

## AS IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DISCURSOS DE GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS

*Francisco Vieira da Silva<sup>1</sup> e Agnaldo Almeida<sup>2</sup>*

### RESUMO

O artigo analisa as imagens do professor de Língua Portuguesa em discursos de graduandos do curso de Letras. Para tanto, teórico-metodologicamente, apoiamos-nos nos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa. Por meio das análises, pudemos observar que a construção de imagens do professor de Língua materna se estabelece de forma contraditória, pois ora o graduando constrói a imagem de um professor transmissor e de um professor “gramatiquero”, ora essa imagem transmuta para a construção discursiva de um professor mediador e inovador.

Palavras-chave: Imagens. Discurso. Professor de Língua Portuguesa.

## THE IMAGES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER IN GRADUALLY DISCOURSES OF THE COURSE OF LETTERS

### ABSTRACT

The article analyzes the images of the Portuguese Language teacher in speeches of graduates of the Literature course. To that end, theoretically-methodologically, we rely on the assumptions of French Speech Analysis. Through the analysis, we could observe that the construction of images of the mother tongue teacher established in a contradictory way, because now the graduate builds the image of a transmitting teacher and a “grammarian” teacher, now this image transmutes to the discursive construction of a mediating and innovative teacher.

Key words: Images. Discourse. Portuguese Language Teacher.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br .

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: ag.nal@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Qual a função do professor de Língua Portuguesa (LP) em nossa sociedade? Transmitir conhecimentos, ou mediar o contato do estudante com o saber sobre a sua língua materna? Qual a sua importância para a formação de cidadãos críticos? Quais os conteúdos que devem ser trabalhados nas salas de aula? Qual o lugar da Gramática Normativa nos cursos de Letras? Essas são algumas questões, dentre muitas outras que poderíamos formular, que se colocam à nossa frente quando pensamos a constituição de imagens do professor de LP.

Desse modo, no presente trabalho, buscamos compreender as representações discursivas construídas a respeito desse sujeito por graduandos do curso Letras, ou seja, futuros docentes de dessa disciplina. Para tanto, teórico-metodologicamente, apoiamos-nos nos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa, viés teórico que considera que os sujeitos e o sentidos se constituem mutuamente, em um processo que intervém o imaginário e a ideologia, aqui entendida como o mecanismo imaginário que produz a *naturalização* de sentidos no decurso da história. Assim, quando instados a dizer, por exemplo, qual a função do professor de LP, o graduando acaba por delinear uma imagem a respeito do docente que ministra essa disciplina, tal imagem representa também projeções que esse sujeito faz de si no discurso, uma vez que, futuramente, ele seguirá a carreira docente.

Em nosso imaginário, subsistem, basicamente, duas imagens de professor de LP que se contrapõem, seja pelas diferentes regiões do interdiscurso (conjugado de formulações ditas e já esquecidas que incidem no nosso dizer – intradiscurso – para que ele faça sentido) de onde provêm, seja pelo fato de elas se distinguirem em

relação à concepção de ensino-aprendizagem e da imagem do objeto de ensino que as caracterizam. Nesse sentido, podemos entrever que os sujeitos de pesquisa emolduram em seus dizeres dois espectros de docente: o *professor transmissor* e o *professor mediador*.

Enquanto a primeira imagem é constitutiva da chamada Pedagogia Tradicional, cuja base reside no professor transferidor de conhecimentos, sendo função deste vigiar, controlar, corrigir e ensinar os conteúdos, cabendo ao aluno, conformar-se em ser receptor passivo das informações que lhe são dirigidas. O professor mediador, por sua vez, pressupõe a construção de conhecimento com os alunos, através das interações sociais e da troca de experiências.

No entanto, a essas duas imagens, ambas confirmadas em nossas análises, pudemos constatar uma outra: o *professor inovador*, aquele que deve estar em constate processo de inovação no que diz respeito às suas práticas e seus métodos, com vistas a atender as necessidades dos alunos na contemporaneidade, que é marcada pelo discurso do novo (novos letramentos, novas tecnologias etc.).

Por fim, refletimos sobre a (des)construção da imagem do professor gramatigueiro. Tecemos alguns gestos interpretativos sobre o embate entre a imagem do professor que ensina a gramática nos moldes tradicionais, o que consubstancia um ensino mecânico, prescritivo, calcado prioritariamente na assimilação das normas gramaticais, e a imagem na qual se delineia uma tentativa de denegação da imagem anterior, desfazendo-a através do aparecimento de uma imagem de professor que vai além do ensino de regras e normas mantidas pela tradição normativa, refletindo, dessa maneira, sobre o uso real da língua nas diversas práticas linguísticas.

