

2

Fundamentação Teórica

Ajudar a construir organizações mais sadias, em que as pessoas sofram menos, não serve apenas aos objetivos de aumento de produtividade, de geração de renda, emprego, capital, impostos, investimento público e bem estar social. Quando levamos funcionários e direção a tomar consciência do papel da linguagem na formação de uma cultura de integração e inovação, estamos chamando também cada indivíduo a reconhecer o seu próprio poder na construção da empresa e do mundo em que querem viver (Oliveira, 2009: 3).

A Fundamentação Teórica está dividida em quatro seções, a saber: “Os Efeitos da Contemporaneidade”, “Os Efeitos da Contemporaneidade nas Instituições de Ensino de Inglês”, “Os Estudos da Linguagem nos Contextos Organizacionais” e “A Linguagem sob a Perspectiva Bakhtiniana e da Sociolinguística Interacional”.

Na seção 2.1, “Os Efeitos da Contemporaneidade”, contextualizo este trabalho, inserindo-o na era contemporânea, fazendo menção ao período de transição que as organizações vêm enfrentando e que afeta os indivíduos, exigindo deles múltiplos papéis identitários nas suas interações profissionais.

Na seção 2.2, “Os Efeitos da Contemporaneidade nas Instituições de Ensino de Inglês”, procuro mostrar como a globalização e o novo capitalismo têm afetado os ambientes de trabalho onde se incluem os estabelecimentos educacionais e as instituições de ensino de inglês. Apresento alguns conceitos sobre a identidade do sujeito contemporâneo, na visão sócio-construtivista, através da qual baseio esta pesquisa. Em seguida, falo sobre os impactos dessas transformações nas mais variadas instâncias das relações profissionais e nos conceitos institucionais, refletidos e manifestados nos discursos e nas práticas comunicativas organizacionais, como no caso do processo de implementação do Plano Pedagógico.

Na seção 2.3, “Os Estudos da Linguagem”, falo da importância de estreitar-se o diálogo entre os Estudos da Linguagem e a Administração de Empresas, no desenvolvimento de pesquisas sobre as práticas sociais nos contextos profissionais.

Por fim, na seção 2.4, “A Linguagem sob a Ótica de Bakhtin e da Sociolinguística Interacional”, apresento os conceitos de linguagem de Bakhtin, tais como: o dialogismo, a polifonia, a heterogeneidade e a alteridade e as noções da Sociolinguística Interacional, por considerá-los relevantes para a micro-análise dos discursos dos entrevistados nesta pesquisa.

2.1

Os Efeitos da Contemporaneidade

Hoje, nas organizações, a convivência com a mudança, paradoxalmente, virou rotina [...] não há mais espaço para a mentalidade tradicional. O novo ambiente de globalização e competição em mercados complexos exige mudança das organizações. Mudança de objetivos, missão, valores e processos. A lei da selva é taxativa: ou muda, ou morre. Não há meio termo (Curvello, 2001).

A contemporaneidade ou pós-modernidade, como alguns autores denominam a era atual, trouxe uma série de mudanças em todos os aspectos da vida social (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

A globalização definida por Giddens (2002: 69) como a “intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância”, a velocidade dos meios de comunicação e o desenvolvimento da tecnologia, exerceram grande influência nas relações de trabalho e na (re) configuração de identidades profissionais.

Buscando adaptar-se à era contemporânea, os estabelecimentos educacionais privados vêm sendo impulsionados a adquirir uma cultura empresarial, o que tem provocado mudanças profundas nos aspectos pedagógicos, nas relações sociais e nos papéis identitários dos profissionais de ensino.

Nas próximas seções, busco relacionar a visão teórica dos efeitos da contemporaneidade com a instituição em foco neste estudo.

Ressalto desde já que o conceito de contemporaneidade é definido e denominado diferentemente, de acordo com os diversos autores apresentados. Giddens (2002) a chama de “modernidade tardia”. Gee (1999) e Sennett (2006), de “o novo capitalismo”. Bauman (2001) a denomina de modernidade líquida. Oliveira (2006) enfatiza o fenômeno da globalização dos tempos atuais. Já

Chouliaraki (1999), Fairclough (1999), Hall (2004) e Moita Lopes (2001, 2002, 2003) preferem chamá-la de “pós-modernidade”. Escolhi o termo contemporaneidade para referir-me a época em que vivemos.

2.1.1

A Contemporaneidade: Tempos de Globalização, Modernidade Tardia e Líquida e o Novo Capitalismo

As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto com o eu. (Giddens, 2002: 9).

As características dessa “modernidade tardia” são, basicamente, a dúvida e a idéia de que todo o conhecimento toma a forma de hipótese, uma vez que a verdade no presente pode ser revisada e abandonada no futuro. Vivemos um tempo de inquietudes, ansiedade, incertezas e fragmentações e estamos inseridos em um “mundo em disparada” cujos processos de mudanças são profundos, afetam as práticas sociais e os comportamentos pré-existentes, fugindo ao controle do indivíduo (Giddens, 2002). Da mesma maneira, esses fenômenos vêm sendo observados nos ambientes de ensino de inglês, contexto desta pesquisa. Percebe-se nos discursos dos entrevistados, sinais de ansiedade e fragmentação das suas identidades profissionais.

Gee (1999: 43) denomina de novo capitalismo as transformações da “modernidade tardia”, através do qual são criadas “novas relações e alinhamento dentro e entre as esferas da família, da escola, dos negócios e da ciência”, alterando, conseqüentemente, nossas identidades pessoais e profissionais.

Diante de um mercado altamente competitivo, onde produtos e serviços são criados e transformados rapidamente para satisfazer um cliente cada vez mais exigente, surge o chamado “indivíduo portfólio”, ou seja, em constante

transformação e constituído de habilidades e identidades (re) configuráveis, adquiridas ao longo de suas vivências pessoais e profissionais (Gee, 1999).

Fruto de uma realidade neocapitalista, onde inexitem identidades fixas, localidades estáveis e empregos permanentes, o “indivíduo portfólio” busca “empregabilidade”, organizando e (re) organizando suas experiências, adquirindo novas habilidades, a fim de estar preparado a assumir a melhor oportunidade que surgir a sua frente.

Assim, veremos neste estudo, como o professor da instituição estudada é orientado a se tornar um “professor portfólio” para sustentar a sua empresa.

Complementando, Sennett (2006b) afirma que a cultura do novo capitalismo repele a burocracia e a hierarquia piramidal, priorizando a flexibilidade e valorizando as mudanças a curto prazo, pois diante de um mercado cada vez mais dinâmico, onde a rotina é inexistente e não há lugar para o capitalismo burocrático do passado.

Baseando-se no conceito de “curto prazo” e cada vez mais adaptada ao fenômeno da fragmentação, a economia mundial vem obrigando as instituições a (re) organizarem-se e suas equipes, a (re) agruparem-se a cada projeto desenvolvido, acarretando o desaparecimento das “carreiras” com as configurações tradicionais.

O novo capitalismo é, portanto, marcado por incertezas e instabilidade. As demissões geradas pela re-engenharia e reorganizações empresariais vêm provocando desmotivação e sobrecarga nos trabalhadores que se encontram à deriva, sem condições de programarem-se a longo prazo. Os laços criados são fracos, de curto prazo, causando impacto na vida emocional das pessoas e afetando a confiança, o compromisso mútuo e a lealdade, que segundo Sennett (2006 a), vêm sendo corroídas pelo “capitalismo impaciente”. Conforme Sennett (2006 a) adverte, vivemos em uma sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato. Quase não existe mais lugar para a vivência de um tempo linear, previsível, onde a conquista é cumulativa e, onde é possível adiar projetos em prol de um objetivo maior. Em seu lugar aparecem os empregos temporários e os contratos de curto prazo.

Sennett (2006a) utiliza a noção de flexibilidade para adjetivar o capitalismo contemporâneo. Segundo o autor a burocracia rígida, assim como a rotina cega, são atacadas em favor da flexibilidade e da fluidez. Exige-se dos trabalhadores que sejam

ágeis, que vejam as mudanças como algo positivo e necessário, que se adequem às mais diversas circunstâncias, que assumam riscos.

O autor afirma que o risco, consequência do “capitalismo flexível”, tão enaltecido nos discursos da Administração de Empresas, tornou-se desnordeante e é inerentemente “mais deprimente que promissor”: “O risco é bem diferente de um alegre cálculo das possibilidades contidas no presente.” (Sennett, 2006 a: 96). Estar continuamente exposto ao risco pode corroer nosso senso de caráter, definido por ele como, “o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas próprias relações com os outros” (Sennett, 2006 a: 10).

Sennett (2006 a) mostra-se crítico em relação ao novo e flexível capitalismo. O autor afirma que ser flexível deve ser entendido como “ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não ser quebrado por elas”, e questiona: “até que ponto as pessoas são obrigadas a dobrar-se sem que se partam sob a força da mudança?” (Sennett, 2006 a: 53). Tal visão problematizadora de Sennett ecoa nos efeitos percebidos dentro da instituição em foco. A flexibilidade parece estar “quebrando” as pessoas e vale se perguntar até que ponto o risco constante pode estar promovendo a corrosão do caráter institucional.

O autor denuncia ainda a aparente democracia, a valorização da flexibilidade e a repulsa à rotina burocrática, afirmando que tais atitudes, além de não propiciarem liberdade, produzem maior fragmentação e novas estruturas de poder e controle.

De acordo com Sennett (2006 a), a flexibilização do tempo e o trabalho fisicamente descentralizado aumentam o poder direto sobre o trabalhador. A dissolução da hierarquia e o trabalho em equipe sem a figura de autoridade, propostos nos novos modelos de Administração de Empresas, diminuem o senso de responsabilidade individual que acaba sendo transferido para o grupo.

Bauman (2001), por sua vez, discorre sobre os efeitos dos tempos pós-modernos utilizando-se da metáfora da liquefação, ou seja, fenômeno de transformação do líquido que, em estado sólido, apresenta concretude e firmeza, e em estado liquefeito, ganha fluidez, maleabilidade, flexibilidade e a capacidade de moldar-se em relação a infinitas estruturas.

Assim, em tempos de transformações sociais aceleradas, a solidez das instituições sociais - do Estado, de bem-estar, da família, das relações de trabalho, entre outras - vem dando espaço às dissoluções dos laços afetivos e sociais, ao

desapego e à provisoriedade, criando uma aparente sensação de liberdade e mascarando as evidências do desamparo social, ecoados nas entrevistas deste estudo. Assim, o autor denomina a pós-modernidade, ou “modernidade tardia” de “modernidade líquida”.

Os indivíduos moderno-líquidos encontram-se em um acelerado processo de individualização, através do qual, o “eu” sobrepõe-se ao “nós”, e o relacionamento do indivíduo com o “outro” apresenta um viés mercantil, em que os laços frágeis podem ser desfeitos a qualquer momento e por qualquer motivo. Esse fenômeno é refletido no discurso da coordenadora acadêmica, dos gerentes e professores entrevistados, ao falarem da rotatividade dos cargos na instituição em estudo.

Na esfera pessoal, os relacionamentos entre os indivíduos moderno-líquidos são voláteis e fluidos e, apesar de darem uma aparente sensação de liberdade, geram patologias próprias da modernidade líquida, como a depressão, a solidão, o desamparo e o isolamento. Na esfera social, testemunhamos manifestações de exclusão, das mais variadas formas, forçando os indivíduos a afiliarem-se por guetos, processo denominado por Bauman (2001) de tribalização social.

