

## 6

### **Análise dos dados: recortes discursivos de uma trajetória identitária**

Este capítulo apresenta e analisa os dados gerados neste estudo a partir do enfoque proposto na fundamentação teórica do trabalho (cf. cap. 3 e 4). Dentre os aspectos que refletirem os postulados abordados, darei enfoque aqueles que parecerem mais relevantes para o entendimento das questões de pesquisa no excerto que estiver sendo analisado.

O capítulo encontra-se dividido em seis seções, sendo que a última é dedicada a discussão das perguntas de pesquisa. As cinco primeiras seções são blocos temáticos que abrangem as diferentes questões que compõem a história (de vida) profissional do professor coordenador de inglês: o convite para a coordenação, as atribuições exercidas, a formação, o desligamento da função, e a temática da vantagem em atuar como professor coordenador. Cada uma dessas cinco seções contém excertos de entrevistas formados por unidades discursivas que evidenciam a construção identitária do professor coordenador de inglês ao longo de sua carreira. Os excertos selecionados não seguem a ordem cronológica das entrevistas. Eles são posicionados no corpo da análise de acordo com o tema enfocado.

Nos excertos escolhidos para representar o tema em foco, podem surgir outros aspectos da vida do professor coordenador que entrelaçam-se com o tema central. Nesse caso, tais trechos também poderão ser analisados sob outros ângulos. Portanto, sempre que necessário, farei referência ou utilizarei esses trechos novamente em outras seções, sendo que antes da análise de cada excerto, informo à qual entrevista, ou fase de entrevistas, o excerto pertence para situar o leitor que desejar mais detalhes sobre o recorte em questão.

Identifico nas entrevistas, trechos em que os participantes narrativizam suas experiências e evidenciam o “movimento de fabricação linguística de identidades” sociais e profissionais (Fabrício e Bastos, 2009, p. 60). Algumas das narrativas geradas apresentam uma estrutura que aproxima-se do modelo analítico proposto por Labov (1972), enquanto outras assemelham-se à concepção de histórias de vida, definida por Linde (1993) como uma unidade do discurso em que estão interrelacionadas **narrativas**, **crônicas** e **explicações**. Neste trabalho,

busco integrar a perspectiva de narrativas labovianas (Labov e Walesky, 1967; Labov, 1993), porém de forma flexível, e narrativas de histórias de vida (Linde, 1993), como lugar de emergência de construções identitárias (Bastos, 2004, 2005; Fabricio e Bastos, 2009; Moita Lopes, 2001; Schiffrin, 2000), enfocando a avaliação. Portanto, investigarei a avaliação nos momentos em que ela emerge na (co)construção discursiva, observando o aspecto interacional de sua elaboração.

Lembro que, independentemente da maior ou menor conformidade com o modelo laboviano, a estrutura semântica e temporal das narrativas retratam as escolhas dos participantes para expressarem seus propósitos discursivos, aspecto relevante para o estudo da construção de identidades. Por isso, pontuarei nos excertos de entrevistas selecionados os elementos narrativos quando pertinente para a análise da constituição identitária ou para a sua contextualização, dando atenção especial aos momentos avaliativos que evidenciam a construção das identidades do professor coordenador de inglês. Quanto aos elementos da estrutura de participação ou interação, farei referência aos enquadres (Goffman, 1974), esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, [1987] 2002) e *footings* (Goffman [1979] 2002) assumidos pelos participantes bem como às estratégias de proteção à *face* (Goffman [1967] 2011).

Vejam, à seguir, o processo identitário do professor coordenador de inglês que emerge no discurso (co)construído neste estudo através dos temas abordados, tendo como pano de fundo os elementos interacionais mencionados acima e como enfoque a avaliação.

### **6.1. O convite para tornar-se coordenador**

Nesta seção, composta por quatro excertos, a professora coordenadora de inglês, Gisele, bem como os professores de inglês Wagner, Flávio e Ana contam como foram convidados a exercer a função de coordenador. Procuro relacionar seus discursos à construção das faces identitárias do professor coordenador. Quanto à organização estrutural do discurso dos professores, observa-se que Gisele, Wagner e Flávio constroem narrativas que apresentam elementos da estrutura de narrativa nos moldes de Labov (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972), enquanto que Ana traz um relato em forma de crônica (Linde, 1993) para contar um pouco da sua trajetória profissional.

No sentido de compreendermos a “apresentação social” (Oliveira e Bastos, 2001, p. 163) que os participantes elaboram para construir a sua imagem como coordenador, é importante relembrar o conceito de *face* e a noção de “trabalhos com a *face*” (Goffman [1967] 2011). O primeiro conceito relaciona-se aos atributos sociais positivos que uma pessoa reivindica para si durante as interações sociais. O segundo diz respeito às estratégias utilizadas pelos participantes da interação para construir e manter uma imagem favorável de si mesmo bem como para dar suporte ou questionar as identidades constituídas pelos outros participantes.

Vejamos, então, como as identidades do professor coordenador emergem no discurso (co)construído pelos participantes desta pesquisa.

### 6.1.1. “Então me bateu um grande frio na barriga”

Neste excerto de entrevista (cf. Anexo 5, Entrevista 4), pertencente à primeira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), Gisele reelabora experiências de sua história de vida (Linde, 1993), construindo uma narrativa que apresenta elementos da narrativa laboviana. A narrativa possui um alto grau de *reportabilidade*, pois o *ponto* é mostrar como Gisele tornou-se coordenadora. Para isso, Gisele compõe uma história permeada por momentos avaliativos em que ela, entre outros recursos, aciona a voz de uma terceira pessoa bem como a sua própria voz, no mundo da narrativa, para dotar seu discurso de razões aceitáveis, visando a construção das suas identidades de professora coordenadora.

#### Excerto 1 (Entrevista 4)

- 89 Célia Como você se tornou coordenadora?  
 90 Gisele Por um total acaso. É: >precisava-se< de uma coordenadora no Colégio  
 91 Brown e: a: Helena, que acho que você conhece, trabalhava comigo no-  
 92 no- curso BAE , no departamento de tecnologia e ela disse, “Gisele, eu  
 93 acho que você tem o **perfil pra** coordenadora, pra gerente. Não sei como  
 94 o curso BAE não te aproveita numa filial. >Você é boa de matemática,  
 95 disso daquilo<, <de lidar com o público>. Acho que você **seria** uma  
 96 excelente gerente ou coordenadora. É: tenta lá no Colégio Brown porque  
 97 é só ensino médio, acho que seria uma boa experiência.” Eu fui, fiz a  
 98 entrevista. Mario, que era o coordenador geral, **gostou** de cara e eu  
 99 comecei. Já tô lá há sete anos. E a partir daí, quando pintou a vaga aqui,  
 100 ele me ligou de imediato pra vir pra cá, né? E coincidentemente foi no  
 101 mesmo dia que **eu fui demitida** do curso BAE, né? **Deus fechou uma**

- 102 **porta** e abriu uma janela enorme, de varanda. E eu acabei vindo pra cá.
- 103 Célia E qual foi a sua reação assim no início, quando você recebeu o convite  
104 pra ser coordenador?
- 105 Gisele Um frio na barriga. Será que eu vou corresponder? Será que eu vou fazer  
106 tudo que tem de ser feito? Porque eu **nunca tinha trabalhado** com  
107 coordenação, <nem como *standby*, nem como treinamento, como  
108 estágio, nada disso, nada disso. **Nunca tinha feito** nada>. Então é: não  
109 sei, não saberia o que fazer. **Então me bateu um grande frio na**  
110 **barriga**. Mas depois dos primeiros meses esse frio foi sumindo e no  
111 final do primeiro ano eu vi que tem alguma coisa em mim realmente que  
112 leva jeito pra isso, entendeu?

A partir da minha pergunta (*Como você se tornou coordenadora?*, linha 89), Gisele contextualiza sua história que ocorreu *Por um total acaso* (linha 89), a partir da necessidade de um coordenador para o Colégio Brown. Logo no início de sua narrativa, Gisele introduz a personagem Helena (linha 91), que também é conhecida de sua interlocutora, para reivindicar a veracidade dos atributos e eventos que serão narrados: *a Helena, que acho que você conhece*. No trecho entre as linhas 92 e 97, Gisele opta por contar a sua história através da fala relatada de Helena.

Através da reconstrução do diálogo com Helena, Gisele avalia positivamente o seu potencial para atuar como coordenadora, configurando as identidades que uma instituição educacional esperaria encontrar em um coordenador (*Gisele, eu acho que você tem o perfil pra coordenadora, pra gerente*, linhas 92-93). A identidade esperada revela-se no uso do substantivo perfil, que é enfatizado, de forma paralinguística, através do aumento do tom de voz. Gisele prossegue sua narrativa enumerando, através da voz do outro, as características que compõem o perfil esperado para o coordenador, isto é, ser bom em matemática, em lidar com o público, etc (linha 94-95), atributos que Gisele diz, através da voz de Helena, possuir. A apresentação de sua autoimagem de coordenadora continua sob a luz favorável ressaltada pelo uso do adjetivo *excelente* no elogio de Helena: *Acho que você seria uma excelente gerente ou coordenadora* (linhas 95-96). É importante notar que Gisele usa a forma condicional do verbo ser (*seria*) para atenuar a intensidade do elogio expresso através do adjetivo *excelente*, visando proteger a sua *face*.

Entre as linhas 97 e 102, Gisele passa a narrar sua história utilizando uma sequência de verbos no passado, organizando temporalmente as informações e

dando prosseguimento às suas avaliações ao *encaixar* (Labov, 1972) a opinião de Mario, outra pessoa que sua interlocutora também conhece, novamente conferindo credibilidade à sua narrativa. Nessa avaliação, Gisele usa o verbo “gostar”, uma escolha lexical relacionada ao subsistema do AFETO: *Mario, que era o coordenador geral, gostou de cara e eu comecei* (linhas 97-98). A seguir, Gisele interrompe seu relato, e faz uma *avaliação externa* à narrativa (Labov, 1972) para avaliar de forma positiva seu desempenho como coordenadora no Colégio Brown, ao informar que está *lá há sete anos* e que também foi convidada, pelo próprio Mario, para exercer a função de coordenadora no Colégio Brasil (linhas 99-100).

