

REPRESENTAÇÕES ACERCA DO DEVER SER E FAZER DOCENTE: UM ESTUDO À BASE DE CORPORA

Cárla Callegaro Corrêa KADER

Universidade Federal de Santa Maria, bolsista do CNPQ

carlackader@gmail.com

Marcos Gustavo RICHTER

Universidade Federal de Santa Maria

richtermg@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa analisar e comparar *corpora*, compostos por textos veiculados em trabalhos finais de graduação (TCCs), monografias de especialização *lato sensu*, dissertações e teses de especialização *stricto sensu* de Letras, focalizando qualitativamente os *clusters* com indícios discursivos do eixo deôntico. Para tanto, formaram-se dois bancos de dados com 381 arquivos de TCCs e monografias *lato sensu* e 220 arquivos de teses e dissertações de Letras. Depois da fase de coleta e limpeza dos textos, formaram-se dois arquivos em formato *txt* (texto sem formatação), para serem submetidos à análise. Geraram-se as *WordLists* e a partir dos resultados das frequências das palavras, selecionaram-se aquelas que seriam analisadas com o verbo dever. Optou-se por uma análise qualiquantitativa a partir das ferramentas disponibilizadas pelo programa *WordSmith Tools* 6.0. Para análise qualitativa dos excertos extraídos dos nódulos das linhas de concordância dos dois *corpora*, focalizar-se-á a modalidade quanto à recorrência e respectivas consequências nos ditos dos *corpora* da pesquisa. Os resultados apontam para profissionais da área de Letras com representações recorrentes do dever ser e fazer do profissional professor.

Palavras-chave: Modalidade; Formação de professores; Linguística de Corpus.

1. Introdução

Este trabalho insere-se no grupo temático *A pesquisa para o método e pelo método: desafios tecnológicos e resultados da pesquisa linguística com corpora eletrônicos*, e busca apresentar resultados prévios do estudo com *corpora*, formado por textos acadêmicos da área de Letras.

Destaca-se, inicialmente, que 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.

Embora existam autores que consideram a Linguística de Corpus uma abordagem, como Berber Sardinha (2000), há outros que a tratam como uma metodologia, como Rocha (2000).

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, segundo autora, 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 análise.

Sendo assim, serão utilizadas as orientações dos autores supracitados para desenvolver-se a formação e a análise dos *corpora* deste estudo.

2. O profissional de letras: deveres e representações

Nesta seção, traz-se à tona o que Richter (2008) 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, 2008, p. 23).

Richter (2008) 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, por exemplo, no trecho referente ao currículo dos cursos.

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 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 autopoiético 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 o verbo 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 (2008, 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, 2008). 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, tais como: pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.

As diretrizes curriculares para os cursos de Letras salientam que esse curso deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades do professor em formação:

- 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.

Este 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, 2008).

3. Modalização, sentido e lugar social

Esta seção tratará da modalização deôntica com intuito de complementar a análise dos *corpora* coletados. Destaca-se que a versão estendida da THA¹ prevê que as práticas linguísticas deônticas estão ligadas à ética e à formação (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, 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 deste 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.

Neste trabalho, será focalizada a modalização deôntica para análise dos *clusters* das linhas de concordância, especificamente porque seus modalizadores indicam que o

Richter (2008), como autor da Teoria Holística da Atividade, explica que as bases teóricas da teoria ganham sustentação nas teorias vygotskianas e na teoria da atividade da fase leontievana. A teoria nega-se a abordar a atividade social e o assujeitamento de forma restritiva, fora de valores humanos e de orientações identificatórias a papéis e grupos sociais. Ela parte da inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional.

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 analisar 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.

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, 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 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. 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 (...)”.

Na seção que segue, tratar-se-á da metodologia utilizada para realização deste estudo.

4. Metodologia

A escolha dos *corpora* de estudo levou em conta os objetivos desta pesquisa – analisar e comparar *corpora*, compostos por textos veiculados em trabalhos finais de graduação (TCCs), monografias de especialização *lato sensu*, dissertações e teses de especialização *stricto sensu* de Letras, focalizando qualitativamente os *clusters* com indícios discursivos do eixo deôntico.

Após a escolha das profissões, optou-se por coletar os *corpora* via *internet*, em bibliotecas virtuais, tendo em vista a facilidade de acesso aos textos, disponibilizados ao domínio público.

A pesquisa *online* ocorreu por meio da visita aos bancos de dados de bibliotecas de diferentes universidades brasileiras para realização dos *downloads* e formação dos *corpora*.

