

A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS TEXTOS ESCRITOS DE PROFESSORES MESTRANDOS

Silvana Bandeira Oliveira

Mestre em Letras - Universidade Federal do Pará (UFPA)- Belém- Pará- Brasil

RESUMO: Esta pesquisa faz parte de nosso estudo de doutoramento que se ocupa em analisar as imagens discursivas do professor que constituem e orientam o curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional /PROFLETRAS- Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Belém. No texto aqui apresentado, fazemos um recorte desse estudo como o intuito de discutir a imagem do ensino de Língua Portuguesa construída nos textos introdutórios às dissertações dos professores mestrandos. Nosso quadro teórico se filia ao campo da Análise do Discurso, segundo perspectivas pêcheuxtianas, com destaque para os conceitos de discurso, formação discursiva, imagens discursivas, entre outros. Nossos estudos apontam para a construção de uma imagem sobre o ensino de Língua Portuguesa pautada em sua maioria por discursos genéricos, apoiados na suposição de um consenso e não na apresentação de evidências sobre a realidade pedagógica desses professores, o que nos permite afirmar que os professores mestrandos apelam para uma memória discursiva que possibilita a construção de seus enunciados acerca da realidade de ensino retratada em suas produções.

Palavras-chave: Imagens discursivas. Memória discursiva. Ensino de Língua Portuguesa

ABSTRACT: This research is part of a doctoral study that analyze the discursive images of teachers that constitute and guide the curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional /PROFLETRAS- Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Belém. We present a part of this study that aims to discuss the image of Portuguese language teaching constructed in the introductory texts of the teacher's dissertations. Our theoretical framework joins the field of Discourse Analysis, according to Pêcheuxian perspectives, with emphasis on the concepts of discourse, discursive formation, discursive images, among others. Our studies point to the construction of an image of Portuguese language teaching based mostly on generic discourses, based on the assumption of a consensus and not on the presentation of evidences about the pedagogical reality of these teachers, which allows us to affirm that the master teachers appeal to a discursive memory that enables the construction of their statements about the teaching reality treated in their productions.

Keywords: Discursive images. Discursive memory. Teaching of Portuguese Language.

Introdução

O Programa de pós- graduação *stricto sensu* na área de Letras-Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/PROFLETRAS, implantado em 2013, tem como objetivo principal promover a capacitação dos professores de escola pública de todo Brasil que estão em exercício, possibilitando a eles condições para uma prática que intervenha no processo de ensino e

aprendizagem de língua materna, a fim de mudar os resultados apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da educação no país.

O cenário educacional que justifica essa tomada de posição em relação à intervenção no ambiente de ensino, por meio da capacitação de professores, está, entre outros fatores motivacionais, relacionado aos sistemas de avaliação de aprendizagem, SAEB/ IDEB¹. A partir das informações fornecidas por esses sistemas a respeito da aprendizagem dos alunos em português é que se justificam as formas de intervenção na Educação Básica e os investimentos em programas de formação, em nível de mestrado profissional, financiados pelo governo federal.

Em nosso texto discutimos a construção da imagem discursiva do ensino de Língua Portuguesa nos textos introdutórios às dissertações² dos professores mestrados do PROFLETRAS/UFPA, *campus* de Belém. Para esse estudo, a hipótese que sustentamos é de que os professores de português, ao tomarem a palavra durante a escrita de seu texto, não recorrem a experiências próprias para tratar de suas práticas pedagógicas. Eles se valem de discursos “prontos”, vindos dos mais diferentes lugares que, incorporados aos seus, constroem uma imagem da realidade do ensino de Língua Portuguesa. Esta situação é percebida nos textos introdutórios às dissertações, as quais foram defendidas entre os anos de 2015 e de 2016.

Nossa pesquisa está estruturada da seguinte forma: além de introdução, conclusão e referências bibliográficas, apresentamos o quadro teórico- baseado no campo da Análise do Discurso, segundo as perspectivas pêcheuxianas, com destaque para os conceitos de discurso, formação discursiva, formação imaginárias, e outros; seguido da análise acerca da imagem discursiva da realidade do ensino de Língua Portuguesa nos textos dos professores mestrando, a qual se apresenta em três subtópicos, os quais compõem a discussão que envolve a problemática, por nós, abordada.