Esse mesmo trecho da narrativa de Gisele (*Já tô lá há sete anos. E a partir daí, quando pintou a vaga aqui, ele me ligou de imediato pra vir pra cá*, linhas 99-100) funciona como *orientação* para a introdução da *ação complicadora* (linhas 100-102), que reflete-se na demissão de Gisele do curso BAE: *E coincidentemente foi no mesmo dia que eu fui demitida do curso BAE, né? Deus fechou uma porta. A resolução (E eu acabei vindo pra cá*, linha 102) é precedida de uma *avaliação* mesclada com parte da *ação complicadora* (*Deus fechou uma porta e abriu uma janela enorme, de varanda*, linhas 101-102). Gisele recorre ao poder divino para explicar seu desligamento do curso BAE e, ao mesmo tempo, sua contratação como professora coordenadora pelo Colégio Brasil, avaliando, novamente de forma positiva, seu desempenho na coordenação e construindo a identidade de uma coordenadora competente. A satisfação de Gisele expressa em sua avaliação (linhas 101-102) é destacada pelo uso do adjetivo “enorme” com ênfase na palavra através do aumento do tom de voz.

Gisele prossegue com a sua narrativa a partir da minha pergunta sobre a sua reação ao receber o convite para ser coordenadora (linhas 103-104), demonstrando que sentiu um certo medo ou insegurança (*um frio na barriga*, linha 104). Em seguida, Gisele traz a sua voz na forma do discurso direto, fazendo uma projeção hipotética de seu desempenho futuro para avaliar *na* narrativa (Cortazzi e Jim, 2001) a sua competência para a nova posição (*Será que eu vou corresponder?; Será que eu vou fazer tudo que tem de ser feito?*, linhas 105-106).

Gisele continua sua narrativa introduzindo uma outra *ação complicadora* permeada por uma avaliação, isto é, uma APRECIACÃO negativa da situação (*Então é: não sei, não saberia o que fazer*, linhas 108-109):

*Porque eu nunca **tinha trabalhado** com coordenação, <nem como standby, nem como treinamento, como estágio, nada disso, nada disso. Nunca **tinha feito nada**>. Então é: não sei, não saberia o que fazer. Então me **bateu um grande frio** na barriga. (linhas 106-110).*

Esse trecho (linhas 106 e 108), cujos verbos no passado encontram-se no modo verbal pretérito mais que perfeito, configura-se como parte da *ação complicadora* da narrativa por representar uma situação problema, um climax, cuja *resolução* aparece adiante, imbricada com uma outra avaliação do seu desempenho como coordenadora, (linhas 109-111): *Mas depois dos primeiros meses esse frio foi sumindo e no final do primeiro ano eu vi que tem alguma alguma coisa em mim realmente que leva jeito pra isso*. Dessa forma, Gisele configura uma relação de afinidade com a função de coordenadora ao constatar que alguma coisa nela *leva jeito para isso*. Deixando seu *footing* de narradora, Gisele retorna ao mundo da narração através da *coda* em *entendeu?* (linha 112).

Em sua narrativa, Gisele também revela que não tinha experiência anterior na coordenação, situação em que outros professores geralmente se encontram quando recebem o primeiro convite para serem coordenadores em uma instituição educacional. Como discutido neste trabalho (cf. cap. 2, seção 2.1, p. 19 e cap. 6, seção 6.3, p. 147) não há uma preparação específica para a função de coordenador nos espaços educacionais. O professor coordenador adquire conhecimento e experiência no seu fazer pedagógico diário. Através da narrativa, Gisele também (re)elabora e (re)organiza a sua experiência, construindo traços pertencentes às suas identidades profissionais (ser *organizada, boa de matemática*, etc.), e posicionando-se no discurso como uma coordenadora que preenche os requisitos do contexto institucional onde está inserida, embora à princípio não tivesse experiência na função.

### **6.1.2. “deixa eu criar mais experiência”**

Neste excerto (cf. Anexo 4, Entrevista 3), pertencente à primeira fase de entrevistas com os professores (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), converso com Wagner, professor mais novo do grupo de docentes de inglês, com o intuito de investigar se ele tem ou gostaria de ter experiência na função de coordenador. Aos poucos, Wagner projeta uma construção identitária de professor para ilustrar, através de uma narrativa (linhas 116-123), a razão de ter recusado o convite para

exercer a função de coordenador, ou seja, a falta de experiência profissional e de vivência pessoal.

### Excerto 2 (Entrevista 3)

- 91 Célia Você já trabalhou como coordenador?=  
 92 Wagner =Não.  
 93 Célia Não?  
 94 Wagner >Nunca trabalhei.<  
 95 Célia Gostaria de trabalhar?  
 96 Wagner Não sei.  
 97 Célia Por que?  
 98 Wagner =Acho que eu **ainda sou muito novo**.  
 99 Célia Mas você acha que[  
 100 Wagner ]Eu acho que a experiência, acho que a **experiência**  
 101 tem (um-) **conta muito**. Eu tenho dez anos de magistério, né? Vinte e  
 102 nove de idade. Eu acho que: **Eu comecei, ainda não era forma:do**,né?  
 103 Eu acho que eu preciso de mais experiência. Não só de sala de aula,  
 104 como de vivência pessoal pra poder assumir uma coordenação. Uma  
 105 coisa assim, que eu sinto falta. Eu acho que eu-eu me sentiria muito  
 106 inseguro se eu, se eu assumisse uma coordenação hoje. **Já me**  
 107 **ofereceram** uma vez. **Não aqui, óbvio**. Eu, **eu não aceitei**. Foi até no  
 108 ano passado. Quando tava começando no ano passado, você vê, eu  
 109 tinha vinte e oito. E, e é uma coisa que de repente muitas pessoas iriam  
 110 brilhar os olhos, né? E eu falei assim, não. Ach- ainda não é o momento  
 111 porque ela pode até me queiMAR. Pode ser uma coisa ruim pra mim,  
 112 né? Então, deix- deixa eu criar mais experiência.  
 113 Célia Que situações são mais difíceis levando em consideração a pouca  
 114 experiência?  
 115 Wagner Eu acho, por exemplo, em lidar com pais de repente. Os pais me veriam  
 116 muito, muito jovem, né? Eu acho que é a questão da credibilidade. Eu  
 117 me formei muito cedo. Eu me formei com vinte pra vinte e um anos. Eu  
 118 **<tive muito problema>** pra me firmar profissionalmente porque:  
 119 muitas escolas não me aceitavam <no começo> porque eu era muito  
 120 no- muito jovem, “Como? Você já é professor?” Então eu **tive que**  
 121 **brigar** muito. Hoje eu sou semp- Todos os lugares que eu trabalho, eu  
 122 sou reconhecido como um bom professor, como uma pessoa que segura  
 123 a turma(...)

Este excerto inicia-se com a alternância de turnos curtos em que os participantes assumem seus *footings* de entrevistador e entrevistado, até que Wagner alinha-se também como narrador para (re)elaborar a sua trajetória profissional como docente (*Eu tenho dez anos de magistério, né? Vinte e nove de idade. Eu acho que: Eu comecei, ainda não era forma:do*, linhas 101-102), na tentativa de justificar o porquê de achar que a experiência *conta muito* (linha 101) na hora do professor assumir uma coordenação. Entretanto, esse fato reportável da vida de Wagner só será retomado após uma outra pergunta feita na linhas 113-

114. Antes disso, Wagner fala sobre um convite que recebeu para ser coordenador (linhas 106-112), como vereos adiante.

Wagner constrói a identidade do professor coordenador como alguém que precisa ter experiência *não só de sala de aula* mas também de *vivência pessoal* (linhas 103-104). Wagner explica, modalizando seu enunciado ao utilizar uma locução condicional, que se *sentiria muito inseguro* (linhas 105-106) se assumisse a posição de coordenador por se achar novo para tal função. Embora Wagner se considere jovem ou inexperiente para estar na posição de coordenador, ele assinala que já foi convidado para a função. Ao mesmo tempo, ele avalia o convite e a si próprio ao dizer: *Não aqui, óbvio* (linha 107). Wagner parece acreditar, ou achar que eu acredito, que para exercer a função de coordenador no Colégio Brasil, o professor precisa preencher certos requisitos, que talvez ainda não façam parte de sua experiência profissional. E, por isso, protege sua *face* com essa avaliação.

Wagner informa que o convite ocorreu no ano passado e prossegue avaliando a coordenação como uma posição almejada por algumas pessoas cujos *olhos* iriam *brilhar* com o convite (linhas 109-110). Wagner continua fazendo uma APRECIÇÃO da situação em que ele estaria inserido caso aceitasse o convite, sendo que para isso anima a própria voz na narrativa: *E eu falei assim, não. Ach- ainda não é o momento porque ela pode até me queiMAR. Pode ser uma coisa ruim pra mim, né? Então, deix- deixa eu criar mais experiência.* (linhas 110-112).

Quando pergunto que situações seriam mais difíceis considerando-se a pouca experiência, Wagner reassume o *footing* de narrador para contar sua experiência como professor iniciante, fazendo um paralelo com o coordenador que é jovem ou tem pouca experiência, e justificar que o coordenador nessa fase profissional não transmite *credibilidade* aos pais (linhas 115-116). Em seguida, ele contextualiza sua narrativa, avaliando ao mesmo tempo sua imagem e condição de docente: *Eu me formei muito cedo* (linha 117). Nesse momento, Wagner introduz a *ação complicadora*, falando de forma mais lenta e enfatizando, através do aumento do tom de voz, a segunda sílaba na palavra “problema”, o que revela uma avaliação da situação: *Eu <tive muito problema> pra me firmar profissionalmente* (linha 118). Wagner também avalia o motivo que originou essa situação: *porque eu era muito jovem* (linhas 119-120). Para conferir

dramaticidade à situação narrada e legitimar sua afirmação, Wagner traz a voz do outro no discurso direto,: *Como? Você já é professor?* (linha 120). Wagner revela que teve que *brigar muito* (linha 120). Entretanto, a *resolução* da narrativa, que também aparece como uma avaliação, mostra que, atualmente, Wagner é *reconhecido como um bom professor* em *todos os lugares* que trabalha (linhas 121-122). Sua condição de bom professor é reiterada através da ênfase prosódica com o aumento do tom de voz na palavra *todos*.

Como podemos constatar, Wagner utiliza a narrativa para autenticar as suas avaliações, e a identidade de professor coordenador que ele constrói durante a entrevista como alguém que precisa se superar e ter experiência para passar credibilidade.

### 6.1.3.

#### “Entrei de gaiato no navio”

O excerto a seguir (cf. Anexo 12, Entrevista 11) faz parte da terceira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), quando Flávio comenta a primeira entrevista de Gisele (cf. Anexo 5, Entrevista 4), mais especificamente o trecho em que ela fala sobre o convite para a coordenação (Trecho analisado nesta seção, cf. subseção 6.1.1, p. 101). *Através* da narrativa de Gisele (Cortazzi e Jim, 2001), Flávio faz uma série de avaliações que fundamentam as identidades do professor coordenador que ele constrói ao longo da entrevista, tendo como pano de fundo o cenário performativo da sua própria história onde desempenha suas identidades de (Oliveira e Bastos, 2001; Bastos, 2006) professor e de coordenador.

