

A construção identitária do professor coordenador de inglês: negociação e apresentação social na interação

The identity construction of the Head of the English Department: Negotiation and social presentation in the interaction

Célia Elisa Alves de Magalhães¹

elisa.celiagemalhaes@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega²

adriananobrega@puc-rio.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO - Este estudo investiga a construção identitária do professor coordenador de inglês (PCI), com foco na avaliação. O conceito de identidade fundamenta-se em teorias do socioconstrucionismo e da Sociologia, concebendo a construção identitária como um processo desenvolvido discursivamente na interação. As interações são analisadas a partir das noções de enquadre, esquemas de conhecimento e *face*. A avaliação é abordada na perspectiva da narrativa laboviana e socioconstrucionista. Os resultados desta pesquisa, cujos dados foram gerados por meio da entrevista de pesquisa qualitativa em uma escola particular no Rio de Janeiro, sugerem que as identidades do PCI constituem-se a partir das identidades docentes, das identidades institucionais, e das relações de poder.

Palavras-chave: professor coordenador de inglês, identidade, avaliação, interação, narrativa.

ABSTRACT - This study investigates the identity construction of the Head of the English Department (HED), with focus on evaluation. The concept of identity is based on socio-constructionist and sociological theories, which conceive identity construction as a process developed in discourse during the interaction. For the analysis of the interactions, the notions of frame, knowledge schemas and face are considered. Evaluation is based on Labovian and on socio-constructionist perspectives of narrative. Results of the research, whose data was generated at a private school in Rio de Janeiro, suggest that the HED identities are constituted by teachers' identities, institutional identities and power relations.

Keywords: Head of the English Department, identity, evaluation, interaction, narrative.

Introdução

Embora as identidades construídas ao longo da trajetória profissional do professor coordenador tenham sido investigadas por diferentes prismas (como os apresentados e discutidos por Domingues, 2009; Franco, 2006; Freitas, 2011, dentre outros), temos percebido que pouca atenção tem sido dada ao professor coordenador de disciplina, mas especificamente ao professor coordenador da disciplina de língua inglesa (doravante também PCI). O PCI é um professor de inglês que atua dentro dos espaços educacionais na posição de coordenador da disciplina de língua inglesa; isto é, o professor coordenador de inglês é um docente que

está coordenador. No estado do Rio de Janeiro bem como em outros estados do Brasil, o professor coordenador de inglês, ou de outra língua estrangeira, além de atuar em escolas, universidades e faculdades, encontra-se também na coordenação de cursos de idiomas, exercendo, além das funções pedagógicas, funções administrativas similares àquelas exercidas por funcionários em cargos de gerência.

Considerando as perspectivas de atuação profissional relacionadas às atribuições do PCI e as experiências relatadas por aqueles que vivenciaram essa realidade escolar, o presente trabalho investiga o processo de construção identitária do PCI, tendo como cenário a prática discursiva interacional coconstituída no contexto da entrevista de pes-

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rua Marquês São Vicente, 225, 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rua Marquês São Vicente, 225, 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

quisa qualitativa (Gaskell, 2007) por dois professores de inglês que já atuaram na função de PCI, dentre eles uma das autoras deste estudo. Cumpre salientar que existem estudos envolvendo tanto a construção identitária de professores de inglês (Fabricio e Bastos, 2009; Johnson, 2006) quanto reflexões acerca da atuação de coordenadores em instituições educacionais, como o coordenador pedagógico (Domingues, 2009; Franco, 2006; Freitas, 2011; Oliveira, 2009). Esta pesquisa, entretanto, mostra-se significativa devido ao enfoque na construção identitária do professor coordenador da disciplina de língua inglesa. A relevância do estudo constitui-se na proposta de repensar as atribuições e identidades desse profissional, enfatizando, assim, a sua importância no contexto social e educacional.

Esta pesquisa qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2006) de cunho etnográfico (André, 2001) fundamenta-se no conceito de identidade proposto por teorias do socioconstrucionismo (Bucholtz e Hall, 2003, 2005; Moita Lopes, 2002, 2003) e nos estudos da narrativa (Labov, 1972; Bastos, 2004, 2005, 2008; Linde, 1993; Moita Lopes, 2001). Os mecanismos norteadores da análise da construção identitária baseiam-se na noção de enquadre ou *frame* (Goffman, 2002 [1974]), esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002 [1987]) e de *face* (Goffman, 2011 [1967]). Tal proposta interdisciplinar será apresentada e discutida a seguir, na apresentação da fundamentação teórica que embasa o estudo e na posterior análise dos dados selecionados.

Identidade e discurso

As identidades têm sua origem em processos históricos e sociais, sendo sua condição contextual resultado de formas estruturais e de organizações sociais específicas (Baumann, 2005; Hall, 2005). Nossas ações linguísticas nesses contextos sociais nos fornecem acesso aos significados e sentidos que atribuímos ao mundo. Dessa forma, discurso, mundo social e questões identitárias encontram-se entrelaçados. Essa concepção está em consonância com os estudos de Fairclough (2001) sobre a teoria social do discurso. Segundo o autor (2001, p. 91), o discurso contribui para a construção das identidades sociais e posições do sujeito, das relações sociais entre as pessoas, e dos sistemas de conhecimento e crença. Neste trabalho, o conceito de discurso está associado ao uso da linguagem como uma forma de prática social na qual “o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, p. 2001, p. 57-58).

Pautadas nos estudos de Erickson (1966), Schiffirin (1993, 1996) e Ochs (1992, 1993), Bastos e Oliveira (2006, p. 189) assinalam o aspecto interacional e discursivo das identidades e apontam para o fato de que a constituição de identidades é um processo negociado de exposição e de interpretação de posições sociais, afiliações, papéis,

status e outras categorias sociais. Os estudos de Moita Lopes (2003, p. 19) coadunam-se com a concepção de identidades supracitada, pois o autor sugere que todo discurso origina-se de alguém cujas marcas identitárias o localizam na vida social e o posicionam no discurso de modo singular assim como seus interlocutores.

Na visão de Sarup (1996, p. 48 *in* Moita Lopes, 2002, p. 59), “a identidade é, de certo modo, um efeito da socialização institucional”, fato que destaca a importância que as instituições (trabalho, escola, entre outras) apresentam na construção das identidades ao contribuir para legitimá-las ou descredenciá-las. A importância dessas instituições na constituição das identidades do PCI nos leva a considerar outro construto de natureza social: as relações de poder. Ocupamos posições hierarquicamente diferentes na vida social e no exercício do poder, o que, por conseguinte, nos posiciona de forma assimétrica nas interações sociais.

Outra contribuição para a reflexão sobre o processo identitário é a marca da diferença, ou seja, “a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela” (Moreira e Cunha, 2011, p. 264). Nossas identidades são construídas discursivamente durante a interação com o outro, “à luz do que o outro significa para nós” (Moita Lopes, 2002, p. 32). Por isso, ao tratarmos de identidade, precisamos entender que o nosso “eu” não é autônomo e autosuficiente. Em sintonia com essa visão, Sarangi e Roberts (1999), em seus estudos sobre a construção de identidades em locais de trabalho, sugerem que os discursos são construídos de forma a legitimar alegações de pertencimento a determinado grupo. Em nossa pesquisa, abordamos a construção das identidades do PCI por meio de histórias conarradas pelos participantes, enfocando os momentos de avaliação acerca de sua função profissional. Como em outros estudos (Magalhães, 2013; Nóbrega e Magalhães, 2012; Nóbrega, 2009; Bastos, 2004; dentre outros), debruçamos nosso olhar sobre a prática narrativa como formadora de sentidos identitários que localizam os atores sociais em suas práticas discursivas profissionais, no nosso caso, a prática pedagógica.

