

5.

Análise

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise de dados realizada de acordo com a perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional descrita no capítulo 3, seguindo os procedimentos metodológicos expostos no capítulo 4. Através da análise dos textos, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa já apresentadas no capítulo 1.

- I) Que idéias e questões em relação ao profissional professor são tematizadas pelos professores participantes?
- II) Como os professores representam o mundo profissional onde atuam?
- III) Como esses professores constroem sua identidade através do discurso?

A análise baseou-se em dois sistemas semânticos identificados por Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004), a saber: Tema e Rema (Halliday, 1994) que se relaciona à Metafunção Textual da linguagem e Transitividade (Halliday & Matthiessen, 2004), sistema que se relaciona à Metafunção Ideacional. Inicialmente, serão apresentados os resultados relativos ao sistema de Tema e Rema, isto é, serão descritos os Temas em dois níveis de análise¹. O primeiro nível corresponde à identificação e análise do primeiro elemento experiencial da primeira oração do complexo oracional. O segundo nível corresponde à identificação e análise da primeira oração do período como um todo, que é considerada como Tema do complexo oracional. Resumidamente, os níveis de análise são:

- primeiro elemento experiencial da primeira oração de cada período.
- primeira oração de cada período

¹ Níveis de análise corresponde à tradução de “delicacy” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 22), termo utilizado pelos autores para se referir aos vários níveis hierárquicos das estruturas do sistema: “*delicacy in the system* (‘*is a kind of a kind of ...*’) *is the analogue of rank in the structure* (‘*is a part of a part of ...*’)”

O item 5.1 destina-se à exposição e interpretação dos resultados obtidos a partir da análise dos Temas mais frequentes no primeiro nível, enquanto que a seção 5.2 trata dos resultados referentes ao segundo nível de análise. Essas duas seções buscam, a partir da identificação dos elementos mais frequentemente tematizados pelos professores participantes, fornecer subsídios para responder à primeira pergunta de pesquisa exposta acima. Os elementos colocados em primeiro lugar indicam as idéias consideradas mais importantes para esses profissionais, ou seja, o ponto de partida de suas mensagens ao longo do texto.

A seguir, encontra-se a seção 5.3 que tem por objetivo apresentar a parte quantitativa da análise relativa ao sistema de Transitividade, ou seja, mostra resultados da contagem, frequência e classificação dos Processos encontrados nos textos. Essa seção destina-se ainda a dar início à discussão e interpretação dos resultados referentes à Metafunção Experiencial. Por meio do detalhamento dos Processos, pretende-se, na seção final, responder às perguntas de pesquisa II e III acima. A identificação dos Processos mais recorrentes indica a forma como os profissionais em questão constroem/vêm sua identidade e o mundo onde atuam.

Finalizo o capítulo com a seção 5.4 que objetiva fazer uma síntese do presente capítulo bem como traçar um perfil do grupo de professores participantes.

5.1

Tema e Rema: Primeiro nível de análise

Como foi explicado no capítulo 4, a análise dos Temas mais recorrentes se dará em dois níveis. Inicialmente, faremos a exposição dos resultados referentes à análise do Tema no nível da oração, ou seja, consideraremos como Tema o primeiro elemento experiencial da primeira oração do complexo oracional.

Nesse nível, foram localizados 241 Temas em todo o *corpus*. Todos esses Temas são compostos por um total de 542 palavras, o que representa 9,2% do somatório de todas as palavras do *corpus*.

Em princípio, observou-se que os professores participantes tendem a tematizar a si mesmos, seja através do uso das desinências verbais de primeira pessoa do singular e do plural, como também por meio do próprio uso do

pronome pessoal *eu*. Esse tipo de Tema contou com 84 ocorrências, aproximadamente 35% do total de Temas do corpus de estudo. Os exemplos abaixo ilustram esses dados.

(1) Exemplos: Verbos em primeira pessoa e pronome *eu* tematizados

“Acredito que eu tente por em prática meus pensamentos e reflexões.”

“Assim percebo que os alunos ficam mais motivados (...)”

“Eu sempre procuro estar atenta para não repetir estes estereótipos (...)”

“Quanto a mim, tenho tentado, na medida do possível (...)”

Halliday (1994) explica que a extensão do Tema acaba quando surge o primeiro elemento experiencial, denominado Tema Topical (cf. capítulo 3). Observando os exemplos acima, nota-se que, em alguns Temas, o verbo em primeira pessoa e o pronome pessoal *eu* não aparecem sozinhos, estando antecidos por outro elemento. Esse item posicionado antes do Tema Topical é necessariamente um elemento não experiencial que faz parte de um Tema considerado múltiplo (cf. capítulo 3, item 3.1). A figura abaixo explica os possíveis desmembramentos dos Temas nos casos onde os professores tematizam a si mesmo.

Tema	Tipos de elementos do Tema e realizações
(1) Acredito	Tema Topical (verbo em 1º pessoa)
(2) Assim percebo	Elemento não experiencial + Tema Topical (verbo em 1º pessoa)
(3) Eu	Tema Topical (pronome <i>eu</i>)
(4) Quanto a mim	Elemento não experiencial + Tema Topical (pronome <i>eu</i>)

Figura 5.1 - Estrutura de Temas freqüentes no corpus

Como se pode notar, no primeiro e terceiro exemplos da Figura 5.1, acima, o Tema Topical coincide com o Tema todo, uma vez que o verbo em primeira pessoa bem como o pronome pessoal *eu* são elementos experienciais. Já no segundo e quarto exemplos, temos um outro item posicionado à frente do Tema Topical, que pode ser de natureza textual, como no exemplo (2) e de natureza interpessoal, como no exemplo (3). Todos esses casos foram contabilizados como situações em que os professores participantes tematizam a si mesmos, já que em todos eles o verbo em primeira pessoa ou o pronome *eu* caracterizam uma auto-referência. Foram excluídos dessa contagem as situações em que o verbo em primeira pessoa ou o pronome *eu* são precedidos pelo advérbio de negação *não*, já que esses casos serão tratados separadamente mais adiante.

O quantitativo de cada uma das quatro situações discursivas explicitadas acima está descrito na Tabela 5.1, abaixo. A coluna correspondente ao percentual de Temas no *corpus* por grupo corresponde ao somatório das situações em que o pronome *eu* está inserido e ao somatório dos casos em que o verbo em primeira pessoa aparece no Tema.

Tema	Ocorrências	Percentual por categoria	Percentual por grupo
eu	11	4,6%	
Elemento não experiencial + eu	2	0,8%	5,4%
Verbo em 1º pessoa	39	16,2%	
Elemento não experiencial + verbo em 1º pessoa	32	13,3%	29,5%
Total	84	34,9%	34,9%

Tabela 5.1 – Freqüência de Temas em que os participantes focalizam a si mesmos

Sendo assim, constatamos que, em aproximadamente 35% dos Temas identificados como nível 1, os professores veem a si mesmos como ponto de partida de seu pensamento. Pode-se dizer que, de certa forma, esse posicionamento é favorecido pela formulação da proposta de texto baseada na qual esses professores produziram seus relatos de opinião. Era pedido que os participantes se caracterizassem como professores, o que cria uma inclinação natural ao posicionamento em primeira pessoa. No entanto, o fato de tal posicionamento ter sido muitas vezes tematizado aponta para uma tendência desses professores à construção de significados com base em si mesmos, tomando como referência sua própria pessoa.

Um outro elemento que aparece frequentemente na posição temática são os verbos em segunda e terceira pessoas do singular e do plural e verbos no infinitivo, gerúndio e particípio, ou seja, formas verbais. Existem 50 ocorrências de itens desse tipo tematizados, número que representa aproximadamente 21% do total de Temas do *corpus*. Mais uma vez, não está sendo contado o número de casos em que o verbo está precedido do advérbio de negação *não*. Os exemplos a seguir mostram o uso de verbos deste tipo no Tema.

(2) Exemplos: Verbos em segunda e terceira pessoa e nominalizações como Tema

“Para lidar com esse público diversificado e suas diferentes expectativas (...)”

“Dependendo da instituição onde o professor trabalha (...)”

“É um eterno aprendiz (...)”

Deve-se salientar que dentre 50 ocorrências em que formas verbais deste tipo aparecem em posição temática, existem 9 casos em que os verbos, sozinhos ou juntamente com elementos que os sucedem imediatamente, denotam uma prescrição daquilo que deve ou tem que ser feito dentro da profissão de professor. Os exemplos abaixo ilustram esses casos, estando as expressões que indicam prescrição sublinhadas.

(3) Exemplos: Verbos tematizados que denotam prescrição

“É preciso chamar atenção, quando seus aprendizes estão desconcentrados (...)”

“É necessário também que ele esteja aberto a ouvir seus alunos (...)”

“Deve ter sempre suas aulas preparadas (...)”

Nota-se, portanto, que os professores participantes além de tematizarem a si mesmos com grande frequência, também costumam colocar em posição temática, verbos nas segunda e terceira pessoas do singular e do plural, infinitivo, gerúndio ou particípio².