Segundo Oliveira (2006) na sua dissertação de Mestrado sobre o discurso comodificado das instituições de ensino superior universitário, a contemporaneidade é fortemente marcada pela globalização, isto é, pelas profundas transformações de ordem política e econômica mundial, que vêm acontecendo nas últimas décadas. Para a autora, a característica mais relevante da globalização é a integração dos mercados numa "aldeia-global", explorada pelas grandes corporações, levando a interdependência econômica, entre países, regiões e continentes e provocando o aumento da concorrência entre empresas nacionais e internacionais.

Ainda conforme Oliveira (2006), o aumento da competitividade tem obrigado as empresas a cortar custos sem abrir mão da qualidade dos seus produtos, provocando reestruturações organizacionais e causando, por um lado, o desemprego, mas, por outro, a demanda de novas funções para profissionais altamente especializados (Oliveira: 2006).

Não obstante, o acelerado desenvolvimento tecnológico e cultural, principalmente no tocante à comunicação, caracteriza uma nova e contraditória

etapa do capitalismo, trazendo novos desafios para o homem contemporâneo, como o de enfrentar a homogeneização dos vários aspectos da vida humana.

A globalização é marcada pela expansão mundial das grandes corporações internacionais, como a cadeia de *fast food McDonald's*, que exercem um papel decisivo na economia mundial, ao ditar o novo paradigma da uniformização, seguido pelas organizações dos mais variados setores, como o educacional (Oliveira: 2006: 33).

A globalização passa, então, a ditar as regras de padronização de produtos, serviços e até estratégias dentro da economia, baseadas no marketing para diferenciar sua imagem junto aos consumidores, que consideram tais marcas, como modelos de consumo e qualidade.

Nos últimos anos, os desdobramentos dessa padronização vêm sendo observados nas rotinas das instituições privadas de ensino em geral, buscando qualidade por meio de aprovações do mercado, “com base em termos e condições corporativas, como aqueles provenientes de normas técnicas, a exemplo da série ISO 9000, que trata exclusivamente de gestão de qualidade” (Oliveira: 2006: 28).

Como afirma Oliveira (2006), o declínio dos referenciais tradicionais característicos da contemporaneidade, fez com que a organização social, que até então contava com certa estabilidade, se tornasse instável. Inúmeras mudanças ocorrem em alta velocidade, dificultando a compreensão do indivíduo sobre a nova realidade. Esse processo contínuo de transformações vem causando uma constante sensação de estranhamento e ansiedade, como no caso dos profissionais da Educação, foco desta pesquisa, que resistem em aceitar a tendência mercantilizada dos estabelecimentos de ensino, como forma de enfrentar a concorrência da atualidade.

Conforme afirma Birman, (2000: 123, *in* Oliveira 2006, o homem contemporâneo é um sujeito desamparado, carente de referenciais do passado em meio à avidez pelo novo, pelo atual. “o desamparo crescente seria o preço que o sujeito teve e tem de pagar pela aposta que fez no projeto da modernidade”.

2.2

Os Efeitos da Contemporaneidade nas Instituições de Ensino de Inglês

[...] O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema “Não há longo prazo”. No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo e também a utilização de um único conjunto de qualificação no decorrer de uma vida de trabalho (Sennett, 2006a: 21).

A crescente necessidade de aprender e aprimorar a língua inglesa como meio de comunicação universal, em consequência da globalização, fez aumentar a procura por escolas especializadas na prestação desse serviço e a concorrência entre elas. Então, diante de um cenário competitivo, os estabelecimentos de ensino de inglês também vêm sendo estimulados a suprir as exigências geradas pelos novos paradigmas organizacionais e demandas em termos de qualidade de produtos e serviços, visando obter maior parcela de mercado (Souza, 2005).

Até o início da década de 1980, o ensino tradicional prevalecia; porém, a partir das duas últimas décadas do século XX, as tradicionais formas de trabalhar e ensinar vêm sendo modificadas.

Baseando-me na minha experiência e no longo período em que trabalhei na instituição estudada nesta pesquisa, posso atestar que a noção de competência, antes atribuída à capacidade dos professores em transmitir os conteúdos de acordo com o estabelecido, vem sendo substituída pela competência em lidar com as situações contemporâneas de incerteza, de transformação e de resolução de problemas que lhes são impostas no atual mundo do trabalho.

Assim, diante de um novo momento histórico, político, econômico e social, as instituições de ensino de inglês têm procurado oferecer um ensino atualizado, valorizando os profissionais multifuncionais e dinâmicos, preparados para se defrontar com as situações de incerteza, próprias da contemporaneidade.

Conforme Paiva (1997), o professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada, porém, a boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em

geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira.

Paiva (1997) aponta dois grupos de profissionais: os com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; e os egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo graus. Esta pesquisa foca os professores do primeiro grupo de profissionais.

O advento da tecnologia na Educação também tem exigido que professores e outros profissionais do ensino desenvolvam novas competências e habilidades cognitivas, mudando suas relações com os instrumentos tradicionais de trabalho, como o quadro-negro, o giz e o livro didático, através da substituição ou utilização de forma paralela, do computador, dos *softwares* e de outros equipamentos tecnológicos (Souza, 2005).

Assim, sentindo a necessidade de tornarem-se mais competitivas, produtivas e inovadoras, essas instituições vêm buscando melhor adequar-se à nova estrutura de trabalho, flexível, horizontal e integrada, marcada pela demanda de profissionais polivalentes e com novas e diferenciadas competências.

Há pouco mais de duas décadas, era raro encontrar, numa instituição de ensino de inglês, um especialista em gestão de empresa, ou professores com consciência mercadológica. Atualmente, vive-se uma realidade diferente, de tal forma que na busca de diferenciais competitivos, o profissionalismo empresarial nessas instituições se tornou um elemento essencial no processo.

Todas essas mudanças foram sentidas nos mais variados aspectos: desde a linguagem, com a introdução de termos “importados” do “mundo dos negócios”, como também na reestruturação organizacional, através do surgimento de novos conceitos acadêmicos e crenças profissionais.

Essas mudanças nos conceitos educacionais tradicionais vêm sendo sentidas na instituição em estudo, como constato nas entrevistas analisadas, através do uso de termos importados do mundo dos negócios, tais como: prestação de serviço, gerente de filial, fidelização de clientes e etc. O foco organizacional passa a ser o “cliente” e o desempenho do trabalho dos profissionais de ensino, principalmente, dos professores, passa a ser mensurado através do seu

alinhamento às diretrizes institucionais e do atingimento de metas quantitativas e qualitativas, retratadas e refletidas no discurso do Plano Pedagógico.

Assim, vistos pela instituição educacional onde trabalham como detentores de competências, agregadores de valor e elementos-chave para o alcance dos seus objetivos estratégicos organizacionais, observamos que os entrevistados, sujeitos contemporâneos, vêm sendo desafiados a corresponder às novas expectativas projetadas sobre eles e impulsionados a assumir novos papéis e identidades co-construídos naqueles contextos profissionais.

2.2.1

O Conceito de Identidade do Sujeito Contemporâneo

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (Hall, 2004: 75).

O conceito de identidade é relativamente novo na história da humanidade. No passado, acreditava-se na existência do "eu" imutável. Mais tarde, surge a idéia de um sujeito que se estrutura a partir de relações com outras pessoas. Por último, emerge a concepção do indivíduo pós-moderno na qual a identidade é múltipla e dinâmica (Hall, 2004).

Segundo essa perspectiva, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2004: 7).

Assim, esse sujeito pós-moderno vive diferentes identidades, que não se unificam em torno de um “eu” coerente e que se modificam ao longo do tempo (Hall, 2004; Moreira e Macedo, 2002). O “eu” passa a ser entendido como uma produção histórica, cultural e discursiva, em constante processo de reconstrução e definido por suas relações com os outros (Carlson e Apple, 2002).

A chamada crise de identidade, vista como parte de um processo de transição em que se encontra a humanidade, abala grupos institucionais de referência como família e igreja, desestabilizando o mundo social desse indivíduo.

Corroborando essa idéia, Bauman (2001) afirma que a “liquidez” da modernidade gera uma mudança dos significados das instituições e fluidez das identidades. Segundo o autor, a diversidade cultural faz com que os indivíduos se deparem com múltiplas identidades, que são negociadas, construídas e desconstruídas no transcorrer da vida.

Essa visão sócio-construtivista das identidades fluidas e mutáveis está relacionada às identidades definidas como construções sociais e discursivas, já que construímos o que e quem somos nos encontros interacionais do dia-a-dia (Berger e Luckman, 2004; Moita Lopes, 2003). Assim, de acordo com a perspectiva sócio-construtivista, as identidades sociais não são inatas, mas construídas no discurso.

Então, pode-se considerar que as relações de sujeitos e de sentidos, nas quais as identidades sociais se constituem, são múltiplas, variadas, heterogêneas, fragmentadas, contraditórias e em fluxo, fazendo parte das práticas discursivas nas quais atuamos (Orlandi, 2001).

Percebo que as vozes dos discursos dos entrevistados nesta pesquisa ecoam fragmentação, isto é, suas identidades não são homogêneas, mas multifacetadas, e vêm à tona nas diversas práticas discursivas dos seus cotidianos profissionais. As vozes também ecoam identidades contraditórias co-existindo em uma mesma pessoa e em constante fluxo, construídas e (re) construídas quando interagem com o outro.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999: 41), a construção de identidades no discurso, formada no diálogo contínuo entre o “eu” e a sociedade, torna-se uma característica marcante da vida social na pós-modernidade. Os autores complementam essa idéia afirmando que “em uma comunicação interativa as pessoas não representam o mundo abstratamente, mas sim de acordo com suas relações sociais com outros e sua construção das identidades sociais” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 41). Assim sendo, discursos e identidades formam uma ação conjunta, pois ao mesmo tempo em que interagimos no mundo através da linguagem, construímos o mundo e a nós mesmos em um processo contínuo e dinâmico, o que justifica os objetivos e todo o desenvolvimento deste estudo.

Validando os conceitos expostos, Moita Lopes e Fabrício (2004) afirmam que:

o socioconstrucionismo aponta para o nosso contínuo envolvimento no processo de autoconstrução e na construção dos outros, o que quer dizer que, nas práticas discursivas em que estamos situados, ao tornarmos o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói. (Moita Lopes e Fabrício 2004: 7)

Esse conceito é ancorado em Goffman ([1964], 2002a) quando diz que nossa fabricação identitária é um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, pois os efeitos dos sentidos criados estão sempre submetidos ao olhar do outro, sendo afetados pelo contexto emergente.

Segundo Moita Lopes e Fabrício (2004), não existe princípio da identidade desvinculado de uma prática coletiva e de determinado contexto social que lhe dê sentido e articule consequências convencionalizadas. Dessa forma, os autores advogam haver um vínculo indissociável entre identidade, linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividades humanas. Complementando tal idéia, Giddens (1991) afirma que a pessoa tem identidades múltiplas e as "veste" de acordo com o papel que exerce em um determinado momento.

