

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017.140208.461>

LITERATURA (D)E (DES)MOTIVAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOBRE O “BOM PROFESSOR” EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Lívia Chaves de Melo*

Universidade Federal de Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil

Cristiane C. de Paula Brito**

Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Resumo: *Este trabalho visa discutir, a partir da ancoragem epistemológica nos estudos de Pêcheux, em diálogo com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, representações acerca do ‘bom professor’, construídas por alunos-mestres, ao mobilizarem literatura de motivação (textos com mensagens otimistas e encorajamentos ao leitor), para escreverem sobre suas experiências como professores em formação, em relatórios de estágio supervisionado de língua inglesa. Nossa análise aponta que essas produções escritas se constituem de um emaranhado de vozes e discursos, em que os sujeitos, na tentativa de construir uma imagem completa e ideal perante outro, deixam de problematizar a natureza tensa, conflitiva e política dos processos de ensino-aprendizagem, significando o lugar de (‘bom’) professor sempre na dimensão de um vir-a-ser.*

Palavras-chave: *Literatura de motivação. Representações. ‘Bom professor’. Escrita.*

Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular; *eu preciso ter um dever meu*; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente.

(BAKHTIN, 1920/2010, p. 98, grifos do autor).

1 PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho, fruto de investigação realizada no âmbito do grupo de pesquisa “Práticas de linguagens em estágios supervisionados – PLES” (UFT/CNPq)¹, visa discutir representações, construídas por alunos-mestres² acerca do ‘bom professor’, ao

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Bolsista CAPES. Email: liviachavesmelo@hotmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Email: depaulabrito@gmail.com.

¹ O grupo de pesquisa PLES (CNPq) teve início em 2009 e é coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

² Termo que aqui utilizaremos para nos referirmos ao professor de línguas em formação inicial.

mobilizarem *literatura de motivação* para significarem suas experiências como professores em formação, em relatórios de estágio supervisionado de língua inglesa³.

Por literatura de motivação referimo-nos aos gêneros textuais que apresentam mensagens otimistas, encorajamentos, orientações, direcionamentos ao leitor, marcados, em geral, por forte apelo emocional e de fácil leitura, abrangendo, ainda, os gêneros pertencentes à cultura popular (como provérbios e adágios). A literatura de motivação propaga dizeres que não são comumente considerados legitimados nas situações de formação inicial de professores aqui focalizados. Fora da área de conhecimento em que é produzida, pode não usufruir de reconhecimento científico, apesar de muito dos textos serem elaborados por acadêmicos (como textos literários e pedagógicos).

Um dos traços semânticos desse tipo de literatura é conduzir as pessoas a viverem de idealização e esperança, sustentando que o segredo para alcançar o sucesso profissional depende do comprometimento incondicional consigo mesmas (BRUNELLI, 2004). Nos relatórios investigados neste trabalho, é bastante comum o uso dessa literatura em epígrafes ou mesmo no corpo do texto, por meio de retomada de trechos de obras lidas pelos alunos-mestres, acompanhada de comentários que direcionam a linha argumentativa das produções escritas.

Partimos do pressuposto de que vários são os discursos que atravessam os textos motivacionais, tais como o discurso religioso, o pedagógico, o de autoajuda etc. Discursos esses que são ressignificados pelas condições de produção dos eventos enunciativos nos quais os sujeitos se engajam, a partir de seu contexto sócio-histórico-ideológico. Compreender tais atravessamentos discursivos, delineando, assim, as vozes que circulam historicamente e socialmente, pode permitir-nos elucidar questões concernentes aos movimentos de identificação do professor em formação, bem como aos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

No intuito de investigar as representações e as vozes evocadas pelos alunos-mestres, ao utilizarem literatura de motivação para discorrer acerca da experiência de estágio supervisionado de língua inglesa, e, mais especificamente, para construir a imagem de ‘bom professor’, afiliamo-nos a uma Linguística Aplicada que postula a linguagem como prática social, constitutivamente heterogênea, “sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza” (BOHN, 2005, p. 19). Linguagem essa que se manifesta em sua natureza essencialmente dialógica e polifônica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002; BAKHTIN, 1929/2008; 1953/2003). Isso implica compreender que os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências, a partir de dizeres que circulam sócio-historicamente e de normas socioculturais que os precedem e que estabelecem as próprias possibilidades de significação.

Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1929/2002):

³ Este artigo é uma releitura de parte das análises desenvolvidas na dissertação de mestrado intitulada “Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de Língua Inglesa” (MELO, 2011), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva e coorientação da Profª. Dra. Ana Emília Fajardo-Turbin.

pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (p. 123, grifo do autor).

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc). (p. 123, grifo do autor).

Conceber a linguagem em sua dimensão dialógica significa ainda rejeitar sua transparência e acatar o pressuposto de que, em “minhas” palavras, sempre falam/escapam as palavras do(s) outro(s) e que, portanto, os sentidos só existem enquanto efeitos (PÊCHEUX, 1975/1997), já que há sempre a possibilidade da deriva. Assim, os dizeres trazem à tona vozes que funcionam por relações de alteridade, uma vez que advêm de distintos lugares socioideológicos e de diferentes discursos que se contradizem e se confrontam.

Nesse sentido, interessa-nos, para o escopo deste trabalho, investigar como os enunciados presentes nos relatórios de estágio são polifonicamente tecidos, isto é, constituídos a partir de vozes que estabelecem entre si relações dialógicas, marcando a tomada da palavra como espaço de tensão.

É justamente em função dessas relações de alteridade, em que entram em jogo as representações imaginárias⁴ que os interlocutores têm acerca de si e do(s) outro(s), que se pode entrever, no caso de nosso *corpus* de pesquisa, a imagem do ‘ser professor’ enquanto ‘bom professor’, haja vista que os relatórios de estágio consistem em produções escritas dirigidas a um leitor – o professor orientador – que é também avaliador (BRITO, 2012), perante o qual se tenta, portanto, articular uma imagem positiva de si mesmo.

Para dar conta de nossa proposta, na próxima seção deste artigo situamos o uso da literatura de motivação no contexto da sociedade (pós-)moderna. Posteriormente, apresentamos nosso gesto de interpretação em relação ao *corpus* e finalizamos com algumas considerações sobre as possíveis contribuições deste trabalho para as pesquisas voltadas à formação de professores, e mais especificamente, para o contexto dos estágios supervisionados de ensino de línguas.

2 LITERATURA DE MOTIVAÇÃO E SOCIEDADE (PÓS-)MODERNA

Compreender a linguagem por um viés dialógico e polifônico impele-nos a contemplar o uso de literatura de motivação em relatórios de estágio supervisionado, dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo. Não se trata aqui de postular uma relação de causa-efeito entre enunciados e os acontecimentos sociais, mas tão somente

⁴ Fazemos aqui referência ao conceito de formações imaginárias tal como postulado por Pêcheux, a saber, o jogo de representações “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 82).

de situar a circulação dos dizeres e a produção de sentidos a partir das relações que se estabelecem nas diversas esferas em que se encontram os sujeitos.