Identidade e narrativa

Ao discutir acerca da visão socioconstrucionista de discurso e identidades sociais, Moita Lopes (2001, p. 61) aponta que Hall (1996, p. 4) entende a construção identitária como um processo de transformação, que se relaciona com “tornar-se” ao invés de “ser”. Portanto, o processo identitário pode estar representado no desenvolvimento das nossas histórias de vida que são constantemente editadas e (re)elaboradas no discurso. Nesse sentido, as narrativas figuram como locus de “compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade” (Fabricio e Bastos, 2009, p. 41).

Os estudos sobre as narrativas foram introduzidos por Labov (1972, p. 359), que define a narrativa como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato”. De acordo com o autor, a narrativa organiza-se por meio de seis componentes estruturais: *resumo* (relato sobre o conteúdo da narrativa), *orientação* (contextualização da história), *ação complicadora* (parte da narrativa que responde à pergunta “e o que aconteceu depois?”), *resolução* (desfecho das ações narrativas), *coda* (finalização da narrativa) e *avaliação* (parte da narrativa que demonstra a relevância da história), cuja definição é expandida para incluir o conceito de *ponto* da narrativa, ou seja, o meio do qual o narrador se utiliza para indicar o porquê de uma história ser ou não contável, ou seja, reportável (Bastos, 2004).

Fundamentando-se em uma perspectiva socioconstrucionista da narrativa, Bruner (1997) sugere que o ato de contar uma história perpassa pela (re)organização da experiência. Segundo o autor, as narrativas seriam o meio pelo qual organizamos as nossas experiências e conhecimentos, e tornamos compreensível ou relevante, para nós mesmos e para os outros, o que acontece de excepcional ou inesperado em nossas vidas.

Também alinhando-se à visão socioconstrucionista, Linde (1993) redimensiona os estudos da narrativa, sugerindo uma abordagem a partir da noção de histórias de vida como unidade oral da interação social, pelas quais criamos nossas identidades. Segundo a autora (1993, p. 21), o conceito de histórias de vida é visto como o conjunto coerente de narrativas orais de experiências pessoais, formado por unidades discursivas contadas por um indivíduo ao longo de sua vida. A autora argumenta que a narrativa consiste em uma apresentação do “eu”, sendo que o componente avaliativo, em particular, estabelece o tipo de “eu” que é apresentado (Linde, 1993, p. 81). Assim, o falante pode reivindicar para si uma determinada imagem, ou seja, apresentar um determinado “eu” para seus ouvintes. Em outras palavras, na concepção da autora, a avaliação é um fator essencial para a compreensão de uma determinada pessoa, de suas ações e de seu contexto. Para Linde (1993, p. 152), a noção de avaliação consiste em qualquer instanciação que indique sentido social ou valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento, ou seja, a avaliação é um aspecto intrinsecamente relacionado à dimensão moral da linguagem.

Em consonância com Labov (1972), Linde (1993, p. 72) acredita que a avaliação pode ser representada de forma explícita por meio de itens léxico-gramaticais como no comentário “*Finalmente chegamos*”, o que mostra que a viagem deve ter sido longa. Outro recurso utilizado é a repetição: “Ele *correu, correu, correu* até alcançar o ônibus”. Pode haver ainda a alternância de formas ou estruturas linguísticas como o uso do discurso direto e indireto. Os recursos paralinguísticos (ritmo e tom da

voz), e elementos não linguísticos (gestos e expressão facial) exprimem igualmente uma avaliação. Contudo, diferentemente de Labov (1972), Linde (1993) propõe que os significados morais da avaliação são coconstruídos em um processo de negociação entre os participantes da interação, isto é, entre narrador e ouvintes; e não somente por um só falante, como apresentado a seguir.

Identidades em interação: negociação e apresentação social

Uma das formas de investigar o modo como coconstruímos as identidades nas práticas discursivas ocorre pela análise da construção do *self*, estando uma das ferramentas para a investigação relacionada a três conceitos da Sociolinguística Interacional: as noções de enquadre ou *frame* (Goffman, 2002 [1974]), esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002 [1987]) e *face* (Goffman, 2011 [1967]).

Para Goffman (2002 [1974], p. 107), o enquadre “situa a metagemagem contida em todo o enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito”. Desse modo, o enquadre é um conjunto de instruções que orientam os participantes de uma determinada interação a respeito do modo como as mensagens devem ser interpretadas dentro do contexto sociocultural em questão. Nos encontros face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam e orientam o discurso, o que caracteriza a dinamicidade da fala em interação. Os enquadres podem ser comparados a molduras, do inglês *frames*, que colocamos nas situações comunicativas no intuito de definirmos o que vemos ou o que entendemos dessas situações sociais.

Tannen e Wallat (2002 [1987]) trazem sua contribuição para a Sociolinguística Interacional ao diferenciarem as concepções de enquadre interativo e esquemas de conhecimento. A noção interativa de enquadre relaciona-se à “definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado”, e à percepção de qual “atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (Tannen e Wallat, 2002 [1987], p. 188-189). Já o conceito de esquema de conhecimento refere-se “às expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” (Tannen e Wallat, 2002 [1987], p. 189). Para Tannen e Wallat (2002 [1987], p. 190), “a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é pelo preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo”. Em suma, os esquemas de conhecimento funcionam de forma complementar aos enquadres interacionais como um princípio organizador do discurso (Ribeiro e Garcez, 2002). Ambas as noções são dinâmicas em consequência de suas constantes reconstruções

na interação. O conceito de esquemas de conhecimento é relevante para este estudo, pois devido ao fato de os participantes da pesquisa serem colegas de trabalho há alguns anos, algumas de suas reações e percepções podem não parecer explícitas, sendo necessário recorrer aos esquemas de conhecimento para o entendimento do que está acontecendo na situação em questão.

No que diz respeito ao conceito de *face*, Goffman (2011 [1967], p. 13) o define como uma imagem pública do “eu” (“*self*”) marcada por atributos sociais aprovados. O termo *face* envolveria tanto o significado denotado, isto é, a aparência, o aspecto externo, como o sentido conotado de dignidade, autorrespeito e prestígio. De acordo com o autor, cada indivíduo está imbuído de uma *face*, ou seja, um valor social positivo que cada indivíduo requisita para si enquanto em interação face a face com outros indivíduos. Essencialmente, em suas interações, o ser humano tende a agir segundo uma determinada linha de conduta, isto é, um padrão de comportamento verbal e não verbal pelo qual ele expressa sua definição da situação e, por meio desta, seu julgamento sobre o comportamento dos outros participantes e, especialmente, sobre o seu próprio (Goffman, 2011 [1967], p. 13). Ao descrever a função social que as *faces* dos falantes executam, o autor indica que o uso da *face* diz respeito às ações realizadas por uma pessoa para tornar o que esteja fazendo consistente com a *face*, seja ela assumida em práticas defensivas, quando protegendo ou salvando a própria *face*; ou protecionistas, quando protegendo a *face* de outro (Goffman, 2011 [1967], p. 20-30). Afinal, na relação social, espera-se que o indivíduo também tenha preocupação com os outros e que para isso empenhe-se em salvar e proteger a *face* alheia. O processo de evitação é a maneira mais segura de prevenção de ameaças à própria *face*. Por exemplo, o falante pode manter-se afastado de assuntos e atividades que poderiam levar a informações inconsistentes com a linha seguida. Ainda como medida de proteção, o falante pode deixar de expor fatos que poderiam contradizer as reivindicações positivas feitas por outros ou fazer ligeiras modificações na opinião ou avaliação alheia.