## O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE IMAGENS E A (DES)CONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

Como afirmado anteriormente, buscamos compreender a constituição de imagens do professor de Língua Portuguesa por graduandos do curso de Letras. Sendo assim, o nosso objeto de análise são questionários preenchidos por estudantes de oito turmas do curso de Letras de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte, nos meses de fevereiro e março de 2012. Foram distribuídos 120 (cento e vinte questionários) dos quais 80 (oitenta) retornaram. Os alunos tiveram o prazo de uma semana para a devolução. A fim de preservar a identidade de nossos informantes, adotamos a seguinte codificação: o número do período no qual o informante se encontra seguido pela letra P mais o número que o identifica no total de questionários daquele período (Ex. 1P02).

Para selecionar os questionários a serem adotados para a análise adotamos dois critérios: i) todas as questões deveriam ter sido respondidas; ii) as questões respondidas deveriam ter no mínimo duas linhas de extensão. O questionário contemplou dez questões de natureza subjetiva, que visava indagar aos alunos regularmente matriculados no curso de Letras/Português sobre aspectos relativos à docência em LP e ao seu objeto de ensino. Observemos, portanto, as análises que se seguem sobre o “ser professor” de LP.

### O PROFESSOR TRANSMISSOR

Conforme mencionamos na Introdução, perpassa nos dizeres dos graduandos uma imagem de professor de LP, cuja função repousa na necessidade de *passar*, transferir, transmitir

informações, normas gramaticais. A voz que embala tal imagem advém da Pedagogia Tradicional, a qual se configura num ensino tecnicista, pragmático, ou até mercantilista. Os sujeitos-em-formação, ao serem indagados sobre a função do professor de LP, afirmam:

Excerto 1<sup>3</sup>: “*repassar* o ensino e o aprendizado para com a língua função é tentar *passar* de maneira clara e objetiva” (1P02).

Excerto 2: “[...] *passar* ao aluno informações que permitam maiores possibilidades para escrever e falar de maneira em que o mesmo consiga se adequar a qualquer discurso que lhe seja imposto” (2P01).

Excerto 3: “Os conteúdos *transmitidos* devem desenvolver nos alunos a reflexão sobre a língua/linguagem nos seus variados usos sociais” (8P13).

Instados a explanarem sobre a função docente em LP, os sujeitos graduandos de diferentes fases do curso responderam que cabe a esse professor (re)passar o ensino, ensinar a norma-padrão, transferir conteúdos e conhecimentos, o que nos faz entrever uma imagem de professor transmissor, que apenas direciona saberes e práticas a outrem (no caso, os alunos). Podemos apreender essa constatação a partir dos valores semânticos dos verbos utilizados para se referir à ação do docente, tais como – *passar*, *transmitir*, *repassar* – denotando, assim, a postura transmissora a ser adotada pelo professor. Considerando que o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, a partir do momento em que enuncia, o sujeito-graduando também se desvela e se constrói discursivamente. Sendo assim, o sujeito-graduando “não está

<sup>3</sup> As respostas dos informantes foram digitadas *ipsis litteris*, de modo a garantir a fidelidade em relação aos escritos dos graduandos.

dado, nem tampouco nasce ou desenvolve, mas é construído” (FERREIRA, 2010, p. 22).

A regularidade dos verbos *passar*, *transmitir*, *repassar* fornecem pistas da concepção de língua(gem) que subjaz a esse docente e que constitui o seu objeto de ensino. Tais verbos sugerem que a língua(gem) é transparente e constitui uma entidade fora do sujeito que é possível transmitir, passar de um lugar para outro. Trata-se de uma língua, cuja característica principal é a homogeneidade, como no caso da norma padrão que deve ser passada para o aluno, conforme atesta um dos graduandos. A língua a ser ensinada para os alunos é uma língua que se interpreta como instituição, como competência, como conjunto de práticas (MILNER, 1987). Um dos recortes discursivos acentua essa concepção ao propor que a língua deve ser passada de maneira clara e objetiva, isto é, sem as ambiguidades, contradições e equívocos constitutivos do fenômeno linguístico. uma NER, 1987). de p instituições duandos. . sujeito ceto de ensino. dor. perfil do professor orientador, proveniente das cor

Assim, o graduando compactua com o pensamento de que o professor de LP deve propagar conhecimentos sobre a língua, fazendo com que o aluno reflita sobre os usos linguísticos, isso se evidencia mais notadamente no excerto 3. Neste, vozes híbridas constituem a imagem do professor de LP, dado que o termo *transmitidos*, referindo-se aos conteúdos, traz em seu bojo a imagem do docente transmissor, por outro lado, esse mesmo docente tem que desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre a língua, o que nos parece ser paradoxal.