A partir de uma pergunta feita por mim, Flávio traz suas percepções em primeira pessoa para construir uma narrativa que configura-se como fruto de aprendizagem de experiência pessoal. Na narrativa, Flávio alinha-se não só como personagem mas também como observador ou testemunha dos fatos através da utilização de verbos sensoriais como “ver” (linhas 60, 63, 74) e “escutar” (linha 68), sendo ele mesmo fonte de conhecimentos transmitidos, autenticando, dessa forma, a veracidade dos fatos. Flávio, assim como Wagner, constrói as identidades do professor coordenador a partir das identidades docentes, porém acaba desconstruindo essa imagem ao longo da narrativa, quando percebe que são as instituições que legitimam ou descredenciam as identidades.

**Excerto 3 (Entrevista 11):**

- 58 Célia O que você pensou quando você foi convidado, quando falaram isso? O  
59 que veio a sua mente?
- 60 Flávio Honestamente. Eu só **fiquei feli:z** porque eu **vi** que, eu achei que era um  
61 reconhecimento de tudo que eu havia feito. É: na- na hora mesmo, me  
62 lembro assim claramente, >eu não pensei: < “AI, eu: tô com medo.” “AI,  
63 será que eu vou cumprir as funções?” Não. Eu **vi** como prêmio. Minha  
64 reação, por isso que eu digo que eu **entrei muito ingenuamente**. **hh**
- 65 Célia **hh**
- 66 Flávio E **entrei feliz**. **Entrei de gaiato no navio** porque pra mim era  
67 reconhecimento de todo um bom trabalho, sem falsa modéstia, do que eu  
68 havia feito como professor. Então, e até que uma vez eu **escutei** uma  
69 frase que hoje eu concordo. >No início eu não concordava muito<, mas  
70 que um bom professor não significa que será um bom coordenador e  
71 vice-versa, um bom coordenador não significa que tenha sido um bom  
72 professor. Mas, naquela ocasião eu achava que era um excelente  
73 professor e, repito, sem falsa modéstia, é: então seria um bom  
74 coordenador. Então, só **vi** como premiação, como reconhecimento. Eu  
75 não pensei nem um pouco nisso aqui. **hh** Ao longo do processo, quando  
76 eu **assumi o cargo** foi que eu **me dei conta**, “Como é que eu faço isso?”  
77 Por exemplo, me cozbraram a questão... administrativa, conhecimento  
78 realmente ma-te-má-ti-co, é: de administração, é: cálculo futuro,  
79 contabilidade, entender uma planilha de custos. Por coincidência, eu já  
80 tinha feito aquele... algum tempo atrás um cursinho bo:bo de, de Ensino  
81 Médio naquela ocasião. **Mas a fundo, detalhadamente, eu não**  
82 **conhecia** e me sentia um pouco inferior aos colegas porque os colegas já  
83 dominavam jargões, já sabiam tudo. >Depois eu percebi que era tudo  
84 falsidade, era tudo armação. < **hh**
- 85 Célia **hh**
- 86 Flávio Mas é: no início NOSSA Fulano falou, usou o termo X, conhece: o item  
87 tal. **Eu não conhecia nada**. Então, fiquei, fiquei muito preocupado com  
88 isso. Então ao longo do trabalho é, é que eu fui percebendo quais eram as  
89 exigências da direção. <Aí fui me qualificando. > O que foi engraçado é  
90 que na hora em que eu me qualifiquei, em que eu fiquei pronto pro que a  
91 coordenação queri:a, como eu trabalhava numa instituição  
92 esquizofrênica, eles **mudaram o perfil**. Eles mudaram o perfil de uma  
93 hora pra outra. E: o mais engraçado foi que: é: quem tinha o perfil antigo  
94 que era idealizado e promovido pela direção passou a ser **vilão**. **hh** De  
95 uma hora pra outra. Então, passaram a ser **heróis** aquelas pessoas com  
96 outro perfil. Quem se adaptou rapidamente, ou melhor, quem FINGIU  
97 que se adaptou rapidamente teve uma **sobrevida**. E quem ficou é:  
98 assustado e questionou como eu questionei acabou sendo **eliminado**. **hh**

Neste segmento, Flávio (co)constrói uma narrativa a partir da resposta à pergunta sobre o que ele pensou quando foi convidado a ser coordenador em uma das instituições educacionais onde trabalhou. Com base nesse tema, Flávio

apresenta sua trajetória profissional na coordenação desde o convite até o seu desligamento da instituição, que será analisado mais detalhadamente neste capítulo (cf. seção 6.4, p. 149). O riso que perpassa este excerto tem uma implicação importante na interação por ser um recurso discursivo que cria significado refletindo momentos de avaliação implícita e de envolvimento dos participantes na (re)elaboração das experiências em questão (linhas 64, 65, 84, 85, 94, 98).

O riso como estratégia discursiva está associado aos esquemas de conhecimento. Segundo Tannen e Wallat (1987, p.189), os esquemas de conhecimento referem-se às “expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo”. Para as autoras (op. cit., p. 190), “a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrentes do conhecimento de experiências anteriores de mundo”. O riso deixa pistas de que existe um conhecimento prévio dos assuntos envolvidos na interação. O tom bem humorado e/ou irônico conferido à entrevista pelo riso dos interlocutores sinaliza que eles constroem conjuntamente a interação e que eles compartilham de conhecimentos não explicitados na forma linguística. Dessa forma, o riso pode significar uma avaliação *da* narrativa por parte dos interlocutores (Cortazzi e Jim, 2001), que demonstram a compreensão do *ponto* do evento narrado, o que ratifica o caráter de *reportabilidade* da narrativa.

No início de sua história, Flávio mostra seu sentimento de felicidade pela indicação que representava, segundo ele, o reconhecimento pelo seu bom trabalho como professor. Ele usa o discurso direto para comparar suas reações às de Gisele, que diz ter sentido *um frio na barriga* (cf. subseção 6.1.1, p.101), e para trazer mais vivacidade à sua história (*eu não pensei: ‘AI, eu: tô com medo’ ‘AI, será que eu vou cumprir as funções?’ Não. Eu vi como prêmio.*, linhas 62-63). Assim, Flávio faz uma *avaliação encaixada* (Labov, 1972), ou seja, uma avaliação *na* narrativa (Cortazzi e Jim, 2001), não só da reação de Gisele e da sua própria reação como também do convite, que para ele era fruto do *reconhecimento de todo um bom trabalho* que ele *havia feito como professor* (linhas 67-68). Flávio destaca que essa era a ideia que tinha antes de tornar-se coordenador, pois quando passou a atuar na coordenação concluiu, fazendo uma *avaliação encaixada*, que *um bom professor não significa que será um bom coordenador e*

*vice-versa, um bom coordenador não significa que tenha sido um bom professor* (linhas 70-71).

Em suas avaliações, Flávio utiliza elementos lexicais relacionados ao subsistema do AFETO como adjetivos (*feliz, bom*). O adjetivo “feliz” é usado para mostrar a sua satisfação com o convite, enquanto o adjetivo “bom” expressa uma comparação acerca do que seria o seu trabalho como coordenador com base em seu desempenho como professor. Assim, de forma similar a Wagner, Flávio alinha-se, inicialmente, como professor para construir as identidades do coordenador a partir das identidades docentes. Para preservar sua *face*, Flávio também realiza uma avaliação do seu comportamento no subsistema do JULGAMENTO, através da utilização do adjetivo “ingênuo”, justificando assim a situação em que inseriu-se ao aceitar o convite para a coordenação (linhas 64, 66). As mudanças de *footing* são acompanhadas pelos verbos conjugados em primeira pessoa, sinalizando a aproximação de Flávio do papel de personagem.

A narrativa de sua trajetória profissional continua e Flávio introduz uma *ação complicadora* sinalizando um problema que, como veremos no final da narrativa, culmina com seu desligamento da função: *quando eu assumi o cargo foi que eu me dei conta: Como é que eu faço isso?* (linhas 75-76). Flávio revela que, por não ter a formação adequada para exercer suas funções, ele se *sentia um pouco inferior aos colegas porque os colegas já dominavam jargões, já sabiam tudo* (linhas 82-83). Novamente verificamos uma avaliação relacionada ao subsistema do AFETO através da utilização do verbo “sentir” modalizado pelo quantificador “pouco”, que novamente nos remete à tentativa de preservação de *face*. A seguir, Flávio diz ter percebido que *era tudo falsidade, era tudo armação* (linhas 83-84), mostrando, novamente, evidência do quanto tinha sido ingênuo e preservando, assim, a sua *face*. Ao construir o autorretrato de um professor ingênuo que, tinha potencial, mas que não estava preparado para desempenhar suas funções como coordenador, em contraste com seus colegas coordenadores, Flávio exclui-se como diferente (linhas 81-83), pois não fazia parte do grupo de coordenadores que tinha conhecimento dos jargões e das questões matemáticas e administrativas.

A *resolução* da narrativa nas linhas 88 e 89, mostra a solução que Flávio encontrou para o seu problema, ou seja, a qualificação ou formação contínua (*Então ao longo do trabalho é, é que eu fui percebendo quais eram as exigências*

da direção. <Aí fui me qualificando.>). No final do excerto (linha 92), Flávio introduz uma outra ação complicadora: *eles mudaram o perfil*. A ação complicadora continua nas linhas seguintes: *quem tinha o perfil antigo que era idealizado e promovido pela direção passou a ser vilão* (linhas 93-94). Flávio revela que, embora tenha se qualificado para a função de coordenador, *acabou sendo eliminado* (linha 98) juntamente com outros colegas coordenadores porque a instituição passou a buscar profissionais *com outro perfil* (linhas 95-96). Baseado nessa mudança repentina, Flávio avalia a instituição (linhas 91-92) como um local em constante mudança, onde os perfis, ou as identidades institucionais esperadas, podiam ser reconstruídos de forma diferente repentinamente. Este processo remete-nos às identidades múltiplas e fragmentadas do sujeito pós-moderno que estão em constante mudança (Bauman, 2005; Hall, 2005).

O trecho entre as linhas 89 e 98, encontra-se permeado de avaliações morais (Linde, 1993) não só à nível semântico como também lexical, a saber, a apresentação negativa da imagem da instituição vista como *esquizofrênica* (linha 91) e a imagem de quem tinha o perfil antigo (e *idealizado*) e passou a ser considerado *vilão* (linha 94), bem como a apresentação positiva da imagem dos coordenadores com o outro perfil e que tornaram-se *heróis* (linha 95), o que mostra a face identitária exigida para o pertencimento institucional. Os coordenadores que eram considerados heróis viraram vilões, porque as crenças e valores da instituições foram reelaboradas e, conseqüentemente, as identidades do coordenador desconstruídas para serem reconstruídas em outras bases.

