

RELAÇÕES DE PODER EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE INGLÊS¹

Telma Nunes **GIMENEZ**
Pós-Doutora/Kettering Foundation
Doutora em Linguistics and Modern English Language/Lancaster University
Docente da Universidade Estadual de Londrina²

Bárbara **CAPRIOLI**
Graduanda Letras-Inglês/Universidade Estadual de Londrina³
Bolsista de Iniciação Científica/CNPq

RESUMO: Com base nos conceitos de comunidades de prática (WENGER, 1998) e de modalizações no discurso (FAIRCLOUGH, 2003), este estudo teve como objetivo compreender a participação de integrantes do projeto de extensão “Construindo o currículo de língua inglesa para escolas públicas de Londrina”, o qual teve duração de abril de 2011 a julho de 2013. O *corpus* delimitado foi a transcrição de gravação em áudio de uma das reuniões do grupo (6 de julho de 2012), no qual se discutiu a redação de um guia curricular. Verificou-se a predominância de modalizações deonticas, com menor frequência de modalizações epistêmicas e avaliativas. Tal emprego foi interpretado como estratégia de mitigação das relações de poder que evidenciaram a centralidade da coordenadora do projeto, embora com participação legítima dos demais membros na negociação do empreendimento conjunto.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades de Prática. Modalização. Poder.

Introdução

O interesse despertado pelo conceito de comunidades de prática (WENGER, 1998) no meio educacional revela que este tem um potencial para gerar compreensões sobre como profissionais atuantes e novatos aprendem e desenvolvem suas práticas profissionais. Partindo das teorias socioculturais, a aprendizagem tem sido compreendida como um fenômeno social, no qual se configura como um importante papel quanto às trajetórias que os indivíduos traçam no interior de comunidades a que pertencem ou querem pertencer. Para essas trajetórias, são características essenciais das comunidades de prática o contínuo engajamento, o compartilhamento de um repertório e o empreendimento conjunto.

Embora, na formulação inicial de Wenger, o conceito previsse apenas um tipo de trajetória, a da periferia para a centralidade ou plenitude (LAVE e WENGER, 1991), mais recentemente, as trajetórias podem ser concebidas de diferentes maneiras. De acordo com

¹ Agradecemos a Denise I.B.G. Orteni pela leitura e sugestões em uma versão anterior deste trabalho.

² Agradeço ao CNPq o apoio para realização da pesquisa. Endereço eletrônico: tgimenez@uel.br

³ Endereço eletrônico: barbara_caprioli_89@hotmail.com

Fuller (2007), essas trajetórias podem ser: interiorizada (*Inbound*), no qual há movimento para o centro da comunidade, atingindo um *status* de membro pleno; periférica (*Peripheral*), em que se mantém em uma posição marginal, na periferia da comunidade; integrada (*Insider*), na qual o indivíduo mantém sua identidade em constante formação, mesmo com participação plena; fronteira (*Boundary*), onde há o entrelaçamento de comunidades, ou seja, um indivíduo pertence a diferentes comunidades; e exteriorizada (*Outbound*), em que a trajetória se dá para fora, ocorrendo um desligamento do membro em relação à comunidade. Além disso, essas trajetórias não são fixas e indivíduos podem desempenhar papéis diferenciados dependendo de ações específicas que estejam sendo desenvolvidas pelo grupo. Portanto, esses movimentos estão ligados aos modos como os membros de uma comunidade se relacionam e de que forma se sentem em relação ao seu grau de pertencimento. Considerando que o poder permeia as relações humanas e os processos de negociação em atividades conjuntas, essas trajetórias não podem ser compreendidas sem abordar questões de poder.

Neste estudo, busca-se compreender essas trajetórias a partir das relações de poder manifestadas no interior de um grupo que se instituiu como uma comunidade de prática. Será analisada a linguagem gerada nas interações ocorridas nas reuniões de trabalho do grupo envolvido no projeto de extensão “Construindo o currículo de língua inglesa para as escolas públicas de Londrina”, cujo detalhamento será feito adiante. Buscamos evidenciar aspectos dessas relações reveladas nos estilos adotados pelos participantes, por meio de elementos da Análise de Discurso Crítica – ADC (FAIRCLOUGH, 2003). Este é um referencial que tem sido proposto por autores que buscam vincular aspectos teóricos de comunidades de prática e ADC (e.g. TUSTING, 2005). Tomamos como foco as modalizações deontica, epistêmica e avaliativa, apresentadas pela ADC (FAIRCLOUGH, 2003), uma vez que estas são indicativas das relações interpessoais entre os interagentes.

Fundamentação teórica

Wenger (1998) afirma que as identidades dos sujeitos envolvem um processo de identificação e *negociação*. A identificação se refere aos modos como os indivíduos se posicionam na comunidade, demonstrando pertencimento. Isto pode ser observado a partir de uma linguagem que revela inclusão ou exclusão, como, por exemplo, com o emprego de “eu” ao invés de “nós” ou “vocês” ao invés de “a gente”. Ao mesmo tempo em que indica

pertencimento também indica traços de identidade, como quando um membro se sente acolhido ou ignorado em suas intervenções.