Um terceiro item também muito encontrado em posição temática foram as expressões *professor (a)/s* e *educador (a)/s* que totalizam 35 ocorrências, representando cerca de 15% dos Temas do *corpus* como um todo. Conforme podemos perceber nos exemplos a seguir, foram considerados os casos em que a palavras *professor(a)/s* aparece sozinha como Tema ou precedida de outro elemento não experiencial.

(4) Exemplos: Palavra *professor (a)/s* tematizada

“Por isso, um bom professor deve ser pontual.”

“Um professor de línguas deve ser dinâmico (...)”

“O professor então seria aquele que teria a função de orientar (...)”

Constatamos, portanto, que o foco sobre si mesmo pode ser evidenciado não só pelo grande uso de verbos em primeira pessoa e pronome *eu*, como

² Como foi dito, estamos também excluindo dessa contagem os verbos precedidos pelo advérbio não. O total de verbos em posição temática contando com essas ocorrências será também exposto ao final dessa sessão.

também pelo número de ocorrências do item *professor (a)/s*, já que todos os participantes são, de fato, professores.

É curioso notar que a palavra *aluno (a)/s* aparece apenas duas vezes em posição temática, conforme mostram os exemplos abaixo.

(5) Exemplos: Palavra *aluno (a)/s* em posição temática

“Além dos alunos, que são nossos contatos mais diretos (...)”

“Aluno com extrema capacidade de aprendizado (...)”

Enquanto a palavra *professor(a)/s* representa quase 15% dos Temas do corpus, a palavra *aluno(a)/s* é raramente tematizada, com aproximadamente 0,8% de frequência com relação ao total de Temas, conforme mostra a Tabela 5.2 a seguir:

Item	Ocorrências como Tema	Percentual como Tema
Professor (a)/s	35	14,5%
Aluno (a)/s	2	0,8%

Tabela 5.2 – Frequência das palavras *professor (a)/s* e *aluno (a)/s* tematizadas

Se lançarmos um olhar sobre todo o *corpus*, observaremos que a palavra *professor (a)/s* aparece 116 vezes em diferentes funções e, conforme verificamos anteriormente, 35 vezes com função temática. Isso quer dizer que, em aproximadamente 30% das vezes em que os participantes mencionaram essa palavra, ela está tematizada. Em se tratando da palavra *aluno (a)/s*, observamos que ela apresenta 89 ocorrências no *corpus*, e apenas 2 ocorrências como Tema. Os percentuais podem ser conferidos na Tabela 5.3 a seguir.

Item	Ocorrências no corpus	Ocorrências como Tema no corpus	Percentual como Tema no corpus
Professor (a)/s	116	35	30,17%
Aluno (a)/s	89	2	2,24%

Tabela 5.3 – Frequência das palavras *professor (a)/s* e *aluno (a)/s* no corpus e no Tema

Aparecem, também, nos dados, alguns elementos indicando circunstância que são tematizados. Esses itens normalmente situam o leitor com relação a lugar, tempo e condições de produção do texto. No *corpus* de estudo, encontramos 11 ocorrências de Temas desse tipo onde o elemento circunstancial constitui um Tema Topical, já que é em si mesmo um elemento experiencial com referência no mundo que representa. Os exemplos abaixo mostram algumas dessas ocorrências.

(6) Exemplos: Circunstâncias tematizadas

“Durante um dia de trabalho eles se misturam de maneira inseparável (...)”

“Na própria sala de aula, esse mesmo professor pode assumir (...)”

“Em outros momentos, em que não está agindo como esse elemento (...)”

Ao contrário dos outros elementos citados até aqui, as circunstâncias não são tematizadas com frequência e aparecem de forma discreta, já que esse tipo de Tema responde por apenas aproximadamente 5% do total de Temas do *corpus*. Como esses elementos servem para localizar o leitor nos contextos de espaço e tempo do texto, a sua ausência em posição temática pode indicar que o escritor supõe que esses dados já sejam de conhecimento do leitor, de modo que aquele não precisa enfatizá-los. Há ainda a possibilidade de considerar que, para esses professores participantes, as circunstâncias não devem ser o ponto de partida de sua mensagem, ou seja, a base do pensamento é o professor e não o contexto em que ele está inserido.

Por fim, encontramos em posição temática alguns verbos precedidos pelo advérbio de negação *não*. Houve 9 ocorrências desse tipo, o que representa aproximadamente 4% dos Temas do corpus e 6,9% em relação ao uso total de Temas verbais. Seguem alguns exemplos:

(7) Exemplos: Tematização de verbos precedidos pelo advérbio *não*

“Não é tarefa fácil, especialmente em face de uma educação sucateada (...)”

“Não sei trabalhar sob pressão (...)”

“Não consigo corrigir as redações e os trabalhos dentro do prazo (...)”

Embora esse tipo de Tema apareça com relativamente pouca frequência no *corpus* e pudesse ser incorporado na categoria “verbos em posição temática”, descrita no início dessa seção, decidimos tratá-lo separadamente devido à sua frequência em relação ao número de advérbios de negação *não* em todo o *corpus*. Esse quantitativo está descrito na Tabela abaixo.

Item	Ocorrências no <i>corpus</i>	Ocorrências no Tema	Percentual como Tema no <i>corpus</i>
Não	25	9	36%

Tabela 5.4 - Advérbio de negação *não* no Tema e no *corpus*

Como podemos verificar na Tabela 5.4, de todas as vezes em que o referido advérbio aparece no *corpus*, em 36% delas, ele está em posição temática. Isso aponta para uma tendência dos professores participantes a tematizar a negação quando ela existe. Em outras palavras, em grande parte das vezes, onde há uma idéia negativa, ela está na fundamentação do pensamento desses professores, isto é, no Tema da mensagem.

Para finalizar a exposição dos resultados referentes à seleção de Temas no primeiro nível de análise³, apresentamos a tabela a seguir que disponibiliza todas as categorias descritas com suas respectivas freqüências no Tema de forma reduzida.

Tipos de Temas	Verbos em primeira pessoa	Verbos em geral	Verbo precedido por advérbio de negação <i>não</i>	Pronome <i>eu</i>	Professor (a)/s	Aluno (a)/s	Circunstâncias	Total
Ocorrências no Tema	71	50	9	13	35	2	11	191
Percentual aproximado em relação ao total de Temas	29,5%	21%	4%	5,4%	14,5%	0,8%	5%	80,2%
Total por grupo		54,5%			20,7%		5%	80,2%

Tabela 5.5 - Quantitativo de tipos de Temas no corpus

Na tabela acima, podemos visualizar os itens que mais se destacam em posição temática. Na parte “total por grupo”, percebemos que, se contados em uma categoria única, os verbos respondem pela grande maioria dos Temas do *corpus* estudado.

Além disso, se somarmos os totais aproximados por grupo obteremos um total de 80,2%, restando ainda aproximadamente 20% de Temas no corpus que não estão presentes na Tabela. Trata-se de itens que não se enquadram em nenhuma das categorias acima, não constituindo, desta forma, um padrão lexical ou gramatical definido. Seguem alguns exemplos de Temas desse tipo.

³ Reiteramos que o primeiro nível de análise corresponde ao Tema considerado como o conteúdo que se estende desde o início da sentença até o aparecimento do primeiro elemento experiencial.

(8) Exemplos: Temas que não seguem um padrão definido

“A reflexão e auto-crítica deve ser parte da prática do professor”

“O objetivo não é o de encontrar respostas ‘certas’ (...)”

“A versatilidade de uns pode surgir da irreverência (...)”

Portanto, o tipo de Tema mais freqüente no corpus de estudo são os verbos, conforme mostra a tabela 5.5 no total geral por grupo, onde esses correspondem a 54,5% dos Temas do corpus. São 130 verbos em posição temática, somando-se os verbos em primeira pessoa (N=71), verbos em geral (N=50) e precedidos do advérbio *não* (N=9). Esse resultado indica que aproximadamente 13% de um total de 958 verbos que ocorrem no *corpus* estão no Tema.

A análise de Temas no primeiro nível fomentou questões acerca do que os professores participantes dessa pesquisa consideram como ponto de partida de suas mensagens quando discursam sobre si mesmos e sua profissão. Passaremos agora ao segundo nível de análise onde a primeira oração do período será considerada como Tema do complexo oracional. Ao final desse capítulo, na seção 5.4, daremos início a uma discussão do perfil desses professores baseado nas interpretações dos resultados referentes à análise do Tema nos dois níveis bem como da parte de Transitividade exposta no item 5.3.

5.2

Tema e Rema: Segundo nível de análise

O segundo nível de análise do sistema de Tema e Rema do *corpus* de estudo corresponde à identificação da primeira oração de cada complexo oracional, considerada como Tema daquele período. Essa extensão do Tema é, na grande maioria das vezes, maior do que o nível examinado na seção anterior, de modo que a sua análise oferece uma visão mais ampla das idéias que são

fundamentais na concepção dos professores participantes e que serão a base de seu pensamento. Por ser linguisticamente mais extenso do que o Tema considerado anteriormente, nesse nível de análise não serão examinados separadamente todos os elementos gramaticais e lexicais que compõem o Tema, e sim as idéias veiculadas por seu conteúdo. Acreditamos que os dois níveis de análise se complementam na medida que compreendem focos diferentes de investigação, isto é, itens isolados no caso do primeiro nível e idéias gerais no caso do segundo nível.