Esse fenômeno pode ser observado no discurso do professor entrevistado Marcos, por exemplo, que, em 2008, "veste" o papel identitário de professor e, em 2009, ao acumular a função de professor-mentor, "veste" uma identidade mais alinhada com sua outra função institucional.

De acordo com Moita Lopes (2003), o discurso é entendido como práticas sociais nas quais nos engajamos em contextos históricos, culturais e institucionais específicos, a fim de agirmos no mundo de acordo com nossos valores, crenças, interesses, posições e relações sociais. Além disso, é justamente na interação com o outro que construímos, a todo o momento, o mundo a nossa volta, o outro e nós mesmos.

É importante ressaltar que, neste estudo, adoto a seguinte definição de crenças:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006:18).

Assim, considerando que a maneira como o sujeito social é reconhecido pode mudar a cada interação e no curso de várias interações, pode-se dizer que: as identidades sociais são fluidas e estão em constante processo através da linguagem; fragmentadas, conforme o posicionamento do indivíduo nas interações discursivas; e contraditórias, dependendo do posicionamento do indivíduo (Moita Lopes e Fabrício, 2004).

Sob uma perspectiva sociológica, Wenger (1998) discute identidade ao apresentar seu conceito de comunidades de prática dentro do contexto empresarial, em que as pessoas agem para fins comuns, como no caso das que participaram do meu estudo. Segundo o autor, as comunidades de prática são constituídas de um grupo de pessoas que partilham interesses ou problemas enfrentados regularmente no trabalho ou em suas vidas, e que se agrupam, voluntariamente, para desenvolver conhecimento, a fim de criar uma prática em torno de um tema.

O reconhecimento de uma comunidade de prática se dá através da sua identidade como comunidade e da identidade de seus membros, que compartilham a mesma prática (Wenger 1998:145). Por exemplo, dentro da instituição estudada, há várias comunidades de prática, como por exemplo, os membros do departamento acadêmico, os gerentes, os professores-mentores e professores.

As ideologias construídas no discurso são diretamente influenciadas pela participação deles em diferentes comunidades de prática (Lave & Wenger, 2002), ao mesmo tempo em que revelam as identidades por eles constituídas no decorrer das interações com o outro nessas comunidades. À medida que essas identidades entram em conflito, são questionadas e analisadas, o diálogo passa a ser um espaço para a (re) construção delas para todos os participantes envolvidos.

Todos nós pertencemos a diversas comunidades de prática que mudam no curso de nossas vidas, como, a casa, o trabalho ou a Internet. O processo de (re) construção de identidades por meio das inúmeras formas de participação nessas comunidades determina nossa trajetória nelas. Dessa maneira, relacionando presente, passado e futuro, a noção de identidade implica a idéia de constante movimento, não de destino fixo (Fairclough, 2001).

Para Moita Lopes (2002), nossas identidades são constituídas historicamente, incorporando o passado e o futuro na negociação do presente, permitindo-nos selecionar o que contribui e o que permanece marginal nesse

processo de construção identitária. Dessa maneira, cada comunidade de prática torna-se um campo de possíveis trajetórias, de possíveis passados e possíveis futuros em que os participantes podem se engajar; e a constituição das identidades sociais define-se por uma construção social, uma experiência de pertencimento múltiplo, que ocorre por meio da inter-relação entre aspectos sócio-históricos mais amplos e entre as especificidades que caracterizam uma determinada comunidade de prática.

Observo que as falas dos entrevistados ilustram esse complexo processo de (re) construção de identidades em diversas comunidades de prática dentro da instituição.

Concluindo, a identidade do sujeito pós-moderno não é unificada, segura ou completa e é definida a partir do discurso, tanto do sujeito, como do outro; portanto, está “sempre se (re) construindo no processo social de construção do significado” (Moita Lopes, 2001: 61). Assim, se a construção da identidade implica negociação de significado e de experiências com os participantes de uma comunidade social, cultural e histórica, então, só é possível falar de identidade considerando o sujeito, a língua e o coletivo.

2.2.2

As Identidades Profissionais Emergentes

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (Hall, 2004: 9).

As profundas transformações nas organizações educacionais, registradas até o momento desta pesquisa, geram sérias implicações nas identidades dos professores, uma vez que precisam redefinir-se diante de si mesmos e dos outros,

dentro e fora do ambiente de trabalho. O indivíduo é o que ele faz; portanto, toda vez que as mudanças no trabalho afetam o domínio do fazer, sua identidade é também afetada (Silva 2003).

Desde a minha dissertação de Mestrado, venho refletindo sobre os impactos que causam nas relações de trabalho e nos papéis identitários a serem desempenhados pelos professores. Compartilho a seguir algumas observações daquele estudo.

De acordo com as reflexões da minha dissertação (Chaves, 2006), o mundo atual é diferente daquele em que muitos professores foram formados, exigindo deles o desafio de lidar com um aluno cujos valores e características são diferentes. Consequentemente, espera-se que esse profissional seja um prestador de serviços que, consciente do fato de ser o aluno a razão de uma instituição de ensino, agregue valor ao seu serviço, a fim de conquistá-lo, tornando-o um cliente fidelizado.

Vejo na minha prática profissional que, no passado, a excelência do professor era medida pela sua didática e conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Atualmente, o bom professor é aquele que, além das qualidades pedagógicas, incorpora as habilidades para a gestão de suas práticas, buscando novas metodologias e novas experiências em áreas diversas.

Segundo os novos conceitos profissionais, o professor bem sucedido hoje em dia é aquele que reconhece os benefícios do trabalho em grupo para o alcance da excelência da organização. Ele precisa interagir com os seus pares, funcionários administrativos e superiores, compartilhando objetivos comuns, atuando no cumprimento de metas específicas e caminhando numa mesma direção.

Assumir múltiplos papéis identitários é tarefa desafiadora, tanto para o professor com nova função administrativa, quanto para os professores da sala de aula, com novas funções empresariais.

Através de minha pesquisa anterior e vivência, percebi que o gestor da unidade, apesar de sentir a sua dedicação reconhecida, sendo recompensado por uma promoção e ganhando prestígio, sente dificuldade de lidar com uma nova realidade corporativa, sobre a qual tem pouco ou nenhum conhecimento. No novo papel, precisa conquistar um espaço de líder de um grupo de subordinados, que, há pouco tempo, eram seus próprios pares e colegas, além de ter que lidar com as

implicações que o estreito comprometimento com a empresa demandará dele. Por outro lado, o professor gestor da sala de aula depara-se com um novo perfil de alunos, o que exige dele diferentes habilidades e competências, tais como: planejar a sua carreira, definir metas, saber conceitos de administração, custos e marketing, captar alunos e retê-los.

Além da participação efetiva dos professores nas práticas comunicativas dos alunos e do envolvimento com as suas necessidades e interesses, que muitas vezes ultrapassam as questões de sala de aula, espera-se que ele esteja sempre pronto a atendê-los em todas as suas demandas, uma vez que os alunos são clientes e, como tal, devem ser plenamente satisfeitos.

Segundo Souza (2005), que também estudou essas questões na sua dissertação de Mestrado, sob nova perspectiva os estabelecimentos de ensino de língua inglesa são considerados organizações híbridas, ou seja, aquelas cujas identidades se compõem, alternada ou simultaneamente, por dois tipos distintos e incompatíveis: por um lado, instituições com fins educacionais e, por outro, empresas que visam lucro (Souza, 2005).

Essa nova realidade não é aceita unanimemente entre os profissionais de ensino. Ainda existem pessoas ligadas à Educação que rejeitam a idéia de tornar o estabelecimento educacional uma empresa competitiva, afirmando que os conceitos básicos de um são incompatíveis com os da outra. Conforme Nogueira (2008), o ensino de línguas estrangeiras modernas tende a não ser considerado questão central quando o assunto é educação brasileira. Os debates sobre o ensino de línguas estrangeiras ficam restritos a alguns grupos.

O fenômeno da hibridez das instituições de ensino de inglês é manifestado pela *comodificação* do discurso, definida como a “transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercado” (Fairclough, 1992: 256), nesses contextos de trabalho. De acordo com essa noção, alunos vêm sendo chamados de “clientes”, ensino de “serviço”, curso de inglês de “empresa”, diretor de “gerente de filial” e aulas de “produto”, aumentando ainda mais o ressentimento dos professores, que também se queixam, de cada vez mais, lhes serem atribuídas tarefas não pedagógicas, como “fidelizar” e “vender” (Souza, 2005).

Assim, observo nas entrevistas, que a resistência dos professores em aceitarem as novas diretrizes organizacionais e desempenharem múltiplos papéis identitários influencia as suas práticas profissionais, afetando, portanto, aquelas

que envolvem o processo de implementação do Plano Pedagógico nas suas salas de aulas.

2.2.3

A Comodificação do Discurso nas Práticas de Implementação do Plano Pedagógico

[...] Essas incorporações do discurso do novo capitalismo no ambiente escolar denotam mudanças significativas na relação professor/aluno, ratificando a crença de que os discursos modificam práticas e que a linguagem não só reproduz o mundo como também age sobre ele, modificando-o (Campos, 2008: 3).

Segundo Fairclough (2001), a comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, são organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo desse diferente tipo de mercadoria.

Fairclough (2001) argumenta que podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e, mais amplamente, da ordem de discurso societária, por tipos de discurso associados à produção de mercadorias.

Nas instituições de ensino particulares, em geral, e nos cursos de inglês, essa “cultura empresarial” vem-se estabelecendo cada vez mais, à medida que os alunos passam a ser considerados como clientes e o ensino, como um produto. Se inicialmente essa visão partia da instituição, atualmente os próprios alunos consideram-se clientes e vêem o ensino como produto.

Visando atrair mais clientes, essas instituições buscam associar seu ensino ao prazer e divertimento. Além disso, o discurso “marketizado” de venda define as aulas e a instituição como diferenciadas. Então, o fato de serem tratados como clientes, dá aos alunos e pais de alunos o poder de cobrar das instituições, de forma bastante efetiva, o que elas oferecem como fatores diferenciadores do ensino (Oliveira, 2006).

A comodificação também é sentida através da hibridização entre os gêneros discursivos escolares tradicionais e os oriundos da publicidade e de setores empresariais e financeiros, usados nas correspondências acadêmicas com tom publicitário, nas aulas utilizadas para a venda de produtos, nos sites

acadêmicos com propagandas, entre outros. O produtor, o produto e o consumidor são reunidos como co-participantes em um estilo de vida ou em uma comunidade de consumo que a publicidade constrói e simula (Oliveira, 2006).

Nos estabelecimentos educacionais, o discurso comodificado vem também sendo usado nos textos dos documentos institucionais que estabelecem suas regras, objetivos e políticas educacionais. Adotando esta postura crítica, podemos citar como exemplo o Plano Pedagógico, documento que norteia o trabalho dos professores da instituição de ensino de inglês pesquisada, onde se percebe a comodificação, tanto no seu texto, quanto nas práticas que envolvem a sua implementação.

Como afirma (Fairclough, 2003: 8),

Os textos como elementos dos eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como “consumidores”, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante.