O contexto da pesquisa

Esta pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2006), recorte de um estudo de cunho etnográfico (André, 2001) realizado no período de 2011 a 2012, utilizou a entrevista qualitativa de pesquisa do tipo semiestruturado (Gaskell, 2007) para a geração dos dados. Neste trabalho, a entrevista de pesquisa é con-

siderada um “evento de fala” (Mishler, 1986), moldado por respostas a perguntas em uma (co)construção entre entrevistado e entrevistador sobre o que falam um para o outro. As entrevistas, feitas com a utilização de gravador de voz digital, foram realizadas sem agendamento prévio e em dias diferentes, em função do horário de trabalho dos participantes.

A instituição onde ocorreu a pesquisa recebeu, por questões éticas, o nome fictício de Colégio Brasil. Pela mesma razão, todos os outros nomes, locais e informações que pudessem identificar a instituição lócus da pesquisa e os participantes foram omitidos ou alterados. O Colégio Brasil pertence à Rede Particular de ensino do Rio de Janeiro e oferece aulas para todos os ciclos de ensino, sendo as aulas de língua inglesa ministradas a partir do 5º. ano do Ensino Fundamental. Os participantes deste estudo - a professora pesquisadora Célia, uma das autoras deste trabalho; e o professor Flávio, ministram aulas de inglês na referida instituição há aproximadamente 6 anos. Os dois também já trabalharam como docentes em cursos de inglês por mais de 15 anos e também atuaram como PCIs em um mesmo curso de idiomas.

Neste estudo, foram utilizados excertos³ retirados de duas entrevistas feitas com o professor Flávio. No primeiro excerto, ele lê e comenta a sua própria entrevista, a primeira dentre outras feitas durante o estudo etnográfico realizado no período de 2011-2012 (Excerto 1: “Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso.”). No segundo excerto, ele lê e comenta uma das entrevistas feitas com a PCI do Colégio Brasil (Excerto 2: “Entrei de gaiato no navio”). Cabe registrar que os excertos selecionados são parte de um *corpus* mais extenso, cuja compilação cumpriu propósitos de investigar a (re)construção identitária do PCI sob perspectivas teóricas e analíticas mais amplas⁴. Para este artigo trazemos apenas fragmentos de narrativas sobre o desligamento do PCI da função de coordenação.

Análise do processo identitário emergente no discurso narrativo

Nos dois excertos analisados nesta seção, percebe-se a constituição identitária do PCI ligada não só à construção das identidades docentes como também à questão do pertencimento à identidade institucional. O discurso de Flávio mostra que as identidades do PCI são legitimadas ou não pelas identidades institucionais detentoras do poder hierárquico que pode desligar o PCI cujas identidades não se afiliarem às expectativas identitárias exigidas pela instituição.

³ As convenções de transcrição utilizadas nesta investigação baseiam-se em estudos da Análise da Conversação (Atkinson e Heritage, 1984; Gago, 2002) e incorporam símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), no âmbito da Análise do Discurso.

⁴ Por ser um recorte de um trabalho mais amplo, esta pesquisa apresenta algumas reflexões já discutidas anteriormente em outras publicações, mas que são retomadas com as devidas alterações para adequação aos objetivos deste trabalho.

O desligamento da função de PCI

No Excerto 1, Flávio aborda a questão do seu desligamento da função de PCI em um curso de idiomas com a elaboração de uma narrativa construída de forma metafórica e reflexiva. Para isso, o professor faz uso do léxico e da semântica como recursos para elaborar uma

espécie de *prova* (linha 25) testemunhal, ao produzir as vozes discursivas que traz para a sua narrativa. O testemunho dá-se por meio de frases na forma de provérbios que ele escutou (*escutei*, linha 25). Na tecitura da narrativa, encontram-se avaliações feitas em tom de confissão (*Mas essa última, eu te confesso que eu aprendi muito*, linhas 9-10), que se somam ao cenário da narração e da narrativa.

Excerto 1. “Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso.”

1	Célia	Você quer dar mais uma olhada no resto? Isso aqui já é
2	Flávio	De outra pessoa?
3	Célia	Acho que (é isso).
4	Flávio	Bom, Célia, é: só queria fazer um comentário. Naquela ocasião
5		eu não tive <u>chance</u> . É eu não sei se eu estou deixando me
6		influenciar por uma experiência que eu já tive, né? Eu já fui de
7		certa forma, coordenado:r é: eu não sei o nome que se diz pra isso,
8		gere:nte ou administrador e: na verdade não foi uma experiência,
9		já foram já algumas experiências. Mas essa <u>última</u> , eu te confesso
10		que eu aprendi <u>muito</u> , aprendi <u>muito</u> . Eu vim de uma instituição
11		grande. Acho que você () nessa instituição. E: é: Eu fiz vários
12		curso, foram várias capacitações. Aprendi muita coisa e resolvi
13		fazer um curso <u>paralelo</u> pra ter <u>mais</u> capacitação. >Fiquei muito
14		feliz.< E nesse curso que eu fiz, foi onde é: eu tive uma ampliação
15		muito grande desse conhecimento de- de coordenação. Foi onde eu
16		aprendi que era mais importante ser estratégico. E foi muito
17		engraçado porque é: eu <u>fui fritado</u> nessa situação. E hoje em dia,
18		depois é: de um certo tempo analisando tudo o que eu fiz, eu não
19		me arrependo não, mas é eu pude perceber como isso é verdadeiro.
20		Se as pessoas tiverem tempo de analisa:r, tempo de estuda:r, ver
21		como as grandes instituições de ensino funcionam, elas vão
22		perceber que realmente é muito mais importante você ser amigo
23		do rei, né? Ou seja, (sem ser líder) do que você realmente ser é:
24		um bom chefe ou um bom coordenador, um bom estrategista,
25		como seja. A melhor prova disso foram duas frases que eu escutei,
26		é: que me decepcionaram <u>muito</u> depois de ter feito um <u>bom</u>
27		trabalho, é, é ter dado o resultado esperado. Na verdade, ter dado o
28		resultado até <u>acima</u> do que era esperado, escutei uma das frases,
29		escutei que não bastava a mulher de: fulano ser virtuosa, o mundo
30		tinha que saber que ela era virtuosa. Em outras palavras, que não
31		bastava você fazer um grande trabalho, ter um <u>bom</u> resultado.
32		Você tinha que <u>alardiar</u> esse resultado, é: tentando me convencer
33		que <u>marketing</u> era fundamental. Eu acredito que <u>marketing</u> é
34		fundamental. Mas não pra: só pra: se exibir, né? Dizer, “Eu fiz. Eu
35		consegui.” É: eu sempre achei que na verdade você tinha que ser
36		percebi:do, >as pessoas tinham que olhar.< Então eu fiquei muito
37		decepcionado quando as pessoas disseram isso, “Ah, você não,
38		não mostrou pro povo que você é virtuoso”. E a segunda foi
39		uma frase bem semelhante. Eu voltei a fazer mais, produzi <u>MAIS</u> do
40		que foi produzido anteriormente e, de quem eu não esperava falou
41		o seguinte, “Olha, você já percebeu que o ovo da galinha é menor
42		que o ovo da <u>pata</u> ? Mas, no <u>entanto</u> , todo mundo só <u>come</u> o ovo da
43		galinha porque é a galinha que cacareja mais alto.” hh Então

Excerto 1. Continuação.