Além disso, se considerarmos que o sujeito filia seus dizeres a determinadas formações discursivas – regiões que recortam

o interdiscurso (memória ou saber discursivo) de forma desigual e que determinam o que deve e pode ser dito, ao fornecer o sentido “natural” das palavras –, o sujeito em formação situa seu discurso numa zona de entremeio entra a FD do professor transmissor e a FD do professor mediador. Nessa perspectiva, o sujeito, a princípio, encontra-se naquela primeira FD e, em seguida, traz para essa FD saberes de outra memória discursiva, discursos-outros que assinalam a heterogeneidade do sujeito do discurso. Esse jogo discursivo só se torna possível porque “[...] a FD é dotada de fronteiras bastante porosas que permitem, em determinadas condições, a entrada de certos saberes que lhe eram alheios em outro momento” (INDURSKY, 2011, p. 88).

A imagem do professor transmissor também está atrelada a um ensino que leva o aluno a fazer escolhas ao longo de sua vida, extrapolando, assim, os limites da instituição escolar. Esse discurso de ensinar para a vida acaba atravessando a constituição das imagens do docente, conforme evidenciamos nos excertos abaixo transcritos:

Excerto 4: “A função do professor é ensinar, *transmitir* conhecimentos, preparar o aluno não somente para ser um ‘bom aluno’ mais prepará-lo para a vida, tornando-o assim uma pessoa crítica com capacidade para escolher o melhor caminho a ser seguido [...]” (4P13).

Excerto 5: “A função do professor de Língua Portuguesa é *preparar* o aluno para a vida” (3P08).

O graduando constrói uma imagem de professor que vai além da transmissão/transferência de conhecimentos. Compete ao

docente a função formativa, não apenas para que o aluno tenha um bom rendimento escolar e/ou apresente um comportamento adequado ao ambiente de estudos (“*um bom aluno*”), mas, principalmente, para que o capacite a ser um indivíduo crítico e reflexivo, bem como saber se posicionar em relação às situações-problema e fazer escolhas (“*escolher o melhor caminho*”). Da mesma maneira que o excerto analisado anteriormente, nesse fragmento do *corpus* subsistem vozes que se contrastam, uma vez que o professor transmissor, pelo menos da forma como o concebemos até aqui, não condiz com o modelo de professor que deva desenvolver o senso crítico do aluno, fazendo com que este saiba situar-se nas diferentes situações, de modo que tenha autonomia suficiente para tomar decisões. Endossando esse raciocínio, Coracini (2003) explicita que subjacente ao advento do senso crítico no discurso educacional existe uma concepção de sujeito professor que deve refletir continuamente sobre sua prática, autoavaliando-se de forma processual; essa postura não parece condizente com a do professor transmissor.

Do discurso desse graduando, ressoam, prioritariamente, duas vozes conflitantes: uma voz que constrói a imagem de professor transmissor, e outra da qual surge a imagem de professor como um orientador/mediador. Assim como no excerto 3 o graduando desse recorte discursivo também traz para a sua FD saberes pertencentes à exterioridade, oriundos do interdiscurso, do ponto de contato da FD com a heterogeneidade. Noutros termos, a FD do professor transmissor é invadida por outros saberes, mais precisamente pelo discurso de ensinar para a vida, que se aproxima do perfil do professor orientador, proveniente das correntes pedagógicas libertadoras. Tais correntes se

caracterizam justamente por criticar com veemência o professor que adota uma postura transmissiva. Instaure-se assim o embate: de um lado a memória do professor tradicional e de outro o espectro do professor orientador.

Para que esse professor cumpra o seu propósito de transmitir informações, é necessário que ele esteja seguro do que diz e sabe. Assim, emerge do *corpus* uma imagem de professor em que este deve estar consciente daquilo que diz, o que mais uma vez retoma a concepção logocêntrica de sujeito, como origem do seu dizer, uma vez que para repassar os conteúdos para o aluno esse docente necessita estar confiante, firme em relação ao conteúdo sobre o qual ele disserta. Os dois excertos abaixo ilustram essa constatação:

Excerto 6: “[...] ter a responsabilidade de ter os conhecimentos necessários para transmitir informações. [...]” (7P05).

Excerto 7: “A função do professor de língua portuguesa é ter uma boa formação, para *repassar* com segurança o conteúdo por ele ministrado” (2P14).

