



DIÁRIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS MARCAS DE MODALIDADE E AVALIAÇÃO

Adriana Grade Fiori-Souza¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise dos mecanismos linguístico-argumentativos utilizados por duas alunas-professoras de língua inglesa, na elaboração de diários reflexivos sobre a experiência de ensino colaborativo vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo do ano de 2012. Com o intuito de compreender a relação entre os discursos e a práxis colaborativa adotada, os dados coletados foram analisados à luz da Semântica Argumentativa (KOCH, 1984, 2004; OLIVEIRA, 2004) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003), com foco nos índices de modalidade e avaliação. A análise revelou que as alunas-professoras (re)significaram suas identidades profissionais no âmbito da práxis vivenciada, a qual pressupõe o entendimento de que as transformações são movimentos sociais e o ensino-aprendizagem é um processo de forjar identidades, constituir-se, em um constante devir (ROTH et al., 1999).

PALAVRAS-CHAVE: colaboração; modalidade; avaliação

INTRODUÇÃO

No campo da educação, as pesquisas colaborativas ganham destaque como opção para a realização de estudos emancipatórios, focados em ideais de uma sociedade mais justa e humanizada. Nesse sentido, o trabalho colaborativo possibilita que professores/as² construam saberes com o objetivo maior de resolver conjuntamente problemas educacionais (IBIAPINA, 2008).

Segundo Magalhães e Fidalgo (2010), a peça-chave para o desenvolvimento de projetos colaborativos intervencionistas é a consideração conjunta dos diversos interesses e necessidades de todas as pessoas envolvidas, aproximando-as para que se possa estabelecer um relacionamento de confiança mútua e, potencialmente, passar a

¹ Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). **Contato:** afiori@sercomtel.com.br

² O termo “professor” é aqui usado para designar tanto aqueles/as que atuam na universidade (professores/as formadores/as), quanto aqueles/as envolvidos com a educação básica (professores/as colaboradores/as) ou ainda em formação inicial, cursando uma licenciatura (professores/asnovatos/as).

compartilhar ideias e a produzir conhecimento enquanto grupo que vai delineando seu *ethos*³.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo é fundamental para promover contextos nos quais os/as participantes sintam-se legitimados/as para opor ideias, debater conceitos, valores e pensamentos, apresentar pontos de vista divergentes e conflitantes – propiciando, dessa forma, oportunidades para a reflexão conjunta e a produção criativa de novos saberes.

O subprojeto de Letras-inglês (Edital 2011) do PIBID/UEL iniciou suas atividades em julho de 2011, mas foi somente a partir de fevereiro de 2012 que as alunas-professoras participantes passaram a lecionar a disciplina de língua inglesa no Ensino Médio em uma escola estadual de Londrina, em parceria com o professor colaborador e a professora formadora.

Os objetivos do subprojeto são: permitir aos alunos do curso de Letras-inglês tomar contato, observar e refletir coletivamente sobre as características do ensino de inglês em escolas públicas; propor inovação metodológica e monitorar seus resultados; contribuir para a renovação curricular da própria licenciatura à medida que os discentes poderão trazer subsídios de sua vivência na escola pública para o currículo de formação de professores/as na universidade; permitir ao professor colaborador envolver-se mais diretamente na formação de novos profissionais e conhecer mais profundamente seus alunos e a escola onde atua.

Para consecução de tais objetivos, o grupo formado por onze alunas-professoras⁴, um supervisor de uma escola pública localizada na cidade de Londrina, e um docente do curso de Letras-inglês da Universidade Estadual de Londrina desenvolveu diversas ações, dentre as quais se destacam a redação de diários reflexivos após cada reunião semanal do grupo, para leitura e discussão de aspectos teórico-práticos relativos à abordagem colaborativa adotada.

Nos diários, todos foram instruídos a relatar seus pensamentos, *insights*, dúvidas e questionamentos sobre os assuntos abordados em cada reunião. É importante ressaltar que os diários aqui considerados tiveram como foco a discussão de um texto sobre a identidade do professor⁵, na última reunião do grupo em 2012. Tão logo foram redigidos,

³ *Ethos* é uma palavra de origem grega que significa personalidade (no inglês, “*character*”), usada para descrever as crenças ou ideais norteadores que caracterizam uma comunidade, nação ou ideologia.