44		quando eu escutei essa segunda frase, foi quando eu me convenci
45		de que eu não estava no caminho certo, de que aquele lugar não
46		era pra mim. hh Então essa experiência que eu te falei em relação
47		à coordenação é baseada nessas duas experiências é:
48	Célia	[Que você teve.
49	Flávio	Que eu tive. (...)

Com o objetivo de autenticar suas avaliações e sustentar a proposição que está construindo, ou seja, de que o coordenador⁵ deve ser *estratégico* (linha 16), isto é, *amigo do rei* (linhas 22-23), Flávio, além do próprio testemunho, propõe um método científico para comprovar suas percepções (linhas 20-13): *Se as pessoas tiverem tempo de analisa:r, tempo estuda:r, ver como as grandes instituições de ensino funcionam, elas vão perceber que realmente é muito mais importante você ser amigo do rei, né?* Usando a narrativa, o professor reelabora as experiências que fundamentam tal crença e começa a construir suas identidades de PCI por meio da avaliação das funções de coordenador.

Para indicar que se posicionará como narrador, Flávio diz que *só queria fazer um comentário* (linha 4) que não teve chance de fazer na primeira entrevista, e prossegue fazendo uma avaliação de sua atitude bem como da própria informação fornecida, expressando incerteza. Nesse momento, percebemos a busca pela aquiescência da interlocutora, que trabalhou na instituição referenciada: *É:, eu não sei se eu estou deixando me influenciar por uma experiência que eu já tive, né?* (linhas 5-6). A narrativa é entremeada por avaliações sobre sua experiência nessa instituição (*eu aprendi muito*, linha 10), sobre o curso paralelo que fez (*>Fiquei muito feliz.<*, linhas 13-14; *eu tive uma ampliação muito grande desse conhecimento de- de coordenação*, linhas 14-15), sobre a própria instituição (*uma instituição grande*, linhas 10-11), sobre seus sentimentos acerca da experiência vivida (*eu não me arrependo*, linhas 18-19), e sobre o que foi aprendido (*realmente é muito mais importante você ser amigo do rei*, linhas 22-23).

A repetição de palavras é um recurso linguístico que expressa avaliação (Labov, 1972; Linde, 1993). No excerto analisado ocorre a repetição da palavra “aprendi” seguida do intensificador “muito(a)” duas vezes (linha 10), o que reforça a importância da experiência que está sendo avaliada e que é revelada adiante: *eu aprendi que era mais importante ser estratégico* (linhas 15-16). Essa informação é essencial para o ponto da história. Flávio elabora uma narrativa de experiência pessoal na qual ele ressalta

que aprendeu que o coordenador deve ser estratégico ou amigo do rei, e usa essa experiência de aprendizado para falar sobre o seu desligamento da função de PCI na última instituição em que trabalhou. A referida instituição, conforme veremos ao longo da narrativa, corrobora fortemente para a construção identitária de Flávio como PCI. Afinal, as identidades do PCI também emergem das expectativas que a instituição educacional projeta sobre a sua figura e pelas relações de poder que permeiam as funções desse profissional.

Outro aspecto interessante no discurso do professor é o verbo que ele usa para referir-se à instituição, o verbo “vir” (*Eu vim de uma instituição grande*, linhas 10-11). O verbo remete-nos a uma espécie de lugar de origem, onde tudo começou, deixando a impressão de que Flávio não trabalhou como PCI em outra instituição (embora ele tenha atuado nessa função em outros locais) ou que essa foi a mais importante. Tal fato aumenta a relevância da história narrada, pois mostra que a instituição e a experiência nela vivida são essenciais na composição da sua história de vida (profissional).

A ação complicadora é introduzida (linha 16), quando o narrador enfatiza com a fonologia expressiva, que foi *fritado* (linha 17) nessa situação em que o coordenador deve ser estratégico. Então, notamos uma série de avaliações feitas pelo narrador com dois objetivos: sustentar o argumento de que é mais importante ser amigo do rei, e criar um clima de suspense e de envolvimento na interação (linhas 14-24). Para fundamentar o discurso, há o fornecimento de uma *prova* por Flávio (linha 25), isto é, *duas frases* (linhas 25) que ele escutou e que avalia como tendo sido a causa de uma grande decepção *após ter feito um bom trabalho* (linhas 26-27). Ao construir as identidades de um PCI competente, o professor elabora para si uma *face* positiva, isentando-se, de certa forma, da responsabilidade pelo seu desligamento.

Na sequência da história, observamos que a primeira frase é elaborada pelo uso do discurso indireto: *escutei que não bastava a mulher de fulano ser virtuosa, o mundo tinha que saber que ela era virtuosa* (linhas 29-30). Entretanto, essa frase é novamente trazida para a interação

⁵ No texto, os termos ‘coordenador’ e ‘professor coordenador’ são utilizados de forma intercambiável.

com sua interlocutora na forma do discurso direto, em uma tentativa de reconstruir o cenário narrado e ressignificar a sua experiência, trazendo dramaticidade ao modo como ele foi avaliado: “*Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso*” (linha 37-38). A segunda frase, que provoca um desapontamento ainda maior, é prontamente enunciada pela voz de outra pessoa, intensificando a dramaticidade criada: “*Olha, você já percebeu que o ovo da galinha é menor que o ovo da paia? Mas, no entanto, todo mundo só come o ovo da galinha porque é a galinha que cacareja mais alto*” (linhas 41-43).

Ao ouvir a segunda frase, Flávio convenceu-se de que não pertencia mais àquela instituição (*foi quando eu me convenci de que eu não estava no caminho certo, de que aquele lugar não era pra mim*, linhas 44-46). Notamos aqui a desconstrução das identidades de PCI que o afiliavam à instituição onde exercia tal função. Para informar o desfecho da história narrada e avaliar a si próprio e a instituição, o professor utiliza o verbo “convencer” (linha 44), que nos remete à questão semântica e lexical apontada em seu discurso no que tange ao seu “testemunho” (*escutei*, linhas 25, 28 e 29) e à prova fornecida (linha 25). Após evidências de que não apresentava as identidades de PCI esperadas para aquela instituição, Flávio “não concluiu” que não estava no caminho certo, ele “se convenceu”, o que nos leva a acreditar que foi difícil mudar suas crenças quanto à posição que ocupava e à instituição à qual pertencia.

Por intermédio da linguagem figurada nos provérbios trazidos para a narrativa, observamos o envolvimento do narrador com sua interlocutora, pela construção de uma imagem da situação vivida. Ao mesmo tempo, ele prepara a sua ouvinte para as explicações que justificam o seu desligamento da função de coordenador e que também se constituem em uma crítica à sua atitude profissional, ou seja, à decisão de não ter alardeado os bons resultados alcançados. Temos, então, a explicação do significado da linguagem figurada que é utilizada por Flávio no sentido de ratificar a avaliação que será feita ao final da narrativa, isto é, que aquele lugar não era para ele (linhas 45-46).

