

# DISCURSO DA AUTOAJUDA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA<sup>1</sup>

Wagner Rodrigues SILVA<sup>2</sup>

Lívia Chaves de MELO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho investiga a interferência do discurso de autoajuda nas representações de professor, construídas por alunos-mestres no contexto de formação de professores de língua. O embasamento teórico ancora-se no conceito de transdisciplinaridade como um fator central para a prática científica pós-moderna em Linguística Aplicada. Os resultados mostram que os discursos da autoajuda responsabilizam os professores tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso de seus aprendizes. Conseqüentemente, o uso desse tipo de linguagem, durante os cursos de treinamento de professores, pode camuflar o empoderamento do professor, o que, por sua vez, pode comprometer a sua formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do Professor. Leitura. Letramento. Linguística Aplicada.

Talvez por instinto de conservação ou por preguiça, a maioria dos leitores não gosta de ser incomodada: eles têm preferência pelos livros que os distraem ou os reconfortam sem risco – e bem sabe Deus que esse gênero de obra jamais esteve em falta!

(PICARD, 2008, p. 112)

## Introdução

Nas conversas cotidianas sobre preferência de livros para leitura, é comum caracterizar a denominada literatura de autoajuda como gênero escolhido

---

1 Este trabalho contribui com as investigações produzidas no grupo de pesquisa “Práticas de linguagens em estágios supervisionados – PLES” (UFT/CNPq).

2 Curso de Licenciatura em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, UFT, Araguaína, TO, Brasil. Contato: wagnerrodriguesilva@hotmail.com

3 Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, UFT, Araguaína, TO, Brasil; liviachavesmelo@hotmail.com

para distração e reconforto, desprovido de riscos para o leitor, assim como destacado na epígrafe deste texto. Picard (2008) contrapõe o desafio apresentado ao leitor pela literatura de autoajuda e pelo romance ou ensaio, caracterizando esses últimos como gêneros que desafiam ou provocam o leitor, requisitando, ainda conforme o autor, um leitor à altura do desafio ou da provocação estabelecida. Na realidade, a denominação autoajuda não é utilizada por Picard (2008) em momento algum da obra, mas pela caracterização atribuída, identificamo-la como tal.

A autoajuda se tornou um fenômeno editorial já há alguns anos, alcançando a casa dos milhões em número de exemplares vendidos de uma única obra. Conforme afirma Brunelli (2004, p. 136), “os livros de autoajuda são um sucesso de vendas mundial, com direito a seções especiais em livrarias e divulgação de listas dos mais vendidos”. Prova disso são algumas matérias divulgadas em revistas brasileiras de circulação semanal, como a *Revista Veja*. No ano de 2002, essa revista já trazia a seguinte manchete como reportagem de capa: “Autoajuda que funciona/O que dizem os mais respeitados autores que ensinam você a ter sucesso e viver melhor”. Mais recentemente, em 2009, novamente como matéria de capa, a mesma revista apresenta a seguinte manchete: “O poder da autoajuda/Não adianta torcer o nariz. Entenda por que milhões de brasileiros encontram nesses livros inspiração, amparo e soluções reais para seus problemas”.<sup>4</sup> O fenômeno também alcança revistas especializadas de circulação mensal, como a revista *Discutindo Língua Portuguesa*, em que a reportagem de capa, numa edição de 2008, intitulava-se “Autoajuda/Os segredos de linguagem de um gênero que vende milhões de títulos no Brasil e no mundo”.<sup>5</sup>

As razões para esse fenômeno editorial seriam, necessariamente, o “instinto de conservação” e a “preguiça”? A observação atenta das relações interpessoais na sociedade atual evidencia uma precipitação no diagnóstico realizado. Provavelmente, o estilo linguístico mais acessível da literatura focalizada justifique parcialmente o encantamento do leitor ao experimentar e, conseqüentemente, cultivar a leitura desse gênero. A literatura de autoajuda é produzida com propósito de instruir, orientar ou aconselhar os leitores, daí a

---

4 A Revista *Veja* é um veículo da imprensa brasileira que noticia assuntos diversos, publicada pela Editora Abril. As edições a que fazemos referência são, respectivamente: edição 1777, ano 35, nº 45; e edição 2141, ano 42, nº 48.

5 Direcionada principalmente a profissionais que trabalham diretamente com a língua portuguesa, como professores, tradutores e jornalistas, a revista *Discutindo Língua Portuguesa* é um veículo da imprensa brasileira publicado pela Editora Escala Educacional. A edição a que fazemos referência é a nº 13, ano 3.

tematização de experiências em que são vivenciadas questões emotivas ou afetivas. O leitor desses textos é captado pela promessa do alento ou da esperança no esclarecimento de incertezas e problemas enfrentados na vida diária. Por tais atributos, lançamos mão da denominação literatura açucarada para denominar esses textos, os quais podem aliviar momentaneamente as angústias, camuflando os reais estopins dos problemas vivenciados, como se a solução para tais problemas fosse encontrada exclusivamente na mente do indivíduo.

Ao nos deslocarmos para o campo da filosofia, verificamos o quanto podem ser reducionistas as razões atribuídas por Picard (2008) para a preferência pela leitura das obras de autoajuda. Na passagem para a era da “pós-modernidade”, marcada pelo consumismo desenfreado e pela supervalorização da vontade e liberdade humana, a autoajuda se torna um refrigerio para as inquietações do espírito, conforme ressalta Japiassu (2006, p. 120). De acordo com o filósofo, nem mesmo a espiritualidade escapa ao princípio contagiante do *self-service*. Deixando para trás as leis, certezas e valores, que orientaram a modernidade, responsável por conflitos mundiais e desastres conjugados com progressos científicos, “os indivíduos possuem cada vez menos convicções religiosas e cada vez mais opiniões flutuantes” (JAPIASSU, 2006, p. 131). Partilhando da análise apresentada por Japiassu (2006, p. 131), destacamos que vivemos em uma época em que:

a religião se torna objeto de consumo, as exigências de ascetismo, contrição e recolhimento sendo substituídas por vivências de emoções, por celebrações festivo-musicais mais aptas para exorcizar a solidão e o tédio e trazer certa paz interior ou conforto espiritual aos caçadores de autoconhecimento e aos famintos de autoajuda.