Através da narrativa, Flávio expressa uma lição moral ao indicar que, na vida real, isto é, no mundo da narração, os heróis também podem tornar-se vilões e vice-versa, ou ainda, os vilões podem fingir que tornaram-se heróis, conforme destacado por Flávio através da fonologia expressiva com a ênfase e o aumento do tom de voz (*FINGIU*). Quanto ao desfecho desses personagens do mundo da narrativa, ou seja, o final dos heróis e dos vilões, Flávio mostra que o herói, ou melhor, aquele que *FINGIU que se adaptou rapidamente, teve uma sobrevida* (linhas 95-97); e o vilão, neste caso quem ficou *assustado e questionou* (linhas 97-98), foi *eliminado* (linha 98). É interessante o uso que Flávio faz do léxico para referir-se à sua permanência e ao seu desligamento na instituição: *sobrevida x eliminado*, palavras que lembram o ciclo de morte e vida, o que confere maior dramaticidade às suas avaliações morais (Linde, 1993).

Finalmente, conclui-se que as avaliações de Flávio mostram uma outra face das identidades do professor coordenador para a sua permanência nessa função: a sua capacidade de (re)adaptação às exigências do mercado de trabalho e às demandas das instituições, que são refelexos das identidades institucionais.

#### 6.1.4. “te tira daquela zona de conforto”

O último excerto desta seção contém dois fragmentos da entrevista feita com a professora Ana (cf. Anexo 21, Entrevista 20), após a comunicação formal de sua indicação para a coordenação de inglês no ano de 2013. A divisão do excerto em dois fragmentos foi feita para a análise de dois assuntos: o convite para a coordenação (em outra instituição) e a troca de posições na instituição onde Ana trabalha atualmente, o Colégio Brasil. Gradativamente, através da temática do convite para ser coordenadora, Ana explica e exemplifica as atribuições do coordenador, construindo as identidades de um profissional que tem muito trabalho burocrático e, que ao mesmo tempo, precisa lidar com aspectos de ordem relacional.

#### Excerto 4 (Entrevista 20)

##### Fragmento 1

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 1  | Célia | Você já foi coordenadora em outra instituição.=                                      |
| 2  | Ana   | =Já, já fui.   |
| 3  | Célia | É:, você pode falar pra mim como você se tornou coordenadora nessa                   |
| 4  |       | outra instituição e como foi essa experiência?                                       |
| 5  | Ana   | Eu trabalhava num curso de: idio:mas já: uns três anos e: fui convidada              |
| 6  |       | pra: coordenar a parte de inglês. Esse curso tinha é: espanhol e inglês,             |
| 7  |       | né? Eu fiquei com a parte de inglês. Foi uma experiência, assim,                     |
| 8  |       | bastante interessante porque eu- <b>o grupo</b> era muito comprometido,              |
| 9  |       | muito dedica:do, então todas as ideias as propostas eram bem acei:tas.               |
| 10 |       | É: havia também muito <b>trabalho burocrático</b> . É:, como analisa:r               |
| 11 |       | alunos que fizeram matrí:culas é: isso não era info-, não era                        |
| 12 |       | informatizado na época, então tinha que fazer um isso é: com bastante                |
| 13 |       | cuidado. É: alunos que passaram, alunos que ficaram reprovados,                      |
| 14 |       | aonde colocá-los e fazer todas as- as chama:das, né? Que seriam o que                |
| 15 |       | a gente chamava de <i>cards</i> . Mas eu, assim, eu aprendi <u>muito</u> e: acho que |
| 16 |       | aprendi muito a <b>trabalhar o relacional, né?</b> Porque eu-eu- eu pertenci         |
| 17 |       | a um grupo mas como professora e de repente aqueles meus colegas                     |
| 18 |       | viraram pessoas que eu tinha que ver <u>também</u> de uma outra <u>forma</u> , né?   |
| 19 |       | Então, assim, eu aprendi muito com isso. Eu também tive que lidar com                |
| 20 |       | as secretá:rias e com o jeito que cada uma tinha de resolver as- as- as              |
| 21 |       | coisas. Então também foi um aprendizado em relação a isso.                           |

Na dinâmica interacional da entrevista, o exercício do poder também é uma característica inerente ao entrevistado, que escolhe aspectos de sua vida que ele tem interesse em revelar, em detrimento de outros, que o entrevistador pode estar mais interessado em conhecer (Nunkoosing, 2005, p. 701, cf. cap. 5, subseção 5.2.3, p. 81). Dessa forma, o entrevistado filtra para o entrevistador as informações que irão compor a imagem do “*self*” que ele, entrevistado, quer construir. Neste fragmento, Ana conta o início da sua trajetória profissional como professora coordenadora através da crônica (Linde, 1993), enfatizando a construção narrativa dos eventos organizada temporalmente, com algumas seções avaliativas a respeito de diferentes questões, como os colegas de trabalho (linhas 8-9), o trabalho burocrático (linhas 10-12), e a experiência propriamente dita na coordenação (linhas 16, 19, 21).

Para Linde (1993, p. 87), a crônica pode ser uma estrutura de raciocínio, que é construída para estabelecer a proposição que se quer sustentar. Neste caso, Ana utiliza a crônica não só para enumerar as funções do coordenador, mas também para assinalar a questão do pertencimento a um novo grupo, o de coordenadores (linhas 16-18).

Ana conta que foi convidada para *coordenar a parte de inglês* em um curso de idiomas onde trabalhava como professora há *uns três anos* (linhas 5-6). Mas não fornece detalhes sobre como esse convite ocorreu. A seguir, Ana avalia a experiência positivamente, enfatizando tal avaliação através do intensificador *bastante*, e atribui esse aspecto positivo ao grupo, que era *muito comprometido, muito dedicado* (linhas 8-9). Ana também faz referência ao trabalho burocrático, que era *muito* (linha 10) e que precisava ser feito com *bastante cuidado* (linhas 12-13), segundo suas avaliações. Após enumerar as tarefas que faziam parte da sua função de coordenadora, Ana avalia novamente a sua experiência referindo-se ao quanto aprendeu no que tange ao *relacional* (linha 16), e procura a aquisição de sua interlocutora através do uso da expressão *né*.

Na linha 16, Ana introduz a questão do pertencimento a partir das diferenças percebidas, ou seja, a inclusão em um determinado grupo traz em si a exclusão daqueles que não fazem parte desse grupo, (Woodward, 2000), o que remete-nos ao processo de adequação/distinção (Bucholtz e Hall, 2003, 2005), ou seja, os meios através dos quais os falantes constroem similaridade e diferença. Ana pertencia ao grupo de docentes e era vista como tal pelos professores, pelas

secretárias e demais colegas de trabalho. Embora Ana não tenha deixado de “ser” professora, ela passou a “estar” coordenadora, uma posição de poder hierárquico. Por isso, aqueles colegas de Ana *viraram pessoas* que ela *tinha que ver também de uma outra forma* (linhas 17-18).

Novamente, Ana utiliza a expressão *né* (linha 16) como fizera anteriormente ao mencionar o fator relacional, que parece ser, de acordo com o discurso de Ana, uma questão importante na construção identitária do professor coordenador. Veremos na seção 6.2 (cf. p. 116), cuja temática versa sobre as atribuições do professor coordenador de inglês, que tanto Ana quanto os outros participantes, inclusive o diretor, mencionam a questão relacional como constituinte importante das faces identitárias do coordenador.

No fragmento abaixo, a partir da minha pergunta, Ana centra-se na questão da mudança de posições decorrente da sua indicação para a função de coordenadora de inglês no Colégio Brasil.

### Fragmento 2

- 39 Célia Agora você foi convidada pra ser coordenadora de inglês no próximo  
40 ano. Você pode falar alguma coisa sobre essa troca de papéis? Você  
41 era professo:ra, agora vai ser coordenado:ra. O que você gostaria de  
42 falar sobre isso?
- 43 Ana Bem é:, se colocar em outra posição, **te tira daquela zona de**  
44 **conforto**, que você está. Então, por exemplo, eu, no momento, sou  
45 professora há muitos anos aqui. Então eu tenho essa zona, tenho um  
46 certo conforto porque não há muita mudança no meu papel na  
47 instituição, né? Ao longo dos anos. Então agora isso vai mudar. Então  
48 assim você sai daquele lugar comum e vai ter que aprender outras  
49 coisas. Então eu estou vendo, assim, a muda:nça pra esse cargo como  
50 uma forma de eu aprender coisas no:vas,é:, ter mais experiência na-  
51 na- na: nessa àrea de- de gestão de pesso:as. Eu acho, assim, que: **a**  
52 **gente** tem que, é um exercício que **eu** vou ter que fazer diariamente  
53 de ter me colocar sempre no lugar do outro, lugar esse que eu **já**  
54 estive, **né?** E aí, eu vou ter que fazer essa, essa troca. É:, como eu já  
55 disse é um exercício diÁrio e que requer, assim, muito boa vontade,  
56 pra começar, assim, muito boa vontade, eu acho, de querer ouvir o  
57 o:utro, entender o o:utro, de me colocar diante das mesmas pessoas  
58 numa posição diferen:te. É, o coordenador, muitas vezes **ele tem que**  
59 **fazer algumas cobranças** e: você, **e eu vou ter que fazer**. Então eu  
60 acho que, eu vou ter que saber assim, fazer as cobran:ças mas, assim,  
61 de uma forma com que eu ache que eu esteja, assim, respeitando (...)

Ana acredita que o ato de *se colocar em outra posição, te tira daquela zona de conforto, que você está* (linhas 43-44). Ana avalia e sustenta o seu argumento explicando que as atribuições do professor e as do coordenador são

diferentes. Como professora no Colégio Brasil há muitos anos, Ana sente que não *há muita mudança* no seu *papel na instituição* (linhas 46-47), entretanto, *agora isso vai mudar* porque ela terá que sair *daquele lugar comum* para *aprender outras coisas* (linhas 47-49). A ênfase prosódica na primeira sílaba da palavra *outras* ressalta a mudança nas atribuições e responsabilidades que Ana terá enquanto coordenadora.

Ao referir-se à posição de docente como *um lugar comum*, Ana evidencia a posição de destaque do coordenador. Ana prossegue explicando que a mudança para essa função - que ela chama de *cargo*, conferindo assim maior destaque a posição de coordenador - será uma forma de adquirir mais experiência na área de gestão de pessoas. Esse pensamento não é completado de imediato: *mais experiência na- na- na- nessa área de, de gestão de pessoas* (linhas 50-51), o que parece salientar a importância conferida por ela mesma, ou a sua preocupação, no que tange às questões do relacional.