Articulada à concepção de narrativa como lócus de ressignificação de experiências e de sentidos (Bastos, 2004, 2005, 2008; Linde, 1993; Moita Lopes, 2001), a noção de identidade como um processo representado

pelo “tornar-se” em oposição ao “ser” (Hall, 1996, p. 4 in Moita Lopes, 2001, p. 61) emerge na retomada discursiva de um episódio da história de vida de Flávio. No sentido de construir o seu “eu” e justificar o tipo de pessoa e de profissional no qual se transformou (e no qual continua se transformando), o professor reinterpreta e redefine o episódio. A narrativa elaborada leva-nos a considerar duas questões na construção identitária do PCI: a posição hierárquica ocupada por esse profissional e o exercício do poder. O PCI, assim como os seus coordenados, encontra-se subordinado ao poder da instituição onde ele atua. A instituição, por sua vez, constrói as identidades de coordenador esperadas para a posição oferecida e as legitima pelo poder e pela própria identidade institucional.

O convite para tornar-se PCI

No Excerto 2, a partir de perguntas feitas por sua interlocutora, Flávio fala sobre o convite para tornar-se coordenador e prossegue seu discurso construindo uma narrativa na qual aborda novamente a questão do seu desligamento dessa função. Moraes Bezerra (2007) aponta para o fato de que as histórias que contamos não são contadas ingenuamente, isto é, cada vez que contamos uma história ressignificamos nossas experiências. Ao ressignificarmos nossas experiências também reconstruímos nossas identidades (Moita Lopes, 2001). Nesse sentido, o professor faz uma série de avaliações que fundamentam as identidades de PCI que ele constrói para si e para outros PCIs, tendo como pano de fundo o cenário da sua própria história como PCI.

As percepções do narrador são trazidas em primeira pessoa para configurar uma narrativa como fruto de aprendizagem de experiência pessoal. Ao contar sua história, Flávio alinha-se não só como personagem mas também como testemunha dos fatos pela utilização de verbos sensoriais como “ver” (linhas 3, 6, 18) e “escutar” (linha 13), sendo ele mesmo fonte de conhecimentos transmitidos, autenticando, dessa forma, a veracidade dos fatos. Ocorre, então, a construção das identidades do PCI a partir das identidades docentes, porém acaba havendo a desconstrução dessa imagem quando há a constatação de que são as instituições que legitimam ou descredenciam as identidades.

Excerto 2. “Entrei de gaiato no navio.”

1	Célia	O que você pensou quando você foi convidado, quando falaram
2		isso? O que veio a sua mente?
3	Flávio	<u>Honestamente</u> . Eu só fiquei <u>feli:z</u> porque eu vi que, eu achei que
4		era um reconhecimento de tudo que eu havia feito. É: na- na hora
5		mesmo, me lembro assim <u>claramente</u> , >eu não pensei: < “ <u>AI</u> , eu: tô
6		com medo.” “ <u>AI</u> , será que eu vou cumprir as funções?” <u>Não</u> . Eu vi
7		como prêmio. Minha reação, por isso que eu digo que eu entrei

Excerto 2. Continuação.

8 muito ingenuamente. hh
 9 Célia hh
 10 Flávio E entrei feliz. Entrei de gaiato no navio porque pra mim era
 11 reconhecimento de todo um bom trabalho, sem falsa modéstia, do
 12 que eu havia feito como professor. Então, e até que uma vez eu
 13 escutei uma frase que hoje eu concordo. >No início eu não
 14 concordava muito<, mas que um bom professor não significa que
 15 será um bom coordenador e vice-versa, um bom coordenador não
 16 significa que tenha sido um bom professor. Mas, naquela ocasião
 17 eu achava que era um excelente professor e, repito, sem falsa
 18 modéstia, é: então seria um bom coordenador. Então, só vi como
 19 premiação, como reconhecimento. Eu não pensei nem um pouco
 20 nisso aqui. hh Ao longo do processo, quando eu assumi o cargo foi
 21 que eu me dei conta, “Como é que eu faço isso?” Por exemplo, me
 22 cobram a questão... administrativa, conhecimento realmente ma-
 23 te-má-ti-co, é: de administração, é: cálculo futuro, contabilidade,
 24 entender uma planilha de custos. Por coincidência, eu já tinha feito
 25 aquele... algum tempo atrás um cursinho bo:bo de, de Ensino
 26 Médio naquela ocasião. Mas a fundo, detalhadamente, eu não
 27 conhecia e me sentia um pouco inferior aos colegas porque os
 28 colegas já dominavam jargões, já sabiam tudo. >Depois eu percebi
 29 que era tudo falsidade, era tudo armação. < hh
 30 Célia hh
 31 Flávio Mas é: no início NOSSA Fulano falou, usou o termo X, conhece: o
 32 item tal. Eu não conhecia nada. Então, fiquei, fiquei muito
 33 preocupado com isso. Então ao longo do trabalho é, é que eu fui
 34 percebendo quais eram as exigências da direção. <Aí fui me
 35 qualificando. > O que foi engraçado é que na hora em que eu me
 36 qualifiquei, em que eu fiquei pronto pro que a coordenação queri:a,
 37 como eu trabalhava numa instituição esquizofrênica, eles mudaram
 38 o perfil. Eles mudaram o perfil de uma hora pra outra. E: o mais
 39 engraçado foi que: é: quem tinha o perfil antigo que era idealizado
 40 e promovido pela direção passou a ser vilão. hh De uma hora pra
 41 outra. Então, passaram a ser heróis aquelas pessoas com outro
 42 perfil. Quem se adaptou rapidamente, ou melhor, quem FINGIU
 43 que se adaptou rapidamente teve uma sobrevida. E quem ficou é:
 44 assustado e questionou como eu questionei acabou sendo
 45 eliminado. hh

No início deste excerto, Flávio (co)constrói uma narrativa a partir da resposta à pergunta sobre o que ele pensou quando foi convidado a ser PCI em uma das instituições onde trabalhou. Temos, então, a resposta do docente à pergunta, quando mostra que teve um sentimento de felicidade pela indicação (linhas 10-11). Ao revelar seus sentimentos, o narrador utiliza elementos lexicais como o adjetivo “feliz” (linha 10), para indicar a sua satisfação com o convite, e o adjetivo “bom” (linha 11), para expressar uma comparação acerca do que seria o seu trabalho como coordenador com base em seu desempenho como professor. O discurso direto traz mais vivacidade à histó-

ria e possibilita uma série de avaliações (*eu não pensei: “Al, eu: tô com medo.” “Al, será que eu vou cumprir as funções?”*, linhas 5-6). Dessa forma, o professor avalia a sua reação ao convite, que era para ele fruto do *reconhecimento de todo um bom trabalho que ele havia feito como professor* (linhas 11-12) e, novamente (Excerto 1, linhas 20-24), elabora uma *face* positiva ao construir para si mesmo as identidades de um profissional competente.

Assim, o narrador constrói suas identidades de PCI a partir das identidades docentes. O adjetivo “bom” é utilizado seis vezes entre as linhas 11 e 18, com o uso de fonologia expressiva através da ênfase, intensificando a

avaliação feita. A intensificação da avaliação parece servir como preparação para a introdução do ponto da narrativa: o desligamento de Flávio de sua função como PCI. Ele também realiza uma avaliação moral do seu comportamento ao dizer que, ao aceitar o convite para tornar-se coordenador, entrou *muito ingenuamente* (linhas 7-8) na situação, justificando o fato de não poder ser responsabilizado por seu posterior desligamento da função. Portanto, pautado na temática do convite para a coordenação, o professor constrói uma narrativa para falar não só do seu desligamento, mas também para construir as identidades do PCI a partir das identidades docentes e das relações de poder entre PCIs e as instituições educacionais. Observa-se novamente uma construção identitária por meio da *face* positiva atribuída pelo narrador a si mesmo.