Assim como inúmeros outros profissionais, o professor não está imune à sensação de incerteza característica da sociedade pós-moderna. Nos setores de educação pública ou privada, a intensidade do trabalho do professor, compreendida como “o grau de esforço físico, intelectual e emocional despendido no trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 95), contribui para o ceticismo que ronda o profissional da educação no tocante à geração de resultados significativos, obtendo inclusive reconhecimento da sociedade. Ao relatar os resultados de pesquisa sobre intensidade do trabalho docente desenvolvida com professores do setor privado no Distrito Federal, Dal Rosso (2008, p. 176-177) esclarece que

as competências mais exigidas do trabalho na educação privada correspondem às tecnologias modernas de gestão do trabalho. Polivalência, versatilidade e flexibilidade

recebem 66,7% de respostas afirmativas dos entrevistados. Outra característica considerada moderna é a gestão por resultados, indicada por 53,3% dos funcionários.<sup>6</sup>

Ao focalizarmos o trabalho dos professores de língua, no contexto brasileiro, identificamos bastante instabilidade no campo de atuação desse profissional. A democratização da escola a partir da década de 50, com inclusão dos filhos dos trabalhadores na escola, resulta num maior e menos seletivo recrutamento de professores, o que demandou mudanças diversas, inclusive da ordem do conteúdo a ser trabalhado em aula, conforme relata Soares (2002). De acordo com a autora,

é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002, p. 167)

As instabilidades da atuação do professor são causadas inclusive por transformações numa sociedade marcada pela revolução tecnológica, pelo progresso das ciências, inclusive no campo dos estudos da linguagem. Os conteúdos disciplinares outrora inquestionáveis por responder aos anseios da burguesia privilegiada, como o ensino de gramática normativa e das composições escolares – descrição, narração e dissertação –, por exemplo, recebem fortes questionamentos, fundamentados nos estudos linguísticos teóricos e aplicados produzidos mais recentemente (SILVA, 2011; 2009). As propostas ou referenciais curriculares de abrangência nacional, estadual ou municipal, informados por décadas de investigações científicas nos estudos da linguagem, também são atores que informam as transformações/ inovações almeçadas no ensino da língua, incidindo como um dos agentes de pressão sobre o professor de língua materna (SILVA; MELO, 2009).

---

6 O autor esclarece ainda que “a rede de ensino privado é um dos poucos ramos de trabalho do Distrito Federal em que se verifica um alongamento das horas de trabalho. (...) O ensino privado apresenta frequentes casos de jornadas de trabalho inauditas, cuja duração só conhecemos menção no auge da Revolução Industrial. Casos como esses são as pontas mais visíveis dos icebergs e indicam que o número de horas no campo do ensino tende a se manter longo ou mesmo a aumentar, porque os professores são pagos em sua quase totalidade por produção, a saber, à base de horas lecionadas. Como tal especificidade do pagamento do docente por horas-aula não é própria do Distrito Federal, a questão das longas jornadas é um problema para o docentes do Brasil inteiro” (DAL ROSSO, 2008, p. 177-178).

Esse breve balanço do momento profissional, vivenciado pelo professor brasileiro, principalmente o de língua, evidencia uma sobrecarga de trabalho, estendendo-se, até mesmo, ao próprio espaço doméstico. A demanda por um profissional polivalente, impulsionado a seguir as inovações teóricas e práticas do ensino, mesmo que não lhe sejam dadas condições para tal propósito, torna o professor um profissional “desbussolado”, “à deriva”, conforme expressões utilizadas por Japiassu (2006, p. 125). Em nossas interações informais ou formais com professores, em curso de formação em serviço, tornou-se comum encontrar professores sem saber o que trabalhar em aulas de Língua Portuguesa, simplesmente se sentem desautorizados a lecionarem os conteúdos disciplinares que lhes são familiares e sobre os quais têm segurança. Ainda de acordo com o Japiassu (2006), a pós-modernidade que estamos vivenciando é um momento de crise:

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 passaram a acreditar no ‘tudo é possível’. (JAPIASSU, 2006, p. 125)

Em meio a incertezas e aos inúmeros desafios vivenciados no exercício do magistério, alguns dos quais aqui tematizados, os professores se tornam alvo fácil para o mercado editorial da autoajuda. Não é mais surpresa se deparar com inúmeros livros desse gênero em bibliotecas de instituições de ensino básico ou superior; mesmo quando recebem benefícios para aquisição de livros, os professores investem significativo valor de suas compras em obras de autoajuda (MELO, 2008). Há um segmento dessa literatura açucarada direcionado aos profissionais da educação. Obras como *Pedagogia do amor*, de Gabriel Chalita, e *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, ilustram tal segmento.

Conforme estudos realizados por Kleiman e Martins (2007) e por Melo (2008), há uma tendência de uso de textos caracterizados como autoajuda na formação do professor. Numa situação de formação de professores em serviço, é destacado no primeiro estudo o desserviço prestado pelo uso desse texto na formação de professores autônomos, críticos da sua própria prática profissional. A ideologia expressa no texto apenas é aceita e reproduzida entre os professores, sem instaurar questionamentos ou críticas. Numa situação de formação inicial, é descrita no segundo estudo uma atividade de leitura e escrita malsucedida, vivenciada pela própria autora, ao utilizar dois contos

moralizantes como instrumentos de mediação para levar os alunos a refletirem sobre a prática profissional do professor. Os contos tinham um fundo moralizante, passível de associação com o trabalho docente. Em linhas gerais, essa atividade também resultou na reprodução do discurso autoritário sobre representação de professores ideais, presente nos contos, impedindo a reflexão crítica dos professores em formação inicial, conforme planejado para a atividade de leitura.

Este trabalho é um recorte dessa última pesquisa (MELO, 2008). Aqui, objetivamos (i) compreender as representações de professores na literatura de autoajuda, e (ii) descrever o papel desempenhado por essa literatura numa aula de leitura para professores em formação inicial. Com este trabalho, pretendemos contribuir com inúmeros estudos desenvolvidos sobre a formação do professor no campo da Linguística Aplicada, preocupados com o desvio do foco da responsabilização do professor pelas “ações que, em parte, são o resultado dos processos de formação, enquanto práticas de letramento, aos quais é submetido” (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 275).

Este artigo está organizado em quatro principais seções. Na primeira seção, *Contextualização da pesquisa*, apresentamos os principais referenciais teóricos que orientaram a investigação realizada, bem como a caracterização dos dados analisados. Na segunda seção, *Clássicos emergentes*, analisamos as representações de professores reproduzidas no discurso propagado em dois livros de autoajuda cujo público alvo são os professores. Na terceira seção, *Caracterização da literatura açucarada*, realizamos procedimento semelhante ao da seção anterior com dois contos moralizantes também responsáveis pela propagação do discurso de autoajuda em contextos de formação de professores. Na quarta seção, *Discurso reproduzido nas respostas-opinativa*, analisamos as representações de professores em produções escritas redigidas por professores em formação inicial, destacando a reprodução do discurso de autoajuda nesses textos, uma vez que os contos moralizantes foram utilizados como leitura auxiliar para a atividade de escrita proposta.

## Contextualização da pesquisa

Por focalizarmos aqui a formação inicial de professores de língua, tentando capturar a complexidade do espaço social em que esses atores estão inseridos, situamos este trabalho no campo dos estudos linguísticos aplicados. Conforme

destaca Celani (2008, p. 21), a Linguística Aplicada tem a preocupação com “o papel da linguagem nos mais variados contextos, escolares, institucionais, sociais e econômicos, privilegiando, talvez, o contexto escolar”. O enfoque transdisciplinar da investigação apresentada também fortalece tal caracterização da pesquisa, sendo a transdisciplinaridade justificada não apenas pela mobilização de perspectivas teórico-metodológicas originárias de diferentes disciplinas, mas também pela possibilidade de transformação desses referenciais no processo investigativo (KLEIMAN, 2001a, p. 18; SIGNORINI, 1998, p. 101).