Algumas considerações teóricas acerca dos conceitos da AD

Nossa abordagem inicia a partir do objeto de estudo da Análise do Discurso, o discurso, entendido, em outras palavras, como a palavra em curso, em movimento, necessária dentro da

¹ Sistema de Avaliação de Educação Básica/Índice de Desenvolvimento de Educação Básica.

² O programa exige como pesquisa de dissertação um projeto de intervenção relacionado a uma problemática acerca do ensino de língua, e de preferência que esteja atrelada a realidade do professor.

relação que o homem estabelece com a realidade, seja natural ou social (ORLANDI, 2001). A respeito da natureza dos discursos, Pêcheux (1993) acrescenta que eles são concebidos como mecanismos pertencentes a um sistema de normas nem puramente individuais nem universais, correspondendo a certos lugares dentro de uma formação social dada. O discurso enquanto prática da linguagem se materializa na língua, concebida não como um sistema abstrato, mas como um sistema no mundo, parte da linguagem em que os homens constituem suas vidas nas relações como os outros, construindo a história de determinada comunidade ou sociedade.

Segundo Orlandi (2001, p. 19)

nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunido estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

Isso ocorre porque, ao nascer, o sujeito se circunscreve em uma realidade sócio-histórica, a qual, por sua vez, relaciona-se a realidades anteriores e serve de base para o surgimento de outras, todas constituídas e atravessadas por discursos. Neste sentido, o sujeito em sua realidade está sob a influência de discursos diversos.

A partir desta ideia, o discurso não apresenta início, pois sempre estará relacionado a algo já falado antes, em outro lugar, uma vez que se construiu de relações de sentido estabelecidas com outros discursos, auxiliando, portanto, na materialização das ideologias que influenciam as vivências humanas. Com base nisso, podemos nos remeter a noção de interdiscurso, cuja base constituinte faz referência à memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2001, p.31).

Dada essa concepção do discurso, Pêcheux (1993) destaca o esquema de comunicação proposto por Jakobson, sobre o qual faz uma importante consideração. Para o autor, dentro desse esquema, a mensagem deve ser substituída pelo termo discurso, uma vez que Pêcheux argumenta que a produção verbal existente entre os participantes A e B não funciona necessariamente como transmissão de informação de A para B durante um ato comunicativo, mas como uma sequência verbal que produz efeito de sentido entre os pontos A e B. Desse modo, destinador e destinatário, bem como o referente, destacam-se dentro de uma dada relação comunicativa. Nesta perspectiva, os participantes não estão separados de forma estanque, eles fazem parte de um processo de significação que ocorre ao mesmo tempo (ORLANDI, 2001).

Assim, para a autora “o discurso é efeito de sentido entre os locutores” (p.21), e ainda, “esses sentidos têm a ver com que é dito ali mas também em outros lugares” (p.30).

Dentro das condições de produção dos discursos precisamos considerar que A e B, segundo Pêcheux (1993, p. 82), “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, os quais não devem ser interpretados como pessoas reais. Eles são constituídos a partir do que se diz baseado em determinadas formações discursivas, as quais se manifestam dentro de uma dada formação ideológica. Por exemplo, na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa se pauta no discurso de que o processo de leitura e escrita deve acontecer sob o viés dos gêneros textuais e/ou discursivos, dentro de uma abordagem sócio-interacionista, que o texto deve ser o objeto de ensino durante as ações pedagógicas, etc., em detrimento a visão de uma abordagem de cunho gramatical, estudada no nível da frase e tida como tradicional. Ambas as visões atendem a formações discursivas determinadas, que estão ou estiveram a serviço de uma ideologia, dentro de um dado contexto histórico do ensino. Assim A e B, inscritos em certa formação discursiva, respondem por discursos que remetem a formações sociais determinadas. Desse modo, não podemos falar em sujeitos físicos que funcionam no discurso, mas suas imagens que advém desses lugares. Elas, por sua vez, pertencem a formações imaginárias, as quais atuam em “(...) um jogo imaginário que preside a troca de palavras” (ORLANDI, 2001, p.40). Essas formações estão representadas no quadro a seguir desenvolvido por Pêcheux (1993, p. 83).

