externas) e indiquem caminhos para a corresponsabilidade da criança em aprender.

Todas essas práticas sociais, modalizadamente orientadas, retomam o discurso do professor deficiente, carente de si, pois são práticas discursivas que apagam o trabalho educativo, desviando a atenção para as práticas de sala de aula em si mesmas.

Sendo assim, a visão dos psicólogos sobre o papel e os deveres dos professores, deste *corpus* de pesquisa, aproxima-se da visão dos demais pesquisadores da área de Letras, desta pesquisa. Uma vez que colocam esse profissional num nível de aprendizagem II (BATESON, 1991), quanto ao vínculo do educador linguístico às orientações do entorno, dividido em: profissionais que têm iniciativa e profissionais que têm o estatuto de seguidores.

Aqui se vê o que Parsons e Richter abordam sobre o problema funcional do sistema social quanto aos fatores de atribuição e integração, referentes às orientações de adscrição e aquisição de papéis sociais. Isso denota que a zona de

desenvolvimento proximal profissional (RICHTER, 2008a) ainda está em desenvolvimento, conforme a visão dos pesquisadores deste *corpus*. Portanto tais profissionais estariam organizados em um sistema alopoiético, gerido tanto de dentro para fora como sujeitos às ingerências de fora para dentro.

A seguir, as análises dos *concord*s do *cluster* “o profissional deve” são apresentadas.

4.6.1.12 *Concord* do nódulo-vínculo “deve” e do nódulo-problema “profissional” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Estes excertos referem-se ao trabalho de um psicólogo, conforme previsto pelo Código de Ética da respectiva profissão.

As orientações estão de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002) sobre o papel do psicólogo de estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais dos indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação.

Passa-se, então, para a análise dos excertos.

(continua)

I. 1244	O <i>profissional deve</i> apropriar-se, não de maneira ingênua, de sua própria experiência. Deve construir espaços e momentos de reflexão, propondo-se fazer uma constante revisão, constatar conflitos, frustrações e sentimentos despertados em cada situação (BLEGER, 1977).
I.1245	Outra questão importante é o fato de o psicólogo não saber onde irá ocorrer o atendimento, a sessão, já que em atendimento domiciliar as diretrizes, muitas vezes, são dadas pelo paciente e/ou suas famílias, isto é, onde se pode sentar, em que peça se pode entrar, como descrevem Duarte e Diogo (2000), Laham (2004). E com isso o <i>profissional deve</i> saber lidar com criatividade, de forma que o atendimento aconteça da melhor forma possível e com o mínimo de interferências.
I.1247	Para isso, cremos ser fundamental, antes de tudo, que o psicólogo esteja satisfeito e envolvido com a organização, o que depende do seu desejo de permanecer como um participante, contribuindo com os objetivos organizacionais. Desse modo, previamente ao seu ingresso em determinada organização, o <i>profissional deve</i> certificar-se sobre os objetivos da mesma e refletir sobre o grau de aceitação que tem quanto às atividades que lhe cabem realizar.

I. 1251	Mesmo realizando entrevistas abertas, nos primeiros encontros <i>o profissional deve</i> ter em mente a estrutura da entrevista, permitindo, ao mesmo tempo, que o paciente conte sua própria versão. Deixá-lo falar livremente permite que o entrevistador avalie melhor sua personalidade e, eventualmente, alguns conflitos. A fala livre também tem muitas vezes uma dimensão catártica, de “desabafo”, que pode também ser muito útil e servir de alívio para o paciente.
I. 1252	O entrevistador deverá lembrar que, nas fases mais iniciais da entrevista, o paciente pode estar muito ansioso e usar manobras e mecanismos defensivos como risos, silêncios, perguntas inadequadas, comentários hostis e críticos sobre o profissional, etc. São estratégias involuntárias ou propositais que podem estar sendo utilizadas para evitar falar de si, de seu sofrimento, de suas dificuldades. <i>O profissional deve</i> lidar com tais manobras, lembrando-se polidamente ao paciente que a entrevista tem por fim identificar qual o seu problema, para assim poder melhor ajudá-lo (WERLANG, BOTEGA & COLS, 2004).
I. 1254	Cordioli (1998) aponta que <i>o profissional deve</i> desenvolver atitudes como, empatia, respeito pela pessoa, responsabilidade, sensibilidade e autocrítica constantes das decisões desenvolvidas na ação terapêutica para que haja uma aliança terapêutica apropriada. O êxito de um terapeuta em se relacionar efetivamente com seu paciente residirá na flexibilidade e na intensidade de habilidade por ambos desenvolvidos.
I.1258	O trabalho realizado com a criança adotada deve ser desenvolvido de tal modo a não influenciar as observações com ideias preconcebidas a respeito da situação de adoção (LEVINZON, 2000). Com isso, <i>o profissional deve</i> se despir de impressões iniciais que impedem uma atuação que venha ao encontro das necessidades e demandas da criança.

Quadro 17: *Concord* do nóculo-vínculo “deve” e do nóculo-problema “profissional” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Fonte: *Concord* do *corpus* de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Percebe-se que as orientações dadas, por meio do verbo “dever”, estão relacionadas aos princípios estabelecidos pelo Código de Ética do psicólogo (CFP).

Quando os pesquisadores apontam para a apropriação da experiência, construção de momentos de reflexão, atendimento adequado, orientação adequada de entrevistas abertas, eles estão observando os itens I e II do Código de Ética, a saber: I – O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito à dignidade e integridade do ser humano; II - O psicólogo trabalhará visando promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade, bem como a descoberta de métodos e práticas que possibilitem a consecução desse objetivo.

No momento em que os psicólogos pesquisadores, deste *corpus* de pesquisa, enfatizam a necessidade de empatia com o cliente, a certificação das atividades organizacionais que lhe cabem realizar e do manejo com as manobras psicológicas dos pacientes, tais orientações podem ser relacionadas aos itens IV e VI que instituem que a atuação profissional do psicólogo compreenderá uma análise crítica

da realidade política e social e que colaborará na criação de condições que visem eliminar a opressão e a marginalização do ser humano.

Portanto, vê-se que os aspectos, modalizadamente colocados, estão vinculados ao CFP, permitindo que se afirme que esse sistema social está organizado autopoieticamente.

Quanto ao enquadramento, proposto por Richter (2008a), visualizam-se os fatores de atribuição axiológicos (na caracterização da atuação profissional e dos valores a serem observados no atendimento ao paciente), deônticos (na orientação das técnicas e operações cognitivas) e alético-epistêmicas (na ênfase ao exercício profissional crítico e reflexivo e na observação da atuação no contexto institucional organizacional). Faz-se necessário contrastar essas orientações com as dadas por profissionais da área de Letras, pois, embora se utilizem da mesma estrutura linguística para orientarem os interlocutores, os psicólogos baseiam suas orientações no Código de Ética da profissão enquanto os profissionais da área de Letras as baseiam em suas próprias concepções e leituras, sustentadas apenas por pesquisadores reconhecidos pela academia.

A seguir, a análise com o *concord* do verbo “poder” é apresentada.

4.6.1.13 *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “professor” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Como o trabalho do psicólogo será definido por circunstâncias concretas da população que irá atender, orientado pelo Conselho Federal de Psicologia, vê-se, nestes excertos, a preocupação com o desenvolvimento emocional e os processos sociais do indivíduo, grupos e instituições que atuam no âmbito da docência. Deve-se ressaltar que este *corpus* não apresentou uma frequência muito alta do *cluster* o *professor pode*. Passar-se-á, assim, para a análise das linhas de concordância.

I. 3829	Ficou claro, também, que <i>o professor pode</i> favorecer o desenvolvimento interpessoal dos alunos, de modo a somar-se ao investimento afetivo dos familiares.
I.3836	<i>O professor pode</i> reagir de várias formas frente à inclusão de crianças autistas em suas turmas. Sua conduta pode ir desde a exclusão do aluno em sala de aula, por insegurança ou preconceito, o que sem dúvida alguma dá-se pela falta de informação em relação as possibilidade do aluno. Pode também aceitar a ideia da mudança do ensino e agir de forma positiva, reconhecendo a importância de sua atitude, estando, assim, aberto para aceitar esse aluno em sua turma (FREITAS, 2001).
I. 3834	Se uma criança não consegue desenvolver atividades básicas de aprendizagem, deve-se procurar uma forma diferente de ensino, não procurando algo que esteja errado na criança, porque é bem provável que o método de ensino esteja ultrapassado. Então, <i>o professor pode</i> ser responsabilizado por não tentar modificar, atualizar seu fazer pedagógico.

Quadro 18: *Concord* do nódulo-vínculo “pode” e do nódulo-problema “professor” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Fonte: *Concord* do corpus de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Conforme previsto na Lei 4119/62, o psicólogo estuda os fenômenos psíquicos e o comportamento dos seres humanos. Por esse viés, pode-se relacionar a preocupação desse profissional com o desenvolvimento das relações interpessoais entre professor e aluno, de acordo com o excerto da I. 3829.

Também faz parte do rol de suas atribuições profissionais a análise, o tratamento, as orientações e a educação, bem como o diagnóstico e a avaliação dos indivíduos na adaptação social. Essa questão pode ser observada na I. 3836 que alerta para as possíveis reações do professor frente à inclusão de crianças autistas.