Para Santos, B. (1995, p. 46), “a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas”. Em oposição a esse paradigma disciplinar, a abordagem transdisciplinar aqui assumida auxilia no tratamento do objeto de investigação em sua complexidade. As perspectivas teórico-metodológicas emprestadas configuram diferentes lentes, capazes de focalizar o objeto por diferentes perspectivas, minimizando o risco de simplificá-lo.

A título de exemplificação de nossa tentativa de distanciamento da especialização disciplinar, retomamos o esforço despendido na seção anterior deste trabalho. Para expor a conjuntura que acreditamos motivar o grande consumo da literatura de autoajuda, inclusive, por professores, recorreremos aos estudos filosóficos de Japiassu (2006), sociológicos de Dal Rosso (2008) e educacionais de Soares (2002).

Recorreremos às diferentes disciplinas para evitar conclusões precipitadas sobre o hábito de leitura dos professores brasileiros. Conforme mostraram alguns estudos realizados sobre a história de leitura dos professores (GUEDES-PINTO, 2001; BATISTA, 1998), tornou-se comum afirmar que os professores são “não-leitores”. Porém o que esses estudos revelam de forma unânime é que os professores são leitores, assim como inúmeros cidadãos inseridos na sociedade brasileira letrada. As leituras realizadas por tais profissionais apenas não possuem o prestígio dos textos compartilhados por uma elite que possui maior autonomia na escolha da leitura.

Na realidade, os professores brasileiros desenvolveram a prática da leitura escolarizada. Foi nos bancos escolares que os professores adquiriram o hábito de ler apenas a literatura que possa auxiliá-los nas práticas escolares, portanto possuem um repertório bastante específico. Esse fato se justifica pela própria origem humilde desse profissional, os quais normalmente são os

primeiros membros da família a terem acesso à universidade, sendo baixo o nível de escolarização dos pais (BATISTA, 1998). Ao defender uma agenda informada pelo projeto político com compromisso ético para a formação de professores, Kleiman (2001b, p. 64) afirma que

o fato de a professora ter chegado tarde às instituições letradas pode ter reflexos na formação de seu gosto pessoal de leitura, mas isso só deveria nos preocupar se interferir na prática didática; qualquer outra referência a qualificações pseudo-objetivas para o ensino seja baseada na classe social e cultural é preconceituosa.

O perfil dos professores em formação inicial focalizados neste trabalho não é diferente da caracterização realizada sobre o hábito de leitura do professor brasileiro. Trabalhamos com duas turmas da Licenciatura em Letras (Dupla Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa), pertencentes ao turno noturno: 1º e 8º Períodos, no *Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins – UFT*. A escolha dessas turmas se justificou pelo nosso interesse em confrontar as representações de professores ideais construídas por alunos ingressantes e concluintes da licenciatura. A maioria dos alunos trabalhava durante o dia em atividades diversas, sem qualquer ligação direta com a área de educação. Muitos desses alunos trabalhavam no setor do comércio, justificando, muitas vezes, o cansaço perceptível durante as aulas.

Uma das turmas, formada por alunos do primeiro período, era composta por 40 acadêmicos bastante disciplinados e participativos. Tiveram bom desempenho durante o curso ministrado. Esses estudantes demonstraram estar satisfeitos com o curso, mostravam-se sempre dedicados e interessados em exercer a carreira do magistério. A escolha pela Licenciatura em Letras não se justifica apenas por falta de opção por outros cursos, como revelaram muitos estudantes das licenciaturas com as quais trabalhamos.

A segunda turma, formada por alunos do oitavo período, era composta por aproximadamente 40 acadêmicos, os quais, apesar de estarem em processo de conclusão de curso, mostravam-se duvidosos quanto ao efetivo exercício da prática do magistério, devido à desvalorização dos profissionais da educação. Tanto o interesse ou o desinteresse em exercer a profissão de professor foram despertados ao final da licenciatura com as disciplinas de Estágio Supervisionado, quando tiveram acesso mais direto à prática docente. Para muitos, o estágio foi a única experiência vivenciada como professores em sala de aula.

Além de dois contos moralizantes (ver anexos) – “Nós somos águias!” e “O menininho” –, trabalhados numa atividade de leitura nas turmas dos iniciantes e dos concluintes da Licenciatura em Letras, são dados de pesquisa, na investigação apresentada, as produções escritas – *respostas-opinativa* – elaboradas pelos professores em formação inicial para a referida atividade de leitura. Juntamente com a atividade de leitura, propomos uma atividade de produção escrita em que os alunos mostrassem “as semelhanças entre os textos e as possíveis contribuições contidas em tais textos para a formação de professor”. Não determinamos um gênero textual específico, apenas solicitamos que produzissem um pequeno texto em função da leitura realizada e do enunciado da atividade proposta. Com tal atividade, acreditávamos que poderíamos provocar os professores em formação inicial no sentido de refletirem sobre o papel do professor, no exercício de sua profissão.

A partir da nossa reflexão crítica sobre a atividade de leitura e escrita proposta, acreditamos ter persuadido os participantes da pesquisa a concordarem com o discurso presente nos contos selecionados. Conforme mostraremos adiante, as atividades com as quais almejávamos contribuir para a formação do professor crítico e reflexivo, autônomo em seu pensamento, configuraram-se como atividades de repetição do conteúdo tematizado, resultando no ensino de valores. Nossa experiência como professores da educação básica e como formadores de professores nos permite afirmar que esse tipo de atividade também ocorre em diversos cursos de formação continuada de professores, as denominadas capacitações de professores, ofertadas para profissionais da educação em todo o território brasileiro.

Nas aulas de leitura, o uso dos contos moralizantes se mostrou capaz de desencadear a reprodução de práticas pedagógicas ideais e, conseqüentemente, de perfis idealizados de professores, resultando na construção das representações desses profissionais, as quais são tomadas como objeto de investigação neste trabalho. De acordo com Kleiman (2006, p. 78), compreendemos representações

como conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamentos e as relações que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias; guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária; nas tomadas de decisões e nos posicionamentos.

Considerando a exposição realizada, reiteramos que a formação docente ocorre em um espaço social complexo, caracterizado pela interação de atores

de natureza diversa, compreendendo humanos e não-humanos, os quais desencadeiam ações e retroações orientadas por uma lógica histórica (SILVA, 2006). Conforme Santos, M. (2004), enfatizamos aqui a natureza humana do espaço em detrimento da natureza física. A título de exemplo dos atores humanos, destacamos professores em formação inicial e formadores, os quais trazem para o espaço de formação práticas escolares arraigadas da tradição do ensino, como a cópia ou reprodução de informações textuais. Quanto aos não-humanos, destacamos crenças, como a do professor “não-leitor”, materiais de didáticos, como os contos moralizantes, os quais determinam ações, comportamentos e atitudes. Desprovida de controle, a interação entre tais atores é responsável pela construção de um espaço sem limites físicos e sem tempos delimitados.