A participação também depende da capacidade de negociação, ou seja, a capacidade que o sujeito tem de se manifestar com legitimidade em determinados assuntos e negociar sentidos, apropriando-se ou contestando posições articuladas no interior da discussão. Dessa forma, participação não é compreendida apenas como manifestação positiva e até o mesmo o silêncio pode ser uma forma de participação. Grupos em que o “ethos” (conjunto de práticas culturais) é de autoritarismo podem dificultar essas negociações e, portanto, produzir trajetórias de marginalidade ou de exterioridade (*outbound*). Quando um membro da comunidade propõe uma atividade e é ignorado ou quando há rejeição sumária de suas sugestões, pode sentir-se excluído e iniciar uma trajetória de marginalidade. O contrário também pode acontecer: um ambiente democrático pode encorajar os membros a assumirem posições de centralidade na comunidade.

Desse modo, a linguagem exerce uma função importante nesse processo, permitindo a negociação de sentidos e, por consequência, a definição de uma trajetória a ser tomada. É por meio da linguagem que a participação é exercida, que a negociação de significado se torna possível. Esse processo, contudo, dá-se nas interações entre seus membros, o que indicia a existência de relações de poder.

A fim de entender a linguagem dentro de uma comunidade de prática, Tusting (2005) sugere o uso da Linguística Social Crítica (*Critical Social Linguistics – CSL*). De acordo com essa corrente teórica, assumir a linguagem como prática social significa entender as variações da língua desenhadas também por limitações sociais, e não somente por estruturas léxico-sintáticas. Utilizando o modelo de análise CSL, é possível expandir a teoria de comunidade de prática para relações entre a linguagem utilizada em uma situação imediata e os aspectos da comunidade e as estruturas sociais mais amplas nas quais a linguagem está amparada. No caso do grupo objeto deste estudo, é preciso vincular as interações geradas em reuniões de trabalho ao contexto mais amplo de ensino de inglês no contexto da globalização, que vem pressionando pela inserção curricular daquela língua e as instituições e indivíduos encarregados de fazer a formação dos profissionais que atuam nas escolas.

Baseada em Fairclough (2003), Tusting propõe que os estudos com foco em comunidades de prática observem elementos como gênero, discurso e estilo, considerados por Fairclough como as três principais formas do discurso como prática social.

Fairclough (2003) se refere a *gêneros* como sendo estruturas genéricas de textos. De maneira geral, a comunicação, a interação social do indivíduo, acontece necessariamente por meio de algum gênero. No caso deste estudo, o gênero poderia ser “reunião de trabalho” ou “grupo de estudo”, que poderia assumir formatos híbridos entre uma “aula” e “conversa entre colegas de trabalho”. No entanto, não se deve confundir gêneros com textos. Gêneros são formas potenciais para a realização de textos. Portanto, os textos, escritos ou orais, se materializam através de gêneros. Os textos analisados são as transcrições das reuniões gravadas em áudio e cujo detalhamento será feito adiante.

Outro importante elemento envolvido na prática social é o *discurso*. O discurso abrange o significado representacional dentro de uma determinada prática social, ou seja, é o modo como os eventos sociais são representados nos textos. Essa representação leva em consideração tanto o que está explícito quanto o que foi omitido em um determinado texto. Na linguagem verbal, essas representações podem ser inferidas a partir de escolhas lexicais, por exemplo.

É importante destacar que, assim como o gênero, o discurso não se confunde com texto. Discursos são modos particulares de representação que estão disponíveis no mundo social e que são materializados por meio do texto. Pode-se falar em discurso neoliberal, por exemplo, mas não em discurso de determinado indivíduo, pois o que é materializado por ele é o texto, que pode ou não ser enviesado por determinado discurso.

No que se refere ao *estilo*, elemento que conduzirá a análise feita neste trabalho, Fairclough (2003) o conceitua como aspectos de identificação, é o modo como um indivíduo se expressa, as escolhas linguísticas que evidenciam um comprometimento com o que está sendo dito. Esse comprometimento pode se dar na esfera da verdade, sob a modalidade epistêmica, no eixo da conduta, que abrange a obrigatoriedade ou a permissibilidade, sob a modalidade deôntica, ou ainda com relação a juízos de valor, sob uma modalidade avaliativa. O significado identificacional está relacionado ao estilo, aspectos discursivos do modo de falar de uma pessoa, que revela seu modo de ser, suas identidades. Nesse sentido, as análises

textuais devem se preocupar em identificar traços linguísticos que permitam perceber os estilos ou o modo como o enunciador identifica a si mesmo e a outras pessoas.

Metodologia

A comunidade de prática estudada nesta pesquisa é constituída por integrantes do projeto de extensão “Construindo o currículo de língua inglesa para escolas públicas de Londrina”, iniciado em 2011, reunindo alunos de graduação, pós-graduação, professores de ensino fundamental e médio, professores universitários e gestores do ensino municipal e estadual. O grupo interagiu por meio de reuniões quinzenais de cerca de uma hora e meia de duração. As reuniões envolveram discussões sobre o ensino de língua inglesa na rede pública de ensino, configurando-se como um grupo de estudos que tinha por meta a elaboração de um guia curricular, coletivamente produzido. Além disso, interagiram por meio de um *site* na plataforma “Wiggio”, que permite compartilhamento de arquivos e troca de mensagens.

O quadro 1 abaixo traz as datas das reuniões realizadas no período de abril de 2011 a julho de 2012, das quais algumas foram gravadas e transcritas.