Destes dizeres, desponta a imagem de um sujeito que deve ser responsável por aquilo que explica, e ser capaz de passar com segurança e solidez os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. É oportuno registrar que no excerto 7 o professor é responsável por transmutar conhecimentos em informações, o que vai de encontro ao que se prega atualmente acerca do manancial de informações com o qual os alunos lidam cotidianamente. O que se propõe, em face dessa diversidade informacional, é que o aluno transforme essas informações em conhecimentos e não o contrário, conforme expõe o graduando. Voltando nosso olhar para a

concepção de sujeito que subjaz a esse professor responsável pelos seus dizeres, vale reiterar que o bom professor, nessa perspectiva, seria “aquele que sabe o que sabe, que sabe o que faz, que sabe o que diz e sabe dizer o que faz, ou seja que é consciente de sua tarefa de ensinar, de seu dizer, que só tem certezas e verdades” (CORACINI, 2003, p.286).

## O PROFESSOR MEDIADOR

Em contraposição às imagens do professor transmissor, nos dizeres dos informantes ressoam construções imaginárias que remetem à figura do professor mediador, como já mostramos acima. Este, ao contrário do docente transmissor, seria aquele que constrói o conhecimento com os alunos, através das interações sociais e da troca de experiências. Para se referir às ações desse professor, é comum a utilização de verbos e expressões como *conduzir*, *respeitar*, *leva o aluno a...*, *orientar* etc. Logo, evidencia-se uma imagem de professor que pode estar vinculada às correntes pedagógicas renovadoras e/ou libertadoras, nas quais o docente é visto como um orientador no desenvolvimento dos alunos; nesse sentido, desfaz-se a assimetria entre o professor (tido como detentor do saber) e o aluno (como mero receptor passivo), o que nos reporta à crítica à “educação bancária” apontada por Paulo Freire.

No fio do discurso de nossos informantes, essa questão do professor mediador, ora está em consonância com as especificidades e os objetivos da disciplina de Língua de Portuguesa, de modo a possibilitar, por exemplo, a reflexão sobre o uso da língua, a leitura crítica, a produção de texto, dentre outros aspectos; ora acaba por transcender as fronteiras desse componente

curricular. Observemos os vestígios do professor mediador alojados no intradiscurso dos dizeres dos graduandos, conforme podemos perceber nos trechos a seguir:

Excerto 8: “*Mediador* de conhecimentos e *formador* de um indivíduo crítico. O professor não é o dono do saber, ele é o alicerce para que o aluno construa a sua formação” (3P11).

Excerto 9: “O professor de língua portuguesa precisa se colocar na função de *mediador*. Ele deve *conduzir* os educandos a buscarem o conhecimento dando apoio nos momentos necessários. O docente deve *levar* o aluno a conhecer melhor sua língua materna e suas peculiaridades inerentes” (8P01).

Os excertos supracitados convergem para a configuração da imagem do professor mediador, por isso, podemos constatar que o valor semântico dos verbos que indicam as ações a serem realizadas por esse docente aludem ao fato de *conduzir*, de *levar* o aluno *a*, de trilhar o caminho rumo ao conhecimento junto com o aluno. O espectro desse professor se aproxima do guia (do pastor?), do acompanhante, de alguém responsável por encaminhar outrem a um determinado lugar. Essa imagem que nos leva a pensar num ser bondoso e celestial, se assemelha com as representações que a sociedade ocidental tem dos anjos e dos santos os quais nos “*dá [dão] apoio nos momentos necessários*”. Nessa via de raciocínio, não nos parece precipitado notar que tal imagem provém dessa construção embalada pela tradição cristã, o que, nesse caso, funcionaria como o interdiscurso a partir do qual esse dizer se efetivou, isto é, a voz que tornou possível a criação dessa imagem.

No tocante à questão do termo *mediação* presente na materialidade linguística dos

discursos dos graduandos, vale destacar que, de acordo com os dizeres dos sujeitos, compete ao professor mediador *intermediar* o conhecimento e a aquisição deste por parte dos alunos. Para isso, o professor necessita se situar não como o dono da razão e do saber, mas sim partilhar, orientar e construir o conhecimento com os alunos. Assim, os graduandos edificam a imagem do professor mediador através da denegação de uma outra imagem docente (a do professor transmissor). Quando o sujeito diz “não como o dono do saber”, subentende-se que haja uma perspectiva de professor em que este seja concebido como o único que sabe e, se sabe, precisa transmitir, repassar para alguém (no caso, os seus alunos).

A denegação traz em sua constituição o discurso do outro, e no dizer do graduando esse discurso serve para diferenciar a imagem do professor mediador, fazendo um contraponto com aquilo que é negado, de modo a marcar o não-um, o discurso atravessado pela alteridade, e na perspectiva aqui enfatizada: o duelo de vozes. De acordo com Authier-Revuz (2004), a presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em interromper a continuidade, a homogeneidade, fazendo vacilar o domínio do sujeito. Logo, o “dizer toma forma na sua relação com o dizer outro [...]” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 7).