## Clássicos emergentes - “Pedagogia do amor”

Em *Pedagogia do amor*, encontramos poucos momentos em que o professor é interpelado ou mencionado de forma mais direta. O título da obra investigada, *Pedagogia do Amor*, justifica seu público alvo prioritário que é o professor, mediador do processo de construção da aprendizagem. Ao final da obra, é afirmado que o objetivo da literatura é conscientizar o leitor do poder por ele possuído para transformar coisas negativas em grandes lições de vida. Para isso, ao longo de todo o livro, o autor utiliza como intertextos diversos contos clássicos de fundo moralizante com funções edificantes, tais como *Sherazade*, *Dom Quixote*, *Cinderela*, *O patinho feio*, dentre vários outros. A partir do intertexto são extraídas lições de vida, como por exemplo: “o valor do amor”, que aprisiona ódio e multiplica a alegria; “o valor do idealismo”, que concretiza grandes sonhos; “o valor da humildade” em meio “experiências penosas”, que podem transformar plebeias em grandes princesas; “o valor do respeito” em que, por meio das lutas, obstáculos e sofrimentos, belíssimos cisnes são gerados para viver “a doçura da vida”.

Reproduzimos adiante uma passagem da obra para exemplificar a extração da moral da história:<sup>7</sup>

---

7 Utilizamos o sublinhado para destacar os elementos linguísticos focalizados nos textos analisados neste trabalho.

(1) *Pedagogia do amor*

Pedimos a devida licença ao autor de *Dom Casmurro*, neste *Pedagogia do amor* nossa intenção foi justamente expor a crença de que é possível viver de forma mais harmônica e feliz desde que saibamos mudar os aspectos negativos e dissonantes não apenas sobrevivendo a eles, mas transformando-os em aprendizados melodicamente positivos. Devemos apreender essas lições com competência suficiente para que elas sejam transmitidas às novas gerações de forma sincera, serena e verdadeiramente eficaz. (CHALITA, 2003, p. 201 – itálico do autor)

No exemplo (01), observamos orientações ou mesmo conselhos oferecidos pelo sujeito-enunciador<sup>8</sup> ao seu leitor por meio do uso de verbos na forma nominal do infinitivo (*viver; mudar; apreender*), o que faz com que se alinhem ao mobilizar o verbo “factivo epistêmico” *saibamos*, responsável por anunciar um fato verdadeiro (NEVES, 2000, p. 32). O uso da forma verbal *devemos*, ligado a *apreender*, é denominado por Neves (2000, p. 2) de *verbo modalizador* para indicar modalidade de necessidade epistêmica, ligada ao conhecimento. Tais formas verbais (*devemos, saibamos*) convidam o leitor a se alinhar com o autor da obra como companheiro ou cúmplice a encontrar em si forças para fazer dos problemas lições agradáveis. Conforme destacado por Sobral (2006) e Brunelli (2004), a orientação para que o leitor encontre auxílio, força ou solução para os problemas no interior da própria pessoa é característica das obras de autoajuda. As estruturas sintagmáticas com função adverbial de modo (*de forma sincera, serena e verdadeiramente eficaz; de forma mais harmônica*) predicam como a prática do professor deve ser orientada.

A obra coloca o professor na posição de um líder, ou seja, um profissional responsável, entusiasmado, gentil e sempre disposto a servir quando solicitado; aquele que transmite saberes, compartilha conhecimentos e agrega forças em torno de objetivos comuns; incentiva a mudança; molda e contribui para a formação de caráter. Parafraseando o texto analisado, o professor é o responsável por compor um majestoso espetáculo do qual os melhores sons e os melhores acordes são extraídos.

8 De acordo com Brunelli (2004, p. 64), o sujeito-enunciador do discurso de autoajuda é “aquele que se apresenta como responsável pela enunciação [e] se identifica com o autor da obra, cujo nome aparece na capa. Embora o sujeito-enunciador, enquanto dimensão discursiva, seja, na verdade, um lugar de enunciação, para sua análise não há nada que nos leve a desconsiderar como esse lugar se materializa textualmente, isto é, *como se apresenta aos olhos dos destinatários*” (itálico da autora).

Os contos selecionados que servem de intertexto para a obra *Pedagogia do amor* dirigem-se diretamente às crianças, uma classe minoritária, silenciada, conforme esclarecem Palo e Oliveira (2006, p. 5). As crianças leitoras não têm voz, não ditam seus valores sociais, são submissas aos valores autoritários dos adultos. Seus comportamentos, crenças desejadas na vida prática e conceitos são transmitidos para atingir uma finalidade educativa. Personagens como reis, rainhas, príncipes e princesas são os prototípicos idealizados. A cada narrativa selecionada, sempre uma lição de moral é pregada. Com isso, o leitor adulto, na literatura de autoajuda, aqui caracterizada como açucarada, é posicionado no papel de criança, sempre disposto a obedecer às instruções sugeridas.

(2) *Pedagogia do amor*

Muitas vezes, o que parece impossível pode se transformar em algo real, palpável, concreto. Afinal, quem prova que Dulcinéia não era uma princesa? Quem imaginava, em meados do século XVIII, um mundo sem escravidão? Quem pensava, na Idade Média, que o conhecimento deixaria de ser privilégio do clero e de alguns poucos nobres da corte? Em outras palavras: o mundo precisa de idealistas que olhem pela janela, vejam as rosas murchas e, ainda assim, fiquem felizes... Felizes porque conseguem enxergar as sementes. (CHALITA, 2003, p. 6)

No exemplo (2), são apresentados alguns questionamentos e desafios (*quem prova; quem*) que conduzem o leitor a refletir sobre acontecimentos históricos, aparentemente impossíveis de se concretizarem, mas que se tornaram reais. “Graças” a luta e idealização de muitos, houve o fim da escravidão, a expansão do conhecimento dentre diversas outras grandes conquistas histórico-mundiais. Para solucionar as demandas do trabalho docente, bem sabemos que não basta sermos idealistas, esperançosos, humildes, respeitadores, gentis, entusiasmados e amorosos, pois tais condições e características não resolvem os reais problemas complexos do ensino, apenas “adocica”, suaviza e alivia as angústias dos profissionais do ensino. Portanto, as demandas e necessidades reais não são solucionadas. “Compor majestoso espetáculo”, “enxergar sementes”, mesmo diante de plantas e flores murchas, são apenas sonhos. As condições para tais sonhos tornarem-se reais não são ofertadas ao docente. A autoajuda parece conduzir os profissionais do ensino ou o leitor a viver de idealizações.