O Plano Pedagógico em estudo é elaborado com base nos resultados da Pesquisa de Satisfação do Cliente Externo, realizada com alunos e responsáveis no ano anterior, e foca os itens considerados fatores-chave de sucesso, tais como: a percepção dos alunos em termos de quantidade de conversação em sala e o dinamismo das aulas, que se tornarão duas das metas qualitativas a serem atingidas no ano seguinte. A terceira meta qualitativa fica a critério dos gerentes e deve ser escolhida com base na pior performance atingida na Pesquisa de Satisfação, a fim de chamar a atenção dos professores sobre a insatisfação dos seus clientes e estimular a melhoria de desempenho.

Após acordadas e aprovadas pela direção da instituição e responsáveis acadêmicos, essas metas são documentadas no Plano Pedagógico, restando aos gerentes, professores-mentores e professores, idealmente, encontrarem juntos, a melhor maneira de atingi-las.

O atingimento das metas é mensurado através dos resultados da Pesquisa de Satisfação dos clientes externos, a saber, os alunos e pais de alunos, o que dá a eles o poder da avaliação de desempenho dos profissionais da instituição.

Quando as metas são atingidas ou superadas, os profissionais responsáveis por aquele objetivo institucional bem-sucedido são premiados através de bônus no salário, viagens, almoços, brindes e outros. Os prêmios são estipulados de acordo com o cargo, função, ou grau de responsabilidade em relação àquela meta.

O discurso do Plano Pedagógico da instituição pesquisada é comodificado, como pode ser visto especialmente na sua introdução, a seguir:

Desde 2006 as filiais da Zona Sul vêm desenvolvendo um Plano Pedagógico por área. A cada ano escolhemos um projeto diferente e de grande importância para o Plano. O projeto de 2006 foi “English Speaking Countries”, em 2007, “Hug a Book” e esse ano, “Join the e-world”. Trabalhar juntos nos traz um sentimento de unidade da área e os alunos podem beneficiar-se dessa experiência. Nossa meta é melhorar nossos números através de atividades desenhadas para aumentar a percepção do aluno sobre o dinamismo das nossas aulas e dar a eles oportunidades para desenvolverem suas habilidades orais. Embora o Plano seja uma diretriz para o trabalho pedagógico desenvolvido nas filiais, é importante ressaltar que outros aspectos podem influenciar os resultados da Pesquisa de Satisfação. Tendo a instituição escolhido focar as metas de Conversação e Dinamismo, apresentaremos os resultados dos dois últimos anos:

Conversação:

Filiais	2006	2007	2008
Filial A	90,6%	87,1%	90,8%
Filial B	91,4%	86,0%	90,8%
Filial C	91,5%	94,6%	94,6%
Filial D	88,7%	92,5%	92,5%
Filial E	85,7%	95,1%	95,1%
Filial F	92,1%	87,8%	90,8%
Filial G	86,6%	89,7%	90,8%

Dinamismo:

Filiais	2006	2007	2008
Filial A	83,3%	82,7%	86,4%
Filial B	86,3%	88,3%	88,3%
Filial C	89,0%	83,8%	86,4%
Filial D	77,7%	86,1%	88,4%
Filial E	82,9%	89,0%	89,0%
Filial F	85,2%	87,5%	87,5%
Filial G	84,8%	82,6%	86,4%

(Plano Pedagógico 2008)

Pode-se observar o uso de expressões como metas, números, Pesquisa de Satisfação, percentuais e resultados, que refletem o discurso do novo capitalismo.

2.2.4**A Nova Ordem do Trabalho**

*Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e **vivência**. (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992a: 95).*

Segundo Sarangi e Roberts (1999: 13), à medida que os estudos sobre o discurso nos ambientes de trabalho se aprofundam, e as condições de “modernidade tardia” colocam em questão antigas categorias, identidades e práticas, as relações entre os profissionais e suas instituições tornam-se menos estáveis; portanto, mais difíceis de serem entendidas. Assim, discutir sobre a distinção entre o “profissional” e o “institucional” pode elucidar algumas questões atuais nos ambientes de trabalho.

Conforme os autores, os termos “profissional” e “institucional” são geralmente usados indistintamente, e sempre em oposição ao termo “individual”. Se examinarmos a relação entre as profissões e as instituições, observaremos um quadro bastante complexo.

Analisando as raízes dos dois termos, veremos que a noção de “profissão” vem da idéia de uma vocação através da qual o conhecimento é usado. Já “instituição” significa um conjunto ordenado de regras, sistemas eficientes e tipos de conhecimento diferente daqueles do profissional.

Fazendo um paralelo entre o “profissional” e o “institucional”, Sarangi e Roberts (1999: 15) afirmam que, embora representem uma instituição, os profissionais valorizam o conhecimento e a liberdade, enquanto as instituições tendem a priorizar a objetividade, os sistemas de regras e os procedimentos. Isso em parte explica porque se usa o termo “ordem institucional” e não “ordem profissional”.

No entanto, apesar de ser razoavelmente fácil distinguir as noções de instituição e profissão, o mesmo não acontece em relação às do discurso institucional e o discurso profissional. Baseados nas idéias de Bourdieu, Sarangi e Roberts, 1999: 16) definem o discurso profissional como tudo o que os profissionais fazem rotineiramente para realizar suas tarefas e responsabilidades e o discurso institucional, como constituído pelas características que são atribuídas às práticas institucionais, podendo ser usado ou não pelos profissionais. **De fato ou outra expressão**, nas entrevistas, percebe-se a resistência dos professores (discurso profissional???) a respeito da nova ordem do trabalho, ditada através do discurso institucional usado no Plano Pedagógico.

Segundo Sarangi e Roberts (1999: 9-10), a nova ordem do trabalho é concebida como um discurso de identidades profissionais emergentes, baseado nas idéias do novo capitalismo, que exige que a organização mude constantemente os seus produtos, adaptando-os e customizando-os, a fim de sobreviver em um mercado cada vez mais competitivo. O seu impacto no ambiente profissional cria novas tensões e instabilidade nas identidades profissionais, tornando-se um grande desafio a ser enfrentado.

Para os autores (Sarangi e Roberts 1999: 10), os discursos institucionais são regulados e adaptados para servirem de apoio à “nova ordem do trabalho” e funcionam, ideologicamente, a fim de validar as práticas organizacionais para todos os profissionais da instituição.

Ilustrando essa idéia, Sarangi e Roberts (1999: 16) dão o exemplo das mudanças recentes no Ensino Superior Britânico, que vem se tornando um sistema de participação em massa. Novos discursos sobre a “independência do

aprendizado” e “cursos centrados no aluno” são usados para justificar a substituição de um *staff* relativamente caro de professores, por um pacote de ensino mais barato, baseado na tecnologia.

No tocante à nossa realidade, satisfazer o cliente, atingir metas quantitativas e qualitativas e prestar um serviço de alta qualidade em sala de aula fazem parte da nova ordem do trabalho, largamente difundida nas instituições de ensino de inglês, mais especificamente, a do contexto desta pesquisa.

Segundo Sarangi e Roberts (1999), a despeito do movimento pós-burocrático da contemporaneidade de se horizontalizar as hierarquias, a maioria das decisões organizacionais são ainda tomadas de forma *top down* (de cima para baixo), em algumas instituições, gerando tensões, que podem levar ao desequilíbrio do conhecimento e da ética profissional.

2.3

Os Estudos da Linguagem nos Contextos Organizacionais

Realmente, todos os dias o administrador de empresas vê-se imerso num oceano de palavras, o qual monopoliza dois terços de sua atividade profissional. [...] Nesta perspectiva, a palavra e, em especial, a fala, torna-se o instrumento por excelência da ação do executivo, o meio essencial para entrar em contato com os outros e para obter resultados. No entanto, que sabe o executivo a respeito do uso da palavra? (Chalant, 1992, 2006: 12)

A partir da mudança de enfoque das organizações, através da qual as pessoas passam a ocupar papel de destaque e a ser consideradas chaves para a implementação das mais variadas estratégias, os Estudos da Linguagem tornam-se cruciais, na área da Administração.

O desafio dos Estudos Organizacionais em criar linguagem própria a partir de conhecimentos originados em outras ciências abre as portas para se estreitar o diálogo entre os Estudos da Linguagem e a Administração de Empresas, no desenvolvimento de pesquisas sobre as práticas sociais nos contextos profissionais (Silva e Oliveira, 2009).

2.3.1

A Interdisciplinaridade da Linguística Aplicada

[...] A interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou que se aprenda. É algo que se vive. É fundamentalmente uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum, atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros (Jupiassu 1992: 87).

A Linguística Aplicada é uma área de pesquisa interdisciplinar que estuda fenômenos da linguagem como prática social, ou seja, a linguagem real contextualizada, valendo-se dos conceitos da própria Linguística, Sociologia, Psicologia, Educação, Ciências Sociais e outros campos de conhecimento.

Apesar de pelo mundo afora as pesquisas em Linguística Aplicada com características de interdisciplinaridade já estarem em níveis avançados, no Brasil essas são relativamente recentes. Atualmente, linguistas aplicados têm tido oportunidades de atuar em outras áreas além das questões do ensino-aprendizagem, a que se restringia há até pouco tempo. Assim, a natureza interdisciplinar das atividades e a importância dada aos aspectos situacional e cultural nos estudos da linguagem, desenvolvidos no Brasil nos anos 80, vem facilitando a introdução da Linguística Aplicada em ambientes profissionais mais amplos, além das tradicionais salas de aula.

Por conseguinte, a Linguística Aplicada interdisciplinar, chamada por Moita Lopes de “híbrida” ou “mestiça”, oferece um caminho para o entendimento das práticas sociais da vida cotidiana, visto que esta é uma abordagem que passa entre e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade (Moita Lopes, 2004).

Considero este estudo inserido na Linguística Aplicada por não ser fechado em si mesmo, ou ignorar conhecimento de outras áreas do trabalho. Ao contrário, busca saberes diferentes que possibilitem uma visão mais abrangente e mais clara das questões investigadas, considerando a dificuldade de uma única área de conhecimento, sendo capaz de dar conta dos complexos fenômenos da contemporaneidade (Moita Lopes, 2004).

Os estudos realizados por linguistas aplicados podem ser úteis para as questões das práticas comunicativas e da (re) construção de identidades profissionais que envolvem a implementação do Plano Pedagógico, essenciais para este estudo, uma vez que, como afirma Paiva (2005), esses pesquisadores trabalham com unidades textuais ou discursivas, sem isolar o sujeito da linguagem e valorizando a subjetividade, o contexto e a voz dos usuários. Não obstante, esse sujeito possui um caráter sócio-histórico e é constituído pela linguagem, suas crenças, ansiedades, desejos, afetos e necessidades, quando em contato com o outro. Além disso, está inserido em uma comunidade discursiva, que compartilha e negocia significado, construindo conhecimento nas interações sociais. Ele utiliza a linguagem para interpretar e agir sobre o mundo.

Autores como Searley e Carter (2004) advogam que a Linguística Aplicada deve ser entendida como uma Ciência Social, pois os seus principais interesses são a língua, as práticas que motivam os seres humanos como agentes, quando utilizam a linguagem e a natureza das estruturas dos contextos sociais, onde as pessoas procuram alcançar os seus objetivos e interesses. Dessa maneira, linguistas aplicados cada vez mais têm direcionado os seus estudos para os contextos de interação, como meio de obter conhecimento sobre o modo como os atores sociais constroem o discurso, aprendem, atuam no trabalho etc.