DATA	TÓPICOS
8 de Abril - 2011	Objetivos do Projeto – Metas.
29 de Abril - 2011	Compartilhamento dos resultados de questionário aplicado a alunos matriculados na 5ª. Série e seus professores
12 de Maio - 2011	Discussão sobre as diretrizes nacionais para educação infantil.
20 de Maio - 2011	Apresentação da situação de oferta de língua inglesa no município de Rolândia em comparação com Londrina.
3 de Junho - 2011	Rolândia e Londrina compartilham seus projetos pedagógicos em andamento.
10 de Junho – 2011	Discussão dos projetos pedagógicos apresentados na reunião anterior.
29 de Junho – 2011	Primeiros apontamentos sobre o guia curricular.
5 de Agosto – 2011	Continuação da construção do guia curricular (discussão de ideias e sugestões)
19 de Agosto - 2011	Continuação da construção do guia curricular (discussão de ideias e sugestões).
2 de Setembro – 2011	Apresentação de orientações curriculares de outros países.
16 de Setembro – 2011	Mapeamento de municípios que possuem orientações curriculares para o ensino de inglês para crianças
10 de Outubro – 2011	Apresentação de resultados do mapeamento
11 de Novembro – 2011	Retomada de orientações curriculares oficiais
2 de Dezembro – 2011	Continuidade da escritura do guia curricular: revisão dos objetivos.
2 de Março – 2012	Continuidade da escritura do guia curricular
16 de Março - 2012	Continuidade da escritura do guia curricular
13 de Abril – 2012	Continuidade da escritura do guia curricular
1 de Junho - 2012	Continuidade da escritura do guia curricular
6 de Julho – 2012	Última reunião do projeto antes de sua prorrogação: discussão sobre sua continuidade, apresentação de trabalho em congresso, e avaliação da participação no projeto.

Quadro 1: Calendário e tópicos das reuniões

A prática compartilhada da comunidade foi a elaboração de currículo para o ensino de inglês nas séries iniciais, embora seus integrantes participassem de outras comunidades de prática com intersecções com esse empreendimento conjunto. Conforme veremos adiante, essas outras filiações lhes permitiam imprimir formas de participação influenciadas por essas outras comunidades.

A fim de exemplificar aspectos de identificação dos membros dessa comunidade, focalizamos as modalizações deontica, epistêmica e avaliativa, tomando como texto a transcrição da reunião realizada no dia 06 de julho de 2012, que contava com a participação de professores universitários, professores da rede municipal de ensino e funcionários da administração da rede pública de ensino. A escolha dessa reunião se deve ao fato de ter sido a que encerrava um ciclo relativo ao objeto do empreendimento conjunto: a redação do guia curricular. Nela, foi discutida a versão final do documento que seria disponibilizado aos professores e gestores.

O quadro 2 elenca os tópicos discutidos na reunião daquele dia. Como já dito, esta reunião aconteceu depois da redação de uma primeira versão do guia curricular e funcionou como uma espécie de avaliação do projeto até aquele momento, visto que seria necessário solicitar sua prorrogação por mais um ano, estendendo o prazo de 18 meses inicialmente previsto. A reunião teve a duração de 1h36min e dela participaram: Telma, Denise, Mariângela, Márcia e Anísia⁴.

TEMPO INICIAL DA DISCUSSÃO	TEMPO FINAL DA DISCUSSÃO	DURAÇÃO EM MINUTOS	TEMA TRATADO
00:01:04 00:03:27 00:04:34 00:06:01 00:22:13 00:29:57 00:36:33 00:46:11 01:35:53 00:45:08	00:02:56 00:03:56 00:04:39 00:06:30 00:26:46 00:36:19 00:45:07 00:48:21 01:36:11 00:46:10	25:50	1.Elaboração conjunta de resumo de comunicação a ser apresentada em evento (EPLÉ)
00:02:56 00:04:40 00:11:37 00:15:16 00:17:41	00:03:26 00:05:58 00:11:44 00:16:24 00:22:12	15:52	2. Comentários sobre a oferta de inglês na rede pública municipal (questões legais, contratação de professores, capacidade de atendimento)

⁴ Os participantes no projeto são: Gestora – Anísia; Professores universitários – Denise, Telma; professoras de ensino fundamental – Mariângela, Márcia.

00:06:31 00:11:45 00:12:52	00:11:36 00:12:45 00:15:15		
00:03:57	00:04:33	01:10	3. Comentário sobre artigo relacionado ao projeto enviado ao Jornal de Londrina.
00:16:30	00:17:40	06:34	4. Viabilidade de implantação do guia curricular
00:26:47 00:34:27 01:24:19	00:29:56 00:34:33 01:25:18	04:14	5. Atividades do grupo programadas para o segundo semestre.
00:48:58	01:04:45	15:47	6. Redação final do guia curricular.
01:04:56	01:07:38	02:42	7. Encaminhamento de tarefas para os participantes.
01:10:37 01:25:19	01:24:18 01:29:01	17:23	8. Auto-avaliação de cada integrante e sua participação no grupo.
01:29:02	01:35:36	06:34	9. Discussão sobre questões de língua inglesa aplicadas no ENEM.

Quadro 2: Temas e sua duração na reunião de 06/07/2012

Análise de dados

Tomando o foco central do projeto, selecionamos o tópico 6 que trata da redação de um texto orientador para o ensino de inglês nas séries iniciais. Este foi o segundo tópico de maior duração, conforme descrito acima. No excerto 1, as participantes discutem questões relacionadas à elaboração do guia curricular, tanto em relação ao que já foi escrito, quanto novas sugestões para melhorar o documento.