## Clássicos emergentes – “Pais brilhantes, professores fascinantes”

Em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, o professor é apresentado como o profissional conhecedor do funcionamento da mente de seus alunos. Seria um educador de emoção, estimulador da autoestima, incitador da inteligência e da reflexão, sendo assim, “um artesão da sabedoria”, ou seja, aquele que resolve os problemas psicológicos de seus alunos. O professor fascinante possui sensibilidade para falar ao coração de seus alunos, constrói pensadores autores da sua história e tornam-se inesquecíveis. Nas palavras do autor, educar é “criar ideias, é encantar” (CURY, 2003, p. 34).

O caminho proposto para formar alunos críticos é “educar por meio do afeto” (CURY, 2003, p. 97). Paciência e confiança são características necessárias ao profissional idealizado, mesmo diante de grandes desafios, problemas ou decepções. Construir esperanças e sonhos; trabalhar perdas, tensão e frustrações; desenvolver a solidariedade, tolerância e o raciocínio esquemático são as missões do professor. No entanto, mais uma vez, considerando os reais problemas do ensino, não são explicitadas orientações para o professor responder às demandas do analfabetismo funcional, inclusão social, etc.

Com o objetivo de contribuir para a qualidade da educação e construir uma escola ideal, algumas dicas e técnicas são apresentadas na obra focalizada. A primeira delas é usar música ambiente em sala de aula. Essa prática alivia a ansiedade, melhora a concentração e desenvolve o prazer de aprender. Sentar em círculo ou em U é outra dica, ou técnica, para desenvolver a segurança e a participação dos alunos, e para diminuir os conflitos e conversas paralelas. Muitas outras dicas são reveladas ao professor, algumas cobranças e apelos também, conforme passagens reproduzidas adiante:

- (3) *Pais brilhantes, professores fascinantes*  
Estimados educadores, temos de ter em mente que os fracos condenam, os fortes compreendem, os fracos julgam, os fortes perdoam. Mas não é possível ser forte sem perceber nossas limitações. (CURY, 2003, p. 92)
- (4) *Pais brilhantes, professores fascinantes*  
Um pedido aos professores fascinantes: por favor, tenham paciência com seus alunos. Eles não têm culpa dessa agressividade, alienação e

agitação em sala de aula. Eles são vítimas. Detrás dos piores alunos há um mundo a ser descoberto e explorado. (CURY, 2003, p. 63)

Na passagem transcrita no exemplo (3), a presença do vocativo (*estimados educadores*) é uma estratégia utilizada para chamar a atenção dos leitores, professores, a ficarem atentos à exposição de dicas oferecidas para serem usadas no cotidiano de sua profissão. Como mostraremos na próxima seção, essa mesma estratégia é utilizada no conto moralizante *Nós somos águias*. O uso do verbo *perceber* na forma nominal do infinitivo instrui a maneira como o professor poderá desenvolver as sugestões fornecidas. A expressão “factivo epistêmico” *ter em mente*, conforme denominado por Neves (2000, p. 32), mostra que as sugestões reveladas são verdadeiras e funcionam na prática do docente. É característica da literatura focalizada a descrição de acontecimentos em que tais sugestões foram usadas com sucesso.

No exemplo (4), a expressão *por favor* e a expressão nominal *um pedido aos professores fascinantes* convidam os leitores a recuperarem a tradição da oralidade, revelando uma súplica, uma maneira humilde e intensa de mobilizar a emoção do docente para usar uma das características necessárias e qualificadoras nessa profissão – a paciência –, mesmo diante de alunos agressivos, alienados e agitados. O uso do verbo flexionado denominado “somente se” (*tenham paciência*), conforme Neves (2000, p. 46), indica uma condição necessária, mas não uma condição suficiente para ser professor “fascinante”. Ao final da passagem, uma esperança é fornecida ao professor: “de trás dos piores alunos há um mundo a ser descoberto e explorado”. Os verbos na forma infinitiva do participípio, em uma perspectiva de futuro (*descoberto; explorado*), indicam, orientam e instruem como o professor deve agir para atingir o alvo de sua profissão, atribuído pelas literaturas de autoajuda.

## Caracterização da literatura açucarada

Atribuímos a denominação *literatura açucarada* aos contos moralizantes por serem textos de fácil leitura, apresentarem forte apelo emocional, possuírem função edificante, e, ainda, fazerem referência à esfera religiosa. Conforme exemplificado adiante, desses contos ecoam vozes da espera religiosa, resultando num discurso moralizante, inquestionável e autoritário. De acordo com Brunelli (2004, p. 116), os fragmentos bíblicos “aparecem como uma maneira de reforçar as

fórmulas propostas. Aliás, muitos textos vão além, ao se apresentarem como ‘traduções’ ou ‘elucidações’ da Bíblia destinadas ao homem ordinário, para que ele possa realizar seus projetos”. O leitor dificilmente se posicionará criticamente diante desse gênero. Nos termos empregados por Kleiman e Martins (2007, p. 294), esses contos são “fábulas contemporâneas”.

## Conto moralizante 01 – “Nós somos águias!”

No conto “Nós somos águias!” (ver anexos), percebemos que a ideia de libertação do ser humano perpassa todo o enredo, e é um dos principais argumentos apresentados no conto com fundo moralizante. No início do conto, é apresentado o contexto africano encontrado sob domínio dos colonizadores ingleses. A população, que tanto sonhava com a independência do país, estava sendo persuadida com o oferecimento de um país moderno e civilizado. Aggrey, o sábio, ao ter o conhecimento de tal situação, lembra ao povo as diversas consequências sofridas pela colonização e, assim, conta a lamentosa história de libertação da águia. Reproduzimos adiante uma passagem do final do conto:

(5) Conto moralizante: “Nós somos águias!”

— Irmãos e irmãs, meus compatriotas! Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus! Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E muitos de nós ainda acham que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias. Por isso, companheiros e companheiras, abramos as asas e voemos. Voemos como as águias. Jamais nos contentemos com os grãos que nos jogarem aos pés para ciscar.

No exemplo (5), observa-se a presença de vocativos com carga semântica de fundo religioso e político, respectivamente (*irmãos e irmãs*; *companheiros e companheiras*). Fazem referência aos personagens do conto e aos leitores, talvez, cristãos. O vocativo é uma estratégia utilizada para conclamar ou, até mesmo, chamar a atenção dos leitores para perceberem o fundo moralizante do conto. O uso desse recurso linguístico também foi mencionado como característica dos livros de autoajuda, analisados na seção anterior.

Os pronomes pessoais da primeira pessoa do plural (*nós*; *nos*), utilizados na passagem textual, ao incluir o próprio narrador e, talvez, até mesmo, o autor, aproximam o leitor dos personagens do conto, motivando o leitor a se en-

volver mais diretamente no texto. O uso dessa forma pronominal é denominado de “nós inclusivo” por Sobral (2006, p. 174), ao investigar a autoajuda como um gênero discursivo. Segundo o autor, “esse recurso busca criar um efeito de proximidade entre o autor e o leitor, assim como inseri-lo em, ou convidá-lo a fazer parte de uma coletividade”.