Em virtude do aspecto relacional ser importante para Ana, ela menciona uma de suas estratégias para gerir pessoas: se *colocar sempre no lugar do outro* (linha 53). Ana introduz essa opinião usando o pronome *a gente*, possivelmente porque também fala no seu *footing* de professora e, então, inclui a sua interlocutora nesse grupo. Em seguida, ela corrige o pronome *a gente* para *eu* (linha 52), sinalizando a troca de posições na instituição e a mudança de *footing* na interação, agora alinhando-se como futura coordenadora: *lugar esse que eu já estive, né?* (linhas 53-54). Ana marca esse realinhamento através da ênfase na palavra *já* e na expressão *né?*.

Ana avalia a troca de posições, argumentando que, embora a gestão de pessoas faça parte das atribuições do coordenador, ele tem que *querer* ouvir e entender os seus coordenados, e isto requer uma disponibilidade que também é física, como um *exercício* físico feito rotineiramente (linhas 54-56). Ana também avalia que é preciso ter muito *boa vontade* para cumprir essa atribuição (linha 55). Tais argumentos sustentam a questão da cobrança em relação aos coordenados, que Ana introduz adiante (linhas 58-59): *É:, o coordenador, muitas vezes ele tem que fazer algumas cobranças e: você, e eu vou ter que fazer*. Novamente (linhas 58-59), Ana não assume o *footing* de coordenadora prontamente para falar da cobrança a ser feita. Primeiro, ela usa o substantivo *coordenador*, depois ela usa o

pronome *você*; e, por fim, assume seu *footing* de coordenadora, utilizando o pronome *eu*.

Neste segmento, o discurso de Ana sobre a troca de posições fundamenta a construção das identidades do professor coordenador, basicamente, em dois fatores que estão imbricados. O primeiro deles seria a questão da aprendizagem de coisas novas, entre elas a gestão de pessoas. O segundo seria as relações de poder do coordenador como superior hierárquico que precisa fazer cobranças. Conclui-se então que Ana desenha a figura do coordenador como uma espécie de gerente de recursos humanos, que irá mediar as relações pessoais e, ao mesmo tempo, assegurar que as tarefas de sua equipe sejam cumpridas.

De forma geral, a análise do discurso (co)construído pelos participantes neste bloco temático aponta, dentre outros aspectos, para a dicotomia entre “ser” e “estar” na profissão (Nóvoa, 2000) proveniente da dinamicidade da troca dos papéis sociais e profissionais. Outro fator emergente é a questão da afiliação à instituição empregadora, que legitima ou descredencia as identidades profissionais. Também é importante notar que os participantes, ao narrarem sua trajetória profissional ou suas histórias sobre a coordenação, não só constroem sua imagem de coordenador mas também “desempenham” (Oliveira e Bastos, 2001, p. 162; Bastos e Oliveira, 2006, p. 189) suas identidades pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, expressamos o que somos ou o que gostaríamos de ser através das histórias que contamos e da forma como contamos.

## 6.2.

### **As atribuições do professor coordenador de inglês**

A análise dos dados deste estudo sugere que as identidades do professor coordenador de inglês são construídas através de um processo contínuo que se desenvolve no seu cotidiano, marcado por uma multiplicidade de funções inerentes às suas atribuições profissionais. Nesse processo, do qual também participam questões relacionadas à sua história de vida pessoal, o coordenador estabelece uma série de representações que faz de si mesmo e de suas práticas, moldando e resignificando o seu *self* (ou *selves*). Associado a esse contexto, encontra-se o olhar do outro, ou seja, daqueles que de alguma forma participam desse processo, e que irão contribuir para a (re)configuração da condição do professor de “ser”/“estar” coordenador. Tal aspecto relaciona-se ao princípio da

parcialidade, que concebe a identidade, em parte, como produto da negociação e contestação interacional e, portanto, como resultado das percepções e representações do outro (Bucholtz e Hall, 2003, 2005). Dentre aqueles que contribuem para tal (re)configuração encontram-se, além do próprio professor coordenador, os professores coordenados e os profissionais que representam as identidades da instituição educacional onde o coordenador atua, isto é, os (professores) diretores.

Esta seção centra-se nas atribuições do professor coordenador de inglês a partir das visões dos diferentes profissionais da educação participantes desta pesquisa, a saber, os professores de inglês, a professora coordenadora de inglês, e os (professores) diretores. As visões mencionadas revelam o processo de construção identitária do professor coordenador e as suas identidades emergentes. Para facilitar o entendimento desse processo, a seção está dividida em três subseções, sendo que cada uma apresenta a visão de um dos grupos de profissionais. Dessa forma, a primeira seção apresenta a visão dos professores; a segunda centra-se na ótica da coordenadora; e a terceira enfoca a voz , isto é, o discurso da instituição educacional, representada pela direção.

### 6.2.1.

#### **A visão dos professores**

Nos excertos de entrevista a seguir, percebemos que os professores de inglês vêem o professor coordenador de inglês sob diferentes prismas. Para eles, o professor coordenador pode ser tanto um *ponto de apoio*, isto é, alguém que resolverá questões associadas a relacionamentos; um *orientador* ou *motivador*, que estimulará a formação continuada dos professores; ou ainda um *gerente*, um *comandante* ou um *sargento*, que coordenará a equipe dando instruções e ordens.

As diferentes identidades de coordenador emergentes no discurso dos professores através da interação fundamentam-se nas relações de poder e de afiliação à um determinado grupo social. Tais relações são construídas através da utilização da linguagem figurada e de outros recursos linguísticos que articulam-se na argumentação dos pontos de vista dos professores, evidenciando o papel do olhar do “Outro” (Woodward, 2000) no contexto discursivo.

### 6.2.1.1.

#### Um ponto de apoio ou um sargento?

Nesta subseção são analisados quatro fragmentos constitutivos do excerto 5, que pertence à primeira fase de entrevistas com os professores de inglês (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89). O excerto 5 faz parte da primeira entrevista feita com Ana e Flávio (cf. Anexo 2, Entrevista 1), que discutem as atribuições do professor coordenador sob diferentes perspectivas, construindo suas identidades a partir de questões de afiliação ou pertencimento e das relações de poder. Para isso, Ana e Flávio fazem uso da linguagem figurada, que será analisada com mais detalhes no final desta subseção (cf. p. 122).

#### Excerto 5 (Entrevista 1)

##### Fragmento 1: “você costuma encontrar nele um lugar de apoio”

- 1 Célia O que que você acha...é: que é a figura do coordenador pra você?  
 2 Qual é o papel? Qual é a atuação dele?  
 3 Ana O coordenador, ele é uma espécie de: orientador, né? Da equi:pe, ao  
 4 mesmo tempo... sei lá **um ponto de apoio**, né? Quando você **precisa**  
 5 quando você **precisa esclarecer** alguma dúvida ou quando você  
 6 **precisa** é: **resolver** um problema. Assim ( ) você, você **costuma**  
 7 **encontrar nele um lugar de apoio...**

Em seu turno, Ana assume seu *footing* de professora e busca construir as identidades do coordenador por meio do estabelecimento da interação com seus interlocutores que evidencia-se pelo uso da expressão *né* (linhas 3 e 4). Ela compara o coordenador de inglês a uma *espécie de orientador* (linha 3) da equipe. Aqui o coordenador pode ser visto como aquele que dará instruções aos professores e que coordenará ou organizará os processos pedagógicos.

Ana também evoca, porém com alguma incerteza (*sei lá*, linha 4), a ideia do coordenador visto como um *ponto de apoio* (linha 4) ou *um lugar de apoio* (linha 7), isto é, alguém que poderá oferecer ajuda ou suporte (emocional/profissional) em caso de dúvida ou de um problema. Para destacar essa ideia sobre a *figura* (linha 1) do professor coordenador, Ana realiza uma avaliação a partir do subsistema do JULGAMENTO, uma vez que suas escolhas lexicais, *ponto de apoio* e *lugar de apoio*, referem-se à *atuação* (linha 2), ou seja, ao “comportamento” do profissional em questão. Ana também faz uma avaliação do “ato” de coordenar ao referir-se ao coordenador como um *lugar* (linha 7). Essa avaliação encontra-se simultaneamente, no domínio do JULGAMENTO, pois

relaciona-se à atuação ou comportamento do coordenador, e no domínio da APRECIACÃO porque diz respeito ao ato ou função de coordenar.

A repetição do verbo *precisa* (linhas 4, 5 e 6), aliada ao recurso avaliativo paralinguístico de alongamento de vogal (linha 4), enfatiza a avaliação de Ana e constrói o coordenador como um *ponto/lugar de apoio* ao qual o professor pode recorrer em caso de *dúvida* (linha 5) ou *problema* (linha 6). Nesse caso, o coordenador será alguém que irá *esclarecer* (linha 5) a dúvida ou *resolver* o problema (linha 6). Ao utilizar o verbo *esclarecer*, Ana configura o coordenador como alguém que *trará luz* à dúvida, que também é um problema a ser solucionado.

Através deste fragmento do discurso de Ana, podemos inferir a existência de dois lados distintos das identidades do coordenador construídos a partir de suas funções: o lado voltado para as tarefas de orientação da equipe, que pode envolver a organização e/ou a implementação de tarefas; e um outro lado que pode oferecer *apoio* profissional ou pessoal. O discurso de Ana também evidencia instâncias avaliativas centradas na dimensão do AFETO; isto é, dos recursos que constroem na linguagem reações de emoções. Tal fato é indicado através de sua escolha pelo verbo “precisar” que, semanticamente, carrega a ideia de necessidade extrema; e da construção do professor coordenador como *ponto/lugar de apoio*.

### **Fragmento 2 “coordenador funciona (como um) bom sargento”**

14 Flávio É de uma maneira geral. (A brincadeira que eu faço) coordenador  
 15 funciona (como um) **bom sargento** porque tem lá os comandados,  
 16 comanda, mas também é comandado. Eu acho que é uma função muito  
 17 complicada (hoje em dia) é: Você literalmente tem que **agradar gregos**  
 18 **e troianos** ( ). E muitas vezes eu acho que o coordenador **fica numa**  
 19 **saia justa** ( ). Ele **sabe** o que tem que ser feito. Ele **sabe como** tem que  
 20 ser feito. Mas ele **sabe** ( ) que não vai ser feito. (...)