Salienta-se que toda profissão regulamentada é regida por um Código de Ética e é a partir dessas orientações que os psicólogos baseiam e direcionam sua conduta como profissionais. Talvez por isso, na I. 3834, apareça a questão da responsabilidade pela atualização pedagógica do professor, bem como das consequências pela sua inobservância.

Pode-se verificar que o emprego do verbo “poder” está carregado de um dever obrigatório que o profissional professor deve seguir e percebe-se que os autores dos excertos não se colocam no papel de professor no momento em que discorrem sobre a prática docente. Eles aparecem como profissionais na área escolar que orientam psicopedagogicamente, conforme a legislação permite que o façam.

Estes excertos apresentam um contraste com os excertos dos dois *corpora* anteriores, pois os psicólogos baseiam suas orientações a partir do que o seu CFP prevê. Já o texto dos profissionais da área de Letras constroem seus argumentos a partir do dito de profissionais reconhecidos da academia. Portanto, confirma-se a separação dos *corpora* em três sistemas: 1º) o sistema alopoiético com os profissionais de mercado; 2º) o sistema alopoiético beirando a autopoiese com os profissionais da academia; e 3º) o sistema autopoietico com os profissionais da psicologia.

Passa-se, então, para a análise do *cluster* “o profissional pode”.

4.6.1.14 *Concord* do nódulo-vínculo “pode” e do nódulo-problema “profissional” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Nestes excertos, verificou-se a presença do segundo item relacionado ao Código de Ética do psicólogo que é referente ao seu trabalho na promoção do bem-estar do indivíduo e da comunidade, por meio da descoberta de métodos e práticas que possibilitem a consecução desse objetivo.

Este *corpus* apresentou apenas dois exemplos do *cluster* “o profissional pode”, provavelmente porque as profissões regulamentadas apresentam, de forma clara e concisa, os princípios fundamentais para o exercício da profissão, em seu Código de Ética, tornando desnecessária uma discussão extensa sobre este assunto.

A seguir, os *clusters* dessa análise.

I.3848	Portanto, <i>o profissional pode</i> estar diante de uma pessoa equilibrada, mas que teve a vida absolutamente desestruturada a partir da instalação abrupta de um processo mórbido notadamente organogênico.
I. 3864	<i>O profissional de psicologia pode</i> contribuir neste processo atuando como um facilitador e mediador nas relações interpessoais presentes na instituição. No momento que este profissional identifica os pontos de conflito, deve encontrar meios de fazer com que estes se dissipem. Como? Fazendo com que a palavra circule, pois é somente pela mediação da palavra trocada com o outro que podemos tornar inteligíveis nossos próprios pensamentos, anseios, temores e sofrimentos. É pela relação simbólica com o outro que nossos sentimentos e sensibilidades tomam forma.

Quadro 19: *Concord* do nóculo-vínculo “pode” e do nóculo-problema “profissional” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Fonte: *Concord* do *corpus* de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Nesses dois excertos visualiza-se a relação direta com a atuação profissional do psicólogo que compreende uma análise da realidade social, propiciando condições adequadas ao bem-estar do indivíduo, eliminando a opressão e a marginalização do se humano. Veem-se aqui duas áreas de atuação: a clínica e a organizacional. Esta voltada para o uso de instrumentos psicológicos para avaliar e aquela voltada para a prática da psicoterapia (CFP, 1992). Ambos os excertos estão diretamente relacionados ao que prevê o CFP. Portanto, esse sistema social está caracterizado por práticas constitutivas, articulativas e exercitivas autopoieticas, que demarcam claramente as dimensões do trabalho do psicólogo, contribuindo para a construção efetiva de sua identidade profissional.

Pode-se afirmar que esses profissionais orientam-se por expectativas normativas, apresentam uma concepção finalística do trabalho e acentuada categorização da experiência laboral, bem como tipificação da norma, conscientização da contratualidade laboral, tendência à homogeneidade das situações laborais e atitude deontica frente à adequação às normas.

Como afirmado anteriormente, os sistemas autopoieticos são autorreferenciais, reproduzindo-se em suas estruturas e funções. O resultado dessa *autopoiesis* e autorreferencialidade é a coesão profissional e o estabelecimento de padrões para si e para os demais sistemas do entorno.

Percebe-se, então, que os profissionais psicólogos contemplam a aprendizagem de nível III (BATESON, 1991), pois se organizam por meio de um ordenamento jurídico que gera significativa coesão no trabalho, principalmente porque seu enquadramento de trabalho é definido e juridicamente reconhecido.

A seguir, apresenta-se a análise do *cluster* “a prática”.

4.6.1.15 *Concord* do nódulo-vínculo “prática” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Nestes excertos, percebe-se o enquadramento das práticas profissionais dos psicólogos e sua relação com a classe, o cliente, bem como as suas especialidades em determinada área da psicologia. Essa diferenciação funcional (LUHMANN, 1983) aumenta a produção de possibilidades e com isso a seleção, na qual uma grande complexidade social torna-se organizável.

Como especificado pelo CFP (1988), pode-se entender a área de atuação profissional como espaços do campo profissional, cujos limites vão além das características técnicas, da intervenção psicológica que englobam um conjunto de relações sociais, valores e papéis, dentro do ambiente de trabalho.

A seguir, passa-se para a análise das linhas de concordância.

(continua)

I. 09	<i>A prática da psicologia dentro do esporte tem como meio e fim o estudo do ser humano envolvido com a prática de atividade física e esportiva competitiva e não competitiva. Esses estudos podem abarcar os processos de avaliação, as práticas de intervenção ou a análise do comportamento social que se apresenta na situação esportiva a partir da perspectiva de quem pratica ou assiste ao espetáculo (AZEVEDO MARQUES & JUNISHI, 2000).</i>
I.12	<i>A prática clínica e a institucional, tem sido abordada por MACEDO (1984), que identifica a instituição como tendo dificuldade em explicitar o que o psicólogo precisa fazer, pois não tem uma história que lhe dê noção da prática do psicólogo fora do espaço privado, e o psicólogo por sua vez, também tem dificuldade em explicitar sua prática coletiva, pois desconhece a mesma. A ideia de seu papel não está ainda totalmente desenvolvida. MACEDO (1984), CARVALHO (1997) ainda enfatizam que geralmente acontece a desistência do profissional para atuar nesta área, bem como a resistência das instituições em sua contratação.</i>
I.13	<i>A observação, durante a prática clínica, das dificuldades dos internos no cumprimento da medida de ICPAE motivou a pesquisa do impacto desta medida no adolescente. A ideia inicial era de se fazer uma pesquisa sobre a família desses internos, já que, de modo geral, esses jovens se desorganizavam quando do retorno para casa. Também eram evidentes os problemas familiares, como a ausência de respeito ou a precária comunicação entre seus membros.</i>
I.14	<i>Embora a psicologia tenha produzido considerável conhecimento dentro do tema de traumas por violência, as perspectivas de intervenção são pontuais, dentro de marcos teóricos específicos, tendo o foco se voltado para um trabalho individual. De certo modo, esse é o olhar da formação tradicional, não leva em conta o contexto onde a violência é fomentada, o 'labirinto da violência', e o que envolve a prática do trabalho com famílias em situação de violência.</i>

I. 21	Partindo, então, desses pressupostos empíricos e refletindo sobre a <i>prática</i> exercida para o cumprimento da medida socioeducativa (ICPAE), o objetivo deste estudo é identificar as características da rede social dos adolescentes que cumprem a medida de internação – ICPAE, avaliar esta medida e caracterizar as famílias desses internos, quanto aos aspectos sociobiodemográficos e quanto à percepção destes jovens do funcionamento de sua família.
I.23	O papel do psicólogo ainda não está bem definido, nem seus objetivos, especialmente no que se refere à área comunitária. Pode ocorrer uma dissociação entre o que se objetiva inicialmente, que é intervir socialmente, e a <i>prática</i> realizada, que se constituiu em grande parte de intervenções voltadas para os indivíduos. Vários fatores contribuíram para isto, como o despreparo teórico e prático, a demanda pelo trabalho já divulgado de clínica, o encontro de barreiras no diálogo entre as profissões.
I.27	Os paralelos com uma medicina mais antiga e com a psicanálise contemporânea são, a meu ver, particularmente rigorosos. Em cada um desses campos a teoria partilhada só era adequada para estabelecer a plausibilidade da disciplina e fornecer uma base-racional às várias regras de ofício que governavam a <i>prática</i> . Tais regras tinham demonstrado sua utilidade no passado, mas nenhum profissional as supunha suficientes para impedir a repetição do fracasso.
I.32	No entanto, uma outra forma de compreender a <i>prática</i> psicanalítica pode estar centrada na questão da transferência como estando associada ao regime do destino pulsional. Algo que lança a discussão do fazer psicanalítico a uma outra dimensão. A partir do viés que Nasio (1999) propõe à transferência como sendo produto criado ao longo do tratamento analítico, parte-se para um destino de análise que encerra um território que possui a função de criação na instância do vínculo transferencial.
I.34	Pensar a <i>prática</i> psicanalítica desta forma, como prática arqueológica, equivale a considerar o que Harari (1997) denomina como uma mente com "duplo fundo" (idem, p. 23). Isto é, pensar que por detrás ou por dentro do que surge como manifesto é possível pressupor algo que não se mostra ao sujeito, algo este que na discussão do autor refere-se a angústia. O psiquismo seria assim compreendido como uma espécie de alforje, dentro do qual haveria uma angústia que estaria além do perceptível.
I.35	Desse modo, percebe-se que os psicólogos ainda têm um longo caminho a percorrer na área organizacional e do trabalho, tendo em vista que em seu fazer psicológico na medida em que se rompe com a demanda habitual, o espaço de atuação do psicólogo se amplia e novos empregos se constituem. O psicólogo necessita desenvolver e trabalhar com uma visão ampliada, de totalidade, deve ter a capacidade de refazer a <i>prática</i> e não simplesmente continuar com antigos hábitos e costumes reproduzindo os mesmos conteúdos mascarados como se estivesse produzindo algo novo.
I.36	A escolha pela investigação do tema, tendo como base a Psicologia Jurídica ocorreu, pois, a <i>prática</i> psicológica de acordo com a área jurídica estuda os comportamentos humanos, bem como possibilita um estudo acerca da subjetividade do indivíduo (França, 2004). Além disso, é no âmbito jurídico que se pode trabalhar mais diretamente com as situações de violência e até mesmo com o sujeito que as cometeu.
I.38	A respeito da constituição profissional, Zanelli (2002) registra que a formação do psicólogo contém uma carga teórica excessiva e desarticulada com a <i>prática</i> . O autor menciona ainda que é surpreendente pensar que o curso de psicologia prepara o aluno, e muitas vezes mal, até para a mais tradicional das atividades: a seleção de pessoal.
I.43	Ou ainda, é para a <i>prática</i> normal, e não para a <i>prática</i> extraordinária da ciência, que se treinam profissionais; se eles, entretanto, forem muitíssimo bem-sucedidos nas substituições das teorias de que depende a prática normal, esta singularidade terá de ser explicada.