Ainda na passagem textual reproduzida acima, o ser humano é caracterizado à imagem e semelhança de Deus, retomando o texto bíblico como intertexto, conforme a terminologia utilizada por Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 17). Parafraseando as autoras, o intertexto ocorre quando em um texto está inserido um outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursivo dos interlocutores. Reproduzimos adiante a passagem bíblica apontada como intertexto:

(6) *Texto bíblico*

E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem e semelhança, conforme a nossa semelhança (...). E criou Deus o homem à sua imagem e semelhança; à imagem e semelhança o criou; macho e fêmea os criou. (Gênesis 1:26 e 27, BÍBLIA DE ESTUDO).

De acordo com o texto bíblico, o homem, criado à “imagem e semelhança de Deus” “pode todas as coisas em Deus”, pois “Deus o fortalecerá”, como confirmado num outro livro bíblico (Filipenses, 4:13, BÍBLIA DE ESTUDO). Dessa forma, se o homem pode todas as coisas em Deus, o leitor tem a possibilidade de voar como águia, por mais que algumas “pedras estejam em seu caminho” assim como nos lembra Drummond, também bastante evidente em nossa memória discursiva. No discurso cristão, basta o homem ser persistente, buscar a ajuda de Deus e não haverá pedras no meio de seu caminho que o impedirão de conquistar seus objetivos e sonhos, conforme ainda mais explícito no livro bíblico de Salmos, quando a figura da águia é mencionada explicitamente:

(7) *Texto bíblico*

É ele que perdoa todas as tuas iniquidades e sara todas as tuas enfermidades. Quem redime a tua vida da perdição e te coroa de benignidade e de misericórdia. Quem enche a tua boca de bens, de sorte que a tua mocidade se renova como a águia. (Salmos, 103, 3 a 5, BÍBLIA DE ESTUDO)

A respeito da sobreposição do discurso bíblico ao discurso da autoajuda, Brunelli (2004, p. 119) esclarece o seguinte:

como se sabe, as frases bíblicas fazem parte de uma cultura comum ao mundo ocidental; portanto sua citação pode ser considerada uma evocação do já-sabido. Nesse sentido, o discurso de autoajuda se coloca em segundo plano, como se fosse apenas um divulgador da palavra divina. Em última análise, podemos enxergar aí mais uma estratégia do discurso de autoajuda para garantir a sua aceitação.

Uma lenda existente sobre a águia diz que essa espécie vive cerca de 70 anos, porém aos 40, suas unhas já estão bastante compridas e frágeis para agarrar as presas para a sua alimentação. O bico encontra-se envergado e as asas tornam-se pesadas e envelhecidas dificultando o voo. Assim, a águia tem duas alternativas, morrer ou enfrentar o processo de renovação por cerca de 150 dias. Caso escolha a segunda opção, que é o processo de renovação, a águia se refugia no alto de uma montanha e bate seu bico nas rochas até arrancá-lo para o surgimento de outro. Com o novo bico, a mesma retira suas unhas e suas velhas penas. Só então, a águia reaparece com seu belíssimo voo de renovo. Dessa forma, retomando o discurso da esfera religiosa, por sua essência pecaminosa, o ser humano pode ser comparado à velha águia, podendo receber de Deus a dádiva do perdão e ser restaurado e renovado como a águia.

Ao situarmos a leitura do conto no contexto de formação de professores, o professor pode ser representado inicialmente pela galinha. Se não receber um tratamento adequado no seu espaço de trabalho, jamais conseguirá ser livre, poderoso como uma águia. Ao retomar a retórica da autoajuda, o curso de formação passa a ser esse espaço de tratamento, assim como no discurso religioso que compara o espaço da igreja ao território hospitalar, em que as pessoas são cuidadas, tratadas dos seus males físicos. No caso da igreja, as pessoas são cuidadas e tratadas dos males espirituais.

Utilizar um conto moralizante, como “Nós somos Águias!”, o qual traz em sua materialidade textual ecos de inúmeros discursos ou vozes, para o contexto de formação de professores, pode significar para o leitor que atitudes como perseverança, esperança ou, até mesmo, fé sejam suficientes para responder às demandas da profissão. Seriam tais atitudes suficientes para resolver problemas gerados pelos baixos salários, más condições de trabalho, despreparo dos alunos, etc.?

## Conto moralizante 02 – “O menino”

No conto “O menino” (ver anexos), a ideia de alienação do ser humano perpassa toda a narrativa. Relata-se o comportamento de uma criança que sempre aceitava as exigências e cobranças que lhe eram feitas, sem realizar questionamento algum. Porém, numa outra situação interativa, momento em que lhe é concedida a liberdade, o aluno não sabe usá-la, pois não lhe fora dada uma formação que o tornasse um sujeito independente e livre, assim como é defendido na moral da história, ao final do conto moralizante “Nós somos águias!”.

No início do texto focalizado, a presença do verbo *contrastar*, usado na forma verbal flexionada do pretérito imperfeito, revela que o ambiente escolar era algo incomum para o protagonista da história. Antes de ter sido inserido nesse espaço, as representações ou imagens (*frames*) que o menino possuía dessa esfera eram algo superior a ele, possivelmente como uma casa do saber, ou mesmo catedral do conhecimento. Até que, ao ser incluído nesse espaço, o estudante descobre que a escola não era o que ele imaginava, ou seja, *tão grande*, utilizando-nos das próprias palavras do texto.

O advérbio de intensidade *tão*, empregado na linha 3 do texto, caracteriza o adjetivo *grande*, revelando que provavelmente o garoto começa a se envolver com o novo contexto, mas ainda não se sente à vontade e familiarizado, como explícito nas entrelinhas do conto. Assim, percebemos no menino o sentimento de estranheza durante a adaptação a circunstâncias não-familiares. O protagonista apresenta desconforto ao se deparar com as regras de funcionamento do novo espaço: a escola.

Nesse conto, a moral do texto não aparece tão claramente como no primeiro conto analisado e, muito menos, o discurso religioso, mas é um texto de fácil leitura, possui forte apelo emocional e ainda uma função edificante. Observamos a resistência do garoto em aceitar as metodologias utilizadas pelas professoras, no início de sua vida escolar. Inicialmente, resiste ao poder de alienação da professora, que se utiliza de uma prática autoritária para impor suas vontades ao estudante, desconsiderando a criatividade ou a formação de um indivíduo autônomo. De acordo com Franchi (2006, p. 35), a criatividade é “fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana”. O comportamento original do garoto do texto não é realimentado, mas desconsiderado.

Mesmo em um novo espaço escolar, quando o garoto encontra outra professora, cuidadosa, mais próxima de seus alunos e usuária de uma metodologia inovadora, a criatividade do garoto não consegue ser despertada. O aluno já se encontrava alienado, acostumado com as práticas limitadas, desenvolvidas por meio da didática utilizada na primeira escola. Sabemos bem, conforme já destacado por Freire (1999, p. 105), que “o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. A moral do conto deixada para o leitor é que, se o professor não oferecer uma educação para a autonomia, de qualidade, será responsável pela formação deficitária do aluno.