Antes de iniciar a exposição dos resultados referentes a essa parte, vale retomar a pergunta proposta aos professores participantes dessa pesquisa para que estes produzissem seus relatos de opinião: *Cite as características que você considera típicas de um professor (a). Explique de que forma você acredita que se encaixa em tais características.* Observamos que a pergunta exigia que os professores realizassem basicamente duas tarefas, a saber: (1) mencionar as características típicas de um professor (a) e, (2) se posicionassem com relação a tais características. Desta forma, era de se esperar que os participantes posicionassem idéias relacionadas a esses dois itens no Tema de seus complexos oracionais de maneira mais ou menos equilibrada, já que deveriam responder aos dois questionamentos propostos.

Isso de fato ocorreu com bastante frequência. Aproximadamente 33% dos Temas contêm o posicionamento discursivo dos participantes que falam sobre si mesmos enquanto profissionais. Seguem alguns exemplos:

(9) Exemplos: Professores tematizam a si mesmos

“Me considero uma boa professora.”

“Portanto, tento sempre fazer isso: valorizar meus alunos.”

“Sou também uma pessoa curiosa desde criança, e isso se reflete no meu campo de conhecimento, que não fica tão restrito.”

Além disso, o outro tipo de Tema esperado e favorecido pela pergunta proposta também teve um grande número de ocorrências: cerca de 32% dos Temas mostram no complexo oracional as características típicas de um professor (a), conforme podemos observar nos exemplos a seguir.

(10) Exemplos: Características do professor (a) tematizadas

“Conhece profundamente a matéria a ser ensinada; prepara cada aula de forma específica; identificando claramente o objetivo de cada lição e aula; cria ambiente agradável para o aprendizado; ser criativo, entusiasta e inovador no preparo das aulas entre outros.”

“Por isso a paciência e a atenção são as duas principais características que um professor deve ter, mas é claro que ser professor não se resume a isso.”

“Uma outra característica de um professor é estar aberto a críticas e fazer sempre uma auto-avaliação de seu trabalho.”

Em aproximadamente 9% dos Temas do complexo oracional, encontramos a idéia de prescrição, isto é, as características do profissional professor colocadas como mandatórias. Esse caso de tematização, embora seja um pouco diferenciado dos outros dois supracitados, refere-se também aos traços típicos do professor, tópico solicitado na pergunta proposta aos participantes. O assunto, portanto, é o mesmo, o que muda é a forma como ele é colocado no texto, isto é, em forma de prescrição. Os exemplos a seguir ilustram esse uso:

(11) Exemplos: Prescrições tematizadas

“Deve ter sempre suas aulas preparadas, a fim de evitar gafes durante as mesmas.”

“Há a necessidade de resignificar boa parte de meus conhecimentos para que eu consiga alcançar meus alunos.”

“Ele precisa principalmente gostar do que faz.”

Como foi dito anteriormente, as características típicas do professor bem como o posicionamento pessoal dos participantes eram elementos propícios à tematização, uma vez que a proposta de texto induzia à exposição de tais questões. Sendo assim, todo tipo de elemento que não se enquadra nessa tendência e se repete deve ser observado, já que não foi diretamente elicitado pela pergunta e mesmo assim foi tematizado.

Este é o caso de Temas que veiculam a idéia de dificuldade, que respondem por cerca de 13% dos Temas nesse nível de análise. São orações que tematizam os desafios, impedimentos ou obstáculos da profissão, conforme podemos observar nos exemplos abaixo.

(12) Exemplos: Dificuldades tematizadas

“Há muitos desafios colocados na atualidade para o educador e estes fatores crescem e multiplicam-se dia após dia.”

“Embora em nosso país esta seja uma profissão desvalorizada, esta requer de nós profissionais muito esforço, dedicação, paciência, sensibilidade e amor.”

“Não é tarefa fácil, especialmente em face de uma educação sucateada com a qual nos deparamos em nossa prática diária e uma desvalorização absurda do professor.”

“O trabalho de um professor é muito estressante, por isso bom humor é fundamental, apesar de muito difícil.”

Esse tipo de negatividade teve 31 ocorrências em um total de 241 Temas oracionais encontrados, ultrapassando inclusive o total de Temas contendo prescrições. As categorias descritas estão resumidas na Tabela 5.6, a seguir, com seus respectivos números de ocorrências e percentual relativo ao total de Temas do *corpus*.

Conteúdos tematizados	Ocorrências	Percentual em relação ao total de Temas oracionais
O próprio “eu”	80	33%
Características	76	32%
Prescrições	22	9%
Dificuldades	31	13%
Total	209	87%

Tabela 5.6 - Tipos de Temas mais freqüentes no segundo nível de análise

Assim como no primeiro nível de análise dos Temas, há, no segundo nível, um percentual de aproximadamente 13% restante que corresponde a orações cujo conteúdo não pôde ser encaixado em nenhuma das subdivisões acima por não seguirem um padrão definido.

A partir da observação da Tabela 5.6, podemos perceber que há uma predisposição em tematizar as dificuldades já que todas as outras categorias já eram esperadas uma vez que foram elicitadas pela pergunta proposta. Entretanto, em nenhum momento, foi pedido aos professores participantes que abordassem as condições da educação ou do trabalho do profissional professor, nem tampouco mencionassem os entraves da profissão e, mesmo assim, eles o fizeram. E, mais importante ainda, em 13% de suas mensagens, o ponto de partida era tal dificuldade. Nota-se, portanto, que, quando falam sobre sua profissão e sobre si mesmos, os professores dessa pesquisa consideram muitas vezes os obstáculos como fundamentais, a base principal a partir da qual constroem a sua argumentação.

Na seção 5.4, esses dados serão interpretados em maiores detalhes juntamente com as informações obtidas a partir da análise do Tema no primeiro nível, bem como do estudo da Transitividade nos dados, cuja exposição dos resultados quantitativos está a seguir.

5.3

Transitividade: Resultados quantitativos

Como foi detalhado no capítulo 4, a categorização dos Processos, de acordo com os seis tipos descritos por Halliday & Matthiessen (2004) foi feita manualmente a partir de sua identificação nas listas de frequência geradas pelo software *WordSmith Tools*. Vale lembrar que os Processos foram contabilizados todas as vezes que apareciam no *corpus*, de modo que a quantidade de ocorrências de Processos de um certo tipo não coincide necessariamente com a quantidade de realizações de Processos diferentes encontrados, já que alguns verbos foram usados mais de uma vez. Por exemplo, temos um total de 14 ocorrências de Processos Existenciais. No entanto, entre essas 14 ocorrências, existem apenas

três verbos diferentes: *acontecer*, *existir* e *haver*, onde *haver* aparece 12 vezes e os outros dois ocorrem uma vez cada um.

Sendo assim, em primeiro lugar, faz-se necessário apresentar a frequência geral dos Processos encontrados. Dentre os novecentos e oitenta e cinco (985) Processos categorizados, obteve-se a classificação representada na Figura 5.1 abaixo.

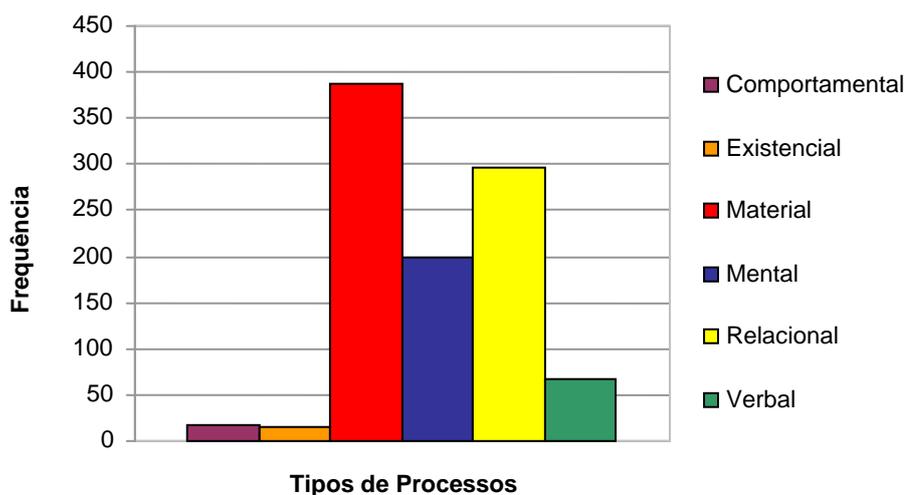


Figura 5.2 - Frequência dos Processos no *corpus*

Passaremos agora a um detalhamento dos números do gráfico acima de acordo com cada tipo de Processo encontrado no corpus de pesquisa.

5.3.1

Processos Materiais

Como se pode notar, os Processos Materiais são os mais frequentemente utilizados pelos professores participantes, totalizando 388 ocorrências entre os 985 itens do *corpus* analisado. O Processo Material mais utilizado pelos participantes foi o verbo *fazer*, com 33 ocorrências. Além dele, *tentar* e *precisar* também foram recorrentes, com 23 e 15 ocorrências, respectivamente. Os exemplos abaixo foram retirados do *corpus* desta pesquisa e ilustram ocorrências dos Processos mais frequentes.