Nas entrevistas com meus colegas, professores, professores-mentores, gerentes e coordenadora acadêmica, construímos juntos entendimentos sobre o Plano Pedagógico, foco desta pesquisa.

Alinho-me com Paiva (2005), quando diz que o objetivo da Linguística Aplicada não deve ser a solução de problemas relacionados com a linguagem, pois, de acordo com suas crenças, nenhuma área de estudo teria o poder de resolver problemas dessa natureza, uma vez que as soluções propostas serão sempre temporárias. Segundo a autora, o que se percebe através das pesquisas é uma tentativa de entender os problemas de linguagem e, por isso, ela prefere dizer que a Linguística Aplicada “faz aguçar a nossa consciência sobre os problemas das práticas sociais da linguagem”. Paiva (2005: 3)

Assim, acredito que, se, de acordo com essa perspectiva mais ampla, a Linguística Aplicada pode ser redefinida como estudo das práticas sociais cotidianas, será de grande utilidade nas instituições de ensino de inglês, onde as

questões das práticas comunicativas e da (re) construção de identidades profissionais são, em geral, relacionadas à vulnerabilidade profissional.

Aguçando a consciência dos professores, coordenadores e gerentes sobre as práticas sociais da linguagem, como diz Paiva (2005), estaremos contribuindo para melhorar suas interações cotidianas naquele universo de trabalho.

2.3.2

Os Desafios da Linguística Aplicada nos Contextos Profissionais

Enfim, num momento de crise do capitalismo, de emergência de novas formas de trabalho e de carência de estudos sobre os possíveis efeitos dessas mudanças para os indivíduos e para a sociedade, a LA (Linguística Aplicada) tem, nos estudos organizacionais, uma oportunidade privilegiada para fazer a sua tarefa: a de compreender e interpretar os novos significados do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas, o crescimento das empresas e a competitividade do país (Oliveira, 2009: 3).

Diante do compromisso primordial com a transformação social, os linguistas aplicados vêm-se desafiados a estabelecer um diálogo com as áreas profissionais, para que, através de reflexões conjuntas sobre as interações nos contextos de trabalho e suas implicações, possam “assumir um papel mais relevante e útil na sociedade, em vez de ficar circunscrito aos cursos de Letras” (Paiva, 2005: 3).

As transformações que as organizações vêm enfrentando, como no caso das instituições de ensino de inglês, justificam a necessidade de voltarmos nossas atenções às questões de linguagem e aos seus desdobramentos na dinâmica social e na qualidade de vida dos profissionais contemporâneos.

Sarangi (2006, *in* Oliveira 2009) propõe que a Linguística Aplicada nas profissões, busque o novo, o desconhecido e apóie-se em uma pesquisa de base colaborativa, integrando ao conhecimento científico, o das práticas e da lógica que as organiza em seus campos de atuação, isto é, na educação, na saúde, na empresa e em outros mais.

Se por um lado a Linguística Aplicada sente a necessidade de arriscar-se nos contextos profissionais, por outro, os Estudos Organizacionais vêm

recorrendo aos conhecimentos das Ciências Sociais para tentar entender melhor sobre questões do cotidiano de trabalho, como por exemplo, a complexa comunicação organizacional.

Essa necessidade pode ser suprida através da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, “ao capacitar a interpretação de aspectos simbólicos da realidade, reconhecidos, hoje, como relacionados à vantagem competitiva de uma empresa” (Silva e Oliveira, 2009: 4).

A real necessidade por parte das organizações também cria uma grande oportunidade para a produção de pesquisas de abordagem interdisciplinares entre essas duas áreas, que podem ser úteis, em termos de contribuição acadêmica, como também, no que se refere ao suporte analítico que podem fornecer ao universo das práticas organizacionais (Silva e Oliveira, 2009).

Entretanto, introduzir a Linguística Aplicada nos contextos das organizações vai além da simples importação de um ferramental teórico metodológico. Não se trata também de investigar qualquer questão de linguagem, independente do campo,

“sem um letramento sobre o universo profissional estudado. Para dar conta da complexidade das questões de linguagem envolvidas nos contextos profissionais é necessário que os linguistas aplicados pulem “os muros que separam as áreas de saber dentro da própria Universidade, aproximando os Departamentos de Letras e de Administração.” (Oliveira, 2009: 3).

De certa forma, em meu percurso profissional e acadêmico, venho procurando fazer esta aproximação entre as áreas de Letras, Administração de Empresas e Educação.

2.3.3

A Comunicação sob a Ótica dos Estudos da Linguagem e da Administração de Empresas

Quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala (Clark e Holquist, 1998: 237).

Cada vez mais, a Comunicação Organizacional tem sido considerada ferramenta fundamental para o êxito da coordenação das práticas organizacionais, como é o caso da implementação do Plano Pedagógico, e das mudanças no comportamento dos indivíduos, através de atitudes positivas e favoráveis à instituição.

Porém, a falta de uma interlocução entre os Estudos da Linguagem e da Administração de Empresas dificulta o aprimoramento das práticas comunicativas organizacionais, favorecendo um tratamento nem sempre apropriado da Comunicação. Isso vem afetando a implementação de processos e práticas institucionais e o monitoramento de possíveis resistências em relação às novas configurações de identidade que os profissionais, como os professores de inglês, precisam assumir para alinharem-se aos objetivos da instituição.

Se, por um lado, na literatura científica faltam estudos com essa abordagem, na literatura sobre gestão de pessoas e processos o tratamento da Comunicação é simplista e equivocado. Os conceitos da Comunicação, sob a ótica dos administradores, diferem das noções sustentadas pelos teóricos da linguagem, selecionados nesta pesquisa. Assim, ao problematizar todas essas questões, busco, além de mostrar a importância de se introduzir os Estudos da Linguagem nos Contextos Organizacionais, contribuir para o maior entendimento sobre as práticas comunicativas que envolvem a implementação do Plano Pedagógico e a (re) construção das identidades profissionais que os professores dos cursos de inglês estão vivenciando.

Sarangi e Roberts (1999) fazem reflexões relevantes sobre as práticas comunicativas em locais de trabalho. Eles valorizam a presença dos Estudos da Linguagem nos ambientes organizacionais quando dizem que os modelos de comunicação usados por consultores de empresas, são simples como manuais do

tipo receita de bolo (*how-to*), se comparados às “densas” obras dedicadas ao assunto, escritas pelos estudiosos da linguagem.

Segundo os autores (1999), nesses manuais, a Comunicação é vista como uma linha direta através da qual a mensagem passa do transmissor para o receptor, acreditando-se que a Comunicação bem sucedida possa ser ensinada nos treinamentos encomendados pelas empresas, onde as habilidades comunicativas são divididas em pequenas sub-habilidades, assumindo-se que serão aprendidas e multiplicadas facilmente em todos os outros níveis da organização.

Como observa Giroux (1993, *in* Silva e Oliveira, 2009), na visão funcionalista predominante nas empresas, a organização tende a ser concebida como uma máquina e a Comunicação a ser vista como uma espécie de tubo. De acordo com essa noção, é suficiente que o dirigente codifique sua mensagem eficientemente e escolha os meios de comunicação apropriados, para que a sua intenção seja recebida e compreendida, ativando os comportamentos subsequentes.

O modelo de Comunicação segundo os Estudos da Linguagem com as quais esta pesquisa se alinha, opõem-se a essa concepção instrumentalista de Comunicação de significado. Tal modelo determina que qualquer comportamento verbal ou não verbal, consciente ou inconsciente, intencional ou não, mas que esteja acessível à observação do outro indivíduo, é potencialmente comunicativo. Dessa maneira, cabe ao falante e ao ouvinte, a responsabilidade pela construção do significado. Um aspecto relevante desse modelo de Comunicação é a negociação da interpretação das ações, conduzida por conhecimentos de natureza linguística, social e cultural, permitindo a construção de inferências sobre os significados sociais e expressivos em um contexto particular de Comunicação (Silva e Oliveira, 2009). É o que veremos nos capítulos seguintes.

2.4

A Linguagem sob a Perspectiva Bakhtiniana e da Sociolinguística Interacional

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/ Voloshinov, [1929] 1992a: 113).

Os conceitos sobre a linguagem de Bakhtin se fazem necessários nesta pesquisa, na medida em que contribuem para aumentar os entendimentos das questões das práticas comunicativas envolvidas no processo de implementação do Plano Pedagógico e para ajudar a ouvir as vozes dos discursos dos professores e demais profissionais entrevistados.

A Sociolinguística Interacional, amplamente utilizada em pesquisas de análise do discurso, propõe o estudo da organização social do discurso em interação, destacando a natureza dialógica da comunicação humana e o trabalho social e linguístico implícito na co-construção do significado e da ação. Além disso, compreende a linguagem como fenômeno social e analisa a língua em uso, considerando a construção e a negociação de significados por parte dos participantes da interação, pois, segundo essa abordagem, os interlocutores têm papéis ativos na elaboração da mensagem, razão pela qual também foi escolhida para apoiar a análise da interação nesta pesquisa.

2.4.1

Os Conceitos de Dialogismo, Alteridade, Polifonia e Heterogeneidade

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis: eles sempre irão mudar no processo de desenvolvimento subsequente futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin/ Voloshinov, [1979], 1992b: 410).

Bakhtin (1895-1975) é considerado um dos maiores pensadores do século XX e um marco teórico fundamental dos estudos da linguagem. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o autor expõe sua teoria do dialogismo, da alteridade e da polifonia, enfatizando a heterogeneidade da *parole*, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas da sua época, que privilegiam a *langue*.

Bakhtin (Bakhtin/Voloshinov [1929], 1992a) nega o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, alegando que esses constituem um obstáculo à apreensão totalizante da linguagem: o primeiro, ao reduzir a linguagem à enunciação monológica isolada; o segundo, ao reduzir a linguagem a um sistema abstrato, estável, imutável e normativo de formas linguísticas, transmitido por gerações.

De acordo com Bakhtin (Bakhtin/Voloshinov ([1929], 1992a: 124), a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação social concreta, encontra-se integrada à vida humana e deve ser compreendida como um fato social concreto, que se realiza por meio das necessidades de comunicação, isto é, da necessidade do homem de expressar-se e exteriorizar-se. Através do emprego da linguagem, o sujeito exprime sua capacidade de criação e expressividade.

O caráter interativo da linguagem é a base do arcabouço teórico bakhtiniano. Segundo Bakhtin (Bakhtin/ Voloshinov ([1929], 1992a: 123), a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal realizada por meio das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Bakhtin (Bakhtin/ Voloshinov ([1929], 1992a) considera a enunciação, o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. Toda enunciação completa é constituída de significação e de sentido ou tema e a compreensão desses dois elementos só é possível na interação. A significação, ou seja, os conceitos que estão nos dicionários, é a parte geral e abstrata da palavra, responsável pela compreensão entre os falantes; já o sentido é concreto e construído na compreensão ativa e responsiva, estabelecendo a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores, pois é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. De acordo com Barros (1997: 31), “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos”.

Para Bakhtin:

Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema que pode ser apreendido nas formas verbais e não verbais da enunciação, como, por exemplo, o contexto, o conteúdo ideológico, a entonação e as pausas (Bakhtin / Voloshinov [1929], 1992a).