Assim como observado no uso do primeiro conto moralizante, em situação de formação, a professora é posta no centro das problemáticas educacionais como a única responsável pela formação oferecida ao aluno. O próprio conto apresenta um contraste entre duas práticas pedagógicas, desenvolvidas por diferentes professoras, sendo a segunda profissional apresentada como mais eficiente, uma vez que se preocupa em desenvolver a autonomia discente. Conforme já destacado por Kleiman e Martins (2007, p. 275), provavelmente, culpabilizar o professor seja uma das alternativas mais fáceis para a mídia, a própria academia e o governo se livrarem da responsabilidade pela educação. Não podemos negar que situações fictícias como as aqui focalizadas podem ocorrer ou servir de experiência profissional na vida real, mas precisamos lembrar que práticas pedagógicas indigestas são frutos de ações do processo de formação oferecido ao professor.

## **Discurso reproduzido nas respostas-opinativas**

A análise dos dados revela que os professores em formação inicial, participantes desta pesquisa, tendem a reproduzir a representação de professores progressistas, assim como orientações discutidas e apresentadas nos contos moralizantes. Críticas às concepções de professores tradicionais, compreendidos como profissionais autoritários, que pouco instigam a participação e a criatividade dos alunos, conforme discurso também propagado nos contos analisados, tendem a ser assumidas pelos professores em formação. Os participantes desta pesquisa apenas reproduzem a moral dos contos por diferentes perspectivas.

Para ilustrar o discurso assimilado pelos professores em formação, via conto moralizante, reproduzimos adiante a resposta-opinativa, elaborada por um informante do 8º Período, no Curso de Licenciatura em Letras. O exemplo é representativo das produções escritas produzidas pelas duas turmas focalizadas.

(8) Resposta-opinativa

Tomando como base os modelos de educação e educadores presentes nos textos (“Nós somos águias” e “O menininho”), veremos a contraposição de dois modelos de ensino:

O primeiro representado pelo camponês e o segundo pela professora do menininho, remetem a um modelo limitador e imbecilizante capaz de tornar águias em meras galinhas, por meio da repetição alienada de formulas e saberes. Tal método também é relativamente fácil tanto de se aprender como de se ensinar, já que não pressupõe investigação ou questionamento.

O segundo modelo de educação representa a libertação do indivíduo, o professor como o naturalista busca, através do esforço, fortalecer o que o aluno já tem, para, então, partir para um conhecimento maior construído e não meramente reproduzido. Assim o aluno é capaz de compreender as estruturas do saber e possivelmente melhorá-lo. Esse é, pois, o modelo de educação e de educador que devem ou não ao menos deveriam nortear os educadores e futuros educadores. (Informante 02 8º P)

No exemplo (8), o informante organiza sua resposta em três parágrafos: o primeiro parágrafo anuncia o contraste entre dois “modelos de ensino”, e o segundo e terceiro parágrafos expõem separadamente os dois “modelos de ensino” previamente anunciados. As expressões nominais anafóricas *o primeiro* e *o segundo*, introdutórias dos últimos parágrafos, retomam as duas concepções de ensino contrapostas nos contos moralizantes lidos. Tais modelos correspondem às representações de professor limitador e libertador tematizadas nos contos utilizados na atividade de leitura.

O professor limitador é comparado pelo professor em formação ao camponês de “Nós somos águias!” e à professora tradicional de “O menininho”. Para o informante, esses personagens transformaram *águias em meras galinhas*. Esse modelo de ensino, também identificado pela forma adjetiva *imbecilizante*, é caracterizado pela metodologia de *repetição alienada de fórmulas e saberes*.

Nessa perspectiva, o informante reproduz o discurso de que o professor que deseja abandonar tal prática rechaçada pode consegui-la facilmente.

Ainda nos termos utilizados pelo informante do exemplo (8), o segundo protótipo de professor busca *através do esforço fortalecer o que o aluno já tem*. Ou seja, considera os conhecimentos e saberes adquiridos por seus alunos assimilados no meio social de que fazem parte, com o compromisso de ampliar esses saberes, conforme discurso da inovação propagado no campo dos estudos da educação. Para o informante, por meio da mediação docente, o que nos lembra a teoria vygotskyana da aprendizagem, professor e alunos constroem cooperativamente novos conhecimentos. A escolha do termo *esforço* caracteriza a dedicação e compromisso do professor. O uso das formas verbais *deve* e *deveria*, como modalizadores epistêmicos de necessidade, nos termos propostos por Neves (2000, p. 62), mostra que, para ser professor, é necessário assumir a postura de libertador.

Em contradição com a responsabilização exclusiva do professor pelas transformações necessárias nos contextos de instrução formal, assim como reproduzido na literatura de autoajuda aqui analisada, o exemplo adiante descreve uma realidade que escapa à vontade ou ao desejo particular do professor em desencadear uma aprendizagem significativa do discente.

(9) Resposta-opinativa

Na graduação, o professor toma conhecimento de teorias, de novos métodos que parecem difíceis de aplicabilidade ou aceitação, porém, não utópicos. É levado a crer em uma educação transformadora, capaz de fazer um diferencial no estado em que se encontra determinada situação social no âmbito escolar, por conseguinte, sai da academia pronto para inovar e fazer valer a Educação.

No entanto, quando chegam à realidade escolar; quando encontram um sistema quantitativo e estatístico (longe de ser qualitativo e humanista que se espera que exista), onde são levados a aprovar alunos com notas superiores à média sete, com o intuito de apenas e tão somente alavancar os índices de erradicação do analfabetismo, evasão escolar, média geral per capita entre discentes, entre outras máculas da educação, esses mesmos professores – cheios de ideias novas e com criatividade – são fadados a “desenhar o mesmo desenho da professorinha”, ou seja, são levados a seguirem um padrão ora estabelecidos por interesse que não os da educação. (Informante 02 8º P)

No exemplo (9), o informante contrasta a formação inicial oferecida ainda no curso de licenciatura com a dinâmica própria do espaço escolar, caracterizada pelo *sistema quantitativo e estatístico*, conforme denominação atribuída pelo informante. Tal contraste é textualmente marcado pelo uso da locução conectiva adversativa *No entanto*. Ainda que as orientações teórico-metodológicas na formação inicial não sejam *utópicas*, conforme afirmado no exemplo focalizado, as denominadas máculas da educação parecem mais resistentes aos antídotos utilizados. As demandas criadas no espaço escolar são bastante complexas, exemplo disso são os significativos e antigos esforços realizados por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento em que a sala de aula ou questões relacionadas diretamente a tal espaço são tomadas como objeto de investigação. Esse último exemplo deixa evidente a existência de atores humanos e não-humanos resistentes às forças interiores que possam desencadear motivação e aliviar angústias, conforme solução facilmente proposta na literatura de autoajuda.