No trecho transcrito acima, Flávio compara o coordenador a um *sargento* (linha 14) e os professores a seus *comandados* (linha 15), o que revela uma relação de poder em exercício por parte do coordenador. Assim, Flávio realiza uma avaliação, com base no subsistema do JULGAMENTO, acerca do comportamento do coordenador, apontando para uma relação de assimetria entre a figura desse profissional e os professores. Flávio também argumenta que o coordenador está igualmente submetido, de forma hierárquica, aos poderes da autoridade institucional, pois também é *comandado* (linha 16). Por isso, ele tem

que agradar a todos, *gregos* e *troianos* (linha 16), o que muitas vezes o coloca numa *saia justa* (linhas 17 e 18), ou seja, em uma situação delicada porque o coordenador *sabe o que tem que ser feito* (linha 18) e sabe *como tem que ser feito* (linha 18). Ao mesmo tempo, ele *sabe* que o que tem que ser feito, *não vai ser feito* (linha 19). Dessa forma, através de suas escolhas lexicais e semânticas, Flávio constrói em seu discurso, a figura do coordenador como alguém que deve ser capaz tanto de dar ordens aos seus subordinados quanto de alguém que tem que cumprir regras e obedecer instruções.

Além disso, Flávio usa a linguagem figurada (*sargento, agradar a gregos e troianos, saia justa*) para avaliar as relações de poder que constroem as identidades do professor coordenador e repete a palavra *sabe* três vezes (linhas 19-20) para ressaltar que o coordenador “sabe tudo sobre regras e relações de poder”. O professor coordenador conhece as regras e a maneira como elas devem ser cobradas e obedecidas. Entretanto, ele reconhece que não necessariamente as regras serão cumpridas por todos, coordenador e coordenados.

### Fragmento 3: “Ele tem que amortecer pra passar”

48 Ana Eu acho assim, uma: uma característica de um coordenador, ele não  
49 deixa de ser um líder como um **gere:nte**, como um diretor de ba:ncos.  
50 Qualquer tipo de gerente, em qualquer negócio. Eu acho que uma  
51 característica importante é você saber **absorver a pressão** que vem de  
52 fora e conseguir passar isso pra que os seus comandados de uma forma  
53 mais suave. Então ele também funciona como isso, né. Ele tem que  
54 **amorteCER pra passar**. Esse ( ) eu acho que esse- esse- essa é uma  
55 característica **de um grande líder**. Um grande líder consegue fazer  
56 isso... né? Um grande diretor sabe- é: é: fazer isso com os funcionários,  
57 um grande gerente. ( ) Não é uma característica que todas as pessoas  
58 têm. É **muito difícil**, mas eu acho que é uma característica importante.

Neste trecho, o discurso de Ana nos remete ao processo de adequação/distinção (Bucholtz e Hall, 2003, 2005) cuja concepção apoia-se no princípio da construção de similaridades e diferenças entre grupos de indivíduos. Ana compara o coordenador a um *gerente* (linha 49) ou *diretor de banco* (linha 49), conferindo a ele características de *líder* e construindo assim uma similaridade com esses outros profissionais. Ao mesmo tempo, Ana realiza uma avaliação no subsistema do JULGAMENTO sobre o comportamento esperado ou sobre o que considera uma *característica importante* (linhas 50-51) de um *grande líder* (linha

55) e, conseqüentemente, de um bom coordenador: *saber absorver a pressão* (linha 51), *amorteCER* (linha 53) e conseguir passar isso para os seus comandados (linha 52) de forma *suave* (linha 53). Desse modo, não haveria um impacto emocional tão intenso para os seus coordenados.

A concepção de que o coordenador deve *absorver a pressão que vem de fora* e passar isso para os seus comandados *de uma forma mais suave* indica uma avaliação realizada no subdomínio do AFETO para a composição das identidades desse profissional. Tal avaliação evidencia-se a nível semântico-discursivo. Ana também destaca o fato de que essa *característica* de um *grande líder* (linha 55) *não é uma característica que todas as pessoas têm* (linhas 57 e 58); e, portanto, nem todos os coordenadores possuem tal *característica*. Através do aumento no tom de voz ao pronunciar o adjetivo *grande* (linha 55), Ana enfatiza a sua avaliação a respeito dessa face identitária que constrói para o coordenador.

#### **Fragmento 4: “Você tá é: atrás de uma mesa”**

- 68 Ana ( ) Eu acho assim, que problemas acontecem. Até porque muitas  
69 vezes a gente:... traz pra, pra uma reunião, os problemas de sala de aula  
70 que a gente viveu. E só quem tá ali **dentro da sala de aula**, viVENdo  
71 esse problema ( ) consegue saber a in-ten-si-da-de da situação.  
72 Flávio ( )  
72 Ana Quem tá do lado de fora NEM sempre consegue saber essa intensidade.  
73 Nem sempre consegue ter tão clara a expectativa que a pessoa vá reagir  
74 como você reagiria. Mas isso nem sempre acontece porque a pessoa  
75 está fora do problema, né? Então, é algumas vezes, eu: **sentí** que assim,  
76 algumas decisões foram tomadas de uma maneira não equivocada, mas  
77 não da maneira que eu esperava, mas eu acho que é em virtude disso  
78 porque estar dentro da sala de aula é vivenciar problemas, experiências  
79 que você não vivencia dentro de uma sala de coordenação.  
80 Flávio É diferente, é diferente. **Você tá é: atrás de uma mesa**, é diferente de  
81 você estar, ali (no frente). É diferente.

Neste segmento, Ana e Flávio apontam para um aspecto de diferença existente entre professores, aqueles que estão *dentro da sala de aula* (linhas 69-70), e o coordenador, aquele que está *atrás de uma mesa* (linha 80), e que por isso não vivencia da mesma forma, ou na mesma *in-ten-si-da-de* (linha 70) – ênfase através da silabação da palavra para expressar uma avaliação da situação – os problemas e experiências que os professores vivem. Esse fato corrobora para a ideia de que a identidade, conforme sugerem Bucholtz e Hall (2003, 2005), é relacional (princípio da relacionalidade); ou seja, é construída intersubjetivamente

por meio de processos de adequação/distinção, isto é, de inclusão e exclusão a partir das diferenças percebidas. A inclusão em um determinado grupo ou classe traz em si a exclusão daqueles que não fazem parte desse grupo.

É possível notar neste segmento que as avaliações pertencentes ao subsistema do AFETO permeiam o discurso dos participantes. Essas avaliações são reveladas através de itens lexicais como o verbo *sentir*, usado aqui para uma avaliação negativa, simultaneamente no subsistema do JULGAMENTO, sobre algumas decisões tomadas pelo coordenador: *É: algumas vezes, eu: senti que assim, algumas decisões foram tomadas não de uma maneira equivocada, mas não da maneira que eu esperava* (linhas 75-77).

### **As perspectivas de Ana e Flávio: similaridades e diferenças**

Ana e Flávio enfocam diferentes visões a respeito do coordenador. Centrando-se em aspectos avaliativos na dimensão semântica do AFETO, Ana constrói o professor coordenador de inglês como um *orientador*, um *ponto/lugar de apoio*, ou um *gerente* que deve *absorver a pressão que vem de fora*. Em contraposição, Flávio evidencia as relações de assimetria de poder ao construir as identidades do coordenador fazendo uma analogia com a figura do *sargento* que *tem os comandados*, que *comanda*, mas que *também é comandado*. Observa-se que Ana e Flávio elaboram seus argumentos e avaliam as atribuições do professor coordenador através de analogias pautadas na linguagem figurada (*ponto/lugar de apoio, sargento, agradar a gregos e troianos, saia justa, gerente/diretor de banco, absorver a pressão, amortecer pra passar, atrás de uma mesa*).

Segundo Gibbs (1994, p. 136-137), o uso da metáfora pode servir ao propósito de sinalizar pertencimento a um grupo social. Neste contexto, a linguagem figurada utilizada por Ana e Flávio, além de construir pertencimento, configura-se como recurso linguístico que veicula crenças e sentimentos relativos às relações interpessoais e ao poder hierárquico. Essa estratégia (re)dimensiona o processo identitário do coordenador pelo viés da questão da afiliação à um determinado grupo social. Portanto, por meio de processos de inclusão e exclusão (Bucholtz e Hall, 2003, 2005), professores e coordenadores são alocados em diferentes grupos. Os professores, ou seja, os comandados, localizam-se em um grupo que está *dentro da sala de aula*, vivendo um *problema*. O coordenador, que está *do lado de fora, atrás de uma mesa*, pertence ao grupo daqueles que

comandam, que gerenciam em uma escala mais alta na posição hierárquica, mas que também estão submetidos ao comando da instituição.

Conclui-se, então, que o professor coordenador de inglês, apesar de ser oriundo do corpo docente e de muitas vezes continuar atuando como professor em sala de aula, passa a ser visto pelos professores coordenados como “um diferente”. Embora também seja um comandado, o coordenador representa a identidade institucional no que tange ao poder hierárquico. Tais aspectos legitimam a questão do pertencimento na construção de identidades do professor coordenador.

### 6.2.1.2.

#### O orientador ou motivador do corpo docente

Os dois excertos desta subseção pertencem a dois momentos distintos da geração de dados. O excerto da entrevista de Wagner pertence à primeira fase de entrevistas; enquanto que o excerto da entrevista de Lídia pertence à terceira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), quando Lídia comenta a primeira entrevista com Gisele (cf. Anexo 5, Entrevista 4). Tanto Wagner quanto Lídia salientam os aspectos relacionados à figura do coordenador como um orientador ou motivador da formação contínua do professor e do seu fazer pedagógico. A análise do excerto da entrevista de Wagner (cf. Anexo 4, Entrevista 3), encontra-se a seguir.

#### Excerto 6 (Entrevista 3): “ele é um motivador”

- 1 Célia O que você acha que é o papel ou a função de um coordenador de  
2 inglês?
- 3 Wagner Eu acho que a função do coordenado:r, obviamente a primeira delas, é  
4 a questão de **gestão** mesmo, de você organiza:r, de você fundamenta:r,  
5 de você orientar TOdo o corpo de professores, né? Ou seja, eu,  
6 trabalhando em outros lugares, eu vejo que: o coordenador, ele não é  
7 apenas um organizador ou gestor. Mas também ele é um **mo-ti-va-dor**.  
8 Aquela pessoa que vai: levar, né? Ou seja, é, é “Olha, existe um curso  
9 que tá acontecendo.” “Existe uma, uma pale:stra que pode estar  
10 acontecendo, no:va, né?” “Existem, existem, é: há possibilidade de  
11 você fazer de repente uma viagem”, como acontece aqui no Colégio  
12 Brasil, né? ((Wagner refere-se a viagens de intercâmbio de professores  
13 e alunos)) Eu acho que todos- o coordenador não é apenas uma pessoa  
14 que vai só é: ver provas, né? Ele não é uma pessoa que vai assistir a  
15 sua aula e vai dar um feedback positivo e negativo da sua aula. Ele  
16 tem que ser uma pessoa que vá trazer coisas novas. Como é que ele vai  
17 poder melhorar o professor? O corpo de professores dele? É essa a  
18 minha visão. É isso que eu acho que coordenador tem que fazer. (...)