Todo enunciado é acompanhado de um posicionamento do ouvinte, que imediatamente se torna o locutor.

Cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (Bakhtin/ Voloshinov [1979], 1992b: 291).

O enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. O locutor mantém relação não só com o objeto da enunciação, mas também com os enunciados dos outros. Não há enunciado que não pressuponha uma atitude responsiva do interlocutor e não há comunicação se não houver um receptor ativo, já imaginado numa situação dialógica, quando o locutor faz escolhas em relação ao seu próprio enunciado.

Segundo Clark e Holquist (1998: 238), “as relações entre enunciados são sempre condicionadas pela resposta potencial de um outro”.

A noção de compreensão proposta por Bakhtin (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992a: 113) ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Para o autor ([1929], 1992a: 85),

“a palavra é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário”.

Compreender não é um simples processo de identificação e não significa reconhecer o sinal ou a forma linguística, apenas. O que importa na comunicação é a interação dos significados das palavras e de seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do das condições de produção e da interação locutor/receptor. Como afirma Bakhtin, “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador.” (Barros, 1997: 31).

Sendo assim, a comunicação não é um processo unilateral de emissor para receptor e os interlocutores não devem ser considerados isoladamente, pois são os elos do processo comunicativo, assim como seres sociais constituídos pelas interações sociais das quais participam.

Os estudos realizados por Bakhtin no começo do século XX apresentam como característica fundamental da linguagem a natureza dialógica, isto é, toda palavra está relacionada à outra de outro locutor, existindo assim uma interação entre um discurso atual e outros formulados anteriormente.

Como aponta Brait (1997), o dialogismo na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, pois diz respeito “ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.” (Brait, 1997: 98)

Para entender melhor o conceito bakhtiniano de dialogismo, é necessário entender o princípio da heterogeneidade da linguagem, segundo o qual todo discurso é construído a partir do discurso do “outro”, ou seja, o “já dito”. Assim, as palavras não são de um único enunciador, uma vez que já foram ditas em algum lugar da história e, por isso, estão impregnadas de valores ideológicos, tendo o sentido modificado em função do momento do uso.

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. (Bakhtin 2004: 79)

Nessa perspectiva, a realidade da fala deve ser vista como um evento social, lugar de permanente interação verbal; o sujeito, considerado como aquele

que dará expressão à palavra, refletindo a ideologia e o meio social em que vive; e a linguagem, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. A palavra torna-se a revelação de um espaço no qual os valores de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam, transformando-se de acordo com o contexto em que surge, possibilitando diferentes significados e revelando os sujeitos e a ideologia. Já o discurso constitui-se do entrecruzamento de outros discursos, por vezes em oposição, negando-se e contradizendo-se. Esses entrecruzamentos de discursos podem ser observados nas entrevistas desta pesquisa.

Para o filósofo russo (1992: 86), o discurso não é individual, pois se constrói entre pelo menos dois interlocutores e como um diálogo entre discursos. Segundo ele, utilizamos enunciados pré-existentes e apropriaremos-nos da fala de outros, incorporando outros locutores ao nosso próprio enunciado. O discurso também não é neutro ou inocente, mas, sim, impregnado de intencionalidade, pois o sujeito o produz a partir de uma perspectiva ideológica, veiculando valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.

Para Bakhtin, a linguagem é constituída das ideologias dos grupos sociais que a usam em diferentes condições, determinando seu significado, e é entendida como um fenômeno ideológico por excelência, um campo de batalha social capaz de registrar todas as fases transitórias do processo social, inseparável da questão de poder.

A palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo pessoal ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, meu marido, etc.). (Bakhtin/ Voloshinov, [1929], 1992a: 112).

Faraco (2003: 46) **essa referência foi acrescentada? Eu não a achei!!!!** procura esclarecer qual o sentido da palavra ideologia nos textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin:

A palavra *ideologia* é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia da tradição marxista).

Não se deve, portanto, usar o termo “ideologia” no seu sentido restrito, linear, negativo, ou fechado no entorno teórico marxista, mas sim como área de expansão da criatividade intelectual/cultural humana.

Assim, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. A relação entre linguagem, mundo e torna-se possível porque a ideologia intervém com o seu modo de funcionamento imaginário e o indivíduo, norteado pela ideologia, torna-se sujeito do seu próprio discurso. A linguagem só se realiza e faz sentido se inserida em um contexto social, histórico e cultural, que determinará a organização do discurso.

Para Bakhtin, o “outro” desempenha um papel crucial na concepção do sujeito. A alteridade marca o ser humano, pois esse “outro” é imprescindível para sua constituição. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. O “eu” para Bakhtin não é monádico e nem autônomo; ao contrário, existe a partir dos diálogos com os outros “eus”, necessitando da colaboração dos outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo. Por isso, não se pode pensar o homem fora das suas relações.

Para o autor (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992a: 35), “a consciência individual não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social”. Dessa maneira, a consciência individual adquire existência a partir dos signos construídos no curso das relações e interações de grupos organizados socialmente e o diálogo é o produto da relação de alteridade entre duas consciências socialmente constituídas, uma vez que o auto-reconhecimento do sujeito ocorre através do reconhecimento do outro.

As práticas sociais de uso da linguagem, portanto, manifestam-se através da interação verbal entre os interlocutores. Compartilhando as idéias de Bakhtin, Barros (1997) afirma que o dialogismo é a característica essencial da linguagem, princípio constitutivo de todo discurso e espaço interacional entre o “eu” e o “tu”, ou o “eu” e o “outro”, pois, “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. Segundo a autora, os sujeitos, enunciador e enunciatário, estabelecadores da interação verbal, são constituídos por diferentes vozes sociais que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos.

Baseado nesses pressupostos, Bakhtin elabora a sua teoria polifônica, afirmando a existência de uma pluralidade de vozes, ou seja, “consciência” ou “personalidade” falante presente nos enunciados, as quais compõem um discurso,

sem que uma delas se sobressaia às demais. O dialogismo, portanto, não deve ser confundido com polifonia, porque o primeiro é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e o segundo caracteriza-se por vozes polêmicas em um discurso.

A heteroglossia ou pluringüismo é um termo bakhtiniano que designa a multidão de vozes sociais que constituem o discurso. Devemos tomar cuidado para também não confundir esse termo com polifonia, pois, segundo Faraco, alguns autores equivocadamente os equivalem. (Faraco, 2003: 56). Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equípolentes. (Faraco, 2003:75).

Segundo Clark e Holquist (1998: 257), Dostoiévski foi um fator decisivo na moldagem do pensamento de Bakhtin, que o considera, criador do romance polifônico que apresenta muitas contradições. Segundo Bakhtin (2002, p. 4), “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenevalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.”

O livro sobre Dostoiévski é o ponto essencial para o conceito bakhtiniano de polifonia. O pensador russo observa que as personagens do romancista têm voz própria e sofrem o mínimo de interferência por parte do autor. É o chamado gênero polifônico, porque apresenta muitos pontos de vista e diferentes vozes.

Bakhtin define o texto como um “tecido de muitas vozes” que se completam, se respondem e contradizem umas às outras no interior do texto. Está relacionado aos diálogos que se estabelecem entre discursos no interior dos textos produzidos pelos interlocutores, isto é, vozes que se entrecruzam e polemizam entre si (Barros, 1997). Esse cruzamento de vozes constitui a polifonia e, nela, a alteridade é necessariamente atestada pela presença do interdiscurso, cuja fonte é explicitamente mencionada no texto (Barros e Fiorin, 1999).

O conceito bakhtiniano de vozes é essencial para a compreensão e interpretação das entrevistas feitas nesta pesquisa, cujo objetivo é investigar e refletir sobre as práticas comunicativas e questões de identidade envolvidas no processo de implementação do Plano Pedagógico com base na observação das várias vozes discursivas, que constitui o universo discursivo da instituição estudada.

Para Bakhtin, o texto é duplamente dialógico, uma vez que apresenta uma relação dialógica entre os interlocutores e entre os outros textos. O discurso

também é fruto de uma relação dialógica, pois se constrói por meio do diálogo entre sujeitos falantes – dialogismo - e através do diálogo com outros discursos - intertextualidade. Um texto não existe por si mesmo, mas se constitui em uma resposta aos textos que o antecedem e, ao mesmo tempo, será responsável pelo surgimento de outros. O que importa é a intertextualidade e não o texto ou a mensagem. Há gêneros dialógicos monofônicos - uma voz que domina as outras vozes - e gêneros dialógicos polifônicos - vozes polêmicas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. De acordo com Barros (1999: 36), “nos textos polifônicos escutam-se várias vozes; nos monofônicos, uma apenas, pois as demais são abafadas.”

Clark e Holquist (1998: 261) sustentam que o sujeito falante pode relacionar-se como um déspota com os outros, isto é, de maneira completamente monológica, privilegiando indivíduos e estruturas sociais; ou de forma democrática, isto é, polifônica ou dialógica, focalizando as interações dos sujeitos falantes em contextos sócio-culturais.

Por fim, ressalto a importância de Bakhtin pela sua grande contribuição para os estudos de todas as formas de comunicação e interação entre sujeitos falantes. De acordo com a noção de heterogeneidade, não há apenas um locutor no processo de comunicação, mas vários, e o enunciado não é apenas uma frase ou uma oração. Para Bakhtin (Bakhtin/ Voloshinov [1979], 1992b: 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de enunciados.” Através do conceito de polifonia, Bakhtin mostra que o fundamento do processo comunicativo está no dialogismo e na alteridade, isto é, na relação com o outro. O sujeito constrói sua identidade à medida que se relaciona com o outro e através da atitude responsiva às diversas vozes sociais, com diferentes e até contraditórias valorações.

Segundo Barros (1997: 28), “a relação entre interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores dos textos.” A linguagem é, portanto, fruto da interação entre os sujeitos envolvidos na comunicação.

2.4.2

A Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional busca estabelecer uma ponte entre duas abordagens no estudo da diversidade: uma focaliza práticas comunicativas, moldadas por disposições para agir e perceber o mundo a partir de forças políticas e econômicas e os relacionamentos de poder; outra, de natureza construtivista, que reivindica que nossos mundos sociais são moldados pelos registros através da interação. Ao buscar estabelecer a ponte entre as duas abordagens, a Sociolinguística Interacional focaliza a prática comunicativa, o mundo real em que as forças interativas e sociais emergem (Gumperz, 1999, in Pereira, 2002: 9.)

Observamos que os conceitos teóricos de Bakhtin coadunam-se com os da Sociolinguística Interacional, razão pela qual foram selecionados para complementar a micro análise dos dados desta pesquisa. Para justificar essa idéia, serão traçados paralelos entre os conceitos de Bakhtin e dos autores representantes da Sociolinguística Interacional, à medida que forem sendo apresentados.

Na vertente da Sociolinguística Interacional, o discurso:

[...] é visto como uma atividade comunicativa complexa, que integra níveis ou subsistemas de várias naturezas, tais como, cognitivos, sociais e culturais, além de linguísticos e paralinguísticos (Quental, 1997, in Dantas, 2002: 143).

O discurso é produzido a partir do esforço conjunto dos integrantes da interação em um determinado contexto, sendo, ao mesmo tempo, organizador do próprio contexto em que se dá a produção discursiva (Schiffrin, 1996, in Dantas, 2002: 143).