Quadro 20: *Concord* do nódulo-vínculo “prática” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Fonte: *Concord* do corpus de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Conforme referendado na fundamentação teórica, há uma ampliação do leque de atividades, objetivos e locais de inserção do psicólogo, no processo de construir a profissão (CFP, 1992). Nestes excertos, pode-se verificar a área da psicologia no esporte, na clínica, a institucional e a jurídica.

Para traçar um perfil do psicólogo brasileiro deste *corpus*, é preciso analisar o que é dito de sua formação e da realidade da sociedade em que atua, pois serão esses elementos que demarcarão seu mercado de trabalho.

Considerando os aspectos da formação e a realidade da sociedade local de trabalho, os textos apontam que há algumas dificuldades que se atravessam as práticas exercitativas, constitutivas e articulativas do psicólogo.

Entre essas dificuldades estaria a de explicitar o que o psicólogo precisa fazer no âmbito institucional de trabalho, pois, de acordo com a I.12, a ideia do papel do psicólogo na instituição ainda não está bem definida.

Há uma recorrência em relação a essa questão na I. 23, em que se afirma que o papel do psicólogo ainda não está bem definido, nem seus objetivos, especialmente no que se refere à área comunitária.

Na linha 38, o psicólogo pesquisador aponta uma fragilidade na formação do psicólogo, registrando que sua formação contém uma carga teórica excessiva e desarticulada com a prática. Todavia ainda que haja a presença desses conflitos (LUHMANN, 2009), eles estão sustentados em valores que são regidos por normas, ou seja, pelo CFP. Como já dito por Luhmann (1983), mesmo compartilhando valores em comum, pode-se chegar ao conflito, pois o modelo da autorreferência é circular e o seu rompimento dar-se-á pelo tempo, que apontará os sins e os não no sistema, organizado autopoieticamente pelo CFP.

Aí está a diferença entre os profissionais regulamentados e os não regulamentados, porque, embora haja a presença do conflito, ele é regulado pela norma e não pelo entorno.

A seguir, passa-se para a análise do *cluster* “a formação”.

4.6.1.16 *Concord* do nódulo-vínculo “formação” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Nestes excertos, percebe-se a presença do conflito (LUHMANN, 2009) na formação do psicólogo referente à possibilidade de exercer sua profissão em dois âmbitos: a área de atuação clínica e a organizacional.

Os autores dos textos apontam a ênfase da formação na área clínica em detrimento da organizacional, embora isso não desfaça a blindagem do sistema autopoietico no qual o profissional de psicologia se enquadra. Apenas denota que o exercício profissional, em contextos institucionais, deve ser mais fundamentado na formação do psicólogo, considerando as práticas alético-epistêmicas. Estas deveriam focalizar, de acordo com os psicólogos deste *corpus* de estudo, os conceitos e os fundamentos teóricos que irão constituir o perfil do psicólogo na área organizacional, no projeto pedagógico exigido pelo MEC.

A seguir, passa-se para a análise dos excertos.

(continua)

I.34	Ora, na teoria os objetivos são sempre apresentados com um foco social maior, de mudança e de nova reorganização social. Por que na prática surge algo diferente, com a realização de atividades mais focadas para o indivíduo? Podemos realizar algumas considerações: como este podia ser o primeiro estágio no qual esses entrevistados se viam como estudantes-profissionais atuantes na comunidade, as inseguranças ainda eram grandes e o papel enquanto psicólogo (e estagiário) ainda não era muito reconhecido de maneira geral. Além disso, o pouco conhecimento da área comunitária devido a <i>formação</i> acadêmica estar mais centrada em outras áreas de atuação, como a área clínica. Assim, os estagiários não sabiam muito bem qual o papel do psicólogo neste campo de atuação. Por exemplo, ao se questionar se participar na realização de um chá seria uma atividade apropriada ao psicólogo. Vale lembrar que a <i>formação</i> acadêmica pode ser permeada de modelos teóricos assépticos e tecnicistas que preconizam um não envolvimento ou mesmo distanciamento do sujeito com o qual trabalham.
I. 35	Brito e Figueiredo (1997) falam que esta linha da Psicologia “colabora para a <i>formação</i> e incremento da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual, as quais são baseadas em regras eticamente humanas”. Já Freitas (1998, p.178) indica que esta é orientada pelo compromisso de que o trabalho deve possibilitar mudança das condições vividas cotidianamente pela população, ao mesmo tempo em que esta é que estabelece os caminhos e aponta as suas necessidades prementes (Freitas, 1996a; Martín-Baró, 1989; Montero, 1994). As problemáticas para a ação definem-se conjuntamente, construindo-se muitas vezes instrumentais para aquela realidade em questão. Trata-se de uma inserção que se dá na dependência da avaliação da população, comprometendo-se com a possibilidade de mudança social e construção de conhecimento na área.

I.39	A respeito da constituição profissional, Zanelli (2002) registra que <i>a formação</i> do psicólogo contém uma carga teórica excessiva e desarticulada com a prática. O autor menciona ainda que é surpreendente pensar que o curso de psicologia prepara o aluno, e muitas vezes mal, até para a mais tradicional das atividades: a seleção de pessoal.
I.41	Carvalho e Sampaio (1997) discutem <i>a formação</i> do psicólogo destacando o papel das instituições de ensino como contribuintes da representação social da imagem clínica da psicologia, dificultando assim a inserção deste profissional em outras áreas de atuação. Neste particular, Branco (1998) faz uma crítica ferrenha, alegando que um dos problemas sérios do psicólogo é desenvolver uma visão de totalidade rompendo com os limites de suas áreas. Esse autor afirma ainda que a divisão de áreas aumenta a fragmentação do espaço psicológico, contribui para que os diferentes profissionais permaneçam surdos às demais tarefas que não se referem aos seus locais.
I.41	Observamos, neste ponto, o que Zanelli (2002) afirma a respeito do trabalho do psicólogo nas organizações, em que o autor critica <i>a formação</i> do psicólogo que se prepara para a aplicação de testes e entrevistas de seleção sem uma visão mais ampla do negócio da empresa. Segundo ele, a maioria dos psicólogos não sabe enxergar a organização como um sistema complexo e, nele, intervir como tal.
I.43	Vale lembrar que <i>a formação</i> acadêmica pode ser permeada de modelos teóricos assépticos e tecnicistas que preconizam um não envolvimento ou mesmo distanciamento do sujeito com o qual trabalham.
I.44	Em publicação mais recente, Zanelli et al (2004) manifestam estar preocupados com a atuação e <i>a formação</i> profissional dos psicólogos, tendo em vista a falta de identificação desse profissional com as atividades organizacionais, já que a área que predomina ainda, nos dias atuais, é a clínica. Esses autores acreditam que cabe aos profissionais da área de psicologia organizacional a responsabilidade de esclarecer quais são suas atribuições dentro da empresa. Branco (1998), por sua vez, assegura que a sociedade tem demandado o psicólogo para atividades de ajustamento social, para o aumento da eficiência dos indivíduos e do sistema. Surge, daí, a preocupação com os instrumentos de medida que servirão para classificar, selecionar, reeducar e tratar.
I.77	No entanto, apesar de toda essa sustentação que <i>a formação</i> acadêmica nos proporciona, identificamos na prática clínica que algumas situações pessoais da terapeuta acabam por permear o desenrolar de todo o atendimento clínico.
I.89	A pesquisa apresentada mostra-se relevante tendo em vista que a temática, psicologia e o compromisso social <i>da formação</i> acadêmica, no sentido da sua visibilidade e viabilidade de ações serem um tema de constantes debates e discussões. Uma delas, segundo Witter e Ferreira (2010), tornou-se visível através do Fórum Nacional de Educação, no ano de 1997 e, no ano seguinte, foi criada a ABEP (Associação Brasileira de Ensino em Psicologia), a qual busca refletir, desenvolver e aprimorar <i>a Formação</i> em Psicologia, adequando-a a realidade social do Brasil.
I.91	O presente artigo aborda a temática compromisso social e as implicações na <i>formação</i> em Psicologia, especificamente, em relação aos acadêmicos de Psicologia e, também, participantes de Diretórios Acadêmicos (DAs). Para se pensar em compromisso social da categoria profissional e formação em Psicologia, faz-se necessário compreender e refletir sobre a história da constituição da Psicologia, assim como, o compromisso social, <i>a formação</i> acadêmica em Psicologia e o movimento estudantil no Brasil. Ao pensarmos a Psicologia hoje, é preciso conhecer o passado visto como um tempo determinado social e politicamente (Patto, 2003).