(13) Exemplos: Processos Materiais mais frequentes

“(...) muitas vezes somos impedidos de fazer o que acreditamos ser o melhor.”

“(...) saber identificar e tentar solucionar problemas de aprendizagem (...)”

“Vejo que, nos dias de hoje, os alunos não precisam apenas de informação (...)”

De acordo com Halliday & Matthiessen (2004), os processos materiais constroem a experiência como uma seqüência de mudanças concretas e físicas onde o Ator é o participante que está sempre presente. Esse participante promove o desenrolar de um processo cujo resultado é diferente do estado inicial, o que se configura em um acontecimento, isto é, um processo intransitivo se utilizarmos a terminologia tradicional. O verbo *crescer* na sentença abaixo, retirada do *corpus* desta pesquisa, é exemplo de acontecimento ou Processo intransitivo.

(14) Exemplos: Processo Material intransitivo

“Há muitos desafios colocados na atualidade para o educador e estes fatores crescem e multiplicam-se dia após dia.”

Uma outra possibilidade de desdobramento do processo material é a extensão do processo a um segundo Participante (Meta), o que representa uma ação, ou um Processo transitivo. O verbo *alcançar* no exemplo a seguir ilustra um Processo transitivo, uma vez que se estende a uma Meta, representada pelo Participante *alunos*.

(15) Exemplos: Processo Material transitivo

“Há a necessidade de resignificar boa parte de meus conhecimentos para que eu consiga alcançar meus alunos.”

Utilizando a nomenclatura proposta por Thompson (1996), as duas alternativas acima denotam, respectivamente, Processos involuntários ou intencionais. Em ambos os casos, os Processos em questão indicam uma mudança física, um *fazer*, o que sugere que os professores participantes da pesquisa caracterizam sua profissão de forma material, ou seja, o professor é visto como aquele que realiza “ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis” (Cunha e Souza, 2007, p. 56).

Quando buscamos os Atores mais recorrentes dos Processos Materiais, esse posicionamento do professor como aquele que *faz*, é reiterado. Dentre 31 orações selecionadas com o verbo *fazer*, que é o Processo Material mais freqüente no *corpus*, o Ator *professor(a)/s* estava presente em 27 delas. A menção desse Ator apareceu diretamente conforme mostra o primeiro exemplo do grupo (16) abaixo ou indiretamente através da utilização das desinências de primeira pessoa do plural ou singular, como podemos constatar nos segundo e terceiro exemplos abaixo⁴.

(16) Exemplos: Ator *professor (a)/s* nos Processos Materiais

“O **professor** que faz o básico, digo, entra na sala de aula, ensina e vai embora (...)”

“(...)[**nós professores**] temos que mostrá-los que gostamos do que fazemos (...)”

“Confesso que nem sempre [**eu professor**] faço uma auto-avaliação do meu trabalho (...)”

Como todos os participantes da pesquisa são professores, podemos inferir que a utilização das primeiras pessoas do singular e do plural indicam que os Atores dos Processos em questão são, de fato, os professores.

⁴ A expressão entre colchetes corresponde ao Participante implícito na forma verbal que foi recuperado na sentença para fins de análise.

A grande quantidade de Processos Materiais no *corpus* de pesquisa parece apontar para a forma concreta como esses professores constroem sua profissão e a si mesmos. Para eles, essa é uma profissão do fazer, onde ocorrem mudanças físicas impulsionadas pelo próprio professor.

5.3.2

Processos Relacionais

Em seguida, temos um total de 296 Processos Relacionais, cujo principal representante é o verbo *ser*, com 194 ocorrências, seguido pelos verbos *ter* e *estar* com 41 e 27 ocorrências, respectivamente. Os exemplos abaixo ilustram essas ocorrências mais comuns.

(17) Exemplos: Processos Relacionais mais utilizados

“Acredito que um bom professor é acima de tudo um educador.”

“Tenho uma longa experiência no magistério e passei por instituições com perfis e propostas diferentes (...)”

“Estou sempre atento a que os outros sentem e/ ou pensam.”

De acordo com Thompson (1996), os Processos Relacionais marcam a existência de uma relação entre dois conceitos: um objeto e sua qualidade. Essa relação serve para caracterizar ou identificar, conforme foi descrito no capítulo 3. No caso das relações caracterizadoras, os Participantes do Processo Relacional são chamados de Portador, “*entidade que ‘carrega’ a qualidade*” (Thompson, 1996) e Atributo, a qualidade em si. Em se tratando das relações identificadoras, os Participantes denominam-se Identificado e Identificador.

Ao fazer um levantamento de 121 orações com o verbo *ser*, Processo Relacional mais recorrente no *corpus* de pesquisa, observamos que, em 51 (42,1%) delas, o Participante *professor(a)/s* está presente como elemento Portador

ou Identificado, dependendo do tipo de relação que o Processo Relacional estabelece entre as entidades nele envolvidas. Os exemplos seguintes ilustram esse Participante nos dois tipos de orações relacionais.

(18) Exemplos: Participantes dos Processos Relacionais

“Muitos professores infelizmente caem na armadilha do senso comum, onde são vistos como aqueles que “passam” bem a matéria, são ‘dinâmicos’, engraçados, extrovertidos (...)”

“(...) o professor é aquele que monitora e orienta os alunos.”

O primeiro exemplo acima apresenta o Participante *professor(a)/s* como Portador dos Atributos *dinâmicos*, *engraçados* e *extrovertidos*. No segundo exemplo, *professor* é o Participante Identificado da oração cujo elemento Identificador é *aquele que monitora e orienta os alunos*.

Entre as 121 orações selecionadas, o Participante *aluno(a)/s* aparece apenas uma vez. Outros Participantes nas funções de elemento Portador e Identificado verificados nessa amostra do corpus são *característica(s)*, *objetivo*, *aulas*, *fatores*, *envolvimento*, entre outros, conforme mostram os exemplos abaixo.

(19) Exemplos: Outros participantes dos Processos Relacionais

*“Acredito que a principal **característica** de um professor é a versatilidade.”*

*“O **objetivo** não é o de encontrar respostas ‘certas’ (...)”*

*“Um bom professor é dinâmico e suas **aulas** são sempre interessantes (...)”*

*“(...) estes **fatores** são determinantes do meu sucesso (...)”*

*“(...), meu **envolvimento** com os alunos é o que mais se destaca (...)”*

*“Além dos **alunos**, que são nossos contatos mais diretos, temos que ter paciência ainda com os pais e com a diretoria da instituição.”*

Sendo o professor o elemento Portador ou Identificado mais recorrente dos Processos Relacionais, faz-se necessária a análise dos Atributos e Identificadores nesse tipo de Processo. O levantamento de Atributos e Identificadores mais freqüentes é fundamental, uma vez que muitos desses Participantes são os elementos que caracterizam e identificam a profissão e o profissional professor. Tal análise muito pode revelar sobre que tipo de associações os professores participantes desta pesquisa fazem com o profissional professor, em seus textos.

Dentre as orações selecionadas para análise⁵, constatou-se que alguns Atributos se repetiam diversas vezes tais como: *dinâmico (a)*, *organizado (a)*, *apaixonado (a)*, *paciente*, *flexível*, entre outros. Alguns desses Atributos estão exemplificados no quadro a seguir.

(20) Exemplos: Processos Relacionais

“Procuro ser atenciosa e dinâmica (...)”

“Também há possibilidade de pensar no professor assumindo papéis tais como o de ‘mãe’ do aluno, (...) sendo paciente, flexível e tentando entender cada indivíduo que está na sua sala (...)”

Em se tratando dos Identificadores mais comuns dos Processos Relacionais, não foi encontrado um padrão que pudesse dar origem a um perfil desses professores baseado em tais elementos. Os exemplos a seguir mostram essa diversidade.

⁵ Foram selecionadas as orações com o verbo ser nas formas de infinitivo e presente devido a própria proposta de texto estar no presente.

(21) Exemplos: Identificadores dos Processos Relacionais

“(...) o professor é o ‘detentor de todo o saber’ (...)”

“Na Marinha, sou a professora que faz tudo ‘na marca’, ou seja, certinho, segundo meus alunos.”

“Acredito que ser professor/pesquisador não seja algo típico de um professor, já que são poucos aqueles que se interessam em investigar a sua própria prática.”

“(...) o professor é aquele que monitora e orienta os alunos.”

De maneira geral, os Processos Relacionais estão presentes no *corpus* de pesquisa estabelecendo relações principalmente entre o profissional professor e seus Atributos e elementos identificadores. Observamos que alguns desses Atributos são mais recorrentes no *corpus* e que os elementos Identificadores não seguem um padrão definido de ocorrência.

Verificamos um movimento dos participantes no sentido de dar qualidades e fazer identificações em seus textos decorrente da própria proposta de redação que lhes foi entregue. Era pedido que esses professores caracterizassem sua profissão e explicassem como se encaixaram em tal caracterização. De acordo com Cunha e Souza (2007, p. 58), é por meio dos Processos Relacionais que associamos “*um fragmento da experiência a outro*”. Por isso, podemos dizer que, de certa forma, a pergunta dirigida aos participantes dessa pesquisa favorece o uso de Processos Relacionais na medida que propõe a associação entre professores e suas principais características.