As transformações sociais e culturais das sociedades modernas e pós-modernas, provocadas pelas crises econômicas, políticas, religiosas e científicas; pela fragmentação do saber e visão do conhecimento disciplinar; pela multiplicação e sofisticação das tecnologias e pela globalização, têm contribuído para que os indivíduos vivam em “busca incansável e insaciável de rentabilidade” (JAPIASSU, 2006, p. 105), cada vez mais à procura do bem-estar e do consumo, provocando uma crise de identidade em nossa sociedade, além da imprevisibilidade e da incerteza da verdade científica. Sobre esta questão destaca Japiassu (2006, p. 125):

Encontramo-nos numa situação semelhante à dos renascentistas (e à crise grega, socrática): tendo destruído a física, a metafísica e a ontologia aristotélicas (a grande síntese racionalizadora), ficam sem possibilidades de decidir se alguma coisa é ou não possível. E passam a acreditar no ‘tudo é possível’.

Nesse sentido, devido ao desenvolvimento da tecnologia e ao aperfeiçoamento das máquinas artificiais, a comunicação e interação face a face têm diminuído entre as pessoas, provocando também, nas diferentes classes sociais, a crise da individualização, solidão, perda da solidariedade e o mal-estar de grande número de pessoas, estimulando o consumo compulsivo de antidepressivos, conforme esclarecido por Morin *et al.* (2003, p. 85):

Esse mal-estar pode ser mensurado pelo grande número de pessoas que consomem desenfreadamente psicotrópicos e antidepressivos, bem como no aumento de visitas ao psiquiatra. A maioria das doenças decorre de uma dupla fonte: somática e psíquica. Existe, porém, uma terceira probabilidade de cairmos doentes, cuja origem é social ou civilizatória. Todos esses males considerados privados, e contra os quais lutamos de forma individual, são indicativos do mal-estar geral de uma civilização submetida à atomização, ao anonimato, às restrições mecânicas e mutilantes, à perda de sentido.

Diante dessa situação, as ciências sociais do século XXI precisam encarar o grande desafio de compreender a complexidade humana, estabelecendo a articulação e desfragmentação do saber, e de se posicionar acerca dos diversos níveis da realidade, suscitando o encontro entre a ciência e a existência (FAZENDA, 2003; 2009), o que pode ser proposto por uma perspectiva interdisciplinar.

A dinâmica da interdisciplinaridade é um passo inicial, ou mesmo, pré-requisito para alcançarmos o procedimento transdisciplinar, objetivando compreender a complexidade e a multiplicidade do mundo presente e os vários aspectos da vida social. Conforme alguns autores, tal procedimento rejeita a arrogância e a prepotência, sendo a paciência, a perseverança, a sensibilidade para o novo e a criatividade decisivas e fundamentais neste paradigma (OLIVEIRA, 2008, p. 57). A finalidade da transdisciplinaridade é transcender, ultrapassar, estar além ou acima, atravessar ou

perpassar as disciplinas, reunificando os saberes, tornando possível a interação entre conhecimento e ação (JAPIASSU, 2006, p. 67).

Nos estudos transdisciplinares, transitando pela complexidade do existir, considerando a espiritualidade como característica humana (ROCHA FILHO *et al.*, 2007, p. 82), o papel e as razões do intenso cultivo da literatura de motivação são tematizados de forma significativa. Em tais estudos argumenta-se que, devido ao contexto ou à condição vivenciada pelo indivíduo pós-moderno, o homem tem acrescentado, com mais frequência, a sua lista de leitura, textos motivacionais de diferentes gêneros que evocam, por exemplo, o discurso da autoajuda. Esse tipo de literatura é comumente utilizado pelos indivíduos que procuram a solução para as suas angústias por meio da fuga ou evasão dos problemas vividos, na busca pelo prazer, felicidade, sucesso profissional, dentre outros casos. A literatura de motivação torna-se, pois, “um refrigerio para as inquietações do espírito”, nos termos empregados por Japiassu (2006, p. 120) para fazer referência ao que é por ele denominado *literatura de autoajuda*.

Silva e Melo (2010a), por exemplo, usam o termo *literatura açucarada* para se referirem à literatura de autoajuda, a saber, aos textos que, ao prometerem ao leitor, esperança em relação às angústias e incertezas da vida, camuflam “os reais estopins dos problemas vivenciados, como se a solução para tais problemas fosse encontrada exclusivamente na mente do indivíduo” (p. 200).

Cabe mencionar que a literatura de motivação investigada neste estudo é predominantemente sustentada pelo discurso da autoajuda, o qual pode ser compreendido como um discurso que faz ressoar efeitos de sentido de verdade, de totalização, de esperança, de encorajamento etc, ao apresentar verdades inquestionáveis e oferecer receitas e soluções atraentes para problemas, não discutindo, todavia, suas causas (BRUNELLI, 2004; SOBRAL, 2006; 2009; MELO, 2008; SILVA e MELO 2010b). Vale ressaltar que nosso posicionamento é o de que, assim como o discurso da autoajuda não se restringe à literatura de autoajuda, podendo, pois, configurar-se em gêneros diversos, tampouco esta se limita àquele.

Na esfera pedagógica, o discurso da autoajuda não apresenta soluções efetivas para as complexas demandas do ensino, apenas certezas e convicções são mostradas como se todas fossem comprovadas. O que provavelmente é corroborado pelo fato de vários autores de autoajuda possuírem titulação de médico, psiquiatra, psicoterapeuta ou alguma formação em teologia, conferindo, assim, tom de autoridade às ideias que defendem.

No âmbito da educação, esse discurso camufla a precariedade, as angústias, as ansiedades dos sujeitos, preconizando a falsa promessa de que o fazer docente, por exemplo, pode configurar-se como um espaço sem conflitos, tensões, embates e confrontos. Trata-se de uma visão cartesiana de sujeito, como se este fosse “dono de si” e pudesse controlar os efeitos de seus dizeres. Como se, ao “tomar consciência” (de sua situação, dificuldades etc.), pudesse automaticamente provocar mudanças em seu contexto.

Tendo feito essas breves considerações sobre o uso de literatura de motivação dentro de um contexto histórico-social mais amplo, passamos agora a discutir a constituição do *corpus* de pesquisa.

3 LITERATURA DE MOTIVAÇÃO E ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CORPUS

Os relatórios investigados neste trabalho são propostos como objeto de ensino nas disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica* e *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura*, oferecidas na Licenciatura em Letras, e são arquivados no banco de dados do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES), localizado no Campus Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT), norte do território brasileiro.

São produções escritas elaboradas ao final das disciplinas de estágio supervisionado e se configuram num momento específico da formação inicial do professor, idealizado para desencadear a reflexão sobre o fazer docente e sobre a própria formação. Esses documentos funcionam, assim, como espaço de registro de situações e experiências vivenciadas ao longo das atividades de estágio (tais como observação de aulas e regência), permitindo que episódios significativos da prática pedagógica sejam rememorados, revisitados e ressignificados, a partir do diálogo com as diferentes literaturas estudadas no contexto acadêmico ou, até mesmo, em outras esferas sociais.