Os sociolinguistas interacionais acreditam que, em qualquer momento da interação face a face, o contexto interacional tem papel crucial na construção do significado e na co-construção da identidade situada dos falantes. A noção de contexto é entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro, emergindo a cada instante interacional.

O significado é interpretado a partir de como os indivíduos identificam os eventos de fala e de como as relações dos falantes variam no decorrer da interação. Então, à luz da Sociolinguística Interacional, o significado é sempre

situado e os interlocutores não devem ser considerados como emissores isolados da mensagem, uma vez que constroem sentidos que se referem não só à mensagem e significados referenciais, mas também à metagem e significados relacionais.

Segundo Pereira, (2002: 8), duas tendências destacam-se nos estudos da Sociolinguística Interacional: uma volta-se para o fenômeno linguístico como forma de compreender o que acontece nas interações sociais entre falantes de culturas, classes sociais ou papéis sociais diferentes; e a outra, para a fala e o discurso como forma de compreender as unidades linguísticas encontradas e sua implicação nas conversações.

Destaca-se, portanto, a relevância da sistematização das teorias da Sociolinguística Interacional e de conceitos de autores como Gumperz, Bateson, Goffman, Tannen e Wallat para o enriquecimento da análise da micro-interação co-construída nas entrevistas. Nestas são tematizados aspectos da implementação do Plano Pedagógico desde a sua elaboração e de questões relevantes sobre a identidade profissional dos participantes desse processo.

2.4.2.1

Os Conceitos de Pistas de Contextualização e Inferências Conversacionais

[...] é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que precede ou segue. Tais traços são denominados pistas de contextualização (Gumperz 2002: 100).

Gumperz (2002), lingüista e antropólogo americano, um dos principais teóricos da Sociolinguística Interacional, afirma que o sentido, a estrutura e o uso da linguagem são social e culturalmente relativos. Para o autor, as escolhas linguísticas e o comportamento verbal são influenciados pelos contextos social e cultural; portanto, o discurso deve ser analisado em contexto real e não em cenários idealizados.

A vertente antropológica e linguística de Gumperz amplia a noção de contexto e da capacidade interpretativa dos interlocutores, sobretudo através da

compreensão do fenômeno de co-construção dos sentidos nas interações face a face. O autor faz a distinção entre contexto e contextualização, afirmando que o primeiro termo diz respeito a pressuposições contextuais evocadas no decorrer de um encontro, e o segundo, significa um processo pelo qual as pressuposições contextuais são evocadas.

A comunicação é vista como uma atividade social que não se constitui apenas de produção de sentenças, não podendo ser estudada de forma isolada, nem considerada a partir de elementos estruturais; ao contrário, deve ser analisada em termos dos seus efeitos na vida das pessoas: “Nós devemos focalizar o que a comunicação faz, como ela restringe a avaliação e o processo de tomada de decisão, não meramente como é estruturada” (Gumperz, 1982: 105).

Como sustenta Bakhtin, compreender não é um simples processo de identificação e não significa apenas reconhecer o sinal ou a forma linguística. Na visão bakhtiniana:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/ Voloshinov [1929], 1992a: 123).

Segundo o filósofo russo, toda palavra é impregnada de intenções e, para entender o discurso, o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só na identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também nas intenções que não se encontram explicitadas. As palavras contêm valores e forças ideológicas, exigindo participação dos interlocutores ao atribuir significado às enunciações.

Do mesmo modo, a linguagem para Gumperz é um sistema de símbolos construídos social e culturalmente, que refletem significados sociais como: a identidade do grupo e diferenças de *status* em um nível macro; o que alguém está dizendo ou fazendo no instante da interação, em um nível micro (Schiffrin, 1994: 102).

Nas palavras do autor, (Gumperz 2002: 34), “o significado é uma questão de como nós, atores humanos, avaliamos o que estamos vendo e ouvindo”. Para ele, as interpretações desses significados sociais são constantemente negociadas

pelos interlocutores, e os julgamentos, confirmados ou modificados pelas reações que suscitam entre eles. Dessa maneira, o que é dito durante um evento comunicativo pode ser compreendido de diferentes formas, de acordo com a interpretação dos participantes, que significam e (re) significam suas identidades a todo o momento da interação.

Gumperz (2002) também acredita que o sucesso na realização dos propósitos comunicativos depende do fato de os interlocutores compartilharem as mesmas convenções linguísticas e comunicativas capazes de criar e sustentar a cooperação conversacional.

A competência comunicativa pode então ser definida como o conhecimento de convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para criar e sustentar a cooperação conversacional e envolve, portanto, conhecimentos gramaticais e de contextualização (Gumperz, 1982: 209).

O autor coloca, no centro da sua análise teórica, os traços contextuais, linguísticos ou não, os quais denominou de pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar pressuposições contextuais e propósitos comunicativos, ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. São as chamadas pistas de contextualização, mecanismos de diversas naturezas: linguística, tais como, escolhas lexicais e sintáticas, alternância de códigos, dialeto ou registro; para-linguística, como hesitações, pausas e risos; prosódica, como entonação, tom e acento; ou não-verbal, como gestos, alternância no direcionamento dos olhos, distanciamento entre interlocutores e mudanças posturais (Gumperz [1982], 2002: 149).

Os participantes de uma conversa utilizam-se da chamada inferência conversacional, isto é, um processo mental que permite aos participantes em uma determinada interação evocar o background cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar a fala. É a partir desse processo de interpretação, situado ou estabelecido no contexto, que os falantes em uma dada conversação avaliam as intenções dos participantes e fundamentam as suas respostas. De acordo com Gumperz (2002: 101),

a ideologia penetra nas práticas de fala face a face, criando um espaço interacional em que atuam processos sociolinguísticos inconscientes e automáticos de interpretação e inferência.

Por essas razões que o conceito de inferência conversacional contribuiu bastante para a minha compreensão, como interlocutora, do que não era dito explicitamente nas interações registradas e analisadas nesta pesquisa. Dessa forma, durante a minha análise, aponto as pistas de contextualização que identifiquei nas interações.

2.4.2.2

O Conceito de Enquadre

A noção interativa de enquadre se refere ‘a definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada [...] Para saber qualquer elocução, um ouvinte (falante) deve saber dentro de qual enquadre ele foi composto: por exemplo, e uma piada? E uma discussão?’ (Tannen e Wallat 2002:186).

Bateson (1904-1980), cientista e antropólogo inglês, desenvolveu estudos na área da Antropologia Social e Cognitiva, voltando-se para a natureza da interação e da comunicação. Pela característica interdisciplinar de seus trabalhos, influenciou pesquisas em diferentes áreas como Antropologia, Cibernética, Educação, Linguística, Psiquiatria, Psicanálise, Saúde Mental e Sociologia.

Bateson ([1972], 2002) foi precursor da definição de enquadre em seu artigo “Uma teoria sobre a brincadeira e fantasia”, após observar a interação entre primatas em um zoológico e perceber que a interpretação que eles próprios davam às suas mordidas era de brincadeira e não agressão.

Na definição de Bateson ([1972], 2002: 85-86), o enquadre é “um conceito de natureza psicológica que capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como as relações sutis de subordinação entre as mensagens”.

Segundo o autor, o enquadre contém uma série de informações, que possibilitam aos interlocutores compreender como eles devem interpretar uma dada mensagem, mesmo que a princípio possa parecer ambígua, como por exemplo, se ela se refere a uma brincadeira ou a um comentário crítico.

O conceito de enquadre foi bastante relevante para a minha compreensão dos posicionamentos dos falantes da interação, no momento da entrevista. Muitos professores utilizaram a ironia, por exemplo, para criticarem algumas questões

institucionais e de identidade que estão vivenciando, com as quais não concordam.

2.4.2.3

Os Conceitos do Eu, Face, Enquadre e Alinhamentos

[...] no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A platéia constitui um terceiro elemento da correlação. Elemento que é essencial, e que entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá. Na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a platéia (Goffman, 1999: 9).

Goffman (1922-1982), um dos mais influentes sociólogos norte-americanos do século XX, situa o estudo da ação social na interação, privilegiando as perspectivas dos atores, ou seja, os participantes da situação, observando como constroem e organizam os eventos conversacionais. Seus estudos, principalmente os publicados no final de sua obra, voltaram-se para a construção de uma microsociologia.

Contrariando a concepção tradicional do ouvinte como apenas o receptor da mensagem, Goffman afirma que a comunicação face a face envolve a participação de falantes e ouvintes durante a interação, lembrando-nos Bakhtin ao argumentar que todo o enunciado é acompanhado de um subsequente posicionamento do ouvinte como locutor.

Goffman ([1979] 2002b) faz uma distinção relevante entre os tipos de falantes: o animador, que anima as palavras e vocaliza o discurso; o autor, que faz as opções sobre as palavras e dá forma ao que é dito; e o responsável pela produção das elocuições, “cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas” (Goffman [1979] 2002b: 133-134).

Os conceitos de “animador”, “autor” e “responsável”, propostos por Goffman, (Goffman ([1979], 2002b: 133-136), são importantes para análise e melhor entendimento das práticas comunicativas geradas na elaboração e implementação do Plano Pedagógico, uma vez que procuram dar conta da

complexidade que caracteriza a atuação de “falante”, quando se consideram as várias situações sociais em que a fala pode ocorrer.

Normalmente, o termo “falante” é usado para remeter a situações de produção de fala nas quais ele é, ao mesmo tempo, “animador”, “autor” e “responsável” pela própria fala. Porém, existem várias situações em que esse tipo de atuação se altera, sem que haja novas categorias de abordagem. Para o autor, o falante é o indivíduo que produz as elocuições, funcionando como um “animador”; contudo, algumas vezes, considera-se que haja um “autor” das palavras ouvidas e, outras, um “responsável”, isto é, alguém que tem suas crenças verbalizadas e esteja comprometido com o que as palavras expressam. No caso do “autor”, considera-se que esse tenha selecionado os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados; já no do “responsável”, há uma pessoa ocupando papel ou identidade social específica, com alguma qualificação especial como integrante de um grupo, posto, categoria, relação, associação ou qualquer fonte de auto-identificação socialmente referenciada. Muitas vezes, tal fato significará que o indivíduo fala, explícita ou implicitamente, em nome de um “nós” e não de um “eu” – “podemos falar abertamente pelos outros e nas palavras dos outros” (Goffman ([1979] 2002b: 135).

Esses conceitos foram importantes para a minha interpretação das falas dos entrevistados. É interessante perceber, por exemplo, quando eles se posicionam como os animadores do discurso institucional, ou quando são os próprios autores e responsáveis, incorporando e acreditando nos valores daquelas palavras.

Os conceitos desenvolvidos por Goffman são tão relevantes para o maior entendimento das práticas comunicativas desenvolvidas no processo de elaboração à implementação do Plano Pedagógico, foco desta pesquisa, quanto para o de questões de identidades co-construídas nas diversas interações profissionais, uma vez que a principal noção que permeia os seus estudos envolve o *self*, ou seja, o “eu” do indivíduo. O autor define o *self* como um elemento socialmente construído e as interações entre os indivíduos, como construções discursivas, intrinsecamente ligadas às questões sociais, políticas e ideológico-culturais, que se vão manifestando a cada momento nos encontros interacionais dos falantes. É justamente através do discurso permeado nessas manifestações que podemos observar como as estruturas sociais estão presentes na vida cotidiana e como são co-construídas pelos interlocutores nas interações.