Quanto à seleção dos textos, optou-se por textos acadêmicos da área selecionada 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. A seleção não se baseou em palavras-chave prévias para que não se direcionasse os resultados.

A escolha pelo discurso acadêmico e científico se deu devido à forma de apresentação da linguagem que circula na comunidade científica, considerando que sua formulação depende de uma pesquisa minuciosa e efetiva sobre um objeto, que é metodologicamente analisado à luz de uma teoria.

Os *corpora* apresentam os seguintes dados numéricos, determinados pelo tamanho do arquivo quanto ao número de palavras: 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* e dissertações e teses de Letras com cerca de 46.948.056,00 dados no total; com 7.045.330,00 *tokens* (*running words*) e 7045.332,00 de *tokens* usados na *WordList*.

Observa-se que os *corpora* de estudo são considerados 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*. Os *corpora* de estudo desta pesquisa possuem 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 o *software WordSmith Tools* não consegue interpretar (figuras, ícones e formatações especiais), os textos foram reunidos em dois arquivos, em formato *txt* (texto sem formatação), para serem submetidos à análise.

Será uma análise qualiquantitativa a partir das ferramentas disponibilizadas pelo programa *WordSmith Tools 6.0*.

Para análise qualitativa dos excertos extraídos dos nódulos das linhas de concordância dos dois *corpora*, focalizar-se-á a modalidade, quanto à recorrência e respectivas consequências nos ditos dos *corpora* da pesquisa.

Inicialmente, será feita a análise das linhas de concordância e destacar-se-á destas os nódulos que se relacionam aos aspectos teóricos apontados na revisão da literatura desta pesquisa.

4. 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.

Especificamente, este *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 estes sinais. Outra possibilidade é de marcar os textos com etiquetas específicas (como em páginas HTML) que indicam o início e o fim da mesma.

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 do programa *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 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, compara listas, criando listas de consistência, onde é informado 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. Ela pode conter palavras individuais ou agrupamentos (*clusters*). 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.

O *WordList* foi utilizado, neste trabalho, para verificação quantitativa das variáveis escolhidas para análise qualitativa, bem como para gerar a lista com os *clusters* que seriam utilizados para essa modalidade de análise.

Depois de obtida a lista com os nódulos de interesse, eles 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 chamado e uma concordância do item selecionado é produzida, a partir dos textos selecionados na produção da lista de palavras ou palavras-chave. Esta chamada automática não funciona caso a lista tenha sido salva e os textos de onde foi feita não estiverem mais nas pastas originais. Neste caso, a concordância é retornada vazia.

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 nódulo e chegando até a sentença onde ela está presente no texto em que foi selecionada. Isso ocorreu a fim de se analisar as representações presentes nos excertos e a modalidade deôntica.

As *KeyWords* extraem 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. Dizemos palavras-chave positivas quando sua frequência é relativamente mais alta no *corpus* do estudo do que no *corpus* de

referência. E 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.

Neste estudo, escolheu-se as *KeyWords* que se relacionam com a modalização deôntica e com o objetivo de pesquisa deste trabalho.

5. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados gerados pelo programa *WordSmith Tools* 6.0, relacionados à modalização deôntica.

| <i>Corpus</i> de TCCS, monografias <i>lato sensu</i> de Letras | <i>Corpus</i> de dissertações e teses de Letras |
|--|--|
| 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% |

QUADRO 1: Especificações estatísticas das lexias das *WordLists* dos *corpora*.

5.1 Análise dos *concord*s gerados pelo *WordSmith Tools* 6.0

Os *concord*s serão analisados a partir dos dados gerados pela *suite WordSmith Tools* 6.0, observando os resultados já explicitados no quadro 1.

5.1.1 *Concord* do nóculo-vínculo “deve” dos TCCs e monografias *lato sensu* de Letras

Neste quadro estão inseridos os excertos do nóculo-vínculo “deve” que indicam ordenamento, antecedido do nóculo-problema “professor”.