Os alunos-mestres, autores das produções escritas, dialogam tanto com a literatura científica quanto com a literatura não científica. Tomamos a primeira, conforme discutido por Melo, Gonçalves e Silva (2013), a saber como aquela que corresponde a “enunciados responsáveis pela divulgação de saberes acadêmicos originários de pesquisas científicas” e de investigações no âmbito da Linguística Aplicada ou em áreas afins, que, por sua vez, “circulam em diferentes suportes por meio de diferentes gêneros acadêmicos, como dissertação de mestrado, artigo, livro e verbete científicos”, conferindo “caráter de incontestabilidade, respeitabilidade, credibilidade e seriedade aos argumentos levantados pelos alunos-mestre nos relatórios de estágio” (p. 96). Nesse sentido, a literatura de motivação – constituída por textos que fazem ressoar sentidos de encorajamento, perseverança, compromisso em relação ao âmbito educacional – corresponderia à literatura não científica⁵.

A análise dos dados mostra que os usos da literatura de motivação também se configuram como estratégias argumentativas para que as produções escritas tenham maior credibilidade e sejam reconhecidas como um gênero acadêmico, uma vez que um trabalho acadêmico sem remissão a outros textos e sem comentários sobre esses textos dificilmente seria reconhecido como tal.

Todavia, a nosso ver, ela pouco contribui para que os alunos-mestres sustentem uma posição (sempre política) de engajamento com a prática, em que conflitos e tensões podem ser assumidos. Na verdade, a literatura de motivação respalda a construção de

⁵ Cumpre dizer que a distinção entre literatura científica e literatura não científica não se pretende rígida, já que é, em grande parte, determinada pelas instituições acadêmico-científicas nas quais saberes são produzidos e (des)legitimados.

uma imagem completa e idealizada do aluno-mestre, enquanto professor em formação. Imagem que, conforme mencionamos, pode ser explicada não apenas pelas condições de produção mais imediatas dos relatórios, afinal escreve-se a um leitor que é também avaliador, mas também pelo contorno histórico-social em que esses sujeitos se encontram. Dessa forma, os dizeres enunciados nas produções escritas constroem representações do ‘ser professor’, e mais especificamente do ser ‘bom professor’, a partir de um jogo de projeções que é colocado em funcionamento no/pelo discurso (PÊCHEUX, 19695/1997, p. 82).

Para explicitar nosso gesto de leitura em relação ao *corpus*, organizamos esta seção em duas partes. Na primeira, discutimos as representações construídas por meio do uso de enunciados de literatura de motivação presentes nas epígrafes dos relatórios; e na segunda, discutimos as representações que se deixam entrever no uso de citações diretas extraídas dessa literatura no corpo do texto dos relatórios. Cabe ressaltar que essa divisão se faz necessária não apenas por razões meramente didáticas, mas também por compreendermos que a localização textual dos dizeres motivacionais produzem diferentes efeitos de sentido nas produções escritas.

Finalmente, é preciso salientar que a análise empreendida se refere ao nosso olhar-leitor em relação ao *corpus*. Olhar esse que se constitui em gestos de interpretação produzidos na/pela interpelação dos dizeres nos sujeitos pesquisadores.

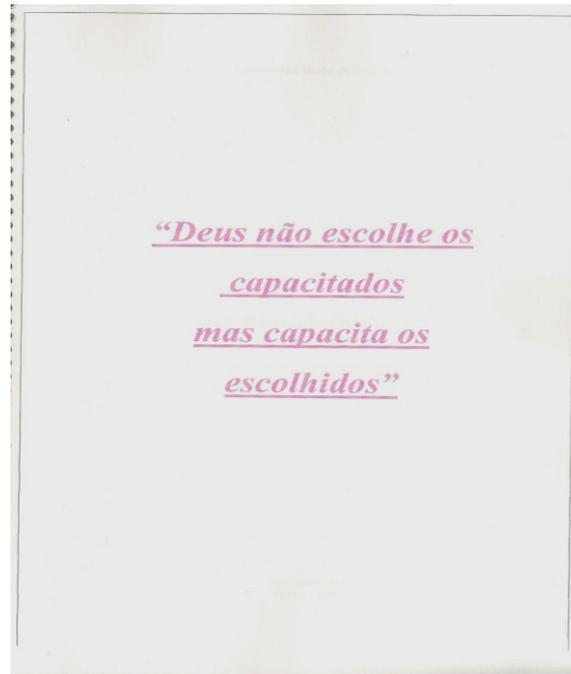
3.1 LITERATURA DE MOTIVAÇÃO EM EPÍGRAFES

As epígrafes aparecem, em geral, como enunciados breves, citações de fragmento de textos, citações curtas, máximas ou frases, que, colocadas em frontispício de um gênero qualquer, entrelaçam outras vozes que servem de tema ao assunto versado. São úteis para resumir o sentido discutido, tendo o propósito de provocar e antecipar as reflexões exibidas sobre as ideias do texto principal, antes mesmo de sua apresentação.

Na epígrafe 1 mostrada mais à frente, selecionada da capa de um relatório de estágio, encontramos um enunciado motivador, no qual não é apresentada a fonte, podendo ser considerado um provérbio, pois provém de uma sabedoria anônima inquestionável. Destaque-se ainda que a epígrafe reproduzida aparece centralizada na primeira folha do relatório, desacompanhada de qualquer informação e é apresentada antes, até mesmo, da identificação acadêmica do aluno-mestre. Vejamos.

Pesquisas acadêmicas revelam que textos da literatura de motivação ecoam vozes da esfera religiosa, ao mobilizarem fragmentos bíblicos como textos-fonte, reforçando modos de proceder para alcançar determinado objetivo. Tais fragmentos possuem o valor sócio-ideológico de palavra divina, verdadeira, eterna, portanto, autoritária e inquestionável, evocação do já-sabido (BRUNELLI, 2004). Desse modo, a literatura de motivação supostamente auxiliaria as pessoas a lidarem com os conflitos cotidianos, provocados por questões de ordem pessoal e por transformações sociais e culturais.

Epígrafe 1 – “Deus não escolhe os capacitados mas capacita os escolhidos”



Fonte: Capa do relatório do Informante 1 – Estágio IV 2006.1⁶

O enunciado da epígrafe reproduzida, apesar de não ser um fragmento bíblico, faz uma evocação ao discurso da palavra divina, também caracterizador do discurso da autoajuda. O conteúdo da mensagem é bastante familiar à esfera enunciativa das igrejas cristãs, utilizado para referir-se à crença de que o relacionamento de Deus com o homem não depende dos atributos ou qualidades deste, mas da soberania e graça divinas⁷.