I.96	<p>Neste artigo, serão abordadas questões relacionadas ao compromisso social do psicólogo e da formação acadêmica em Psicologia. Participaram da pesquisa 6 acadêmicos do Curso de Psicologia, que fazem parte de Diretórios Acadêmicos (DAs), nos últimos 2 anos, de duas Instituições de Ensino Superior (IES) do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Este trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Utilizou-se um grupo focal (Romero, 2008) para a coleta dos dados. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). A partir desta, foi feita a análise dividindo as questões abordadas em duas categorias sejam, Movimento Estudantil e Formação Acadêmica com as subcategorias, Questões Curriculares e Instituições de Ensino. Os resultados apontaram que o compromisso social está ligado tanto ao sujeito, quanto a <i>formação</i> acadêmica em si, que o envolvimento dos alunos em movimentos estudantis pode auxiliar na construção deste compromisso social, ao mesmo tempo, currículos que abordam as questões sociais também facilitam o envolvimento dos acadêmicos nestes vieses, ainda assim, percebe-se as instituições de ensino influenciando, professores e alunos na produção de conhecimento e, principalmente de cidadania ativa. Por fim, a temática compromisso social e formação acadêmica deve ser mais discutida no sentido de criar ações efetivas compromissadas em constituir subsídios para formar profissionais socialmente implicados.</p>
------	--

Quadro 21: *Concord* do nóculo-vínculo “formação” de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia

Fonte: *Concord* do corpus de TCCs, monografias *lato sensu*, dissertações e teses *stricto sensu* de Psicologia.

Conforme já explicado na revisão da literatura, não se deve pensar em várias Psicologias, mas em diferentes áreas de atuação do profissional psicólogo.

Essas diferentes áreas de atuação estão rigorosamente relacionadas ao CFP e ao projeto pedagógico exigido pelo MEC.

Luhmann, em 1983, já descrevia a divisão das sociedades em sistemas parciais, divididos em diferenciações segmentárias e funcionais, com ênfase na segunda, que constitui um traço básico do desenvolvimento social.

Nesses excertos, verificou-se que a formação acadêmica do psicólogo está centrada na área clínica, em detrimento da área comunitária, conforme sua diferenciação funcional. Ao mesmo tempo, verificou-se que sua distribuição de papéis sociais, dentro do sistema ao qual pertence, está estreitamente ligada às características de adscrição (PARSONS, 1982), pois são regidas pelo CFP.

Embora esse sistema seja blindado com relação às influências do entorno e siga juridicamente o CFP e o projeto pedagógico do MEC, encontrou-se uma fragilidade na formação teórica do psicólogo, a partir do dito dos autores dos textos deste *corpus*. Essa fragilidade ou conflito (cf. LUHMANN, 2009), relaciona-se à desarticulação entre teoria e prática profissional.

Outro conflito (LUHMANN, 2009) seria sobre o papel das instituições de ensino como contribuintes da representação social do psicólogo voltada para a imagem clínica da psicologia, dificultando ou tornando opaca a inserção, desse profissional, em outras áreas de atuação.

Conforme os excertos, o problema sério do psicólogo (conflito) seria o desenvolvimento de uma visão de totalidade das suas áreas de atuação na sociedade.

Na l. 89, percebe-se uma característica do sistema autopoietico da Psicologia, pois na busca da adequação da formação do psicólogo à realidade social do Brasil, criou-se a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP). Mais uma vez, a mudança e a procura pela solução do conflito (LUHMANN, 2009) volta-se para manutenção do sistema autopoietico, regido pela norma.

Os excertos, em sua totalidade, apresentam a preocupação com o compromisso social do psicólogo e sua formação acadêmica atendendo às especificações do projeto pedagógico do MEC e do CFP.

No próximo capítulo, apresenta-se a síntese dos principais resultados e as considerações finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta a sumarização dos resultados e as conclusões, com base nas perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento desta tese. A escritura deste capítulo teve por base a estrutura do texto de Braida (2012).

1 As perguntas de pesquisa e as respostas encontradas à luz dos pressupostos teóricos da THA

1.1 Como as análises macro e microscópicas, geradas pelos *softwares TreeTagger, WordSmith Tools 6.0* e Mapeador Semântico, relacionam-se à análise multidimensional efetuada com cada *corpus* das áreas profissionais deste estudo?

Essa pergunta relaciona-se diretamente com o processo metodológico utilizado para o desenvolvimento da análise multidimensional, pois cada *software* gerou um dado importante para que o próximo passo, da análise, fosse concretizado.

Destaca-se que o objetivo desse questionamento é verificar e analisar semanticamente quais são as classes de palavras recorrentes e quantitativamente mais representativas em torno dos nódulos-vínculo e problema que se relacionam com os fatores de atribuição do profissional de Letras e Psicologia.

Inicialmente, os três *corpora* de estudo foram selecionados e limpos, e imediatamente convertidos em textos em formato *txt*. Os *corpora* foram salvos em três arquivos para a iniciação do processo de etiquetagem, por meio do *software TreeTagger*. Na sequência, geraram-se os resultados e analisaram-se os percentuais.

Os resultados dessa análise possibilitaram a verificação das variáveis que apresentaram dados numéricos mais elevados em sua frequência nos textos e a sua recorrência nos três *corpora*.

Para tanto, inseriram-se os resultados em uma planilha do *Excel* e confirmaram-se que as variáveis substantivo, verbos e adjetivos são as mais recorrentes nas classes etiquetadas pelo programa *TreeTagger*.

As análises dos nódulos-problema e vínculo partiram dos resultados do levantamento morfológico e das frequências dessas lexias, geradas pelo programa *WordSmith Tools 6.0* e pelo Mapeador Semântico, em colaboração com o programa *TreeTagger*.

A partir do resultado das variáveis, as *WordLists* foram retomadas com o objetivo de verificar quais lexias, na categoria substantivo, verbo e adjetivo, apresentaram resultados numéricos mais elevados e recorrentes nos três *corpora*.

Essas lexias estão relacionadas ao estudo da linguagem e profissionalização, mais especificamente voltadas para os fatores de atribuição, conforme a Teoria Holística Estendida da Atividade (THA Estendida), versão 3.0.

Após o resultado das *WordLists* dos *corpora*, decidiu-se fazer o mapeamento semântico das seguintes lexias: “professor”, “profissional”, “prática”, “profissão”, “bacharelado”, “licenciatura”, “conhecimento”, “formação”, “ensino”, “didática”, “motivação”, “precisa”, “deve” e “pode”.

Então, as lexias foram encaminhadas para o levantamento quantitativo e qualitativo, realizado pelo Mapeador Semântico. Para tanto, foram separadas em cinco subcategorias (conhecimento gnoseológico, conhecimento praxeológico, ordenamento, necessidade e possibilidade), compreendendo a categoria maior, denominada de fator de atribuição.

As lexias categorizadas como nódulo-vínculo, nos três *corpora* de estudo, na subcategoria conhecimento gnoseológico, foram “conhecimento”, “formação”, “licenciatura” e “bacharelado”, e, como nódulo-problema, “professor” e “profissional”.

Já para a subcategoria conhecimento praxeológico, os nódulos-vínculo adotados foram as lexias “didático”, “ensino”, “motivação” e “prática” e os nódulos-problema foram os mesmos da subcategoria anterior.

Na subcategoria ordenamento, selecionou-se a lexia “dever”, na subcategoria necessidade, a lexia “precisa” e na subcategoria possibilidade, a lexia “pode”.

Os *corpora* de Letras apresentaram resultados aproximados quanto às lexias e suas subcategorias, com relações frágeis ou baixas entre os nódulos (entre 0,30 e 0,72), revelando uma discrepância da força associativa entre os nódulos-problema e

os nódulos-vínculo. Na perspectiva desta tese, essa dissociabilidade é marcada pela ausência de um enquadramento de trabalho, o qual respaldaria o exercício profissional dessa área.

No *corpus* de Psicologia, os resultados com o MS revelaram índices mais altos de associações entre as palavras na RVNC (entre 0,48 e 0,9). Isso se deve porque essa profissão normatiza o agir profissional no que prevê o CFP, apresentando, assim, um enquadramento de trabalho mais definido.