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

| | |
|---------|---|
| 1. 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. |
| 1.1218 | <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). |
| 1. 1219 | Por outro lado, a motivação externa tem uma antecipação da recompensa. <i>O professor deve</i> ficar muito atento a essa motivação, pois também depende muito dele que essa chama permaneça acesa no aluno. |
| 1.1222 | Para Zehm e Kottler (1993, p. 28), <i>o professor deve</i> não só entender como se dá a aprendizagem mas <i>deve</i> saber também o que impede que ela aconteça. |
| 1.1223 | 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, <i>o professor deve</i> ter conta a forma como estes o vão aceitar. |

| | |
|--------|---|
| 1.1224 | <i>O professor deve 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> |
| 1.1225 | De acordo com Brown (2001), a complexidade do ofício de professor é tal que não poderá ser totalmente abordada em simples treinamentos e workshops. <i>O professor deve estar ciente desta complexidade que advém de fatores tais como a multiplicidade de contextos com os quais o professor vai lidar.</i> |
| 1.1226 | <i>O professor deve 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> |
| 1.1228 | Alguns trabalhos recentes vêm salientando em virtude do fracasso escolar, que <i>o professor deve se tornar o elemento que desencadeia e (sacia) a curiosidade da turma, ao mesmo tempo em que aprende com ele (PERRENOUD, 1999).</i> |
| 1.1232 | A relação professor/aluno requer “tato”. Investido do papel de ensinar, portanto com o direito de avaliar, <i>o professor deve 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 professor deve ter cuidado para não magoá-lo ou inibi-lo em seu processo criativo.</i> |
| 1.1246 | Cada aluno tem seu estilo de aprendizagem. Sendo assim, esse princípio baseia-se no fato de que <i>o professor deve utilizar várias estratégias de ensino para poder atingir ao máximo os estilos de cada aluno que está no grupo.</i> |
| 1.1249 | <i>O professor deve ficar atento às instruções dadas em sala de aula. Isso inclui o apropriado “feedback” na própria sala de aula.</i> |
| 1.1250 | <i>O professor deve 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> |
| 1.1254 | 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. <i>O professor deve 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> |
| 1.1263 | “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, <i>o professor deve agir como um facilitador e conselheiro.</i> |
| 1.1264 | Para Freire, <i>o professor deve 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> |
| 1.1268 | Segundo Leffa (2003, p. 9), para que haja autonomia, tem que haver também empenho do professor. Assim, <i>o professor deve proporcionar condições para que os alunos a desenvolvam.</i> |
| 1.1275 | 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, tanto quanto possível, criar um ambiente semelhante àquele em que nos encontrávamos quando aprendemos nossa língua materna.</i> |
| 1.1276 | <i>O professor deve manter-se atualizado no uso de técnicas e material de ensino e,</i> |

| | |
|---------|---|
| | 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. |
| l. 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. |
| l. 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. |
| l. 1287 | <i>o professor deve</i> mostrar interesse nos anseios dos educandos, encorajando-os à participação e acatando as sugestões. |
| l. 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. |
| l.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. |
| l. 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). |
| l.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. |
| l. 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. |

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

Os deveres do professor deste *corpus* de pesquisa estão divididos em dois grupos: os deveres do professor para consigo próprio e os deveres do professor para com os alunos e ensino.

O professor que parece preponderar nos excertos é de um profissional reflexivo, mediador, facilitador e conselheiro. Os autores dos textos, deste *corpus*, sustentam esse perfil com base nos estudos e citações de Scharle e Szabó (2000), Paiva (2005), Freire (1996), Leffa (2003) e Perrenoud (1999).

O recorte teórico, realizado pelos autores dos textos, demonstra que estes 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. Sendo assim, parecem ainda não apresentar um enquadramento de trabalho definido, pois estão em processo de construção de sua autonomia, além de serem orientados para desenvolverem a autonomia do aluno.

De certa forma, sofrem do 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.

Tem-se, assim, o perfil profissional e suas representações, como, por exemplo, o professor mediador, em constante formação continuada, motivador, conhecedor do processo de ensino-aprendizagem, com autonomia para ensinar e, por fim, ter amor pela profissão.

5.1.2 *Concord do nódulo-vínculo o professor deve de dissertações e teses de Letras*

Estes 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, analisar-se-ão os excertos do *corpus* de estudo.