Ao ser utilizado no contexto de formação do professor, observa-se que o aluno-mestre se caracteriza como escolhido por Deus, logo, como mercedor da graça divina para enfrentar os desafios característicos dos estágios supervisionados, como se a formação fosse um desafio não superado por esforços humanos, sendo, então, preciso recorrer ao auxílio divino. Destacamos o uso do advérbio de negação *não*, que funciona polifonicamente, em alteridade com outras vozes, indicando, por exemplo, que aqueles que não possuem o dom para a docência poderão desenvolvê-lo no exercício da profissão. Em outras palavras, anuncia-se ao outro que o ‘bom professor’ seria aquele que está aberto a aprender, a se capacitar, a se constituir mesmo como (bom) professor.

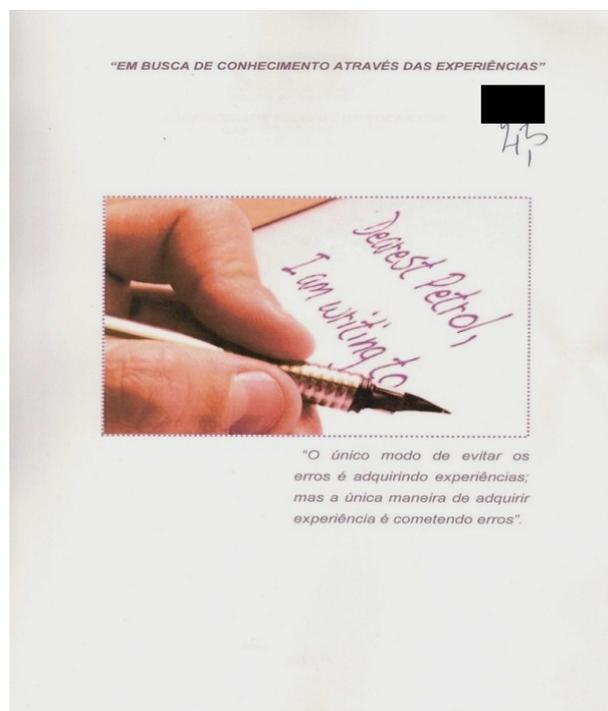
⁶ Para identificarmos os exemplos selecionados, utilizamos a seguinte sequência de informações: informante, estágio, ano letivo e semestre letivo (Informante 3, Estágio IV, 2007.2; por exemplo).

⁷ Nos Evangelhos, veem-se registradas passagens em que Cristo convoca homens simples e iletrados para serem seus discípulos (ver, por exemplo, o Evangelho de São Mateus, no capítulo 4, versos 18 e 19). No livro de João, por sua vez, registram-se as seguintes palavras de Cristo, na primeira parte do versículo 16 (capítulo 15), “Não me escolhestes vós a mim, mas eu vos escolhi a vós, e vos nomeei, para que vades e deis fruto, e o vosso fruto permaneça”.

O aluno-mestre constrói a imagem de si como ‘sujeito em falta’ (que não seria capacitado), cujas supostas falhas e lacunas seriam divinamente resolvidas. Diz-se ao outro – leitor-avaliador – que não se possuía capacidade (para ter feito o estágio? Para produzir o relatório? Para ser professor?), mas que esta lhe foi atribuída por vontade divina. Previne-se, assim, o leitor das eventuais falhas do aluno-mestre e de seu trabalho. Ao mobilizar a literatura de motivação e se inscrever no discurso religioso, atribuindo ao outro não apenas o mérito do que fez, mas também do que não fez, o aluno-mestre “abre mão” de ocupar o lugar de professor como sujeito cuja formação e prática se dão em contínuos processos de (res)significação.

Vejamos a segunda epígrafe, que ressoa sentidos semelhantes.

Epígrafe 2: “O único modo de evitar os erros é adquirindo experiências; mas a única maneira de adquirir experiência é cometendo erros.”



Fonte: Capa do relatório do Informante 2 – Estágio III, 2010.1

Antes da exibição da epígrafe, é utilizado um título entre aspas para o relatório (*Em busca de conhecimento através das experiências*). Tal título ressignifica dizeres do discurso pedagógico de que não se deve formar o professor apenas com saberes teóricos, mas com saberes construídos na experiência, no caso em evidência, na vivência da prática de ensino de língua inglesa na Educação Básica. O saber da experiência seria, pois, fundamental para a qualidade da competência pedagógica na formação docente.

Segundo alguns estudiosos (TARDIF, 2002; 2009), o saber da experiência precisa estar atrelado aos conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos.

No entanto, a experiência cotidiana no trabalho docente também corresponde a um processo de tentativas, fonte de erros profundos e ajustes progressivos, através da constante análise da prática profissional, considerando a abordagem reflexiva.

Após o título, é mostrada a imagem de uma mão que mantém uma caneta fixa, dando a impressão do processo de elaboração de uma carta ou mesmo um recado, o que é confirmado pelo enunciado redigido em Língua Inglesa (*Dearest Petrol, I am writing to*), cujos dizeres produzem o efeito de proximidade dos interlocutores, contribuindo, assim, para apagar a assimetria que constitui a relação professor-formador e aluno-mestre. Ademais, considerando que o relatório foi produzido para o estágio em ensino de língua inglesa, a imagem com a escrita na língua estrangeira pode contribuir para a construção da representação positiva do autor do relatório, ainda que o título e a epígrafe estejam escritos em Língua Portuguesa.

Após o título e a imagem, a epígrafe motivadora (“O único modo de evitar os erros é adquirindo experiências; mas a única maneira de adquirir experiência é cometendo erros”) é apresentada entre aspas, sinalizando um discurso alheio, sem identificação da autoria, possivelmente por ser um enunciado de autor desconhecido, o que caracteriza o texto como um provérbio popular, reproduzido por várias pessoas.

Ao reproduzir tal enunciado, o aluno-mestre se utiliza do discurso popular, em cuja autoridade se apoia, sendo o conteúdo tematizado de verdade inquestionável, o que fica bastante evidente por meio do uso das expressões nominais (*o único modo e a única maneira*) que ocupam posição temática, nas orações justapostas pelo uso do operador argumentativo *mas*, e produzem efeito de certeza do dito.

A literatura de motivação na *Epígrafe 2*, como no exemplo anterior, parece funcionar, discursivamente, como uma espécie de “alívio” ao aluno-mestre, diante dos equívocos cometidos na fase inicial de profissionalização. Uma tentativa mesma de livrar a face perante o outro, não sendo penalizado por eventuais erros, os quais, por sua vez, são representados como constitutivos do processo de aprendizagem em qualquer profissão. Nesse sentido, ainda que se diga ao outro que erros foram cometidos, também se diz que o ‘bom professor’ (até para que se torne bom!) inevitavelmente os comete.

Vejam a última epígrafe.

Epígrafe 3: “Os educadores são como as antigas árvores...”