[Excerto 1]

[00:48:58] Telma: Muito bem. Então, agora, o próximo assunto. Hoje **nós iríamos** falar um pouquinho sobre a participação no projeto, não é? E **íamos tentar** ver essa questão do texto. Então **vamos passar rapidinho pela questão do texto** que eu tentei trabalhar um pouquinho nele e.. assim, estava falando com a Denise que eu acho que a **gente talvez precise definir melhor um pouco quem é o destinatário deste texto**, tá? 'Linkando' um pouco com isso que eu acabei de falar sobre os documentos de ensino de nove anos e as questões de letramento. Porque a gente fez um texto, é.. uma boa parte dele calcada nos documentos de Rolândia e nos documentos de Londrina, é.. e aí eu fiquei pensando, se a gente tá dirigindo esse documento para o professor, será que é isso que ele quer ler, o que ele gostaria de ler num documento que fosse um guia, né.. um guia curricular. Então, não sei, acho que eu vou sugerir que vocês levem pra casa a versão impressa, é.. aí nas férias dá uma.. quando tiver com sono, ou sem sono..

[00:50:19] Anísia: Da meia noite às seis (risos)

[00:50:21] Mariângela: essa versão é a que você mandou?

[00:50:24] Telma: Mandei no wiggio hoje, postei no wiggio. Mas pode levar essa versão impressa, tá? Porque acho que às vezes é mais fácil pra pessoa rabiscar, é.. e aí eu tentei, eu tinha uma parte que era apresentação e introdução, eu transformei em uma coisa só, porque achei que tinha.. era assim, explicando um pouco porque que é importante ter um guia, já que não

existem orientações pra esse nível, que é fruto da experiência do grupo, etc. e etc., que a língua inglesa tá aí pra, né.. fazendo as orientações pra que ela seja introduzida, enfim. E aí vem essa parte que é o ensino para crianças, por isso que **eu acho** que aqui a gente podia, talvez, fazer mais referências a esse documento do ensino de nove anos.

[00:51:17] Anísia: humhum

[00:51:18] Telma: porque eu achei que ficou muito voltado para... tem parâmetros curriculares, né..

Anísia: humhum

Telma: tem a questão de Vygotsky, tatata, né...

Anísia: humhum

(..)

[00:51:44] Telma: Então talvez deixar nesse texto aquilo só que a gente acha que o professor gostaria de ler, é.. por exemplo, ‘percebemos que cada vez mais cedo é preciso colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira possibilitando-lhe tomar contato com maneiras diferentes de viver a vida social e suas expressões culturais’ o que quer dizer isso né? O que significaria ‘tomar contato com diferentes maneiras de viver a vida social’?

[00:52:21] Denise: ..vai pegar isso aqui e vai falar ‘ahhh...’

[00:52:23] Telma: ‘mais um blá, blá, blá’

[00:52:24] Denise: É.

A coordenadora do projeto, aparentemente insatisfeita com a versão do guia até então construída, propõe uma revisão tendo em vista o público leitor. Dessa forma, é ela quem pauta o tópico a ser tratado. Após adotar uma posição categórica (“*então, agora, o próximo assunto*”), suaviza ao propor hipoteticamente (“*iríamos*”, “*íamos*” - modalidade deontica baixa) que aquele seria o assunto combinado, pedindo a confirmação do grupo (“*não, é?*”). Mais adiante, Telma adota modalizações deonticas (“*eu acho*”, “*talvez*”) quando expressa seu desejo, através da pronominalização (eu), sobre como o guia deve ser conduzido e melhorado. Da mesma maneira, depois de usar o pronome ‘eu’ ao expressar sua vontade, Telma volta a se referir ao grupo (a gente) como autor do guia. A fala é encerrada com a sugestão de leitura do guia para possibilitar seu melhoramento, utilizando modalizações de possibilidade (“*não sei*”, “*acho*”).

Indagada diretamente por Mariângela (“*essa versão é a que você mandou?*”), Telma explica sua proposta e situa o grupo a respeito de suas alterações efetuadas no documento (uso marcado do pronome ‘eu’), após, nas últimas linhas, incluir novamente os participantes (“*a gente*”), mas ainda reforçando a sua vontade e a reformulando através de uma modalização indicativa de possibilidade/sugestão (“*eu acho*”, “*podia*”, “*talvez*” – modalidade deontica baixa). Percebe-se que existe aceite das sugestões de Telma quando os participantes concordam com o que foi dito.

Em sua segunda fala (00:51:44), por meio de uma modalização deôntica, Telma expõe, em nome do grupo (“*a gente*”), uma opinião em forma de sugestão (“*talvez*”). Ao colocar-se na posição do professor que irá ler o texto, ela seleciona um trecho para exemplificar sua opinião de que seria preciso explicitar melhor os conceitos subjacentes à proposta. Denise parece se alinhar com Telma, ao parafrasear a ideia (*vai pegar isso aqui e vai falar ‘ahhh*) e depois concordar (*É*).

No excerto seguinte, a discussão prossegue com sugestões de como tornar o texto mais compreensível pelo professor.