5.3.3

Processos Mentais

Com um número de ocorrências inferior aos Relacionais, encontramos os Processos Mentais, que totalizam 200 itens do *corpus*. O Processo Mental mais citado é o verbo *acreditar*, com 38 ocorrências. Os verbos *ver* e *saber* também aparecem de forma significativa, com 18 e 12 itens, respectivamente. Os demais Processos Mentais foram variados, incluindo itens como *considerar*, *gostar* e *pensar*, por exemplo, todos com menos de 12 ocorrências. Os seguintes exemplos ilustram os três Processos Mentais mais frequentes.

(22) Exemplos: Processos Mentais mais recorrentes

“(...) acredito que os professores devam atuar também e principalmente como pesquisadores (...)”

“Vejo que, nos dias de hoje, os alunos não precisam apenas de informação (...)”

“É importante também saber dosar a liberdade dada em sala de aula para que não se perca o respeito e a autoridade.”

O Processo *ver* é classificado como Mental no *corpus* pois todas as suas ocorrências estão relacionadas a cognição, compreensão ou entendimento de alguma coisa e não ao sentido de enxergar por meio da visão⁶.

Os Processos Mentais caracterizam as experiências ocorridas na consciência humana. Thompson (1996) destaca que, diferentemente dos Processos Materiais relacionados ao mundo exterior, os Processos Mentais acontecem no mundo interno da mente. Além disso, o Experienciador (cf. capítulo 3) não realiza nenhuma ação, ele é submetido ao Processo Mental, cujo desenrolar é impulsionado pelo fenômeno.

⁶ Entre as várias definições oferecidas pelo Dicionário Brasileiro Globo para o verbo *ver*, está: “*observar, notar, inferir, deduzir, concluir, atentar em*”.

A utilização dos Processos Mentais para caracterizar a profissão professor parece denotar que os participantes veem esses profissionais como aqueles que refletem, percebem e se emocionam. Segundo Cunha e Souza (2007, p. 58), “os *Processos Mentais lidam com a apreciação humana do mundo. Através de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto.*”

Ao fazer um apanhado dos Participantes Experienciadores e Fenômenos mais recorrentes nos Processos Mentais (tal como foi feito nos Processos Materiais e Relacionais), selecionamos não apenas o Processo Mental *acreditar* como também os Processos *ver* e *saber*, que apareceram em segundo e terceiro lugares, respectivamente.

De 38 orações com o Processo Mental *acreditar*, 36 possuíam o Participante *professor(a)/s* ocupando a posição de elemento Experienciador. Além disso, na maioria das sentenças, o verbo aparece em primeira pessoa, isto é, os participantes se posicionam no discurso e utilizam o Processo Mental *acreditar* principalmente com o objetivo de explicitar sua opinião para o leitor ou veicular uma crença pessoal, conforme mostram os exemplos a seguir.

(23) Exemplos: Experienciadores do Processo Mental *acreditar*

“*[eu professor] Acredito que essa habilidade de planejamento tenha sido cada vez mais desenvolvida em minha carreira (...)*”

“*A pesar de tudo isso, ainda [eu professor] acredito no poder e na força dos educadores (...)*”

Os itens que mais aparecem como Fenômeno também foram analisados a fim de que pudéssemos verificar no que esses professores acreditam de fato. Halliday & Matthiessen (2004) definem o Fenômeno como uma coisa, ato ou fato que é sentido, pensado, desejado ou percebido pelo Experienciador. Em metade das 38 sentenças observadas, o Fenômeno também é o professor, indicado pelo próprio item lexical *professor(a)/s*, pelo pronome *eu* e pela palavra *profissionais*. De maneira geral, os participantes dessa pesquisa acreditam em si mesmos, ou seja, nos professores, como agentes que são ou fazem alguma coisa já que 50%

das orações introduzidas pelo Processo Mental *acreditar* revelam o professor na posição de Fenômeno. Os exemplos abaixo ilustram os Fenômenos mais comuns.

(24) Exemplos: Fenômenos do Processo Metal *acreditar*

“Acredito que um **bom professor** é acima de tudo um educador.”

“Acredito que **eu** tenha um bom relacionamento inter pessoal com os que estão a minha volta (...).”

“Acredito que os **profissionais** de sala de aula devem estar sempre atentos à preparação da aula (...).”

Em se tratando do processo Mental *ver*, que é empregado nos textos no sentido de entender ou compreender, verificamos que, em oito das dezoito sentenças onde ele aparece (44%), o Participante professor está na posição de elemento Experienciador. Essa escolha é evidenciada através das flexões das primeiras pessoas do singular e do plural do verbo *ver*. O item *aluno(a)/s* aparece duas vezes como Experienciador do Processo Mental *ver*. As duas primeiras sentenças abaixo exemplificam o professor como Experienciador e a última oração mostra o aluno desempenhando esse papel.

(25) Exemplos: Experienciadores do Processo Mental *ver*

“(...)[**eu professor**] vejo como importante o caráter mediador do professor.”

“(...) pois [**nós professores**] vemos nos alunos a resposta a isso tudo.”

“O professor precisa (...) conversar com **seus alunos** sobre o porquê de estarem aprendendo / vendo algo em sala de aula.”

Ao utilizarem fortemente esse item como Experienciador desse Processo, os participantes dessa pesquisa posicionam o professor frequentemente como aquele que percebe, reconhece ou entende algo.

Com o objetivo de identificar o que tais elementos Experienciadores percebem, faz-se necessário buscar qual o Fenômeno mais comum das orações Mentais com o Processo *ver*. Percebemos que as ocorrências de Fenômenos variam um pouco mais do que os Experienciadores. No entanto, os itens mais representativos foram *professor(a)s* e *aluno(a)s*, com sete e duas ocorrências, respectivamente. Os dois primeiros exemplos, a seguir, ilustram o professor como Fenômeno enquanto que no último vemos o aluno nessa posição.

(26) Exemplos: Fenômenos do Processo Mental *ver*

*“Posso, no entanto, falar sobre como **me vejo** (...)”*

*“**O professor** (...) antes era visto como o detentor de todo o saber (...)”*

*“Vejo que, nos dias de hoje, **os alunos** não precisam apenas de informação (...)”*

Nas orações Mentais com Processo *ver*, vale destacar as sentenças onde professor e aluno aparecem juntos, um desempenhando o papel de Experienciador e o outro da posição do Fenômeno. Além disso, existem também sentenças onde professor aparece simultaneamente como Experienciador e Fenômeno. Das dezoito orações do *corpus* que contém o Processo Mental *ver*, oito se enquadram nessa disposição. Todas elas estão listadas abaixo.

(27) Exemplos: Professor(a)/s e aluno(a)/s como Participantes do Processo Mental *ver*

“Um bom **professor** (...) percebe que o simples fato de ver que um **aluno** conseguiu superar uma dificuldade (...)”

“[**eu professor**] Vejo que, nos dias de hoje, **os alunos** não precisam apenas de informação (...)”

“Embora [**nós professores**] sejamos vistos pelos **alunos** como superior a eles (...)”

“Posso, no entanto, falar sobre como **me vejo** (...)”

“(...) muitos destes conceitos nos “habitam” desde nossa época como alunos, e [**nós professores**] nos vemos repetindo alguns deles (...)”

“Quando o professor conhece seus alunos, ele consegue atrair a atenção durante as aulas, primeiro porque **os alunos** as vêm como exemplo, ídolo, amigo (...)”

“(...) preferiria pensar no que seriam as características daquele **professor** que não se vê como o detentor do conhecimento (...)”

“(...) mas feliz com meus alunos de Junior, onde **me via** um pouco como ‘mãe’ deles (...)”

A figura do professor aparece com muita frequência tanto na posição de Experienciador do Processo Mental *ver* quanto no papel de Fenômeno. A fim de melhor visualizar a disposição dos itens *professor(a)/s* e *aluno(a)/s* no contexto descrito, a seguinte figura resume a estrutura dos trechos acima.

Experienciador	Processo Mental	Fenômeno
professor	ver	aluno
professor	vejo	alunos
alunos	(sejamos) vistos	professores
professor	vejo	professor
professores	vemos	professores
alunos	vêm	professor
professor	vê	professor
professor	via	professor

Figura 5.3 - Distribuição dos itens *professor(a)/s* e *aluno(a)/s* nas orações com o Processo Mental *ver*.

A figura resume a organização de algumas das sentenças com o Processo Mental *ver*, onde temos o professor como aquele que vê os alunos e, ainda mais frequentemente vê a si mesmo. Como foi dito anteriormente, esse Processo é utilizado nos textos com o sentido de perceber, reconhecer. Embora a pergunta proposta aos professores participantes favoreça a auto descrição, de um *corpus* com 985 Processos, são apenas quatro as orações (0,4%) em que o professor parece realmente estar preocupado em perceber ou ver sua própria atuação.

O Processo Mental que aparece em terceiro lugar entre os mais frequentes com doze ocorrências é o verbo *saber*. Em nove orações (75%), observamos o Participante professor como Experienciador do Processo. O elemento posicionado como Fenômeno não segue um padrão bem definido, conforme mostram os exemplos a seguir.