A partir da pergunta feita neste excerto, Wagner começa a constituir as identidades do professor coordenador de inglês fundamentando-se na *questão de gestão* (linha 4). Porém, ele prossegue para centrar-se na figura do professor coordenador como um *motivador* (linha 7) da construção de saberes no campo dos conhecimentos pedagógicos e também dos saberes específicos de sua disciplina, neste caso, a língua inglesa. Wagner, justifica sua concepção com base em observações feitas em outros lugares onde ele trabalha (linha 6) e também baseando-se em experiências vividas no Colégio Brasil (linha 11). Para sustentar seu argumento, Wagner traz a voz de um coordenador através do discurso direto para exemplificar e, ao mesmo tempo, autenticar o seu discurso: *Olha, existe um curso que tá acontecendo. Existe uma, uma palestra que pode estar acontecendo, nova, né? Existem, existem, é: a possibilidade de você fazer de repente uma viagem* (linhas 8-11).

Para Wagner, o coordenador não é somente uma *pessoa* que vai ver provas (linha 14) ou uma *pessoa* que irá assumir uma postura de quem simplesmente aponta erros e acertos nas aulas dos professores (linhas 14-16). O coordenador é uma *pessoa* que traz coisas novas (linhas 16-17), que intervém no processo de formação contínua dos professores, propiciando mudanças no saber e no fazer de cada docente, em prol do desenvolvimento de toda a sua equipe. Ao referir-se ao coordenador como uma *pessoa* (linhas 13, 14,16), Wagner enfatiza o lado humano desse profissional.

Através da avaliação no subsistema do JULGAMENTO, Wagner esclarece que as atribuições mencionadas são as que o *coordenador* tem que cumprir (linha 18). Wagner enfatiza algumas palavras usando o tom de voz para ratificar as suas avaliações sobre a figura do professor coordenador de inglês (orientar, linha 5; ver provas, linha 14; professor, linha 17; tem, linha 18). Wagner também utiliza perguntas de forma retórica para avaliar, no subsistema do JULGAMENTO, as atitudes do coordenador e sintetizar suas ideias em tom reflexivo: *Como é que ele vai poder melhorar o professor? O corpo de professores dele?* (linhas 16-17). Este recurso retórico bem como a utilização da expressão “né?” (linhas 5, 8, 10, 12, 14) expressam a busca de Wagner pelo alinhamento de sua interlocutora, que “está” como ele, na posição de professora.

No próximo excerto de entrevista desta subseção, a professora Lídia enfoca a figura do professor coordenador de inglês por uma ótica semelhante a de

Wagner, centrando-se na questão do gerenciamento da equipe no que tange ao que Lídia chama de *treinamento* de professor (linha 10).

**Excerto 7 (Entrevista 12): “você é: trabalhar com pessoas”**

- 1 Célia Eu gostaria que você lesse o que a coordenadora disse a respeito do  
 2 papel do coordenador e outras coisas, e que você comentasse alguns  
 3 trechos que você achasse: enfim, relevantes pra você comentar.  
 4 Lídia Bom é: analisando aqui o que a Gisele falou é: eu concordo mas eu acho  
 5 que tem algumas coisas que não foram mencionadas. Como é: a parte  
 6 que eu mencionei muito na minha entrevista de- de recursos huma:nos,  
 7 você é: trabalhar com pessoas, gerenciar, além da parte é: de:  
 8 administração, né? Que: a Gisele citou aqui várias vezes que é:: Você  
 9 **tem que organiza:r**, que **trabalha mui:to**, dá **muita dor de cabe:ça**  
 10 mas não citou nenhuma parte em: relação a **treiname:nto de- de**  
 11 **professor: é:: (dinâmica)** com a equipe, essas coisas assim mais  
 12 voltadas pra, pra equipe mesmo, né? Para o **benefício dos professores,**  
 13 **né?** Dos coordenandos dela. Todo o resto dá muito traba:lho, tem **muita**  
 14 **dor de cabe:ça**. Isso eu concordo, realmente. Você tem que é: gerenciar  
 15 é: as ideias dos pais com as dos alunos, com o coordenador, e com o  
 16 professor e isso realmente é **muito difícil**. Então é isso. É só isso  
 17 mesmo. Eu acho que: ela foi bem abrangente, mas não citou nada em  
 18 relação à- ao- ao corpo docente dela.

Neste excerto (cf. Anexo 13, Entrevista 12), Lídia analisa atentamente o discurso de Gisele e inicia seus comentários dizendo concordar com aquilo que foi dito pela coordenadora em relação às funções do coordenador que estão associadas à organização e ao volume de trabalho (linha 9). Nesse sentido, Lídia reafirma a avaliação negativa, realizada no subsistema da APRECIACÃO, feita por Gisele sobre essas atribuições, pois Lídia também acredita que tais atribuições são a origem de *muita dor de cabeça* (linha 9). A avaliação de Lídia é enfatizada através do alongamento de vogal no adjetivo “cabeça”. Lídia também concorda com Gisele no que tange ao gerenciamento de situações que envolvem as opiniões dos alunos, dos pais dos alunos e dos professores (linhas 14-16) e faz, novamente, uma avaliação negativa das funções do coordenador que ela acredita serem muito difíceis (linha 16).

Entretanto, Lídia destaca que Gisele não citou o treinamento de professores nem as questões das dinâmicas com a equipe (linhas 10-11), ou seja, aspectos voltados para *o benefício dos professores* (linha 12), em suas palavras. Embora haja alguma hesitação na fala de Lídia (pensamento não completado, o que é assinalado pela repetição de preposições de ligação: *de*, linha 6; *ao*, linha

18; *pra*, linha 11), há ênfase em seu discurso que veicula suas crenças sobre as atribuições do coordenador. A ênfase é observada em três níveis. O primeiro é o nível semântico, que manifesta-se principalmente através da repetição de ideias: *a parte que eu mencionei muito na minha entrevista de- de recursos huma:nos* (linhas 6-7), *você é: trabalhar com pessoas, gerenciar, além da parte é: de administração* (linha 7-8), *mas não citou nada em relação à- ao- ao corpo docente dela* (linhas 17-18). O segundo nível está associado ao léxico: *treinamento de- de professor* (linha 10), *dinâmica com a equipe* (linha 11), *benefício dos professores* (linha 12). Finalmente, o terceiro nível relaciona-se à prosódia: alongamento de vogal em *muita dor de cabe:ça* (linhas 9, 13-14) e *professo:r* (linha 10).

Através do discurso (co)construído, Lídia ratifica as diferentes identidades do coordenador construídas por Gisele e destaca uma face identitária não observada no discurso de sua coordenadora de inglês, ou seja, a figura do coordenador como um articulador de práticas pedagógicas que visam à formação contínua do corpo docente.

### 6.2.2.

#### A visão do coordenador

Nos excertos de entrevista desta subseção, observa-se que Gisele, a partir dos momentos avaliativos e dos alinhamentos ou projeções do “eu”, expõe e (re)constrói suas identidades de coordenadora nos diferentes segmentos discursivos das entrevistas, como por exemplo, *nas* narrativas e também *através* delas (Cortazzi e Jim, 2001), ao comentar as entrevistas de seus coordenados. Tal fato remete-nos aos postulados de Mishler (1999), que concebe a identidade como um produto emergente nas relações estabelecidas com o outro, configurando-se em um “complexo de subidentidades” (Moita Lopes, 2001, p. 116). Sob essa ótica, é possível perceber as subidentidades ou construções do “eu” de Gisele refletidas em diversos papéis e funções que compõe um “*self*” fragmentado da seguinte forma:

1. a coordenadora que exerce a função de *professora*;
2. a coordenadora que *faz cobranças*;
3. a coordenadora que *padroniza* os procedimentos pedagógicos;

4. a coordenadora que *apaga incêndios*, ou seja, soluciona grandes problemas;
5. a coordenadora que *organiza* os processos e *bota as coisas nos trilhos*.

A seguir veremos como cada um desses “eus” ou “subidentidades” emergem na interação.

### 6.2.2.1.

#### “e eu achei que era pra ser demitida”

Este primeiro excerto (cf. Anexo 5, Entrevista 4), foi retirado da primeira fase de entrevistas com a coordenadora Gisele (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89). Nesse excerto de entrevista, a partir de uma pergunta minha, Gisele narrativiza uma experiência pessoal vivida no papel de coordenadora, enquanto substituía uma professora. Suas identidades de coordenadora são, então, articuladas discursivamente a partir da construção de suas identidades docentes.

#### Excerto 8 (entrevista 4)

- 67 Célia Você lembra de alguma situação mais séria que aconteceu lá?
- 68 Gisele Eu já: >substituindo< uma professora, **expulsei de sala o filho do:**
- 69 **diretor** da: parte de diretório de pais, o presidente do: diretório de pais.
- 70 E assim que eu tirei ele de sala **eu ouvi** de todos os alunos a minha volta,
- 71 <fiscais inspetores e professores> **que eu seria demitida** no dia
- 72 seguinte. E: o pai me procurou **e eu achei que era pra ser demitida** e
- 73 não. Ele me ouviu e ainda chamou a atenção do menino.>Então esse foi
- 74 um problema< que eu realmente... sai aquele dia da escola achando: Eu
- 75 não estarei mais aqui amanhã. Mas tudo foi tranquilo. Fora isso, eu tenho
- 76 problemas sérios de alunos expulsos de sala. Ontem, muito aluno
- 77 expulso de sala por indisciplina porque lá eles são muito arrogantes, né?
- 78 E: **mas eu consigo resolver com os alunos**. Nunca precisei chamar pai.
- 79 Raros são os casos que eu preciso ligar pra um pai pra fazer queixa de
- 80 uma- de um adolescente. (...)

Este trecho da entrevista apresenta elementos da narrativa canônica, isto é, dos moldes propostos por Labov (1972) e ilustra uma situação problema que aconteceu com Gisele na outra escola em que trabalha. Gisele contextualiza a história, *substituindo uma professora* (linha 68), e introduz a *ação complicadora*: *expulsei de sala o filho do diretor da parte de diretório de pais, o presidente do diretório de pais* (linha 68). Assumindo o *footing* de professora para narrar sua história, Gisele ressalta que um dos personagens é o filho do presidente do

diretório e realiza, no subsistema da APRECIACÃO, uma avaliação negativa da situação, trazendo outros personagens do mundo da narrativa para conferir veracidade à sua avaliação e atribuir certo grau de dramaticidade ao problema: *E assim que eu tirei ele de sala eu ouvi de todos os alunos a minha volta, fiscais, professores e inspetores que eu seria demitida no dia seguinte* (linhas 68-71).