Os verbos conjugados em primeira pessoa sinalizam a aproximação do narrador do papel de personagem, e a narrativa de sua trajetória profissional continua. Então, uma ação complicadora é introduzida, sinalizando um problema que, como veremos no final da narrativa, culmina com o desligamento de Flávio da função de PCI: *quando eu assumi o cargo foi que eu me dei conta: Como é que eu faço isso?* (linhas 20-21). A narrativa revela que, por não ter a formação adequada para exercer as funções de coordenador, o professor se sentia *um pouco inferior aos colegas* porque *os colegas já dominavam jargões, já sabiam tudo* (linhas 27-28). Neste trecho, verificamos uma avaliação por intermédio da utilização do verbo “sentir” modalizado pelo quantificador “pouco”, que novamente nos remete à tentativa de Flávio justificar a sua ingenuidade e, conseqüentemente, o fato de não poder ser responsabilizado pelo seu desligamento.

Usando a fala rápida, que também indica uma avaliação, Flávio diz ter percebido que *era tudo falsidade, era tudo armação* (linha 28), mostrando evidência do quanto tinha sido ingênuo. Ao construir o *self* de um professor ingênuo que, tinha potencial, mas que não estava preparado para desempenhar suas funções como coordenador, em contraste com seus colegas coordenadores, o professor se exclui como diferente, pois não fazia parte do grupo de PCIs que tinha conhecimento dos jargões e das questões administrativas. A resolução da narrativa mostra a solução que o narrador encontrou para o seu problema, ou seja, a qualificação ou formação contínua: *Então ao longo do trabalho é, é que eu fui percebendo quais eram as exigências da direção.* <*Aí fui me qualificando.*> (linhas 33-35).

No final do excerto (linhas 37-38), há a introdução de outra ação complicadora pelo narrador: *eles mudaram o perfil.* *Eles mudaram o perfil de uma hora pra outra.* A ação complicadora continua nas linhas seguintes: *quem tinha o perfil antigo que era idealizado e promovido pela direção passou a ser vilão* (linhas 39-40). O professor revela que, embora tenha se qualificado para a função de coordenador, *acabou sendo eliminado* (linhas 44-45) juntamente com outros colegas coordenadores porque a

instituição passou a buscar profissionais com outro perfil. Baseado nessa mudança repentina, ele avalia a instituição como um local em constante mudança onde os perfis ou as identidades esperadas podem ser reconstruídas repentinamente: *Eles mudaram o perfil de uma hora pra outra*, linhas 37-38. Este fato remete-nos às concepções identitárias de Baumann (2005) e Hall (2005), que sugerem que o sujeito pós-moderno apresenta identidades múltiplas e fragmentadas em constante mudança.

O trecho entre as linhas 37-42 encontra-se permeado por avaliações morais (Linde, 1993) não só no nível semântico como também lexical, a saber, a apresentação da imagem da instituição de forma negativa, vista como *esquizofrênica* (linha 37); a imagem de quem tinha o perfil antigo (e idealizado) e passou a ser considerado *vilão* (linhas 39-40); bem como a apresentação positiva da imagem dos PCIs com o outro perfil e que tornaram-se *heróis* (linhas 41-42), o que mostra a face identitária exigida para o pertencimento institucional. Os PCIs que eram considerados heróis viraram vilões porque as crenças da instituição foram reelaboradas e, conseqüentemente, as identidades do PCI desconstruídas para serem reconstruídas em outras bases.

Por intermédio da narrativa, temos a expressão de uma lição moral que indica que, na vida real, os heróis também podem tornar-se vilões e vice-versa, ou ainda, os vilões podem fingir que se tornaram heróis, conforme destacado no uso da fonologia expressiva com a ênfase e o aumento do tom de voz (*FINGIU*, linha 42). Quanto ao desfecho dos personagens do mundo da narrativa, ou seja, o final dos heróis e dos vilões, observamos que o herói, ou melhor, aquele que *FINGIU que se adaptou rapidamente, teve uma sobrevida* (linhas 42-43); e o vilão, neste caso quem ficou *assustado e questionou* (linhas 43-44), foi *eliminado* (linhas 44-45). É interessante o uso que Flávio faz do léxico para referir-se à sua permanência e ao seu desligamento na instituição: *sobrevida* (linha 44) x *eliminado* (linha 45), palavras que lembram o ciclo de morte e vida, o que confere maior dramaticidade às suas avaliações morais.

A narrativa em questão também mostra a seguinte faceta das identidades do PCI para a sua permanência na função: a capacidade de (re)adaptação às exigências e expectativas das instituições, que são reflexos das identidades institucionais.

Enquadres esquemas: construção e direcionamento da interação

Na interação, nota-se também a presença de um recurso não linguístico relevante na construção de significados e sentidos: o riso. O riso que perpassa os excertos reflete momentos de avaliação implícita e de envolvimento dos participantes na (re)elaboração das experiências em questão. Como estratégia discursiva, o riso está associado

aos esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002 [1987]), deixando pistas de que existe um conhecimento prévio dos assuntos envolvidos na interação. O tom bem humorado (e irônico) conferido à entrevista pelo riso dos interlocutores sinaliza que eles constroem conjuntamente a interação e que eles compartilham conhecimentos não explicitados na forma linguística. Desse modo, o riso pode significar instâncias de avaliação por parte dos interlocutores, o que demonstra a compreensão do ponto do evento narrado não só pelo entendimento que foi explicitado, mas também do que foi expresso implicitamente. Afinal, como os interlocutores trabalharam na mesma instituição referenciada nas narrativas, a troca de determinadas informações e percepções sobre pessoas e instituições não seria recomendável por questões éticas, de proteção à imagem pública de ambos bem como da própria instituição.

Durante a interação, as relações entre os participantes estão sendo continuamente negociadas e, por conseguinte, coconstruídas. Tal constatação evidencia a concepção de que a relação linear entre os participantes de uma interação não dá conta da complexidade inerente ao processo identitário emergente no discurso. Ao longo da entrevista, observa-se a existência de quatro enquadres que estruturam a interação dos professores participantes.

O enquadre mais amplo é o da entrevista de pesquisa, no qual Célia e Flávio assumem seus papéis profissionais de professores bem como seus papéis discursivos de entrevistador e entrevistado, respectivamente. Este enquadre, por sua vez, inclui outros três enquadres. O segundo deles é o da situação de conversa informal ou “bate-papo”, em que os participantes assumem seus papéis sociais de

colegas de trabalho que conversam em seu intervalo de aulas a respeito de assuntos do seu cotidiano docente, o que inclui assuntos relativos à coordenação de inglês e também às suas experiências profissionais. O terceiro enquadre é o da narração, no qual a professora pesquisadora assume seu papel de ouvinte e o professor assume o seu papel de narrador. Finalmente, o quarto enquadre diz respeito ao mundo da narrativa, onde o narrador posiciona-se como personagem da sua história e relaciona-se com outros personagens, como por exemplo, seus superiores hierárquicos cujas vozes ele traz para a narrativa.

A passagem do enquadre de entrevista ao enquadre de narração ocorre espontaneamente no excerto 1; enquanto que no excerto 2 isso se dá pelas perguntas da interlocutora direcionadas a um assunto específico: *O que você pensou quando você foi convidado, quando falaram isso? O que veio a sua mente?* (linhas 1-2). Contudo, em ambos os excertos, constata-se que Flávio lança mão de uma narrativa para exemplificar e justificar suas percepções bem como para construir as identidades do PCI, foco temático da pesquisa relatada neste artigo. A Figura 1 ilustra os enquadres referenciados.