Os resultados das lexias que obtiveram valores acima de 0,5 nos três *corpora* foram considerados relevantes para análise qualitativa. No levantamento realizado com o MS, o resultado das RVNCs demonstrou que os valores mais significativos para os três *corpora* deste estudo foram para as lexias “pode” e “deve”, referente aos fatores de atribuição das práticas deônticas.

Em segundo lugar, optou-se pela lexia “formação”, contemplando a subcategoria do conhecimento gnoseológico e, em terceiro lugar, mas não menos importante, a lexia “prática”, categorizada como conhecimento praxeológico. De posse desses resultados, passou-se para as diferentes etapas da AM.

Os dados estatísticos gerados pela *WordList* também serviram de base para o cálculo da média aritmética, da amplitude e da normalização, no cumprimento das etapas da análise multidimensional.

O ponto de partida para a escolha das variáveis que fizeram parte da composição da AM foi o resultado gerado pelo etiquetador morfológico *TreeTagger*, juntamente com os dados numéricos da ferramenta do *WordList* e do MS.

Os passos seguintes foram os cálculos da média aritmética, da amplitude e da normalização da contagem das lexias com base em 1000 palavras, juntamente com a estatística descritiva de cada variável selecionada para análise.

A normalização estabeleceu que lexias e que subcategorias do fator de atribuição seriam analisadas qualitativamente, considerando-se os resultados da normalização acima de 0,30 nos três *corpora*.

Os resultados da normalização para a análise das linhas de concordância apresentaram as lexias “professor”, “profissional” e “prática”, na categoria do Fator 1, relacionado aos conhecimentos gnoseológico e praxeológico.

Quanto ao Fator 2, selecionaram-se os verbos modais “pode” e “deve”, associados à classificação de Richter (2008a) como modalidade deôntica. Essa modalidade caracteriza os papéis sociais entre os interlocutores dos três *corpora*.

Dessa forma, pode-se constatar que os profissionais de mercado amparam seu exercício profissional pelas normas de conduta asseguradas pela voz da academia, que, por sua vez, apresenta um enquadramento mais definido por suas áreas de pesquisa. Já os profissionais de psicologia caracterizam o exercício profissional e seus deveres pelo cumprimento do Código de Ética da profissão.

Os resultados estatísticos também apresentaram a predominância de quatro dimensões para os três *corpora*. A dimensão 1, referente à produção informacional, a dimensão 2, correspondente à informação abstrata, a dimensão 3, contemplando as referências explícitas, e a dimensão 4, caracterizando as informações elaboradas de antemão. O número elevado de substantivos nos três *corpora* de estudo, gerou o resultado dessas quatro dimensões, caracterizando, assim, mais uma etapa da AM.

E por fim, os resultados da normalização possibilitaram a seleção das lexias que tiveram as linhas de concordância analisadas nos três *corpora* deste estudo.

Assim, interligada ao primeiro questionamento, responde-se a segunda pergunta de pesquisa.

1.2 Que eixos (axiológico, deôntico e/ou alético-epistêmico) caracterizam linguisticamente o perfil profissional dos educadores linguísticos e dos psicólogos em trabalhos finais de graduação, monografias *lato sensu* e, dissertações e teses *stricto sensu*?

O MS e a AM possibilitaram a resposta dessa pergunta. O MS individual de cada *corpus* permitiu que se construísse o perfil de cada categoria profissional. Ao mesmo tempo, a AM confirmou os dados estatísticos gerados pelo MS. E, por fim, a análise dos *Concords* tirou qualquer dúvida sobre a preponderância da subcategoria ordenamento em relação às demais.

Essa pergunta atende ao objetivo de verificar qual das regularidades atribucionais (axiológicas, deônticas ou alético-epistêmicas) caracterizam o papel social dos profissionais de Letras e de Psicologia.

Não se pode deixar de lembrar que “os discursos deonticamente organizados, como é esse caso, empregam estratégias para legitimar seu caráter coercivo, entre

os quais o apoio em outros discursos ou instâncias já legitimados” (RICHTER, 2008a, p. 16).

O MS e AM dos *corpora* de Letras revelou que o discurso modalizado deonticamente coloca o professor em um contexto profissional de poder-obediência e, por consequência, em um papel social passivizado. Mesmo no ensino superior, também é possível observar essa relação, pois há um jogo discursivo que impõe uma imagem e uma filosofia de trabalho sustentadas em diferentes instâncias, como, por exemplo, na LDB, nos PCNs, nas exigências da Capes e do CNPq, entre outros.

Essa situação retoma o que Richter (2008a) prevê sobre o perfil do educador linguístico ao afirmar que “um profissional desprovido de um lugar institucional próprio, de um perfil próprio, em constante busca de um lugar no Outro” (RICHTER, 2008a, p. 18).

Os resultados também revelam alguns dos principais obstáculos que a classe de profissionais de Letras enfrenta: a fragilidade dos mecanismos institucionais, a privacidade das práticas pedagógicas e a busca da autonomia dos professores em sala de aula. Problemas relacionados com o planejamento, a gestão e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem parecem ser algumas das principais necessidades a serem resolvidas com vistas à docência em âmbito inicial e universitária.

Neste estudo, pode-se verificar a divisão dos profissionais de Letras em duas subcategorias: profissionais de mercado e da academia. Essa divisão se dá desde o início da formação do futuro professor, em função da relação pedagógica na universidade que, é, de certa forma, assimétrica. Apesar de visualizar-se a tendência para o diálogo e a participação em aula, percebeu-se a diferença real entre professores formadores e seus alunos, no momento em que os professores formadores guiam a relação, e, os professores em formação vivem, na universidade, o papel de aprendizes, o mesmo papel que seus alunos viverão quando o futuro professor estiver atuando em sala de aula.

Essa assimetria torna-se, assim, uma diferença a ser trabalhada. O trabalho pedagógico seria, então, o trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprir o aluno como aluno, a fim de que em seu lugar surja o professor.

Tanto nos textos dos professores em formação quanto nos dos universitários, encontrou-se o pressuposto de que os docentes se constituem no campo de relações sociais que ocorrem durante o período de sua escolarização e de suas vivências profissionais. Tal processo é marcado pelas experiências construídas a partir dos “outros” que fazem parte de seu entorno. Com base nesse entendimento, aponta-se uma concepção recorrente em torno das lexias selecionadas para análise: a compreensão de que a formação do professor tem início antes mesmo de seu ingresso no curso de nível superior e ocorre durante toda a sua atividade profissional, pois os modos de organizar e conduzir as ações docentes são influenciados por características pessoais e pelo percurso de vida profissional do professor.

Por essa razão, defende-se a regulamentação da profissão a fim de que o educador linguístico não seja apenas orientado pela reflexão sobre o estabelecimento de ações, mas na regulamentação que conduza as transformações/mudanças no trabalho docente e nos contextos em que ele intervém.

Em contraste, também se tem a preponderância do eixo deontico no *corpus* de Psicologia, profissão emancipada e regulamentada. Essa classe sustenta os seus deveres escudada pelo CFP. As suas atribuições estão relacionadas ao exercício regulado da profissão, como, por exemplo, no registro para o exercício da profissão junto ao conselho. O âmbito de suas competências e atribuições está delimitado e explicitado pelo CFP. Os direitos e os deveres a que estão submetidos os profissionais também são determinados por esse órgão. Portanto, mesmo quando sofrem do discurso do *déficit* centrífugo, estão delimitados pelo que prevê o CFP.

É necessário lembrar que a modalidade deontica liga-se ao eixo da conduta, relaciona-se à linguagem das normas. É o eixo do obrigatório, o eixo da permissão, no domínio do dever, o eixo da volição, ou seja, da vontade, do desejo, do querer e também o eixo da proibição, do não poder ser ou fazer.

Essa modalidade envolve a obrigação ou a compulsão e, tem tipicamente sua origem em normas morais ou sociais, numa pessoa com autoridade, ou em alguma “compulsão interna”. As origens da modalidade deontica podem ser, portanto, externas ou internas ao sujeito obrigado, autorizado ou aconselhado a fazer algo (PALMER, 1986). Entende-se, assim, que os sujeitos desta pesquisa, pertencentes

a dois sistemas sociais diferentes, alopoiético (profissionais da área de Letras) e autopoiético (profissionais da área de Psicologia), apresentam seu dizer caracterizado pela modalidade deôntica, mas com características axiológicas diferentes.

Os profissionais provenientes do sistema alopoiético utilizam a modalidade deôntica para designarem a falta da norma, a necessidade de uma regularidade que enquadre o seu exercício profissional. Enquanto os profissionais da área da Psicologia, autopoieticamente regidos, utilizam-na para caracterizar um fazer delimitado pela ordem de um Conselho de Ética.

Outro ponto a salientar é que a modalidade foi analisada em conjugações perifrásticas que apresentavam o valor semântico de probabilidade ou dever, tanto com o verbo “dever” no presente do indicativo + infinitivo quanto com o verbo “poder”.

Essa questão pode ser relacionada aos três fatores do modelo de Engeström (1987): comunidade, regras e divisão do trabalho, pois os verbos dever e o poder designavam como o trabalho prescrito nas profissões pesquisadas deveria ser.