[Excerto 2]

[00:52:26] Telma: Então, tem a questão do tamanho, né? Por que o que me interessa mesmo? Daí tem lá a questão dos objetivos, né, e eu deixei tudo junto, num item só. Tem os objetivos gerais, os objetivos específicos, mas **a gente precisaria, talvez, dizer pro professor assim..’ tá, eu tenho esses objetivos e como isso pode orientar o meu processo de avaliação? Se eu estou querendo que o aluno se aproprie do vocabulário base, articulando as estruturas essenciais... como é que eu vou saber se a criança tá realmente atingindo esses objetivos ou não?** Então, **eu não sei, achei que, talvez, a gente tem que mexer um pouco mais nesse texto antes de disponibilizá-lo assim...** E aí eu coloquei todo aquele quadro que a Mariana mandou agora, né.. mais especificado. (.) Então, se **a gente fizer disso a nossa questão central**, é esmiuçar um pouco isso, mais, para o professor o que isso representa em termos de... como **a gente tá entendendo que a criança vai aprender essa língua estrangeira**. Então acho que é fundamental a gente olhar esse quadro e dizer, é isso mesmo? (.) Entendeu? Isso aqui vai dar um... Porque o professor, a primeira coisa que ele vai fazer é buscar isso aqui, não é? Tô enganada?

[00:54:07] Denise: Não.

[00:54:08] Telma: Eu acho que é mais ou menos isso, ele vai querer saber ‘*não, mas o que eu tenho que ensinar*’. E isso aqui é bem hermético, né, do ponto de vista do quadro só, então o texto tem que esmiuçar um pouco mais pra ele o que é que a gente gostaria... eu acho que **seria interessante** fazer nesse nível aí, em cada um desses níveis, né... (.)

[00:54:41] Anísia: Não é um, não é um.. (interrupção)

[00:54:42] Telma: **Talvez até um plano de aula, sabe..**

[00:54:47] Anísia: Seria mais explicar em algumas situações como pode ser trabalhado esse conteúdo..

Ainda que haja professores no grupo, é a coordenadora que se coloca no lugar do professor, como se ele/a estivesse fora da comunidade. A linguagem produzida no texto é considerada distante desse mundo profissional. Ao trazer a voz (imaginária) do professor (em itálico na transcrição), procura estabelecer a legitimidade de sua proposta. Neste trecho, através da primeira fala de Telma, é definido o tópico por meio de uma modalização epistêmica que expressa as limitações do texto (“*tem a questão do tamanho*”) e a necessidade de conter os objetivos do programa curricular (“*tem lá a questão dos objetivos*”). Em seguida,

na forma de modalização deôntica, Telma define o que deve ser incluído no guia curricular (“*mas a gente precisaria, talvez, dizer pro professor assim..*”) e, ao mesmo tempo, considerando a situação de forma hipotética, revela a solução do problema de forma categórica (“*se a gente fizer disso a nossa questão central, é esmiuçar um pouco isso*”). No final de sua fala, justifica a opinião dada com modalização epistêmica e busca a confirmação do grupo (“**Porque o professor...**”, “*não é? Tô enganada?*”), a qual é alcançada com a resposta de aprovação de Denise. Aqui, novamente Telma e Denise parecem alinhadas na percepção de que o texto poderia se tornar mais detalhado em termos práticos, talvez por terem filiações semelhantes em outras comunidades das quais partilham (a de professoras universitárias e de pesquisadoras).

Telma, ainda, em sua segunda fala, continua a justificar sua opinião e utiliza-se de modalizações avaliativas para isso. Primeiro avalia como “*hermético*” o quadro já inserido no texto e depois, de forma hipotética, faz uma avaliação positiva de sua sugestão (“*eu acho que seria interessante fazer nesse nível aí*”). Por sua vez, Anísia se posiciona e aponta em tom de sugestão (“*seria mais explicar...*”) o que desenvolver na atividade destacada, retomando, assim, a colocação anterior de Telma.

Ainda com base em sugestões que apresenta para o grupo, Telma retoma a justificativa para revisão do texto, tendo em vista os professores como leitores e pede a confirmação do grupo e de uma professora em particular, pois está assumindo um ponto de vista desses professores.

[Excerto 3]

[00:54:52] Telma: É. Eu estou pensando, por exemplo, naquele livro que o P e a M fizeram, eles fazem isso, eles pegam uma unidade e vão mostrar como aquela unidade pode ser trabalhada. Atividade pra fazer com os alunos... não sei, **o que vocês acham?** Eu fiquei revendo o texto e fiquei pensando qual seria o melhor formato? Não sei... **vocês que estão mais na sala de aula, né.. como que é?**

[00:55:33] Anísia: É, **acho que a gente vê isso mesmo**, que **eles querem a prática**. Se for pra pegar uma.. se bem que **a gente sabe que tudo isso é importante**, essa fundamentação, mas o professor vai na prática.

[00:55:43] Telma: Então, **eu acho que dá** pra gente falar sobre a fundamentação, mas linkando com essa proposta, não sei.. estou pensando nisso.. porque **acho que é importante** pro professor saber quais são as bases que sustentam isso, é só porque a gente achou que tem que fazer diferente? Não.. tem toda uma.. entendeu? Tem uma razão de ser aí..

[ruídos]

[00:57:21] Telma: então, **o que vocês acham disso que eu falei?** Mariângela, **o que você acha?**

[00:57:27] Mariângela: Eu estava pensando aqui que por mais que o professor queira, **ele tem que ter uma linha**, realmente. Ele quer criar em sala de aula, mas ele não tem base nenhuma, né.. então se não estiver bem...