Face: A apresentação social do self

A análise das interações entre os participantes desta pesquisa mostra que o conceito de *face* (Goffman, 2011 [1967]) é importante na apresentação da imagem pública do “self” e, portanto, atua como eixo de constituição identitária, auxiliando a elucidar a forma como este processo ocorre. O jogo de ameaças e salvamentos

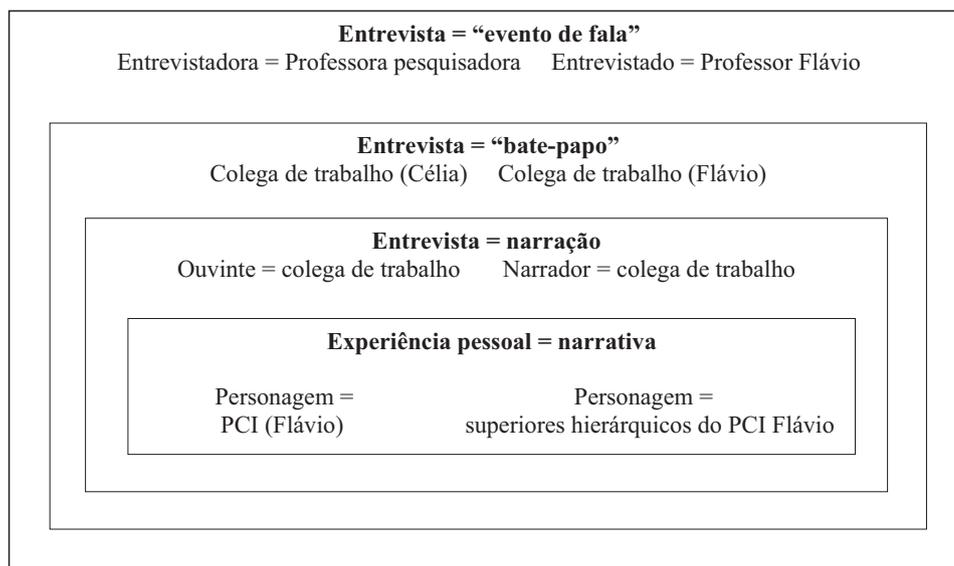


Figura 1. Quadro interacional.

Figure 1. Interactional framework.

Fonte: Baseado em Rodrigues e Azevedo (2010, p. 5).

da *face* que perpassa pela discussão acerca dos atributos sociais aprovados como a dignidade, o autorrespeito e o prestígio refletem-se na forma como o professor constrói as identidades de PCI para si e para outros PCIs. Este jogo aparece de forma evidente no discurso de Flávio quando as temáticas do convite para tornar-se PCI e do desligamento da posição são abordadas. Obviamente, tais assuntos trazem em seu cerne questões delicadas que podem colocar em risco a imagem pública dos participantes. Por isso, diferentes estratégias são observadas. Enquanto a professora pesquisadora, para proteger a *face* de seu interlocutor bem como a sua, permanece em silêncio e evita fazer perguntas específicas sobre o desligamento de Flávio da posição de PCI, o professor procura preservar sua *face* utilizando diferentes estratégias.

Um exemplo de estratégia de proteção à *face* consiste no uso das narrativas que são construídas nos excertos de forma metafórica e reflexiva, na tentativa de elaboração de uma espécie de prova testemunhal (Excerto 1). Nesse sentido, vozes discursivas são trazidas para a narrativa a fim de justificar o desligamento de Flávio da posição de PCI. Na verdade, o professor não diz explicitamente que foi desligado. O seu desligamento é expresso de forma indireta pelos sentidos construídos nas narrativas (Excerto 1: *foi quando eu me convenci de que eu não estava no caminho certo, de que aquele lugar não era pra mim*) e pelo léxico que ganha sentido no contexto discursivo da interação (Excerto 2: *sobrevida, eliminado, herói, vilão*). Destaca-se ainda o fato de que, para salvar sua *face* de PCI, Flávio procura normatizar o seu desligamento da função, informando que já teve outras experiências como coordenador (Excerto 1, linhas 6-9: *Eu já fui de certa forma, coordenado: r é: eu não sei o nome que se diz pra isso, gere:nte ou administrador e: na verdade não foi uma experiência, já foram já algumas experiências*). Outra estratégia de proteção à *face* usada pelo narrador para evitar a avaliação negativa do seu comportamento de forma mais explícita é o uso da linguagem figurada como provérbios, frases que ele diz ter escutado (Excerto 1: *“Olha, você já percebeu que o ovo da galinha é menor que o ovo da pata? Mas, no entanto, todo mundo só come o ovo da galinha porque é a galinha que cacareja mais alto.”*). Um último exemplo de estratégia de proteção à própria *face* usada pelo narrador é a construção do autorretrato de um professor ingênuo que, tinha potencial, mas que não estava preparado para desempenhar suas funções como coordenador, em contraste com seus colegas coordenadores que já dominavam os conhecimentos para o exercício da função (Excerto 2: *mas que um bom professor não significa que será um bom coordenador e vice-versa; por isso que eu digo que eu entrei muito ingenuamente; Entrei de gaiato no navio*).

Em suma, observa-se que ao acionar questões éticas para construir as identidades do PCI, Flávio lança mão de uma série de estratégias para preservar a sua au-

toimagem de profissional que *era*, segundo seu próprio relato, um *excelente professor* de inglês (Excerto 2, linhas 16-17) e que sabemos ainda *está* professor de inglês – pois leciona a referida disciplina no Colégio Brasil e em outras instituições, mas que também já atuou como PCI, função na qual aprendeu *muito* (Excerto 1, linha 10). Portanto, o entendimento da questão da proteção à *face* é importante para a compreensão da construção identitária como um processo de transformação, relacionado ao “tornar-se” no lugar de “ser” (Hall, 1996, p. 4 in Moita Lopes, 2001, p. 61), que pode estar representado nas nossas histórias de vida que são constantemente (re)elaboradas no discurso, permitindo a “compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade” (Fabricio e Bastos, 2009, p. 41).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar a construção de identidades do professor coordenador de inglês no âmbito da prática discursiva gerada no contexto da entrevista de pesquisa qualitativa, considerada como “evento de fala” (Mishler, 1986). Nesse contexto, o narrador Flávio utilizou suas histórias de vida (Linde, 1993) como fio condutor para a construção das identidades do PCI por intermédio dos seus “eus” ou “selves” pessoais e profissionais colocados em ação na reelaboração de experiências passadas para justificar escolhas e experiências. O professor teve suas crenças veiculadas em suas avaliações morais expressas por recursos não linguísticos, linguísticos, prosódicos e semânticos, por meio dos sentidos construídos pela fala relatada e pela elaboração de cenários e imagens na narrativa (Labov, 1972; Linde, 1993). Tais escolhas e experiências foram ressignificadas no discurso pelos posicionamentos morais que acionaram questões éticas não só no mundo da narrativa mas também no contexto de vida em sociedade e de sua relação com as instituições educacionais.