“Os educadores são como as antigas árvores que possuem uma fase, um nome, uma estória. Habitam um mundo em que o que vale é a revelação que os fisga ao aluno, sendo cada aluno uma ‘estória’, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo que acontece neste espaço denso que se estabelece a dois”. Rubens Alves

(Informante 3, Estágio IV, 2007.2 – grifos nossos)⁸

⁸ As passagens foram transcritas tais como registradas nos relatórios. Não foram feitas correções linguístico-textuais, por compreendermos que os equívocos linguísticos podem configurar-se como objeto de investigação.

Examinando a epígrafe, observamos que, metaforicamente, o professor é comparado a uma *antiga árvore* e a um pescador, já que *fisga* o aluno, despertando neste a paixão em aprender. Tais metáforas são recursos linguísticos figurativos que conduzem à reflexão de que o professor é um sujeito distinto dos demais, afinal habita *um mundo em que o que vale é a revelação*. E aqui não podemos deixar de mencionar alguns dos efeitos de sentido da palavra ‘revelação’: divulgação de algo que estava em segredo, inspiração e, na esfera teológica, “conjunto de verdades sobrenaturais manifestadas por Deus ao homem através da inspiração e iluminação ou pelo ensino oral, comunicado aos patriarcas, profetas, apóstolos e santos”⁹. Coloca-se, pois, o professor (que, aliás, deixa de se nomear como tal e adquire o status de *educador*) em um patamar sobre-humano, para habitar um *mundo* (o da *educação*) que só os inspirados, escolhidos (?) podem compreender, por meio de uma relação de cumplicidade, em que se compartilham *tristezas e esperanças* e *que se estabelece a dois*.

A necessidade de se projetar como aquele que é “árvore” (que traz sombra, alimento, abrigo, qualidade ao ar que respiramos...) ou que possui revelação e capacidade para fisgar o outro, ao mesmo tempo em que produz efeitos de idealização do aluno-mestre, aponta contrariamente para a não possibilidade de se sustentar uma identidade completa. E, nesse sentido, cremos que o emprego dessas metáforas funciona discursivamente como movimento de resistência (sobrevivência?), como forma mesma de tampar as lacunas, preencher as faltas, perante o(s) outro(s), que, inclusive, não deveria(m) ‘intrrometer-se’ em uma relação que *se estabelece a dois* e que se baseia na *revelação*.

Nesse sentido, na aparente homogeneidade dos dizeres, desvelam-se movimentos de desejo x resistência. Desejo de ocupar o lugar de professor ideal por meio da inscrição em uma discursividade que carrega em si mesma a impossibilidade de tal ocupação – uma vez que postula uma identidade una, acabada, completa, ideal... – funcionando, assim, como uma forma de resistência do sujeito à falta que em si e no outro percebe.

As epígrafes, de algum modo, ‘condensam’ sentidos que interpelam o sujeito enunciativo e, sendo colocadas no início dos relatórios, funcionam de forma a ‘anunciar’ ao leitor os dizeres que se pretendem construir, o tom da argumentação¹⁰. Há de se ressaltar, todavia, que esse anúncio se deixa enunciar (in)conscientemente. Isto é, se, por um lado, as epígrafes apontam o trabalho do aluno-mestre com a linguagem na seleção de ideias e organização de seu texto; por outro, elas (re)velam sentidos que escapam a esse sujeito e dizeres que falam por ele e dele. Sentidos inscritos na história e que são ressignificados a cada acontecimento discursivo, dando a conhecer movimentos de identificação com certas memórias discursivas.

⁹ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/revelacao%20_1037624.html>. Acesso em 23/06/2013.

¹⁰ As epígrafes 1 e 2 apareceram, nos relatórios, antes mesmo da identificação dos alunos-mestres; já a epígrafe 3 apareceu logo no início.

Passamos agora a explicitar nosso gesto de leitura acerca das representações de ‘bom professor’, construídas por meio do uso de materiais da literatura de motivação, no corpo do texto dos relatórios de estágio.

3.2 LITERATURA DE MOTIVAÇÃO EM CITAÇÕES DIRETAS

O uso da literatura de motivação, no corpo do texto dos relatórios, juntamente com a literatura científica, sustenta a discussão do aluno-mestre acerca de sua experiência como professor estagiário, o que imprime ao gênero relatório de estágio um caráter híbrido, de flexibilidade, já que “a sua escrita significa uma tentativa de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica” (FIAD; SILVA, 2009, p. 131).

Vejam a primeira passagem.

Passagem 1:

Apesar da nossa dificuldade quanto ao domínio da língua, procuramos quando possível, uma articulação entre os alunos e quando tivemos que aplicar o estudo dos numerais cardinais e ordinais, assim como os exercícios de transformação das formas afirmativas para as interrogativas e negativas, buscamos a participação dos alunos, convidamos para ir ao quadro escrevendo e perguntando aos colegas se estava certo ou errado. Dessa maneira, o aluno praticava duas modalidades de estudo, a escrita e a leitura e interagiu com os colegas. E como Gabriel Chalita¹¹ afirma que, “A educação não pode ser vista como depósito de informações, onde o professor joga os conteúdos e os alunos só recebem e decodificam. O ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor. Não basta o professor ter conhecimento profundo na matéria que ministra, ele também precisa entender de psicologia, ética, política, amor, afeto, vida, infância, adolescência, etc., enfim ter um conhecimento amplo de todas as matérias e principalmente conhecer o aluno”.

(Informante 6, Estágio IV, 2006.2 – grifos nossos).

Nesta passagem, a literatura de motivação parece ser utilizada para preencher a lacuna do aluno-mestre – advinda da *nossa dificuldade quanto ao domínio da língua* – frente ao seu interlocutor. No primeiro momento, descreve-se como ocorreu o procedimento da aula na aplicação do conteúdo planejado. O aluno-mestre diz-se como alguém que não possui proficiência na língua-alvo, mas que é capaz de subverter uma situação desfavorável, mobilizando estratégias para a participação dos estudantes na aprendizagem do conteúdo. Estratégia essa que não exige do professor a competência na língua estrangeira e não deixa, portanto, em evidência sua falta de competência comunicativa.

O discurso pedagógico da participação funciona aqui de forma a amenizar a preocupação do aluno-mestre em não corresponder à imagem que supõe que o interlocutor tenha dele: a de que deveria possuir competência comunicativa para o

¹¹ CHALITA, G. B. I. Educação: a solução está no afeto. São Paulo. Ed. Gente, 2001.

ensino da língua-alvo. Entretanto, a “solução” para o suposto problema também parece não encontrar êxito, pois, conforme relatado, o processo se pautou no ensino descontextualizado de normas gramaticais, em que a língua se distancia das práticas sociais (*estudo dos numerais cardinais e ordinais; exercícios de transformação das formas afirmativas para as interrogativas e negativas*).