[00:57:42] Telma: Esmiuçado isso...

[00:57:43] Mariângela: Esmiuçado, ele...mas é tipo em Rolândia, porque ali **a gente** tem todo o material explicando tudo como usar, tem a parte que eles podem ter a.. eles fazem da forma deles, mas não tá ali acompanhando tudo, eles ainda..

[00:58:07] Telma: Porque eu estou imaginando assim, o professor que se formou em Letras ele não tem necessariamente esse conhecimento do que é o desenvolvimento da criança nessa etapa, e nem como é que é aprender língua estrangeira nessa situação que a gente tem, que é de sala de aula e tal, por criança. Então, talvez, focar um pouco mais nisso, trazer um pouco mais de informação sobre isso.

[00:58:42] Anísia: Você acha que precisa colocar alguma coisa relacionada a concepção de infância, concepção de... não lembro se fala aqui dessa parte, igual está naquele documento verdinho lá né..

[00:59:00] Mariângela: Colocar mais ou menos como trabalhar com as crianças, **porque no curso de letras não tem isso**.

[00:59:07] Márcia: Não, e as professoras que foram agora transpostas de quinta a oitava, né, que estão indo dar aula de inglês **estão perdidas**.

[00:59:12] Anísia: É porque sempre trabalhou com adolescente, né...

[00:59:16] Márcia: elas falam assim ‘*cinquenta minutos? O que que eu vou dar pra criança se não for um negócio escrito?*’ chegou e me falou isso.

A coordenadora do projeto busca aprovação para sua sugestão, pedindo a confirmação das integrantes do grupo com maior familiaridade com este tipo de ensino (“*Não sei... vocês que estão mais na sala de aula, né.. como que é?*”). Anísia responde confirmando a indagação de Telma por meio de modalização epistêmica (“*que eles querem a prática*”, “*a gente sabe que tudo isso é importante*”) e avaliativa (“*É, acho que a gente vê isso mesmo.*”). Por ter experiência de sala de aula e estar à frente da gestão educacional, Anísia traz sua multifiliação para referendar a proposta. Observe-se que os professores destinatários do texto são vistos como “outros”, não incluídos no grupo em questão. O uso do pronome “eles” e “elas” é evidência disso.

Mariângela, indagada diretamente por Telma (“*Mariângela, o que você acha?*”), também responde confirmando o que foi exposto anteriormente com modalização deontica de obrigatoriedade (“*ele tem que ter uma linha, realmente.*”) e justifica sua opinião baseada em fatos que ocorrem em sua realidade de trabalho (“*mas é tipo em Rolândia, porque ali a gente tem todo o material explicando tudo como usar...*”).

No excerto iniciado em 00:58:42, Anísia faz sugestão em forma de pergunta, respondida por Mariângela e logo após Márcia se junta ao diálogo para reiterar que as professoras precisam de orientação mais detalhada sobre procedimentos metodológicos.

Mariângela combina, em sua fala, por exemplo, uma modalização deôntica baixa (“*Colocar mais ou menos como trabalhar com as crianças*”) e epistêmica relacionada com a realidade do curso de Letras (“*porque no curso de Letras não tem isso*”), buscando justificar a afirmação deôntica anterior. Anísia e Márcia também fazem uso de modalizações epistêmicas para justificar a aceitação da sugestão de Telma (“*as professoras que foram agora transpostas de quinta a oitava, né, que estão indo dar aula de inglês estão perdidas*”, “*É porque sempre trabalhou com adolescente, né...*”).

No excerto seguinte, a coordenadora questiona a clareza do documento tal como está escrito e faz questionamentos buscando respaldo em quem tem experiência com esse nível de ensino.

[Excerto 4]

[00:59:23] Telma: Então, a minha pergunta era assim, será que no texto que a gente fez fica bem claro o que caracteriza essa faixa etária de aprendizagem? Entendeu?

[00:59:39] Márcia: Eu vou ter que ler de novo, mas **eu acho que não**. Está falando diretamente com as professoras que já tem pedagogia, né?

[00:59:49] Telma: É, porque eu acho que a gente falou de modo geral sobre aprendizagem e não..

[00:59:51] Mariângela: Eu estive conversando com uma professora. Ela fez magistério, fez o (inaudível), fez pedagogia e fez letras. E, a gente comentando da questão da data e tudo, ela falou ‘*Mariângela, antes do segundo ano, eles não tem noção de data, então você não pode trabalhar data com eles no primeiro ano*’. E eu fiquei, poxa, eu fiz pedagogia, eu não fiz magistério, e são coisas que eu não sabia.

[01:00:29] Telma: Mas com seis anos eles já leem, né?

[01:00:3] Mariângela: Alguns não, a grande maioria, nem todos. Ainda mais, também, tem o outro detalhe, com essa mudança do ensino de nove anos, né, o primeiro ano era o pré, né, não é a primeira série.

[01:00:49] Anísia: Então não tem aquela obrigatoriedade de estar lendo no primeiro ano..

[01:00:52] Mariângela: **Até o terceiro, eles falam ciclos, né, até o terceiro ano, então eles vão sair alfabetizados no terceiro ano e não mais no segundo, como era a segunda série**. Tem toda essa questão também.