Aqui está o âmago da questão desse estudo, ou seja, a concepção sistêmica de atividade (LUHMANN, 2009), a diferença entre equacionar os fatores comunidade, regras e divisão de trabalho, interior e exteriormente ao sistema de atividade (RICHTER, 2008a). Pela análise das lexias “poder” e “dever” e do uso da conjugação perifrástica, foi possível distinguir o sistema endógeno, relativamente mais organizado e blindado contra as ingerências de sistemas externos, do *corpus* de Psicologia em relação ao sistema exógeno, relativamente menos organizado, mais permeável à multiplicidade de vozes do entorno, característico do *corpus* da área de Letras.

Concluída a segunda pergunta, passa-se para o terceiro questionamento.

1.3 Que concepções acadêmicas são recorrentes nos *corpora* de estudo a partir da análise dos *clusters* das linhas de concordância, considerando-se que esses são instrumentos indispensáveis no estudo da colocação e da padronização lexical na investigação de *corpora*? E quais concepções acadêmicas caracterizam o conflito interno entre sistemas, tais como academia *versus* profissionais de mercado *versus* profissionais juridicamente emancipados da Psicologia?

Essa terceira pergunta de pesquisa apresentou como objetivo comparar o quadro discursivo entre profissões emancipadas e não emancipadas com relação ao trabalho e ao exercício profissional, apresentando diferenciações, especializações e paradigmas.

As lexias selecionadas para análise das linhas de concordância dos três *corpora* de estudo foram “deve”, “pode”, “formação” e “prática”.

As análises das lexias “deve” e “pode”, categorizadas como nódulos-vínculo no mapeamento semântico, foram combinadas com as lexias “professor” e “profissional”, que pertencem à classificação dos nódulos-problema deste estudo.

Já as lexias “formação” e “prática” foram analisadas apenas com os determinantes que as antecederam.

Considerando o exposto, buscou-se recortar dos excertos as concepções acadêmicas e/ou empíricas em torno dos *clusters* “o professor deve”, “o profissional deve”, “o professor pode” e “o profissional pode”, “a formação” e “a prática”, nos *corpora* deste estudo.

Assim, faz-se uma “radiografia” do que o graduando, o licenciado, o especialista, o mestre e o doutor de Letras e de Psicologia pensam sobre o que é ser professor e/ou profissional, sua prática de trabalho, suas competências para ensinar e sua formação.

Dos excertos coletados da área de Letras, podem-se extrair as concepções acadêmicas que colocam o professor na condição de mediador, em formação contínua, no âmbito da superação e da persistência para o exercício da docência e no exercício profissional alicerçado pelo amor à profissão.

No dizer sobre o amor pela profissão, concepção de cunho mais empírico, tem-se o vínculo com a felicidade e esta com a atuação do professor em sala de aula. Se ele apreciar o que faz, “fará as lições mais interessantes”. Em lugar do enunciado orientado pelo profissionalismo, encontra-se um enunciado que justifica a escolha profissional pelo amor à profissão, baseado em crenças (só se faz bem o trabalho se o indivíduo gosta do que faz).

Também se percebeu a ideia de que o professor é capaz de resolver os problemas sozinho e arcar com a responsabilidade por não resolvê-los. Exclui-se, dessa visão, que a educação é um todo e está ligada a um contexto mais amplo,

pois por trás do professor há a instituição que deveria favorecer a manutenção do seu *status quo*.

Esse aspecto do estudo dos excertos está vinculado às práticas constitutivas dos profissionais não emancipados, pois sofrem severamente das influências do entorno, da adequação acentuada das expectativas às circunstâncias singulares do cotidiano escolar. A ação do professor acaba por caracterizar-se por uma atitude involuntarista e inagente, com base na exogenia da prática e fomentada por um diferencial normativo exógeno.

Já as competências para ensinar e as teorias ligadas à formação docente apresentam uma conexão com a proposta dos documentos oficiais e com o que há de mais contemporâneo nas teorias sobre a educação. É um dizer mais centrado no professor como mediador da aprendizagem, numa perspectiva mais interativa do processo educativo, focalizando a reflexão com objetivo de proporcionar a formação de sujeitos mais conscientes e participativos, com uma visão ampla do conhecimento e de sua aplicação.

Aqui se estabelece a proximidade do profissional da academia com o sistema autopoiético, pois estes orientam os profissionais de mercado a inserirem em sua prática docente a reflexão e a mediação. Ao mesmo tempo, percebe-se o conflito entre esses dois subsistemas, visto que um orienta o outro que, por sua vez, repete o mesmo discurso. Esse eco pode provocar dois resultados diferentes: a acrasia ou a ação efetiva.

Os enunciados dessa categoria, que colocam o professor na condição de mediador, também o intitulam de coautores e responsáveis pelo processo de motivação e desenvolvimento tanto da autonomia do professor quanto da do aluno. Vale lembrar que o processo de motivação e autonomia não é apenas extrínseco e, que, por meio de uma prática reflexiva, a motivação e a autonomia devam ocorrer naturalmente. Então, questiona-se se o professor mediador e reflexivo está desempenhando esse papel ou está no âmbito do desejo, ou pior, com riscos de existir somente via discurso.

Os autores dos textos também colocam o professor na condição de busca constante pela superação das mais diferentes dificuldades, revelando-os como verdadeiros “guerreiros” ou “heróis” na forma de enfrentar os problemas do cotidiano escolar. Percebe-se, assim, a busca pela motivação, pelo encorajamento, pela

persistência, somadas a um dizer que se aproxima dos textos de autoajuda. Nesses materiais, o autor aconselha como o leitor deve proceder para obter sucesso e a melhorar a sua vida. Aqui os professores recebem aconselhamento de profissionais com uma titulação maior sobre como procederem em sua *práxis* de sala de aula cotidiana.

Tais aconselhamentos incluem até mesmo a demonstração de autoestima e respeito próprio em relação à competência profissional. Isso coloca o professor no alvo do discurso do *déficit* e o afasta da busca por melhores condições de trabalho e, por consequência, por uma formação profissional juridicamente reconhecida.

O resultado dessa questão pode ser associado a dizeres carregados de orientações que encaminham o profissional para o desvio aos meios e esvaziam a ZDP em sua atribuição.

Ainda se argumenta que, na falta de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar sua prática, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, a saberes que, além de comportarem limitações, não o distinguem em nada, ou quase em nada, do cidadão comum.

Pondera-se que, para profissionalizar o ensino, é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar a sociedade a aceitar juridicamente a pertinência desses saberes. Mas, como convencer a sociedade da pertinência jurídica desses saberes se os próprios docentes não se convencem disso?

Sendo assim, defende-se o reconhecimento da profissão de educador linguístico, a fim de proporcionar um enquadramento de trabalho mais definido, ligado às dimensões técnica, política e ética da profissão.

Resta ainda salientar a importância da dimensão ética na orientação da ação do professor, baseada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

A ética, portanto, seria um princípio norteador, pois é com base em princípios éticos que se deve organizar a ação, definir saberes a serem socializados, a forma de socializá-los e de se estabelecerem as relações no processo educativo que se dá na docência. Assim, rompe-se com o “fazer sempre igual” e com a repetição irrefletida das ações e das relações.

Já os *clusters* com a lexia profissional foram pouco recorrentes nos *corpora* de Letras em relação ao *corpus* de Psicologia. Isso se deve em função da não

regulamentação da profissão e da forma como o educador linguístico se vê. Mas, ainda assim, apontam para a prática reflexiva, para o trabalho em equipe e para “a busca do alto grau de profissionalização”.

Nos excertos sobre a prática, encontra-se a presença do conflito no desvio desta com a realidade, focalizando a preocupação da universidade em repassar ao professor as novas teorias, sem discussão prévia sobre a sua relação com a prática. Tem-se, assim, uma fragilidade: a distância entre essas duas questões que deveriam estar contempladas no agir docente como uma entidade homogênea e não como uma barreira a ser transposta. Essa questão é discutida por Richter (2008a, 2011) na proposta de uma definição de enquadramento na organização do trabalho.

Os autores dos excertos ainda acrescentam que os professores formadores demonstram certa inexperiência com relação à realidade de atuação prática dos professores aprendizes. Muitas vezes, o ensino universitário focaliza apenas a pesquisa teórica, embora devesse investir na escola como espaço de formação continuada, valorizando os saberes dos professores e redimensionando o papel docente. Assim, haveria uma grande contribuição para a formação de um professor pesquisador que investigue sua própria prática, transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades. Isso evitaria que o profissional, em formação inicial, repetisse o mesmo padrão de prática docente encontrado na graduação.

Pelos aportes teóricos apresentados nos textos analisados, fica claro o entendimento de formação continuada como aquela que proporciona apenas cursos, palestras, oficinas, conhecimentos ou técnicas de atuação, enquanto deveria ser um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Esse direcionamento poderia redimensionar o local da formação, passando-o da universidade para a escola. Em seguida, tornar a formação continuada um espaço de participação ativa dos docentes, na valorização da escola como espaço formativo.

As concepções acadêmicas em torno da lexia “formação” reforçam a ideia de formação inicial baseada na reflexão, de forma abrangente, envolvendo os conhecimentos científico, biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.