Quadro 1- Formações imaginárias dos lugares de A e B

Expressão que designa as formações imaginárias.	Significação da expressão.	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A { ——— I _A (A) ——— I _A (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem ele é para que eu lhe fale assim?”
B { ——— I _B (B) ——— I _B (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem ele é para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1993, p. 83)

No quadro acima, as formações imaginárias remetem às imagens que os interlocutores fazem de si e do outro nas situações durante o ato discursivo. A elas também estão agregadas as imagens que os envolvidos fazem dos dizeres postos nos atos comunicativos, o que Pêcheux designa pela letra “R” (referente do discurso). Conforme destacado por este autor (1993, p.84), essas imagens de R se constituem da seguinte maneira:

Quadro 2- Formações imaginárias dos lugares de R

	Expressão que designa as formações imaginárias.	Significação da expressão.	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A	I _A (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	I _B (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (1993, p.84)

Assim um sujeito que lança um discurso, da posição de A, ao outro na posição de B, pode assumir tomando por base as seguintes indagações: “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem ele é para que eu lhe fale assim?” e ainda “De que lhe falo assim?”.

A esse jogo de imagens, pertencentes às condições de produção, Osakabe (1999) acrescenta um novo elemento, não menos importante que os outros já mencionados. Ele reorganiza a proposta formulada por Pêcheux, pontuando um novo questionamento: O que A pretende falando dessa forma? -que pode ser desdobrado em: O que A pretende de B falando dessa forma? O que A pretende de A falando dessa forma? Dessa maneira, o autor põe em jogo, além das imagens já discutidas por Pêcheux, o ato de linguagem que A pratica ou visa em B.

Este conceito de ato de comunicação é originário dos estudos desenvolvidos por Austin sobre os atos de locução, de ilocução e de perlocução, sendo este último foco das discussões que envolvem o discurso. Do ponto de vista do discurso, os atos perlocucionários são “produzidos pelo *fato* de dizer, isto é, como decorrência do ato de dizer” (OSAKABE, 1999, p. 57). Ao produzir um enunciado desse tipo, o locutor causa um efeito no interlocutor, visando atingir seu objetivo. Osakabe (1999) retoma a formulação desenvolvida por Searle e a apresenta num quadro básico que exprime atos de natureza perlocucionária.

- argumentando eu posso *persuadir* ou *convencer*;
- advertindo sobre algo eu posso *chocar* ou *inquietar*;
- pedindo alguma coisa, eu posso conduzir (meu interlocutor) a *fazer o que eu peço*;
- se forneço uma informação, posso *convencer* (*esclarecer, edificar, inspirar, fazer tomar consciência*).

(OSAKABE, 1999, p. 61)

Podemos relacionar esses atos a discussão sobre o mecanismo de antecipação que faz parte do funcionamento das formações imaginárias. O locutor, ao emitir um discurso para um possível interlocutor, experimenta o lugar deste, a partir de seu lugar, e ele imagina aquilo que possivelmente seu parceiro pode pensar para, então, produzir seu discurso. Pêcheux (1993, p. 84) ressalta que “todo processo discursivo, [supõe], por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre o qual se funda a estratégia do discurso”. A esse respeito, Osakabe (1999) considera que o ouvinte é um agente indireto do discurso, pois é nele que se justifica a produção do discurso. Portanto, é a partir da imagem do ouvinte que o locutor define a ação que se busca por meio do discurso.

Diante dessas considerações, a formulação do quadro de Pêcheux construída por Osakabe se baseia nas perguntas expostas abaixo, cujo interesse parece se centrar nos objetivos do locutor a partir das imagens relacionadas ao ouvinte e ao referente dentro dos processos discursivos.

1. Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?
2. Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale dessa forma?
3. Que imagem faço do referente para eu lhe falar dessa forma?
4. Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?
5. Que pretendo do ouvinte para lhe falar dessa forma?