[01:01:07] Telma: É, eu até falei isso **porque eu não conheço**, eu precisaria também ler, entendeu? Porque **eu tenho interesse** em ler esses textos pra me aprofundar, ler sim, tem dia que leio correndo, mas **eu acho que precisaria ler um pouco mais** esses documentos, essa orientação que está sendo dada, a concepção de criança que está nesses documentos, pra entender, pra poder situar melhor.. tem que ver essas tabelas, né.. essa proposta que está sendo feita aqui. Porque aqui a gente está dando também algumas sugestões, lá no documento de Londrina, né, do que trabalhar, né?

[01:01:53] Anísia: Humhum, isso é interessante (interrupção)

[01:01:54] Telma: “grammar, card, dvd, story telling, cooking class, games”,.. tem esse elemento, né? De orientação metodológica. Mas **eu acho que precisa ter** um pouco também dessa (.) ligar um pouco com essas teorias que estão sustentando a proposta, né?

Em meio a exposições dos participantes, Telma faz uma afirmação sob a modalidade epistêmica (“*Então, a minha pergunta era assim.*”) e faz com que o assunto da discussão tome o foco por ela indicado na forma de uma pergunta modalizada (“*será que no texto que a gente fez fica bem claro o que caracteriza essa faixa etária de aprendizagem?*”). Na pergunta também é verificada uma modalização avaliativa (“*bem claro*”) que expressa o modo como texto do documento deve estar.

As falas seguintes de Márcia e Mariângela (“*mas eu acho que não. Está falando diretamente com as professoras que já tem pedagogia, né?*”, “*E eu fiquei, poxa, eu fiz pedagogia, eu não fiz magistério, e são coisas que eu não sabia.*” – modalidade epistêmica) confirmam a necessidade de o texto ser apresentado na forma como foi avaliado por Telma (“*bem claro*”).

Após a fala de Mariângela, Telma questiona a informação contida na fala sobre a aprendizagem de leitura. Mariângela e Anísia esclarecem a dúvida de Telma, que justifica sua dúvida em sua próxima fala (“*É, eu até falei isso porque eu não conheço*”). Logo em seguida expõe a necessidade, em forma modalizada, indicando sugestão de ler os documentos que falam sobre ensino para crianças (“*eu acho que **precisaria** ler um pouco mais esses documentos*” – modalidade deôntica baixa), haja vista que o trabalho do grupo aborda esse tema (“*Porque aqui a gente está dando também algumas sugestões, lá no documento de Londrina.*”). A sugestão de Telma é apreciada positivamente por Anísia (“*Humhum, isso é **interessante***” – modalidade avaliativa).

No excerto seguinte, iniciado por uma pergunta de uma participante, a autoridade da coordenadora é reforçada pela concordância com sua proposta de reescritura do guia.

[Excerto 5]

[01:02:24] Anísia: **Caberia**, também, falar das fases de desenvolvimento? Você acha que daí já ficaria muito extenso?

[01:02:29] Telma: Então, tá vendo que tá... (Ruídos)... **vai ter que expandir...**

[01:02:33] Anísia: O que tá lá primeiro de concreto, aquelas páginas né?

[01:02:36] Telma: **Vai ter que expandir um pouco isso aqui.** O que tá aqui, olha.. na educação infantil, o que que caracteriza?

[01:02:42] Denise: Que página?

[01:02:44] Márcia: Logo depois do quadro.

[01:02:45] Telma: Ah.. eu apaguei o número de páginas. ‘O que se espera do aluno em cada fase de aprendizagem’, aí tem lá ‘dos cinco aos seis, dos seis

aos sete, do sete ao oito, do oito ao nove, do nove ao dez, do dez ao onze'. Ah.. isso aqui eu tirei de algum lugar, eu tirei...

[01:03:00] Márcia: Foi de um (.) Você mandou por email pra nós.

[01:03:01] Mariângela: Não sei o que.. educação infantil..

[01:03:10] Telma: É.. das diretrizes de nove anos.(.) Tenho que ver de onde eu tirei isso, mas eu tirei.

(..)

[01:03:30] Anísia: É.. dessa aí não foi, porque essa não fala da língua inglesa.

[01:03:37] Telma: É, eu vejo lá depois, eu devo ter...

[01:03:39] Márcia: De algum outro estado, eu acho...

[01:03:41] Telma: Aí, da mesma forma, o que é educação infantil, o que é primeiro e segundo ano, terceiro e quarto, quinto, né? (.) Então, daí, linkar, por exemplo, se quinto ano é isso, o que a gente está propondo pro quinto ano e como é que pode articular com isso, entendeu? Fazer uma linguagem mais dissertativa aqui, não assim de bullet points.

[01:04:11] Anísia: Humhum..

[01:04:14] Telma: fazendo essa ponte. (..) E daí a outra coisa, então, eu imagino que a gente poderia ficar com essa tarefa de agora em julho tentar dar uma olha nesse texto e ver assim - de não escrever, dizer "olha, aqui eu acho que dá pra escrever sobre tal coisa, que eu acho que a gente devia ter alguma coisa sobre 'não sei o quê'..."

Anísia reforça o aspecto sugestivo e procura indicar outra possibilidade para o desenvolvimento do documento ("*Caberia, também, falar das fases de desenvolvimento?*" – modalidade deôntica baixa) e, ao mesmo tempo, pede avaliação de própria sugestão à coordenadora ("*Você acha que daí já ficaria **muito extenso?***" – modalidade avaliativa).