⁴ Inicialmente, havia onze alunas da graduação participando do Programa. Contudo, ao longo do ano, alguns participantes saíram e outros entraram em seu lugar. Por essa razão, foram selecionados, para efeito desta investigação, apenas os diários elaborados por duas alunas que permaneceram no grupo durante todo o ano de 2012.

⁵ O texto intitula-se “*A dialogical approach to conceptualizing teacher identity*” (AKKERMAN; MEIJER, 2011).

os documentos foram encaminhados para o *e-mail* coletivo do grupo, para leitura por todos os membros.

Neste trabalho, serão analisados os mecanismos linguístico-argumentativos identificados nos referidos diários, com foco nos índices de modalidade e avaliação. Tal análise objetiva reunir subsídios para compreender a relação entre os discursos e a práxis colaborativa adotada, visando ao desenvolvimento profissional de educadores/as – sejam eles/as professores/as formadores/as, colaboradores/as ou aqueles/as em formação inicial.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Semântica Argumentativa, considerada um ramo da Pragmática, tem como foco as interações entre locutor e interlocutor em uma dada situação de comunicação, as quais envolvem diversos procedimentos argumentativos que direcionam o sentido pretendido no texto (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) observa que a comunicação é uma das principais atividades do ser humano, sendo a linguagem um poderoso instrumento de ação social. Em toda e qualquer interação por meio da linguagem, queremos atingir determinados fins ou objetivos, travar relações, ocasionar efeitos, provocar comportamentos, ou seja, “pretendemos *atuar* sobre o(s) outros(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais)” (KOCH, 2004, p. 29). Por essa razão, Koch (2004) afirma que o emprego da linguagem é fundamentalmente argumentativo, pois produzimos enunciados com o intuito de direcionar o nosso interlocutor para a conclusão desejada – por exemplo, concordar conosco.

O discurso é, portanto, objeto central da Semântica Argumentativa e de outras áreas da Linguística Moderna, tais como a Análise de Discurso Crítica e a Teoria do Texto, e considerado uma estrutura formada por três níveis fortemente relacionados: o sintático, o semântico e o pragmático. Para definir discurso, adoto o conceito utilizado por Fairclough (2003), o qual será apresentado no item a seguir.

Neste artigo, focalizo alguns dos traços linguísticos responsáveis pelo encadeamento discursivo e direcionamento da construção de sentido na situação comunicativa, a saber: os índices de modalidade e avaliação.

MODALIDADE E AVALIAÇÃO

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, *discurso* é entendido como as diversas maneiras de representar o mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, os pensamentos, sentimentos e crenças do mundo mental, e o mundo social (FAIRCLOUGH, 2003). Nesse sentido, os discursos constituem parte dos recursos que as pessoas empregam, não apenas para se relacionar uns com os outros (mantendo distância, cooperando, competindo, dominando), mas também para buscar mudar os modos desses relacionamentos.

Segundo Fairclough (2003), tanto a modalidade⁶ quanto a avaliação referem-se ao compromisso do locutor com aquilo que é verdadeiro e necessário (modalidade), bem como desejável ou indesejável, bom ou ruim (avaliação). Tais aspectos permitem vislumbrar como as pessoas se identificam, isto é, a tessitura das identidades.

MODALIDADE

A modalidade, sob a ótica da Análise de Discurso Crítica, refere-se à relação entre o locutor e suas representações, sendo importante na constituição de identidades tanto *pessoais* (personalidades) quanto *sociais*. O modo como representamos o mundo, aquilo com o qual nos comprometemos (por exemplo, nosso grau de comprometimento com a verdade) é uma parte importante daquilo que somos. Por essa razão, as escolhas modais na produção de textos podem ser consideradas como parte do processo de forjar identidades. Na visão de Fairclough (2003), as identidades são relacionais, ou seja, quem somos é uma questão do modo como nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas.

O autor identifica dois tipos de modalidade: a epistêmica e a deôntica. A modalidade epistêmica abrange orações *declarativas* e *interrogativas*, as quais revelam o comprometimento do locutor com a verdade (no caso das declarativas) ou solicitam tal comprometimento por parte do interlocutor (no caso das interrogativas). A modalidade deôntica inclui orações *imperativas* (sob a forma de demandas/exigências ao interlocutor), as quais indicam o compromisso do locutor com aquilo que é obrigatório ou necessário.