O conceito de *self* nos remete, mais uma vez a Bakhtin, quando afirma que a alteridade marca o ser humano, sendo o “outro” imprescindível para sua constituição, visto o sujeito de Bakhtin se constituir na e através da interação, reproduzindo na fala e na prática o contexto imediato e social.

“O *self* é considerado por Goffman como o nosso sentimento de quem somos, em personalidade e socialmente no nível de microanálise, em encontros, interações e atividades em que rotineiramente nos engajamos” (Pereira, 2002: 16-17). Para o autor, o que nós somos, ou melhor, o que acreditamos ser, advém não apenas de processos sociais que operam a nível de instituições sociais, como a família, a escola e o trabalho, mas daqueles embutidos nas situações, ocasiões, encontros e rituais do cotidiano.

Goffman ressalta a essência performática do “eu” que os atores sociais revelam na interação com outros interlocutores. Usando metáforas do teatro, explica que o “eu” atua projetando seus personagens para os personagens projetados por outros “eus”, a quem denomina de platéia, vivida no cotidiano pelos que assistem ao desempenho daquele “eu”.

A noção do “eu” e do “outro”, compartilhada por Bakhtin, foi importante para aumentar os entendimentos sobre questões de identidade e de pertencimento dos entrevistados.

Goffman focaliza a influência das representações (*performances*) nas relações e atividades dos indivíduos no contexto de seus grupos sociais. Baseado nessas noções, o autor define a identidade como “representação do eu”, construída a partir do mundo social onde o indivíduo exerce um papel interacional e discursivo, que pode ser ou não sustentado pela audiência, como ocorre com um ator e seu público. Então, as identidades são dinamicamente construídas e reconstruídas a partir de um complexo trabalho social e linguístico, que os interlocutores realizam ao se apresentarem e representarem durante as interações.

Para Goffman ([1967], 1980), as pessoas formam opiniões e julgam umas às outras, através de comportamentos verbais e não-verbais manifestos em todas as interações. Com base nessa crença, advoga que cada indivíduo está imbuído de uma face, isto é, um valor social positivo, ou imagem pública, que deseja alcançar para si em interação face a face com os outros. Assim, na interação, tanto a face do falante quanto a do seu interlocutor são levadas em consideração.

A face dos outros e a própria face são constructos da mesma ordem: são as regras do grupo e a definição da situação que determinam a quantidade de sentimento ligado à face e como esse sentimento deve ser distribuído entre as faces envolvidas (Goffman [1967] 1980: 77).

Por ser esse conceito ligado às emoções pessoais, Goffman ([1967] 1980) propõe diversas linhas de conduta em relação à face, como por exemplo, “face sustentada” (ligação da pessoa a uma face específica); “estar em face” (seguimento de uma dada linha de conduta); “face errada” (comportamento e atitudes em desacordo com os valores sociais); “*aplomb*” (capacidade de suprimir e ocultar qualquer tendência a ficar envergonhado), além de práticas de salvamento da face e processos de reparação e proteção da face.

Segundo o autor, a face pode ser perdida, mantida ou enaltecida e, portanto, deve ser cuidada constantemente durante uma interação. Essa cooperação está baseada na mútua vulnerabilidade das faces. “Estar em face” deixa a pessoa segura e confiante. “Estar fora de face” ou “na face errada” gera sentimentos de vergonha, inferioridade, humilhação e culpa. Na relação social, espera-se que o participante tenha consideração com os outros, ou seja, que salve e proteja a face alheia também. Aquele que se sente confortável frente à perda da face do outro é considerado insensível e quem não demonstra sentimento ou sofrimento pela perda da própria face é chamado de cínico ou descarado.

Baseado nos conceitos acima, Goffman apresenta dois tipos de orientação para preservar-se a face: defensiva, levando o falante a salvar a sua própria face; ou protetora, levando-o a salvar a face do outro. Entre as principais razões para as práticas defensivas estão o apelo à auto-imagem, ao orgulho, à honra e ao poder que o *status* dá sobre os outros. As que levam o falante a salvar a face alheia advêm da consciência de proteção moral do outro e da tentativa de evitar conflitos e hostilidades. Os interlocutores devem buscar sempre um ponto de equilíbrio, pois, segundo Goffman ([1967] 1980: 84), é necessário, ao tentar salvar a face alheia, escolher uma ação que não leve à perda da nossa face e, ao salvar a própria face, avaliar a perda da face que tal ação pode provocar nos outros.

O conceito de face foi importante para a compreensão das relações sociais estabelecidas entre aqueles profissionais entrevistados em suas interações de trabalho e entre os interlocutores no momento da entrevista.

Sarangi e Roberts (1999: 229) afirmam que foram enormes as contribuições de Goffman para seus estudos sobre a identidade social e profissional nas interações, pois, embora Goffman tenha desenvolvido conceitos em contextos do dia-a-dia, eles se aplicam aos ambientes profissionais onde os trabalhos de face e de sua preservação acontecem nas interações cotidianas.

Como ressaltam Ribeiro e Garcez (2002: 7), ao analisarmos a organização do discurso e a interação social, percebemos a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face. Como participantes, introduzimos ou sustentamos mensagens que organizam o encontro social e orientam a nossa conduta, ratificando ou contestando os significados atribuídos pelos demais participantes, na atividade em curso.

Levando em consideração a natureza sutil e indireta das mensagens, Goffman (2002: 7) afirma que cabe ao interlocutor procurar entender o significado do discurso a partir do contexto interacional, buscando sempre situar o contexto de fala, através das respostas às seguintes indagações: “onde está a realidade de uma dada interação?”, “o que está acontecendo?”, por que isso agora?”

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social (Goffman, 2002a: 19).

Em seu texto intitulado “A Situação Negligenciada”, publicado em 1964, Goffman ressaltou a importância da situação social engendrada na comunicação face a face, fenômeno pouco estudado na época. O autor descreve a complexidade das variáveis sociolinguísticas envolvidas na interação, assinalando a importância do valor atribuído a essas variáveis e passando a ver a relação língua e sociedade, a partir do uso da fala em contextos sociais específicos.

Segundo Goffman ([1964], 2002a) todo significado é situado e contextual. O contexto é uma criação conjunta dos envolvidos na interação, sendo negociado, renovado e recriado, durante uma dada situação comunicativa, de acordo com as necessidades dos falantes e suas expectativas de participação, registros que mudam a cada momento. Por isso, a interação não pode ser vista apenas como uma sucessão de enunciados, sendo necessário considerar-se o contexto no qual o enunciado está inserido e outros que estão sendo criados pelos participantes.

As noções de significado e contexto sustentados por Goffman são cruciais para a compreensão do conceito de enquadre, estabelecida a partir da análise de quadros ou *frames*, de acordo com a abordagem desenvolvida por Bateson (1972), seguida por Goffman ([1979] 2002b), Gumperz (1982) e outros.

Retomando tal conceito, Goffman ([1979] 2002b) faz a caracterização de enquadre situacional, seguindo uma linha sociológica, e afirmando que “nenhuma mensagem pode ser interpretada sem referência a uma mensagem superordenada, dentro da qual a comunicação é intencionada.” (Pereira, 2002: 15)

Sobre esse assunto, na citação de Pereira (2002: 14), Goffman ressalta os seguintes aspectos:

(i) a perspectiva é situacional, significando uma preocupação com o indivíduo em uma dada situação;

(ii) quando os indivíduos prestam atenção a uma dada situação, eles colocam questões como: “O que está se passando aqui?” (sentido literal) e “Qual o significado do que está acontecendo aqui?” (sentido metafórico);

(iii) o enquadre consiste, portanto, de princípios de organização: “definições da situação são construídas de acordo com princípios de organização que governam eventos – no mínimo os socais – e nosso envolvimento subjetivo com eles...” (cf. Goffman, 1974:10-13)

Por sua parte, Bakhtin sustenta que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social e não existe fora de um contexto socioideológico. Segundo o autor, (Bakhtin/Voloshinov [1929], 1992a: 121), “o centro organizador de toda a enunciação e de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”

Goffman ([1979] 2002b) argumenta que toda a experiência social é governada por enquadres, ou seja, estruturas sociais flexíveis e sensíveis às influências das interações e representações dos interlocutores, reconhecidas por eles, numa relação dinâmica de co-construção e representação de significados através da linguagem em uso. De acordo com Ribeiro e Garcez (2002: 107), “o enquadre situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito”

Enfim, enquadres são como um conjunto de instruções dadas pelo falante ao ouvinte de como ele deverá entender uma determinada mensagem; portanto,

pode-se dizer que enquadrar é uma forma de interpretar o significado, que vai além do significado literal do que é dito. Os participantes de uma interação interpretam o sentido da mensagem, levando em consideração o enquadre em que ela está sendo enunciada e decodificando “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem” (Ribeiro e Garcez, 2002: 7). Segundo Tannen e Wallat, 2002: 189, “a noção interativa de enquadre então se refere à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem.”

Assim, diferentes enquadres emergem a todo o momento na interação e os participantes sinalizam e sustentam cada contexto interacional em curso (Sarangi e Roberts, 1999). Da mesma maneira, os papéis sociais e discursivos exercidos pelos participantes da interação não são estáticos e são “continuamente passíveis” de reajustes, levando a “novas configurações de ação.” (Erickson e Schultz [1977] 2002: 144 *in* Dantas)

Para caracterizar o aspecto dinâmico e a natureza discursiva dos enquadres, Goffman ([1979], 2002b: 107-148) desenvolve o conceito de *footing*, ou seja, a postura ou alinhamento dos interlocutores, uns em relação aos outros, considerando-se que a projeção do “eu” de cada indivíduo torna-se explícita, visível e identificável no decorrer da interação.

Segundo Goffman ([1979], 2002b: 107-148), os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação, podendo sinalizar: aspectos pessoais, como uma fala ríspida ou tranquila; papéis sociais, como um executivo na posição de chefe; ou papéis discursivos, como o “falante animador” do discurso alheio. Segundo citam Tannen e Wallat (2002: 189), “Goffman introduziu o termo *footing* para descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais, ou “alinhamentos”, que constituem os eventos”.

Intimamente relacionado à linguagem em uso (discurso), o *footing* dos falantes expressa a maneira como eles produzem e recebem as elocuições dos outros integrantes da interação, dentro de uma cadeia dinâmica de relações interacionais que reproduzem realidades sociais, alinhando-se mediante suas intenções comunicativas.

Uma mudança em *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é outra maneira de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos (Goffman, [1979], 2002b: 128).

As mudanças de alinhamento e enquadres são indicadas pelas pistas de contextualização, mencionadas no capítulo acima, as quais Gumperz (1982) define como marcas linguísticas que sinalizam o conhecimento sobre o que se espera que ocorra durante uma dada atividade de fala.

Finalmente, compartilho das idéias de Ribeiro e Garcez (2002: 108), quando afirmam que ao analisarmos o trabalho sociológico de Goffman, observamos o desempenho das identidades sociais e linguísticas dos participantes numa interação face a face, e percebemos como essas identidades emergem, se constituem e se alteram durante o discurso e a interação, afetando sutil e definitivamente, a ação em curso.