Quadro 3 – Linhas de concordância da palavra deve

| | |
|--------|--|
| 1.2410 | <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. |
| 1.2412 | <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. |
| 1.2414 | 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”. |
| 1. 2419 | <i>O professor deve</i> ser comprometido. <i>O professor deve</i> estar em constante busca do melhor para o aluno. |
| 1.2421 | “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.” (Fabiola) 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. |
| 1. 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”. |
| 1.2427 | 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. |
| 1. 2428 | <i>O professor deve</i> desenvolver o processo cognitivo em função do aluno sobre o qual ele atua e orienta. |
| 1.2432 | 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. |
| 1.2434 | <i>O professor deve</i> estar em constante busca do melhor para o aluno. |
| 1.2438 | 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. |
| 1.2445 | <i>O professor deve</i> ter consciência do papel social e político que desempenha. |
| 1. 2451 | <i>O professor deve</i> , assim, considerar importante o papel do outro na construção de conceitos e proporcionar trocas em sua aula. |
| 1.2458 | 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. |
| 1. 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. |
| 1.2465 | (...) 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). |
| 1.2466 | (...) <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. |
| 1.2467 | 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. |
| 1.2473 | 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 reprodutor de modelos que recebe durante sua formação. |
| 1.2481 | <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. |
| 1.2484 | 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. |
| 1.2485 | 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). |
| 1.2486 | 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. |
| 1.2500 | 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. |
| 1. 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 | O professor <i>deve ser</i> capaz de demonstrar autoestima e respeito próprio em relação à sua competência profissional. |
| I.2524 | Com relação à maneira como <i>o 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...” |

Fonte: *Corpus* de dissertações e teses de Letras

Estes 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.

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. Nesse 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 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, a 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 dessa ou daquela 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 de fora para dentro, influenciado pelo discurso do *déficit* e construído, por vezes, em bases alicerçadas pelo desvio aos meios.

6. Considerações finais

Este trabalho revelou, a partir do referencial teórico da LC e do estudo da modalização, o emaranhado de discursos – congruentes e/ou contraditórios – que atravessam/ constituem os textos acadêmicos dos professores de Letras sobre o dever do profissional professor. Esses discursos provêm de uma ampla literatura que busca teorizar sobre a prática pedagógica e o que é feito em sala de aula, em nome da prática, além da relação do fazer pedagógico com o contexto histórico.

Nos excertos, em torno do verbo deontico *dever*, encontrou-se discussões sobre o que ensinar, para que ensinar, como ensinar, qual a função do professor e qual a função social da escola.

Também se pode visualizar a proposta oficial de formação do professor, fundada na legalidade, nas leis e decretos, nos projetos político-pedagógicos dos cursos. Em suma, encontrou-se uma série de discursos a atribuir sentidos ao ser professor.

Esses dizeres estão relacionados ao discurso do amor e do cuidar, estão envolvidos no discurso da resignação diante da profissão que muitas vezes não é tida como um trabalho, mas está ligado à ideia de sacerdócio, do exercício da profissão pelo dom e pelo amor.

Esse discurso estabelece um vínculo com o discurso de autoajuda, que ensina os indivíduos a terem sucesso e a viverem melhor, nesse caso, a trabalharem melhor. Ao mesmo tempo, é um dizer carregado de um dever obrigatório, estabelecido pela força e pela expressividade do verbo deontico *dever*.

Por fim, vê-se nesses dizeres uma conexão com a proposta dos documentos legais e com um discurso mais contemporâneo sobre a educação. Os professores dos *corpora* revelaram ter a representação do professor como mediador da aprendizagem, numa perspectiva mais interativa do processo educativo, numa educação cuja função está voltada para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

Referências

BERBER SARDINHA, A. P. Análise multidimensional. In: **Delta**. São Paulo: EDUC, 2000. V. 16. N. 1. PP. 99-127.

_____. **Pesquisa em linguística de corpus com wordSmith tools**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M.M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado**. Vol. II: Níveis de análise linguística. 2 ed. Revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CERVONI, J. **A enunciação**. Tradução: L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

Constituição da República Federal do Brasil. Disponível em:
Acesso: Out. 2012.

Diretrizes curriculares para o curso de Letras. Disponível:
Acesso: Out. 2012.

DUCROT, O. **Polifonia y argumentación**: Conferencias Del seminário teoria de La argumentación y análisis del discurso. Cali, Universidad Del Valle, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso:Out. 2012.

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. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

RICHTER, M. G. **Aquisição, Representação e Atividade**. Santa Maria, RS: UFSM/PPGL-Editores, 2008, Série Cogitare, vol. 6.

_____. 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.

ROCHA, M. relações anafóricas no português falado: uma abordagem baseada em corpus. In: **Delta**, 2000. Vol. 16. N. 2. PP. 229-261.

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.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**. Um ensaio de filosofia da linguagem. Coordenação de tradução: VOGT, Carlos. Coimbra: Livraria Almeida, 1981.

VASILÉVSKI, V.; GERBER, M. R. (Orgs.) **Um percurso para pesquisas com base em corpus**. Florianópolis: UFSC, 2007.