(OSAKABE, 1999, p. 65-66)

A imagem da realidade do ensino de língua: uma construção

Buscamos analisar os textos introdutórios dos professores mestrando segundo os conceitos pertencentes à Análise do Discurso. Nesse primeiro momento, discorreremos a partir de nossas impressões sobre as leituras realizadas, como forma de registrar o que foi percebido por nós durante nosso contato com o objeto de pesquisa.

Uma leitura ampla e mais geral dos textos introdutórios nos permite identificar a recorrência de uma mesma estrutura narrativo-argumentativa em praticamente todas as introduções analisadas, um total de dezenove introduções, das quais selecionamos algumas sequências discursivas para efeito de nossa discussão.

Esses textos introdutórios, em sua maioria, iniciam com uma crítica ou um conjunto de críticas ao que se apresenta como sendo o estado atual do ensino de Língua Portuguesa; em seguida, referem-se ao professor, de maneira genérica: professor(res), apontando falhas na atuação desse profissional, que, às vezes, aparecem reforçadas pela utilização da opinião de um autor ou de dados de pesquisas oficiais sobre o ensino. A isso, somam-se as narrações a respeito das dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita, das insuficiências dos materiais didáticos utilizados ou confeccionados pelo professor. Esses enunciados nos dão uma ideia do funcionamento discursivo existente nos textos introdutórios analisados, um funcionamento que designa no discurso dos professores mestrandos- o “Ponto de vista” de A sobre R, que significa: “De que lhe falo assim?”, em outras palavras, trata-se da imagem discursiva que os professores mestrandos (A) fazem do ensino de língua materna (R).

Ao tomarmos essa materialidade linguística como ponto de partida para tratarmos dos discursos relativos a R, vemos que esses discursos apontam para a constituição de sujeitos que enunciam a partir de categorias temáticas- as quais constituídas por R1, R2 e R3- configuram um quadro de situações desfavoráveis que compõem a realidade de ensino apresentada pelos professores em seus textos. Essas categorias se referem aos subtópicos presentes na análise que segue.

As práticas pedagógicas em sala de aula

A primeira sequência discursiva-correspondente ao primeiro referente (R1)- consiste na apresentação de práticas docentes do ensino de Língua Portuguesa atual, tido como insuficiente. Sobre essas ações pedagógicas, temos um pouco daquilo que seria alvo de críticas dos professores mestrandos:

SD1	No ensino fundamental, <i>as práticas escolares usuais de abordagem dos textos</i> , sejam eles literários ou não-literários, que circulam por meio dos livros didáticos de Língua Portuguesa, <i>são sempre as mesmas: servem apenas de suporte para as atividades de um ensino taxionômico da disciplina</i> . Não vão além dessas atividades. Quando saem desse âmbito e <i>adentram pelo viés da aula de leitura, não ultrapassam a mera e assistemática abordagem, do ler por ler e da interpretação superficial</i> dos textos ou das obras (...).
-----	--

No enunciado acima, o locutor diz que *No ensino fundamental, as práticas escolares usuais de abordagem dos textos, (...) são sempre as mesmas*, o que é percebido pelo advérbio *sempre*, seguido do termo *as mesmas*. Isso nos denota que as práticas escolares são repetitivas, não há inovação ou mudança, ou seja, tais atividades seguem uma rotina. Essa realidade constitui todos os anos de estudo-1º ao 9º- presentificado no uso de *No ensino fundamental*, uma vez que o locutor não faz referência a um tempo específico do período escolar, localizando, desse modo, o seu dizer sobre a “realidade” narrada.

Quanto ao ensino, este se apresenta nos moldes tradicionais, *taxionômico*, um ensino de classificação, reconhecimento, técnica, etc. de aspectos da língua, quando no âmbito da escrita. As atividades de leitura não fogem a essa regra: *não ultrapassam a mera e assistemática abordagem, do ler por ler e da interpretação superficial*, em outras palavras: sem direcionamento, expressam uma superficialidade, além de ausência de objetivo.

Essa crítica sobre as práticas é reforçada por argumentos de autores da área da linguagem, o que confere, portanto, legitimidade aos discursos proferidos.