## Considerações finais

Nas obras de autoajuda em que o interlocutor imediato é o professor, é atribuída ao profissional a função de motivar os alunos a encontrarem a solução para os problemas pessoais no próprio interior. Quando o uso dessa literatura está situado em contextos de formação profissional, corre-se o risco de se transmitir a ideia de que a solução para as demandas da prática pedagógica pode ser respondida a partir do esforço particular ou individual do professor, o que acreditamos ser um completo disparate. Nesse sentido, o professor seria o medidor para as ações desencadeadoras não só da própria cura interior, mas também de seus alunos, diferentemente da literatura de autoajuda com público leitor mais amplo, em que o próprio interlocutor se configura como agente da cura pessoal.

As representações de professor construídas pelos professores em formação inicial, participantes desta pesquisa, não avançam em relação ao que é propagado nos contos moralizantes, o que é justificado pela reprodução do discurso inquestionável e autoritário da autoajuda. As demandas para o ensino produtivo são depositadas sob a responsabilidade do professor, como se não houvesse outros atores responsáveis pela interação no espaço complexo de instrução formal. Nessa perspectiva, o professor seria o único responsável pelo sucesso

ou fracasso do ensino. Eis aí o risco presente no uso da literatura de autoajuda como instrumento de mediação para fortalecer o letramento do professor em formação inicial ou em serviço.

Em contexto de formação profissional, permitir que a literatura de autoajuda seja compreendida como orientação para as respostas às demandas do ensino significa desembocar no estreito caminho da especialização ou disciplinarização, pois inúmeras contribuições de diferentes campos do conhecimento são desconsideradas. A construção ou aplicação do conhecimento científico numa perspectiva contrária à interdisciplinaridade ou, até mesmo, à transdisciplinaridade, pode resultar na produção de respostas simplificadas.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de. Self-improvement discourse in the language teacher education. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 198-226, 2010.

**ABSTRACT:** *This work investigates the interference of self-improvement discourse in the teachers representations created by student-teachers within the context of language teacher formation courses. The theoretical grounding is anchored in the notion of transdisciplinarity as central factor for postmodern scientific practice in Applied Linguistics. The results show that the discourses of self-improvement hold teachers responsible for both the success and the failure of their students. Consequently, the use of this type of language during teacher training courses may camouflage teacher empowerment, which may compromise teacher formation.*

**KEYWORDS:** *Teacher Education. Reading. Literacy. Applied Linguistics.*

## Referências

BÍBLIA DE ESTUDO PENTECOSTAL: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2006.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 29. ed. São Paulo: Editora Gente, 2003.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 18. ed. Rio de Janeiro: Sextante.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 23-60.

BRUNELLI, A. F. **“O sucesso está em suas mãos”**: análise do discurso de autoajuda. Campinas, 2004. 149p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUEDES-PINTO, A. L. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 69-94.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

\_\_\_\_\_. Formação do professor: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001a. p. 13-35.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professoras; a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 273-298.

KOCH, I. G. V. BENTES, A. C. CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, L. C. de. **Representação de professor e aluno em aula de leitura**. 2008. 87 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção Escrita) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2008.

- PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 2006.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PICARD, G. **Todo mundo deveria escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: EDUEM, 2011.
- \_\_\_\_\_. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. In: **Investigações**: linguística e teoria literária. Programa de Pós-Graduação em Letras/Recife: Bagaço, 2009. v. 22, n. 2, p. 135-160.
- \_\_\_\_\_. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**: um estudo de caso. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem em Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SILVA, W. R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (Orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura**: diálogos entre formador e professor. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 37-62.
- SOARES, M. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SOBRAL, A. U. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. São Paulo, 2006. 305p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

## **Anexos**

### **Conto moralizante 01 – “Nós somos águias!”**

Vamos, finalmente, contar a história narrada por James Aggrey.

O contexto é o seguinte: em meados de 1925, James havia participado de uma reunião de lideranças populares na qual se discutiam os caminhos da libertação do domínio colonial inglês. As opiniões se dividiam.

Alguns queriam o caminho armado. Outros, o caminho da organização política do povo, caminho que efetivamente triunfou sob a liderança de Kwame N’Krumah. Outros se conformavam com a colonização à qual toda a África estava submetida. E havia também aqueles que se deixavam seduzir pela retórica dos ingleses. Eram favoráveis à presença inglesa como forma de modernização e de inserção no grande mundo tido como civilizado e moderno.

James Aggrey, como fino educador, acompanhava atentamente cada intervenção. Num dado momento, porém, viu que líderes importantes apoiavam a causa inglesa. Faziam letra morta de toda a história passada e renunciavam aos sonhos de libertação. Ergueu então a mão e pediu a palavra. Com grande calma, própria de um sábio, e com certa solenidade, contou a seguinte história:

Era uma vez um camponês que foi a floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Coloco-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros. Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia. – De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu criei como galinha. Ela não é, mas uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

– Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas. – Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia. Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse: – Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não a terra, então abra suas asas e voe! A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá

embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas. O camponês comentou:

– Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha! – Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã. No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, abra as suas asas e voe! Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas. O camponês sorriu e voltou à carga: – Eu lhe havia dito, ela virou galinha! – Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma ultima vez. Amanhã a farei voar. No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas. O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não a terra abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte. Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico *kau-kau* das águias e ergue-se, soberana, sobre se mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez mais para o alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...

E Aggrey terminou conclamando:

Irmãos e irmãs, meus compatriotas! Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus! Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E muitos de nós ainda achamos que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias. Por isso, companheiros e companheiras, aramos as asas e voemos. Voemos como as águias. Jamais nos contentemos com os grãos que nos jogarem aos pés para ciscar.

Autor: BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*: uma metáfora da condição humana.

Disponível em: <<http://www.activeboard.com/forum.spark?aBID=61756&p=3&topicID=3346418>> Acesso em 3 abr. 2010.

## **Conto moralizante 02 – “O menininho”**

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menininho descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

“Hoje nós iremos fazer um desenho.”

“Que bom!” pensou o menininho. Ele gostava de desenhar. Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... pegou a sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. A professora então disse:

“Esperem, ainda não é hora de começar!” Ela esperou até que todos estivessem prontos.

“Agora”, disse a professora, nós iremos desenhar flores. Começou a desenhar bonitas flores com seu lápis rosa, laranja e azul. A professora disse:

“Esperem! Vou mostrar como fazer:” E a flor era vermelha com caule verde.

“Assim”, disse a professora, “agora vocês podem começar”.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

“Hoje nós iremos fazer uma coisa com barro”.

“Que bom” pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

“Esperem! Não é hora de começar!” ela esperou até que todos estivessem prontos.

“Agora”, disse a professora, nós iremos fazer um prato”.

“Que bom” pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

“Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar”. E o prato era fundo.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio

prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala.

Um dia a professora disse:

“Hoje nós vamos fazer um desenho”.

“Que bom!” pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho disse:

“Você não quer desenhar?”

“Sim, o que é que nós vamos fazer?”

“Eu não sei, até que você o faça”.

“Como eu posso fazê-lo?”

“Da maneira que você gostar”.

“E de que cor?”

“Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?”

“Eu não sei”.

E começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

(Autor não identificado)

Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-menininho-958289.html>> Acesso em 3 abr. 2010.