(28) Exemplos: Experienciador e Fenômeno do Processo Mental *saber*

“*Um bom professor também sabe impor limites (...)*”

“*(...) se o **professor** não souber adequar todo o conhecimento que sabe à realidade de seus alunos (...)*”

“*Convivo com **professores** que (...) acreditam que, considerando a realidade onde atuam, o que sabem está ‘de bom tamanho’ (...)*”

Na maioria dos casos desse *corpus*, o professor é o agente que sabe alguma coisa ou sabe fazer alguma coisa. O item lexical *aluno(a)(s)* associado ao Processo Mental *saber* não foi encontrado nenhuma vez no *corpus*, ou seja o saber do aluno é desconsiderado.

Os três tipos Processos descritos até então são chamados de Processos principais e representam os alicerces da gramática como teoria da experiência já que essas três formas distintas de configuração estrutural respondem pela maioria das orações de um texto (Halliday & Matthiessen, 2004). Iniciaremos na sessão seguinte a discussão dos Processos intermediários ou secundários.

5.3.4

Processos Verbais

Os Processos intermediários, ou seja, aqueles que se encontram nas fronteiras entre os três principais, ocorreram em menor número, fato que já era esperado haja vista seu papel secundário na língua. Embora tenham uma classificação própria, baseada em critérios semânticos e gramaticais (Thompson, 1996), esses Processos secundários preservam algumas características dos Processos principais e normalmente ocorrem com menos frequência nos textos.

No entanto, um tipo de Processo intermediário merece destaque nesta pesquisa: os Processos Verbais, que contaram com o total de 68 ocorrências no *corpus* de estudo. O verbo *dizer* foi o mais citado com 14 itens no *corpus* conforme mostram os exemplos abaixo.

(29) Exemplos: Processo Verbal mais recorrente

“Por isso costumam dizer por aí, que nós além de professores, somos um pouco psicólogos (...)”

“Quando digo versatilidade penso na capacidade de lecionar nos mais diversos contextos (...)”

Os Processos Verbais encontram-se na fronteira entre os Processos Materiais e Mentais. Thompson (1996, p. 87) explica que “*dizer alguma coisa é uma ação física que reflete uma operação mental*”. Sendo assim, a Verbiagem (aquilo que é dito) é a materialização física dos pensamentos do Dizente (aquele que diz) (cf. capítulo 3).

Embora tenham sido identificadas 14 ocorrências do Processo Verbal *dizer* no *corpus* de pesquisa, ao observar o contexto no qual cada um desses itens está inserido, percebemos que nenhuma das ocorrências caracteriza o professor de fato. Ao invés disso, os participantes utilizaram esse Processo para construir um diálogo com o leitor e dele se aproximar. Essa característica dos Processos Verbais é mencionada por Halliday & Matthiessen (2004) onde o autor enfatiza a importância de tais Processos em diversos tipos de discurso como um recurso para a criação de narrativas e estabelecimento de diálogos. Os exemplos abaixo retirados do *corpus* ilustram esse uso.

(30) Exemplos: Processo Verbal *dizer* para construir diálogo com leitor

“*O professor que faz o básico, digo, entra na sala de aula, ensina e vai embora (...)*”

“*Quando digo ‘algo melhor’ quero dizer o ‘possível’, o ‘palpável’, o ‘alcançável’ e não um esforço desumano para se tentar chegar a algo utópico.*”

No *corpus* de estudo, esperava-se que o professor fosse o Dizente, uma vez que é esse o autor de todos os textos. E isso de fato ocorre; ainda que com o objetivo de criar uma interação com o leitor, a maioria dos Dizentes desse Processo Verbal é o próprio professor. Em apenas uma oração de todo o *corpus* o aluno assume a função de Dizente do Processo Verbal em questão. Os exemplos abaixo ilustram esses dados e mostram também que a Verbiagem varia muito já que ela se refere ao conteúdo do que é dito, e este é distinto nos diferentes textos.

(31) Exemplos: *Professor(a)/s* e *aluno(a)/s* como Dizentes do Processo Verbal *dizer*

“Com isso [*eu professor*] quero dizer que nos diferentes momentos de seu trabalho diário (...)”

“[*eu professor*] Não digo que outras profissões não necessitem também, mas a carreira do magistério envolve aspectos múltiplos no mesmo trabalho.”

“O professor precisa ouvir mais seus **alunos** pois **eles** têm muito a dizer sobre como aprender (...)”

O Processo Verbal *dizer* é geralmente empregado nos textos analisados não para caracterizar o professor e sim para criar uma espécie de interação com o leitor e apenas no terceiro exemplo acima ele é usado para caracterizar os alunos. Vale ressaltar também o uso do Processo Verbal *falar*, que ocorre oito vezes no *corpus*. Como os referidos Processos têm muito em comum semanticamente, esse levantamento tem por objetivo comparar se, em algum momento, o professor é aquele que *fala* alguma coisa, já que ele pouco *diz* de si ou dos outros.

Nos oito casos em que o Processo *falar* é usado, o item *professor* é o Dizente. Percebemos uma função um pouco divergente do que foi observado com o Processo Verbal *dizer*, isto é, nem sempre *falar* é utilizado com intuito dialógico. Os exemplos abaixo estão agrupados em dois quadros distintos a fim de que se façam notáveis os diferentes empregos do Processo Verbal *falar* pelo Dizente *professor(a)/s*, que se representa de forma distinta nos dois grupos.

(32) Exemplos: Processo Verbal *falar*

“(...) por isso estou sempre alegre em minhas turmas e [eu professor] sempre falo com entusiasmo sobre aspectos da língua inglesa.”

“O professor precisa ouvir mais seus alunos (...) e precisa ter espaço para falar, conversar com seus alunos sobre o porquê de estarem aprendendo / vendo algo em sala de aula.”

“(...) assim percebemos o que se passa na mente dos alunos e de que forma eles entendem (ou entendem errado) o que [nós professores] falamos (...)”

(33) Exemplos: Processo Verbal *falar*

“Sendo professor de inglês, para falar de características do professor (...)”

“[eu professor] Posso, no entanto, falar sobre como me vejo (...)”

“[eu professor] Falar sobre o que consideramos como características típicas de um professor é bastante complicado.”

“Óbvio que [eu professor] só poderei falar das características que ‘acho’ que possuo (...)”

“Quando[eu professor] falo de conhecimento me refiro ao conhecimento específico dos tópicos da matéria lecionada (...)”

No primeiro grupo, notamos que o Participante Dizente realmente fala alguma coisa, o que é comprovado pelo uso do próprio item lexical *professor(a)/s* ou pelo emprego das primeiras pessoas do singular e do plural. Falar, nesse caso,

refere-se à ação em sala de aula, típica do professor que se coloca como profissional.

O grupo de exemplos (33), por sua vez, mostra um grupo de orações no qual os participantes utilizam o verbo *falar* no sentido de *citar*, *explicar* e o fazem não para descrever o professor, e sim para criar elos de coerência textual, deixando claro os temas sobre os quais estão discursando. Nesse caso, *falar* significa na verdade escrever ou descrever no texto que está sendo produzido e é uma atitude típica do escritor, indicando que o professor se coloca, nestes casos, como participante da pesquisa.

Sendo assim, analisando todas as orações que contêm os Processos Verbais *dizer* e *falar*, observamos que, em apenas três delas, o professor é posicionado como agente Dizente. Em todas as outras orações, os referidos Processos estão imbricados nos textos com fins de promover a coerência e a relação dialógica com o leitor.

5.3.5

Processos Comportamentais

De acordo com Halliday & Matthiessen (2004), os Processos Comportamentais são o tipo menos nítido de todas as categorias visto que não possuem traços bem delineados abrangendo características tanto dos Processos Materiais quanto dos Mentais.

Os Processos Comportamentais estão presentes no *corpus* de forma discreta, com apenas dezoito ocorrências, sendo o verbo *preocupar* aquele que aparece de forma mais frequente, com cinco ocorrências. Os Processos *respeitar* e *viver* surgem em segundo lugar com duas ocorrências cada.

(34) Exemplos: Processos Comportamentais mais frequentes

“(...) busco deixar claro para eles que me preocupo verdadeiramente.”

“(...) os alunos as vêem como exemplo, ídolo, amigo e assim o respeitam (...)”

“Professores a cada aula vivem uma experiência diferente (...)”

As orações com Processos Comportamentais são normalmente formadas apenas pelo Participante Comportante e o próprio Processo. No entanto, veremos a seguir que, nos exemplos retirados do *corpus*, há também um *Behaviour*. No corpus de estudo, em todas as ocorrências do Processo *preocupar*, que obteve o maior número de itens dentre os Comportamentais, o Comportante é *professor*, conforme mostram os exemplos a seguir.