O *corpus* também desvela uma imagem de professor formador, cuja função é a de estimular o aluno para o aprendizado das características da língua, além de contribuir na promoção da criticidade e autonomia dos discentes. Nesse ângulo, a consciência crítica constitui uma espécie de ideal a ser perseguido, alcançado, pelo sujeito professor que, a nosso ver, não deixa de ser uma projeção do

graduando, que ao falar, fala-se emoldurado pela porosidade e pela não-transparência da língua(-gem) e dos sentidos. Algumas passagens do *corpus* evidenciam essa questão:

**Excerto 10:** “[...] trabalhar com os recursos que tiver para *conduzir* os alunos a ser um ser pensante” (7P05).

**Excerto 11:** “*Conscientizar* o aluno de que é por meio da língua que firmamos as nossas múltiplas relações e que isso é o que faz com que nos diferenciamos dos demais seres vivos” (8P02).

No primeiro excerto, o graduando do curso de Letras afirma que o professor deve cumprir sua função, independentemente dos recursos de que ele dispõe, ou seja, mesmo com a precariedade das condições físicas e humanas das instituições de ensino, o professor não deve se eximir de desenvolver o seu trabalho. Constrói-se, a partir dessa perspectiva discursiva, uma imagem de professor batalhador, que precisa enfrentar os mais diferentes empecilhos, seja em termos de remuneração, de formação e/ou de reconhecimento social, para que possa ofertar um ensino de qualidade aos discentes. Por fim, no último excerto, cabe ao professor formador criar condições que façam com que os alunos reconheçam as funções sociais, políticas e culturais da língua, concebida enquanto uma entidade intrínseca à existência e à organização da vida em sociedade.

## O PROFESSOR INOVADOR

Do gesto de leitura lançado sobre o *corpus*, foi possível constatar que além do duelo de vozes na constituição das imagens do professor transmissor e do professor mediador, irrompe-se uma imagem de professor que denominamos aqui de *professor*

*inovador*. Em síntese, trata-se de uma perspectiva cuja base de sustentação reside na ideia de que a prática e os métodos do professor devem estar num contínuo processo de inovação. De acordo com Eckert-Hoff (2008; 2009), o discurso do novo remete-nos ao paradigma neoliberal, no qual se cultiva um imaginário que determina aos sujeitos que integram o sistema funcionarem idealmente. Sob essa lógica, criou-se uma espécie de aura sobre o ‘novo’, de maneira que os termos que se valem da inovação preconizada por essa perspectiva chegam à exaustão: novas tecnologias, novos produtos, novas posturas, novos mercados, dentre outros.

A questão do novo exerce uma espécie de magia sobre os professores brasileiros, sempre ávidos por novas propostas, sem, muitas vezes, se darem conta de que o que é apresentado como novo é sempre a retomada do já existente e, muitas vezes, é uma mera repetição de metodologias vigentes ou passadas (CORACINI, 2003).

Os sujeitos de pesquisa tentam demarcar uma fronteira entre o novo e o velho, entre o professor que deve inovar em contraposição ao professor cuja prática educativa é considerada obsoleta em relação ao contexto socioeconômico e tecnológico atual. Os enunciados a seguir são representativos dessa imagem de professor, podendo elucidar o que estamos afirmando.

Excerto 12: “O professor deve estar sempre *inovando*, sempre pensando nos benefícios que podem trazer para o aluno” (7P04).

Excerto 13: “O professor de Língua Portuguesa tem como função *transmitir* seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação utilizando metodologias *inovadoras* a fim de contribuir de forma clara e objetiva para o aprendizado dos alunos” (5P03).

Predomina nos dizeres dos graduandos a imagem do professor inovador, aquele que procura aperfeiçoar sua prática, levando em conta as necessidades e as carências dos alunos. Esse discurso do novo vislumbra nos cursos de formação de professores de LP com o intuito de fazer com que os alunos se apropriem das orientações veiculadas pelas diferentes teorias linguísticas oferecidas ao longo do curso e as aplique na sala de aula. Essas teorias, mais especificamente as pós-estruturalistas, tendem a considerar a não-cientificidade das orientações prescritivas, destronando-as das suas influências exercidas sobre o ensino de língua. Porém, voltando às imagens do professor inovador, verificamos que, no segundo excerto, essa imagem duela com a voz que origina a imagem do professor transmissor, pois segundo aponta o graduando, o professor deve transmitir seus conhecimentos, mas para isso utilizar metodologias inovadoras. No afã de compactuar com o paradigma do ‘novo’, esse sujeito professor de que fala o graduando, parece não se desprender da postura tradicional, o que, a nosso ver, constitui uma contradição, já que o discurso do novo não condiz com a perspectiva tradicional, pelo contrário, tenta excluir essa última.