Essa formação evitaria as crenças sobre os saberes que cercam o ofício do professor, tais como: basta-lhes conhecer o conteúdo; basta-lhes ter talento; basta-lhes ter bom senso; basta-lhes seguir a sua intuição; basta-lhes a experiência e basta-lhes repetir as práticas pedagógicas a que foi submetido por seus formadores na universidade.

Já a análise dos excertos da Psicologia reflete um profissional que se orienta, em primeiro lugar, pela norma estabelecida pelo CFP.

Como faz parte do trabalho do psicólogo o cuidado nas relações interpessoais, encontrou-se nos excertos a recorrência do profissional preocupado com as práticas situadas no nível das ações que envolvem metodologia, técnicas, estratégias e operações cognitivas vinculadas ao que prevê o Conselho de Psicologia. Aí se percebe o princípio do modelo holístico, ou seja, a indissociabilidade entre pensar-agir-sentir que resultarão no pensamento de que cognição-ação-afetividade caminham juntas rumo a uma sólida formação profissional (AMARAL, 2012).

Quanto ao papel do professor, observou-se que os autores dos textos não se posicionam como professores, mas apontam as mesmas fragilidades que os próprios profissionais da área reconhecem ter.

No que tange à formação, percebeu-se a existência do conflito interno referente às especializações e ao quadro funcional dos psicólogos. Encontrou-se a vulnerabilidade desse profissional ao ingressar no mercado de trabalho na área comunitária, bem como se explicitou a dificuldade no trabalho em âmbito institucional.

Outro fator que pode ser considerado como conflito interno desse sistema é a ênfase na formação clínica em relação às demais áreas. Ainda, encontrou-se a desarticulação da teoria em relação à prática. Embora, salienta-se que a busca pela mudança e a procura pela solução do conflito se dá pela observação da norma estabelecida pelo CFP, e o resultado é a manutenção do sistema autopiético.

Last but not least, o contraste entre as duas profissões emancipadas e não emancipadas deixa uma clara conclusão: a experiência torna-se regra e pode assumir a forma de rotina. Ainda mais preocupante, o saber do professor é, em grande parte, privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática, como em outras profissões. O professor elabora uma jurisprudência particular feita de

“receitas” que ele acredita que funcionam. Isso não ocorre em profissões regulamentadas como a Psicologia. A rigor, essa profissão apresenta seu conhecimento atestado por um CF e não trabalha, em hipótese alguma, no campo lamentável do “achismo”.

Finaliza-se esta tese com o desejo de que os professores concretizem mudanças, não apenas pensem a Educação, mas, sobretudo, façam Educação e exijam juridicamente o reconhecimento da profissão. Que a profissão de educador linguístico seja “um ofício de saberes, no âmbito macro e micro, pavimentando uma estrada que não os deixe como viajadores que, plantados nas encruzilhadas profissionais, não sabem que caminho tomar” (AMARAL, 2004, p. 149).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, A.M.B. ET AL. A formação da atitude clínica do estágio da psicologia. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 11, n. 1, 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge** – Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte. n. 1, p. 29-41, 1997. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/documentos/tendencia.doc>> Acesso em: 15 de março de 2010.

ANALISADOR MORFOSSINTÁTICO EM LINUX PARA O PORTUGUÊS. **TreeTagger**. versão de 27-12-2005. Disponível em: <<http://gramatica.usc.es/~gamallo/tagger.htm>> Acesso em: 07 de Março, 2011.

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco, 1999.

AROUCA, M. A. **Do discurso à educação no Brasil**: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

AMARAL, A.L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, J.P. et al. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 139-150.

AMARAL, J. **Relatos da docência em textos de revista**: expectativa, papel social e emancipação, um estudo comparativo entre letras e educação física, 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ARAUJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set./dez. 2004.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BATESON, G. **Naven**: a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea Tribe drawn from three points of view, 2a ed., Stanford, California: Stanford University Press, 1936.

_____.; RUESCH, J. **Comunicacion**: la matriz social de la psiquiatria. Buenos Aires: Paidos, 1965.

_____. **Steps to an ecology of mind**. 2a ed. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc., 1972.

_____. **Natureza e espírito**: uma unidade necessária (or. Mind and nature). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

_____. **Una unidad sagrada**: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente (or. A sacred unity: further steps to an ecology of mind). Barcelona: Editorial Gedisa, 1991.

_____. Culture contact and schismogenesis. In: BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

BASTOS, A.C.V. Estratégias argumentativas no gênero ofício: operadores e modalizadores discursivos. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Abralín, 2011. Disponível em: <www.abralin.or/abralin11_cdrom/artigos/Ana_Carolina_Bastos,PDF> Acesso em: 18 de Maio, 2012.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BERBER-SARDINHA, T.B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **Revista Delta**. São Paulo, v. 16, n. 2. 2000a, p. 323-367.

_____. Análise multidimensional. In: **Delta**: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada. v. 16. n. 1 São Paulo: Delta, 2000b.

_____. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

_____. **A língua portuguesa no computador**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Pesquisa em linguística de corpus com wordSmith tools**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____. **Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BIBER, D. et al. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORG, M. Teacher's beliefs. In: **ELT. Journal**, 55, 2 Oxford, 2001. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/2/186.full.pdf>> Acesso em: 18 de março, 2013.

BORTOLUZZI, V. I. 2012. Arguição realizada em banca de qualificação de doutorado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 20 de dezembro de 2012.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. In: **Revue française de pédagogie**, 1993. n.105, p. 83-119

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>> Acesso em: 20 de março, 2011.

_____. **Lei nº 4.119**, de 27 de Agosto de 1962. Disponível em: <www2.camara.gov.br/.../lei/.../lei-4119-27-agosto-1962-353841-norma> Acesso em: 20 de março, 2011.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001** Conselho nacional de educação/ministério da educação. Disponível em: <<http://www.ssrede.pro.br/Diretrizes%20curriculares.doc>> Acesso em: 10 de novembro, 2011.

_____. **Resolução do CEP** – Conselho Federal de Psicologia - N°010/2005. Disponível: <http://www.crpasp.org.br/a_orien/codigo/fr_codigo_etica-_indice_new.htm> Acesso em: 12 de novembro, 2011.

_____. **Lei nº 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_4.119-62.pdf> Acesso em: 25 de set. de 2012.

_____. **Decreto-lei nº 53.464**, de 21 de janeiro de 1974. Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/decreto_n_53.464-64.pdf> Acesso em: 25 de set. de 2012.

CAMARGO, J.A. Teoria dos sistemas: autopoiese e alopoiese. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CONPEDI, 2009.

CANARIS, C. W. **Pensamento sistemático e conceito de sistema na ciência do direito**. Trad. A. Menezes Cordeiro. Lisboa: Gulbenkian, 1989.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M.M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado**. v. II: Níveis de análise linguística. 2 ed. Revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CASTRO, Ana Maria de; DIAS, Edmundo Fernando (orgs.). **Introdução ao pensamento sociológico**. Coletânea de textos: Emile Durkheim; Max Weber; Karl Marx; Talcott Parsons. São Paulo: Centauro, 2001.

CENTENO, M. J. **O conceito de comunicação na obra de Bateson**: interação e regulação. Covilhã: Labcom, 2009.

CEREZER, A. **A aquisição dos conectores escritos em língua espanhola por acadêmicos do curso de letras segundo a teoria holística da atividade**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CERVONI, J. **A enunciação**. Tradução: L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>> Acesso em: 15 de março, 2013.

CLOT, Y. La formation par l'analyse du travail; pour une troisième voie in MAGGI B. (dir.), **Manières de pense, manières d'agir em éducation et enfonnation**. Paris:Puff, 2000. p. 133-156.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991> Acesso em: 10 de março, 2012.

DELLA-MÉA, C.H.P. **Delocutividade**: uma visão enunciativa do processo de renovação da língua. 2009. 115p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17660/000720874.pdf?> Acesso em: 15 de julho, 2011.

DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DONNAY, J.; CHARLIER, E. **Comprendre des situations deformation**. Bruxelles: De Boeck, 1990.

DUCROT, O. **Polifonia y argumentación**: Conferencias Del seminário teoria de La argumentación y análisis del discurso. Cali, Universidad Del Valle, 1988.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1963.

ELZIONI, A. **The semi-professions and their organization**: teachers, nurses. Social workers. New York: The Free Press, 1969.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-110.

FONSECA, E. R.; ROSA, J.L.G. **Mac-morpho revisited**: towards robust part of speech tagging. São Paulo, São Carlos: Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo, 2003.

FREUND, J. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

GODOY, D.L. Luhmann e o direito como sistema de generalização congruente das expectativas comportamentais. In: **Revista Discurso Jurídico**, v. 4. n.1, 2008.

GRANGER, S. (Org.) **Learner english on computer**. Nova York: Longman, 1998.

GREIMAS, A. J.; COURTES, J. **Sémiotique**. Dictionnaire raisonné de la théorie Du langage. Paris: Hachette, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. In: *Journal of Linguistics*. v. 3. Parte I, p. 37-81, 1967.

HOEY, M. **On the Surface of Discourse**. London: George Allen & Unwin, 1983.

_____. **Patterns of Lexis in Text**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

INSTITUTO DE LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL DA UNIVERSIDADE DE STUTTGART. **TreeTagger**. Stuttgart, 1993. Disponível em: <<http://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/werkzeuge/treetagger.html>> Acesso em: 07 de março, 2011.