Ainda na empreitada de reconstruir a imagem de bom professor perante o outro, apresenta-se um enunciado que manifesta motivação, de autoria de Gabriel Chalita. Tal enunciado parece sustentar o argumento prévio do estagiário, ao afirmar que o mais importante não é o professor possuir domínio do conteúdo, no caso específico do Ensino de Língua Inglesa, isto é, não importa se o aluno-mestre não possui grande fluência na língua em foco. O mais importante seria ter afinidade com a profissão e conhecer um pouco de diversas especialidades, o que é marcado pelo uso do quantificador universal *todas* (*ter um conhecimento amplo de todas as matérias*).

Todavia, o suposto *conhecimento amplo de todas as matérias e principalmente conhecer o aluno* impõe ao docente, primeiro uma impossibilidade, já que tal totalidade não existe a não ser enquanto ilusão; segundo, há uma inversão de papéis, atribuindo ao professor responsabilidades que não lhe cabem. Termos como *afeto* e *amor* parecem ressoar as vozes do discurso pedagógico que *con-funde* o papel de um professor com o de um sacerdote (aquele que recebe revelação!) ou com o dos pais.

E aqui achamos pertinente mencionar as palavras de Tavares (2011, p. 230, grifos da autora), ao afirmar que:

a tentativa de construir a identidade de “bom professor” e adequar-se a ela se confronta com a relação que os professores em formação mantêm com a língua que ensinam, com a língua materna e com eles mesmos, o que longe de garantir um lugar seguro e a conformação com o “ideal”, os coloca em uma relação de conflito que demanda constantes (trans)formações.

Vejamos o segundo exemplo.

Passagem 2:

Não podemos nos acomodar, mas irmos à luta por mudanças, elaborando projetos, pesquisas que visem resolver problemas que prejudicam o andamento do ensino eficaz. Partindo disso, já teremos um grande avanço. Veja o que Irané Antunes¹² (2003; 17-18) comenta a respeito disso: “mesmo conscientes dessas limitações, minha conversa agora é com os professores. Para inquietá-los. Para estimulá-los à mudança, para lhes abrir horizontes. Para dizer-lhes que até mesmo essas coisas que não dependem diretamente de nós, às vezes, começam a mudar já porque nós as denunciemos, ou porque lutamos para que sejam diferentes”.

Para finalizar deixo aqui uma frase do escritor educador Rubem Alves: “O professor é aquele que abre o apetite, que cria o desejo de aprender”. Então, vamos à luta, enfrentando desafios, buscando criatividade e com a certeza de que com determinação poderemos construir um país melhor. Sou daquelas que acredito que a solução para a nossa sociedade está na EDUCAÇÃO de qualidade.

(Informante 5, Estágio II, 2008.2 – grifos nossos).

¹² ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Nesta passagem, apresenta-se uma citação direta da literatura científica de autoria da linguista Irlandé Antunes, pesquisadora que tem desenvolvido estudos na área do ensino de Língua Materna, com foco na prática da leitura e da produção escrita, na formação de professores e no ensino reflexivo sobre gramática. Possivelmente, o trabalho desta autora foi trazido explicitamente no relatório por influência do estágio em Ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, conforme diretriz curricular da Licenciatura em Letras, essa disciplina é cursada concomitantemente ao estágio em ensino de língua inglesa.

Apesar de Antunes trabalhar diretamente com questões linguísticas aplicadas à língua materna, não deixa de reconhecer os diversos problemas políticos que interferem no bom desempenho do exercício da docência, tais como a desvalorização do trabalho, carga horária excessiva, a falta de tempo para ler, pesquisar e preparar aulas, infraestrutura, dentre inúmeros outros. A autora interrompe temporariamente o assunto central de sua obra *Aula de Português: encontro & interação*, fonte da citação apresentada na passagem transcrita, para dialogar mais diretamente com o professor, motivando-o na formação de sua autoestima, estimulando-o a não se acomodar, mas a se esforçar para conseguir condições melhores de trabalho¹³.

No primeiro momento do exemplo, o aluno-mestre emprega uma expressão com efeito de obrigatoriedade (*não podemos nos acomodar, mas irmos à luta*), dando a atender que cabe ao professor inovar para descobrir novas possibilidades de ensino (*elaborando projetos, pesquisas que visem resolver problemas que prejudicam o andamento do ensino eficaz*) e cita Antunes para corroborar seu argumento.

O aluno-mestre menciona, em seguida, Rubem Alves, trazendo mais uma voz para compor a argumentação que constrói em seu relatório. Lança-se, então, um convite ao professor (*vamos à luta*), sendo expressa a manifestação de certeza¹⁴ de que, por meio da construção da educação de qualidade, haverá transformações positivas no mundo (*o professor é aquele que abre o apetite, que cria o desejo de aprender*). E, neste mesmo enunciado, nota-se que o professor é comparado com a figura de suplemento alimentar, medicamento vitamínico que estimula o apetite (*abre o apetite*), cuja responsabilidade é colaborar por mudanças, seduzir para a aprendizagem de novos saberes.

Destaque-se o uso do item lexical *educação*, mostrado ao final do excerto em caixa alta, um elemento metaenunciativo possivelmente mobilizado para chamar a atenção do interlocutor para a condição necessária para que haja um *país melhor*: oferecimento de uma educação de qualidade.

Mais uma vez, as citações mobilizadas na passagem transcrita convocam o profissional do ensino a não se conformar com a realidade do contexto educacional, mas a lutar por transformação, buscando um ensino mais relevante e eficiente. Contudo, se, por um lado, parecem encorajar o engajamento do docente; por outro, escamoteiam condições de ordem político-econômica e social que fogem à mera determinação ou vontade do professor, contribuindo, assim, para a manutenção do *status quo*.

¹³ Apesar de a obra de Antunes não se configurar como o que aqui denominamos literatura de motivação, vê-se que seus dizeres, no trecho citado no relatório, ressoam sentidos de encorajamento em relação à prática pedagógica do professor.

¹⁴ Vale frisar que as manifestações de certeza são traços semânticos dos textos de autoajuda, conforme afirma Brunelli (2004, p. 8).

Passagem 3:

Segundo Nascimento¹⁵ (2006, p. 128) o poder de ensinar nas relações entre professores e aluno, que lhe é visto como um elemento importante para que a escola se torne de fato um espaço para a construção de conhecimentos e relações interpessoais.

“Numa relação de sedução precisamos saber para onde a sedução nos encaminha e como estamos usando o poder de sedução, o que fazemos para encantar na relação pedagogia, e colocarmos como líderes e seduzir pela fala. O aluno quer se parecer com o líder, sem discípulo do mestre. Os caminhos de sedução estão na relação dialógica em que estão presentes a empatia e a simpatia. O que leva ao encontro do outro enquanto conteúdos de ensino são falar com a alma, sendo sedutor no sentido de ser carismático e agradável (...) os alunos são seduzidos pelo conhecimento quando se usa metodologias e recursos diferenciados e atuais (...) E a sedução pela linguagem, enquanto discurso se dá quando o professor tem uma boa oratória, tem delicadeza e atenção com os discentes”.