Vale salientar que na tentativa de assimilar e buscar a novidade, os graduandos evidenciam uma face sobre a qual vemos dissertando e com a qual dialoga a AD francesa: a incompletude dos sujeitos. Tal característica intrínseca ao sujeito nas malhas da AD desemboca no discurso da falta, cujo sujeito é descentrado, sendo justamente essa falta que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito (FERREIRA, 2010). Na constituição das imagens acerca do professor de LP e de seu objeto de ensino, os graduandos revelam um

discurso que se caracteriza pela incompletude, pela falta, de modo que o sujeito nunca está satisfeito (o sujeito desejante). Ao ser tomado pelo furo, como é próprio de um *ser-em-falta*, os graduandos querem sempre mais, se aperfeiçoar mais, e desejam que os seus alunos aprendam cada vez *mais*, pois algo, inevitavelmente lhes falta, conforme denunciam os trechos abaixo:

Excerto 14: “[...] ensinar o uso da língua e *todas* as suas normas existentes” (7P01).

Excerto 15: “Eu entendo que é saber ‘tudo’ de português, ou seja, conhecer e dominar bem a gramática, falar corretamente, enfim” (2P14).

Os enunciados acima explicitam a natureza incompleta do sujeito do discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004), evidenciando-se pela ânsia em aprender cada vez mais, de aprimorar os conhecimentos de que já dispõe, de modo análogo, esse discurso da falta acaba confluindo para uma ideia de totalidade. Envolvido na sua ilusão de inteireza o sujeito se envereda pelo discurso da totalidade, pois, de acordo com os graduandos, cabe ao professor ensinar *todas* as normas existentes na gramática normativa da LP, assim como saber ‘bem’ português significa depreender completamente as normas da gramática prescritiva (‘dominar a gramática’). No bojo dessa discussão, o sujeito-graduando projeta uma imagem de que o docente de LP deve saber de cor as regras da Gramática Normativa (GN), e que ele mesmo enquanto futuro professor deve se espelhar nesse padrão e tentar alcançá-lo. Ao longo de seus dizeres, os sujeitos da pesquisa deixam rastros de sua incompletude, mesmo que ela esteja camuflada sob o espectro da inteireza, como demonstram os fragmentos a seguir:

Excerto 16: “Apesar de passarmos todos os anos do ensino básico estudando a gramática tradicional é *pouco* para o que a apresenta na língua portuguesa” (2P15).

Excerto 17: “[...] Porque na verdade nós nunca sabemos *tudo* e quando se trata de uma língua, menos ainda, *sempre* tem algo para aprendermos” (3P01).

No primeiro excerto, o graduando defende a inserção da GN no currículo de Letras alegando que mesmo que tenha tido contato com a GN na educação básica, esse conhecimento ainda é pouco para exercer a docência em LP, pois, para ele, a GN goza de uma considerável importância no conhecimento da língua. Quando afirma ser pouco o seu conhecimento, o aluno alude ao discurso da falta, segundo o qual a *falta* preside o sujeito e a sua produção discursiva. Isso se acentua de maneira pontual no último fragmento, na medida em que o graduando confessa o seu pouco conhecimento em relação à língua, como se estivéssemos destinados à falta no que concerne aos saberes sobre/da língua.

Em complementação ao que afirmamos anteriormente, é válido elucidar que o discurso da falta não está presente apenas nas discussões que versam sobre a Gramática Normativa, mais precisamente, quando os graduandos forjam uma imagem do objeto de ensino perpassada por esse viés, tendo em vista que a falta, reverberada na noção de totalidade, é inerente ao sujeito, nos dizeres vinculados a outras perspectivas de análise da língua ela também se faz presente.

Assim, baseando-nos em Pêcheux (1997) quando diz que o discurso se conjuga sempre a um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, podemos verificar que determinadas respostas fornecidas pelos graduandos atrelam-se às repercussões que

certas teorias linguísticas incidiram sobre o ensino de língua, de forma a serem incorporadas como referencial teórico na elaboração de documentos regulamentadores do ensino (a exemplo dos PCN). Ao filiar seus dizeres a tais perspectivas teóricas, os sujeitos não se divorciam das concepções totalizadoras que caracterizam os seus discursos. Observemos os excertos abaixo:

Excerto 18: “O domínio dos *mais* variados gêneros textuais, isso porque é por meio dos gêneros interage socialmente, participando, assim, da vida social” (3P02).

Excerto 19: “Desenvolver no aluno a capacidade de interagir com *todos* os gêneros textuais presentes na sociedade e adequar a linguagem as diversas situações de comunicação” (8P05).