(35) Exemplos: Comportante mais freqüente dos Processos Comportamentais

*“Eu acredito ser **uma professora** que se preocupa com o relacionamento com a turma (...)*”

*“Se fosse para escolher uma definição de **professor** que tem a ver com minha personalidade diria, então, que ele é alguém que, acima de tudo, se preocupa com o crescimento do outro como ser humano.”*

*“Acredito que possuo estas características, uma vez que sempre (...) **me preocupo** com o preparo e bom andamento das minhas aulas (...)*”

Observamos que, dentro de seu pequeno uso no *corpus*, o Processo *preocupar*, cujo Comportante é sempre *professor(a)/s*, é o mais frequente. Nota-se, então, que os participantes da pesquisa algumas vezes caracterizaram o profissional professor como aquele que se preocupa com alguma coisa. A fim de identificar que tipo de situação (*Behaviour*) preocupa os professores dessa pesquisa, a figura abaixo mostra partes de todas as orações com o Processo Comportamental em questão, com os Participantes que o acompanham.

Comportante	Processo Comportamental	<i>Behaviour</i>
Eu	me preocupo	com os alunos
Professora	se preocupa	com o relacionamento com a turma
Professor	se preocupa	em instruir
Professor	se preocupa	com crescimento do outro ser humano
Eu	me preocupo	com o preparo e bom andamento das minhas aulas

Figura 5.4 - Distribuição das orações com o Processo Comportamental *preocupar*

Percebemos, assim, que diversas questões são alvo da preocupação dos participantes e todas elas estão relacionadas aos alunos e circunstâncias pedagógicas no âmbito da escola e sala de aula. Portanto, o professor é definido como aquele cujas preocupações estão voltadas para os aprendizes, escola e condições que neles operam.

5.3.6

Processos Existenciais

Os Processos Existenciais “*representam que alguma coisa existe ou acontece*” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 256). Esse tipo de oração é normalmente formado pelo Processo e pela entidade que existe, denominada de Existente.

No *corpus* de estudo, os Processos Existenciais foram aqueles que apareceram em menor escala. De um total de quinze Processos Existenciais encontrados, *haver* se destaca com doze ocorrências. As outras três ocorrências correspondem aos Processos *existir* e *acontecer* com dois e um itens respectivamente. Os exemplos abaixo ilustram esses três tipos de Processos Existenciais.

(36) Exemplos: Processos Existenciais

“Por ser professor, há de ter também prazer em lecionar (...)”

“Ser professor é algo muito dinâmico pois nenhuma aula é igual a outra se existe amor pela profissão (...)”

“É acreditar que sempre posso fazer algo melhor a cada dia para que as aprendizagens aconteçam, mesmo em ambientes desfavoráveis a elas.”

O Processo Existencial *haver* é, sem dúvida, o mais significativo nesta categoria, com número de ocorrências bastante superior. De acordo com Halliday & Matthiessen (2004), este é, de fato, o maior representante dos Processos Existenciais cuja participação geral nos discursos é bem pequena, entre três e quatro por cento das orações (Halliday & Matthiessen, 2004). No caso deste *corpus*, o índice de Existenciais fica em aproximadamente 1.5% do total de 985 Processos.

Ainda que representando uma pequena parte do total de Processos, vale verificar qual o Participante Existente envolvido nas orações com o verbo *haver*. Uma vez que o próprio Processo significa *existir*, este levantamento pode apontar para quais situações e questões estão presentes ou existem nas atividades profissionais descritas pelos professores em seus textos. Abaixo estão todas as sentenças com o verbo *haver* encontradas no *corpus* e seus respectivos Existentes em negrito.

(37) Exemplos: Existentes do Processo Existencial *haver*

“(...) até mesmo pelo **distanciamento cultural** que há entre o Inglês e o Português.”

“(...) há **limites** (...)”

“(...) há **obrigações, deveres a serem cumpridos.**”

“Há **algumas características importantes de um professor** (...)”

“Há **muitos desafios** colocados na atualidade para o educador (...)”

“(...) há de ter também **prazer em lecionar** (...)”

“Há a **necessidade de resignificar** boa parte de meus conhecimentos (...)”

“(...) apesar de estar trabalhando como professora há **algum tempo** (...)”

“O professor há **muito** deixou, ou já deveria ter deixado, a posição de elemento central no processo ensino-aprendizagem.”

“Também há **possibilidade** de pensar no professor assumindo papéis tais como o de “mãe” do aluno (...)”

“(...) instituições com perfis e propostas diferentes, tanto públicas quanto privadas, onde havia **alunos** com as mais variadas características e vindos de contextos sócio-culturais ricamente diversos.”

“Mas espero que com o tempo (se houver **interesse** e **políticas públicas** voltadas para tal) possamos atingir um patamar bem mais alto no que diz respeito a um ensino realmente de qualidade (...)”

Como podemos perceber através da análise dos itens em negrito, os Existentes do Processo Existencial *haver* são bastante variados. No entanto, muitos desses elementos estão associados a algum tipo de obstáculo existente na profissão como por exemplo:

(38) Exemplos: Existentes do Processo Existencial *haver*

distanciamento cultural

muitos desafios

limites

necessidade de resignificar

obrigações, deveres

políticas públicas

Os itens do quadro acima correspondem a 50% dos Existentes de todas as sentenças com o Processo *haver* e apontam para dificuldades ou empecilhos da prática profissional dos professores participantes. Isso indica que de todas as situações que esses professores disseram existir na sua profissão, metade delas são dificuldades. Algumas outras referem-se a prazer ou possibilidade evidenciando alguma satisfação ou desejo de mudança em face ao Existente. Aparece ainda, relacionada ao Processo *haver* uma preocupação com o tempo, que está ligada a aspectos negativos da profissão.

A próxima seção será dedicada à discussão interpretativa dos resultados numéricos referentes ao sistema de Tema e Rema e de Transitividade apresentados até aqui.

5.4

O professor e sua profissão

A análise quantitativa dos dados desta pesquisa gerou resultados que serão agora discutidos a fim de que se possa traçar um perfil dos professores participantes bem como responder às perguntas de pesquisa deste trabalho.

Em princípio, observamos que os Temas dos relatos de opinião têm orientação verbal, isto é, os verbos estão presentes em quase 55% dos Temas de primeiro nível do *corpus*, o que indica um foco no processo, em algo que está ocorrendo.

Além disso, verificamos que os professores tendem a tematizar a si mesmos em seus textos, ou seja, eles veem em si próprios a base de suas mensagens, o elemento mais importante quando se fala da profissão e da forma como se encaixam nela. Esse posicionamento pode ser confirmado pelo grande número de verbos em primeira pessoa, pronome *eu* e palavra professor tematizados, demonstrando que o foco das mensagens está, de fato, no professor.

Como a própria pergunta baseada na qual os participantes deveriam produzir textos escritos motivava essa tematização, era natural que esses elementos aparecessem em primeiro lugar. No entanto, notamos que, enquanto a sua frequência foi muito significativa, a palavra *aluno (a)/s* praticamente não está presente em posição temática, tendo apenas duas ocorrências.

De acordo com Paulo Freire (1994), o exercício da atividade docente é essencialmente dialógico, de modo que não há como pensar no professor sem levar em consideração o aluno. Aquele que o faz está desconsiderando uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, o educando. De acordo com Freire (2005), foi através do aprendizado que o homem percebeu que era possível ensinar: “*aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender*” (Freire, 2005, p. 24).

Percebemos, portanto, que a antiga visão behaviorista de ensino onde o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem e a fonte de onde deveriam surgir todos os estímulos para que o aprendizado ocorresse ainda está muito enraizada na concepção dos professores participantes desta pesquisa. Essa postura está refletida na forma como esses professores utilizam o discurso “*já que o que somos é construído a partir do papel que representamos um para o outro através da palavra*” (Moita Lopes, 2002, p. 198). A análise baseada nos princípios da lingüística sistêmico-funcional possibilitou a identificação dessa postura, uma vez que, para essa visão teórico-metodológica a linguagem é a realização de significados semânticos, utilizados de maneira não arbitrária pelos falantes a fim de realizar uma determinada função.

Sendo assim, descrever as características típicas de um professor e falar de si próprio como profissional sem considerar o aluno, e posicionando apenas o educador como ponto de partida da mensagem pode indicar uma atitude de superioridade do professor com relação ao educando. A esse respeito Freire (2005, p. 23) indica que “*não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro*”. E, se desejamos impulsionar uma educação mais bem estruturada no que se refere à igualdade e respeito entre as partes, devemos ter como base do nosso pensamento não só o professor, mas também o aluno. Ambos devem ser o centro do pensamento, e seus saberes, anseios e diferenças devem ser respeitados.

Verificamos ainda que, em aproximadamente 13% dos Temas encontrados no segundo nível de análise, os professores mencionavam dificuldades da profissão. Os obstáculos e contratempos da atividade docente são, de fato, assunto em reuniões pedagógicas, encontros de professores ou até mesmo conversas informais. Não negamos que eles existam e que é natural que sejam comentados

em círculos de professores em todos os níveis. No entanto, nos relatos de opinião analisados, além de essas dificuldades estarem descritas sem que houvesse nenhuma espécie de incentivo para tal, muitos Temas correspondem a esse tipo de idéia.

Posicionar os obstáculos como ponto de partida das mensagens pode apontar para uma inclinação a considerá-los como elemento primordial e decisivo na construção do pensamento, do discurso sobre a profissão e do professor. Sendo o discurso uma forma de ação social (Moita Lopes, 2002), entendemos que o conteúdo dos textos produzidos por esses professores pode evidenciar atitudes e posicionamentos sociais por meio dos quais têm exercido sua prática docente, isto é, tomando as dificuldades como base do discurso sobre sua profissão.