⁶Neste trabalho, os termos 'modalidade' e 'modalização' são entendidos como sinônimos.

Na perspectiva da Semântica Argumentativa, Koch (2004, p. 50-51) enumera os seguintes índices de modalidade, ou modalizadores⁷: a) expressões lexicalizadas do tipo “é + adjetivo” (é obrigatório, é necessário, é provável, etc.); b) alguns advérbios ou locuções adverbiais (talvez, provavelmente, certamente, possivelmente, etc.); c) verbos auxiliares modais (poder, dever, etc.); d) construções contendo auxiliar + infinitivo (ter de + infinitivo, precisar/necessitar + infinitivo, dever + infinitivo); e) orações modalizadoras (tenho a certeza de que ..., acho que..., imagino que... etc.).

AVALIAÇÃO

Fairclough (2003) define avaliação como declarações sobre aquilo que é desejável ou indesejável, bom ou ruim. As declarações avaliativas em geral compreendem um verbo de ligação + um atributo (adjetivo ou frase nominal), mas podem estar incorporadas em frases nominais (por exemplo, ‘*aquele livro maravilhoso*’ pressupõe a declaração ‘*aquele livro é maravilhoso*’). Outros tipos de avaliação incluem: advérbios avaliativos (terrivelmente, maravilhosamente, etc.) e exclamações.

Koch (2004), por sua vez, refere-se à avaliação como a subjetividade do locutor quanto ao seu enunciado. Ela considera, como índices de avaliação, expressões adjetivas e formas intensificadoras (extremamente, muito, pouco, etc.).

A seguir, apresento trechos dos diários reflexivos redigidos por duas alunas-professoras que participaram do PIBID/UEL, no subprojeto de Letras-inglês (Edital 2011), ao longo de 2012, para melhor visualização dos mecanismos linguístico-argumentativos encontrados. A título de esclarecimento, serão analisados apenas os excertos referentes especificamente às reflexões sobre a identidade profissional do professor, tema da discussão realizada no último encontro do grupo em 2012, e que propiciou uma autoavaliação da experiência vivenciada no âmbito do PIBID. Para preservar o anonimato das participantes, os excertos foram identificados como I e II.

⁷ KOCH (1984, p.138) define modalizadores como “todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”.

ANÁLISE DE CORPUS

TEXTO I

1	Meu último diário do PIBID, que mistura de sentimentos! Eu percebo o
2	quanto eu cresci e o quanto eu aprendi com o grupo. Sim, hoje eu sou
3	professora. Eu estudei 4 anos para estar preparada, eu realizei um ano de
4	regência num colégio público com mais seis meses de observação. Sim, por
5	mais que eu ainda não tenha decidido se escolhi que a docência será minha
6	carreira permanente, eu sou professora. Ouvir o pessoal mais novo dizendo
7	que não quer ser professor me fez lembrar como eu me sentia. Acho que
8	viver a docência todo esse tempo, descobrir os problemas, mas também a
9	gratificação, foi essencial para a formação dessa identidade de professora.
10	Gente, antes de negar essa possibilidade, experimentem, tentem, errem,
11	melhorem e cresçam. É pesado, é difícil, mas também é divertido e gostoso.

TEXTO II

1	Nem acredito que nosso trabalho esse ano já acabou. Parece que foi ontem que
2	caí de paraquedas no grupo. Posso dizer que essa queda foi bem emocionante
3	:D. Do dia que entrei até agora tenho certeza que aprendi em todas as reuniões,
4	discussões, leituras, preparo de material, aulas, trocas de e-mail e escrevendo e
5	lendo diários e <i>debriefings</i> *. Me constituí com o outro. Essa foi uma das
6	reuniões em que eu mais me vi no discurso dos integrantes, pois apesar de
7	todos sermos diferentes, compartilhamos a mesma experiência e estivemos por
8	muito tempo na mesma “sintonia”. Com tudo isso eu cresci pessoalmente,
9	academicamente e profissionalmente.

***Relatórios redigidos após as aulas ministradas.**

Início, na sequência, a análise dos dois excertos acima, com foco nos índices de modalidade e avaliação. É importante salientar que abordarei apenas os elementos de maior interesse para a construção de sentido dos referidos textos.

Os dois textos analisados contêm diversos índices de modalidade e avaliação, exemplificados e discutidos a seguir.