SD2	Vale ressaltar que o material ora em uso na escola já se direciona para esse campo, principalmente pelo fato de trazer à tona o conceito de gêneros textuais, <i>embora ainda concentre seus conteúdos nos aspectos descritivos da língua, em que o texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo. Antunes (2003, p. 109) destaca em suas palavras: “e com esse procedimento fica a ilusão de que se estão explorando questões textuais, mas, na verdade, apenas mudamos o modo de situar a questão”</i> .
-----	---

Nesta sequência discursiva, o locutor reconhece os avanços na abordagem do ensino de língua nos materiais didáticos, contudo, segundo ele, tais materiais ainda mascaram um ensino descritivo, utilizando a abordagem de gêneros textuais para ensino gramatical. O locutor busca reforçar seus argumentos a partir da visão de um especialista no assunto: *Antunes (2003, p. 109) destaca*, o que valida suas palavras enquanto verdade e faz dele autoridade também para tratar do tema.

Em síntese, os exemplos mostrados criam efeitos de sentidos que constituem um cenário pedagógico pouco frutífero para o processo de aprendizagem em Língua Portuguesa,

construindo discursos que provavelmente ajudarão os professores a justificar a necessidade de uma intervenção dentro desse cenário.

A atuação do profissional docente

Nas sequências abaixo, temos a visão de dois locutores sobre o professor de Língua Portuguesa-, segundo referente (R2) de nossa análise.

SD3	(...) de repente, nos vimos confrontados pelos estudos teóricos com os quais tivemos contato durante o curso de mestrado, uma vez que essas teorias mostraram que as <i>práticas de ensino da leitura literária, que desenvolvíamos em sala de aula das escolas da rede de ensino do sistema escolar paraense, não nos ajudavam na formação leitora de nossos alunos e ainda reforçavam o afastamento deles da leitura de textos literários.</i>
-----	--

SD4	<i>Depreende-se da realidade observada nessa escola, que a carência sobre o assunto em questão, não se manifesta só nos alunos, mas também nos professores. Percebe-se que a falta de conhecimento dos professores de teorias sobre a linguagem (língua) mais recentes, que podem contribuir para o ensino-aprendizagem, como também a ausência de materiais pedagógicos que contemplem o ensino da gramática reflexiva, são fatores que se conjugam para os problemas no ensino.</i>
-----	---

Em SD2, o locutor se inclui entre os professores à medida que utiliza os verbos *vimos*, *tivemos* e *desenvolvíamos*. Essa inclusão tem um propósito: falar de sua prática pouco colaborativa com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo que ele não ajudava, pelo contrário, juntamente com os demais professores *reforçavam o afastamento deles [alunos] da leitura de textos literários*. Então, o que ele fazia em suas aulas estava equivocado e isso foi descoberto quando confrontado com outros estudos teóricos sobre o ensino de língua, e agora ele narra essa experiência que supõe ter o despertado para a tomada de consciência quanto ao comportamento durante suas ações.

Já o locutor de SD3 ao falar sobre o professor, trata da situação à distância, marcada no enunciado pelo trecho uma *realidade observada nessa escola*. Durante suas observações, percebe a carência de conhecimento: *não se manifesta só nos alunos, mas também nos professores*. Com relação ao professor, essa falta é de conhecimentos sobre teorias atuais. O professor não pode ensinar o que não sabe, e não sabe porque há, provavelmente, a ausência de uma formação continuada desse profissional. O desconhecimento do professor não é fator principal, mas colabora para *os problemas no ensino*, e o locutor, por meio de sua pesquisa, pode ajudar a suprir essa ausência. Ambas as sequências deixam claro a situação em que o professor de Língua Portuguesa se encontra: carente de conhecimento, por isso suas práticas estão ultrapassadas e agravam os problemas no ensino em linguagem. Essas sequências se juntam as anteriores e assim passam a esboçar a imagem do ensino que os professores mestrados querem denotar.