Após a sugestão de Anísia, Telma explica que será necessário expandir o que já foi inserido no texto do documento ("*Vai ter que expandir um pouco isso aqui*" – modalidade deôntica alta), e implicitamente concorda com a avaliação realizada pela própria Anísia, de que, caso seja incluído novo assunto, o texto ficará muito extenso.

No final do excerto, Telma volta a enfatizar a ideia, apresentada no Excerto 2, de articular a teoria com a prática dentro do guia curricular, além de mostrar a forma como deve ser feito ("*Então, daí, linkar, por exemplo, se quinto ano é isso, o que a gente está propondo pro quinto ano e como é que pode articular com isso, entendeu? Fazer uma linguagem mais dissertativa aqui, não assim de bullet point.*" – modalidade deôntica).

Telma encerra o excerto fazendo outra proposição e definição do tópico e, para isso, utiliza modalização deôntica em forma de sugestão ("*E daí a outra coisa, então, eu imagino que a gente poderia ficar com essa tarefa de agora em julho...* ").

Por meio dos excertos analisados, é possível perceber que a posição de coordenadora e organizadora do projeto é assumida por Telma, delimitando os temas e inserindo novas sugestões, as quais são seguidas por modalizações que suavizam a obrigatoriedade (*poderia, talvez, não sei*) e buscam a aprovação e confirmação do grupo. Todavia, essas parecem mais estratégias de mitigação do poder. Da mesma forma, o emprego de modalização deontica baixa caracterizando as sugestões de revisão do guia demonstrou um caráter de possibilidade, sugestão ou, em alguns casos, hipótese, e não uma imposição ou obrigatoriedade. Essa forma de interação pode significar a consciência sobre as relações de poder existentes no interior do grupo, levando a manifestações por meio dessas modalizações, centradas principalmente na deontica, com algumas de natureza epistêmica. As modalizações avaliativas tiveram frequência menor nos excertos apresentados. Embora precedidas especialmente pela expressão “eu acho”, elas exerceram função semelhante às outras duas, ao procurarem mitigar a força das sugestões trazidas para discussão.

Esse tipo de linguagem, no qual tem um interlocutor pautando a discussão, por meio de definição de tópico e pela apresentação de sugestões, permite que demais integrantes possam se manifestar, ainda que em resposta a essa pauta. Os dados analisados não permitem tecer considerações sobre o caráter longitudinal das trajetórias, porém permitem vislumbrar que as multifiliações exercem um papel importante na forma de participação. Percebe-se um alinhamento inicial de Denise e Telma com relação à necessidade de revisão textual, o qual é acompanhado pela concordância das professoras que atuam (ou atuaram) mais diretamente na escola pública. Estas se inserem no diálogo por meio de modalizações epistêmicas (caso de Anísia e Mariângela), que poderiam ser vistas como uma forma de estabelecer suas credenciais como participantes legítimas da comunidade de elaboradoras de currículo.

Considerações finais

Neste artigo, foram apresentados os conceitos e características de uma Comunidade de prática (WENGER, 1998), assim como foram delineadas as possíveis trajetórias dentro de uma comunidade. Após esclarecido o conceito, analisamos trechos de uma reunião de uma comunidade de prática de professores de língua inglesa, na qual buscamos investigar e compreender a participação desses formadores na CP no que tange às relações de poder e ao uso da linguagem modalizada no processo de negociação do empreendimento conjunto.

Como fundamentação teórica, foram utilizados os pressupostos da ADC na análise do significado identificacional do discurso (FAIRCLOUGH, 2003), sob a ótica da modalização deôntica, epistêmica e avaliativa.

Os dados analisados demonstraram que as relações de poder estão visibilizadas e mitigadas pelas modalizações, com participação de todos os membros presentes à reunião objeto de estudo. O foco nos trechos relativos à negociação do empreendimento conjunto permitiu verificar a centralidade de um dos membros ocupante da posição de coordenadora do projeto. Essa posição social e institucional foi mantida pela linguagem empregada. Elementos da ADC permitiram caracterizar esse e demais papéis exercidos pelos integrantes da comunidade de prática investigada.

Referências

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Routledge, 2003.

FULLER, A. Critiquing theories of learning and communities of practice. In: HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L. (eds) *Communities of practice – critical perspectives*. Abingdon, Routledge, 2007. pp. 17-29.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e letramento*. Ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p. 614-632.

LAVE, J. ; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

MAGALHÃES, I. 2005. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, 21: Especial, 2005, pp. 1- 9.

TUSTING, K. Language and power in communities of practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds) *Beyond communities of practice – language, power and social context*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005, pp. 36-54.

WENGER, Etienne. *Communities of practice – learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ABSTRACT: Based on the concepts of community of practice (WENGER, 1998) and the use of modality in discourse (FAIRCLOUGH, 2003), this study aimed at understanding participation in the project “Construindo o currículo de língua inglesa para escolas públicas de Londrina”, which lasted from April 2011 to July 2013. The delimited corpus was the transcription of a recorded audio from one of the group meetings (July 6, 2012) in which was discussed the writing of a curricular guide. Occurrences of deontic modality were predominant, with a lower frequency of epistemic and evaluative

modality. Such language use was interpreted as a strategy to mitigate the power relations which highlighted the central position of the project coordinator, even though there was legitimate participation of the other members in the negotiation of the joint enterprise.

KEYWORDS: Communities of Practice. Modality. Power.

Envio: Março/2014

Aceito para publicação: Abril/2014

Revista Metalinguagens, n. 1