Durante a interação foi possível observar a presença de diferentes enquadres (Goffman, 2002 [1974]), que revelaram os diferentes papéis sociais e discursivos assumidos pelos interlocutores, acionados em consequência da elaboração de narrativas no contexto da entrevista de pesquisa entre colegas de trabalho. Os esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002 [1987]), mostraram informações partilhadas implicitamente pelas instâncias de avaliação moral construídas e negociadas na interação pelo riso, elemento não linguístico. Nesse cenário, as estratégias de proteção à *face* (Goffman, 2011 [1967]) estão expressas nas narrativas de forma metafórica na tentativa de justificar o seu desligamento da função de PCI, no silêncio de sua interlocutora que evitou questionamentos diretos a respeito da temática do desligamento, e também na imagem de professor ingênuo que o narrador atribuiu para si visando explicar a sua falta de preparo para atuar como PCI.

Nas narrativas analisadas, notamos que o professor entrevistado constrói as identidades do PCI a partir das identidades docentes, retratando a situação de “estar” coordenador baseada na condição de “ser” professor. No entanto, constata-se no discurso construído que a autonomia e o poder do PCI são relativizados pela identidade institucional, que irá legitimar ou descredenciar as identidades desse profissional. Portanto, as relações de poder hierárquico podem ter uma maior influência na permanência do PCI na sua função, o que irá reconfigurar suas identidades. Consequentemente, discutir as identidades do PCI torna-se necessário na medida em que é relevante entender as relações de poder que permeiam as instituições educacionais. Afinal, as identidades do PCI também emergem das expectativas que os “outros” projetam sobre a sua figura, o que inclui as expectativas das instituições.

Embora as conclusões desta pesquisa não possam ser consideradas uma resposta generalizável a todos os contextos constitutivos das identidades do PCI, as contribuições deste estudo refletem-se na visão ampliada pelo melhor entendimento a respeito do processo identitário desse profissional e, ao mesmo tempo, na reflexão sobre a sua importância no contexto educacional e social.

Referências

- ANDRÉ, M.E. 2001. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 128 p.
- ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. 1984. Transcript notation. In: J.M. ATKINSON; J. HERITAGE (eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, p. ix-xvi.
- BASTOS, L.C. 2004. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*, 7(14):118-127.
- BASTOS, L.C. 2005. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, 3(2):74-87.
- BASTOS, L.C. 2008. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópico*, 6(2):76-85.
- BASTOS, L.C.; OLIVEIRA, M.C.L. 2006. Identity and personal/institutional relations: people and tragedy in a health insurance customer service. In: A. de FINA; D. SCHIFFRIN; M. BAMBERG (eds.), *Discourse and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 188-212. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511584459.010>
- BAUMANN, Z. 2005. *Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 112 p.
- BRUNER, J. 1997. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 237 p.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. 2003. Language and Identity. In: A. DURANTI (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Basil Blackwell, p. 369-394.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. 2005. Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4-5):585-614. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605054407>
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, 432 p.
- DOMINGUES, I. 2009. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 235 p. <http://dx.doi.org/10.11606/t.48.2009.tde-18012010-133619>
- ERICKSON, F. 1966. Ethnographic microanalysis. In: S.L. McKAY; N. HORNBERG (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 498 p.
- FABRÍCIO, B.F.; BASTOS, L.C. 2009. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: M.G.D. PEREIRA; C.R.P. BASTOS; T.C. PEREIRA (orgs.), *Discursos socioculturais em interação. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação*. Rio de Janeiro, Garamond, p. 39-66.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 316 p.
- FRANCO, D.V. 2006. *Coordenador Pedagógico: identidade em questão*. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 190 p.
- FREITAS, S.A. 2011. *O professor coordenador emergente da proposta curricular do estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 157 p.
- GAGO, P.C. 2002. Questões de transcrição em análise da conversa. *Veredas*, 6(2):89-113.
- GASKELL, G. 2007. Entrevistas individuais e grupais. In: G. GASKELL; M.W. BAUER, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, p. 64-89.
- GOFFMAN, E. 2002 [1974]. *Frame Analysis*. New York, Harper & Row, 600 p.
- GOFFMAN, E. 2011 [1967]. *Ritual de Interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*. Petrópolis, Editora Vozes, 255 p.
- HALL, S. 1996. Who needs identity? In: S. HALL; P. du GAY (eds.), *Questions of cultural identity*. London, Sage, p. 1-17.
- HALL, S. 2005. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 102 p.
- JOHNSON, G.C. 2006. The discursive construction of teacher identities in a research interview. In: A. de FINA; D. SCHIFFRIN; M. BAMBERG (eds.), *Discourse and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 213-232. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511584459.011>
- LABOV, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In: W. LABOV, *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Philadelphia Press, p. 354-396.
- LINDE, C. 1993. *Life stories: the creation of coherence*. New York, Oxford University Press, 247 p.
- MAGALHÃES, C.E.A. de. 2013. *Então me bateu um grande frio na barriga. Em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 236 p.
- MOREIRA, A.F.B.; CUNHA, R.C.O. 2011. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: L.C. BASTOS; L.P. MOITA LOPES (orgs.), *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Garamond, p. 264.
- MISHLER, E.G. 1986. *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 191 p.
- MOITA LOPES, L.P. 2001. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: B.T. RIBEIRO; C. LIMA; M.T. DANTAS (orgs.), *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, IPUB, p. 55-71.
- MOITA LOPES, L.P. 2002. *Identidades fragmentadas*. Campinas, Mercado de Letras, 232 p.
- MOITA LOPES, L.P. 2003. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Discurso de identidades*. Campinas, Mercado de Letras, p. 13-38.
- MORAES BEZERRA, I.C.R. 2007. “Com quantos fios se tece uma reflexão”: *Narrativas e argumentações no tear da interação*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 302 p.
- NÓBREGA, A.N. 2009. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 244 p.
- NÓBREGA, A.N.; MAGALHÃES, C.E.A. 2012. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas*, 16(2):68-84.

- OCHS, E. 1992. Indexing Gender. In: A. DURANTI; C. GOODWIN (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 335-358.
- OCHS, E. 1993. Constructing social identity: a language socializing perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3):287-306.
- OLIVEIRA, J.C. 2009. *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 223 p.
- RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, M.P. (orgs.). 2002. *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 271 p.
- RODRIGUES, E.M.S.; AZEVEDO, M.C. 2010. A co-construção dos sentidos e das relações interpessoais em entrevista televisiva. *Revista ProLingua*, 5(2):1-15.
- SARANGI, S.; ROBERTS, C. 1999. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: S. SARANGI; C. ROBERTS (eds.), *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in medical, mediation and management settings*. New York, Mouton de Gruyter, p. 1-57.
- SARUP, M. 1996. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 208 p.
- SCHIFFRIN, D. 1987. Intonation and transcription conventions. In: D. SCHIFFRIN, *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge University Press, p. ix-x.
- SCHIFFRIN, D. 1993. "Speaking for another" in sociolinguistic interviews: alignments, identities, and frames. In: D. TANNEN (ed.), *Framing in discourse*. New York, Oxford University Press, p. 231-263.
- SCHIFFRIN, D. 1996. Narrative as self-portrait: sociolinguistic construction of identity. *Language in Society*, 2(25):167-203.
- TANNEN, D. 1989. *Talking Voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, 233 p.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. 2002 [1987]. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, p. 183-214.

Submetido: 30/03/2015

Aceito: 29/01/2016

Anexos

Anexo 1. Convenções de transcrição.

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
-----	silabação
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
“palavra”	fala relatada
hh	aspiração ou riso
eh, ah, oh, ih, hum, ahã, humhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Nota: Convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversação (Atkison e Heritage, 1984; Gago, 2002), incorporando símbolos seugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).