Este pensamento reforça a idéia do professor como participante da esfera das relações sociais do aluno e não um observador distante torna a visão do ensino prazerosa quando o professor compromete se não apenas no desenvolvimento intelectual e seus discentes, mas também em sua formação pessoal, na participação de sua realidade, na aproximação solitária e na preocupação com o futuro de seus alunos. Talvez este, um tema muito recorrente em filmes que retratam a biografia de grandes professores seja realmente um ponto a ser analisado com rigor científico como influencia atual sobre a vontade de aprender dos alunos. E como já dizia Rubem Alves:

“Mas eu sei que há professores que amam o vôo dos seus alunos. Há esperança...”
(em Folha de São Paulo Tendências e debates, 05/12/2001)

(Informante 04, Estágio III, 2010.1 – grifos nossos)

No primeiro momento da passagem textual transcrita, observamos que o aluno-mestre utiliza uma citação direta da literatura científica que discute o processo de ensino aprendizagem no âmbito da Educação. Essa citação atesta que é na relação dialógica entre professor e aluno que o profissional do ensino provocará nos educandos o gosto pela construção do conhecimento e o gosto pelo aprender. Isto ocorreria quando o professor conseguisse compartilhar dos sentimentos e emoções de seus aprendizes, através da afinidade conquistada, o que é comprovado pelos usos dos substantivos *empatia* e *simpatia*, tema bastante recorrente na Educação, tendo como grande referência Paulo Freire. Para esse educador, o professor precisa ter algumas qualidades e virtudes que devem ser utilizadas na prática pedagógica, tais como “amorosidade”, “respeito”, “tolerância”, “humildade”, “alegria”, dentre outras.

A imagem de ‘bom professor’ como aquele que investe na relação dialógica entre professor-aluno desliza para a idealização do ‘ser professor’ como figura cujas características elevam-no ao status de divino (ou, pelo menos, de ‘sobre-humano’). Observe-se que, na passagem em questão, o ‘ser professor’, provavelmente tido como o

¹⁵ NASCIMENTO, E. P. A sedução pelo conhecimento na relação pedagógica. *Revista Querubim*. Ano 02, n. 02, v.1, 2006, p. 121-128.

ideal, possui os seguintes atributos: fala com a alma, é carismático e agradável, seduz pelo conhecimento, usa metodologias e recursos diferenciados atuais, possui uma boa oratória, é atencioso e delicado com os alunos.

As orações adverbiais (quando se usa metodologias e recursos diferenciados e atuais e quando o professor tem uma boa oratória, tem delicadeza e atenção com os discentes) introduzem condições para que haja a ‘sedução pelo conhecimento e pela linguagem’. Condições vagas e superficiais, mas que, ao mesmo tempo, responsabilizam o professor pelo eventual fracasso de não ser capaz de seduzir seu aluno.

Ao comentar a passagem de Nascimento, o aluno-mestre corrobora a imagem de que o professor que possui as características elencadas por esse autor é um ‘grande professor’ e defende a necessidade de se tratar tal tema com rigor científico, defesa essa que dialogicamente aponta a não credibilidade dada, no/pelo espaço acadêmico-institucional desse sujeito, às questões por ele comentadas.

Finalmente, a citação de Rubem Alves¹⁶ parece funcionar tanto para corroborar a imagem de bom professor (como aquele que ‘libera o aluno para voar’, isto é, cria sujeitos livres e autônomos na construção do conhecimento), quanto para dizer ao interlocutor (avaliador e representante da autoridade acadêmico-institucional) que, mesmo não havendo espaço no meio científico para se discutir a vontade de aprender dos alunos, ainda existem profissionais ideais que acreditam em dias melhores e desejam o sucesso de seus aprendizes, que tornam a visão do ensino prazerosa e se preocupam com o futuro de seus alunos.

O enunciado há esperança, ao mesmo tempo que se dirige ao interlocutor (produzindo um efeito que beira a ironia), aponta para os embates com os quais o aluno-mestre se depara na realização do estágio, ao ter que assumir a posição de professor. Assim fala-se ao outro, mas também a/de si, no intuito de possivelmente se encorajar a ter paciência e não desistir dos seus alunos, ainda que se sinta decepcionado com eles, cabendo ao professor ter a sensibilidade para instigar, seduzir e estimular a inteligência e a aprendizagem por meio de uma educação humanizadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os usos da literatura de motivação, nos relatórios de estágio, parecem refletir (e refratar) o complexo contexto em que os alunos-mestres se encontram, envolvendo a baixa competência comunicativa na língua-alvo; a indisponibilidade de tempo para a realização do estágio; a falta de material e recursos didáticos para produção de atividades; a indisciplina dos alunos do Ensino Básico; as salas superlotadas; a resistência dos alunos que acreditam primeiramente no domínio da gramática de sua língua materna para se dedicarem ao estudo da língua estrangeira; a resistência das escolas em aceitarem estagiários, dentre vários outros fatores.

¹⁶ Note-se que essa citação é introduzida pela construção adverbial *e como já dizia Rubem Alves*, permitindo-nos rememorar as formas de citação de provérbios, ou mesmo, dizeres populares construídos na oralidade.

Conforme podemos notar, a literatura de motivação analisada neste trabalho é tanto de autoria anônima quanto de autores cuja titulação de doutorado se sustenta como a autoridade científica, o que confere a imagem de alguém dotado de conhecimento eminente. No entanto, quando presentes em um trabalho acadêmico-científico, como o relatório de estágio, por exemplo, os elementos destacados podem causar estranhamento, pois não são reconhecidos como científicos no contexto de formação universitária, possivelmente por enfatizar aspectos emocionais e afetivos¹⁷. Todavia, por mais ‘incômodo’ ou estranheza que causem, tais dizeres insistem em circular no âmbito acadêmico-institucional, como um discurso de resistência, forma de fazer cessar a percepção das faltas constitutivas.

Além disso, essa literatura talvez aponte para o aspecto híbrido do gênero relatório de estágio, o qual parece demandar tanto uma escrita mais objetiva, que responda às normas acadêmicas, quanto uma escrita mais pessoal e íntima, já que é um espaço para que o aluno-mestre reflita sobre suas dificuldades, angústias, inquietações, ao assumir a posição de professor.

Ao usar textos motivacionais, os alunos-mestres evocam vozes oriundas de diferentes discursos, a saber: o discurso da autoajuda, o discurso pedagógico, o discurso religioso, o discurso institucional. Esses discursos se entrelaçam e tecem a imagem do ‘bom professor’ como aquele que: *está aberto a aprender; erra, mas aprende; estabelece uma relação de cumplicidade com o aluno; mais do que ministrar conteúdos, provoca transformação social; vence as adversidades; seduz e encanta*. Essas imagens contribuem para que o lugar do professor seja colocado sempre na ordem do devir, uma vez que a possibilidade de ser um ‘bom professor’ é colocada no futuro (quando, então, se terá experiência suficiente), no outro ou em um plano quase sobre-humano, e, portanto, impossível de ser alcançado.