- **Modalidade epistêmica** (comprometimento do locutor com a verdade)

TEXTO I

“Sim, *hoje eu sou professora.*” (linhas 2-3)

“*Eu estudei 4 anos para estar preparada...*” (linha 3)

“*...eu realizei um ano de regência num colégio público com mais seis meses de observação.*” (linhas 3-4)

“*... eu sou professora.*” (linha 6)

TEXTO II

“*Me constituí com o outro.*” (linha 5)

“*... compartilhamos a mesma experiência...*” (linha 7)

“*... estivemos por muito tempo na mesma ‘sintonia’.*” (linhas 7-8)

As orações declarativas acima evidenciam o comprometimento das autoras com aquilo que é dito. No texto I, a autora parece dirigir-se a seu(s) interlocutor(es) de um patamar diferenciado, isto é, como aluna-formanda e participante do PIBID desde o início (julho/2011) – posição acentuada tanto pela repetição do enunciado “eu sou professora”, como pelo emprego de numerais para referendar o tempo despendido com as ações declaradas. Tudo isso contribui para imprimir um caráter de verdade às suas palavras, e revestir o seu discurso de autoridade.

No texto II, diferentemente do que ocorre no texto I, a autora se coloca em uma posição mais próxima de seu(s) interlocutor(es) – através do uso da expressão “com o outro” e dos dêiticos pessoais de 3ª pessoa do plural (‘compartilhamos’ e ‘estivemos’). À primeira vista, esse recurso pode sugerir cumplicidade entre locutor e interlocutores. Entretanto, conforme aponta Fairclough (2003), tal emprego confere ao autor o poder de falar em prol dos demais, ou em benefício de todos, e conseqüentemente pode levar a crer que os interlocutores corroboram a mensagem que está sendo veiculada – o que nem sempre acontece.

- **Modalidade deôntica** (compromisso do locutor com aquilo que é obrigatório ou necessário)

Texto I

“Gente, antes de negar essa experiência, experimentem, tentem, errem, melhorem e cresçam.” (linhas 10-11)

No enunciado acima, a autora novamente se coloca na posição de quem sabe o que deve ser feito. O uso do modo imperativo carrega o dêitico pessoal ‘vocês’ e solicita um comportamento do(s) interlocutor(es) – neste caso, o compromisso e o empenho na práxis colaborativa adotada pelo grupo do PIBID.

Além das modalidades *epistêmica* e *deôntica*, verificou-se também o uso de **orações modalizadoras** nos dois textos analisados.

Texto I

“Eu percebo o quanto eu cresci e o quanto eu aprendi com o grupo.” (linhas 1-2)

“Acho que viver a docência todo esse tempo (...) foi essencial para a formação dessa identidade ...” (linhas 7-9)

Texto II

“Nem acredito que nosso trabalho esse ano já acabou.” (linha 1)

“... tenho certeza que aprendi em todas as reuniões, discussões, leituras...” (linhas 3-4)

Koch (1984, p.139), a respeito das orações modalizadoras, ressalta que o conteúdo proposicional de cada enunciado está localizado na segunda parte, “servindo a primeira parte apenas para modalizá-lo, isto é, para indicar aspectos relacionados à enunciação.”

No texto I, acima, o primeiro excerto pode ser reestruturado da seguinte forma:

“Eu percebo que cresci e aprendi muito com o grupo”.

A parte sublinhada está representada por um verbo performativo, o qual indica o tipo de ato que a autora realiza, isto é, uma *constatação* (‘percebo/constato’). Koch (1984) observa que tais verbos (entre outros, ‘ordeno’, ‘prometo’, ‘declaro’, ‘pergunto’, ‘aviso’, etc.) têm como função meramente apontar a força ilocucionária da linguagem, pois – se suprimidos – não afetam o conteúdo proposicional.

Ainda com relação ao texto I, o segundo enunciado a princípio sugere que a autora não está totalmente engajada com o conteúdo veiculado (“eu acho que ...”), e que pretende fazer uma asserção apenas moderada. Entretanto, o uso do adjetivo avaliativo

‘*essencial*’, no conteúdo proposicional, parece neutralizar o verbo performativo utilizado, levando o interlocutor a crer que a autora considera, sim, importante “viver a docência”.