IOBERT, G. **La compétence à vivre**. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail. Tour: Université François – Rabelais. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, 1998.

_____. L'intelligence au travail. In CARRÉ, P. et GASPAS, P. (dir.). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 1999.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia geral.** São Paulo: Atlas, 1992.

LEECH, G. Corpora and theories of linguistic performance. In: J. SVARTVIK (Ed.) **Directions in corpus linguistics.** Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. p. 105-122.

LEMOSSE, M. **Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais.** Recherche et fonwtion, 1989. n. 6, p. 55-66.

LEITCH, R. and DAY, C. Action research and reflective practice: towards a holistic view'. **Educational Action Research**, 2000. v. 8, p.179-193.

LIMA, L. J. R. **Aquisição do léxico em espanhol como língua estrangeira segundo a Teoria Holística da Atividade.** 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LUHMANN, N. **Sociologia do direito I.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Poder.** Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

_____. **Risk: a sociological theory.** New Brunswick, N.J: Aldine Transaction, 2005.

_____. **Introdução à teoria dos sistemas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

MACHADO, S. C. S. A indisciplina na sala de aula. **Planeta Educação: transformando o aprendizado,** São Paulo, 06 de dezembro, 2006. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=733>> Acesso em: 16 de março, 2013.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

McENERY, T.; Wilson, A. **Corpus linguistics**: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. 235p.

MAPEADOR SEMÂNTICO. Disponível em: <<http://corpus.org/tools/mapeamento/>> Richter e Sardinha, 2009. Acesso em: 02 de junho de 2011.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **The tree of knowledge**: the biological roots of human understanding. Boston: New Science Press, 1987.

NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2009.

_____. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-discursivas**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2010.

NEVES, M.H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, A. A. O. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

OLIVEIRA, K. A. S. Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores de espanhol no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL. 2010, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...**Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2010. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/katia-oliveira.pdf>> Acesso em: 25 de novembro, 2010.

PACHECO, L. **Variação intercultural na escrita**: Contrastes multidimensionais em inglês e português, 1997. 150 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). PUCSP, LAEL, São Paulo, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. Disponível em: <[http:// WWW.veramenezes.com/ensino.htm](http://WWW.veramenezes.com/ensino.htm)> Acesso em : 09 de março, 2010.

PALMER, F. R. **Mood and modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso: 10 de março, 2012.

PARSONS, T. **The social system**. New York: Collier-MacMillan Limited, 1951.

_____. **Ensayos de teoría sociológica**. Buenos Aires: Paidós, 1967.

_____. (org.). **A sociologia americana: perspectivas, problemas, métodos**. São Paulo: Cultrix, 1968.

_____. **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Editora Nacional, 1971. cap. 1. p. 63-68.

_____. **El sistema social**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

PEREIRA, M. F.; FURTADO, O. ; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.

PEREIRA, F. M.; NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 8, n.2, p.19-27, 2003.

PERRENOUD, P. Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In F. Clerc & P.A. Dupuis (Ed.) **Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants**. Nancy: Editions CRDP de Lorraine, 1994.

_____ et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** São Paulo: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2002.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Trad. José T. C. Neto. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PIERÓN, Henri. **Dicionario de psicologia**. Porto Alegre: Globo, 1972.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PROVA BRASIL- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <portal.mec.gov.br/provabrazil> Acesso em: 10 de março, 2011.

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

_____. Rumo a uma concepção holística de formação docente. **Expressão Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, v.01, n.1, Jan/jun, 2004.

_____; GARCIA, J. R. C. A profissionalização do professor: condição necessária respeitável. In: **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, n.1, 2006. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania São Paulo: Martins Fontes.

_____; PAZ, D. M. S.; CAVICHIOLI, F.; PINTO, C. M. O modelo holístico como alternativa à formação docente. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, n.1., Florianópolis, 2006. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 1 CD-ROM.

_____. **Aquisição, Representação e Atividade**. Santa Maria, RS: UFSM/PPGL-Editores, 2008a, Série Cogitare, vol. 6.

_____. Saberes didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem? In: IX ENCONTRO DO CELSUL, 9. 2010, Palhoça, SC. **Anais eletrônicos...** Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010a. v. 9, 11p. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/encontros09/artigosqmarcos%20richter.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010a.

_____. et al. Formação inicial docente na perspectiva da teoria holística da atividade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 2010b, Santa Maria. **Comunicação coordenada**. Santa Maria, Unifra, 2010b.

_____. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: **Linguagem e interação: o ensino em pauta**. ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, V. A. (Orgs.). São Paulo: Pedro e João, 2011.

_____; KADER, C.C.C. O papel social docente presente em textos acadêmicos de professores em formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS. 2013a,

Santa Maria, RS. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2013a. Disponível em: www.unifra.br/eventos/sepe2012/consulta_anais.asp Acesso em: Julho, 2013.

_____; KADER, C.C.C. A Teoria da comunicação e autorreferência dos sistemas sociais de Luhmann. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS. 2013b, Santa Maria, RS. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2013b. Disponível em: www.unifra.br/eventos/sepe2012/consulta_anais.asp Acesso em: Julho, 2013.

_____. **Conceitos de aquisição da linguagem na perspectiva da Linguística de Corpus**: um estudo empregando um novo mapeador semântico. [s.d.] (texto inédito)

ROCHA, M. relações anafóricas no português falado: uma abordagem baseada em corpus. In: **Delta**, 2000. v. 16. n. 2. p. 229-261.

ROCHER, G. **Talcott Parsons e a sociologia americana**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1976.

SANCHEZ, A. Definición e historia de los corpus. In: SANCHEZ, A. et AL. (Orgs.) **CUMBRE**: corpus lingüístico de Español contemporâneo. Madri: SGEL, 1995. p. 7-24.

SAMPAIO, A. Menos jovens buscam cursos de licenciatura no país. **Estadão**, São Paulo, 31 de maio, 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,menos-jovens-buscam-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-no-pais,379932,0.htm> Acesso: 05 de Março, 2013.

SCHMIDT, R. W. Consciouness learning and interlanguage pragmatics. In: G. Blum – Kulka Eds., **Interlanguage pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983. (trad. Française: Le praticien réflexif. A la recherche Du savoir caché dans l' agir professionnel. Montréal: Les Editions Logiques, 1994).

_____. **Le tournant réflexif**: pratiques éducatives et études de cas. Montréal: Éditions Logiques, 1996.

SCOTT, M. PC analysis of key words and key key words. In: **System**. v. 25, 1998. p. 223-45.

SCOTSON, J. L. & ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**. Um ensaio de filosofia da linguagem. Coordenação de tradução: VOGT, Carlos. Coimbra: Livraria Almeida, 1981.

SHIMAZUMI, M. Investigating EFL writing: a multidimensional analysis. In: 6ª CONVENÇÃO BRAZ-TESOL, 1998, Recife, PE. **Comunicação**. Recife: Braz-TESOL, 1998.

SILVA, A. Tempo Futuro e Linguagem. In: **A expressão da futuridade no português falado**. Araraquara: UNESP, FLC, Laboratório Editorial, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

SPENCER-BROWN, G. **Laws of form**. Portland OR: Cognizer Press, 1973.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de educação física existe?** Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 1996.

SWALES, J. M. **Genre analysis – english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TEUBNER, G. **O direito como sistema autopoietico**. Trad. José Engracia Antunes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

THORNDIKE, E.L. **Teacher's wordbook**. Nova York: Columbia Teachers College, 1921.

TICKS, L. K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores em formação inicial. In: **Linguagens & Cidadania**, n.13, jan-jul 2005. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania

TOLMAN, C. C. There is more than one kind of learning. In: **Psychol Rev.** 56: p. 144-155, 1949.

TRINDADE, A. **Para entender Luhmann e o direito como sistema autopoietico**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2008. 120p.

TRIBBLE, C. Genres, Keywords, Teaching: towards a pedagogic account of the language of Project Proposals. In: TALC98, Oxford, UK, 1998. **Paper presented at TALC98.** Oxford: TALC98, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Macrostructures.** An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

_____. **Discourse as social interaction.** Spain: Pompeu Fabra University/SAGE publications Ltda, 1997.

VASILÉVSKI, V.; GERBER, M. R. (Orgs.) **Um percurso para pesquisas com base em corpus.** Florianópolis: UFSC, 2007.

VEBLEN, T. **A teoria da classe ociosa.** São Paulo: Liv. Pioneira Editora, 1899/1965.

_____. **A teoria da classe ociosa:** um estudo econômico das instituições. São Paulo: Ática, 1974.

VILLAS BOAS FILHO, O. **O direito na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann.** São Paulo: Max Limonad, 2006.

WATZLAWICK, P.; BOAVIN, J.H.; JACKSON, D. D. **The pragmatics of human communication.** New York: W W Norton and Company Incorporated, 1967.

WEBER, M. **Sociologia de Max Weber.** São Paulo: Companhia Editora Forense, 1970.

WEST, M. **General service list of english words.** 1953. Disponível em: <<http://www.rong-chang.com/gsl2000.htm>> Acesso em: 20 de março, 2011.

WORDSMITH TOOLS 6.0 disponível em: <<http://www.lexically.net/wordsmith/version6.0>> Acesso em: 10 de março de 2011.