A nosso ver, no momento em que os graduandos defendem que o ensino de LP deve se basear no domínio dos mais diferentes gêneros textuais, levando em consideração que a proposta dos gêneros se contrapõe às perspectivas tradicionais, o sujeito ainda tende a conceber essa proposta por uma concepção totalizadora, visto que é necessário dominar os *mais* variados gêneros textuais, de maneira que *todos* necessitam estar presentes no ensino de língua. Há, portanto, uma relação de semelhança entre o domínio de *todas* as normas da gramática e o conhecimento de *todos* os gêneros textuais: o incansável desejo do sujeito de deter o controle sobre as diferentes formas/perspectivas de se conceber a língua(gem) e com isso encontrar uma maneira de preencher a sua falta. Como um ser desejante, o sujeito do discurso se aproxima do que nos diz Nietzsche (1992, p.83): “Por fim amamos o próprio desejo, e não o desejado”

## A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR ‘GRAMATIQUEIRO’

Desponta dos discursos dos graduandos um processo de (des)construção da imagem do professor ‘gramatiqueiro’ configurado do seguinte modo: ora se apresenta, via discurso, a assunção da imagem do professor que ensina a gramática nos moldes tradicionais, o que consubstancia um ensino mecânico, prescritivo, calcado prioritariamente na assimilação das normas gramaticais; ora se delineia uma tentativa de denegar essa imagem, desfazendo-a através do aparecimento de uma imagem de professor de LP que se contrapõe a essa perspectiva.

Nesse sentido, compactuamos com Mendonça (2006) quando frisa que o ensino da gramática tem relação direta com as identidades construídas no interior da escola, mais especificamente com as representações endereçadas ao docente de Português, ou em outras palavras, ao que se convencionalizou denominar de bom professor de LP. Ora, as críticas dirigidas ao ensino tradicional repercutem na formação do professor de LP e isso faz com que haja certo receio por parte dos docentes dessa disciplina de confessarem ensinar gramática sob o manto da prescrição. Contudo, em algumas construções discursivas dos graduandos é possível notar a emergência da imagem do professor ‘gramatiqueiro’, de acordo com o que se pode verificar nos trechos seguintes:

Excerto 20: “O professor de língua portuguesa tem a função de preparar o aluno para um conhecimento [...] de gramática, de vocabulário bem amplo para saber/conhecer o modo *correto* da escrita” (2P02).

Excerto 21: “A função do professor de português é ensinar a *norma padrão* da nossa língua, como ela dever ser ensinada” (2P06).

Em certa medida, os graduandos sinalizam para a aparição da imagem do professor de LP que se preocupa de maneira excessiva com o aprendizado de normas historicamente preconizadas pelos antigos compêndios gramaticais. Assim, no primeiro excerto flagramos o termo ‘correto’ referindo-se à modalidade escrita, o que nos remete à forma através da qual a GN encara a língua(gem). Se há o correto, subjaz o “errado”, sendo este último uma referência a quaisquer registros linguísticos que destoem do padrão estabelecido por essa perspectiva de análise e exploração da língua. Ao propor em seu discurso que o professor de LP deve ensinar *o correto*, o graduando forja uma imagem de professor que se aproxima daquela permeada pela GN.

Já no segundo excerto, fica explícita a imagem do professor ‘gramatiquero’, uma vez que o graduando assevera que compete ao docente de LP ensinar a norma padrão. Na sequência, o graduando sustenta a forma como esse ensino deve ocorrer: “como ela deve ser ensinada”, o que dá margens a várias interpretações. O graduando não especifica esse ensino, mas podemos supor que se trata da perspectiva tradicional, pois, num primeiro momento o ensino do padrão (da norma, da prescrição) aparece em primeiro plano. Em seguida, no último excerto, o sujeito-graduando atribui um papel essencial ao culto, ao socialmente prestigiado, a fim de configurar uma imagem de professor, compactuando, assim, com o perfil de docente voltado para o ensino tradicional de gramática.

Ao passo em que subsiste no *corpus* a imagem do professor gramatiquero, outra face do docente se desvela por meio da denegação de tal imagem, o que faz aparecer um perfil de

professor que não conduz sua prática pedagógica somente na assimilação de regras e normas mantidas pela tradição normativa:

Excerto 22: “Ensinar de uma forma que vise a leitura, e não só a gramática, *como é costume*” (3P06).

Excerto 23: “Não basta somente ser um gênio dominador do português, é necessário também e muito importante que ele saiba como fazer de uma disciplina tão complexa e enfadonha, uma fonte de conhecimentos prazerosa de se expandir” (3P03).

Excerto 24: “Ensinar a gramática do português, *mas não aquela gramática desvinculada, apenas com frases soltas*, e sim mostrar o contexto no qual está inserido, e que haja uma interação entre professor e aluno” (4P02).