Desempenho dos alunos quanto à aprendizagem

Em R3 temos a realidade mostrada sob outro ponto de vista: o desempenho dos alunos, que segundo a sequência SD5 é uma situação comum nas escolas. Vejamos:

SD5	É comum, em muitas escolas, a presença de <i>alunos com sérias dificuldades de compreensão leitora, bem como de escrita</i> . Em geral, <i>esses alunos conseguem copiar (fazer cópias, literalmente)</i> e leem o que lhes é solicitado. Entretanto, <i>tais atividades são realizadas de um modo mecânico e desprovido de sentido</i> , pois, na verdade, o que o aluno está fazendo é <i>apenas decodificar e codificar a linguagem escrita</i> .
-----	--

As ideias introduzidas pelo locutor são acerca dos problemas- da ordem da leitura e escrita- apresentados pelos alunos. A imagem que se tem dessas tarefas é que são *atividades mecânicas e sem sentido*, logo, os alunos não conseguem desenvolver as habilidades necessárias para participação efetiva nas aulas de português, e por isso, só aprenderam *apenas decodificar e codificar a linguagem escrita*.

Percebemos que os discursos dos professores mestrados se valem de discursos postulados “já prontos”, como se não precisassem da vivência para tal descrição, bastando

remeter a visões sabidas ou conhecidas sobre o ensino, o professor e os alunos. Esses discursos que introduzem a pesquisa dos professores, portanto, constituem-se, em sua maioria, como discursos genéricos, que estão apoiados na suposição de um consenso e não na apresentação de evidências concretas, que remetam a situações que envolvam atores sociais inscritos na realidade sócio-histórica narrada, em que pudéssemos localizar, de fato, no tempo e/ou no espaço o cotidiano pedagógico retratado nos textos introdutórios às dissertações.

Ao que tudo indica os professores mestrados, enquanto sujeitos dessa escrita, recorrem a uma memória discursiva existente, o que possibilita construção de seus enunciados. A retomada desses discursos, sem explicações aprofundadas, exemplifica o funcionamento discursivo presente nos textos introdutórios dos professores. Tais discursos, portanto, constituíram-se em relação com outros discursos, os quais fazem parte de processos discursivos anteriores, e que retornam “sob forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2001, p. 31). Os professores mestrados de posse da palavra constroem seus discursos apoiados nessa memória discursiva e ajustam-se a uma formação discursiva que censura o ensino de Língua Portuguesa, bem como o professor, e que por sua vez, vitimiza os alunos, pois esses refletem o resultado de um ensino de língua defasado. Eles, portanto, alinhados a essa formação discursiva encontram-se autorizados a falar dos assuntos acima mencionados, ou seja, a dizer o que dizem.

Expressões como: *ensino taxionômico, ler por ler, interpretação superficial, aspectos descritivos da língua, falta de conhecimento dos professores, alunos com sérias dificuldades, etc* constroem uma imagem discursiva da realidade de ensino, a qual se faz delineada a partir de ângulos diferentes: práticas pedagógicas- professor-aluno, e criam um efeito de sentido negativo sobre essa realidade do ensino de língua, resgatando, portanto, um discurso sobre um ensino de metalinguagem, de gramática normativa, um ensino ultrapassado que vem a tona quando os dizeres dos professores são enunciados.

Considerações finais

Em nossa pesquisa buscamos analisar a imagem discursiva da realidade do ensino de Língua Portuguesa construída nos textos introdutórios dos professores mestrando do curso de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS-UFPA.

Verificamos que essa imagem tomada em R se constrói pela tríade: prática docente, professor e aluno, a qual apresenta a situação do ensino sobre ângulos específicos que juntos traduzem o discurso que constrói uma representação do que seja o ensino atual de língua materna, um ensino que remete às concepções ditas tradicionais e infrutíferas do ponto de vista dos sujeitos que enunciam.

Esses discursos, baseados em consensos e não em evidências sobre a realidade do ensino vem à tona a partir de uma memória discursiva, que emana à medida que os enunciados se efetivam nos discursos dos professores, e se mostram filiados à formação discursiva que crítica o ensino e, por conseguinte, o professor, o qual se difere do sujeito que escreve o texto introdutório da dissertação.

Referências bibliográficas

ORLANDI, Eni Puccineli, **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. 8ed. Campinas: Pontes, 2001.100p. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>. Acesso em 18 mar 2017.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. 2º Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET; HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1993. p. 61-163.