No texto II, o primeiro enunciado, repetido abaixo, revela o estado psicológico da autora diante do fato veiculado. A parte sublinhada, denominada por Koch (1984) de ‘oração matriz’, pode ser substituída por um advérbio atitudinal – *surpreendentemente*. Essa informação extra possibilita ao interlocutor vislumbrar o modo como a autora se coloca frente àquilo que é dito.

“*Nem acredito que* nosso trabalho esse ano já acabou.” (linha 1)

No segundo enunciado, abaixo, a oração matriz indica o alto grau de engajamento da autora com o conteúdo proposicional, suscitando no interlocutor um dever de crer. A modalização aqui confere ao discurso um tom autoritário, que não admite contestação.

“... *tenho certeza que* aprendi em todas as reuniões, discussões, leituras...” (linhas 3-4)

Por último, ainda sobre a modalidade, há o emprego de três **advérbios de modo**, no texto II, os quais permitem ao interlocutor um melhor entendimento da representação de ‘crescimento’ para a autora, isto é, um conceito que abarca três esferas distintas: a pessoal, a acadêmica e a profissional.

“Com tudo isso eu cresci *pessoalmente, academicamente e profissionalmente*.” (linhas 8-9)

Passo, agora, à análise dos **índices de avaliação** verificados nos textos.

Texto I

“Meu último diário do PIBID” (linha 1)

“... que mistura de sentimentos!” (linha 1)

“*É pesado, é difícil, mas também é divertido e gostoso*.” (linha 11)

Texto II

“...essa queda foi bem emocionante :D.” (linha 2)

“Essa foi uma das reuniões em que eu mais me vi no discurso dos integrantes...”
(linhas 5-6)

No texto I, a autora lança mão de *frase nominal*, *exclamação*, e de *verbos de ligação + atributos* (pesado, difícil, divertido, gostoso) para tecer avaliações sobre aquilo que é dito. Percebe-se uma grande carga emotiva nos enunciados – o que pode ser interpretado como uma sensação de “dever cumprido”, que coincide com o fim da graduação, ou talvez como um sentimento de ansiedade frente aos novos rumos acadêmicos e profissionais.

No texto II, a autora emprega dois advérbios intensificadores (‘bem’ e ‘mais’), bem como *verbo de ligação + atributo* (‘emocionante’), para avaliar a sua experiência no PIBID. Ela recorre também a uma figura de linguagem (metáfora), elemento característico da subjetividade afetiva, para se referir ao seu ingresso no grupo: ‘*cair de paraquedas*’. Além disso, faz uso de um elemento paralinguístico (:D), recurso altamente argumentativo, para sinalizar o valor positivo que confere à mensagem. Todas essas marcas permitem ao interlocutor vislumbrar a autora como alguém que se identifica com o discurso produzido no âmbito do PIBID (no subprojeto de Letras-inglês), e considera o trabalho realizado tanto desafiador quanto estimulante para o seu aprimoramento de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei analisar os mecanismos linguístico-argumentativos identificados nos diários reflexivos elaborados por duas alunas-professoras, bolsistas do PIBID/UEL, com o intuito de compreender a relação entre os discursos e a práxis colaborativa adotada. A análise dos dados revelou que as participantes estão em um processo de (re)constituição identitária, evidenciado por meio dos índices de modalidade e de avaliação utilizados.

Segundo Fairclough (2003), o processo de identificação é complexo e pressupõe os efeitos constitutivos do discurso. Neste trabalho, os discursos produzidos e compartilhados demonstram que as identidades das participantes estão sendo forjadas na atividade compartilhada de ensinar e aprender, a qual pressupõe o engajamento mútuo e

o desempenho de diversos papéis – aspectos característicos de uma práxis que busca ser, simultaneamente, ensino, aprendizagem e pesquisa.

Espero que o estudo aqui realizado possa sinalizar a contribuição que a práxis colaborativa, como metodologia de formação de professores/as, pode trazer para o fortalecimento profissional de professores/as formadores/as, colaboradores/as e novatos/as.

REFERÊNCIAS

AKKERMAN, S. F.; MEYJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p.308-319, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Série Pesquisa, v. 17, Brasília: Liber Livro, 2008.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. Critical Collaborative Research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.3, p. 773-797, 2010.

OLIVEIRA, E. G. de. Argumentação: da idade média ao século XX. *Signum*. V. 7/2, Londrina, 2004.

ROTH, W.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, p. 771-784, 1999.