Em suma, nos fragmentos supracitados, fulgura-se uma imagem de professor que contrasta com a da perspectiva tradicional. No primeiro excerto, o graduando utiliza a expressão *como de costume* para se referir à prática normativa de estudo da língua, e, assim, direciona sua crítica ao professor que mantém tal prática, construindo, uma imagem de docente cujo trabalho deve incidir sobre as convenções e as especificidades da leitura. O professor que adota essa postura difere daquela pedagogia sustentada na prescrição que ainda reina nas aulas de LP, desse modo, o sujeito graduando constrói uma imagem de professor, a partir da negação de outra imagem, de outro discurso. De acordo com Eckert-Hoff (2008), a negação carrega consigo a afirmação que o sujeito deseja desterrar, ela encobre, nega a presença do Outro e funciona como uma das manifestações das formações inconscientes.

O sujeito do segundo excerto dá relevo à imagem do docente de LP, a partir do momento

em que denega a figura do docente enquanto *gênio dominador do português*, o que nos remonta ao espectro mais visível do professor ‘gramatiquero’, tendo em vista que nessa perspectiva o professor de LP deve saber de cor sobre todas as normas estabelecidas pela tradição normativa. Dessa maneira, de acordo com o graduando, é necessário que o docente encontre uma forma de tornar a disciplina de LP mais atraente, fazendo com que o aluno passe a gostar dessa matéria. Emerge desse discurso a tese de que o professor tem que ser criativo, para que consiga prender a atenção do aluno, o que no caso do docente de LP, poderia significar abrir mão da mera transmissão e memorização de regras e enveredar sua prática numa direção que privilegie a língua em uso e a reflexão sobre ela.

Conceber a denegação da prática do docente tradicional não prescinde de uma reflexão sobre a influência das teorias linguísticas pós-estruturalistas sobre o ensino de LP entendida aqui como uma memória discursiva sobre a qual os graduandos tecem seus dizeres. No terceiro fragmento, por exemplo, para que possa expurgar a gramática tradicional, o graduando incorpora em seu discurso as vozes das teorias que analisam a língua não apenas na sua imanência, mas sim a partir do contexto de produção no qual os falantes interagem entre si e promovem a troca comunicativa. Ao mencionar, por exemplo, termos como *contexto*, o graduando alude a essas teorias, mais especificamente à Pragmática e à Linguística Textual.

#### EM BUSCA DE UM EFEITO DE FECHAMENTO

Em nosso empreendimento interpretativo aqui instaurado, podemos observar que a cons-

trução de imagens do professor de Língua materna se estabelece de forma contraditória. Além das duas imagens mais conhecidas, a do *professor transmissor*, responsável somente pela transmissão de conteúdos e detentor do saber, o qual deve repassado de forma clara e objetiva, e a do *professor mediador*, aquele que promove uma reflexão linguística colocando-se como um sujeito intermediário entre os estudantes e o saber da língua, de modo que o conhecimento seja construído conjuntamente, a imagem do *professor inovador* emerge no discurso dos graduandos como uma forma de marcar a importância, no contexto neoliberal em que vivemos, da contínua atualização de métodos e práticas, sendo essa representação discursiva de professor tomada pela as novidades das teorias linguísticas, saindo dos velhos moldes do ensino normativo.

O professor gramatiquero, desse modo, é (des)construído no fio discursivo dos graduandos. Para realizar a desconstrução da figura do professor tradicional, observamos o funcionamento do mecanismo da denegação de tal imagem, a fim de promover deslizamentos de sentido e, conseqüentemente, construir uma *nova* forma de “ser professor” e de ensinar a língua portuguesa. Assim como ambas imagens não se constituem de forma isolada, visto que estão intimamente ligadas, de forma contraditória, as imagens acima elencadas (transmissor, mediador, inovador) também se constituem num jogo conflituoso entre as posições ideológicas postas em jogo em nossa sociedade.

Portanto, os futuros docentes de LP ao significar a função do professor de tal disciplina e seu objeto de ensino estão significando a si mesmos, o que nos mostra que o discurso tradicional (professor transmissor, ensino de Gramática Normativa etc.) ainda permeia os

meandros do ensino de língua materna no Brasil de modo consistente, mas não sem enfrentamentos de outras posições que visam o ensino da língua em seus usos reais e com objetivos que vão além da memorização de regras gramaticais.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: estudo enunciativo do sentido. Trad. L. B. Barsiban & V. N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n. 1, p.6-20, jan./mar. 2011. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215>>. Acesso em: 20. abr. 2012.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: \_\_\_\_\_. BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. A escritura de si na formação de professores. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do**

**professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, n. 48, p.17-34, jan./jul. 2010.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MENDONÇA, M. Análise linguística e ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MILNER, J. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, F.; HALK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.