Como consequência, esse tipo de comportamento pode disseminar algumas visões pré-estabelecidas e estereotipadas sobre o profissional professor e a profissão docente, uma vez que o discurso é o meio através do qual construímos nossas identidades sociais (Moita Lopes, 2002). Quando agimos no mundo social o fazemos através da linguagem e *“através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela”* (Markova 1990, p.3 apud Moita Lopes, 2002).

Além disso, o posicionamento das dificuldades no primeiro plano do discurso pode ser decorrente da falta de esperança e vontade para resistir aos obstáculos colocados para os professores na atualidade. De acordo com Freire (2005, p. 75), no entanto, a alegria e a esperança são sentimentos fundamentais na prática docente:

tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação da minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2005), Paulo Freire explica que não podemos nos conformar passivamente com os percalços da atividade docente como uma realidade inexorável. Essa postura de acomodação e foco nas dificuldades, além de não ajudar no surgimento de alternativas de mudança, pode

ser ainda um instrumento de manutenção das condições desfavoráveis das quais os professores vêm reclamando.

Portanto, retomamos a primeira pergunta de pesquisa: *Que idéias e questões em relação ao profissional professor são tematizadas pelos professores participantes?* Temos que, em seus discursos, os participantes tendem a focar sobre si mesmos e sobre as dificuldades como ponto de partida de suas mensagens. O aluno, por outro lado, é quase nunca colocado nessa posição, indicando um foco muito maior no educador visto ainda como o elemento central no processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades, por sua vez, aparecem naturalmente em seus discursos e são colocadas em primeiro lugar sem que houvesse qualquer solicitação deste tipo de informação na pergunta proposta para os participantes.

Passemos agora a uma apreciação dos resultados referentes à análise do sistema de Transitividade. Retomamos a segunda e terceira perguntas de pesquisa: *Como os professores representam o mundo profissional onde atuam?* e *Como esses professores constroem sua identidade através do discurso?* Podemos dizer que os professores participantes dessa pesquisa se constroem e constroem o mundo profissional onde atuam fundamentalmente de forma material, isto é, o professor é aquele que faz coisas, que provoca mudanças físicas relacionadas principalmente ao mundo palpável que tem corpo e forma.

Em princípio, detectamos uma grande utilização de Processos Materiais na caracterização do mundo profissional dos participantes e de si mesmo. Nota-se que professor se vê principalmente como aquele que *faz* coisas e que realiza ações. Isso pode ser confirmado pela identificação do Ator mais freqüente desses Processos Materiais que foi, de fato, o professor.

Em segundo lugar entre os mais frequentes estão os Processos Relacionais. A questão proposta para os participantes dessa pesquisa a ser desenvolvida em um texto escrito pedia que os mesmos citassem as características fundamentais na profissão professor. Sendo assim, é natural e esperado que uma quantidade grande/considerável de Processos Relacionais fosse encontrada, uma vez que é através deles que atribuímos qualidades às entidades e fazemos identificações entre conceitos. Neste caso, há uma postura contrária ao que foi colocado no Tema, pois os professores se caracterizam com atributos e identificadores que são

positivos. O que se nota, então, é que a profissão é vista negativamente, mas o profissional é visto de forma positiva.

Os Processos Mentais estão em terceiro lugar em frequência. Seu número de ocorrências é quase metade do número de ocorrências dos Processos Materiais, e o item mais frequente foi o Processo Mental *acreditar*. Nesse caso, é importante lembrar que o Processo Mental *acreditar* estava presente na proposta de texto entregue aos professores participantes dessa pesquisa. Portanto, há a possibilidade de o grande número de ocorrências de tal Processo ser decorrente da própria proposta elaborada pela pesquisadora, isto é, no momento da leitura da pergunta e posterior produção do texto, os participantes podem ter sido inconscientemente induzidos a utilizarem esse verbo em suas respostas. Isso indica que o número de Processos Mentais utilizados para caracterizar o profissional professor e a si mesmo pode ser ainda menor.

Assim, tem-se que os professores participantes tendem a caracterizar o profissional professor de forma mais material do que mental. O professor, então, é aquele que *faz* muito mais do que pensa ou reflete sobre as ações. De acordo com Freire, 2005, p. 38, a prática docente crítica “*envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*”, isto é, ação e reflexão devem caminhar juntas. O autor complementa que “*é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*” (Ibid, p. 39). Percebemos, portanto, que refletir sobre as ações executadas durante a prática é uma atitude fundamental na implementação de uma prática docente crítica. O professor que trabalha ativamente baseado na reflexão aprimora sua prática a cada dia e experimenta um progresso pessoal tanto no conhecimento dos aspectos da sua sala de aula quanto na sua capacidade de utilizar experiências anteriores para enfrentar problemas novos de forma consciente.

A esse respeito, Giroux (1997) argumenta que, para que uma pedagogia crítica se faça presente nos círculos educacionais, é preciso que alunos e professores sejam vistos como intelectuais transformadores, que “*significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e a ação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção e execução*” (Giroux, 1997, p. 136).

A questão da reflexão é reassaltada por Schon (1983) em seu livro *The Reflective Practitioner* onde o autor explica que é apenas através da reflexão *sobre e na* ação que professores encontrarão meios para lidar com os desafios diários da prática docente. Como podemos perceber, vários autores destacam a importância do pensar a prática docente tanto quanto atuar de fato como profissionais do ensino.

Os elementos Experienciador e Fenômeno mais comuns dos Processos Mentais são também o próprio professor. Assim, quando o professor é descrito como aquele que sente ou pensa, ele o faz sobre si mesmo, de modo que mais uma vez o aluno praticamente não aparece no discurso. Quase todas as ocorrências do Processo mental *saber*, por exemplo, possuem o Experienciador professor, enquanto que *alunos* não aparece nenhuma vez. De acordo com Oliveira (2002, p. 3), “*sabemos bem o que os nossos alunos não sabem, mas acho, que neste mundo em mudança, o nosso grande desafio é que não sabemos o que os nossos alunos sabem*”. Quando o aluno, seus saberes, experiências e sentimentos são ignorados, promovemos uma educação descontextualizada, sem conexão com a realidade e sobretudo alheia aos que, de fato, fazem uso dela.

Embora tenham aparecido em menor escala, os Processos secundários também confirmam a ênfase no professor como o Participante principal. No Processo Comportamental *preocupar*, por exemplo, que foi o mais freqüente desse grupo no *corpus*, o Comportante é sempre o *professor*, o Participante *aluno (a)/s* é totalmente ausente desse discurso.

No caso dos Processos Existenciais, notamos em metade das ocorrências um Existente relacionado a algum tipo de dificuldade da profissão, o que dialoga com os resultados obtidos a partir da análise dos Temas mais freqüentes. Mais uma vez, portanto, percebemos a presença dos obstáculos na profissão mencionados no *corpus*.

Sendo assim, a partir da análise dos Temas e dos Processos percebemos um aspecto importante nos relatos de opinião produzidos pelos professores participantes dessa pesquisa: o aluno é praticamente excluído do discurso do professor, que, ao contrário, está constantemente em foco. Ainda que a pergunta proposta tenha solicitado que os participantes falassem de si mesmos e da profissão, é curioso que o discurso sobre esses assuntos não incluía naturalmente o aluno.

A contribuição do aluno para o processo de ensino e aprendizagem nos chamados métodos humanísticos (Richards, 2002) passou a ser valorizada, ao contrário do que acontecia no início dos anos 70 quando este era visto como um mero espectador que deveria ser controlado pelo professor (Ibid). A partir de então, houve um impulso ao estabelecimento de uma relação de simetria entre o aluno e o professor, de modo que ambos fossem responsáveis pelo andamento do processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor, por sua vez, também sofreu ajustes e este assume diferentes funções traduzidas por uma variedade de metáforas tais como arquiteto, cientista, psicólogo, mentor, gerenciador, conselheiro entre outras (Kumaravadivelu, 2003). Todas essas novas funções pressupõem um profissional crítico e reflexivo que valorize o saber do aluno e capaz de motivar a sua independência e percepção de responsabilidade para com seu próprio aprendizado.

No entanto, a despeito de todas essas tendências contemporâneas, parece que o foco apenas no professor ainda está presente na concepção dos professores participantes dessa pesquisa. A tradição de que o educador é o único incumbido de gerar o conhecimento e do qual todas as atividades devem partir ainda está arraigada no discurso dos professores, não obstante as afirmações que os mesmos fazem de fugir desse modelo.

Por fim, salientamos que os sistemas semânticos considerados para as análises conduzidas nessa pesquisa atuaram de forma complementar. A Transitividade é o meio através do qual construímos o mundo à nossa volta e retratamos a realidade enquanto que o sistema de Tema e Rema é a realização textual da perspectiva do falante que escolhe selecionar determinado(s) elemento(s) como ponto de partida de sua mensagem. Desta forma, identificamos como os professores constroem a si mesmos e a sua profissão através do discurso bem como as ideias que eles consideram fundamentais e que são posicionadas em primeiro lugar.