Não queremos com isso dizer que a formação acadêmica deva restringir-se ao desenvolvimento intelectual/mental, ignorando questões de ordem emocional, por exemplo. Aliás, acreditamos que a Linguística Aplicada, que se propõe a trabalhar de forma transdisciplinar, tem muito a contribuir para se pensar estudos que lidem com o sujeito em sua natureza multifacetada e em suas diferentes demandas, como as que normalmente estão presentes nos contextos de estágio supervisionado.

Para retomar a expressão utilizada por Silva e Melo (2010a), acreditamos que a *literatura açucarada* funciona mesmo como mecanismo para criar corpos doces (FOUCAULT, 1975/1999), de forma a impedir que o sujeito, inscrevendo-se em sentidos de completude e totalização, assuma o seu papel político, responsável e responsivo no contexto em que se insere.

Retomando o título deste artigo, diríamos que essa literatura precisa ser problematizada, pois se configura como fenômeno de (des)motivação. Ou seja, ao mesmo tempo que instaura dizeres positivos e encorajadores, também tece a imagem do

¹⁷ Não nos referimos aqui aos trabalhos que se dedicam a investigar as implicações da afetividade no ensino-aprendizagem de línguas. A esse respeito, ver, por exemplo, os estudos de Aragão (2005), Arnold (1999) e Mastrella-de-Andrade (2011).

professor como sujeito completo, inteiro, cujos traços beiram, às vezes, a perfeição, o que, a nosso ver, pode provocar sentimentos de frustração, pois impede que os sujeitos problematizem a natureza tensa, conflitiva e política que constitui os processos de ensinar e aprender. Natureza essa que não pode ser resolvida com ‘boas técnicas de ensino’, criatividade, amor, afeto ou paciência, ou com experiência docente, se compreendermos que “a contradição, a incoerência, a falta, o conflito constituem o sujeito e não podem ser anuladas sob pena de sufocar e recalcar a própria subjetividade e isso parece impossível, para não dizer inconcebível” (CORACINI, 2003, p. 325).

Tendo em vista nosso *corpus*, isto é, relatórios de estágio supervisionado, cumpre dizer que se faz necessário promover práticas reflexivas de escrita que permitam ao professor em formação tomar a palavra de forma significativa, a partir de uma posição discursiva que possibilite ressignificações da/na prática pedagógica, inscrição nos já-ditos, no intuito de problematizar o que se dá como óbvio. Não se trata de postular o domínio do que se diz – como se fosse possível a qualquer sujeito colocar-se além dos jogos de caráter ideológico e simbólico na/da linguagem – mas de trabalhar com os fios dialógicos, polifônicos, tensos que tecem a tomada da palavra. Tomada que responsabiliza o sujeito na imperiosa necessidade de (se)significar.

Dito de outra forma, o trabalho aqui desenvolvido aponta para a necessidade de promover possibilidades de deslocamentos na formação, a fim de que os sujeitos possam inscrever-se em discursividades que contemplem o fazer docente pelo viés da heterogeneidade, da contradição, da não consolidação de receitas ou “verdades” prontas e acabadas e das relações de saber-poder. Trata-se de contemplar a formação de professores, bem como os processos de ensino-aprendizagem de línguas, como um fazer (des)contínuo de (re)construções, como fazer sem alibi, singular e responsável.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. (1920). *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. (1929). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. (1953). *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em lingüística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB, 2005. p. 11- 23.
- BRITO, C. C. P. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 139-163.
- MELO, Livia Chaves de; BRITO, Cristiane C. de Paula. Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 355-375, maio/ago. 2014.

- BRUNELLI, A. F. “*O sucesso está em suas mãos*”: análise do discurso de auto-ajuda. 2004. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: _____. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá: EDUEM, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1999.
- JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas, S.P.: Pontes, 2011.
- MELO, L. C. de. *Representação de professor e aluno em aula de leitura*. 2008. 87f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção Escrita). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2008.
- _____. *Representação de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa*. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) Mestrado em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.
- _____; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8, n. 1, p. 95-119, Jan./Jun, 2013.
- MORIN, E.; CIURAMA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003.
- OLIVEIRA, A. G. de. Complementaridade e transdisciplinaridade. In: PAULA, J. A. (Org.). *A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 43-57.
- PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-151.
- _____. (1975). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.
- ROCHA FILHO, J. B. da.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. Espiritualidade e transdisciplinaridade no professor e no cuidador. In: *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 82-95.
- SILVA, W. R. S.; MELO, L. C. Discurso da autoajuda na formação do professor de língua. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 198-226, 2010a.
- _____. Práticas escolares de linguagem propostas em Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa. *Revista GELNE*, v. 12, p. 72-82, 2010b.
- SOBRAL, A. U. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. 2006. 305p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.
- TAVARES, C. N. V. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o “ideal” e o contingente. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 195-233.

Recebido em: 10/07/13. Aprovado em: 12/05/14.

Title: *Literature of/and (de)motivation: representations of “good teacher” in reports of teaching supervised internship*

Authors: *Livia Chaves de Melo; Cristiane Carvalho de Paula Brito*

Abstract: *This paper aims at discussing, from the epistemological base in the studies of Pêcheux in dialogue with a Bakhtinian perspective of language, representations of the ‘good’ teacher, constructed by student-masters, when using literature of motivation (texts with optimistic messages and encouragements to the reader), in order to write about their experiences as pre-service teachers, in reports of English teaching supervised internship. Our analysis shows that these written productions are constituted by voices and discourses that are interwoven and in which subjects, in the attempt to construct a complete and ideal image before the other, fail to problematize the tense, conflicting and political nature of the teaching-learning processes, signifying the place of (‘good’) teacher always in the dimension of a coming-to-be.*

Keywords: *Literature of motivation. Representations. ‘Good teacher’. Writing.*

Título: *Literatura (de) y (des)motivación: representaciones sobre lo “bueno profesor” en informes de entrenamiento supervisado*

Autores: *Livia Chaves de Melo; Cristiane Carvalho de Paula Brito*

Resumen: *Este trabajo objetiva discutir, desde el anclaje epistemológico en los estudios de Pêcheux, en diálogo con la perspectiva de Bajtín del lenguaje, representaciones acerca del ‘bueno profesor’, construidas por alumnos-maestros, cuando movilizan literatura de motivación (textos con mensajes optimistas y estímulos a los lectores), para escribir sobre sus experiencias como profesores en formación, en informes de entrenamiento supervisado de lengua inglesa. Nuestro análisis apunta que esas producciones escritas se constituyen de un enredo de voces y discursos, en que los sujetos, na intención de construir un imagen completo e ideal delante de otro, dejan de problematizar la naturaleza tensa, conflictiva y política de los procesos de ensino y aprendizaje, significando el lugar de (‘bueno’) profesor siempre en la dimensión de un venir-a-ser.*

Palabras-clave: *Literatura de motivación. Representaciones. ‘Bueno profesor’. Escrita.*