Sua narrativa prossegue com uma *resolução* positiva para Gisele: *E: o pai me procurou e eu achei que era pra ser demitida e não. Ele me ouviu e ainda chamou a atenção do menino.* (linhas 73-71). Ainda no *footing* de professora, Gisele avalia a situação na narrativa ao pensar que seria demitida: *Eu não estarei mais aqui amanhã.* (linhas 73-75) e conclui sua avaliação: *Mas tudo foi tranquilo.* (linha 75) através de uma avaliação positiva da *resolução* da situação. Para indicar o fim de sua narrativa e trazer seu ouvinte de volta ao mundo da narração, Gisele retorna ao *footing* de coordenadora, acrescentando à sua avaliação, que nessa outra escola, ela consegue resolver os problemas de indisciplina dos alunos sem chamar os pais (linhas 77-80). Desse modo, Gisele também constrói sua autoimagem de professora coordenadora através do sentido da autonomia e da confiança em seu potencial. Informalmente, poderíamos dizer que Gisele “se banca” ou “se garante” na função de coordenadora.

Ao reconstruir uma experiência vivida na função de professora em sua trajetória profissional, Gisele promove a constituição de suas identidades docentes e, conseqüentemente, da própria coordenação. Ela projeta certa similaridade entre as duas categorias de profissionais, ou seja, tanto professores quanto coordenadores têm que lidar com questões relativas ao relacionamento. Neste caso, a questão de relacionamento está associada à indisciplina dos alunos e às relações de poder com os pais. Dependendo da instituição, tais relações podem ser mais fáceis ou mais difíceis de serem gerenciadas pelo coordenador, que também é visto aqui como um mediador na questão de relacionamentos entre professores e alunos/pais de alunos.

#### 6.2.2.2.

##### “agora o nosso papo vai ser de cobrança”

Neste excerto (cf. Anexo 15, Entrevista 14), que pertence à terceira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), Gisele comenta a primeira entrevista de Ana e Flávio (cf. Anexo 2, Entrevista 1, linhas 33-35) e elabora uma

breve narrativa para traçar uma nova face da sua identidade de coordenadora, ou seja, a de um profissional que precisa fazer cobranças. Embora a narrativa de Gisele seja construída no mundo da narração com uma sequência de verbos no passado (*tive, comecei, falou, disse, falei falou*, linhas 14-24) que marcam uma sequência temporal, conforme prescrito pelo modelo de Labov (1972), a história realiza-se e adquire significado através da encenação do diálogo dos personagens no mundo da narrativa, o que remete-nos a questão da *natureza dual da narrativa* (cf. cap. 4, subseção 4.3.2, p. 57), conceito discutido por Bruner (1997). Tal aspecto aliado ao estilo e registro informal bem como ao tom teatral que Gisele confere à narrativa, remete-nos às histórias contadas no cotidiano e que enfocam aspectos momentâneos da experiência vivida.

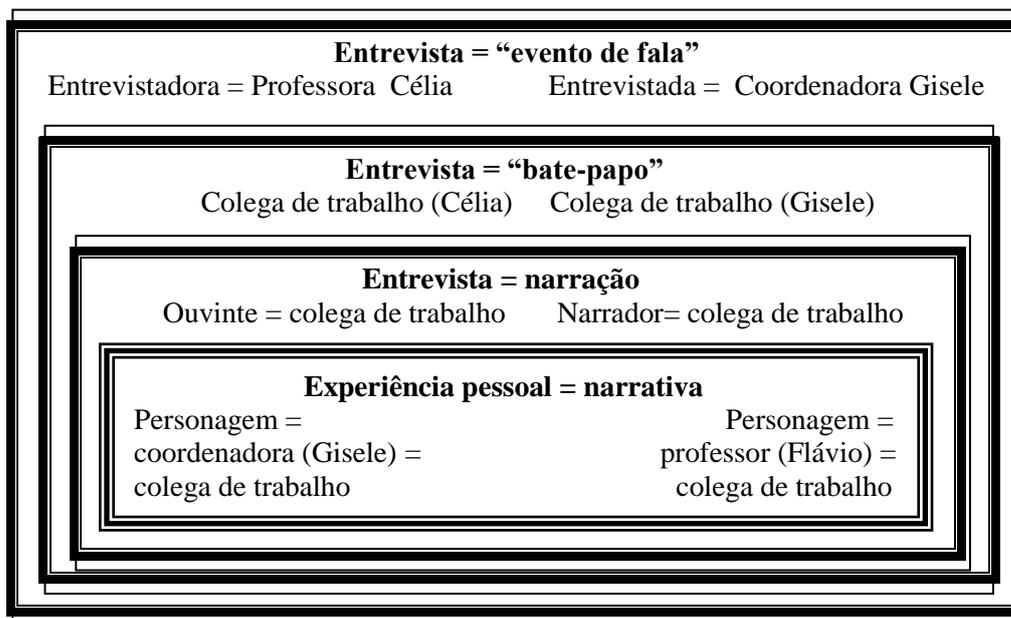
Em sua narrativa, Gisele redefine-se como coordenadora através das atribuições de sua posição, mostrando que as identidades também constituem-se por intermédio das funções e responsabilidades inerentes às profissões. Tais identidades, assim como as atribuições profissionais, são temporárias (linhas 29-31). Para autenticar suas identidades de coordenadora construídas através de seus atribuições na coordenação, Gisele reconstrói uma experiência através de avaliações, no subsistema do JULGAMENTO, acerca do comportamento de um professor que cometeu um erro sério (*fez merda*, linhas 21-23).

#### Excerto 9 (Entrevista 14)

12 Gisele O difícil, que é cobrar e manter um relacionamento bom. Isso é muito  
 13 difícil. Porque cobrar é chato, né? Cobrar é muito chato. É: assim, hoje  
 14 mesmo eu **tive** que chamar um professor pra fazer cobra:ção. E ao  
 15 mesmo tempo eu gosto de >todo mundo< da equipe e cobrar sem  
 16 parecer uma **mãe velha e chata** é diFícil. **Aí** eu **comecei** a história com  
 17 ele assim, “Olha só, vou pegar o chicote e vou botar de castigo porque  
 18 hoj-, agora o nosso papo vai ser de cobra:ção. **Aí** a pessoa **falou** assim,  
 19 “Não acredito. Você vai me bater?” **Aí**, eu **disse** assim, “Não porque eu  
 20 não posso, se não te bateria.” **Aí**, >tá, tá, tá, tá, tá< quando eu **falei**, **aí**  
 21 ele, a pessoa **falou** assim, “Ah. É, fiz merda. Eu **falei**, “É...F-Fez  
 22 merda”. Pô, desculpa!” “Tá. Só que desculpa não volta atrás a merda  
 23 que foi feita. Então, tem que ver pra não cometer a merda novamente.”  
 24 É muito CHAtO porque às vezes você tá cobrando de um cole:ga, que  
 25 trabalhou com você muitos anos ou que trabalha com você e, assim,  
 26 quem sou eu pra cobrar de alguém? Mas **é a função que eu tô agora**.  
 27 Entendeu? Se eu tivesse do outro lado, eu seria cobrada pelo meu  
 28 coordenador da mesma fo:rma. Então, entender isso que é uma  
 29 situação momentânea, e que você tá num papel chato e: pra pessoa que

30 tá sendo cobrada entender que a pessoa que tá cobrando tá no papel  
31 dela alí naquele mome:nto é  **muito complicado** isso (...)

Para narrar sua experiência, Gisele alinha-se, não como um superior hierárquico na posição de coordenador, mas como um colega de trabalho com quem se tem intimidade. Esse alinhamento ocorre no mundo da narração, com sua interlocutora, e no mundo da narrativa, com o professor repreendido. Tal alinhamento, configurado em um enquadre de “bate-papo”, está ilustrado na figura 9.



**Figura 9:** Quadro interacional (Baseado em Rodrigues e Azevedo, 2010, p. 5)

O alinhamento dos interlocutores no mundo da narração e dos personagens no mundo da narrativa como colegas de trabalho, o enquadre de “bate-papo”, e o vocabulário informal criam um clima de intimidade que auxilia Gisele no desenvolvimento do seguinte argumento: o coordenador não é chato, chato é o ato de cobrar e manter um bom relacionamento, *ponto* da narrativa que Gisele anuncia antes de começar a sua narrativa: *O difícil, que é cobrar e manter um relacionamento bom. Isso é muito difícil. Porque cobrar é chato, né? Cobrar é muito chato* (linhas 12-13). As avaliações que Gisele faz encontram-se no subsistema do AFETO, o que pode ser percebido através do uso dos adjetivos *bom* e *difícil*. Suas avaliações ganham um tom enfático devido a repetição do adjetivo *difícil*, do verbo *cobrar*, do adjetivo *chato*, e do intensificador *muito*.

Gisele acentua a ênfase dada a suas avaliações através do tom de voz em *muito*, *cobrar* e *chato*. A repetição de palavras e a ênfase prosódica confere carga dramática ao *ponto* da narrativa.

Para elaborar sua narrativa (linhas 16-23), Gisele utiliza os verbos conjugados em primeira pessoa seguidos do diálogo relatado, caracterizando, assim, um “eu” agentivo e sinalizando que Gisele aproxima-se do seu *footing* de narradora. O fato narrado é *reportável* e a história possui um *ponto*, conforme mencionado acima. A partir de um registro e estilo informal, que remete-nos às características de uma conversa cotidiana, Gisele assume seu personagem de coordenador no mundo da narrativa, animando a sua voz e a voz do professor personagem para encenar sua história e desempenhar sua identidade de coordenadora, no papel de *mãe velha e chata* (linha 16), rótulo que atribui a si mesma. As menções de rótulos apontam para o princípio da indexicalidade (Bucholtz e Hall, 2003, 2005), que refere-se às relações que emergem nas interações através de processos de indexação.

Gisele contextualiza a sua história que aconteceu *hoje mesmo* (linhas 13-14), isto é, o mundo da narrativa e o mundo da narração estão alinhados, respectivamente, pelo tempo narrativo e cronológico, o que confere maior dinamicidade à história e à interação. A história que Gisele irá contar envolve um professor que ela teve que chamar *pra fazer cobrança* (linha 14). Então, Gisele utiliza o verbo *ter* (*tive que*, linha 14), mostrando, que foi uma atitude compulsória, isto é, não havia escolha.

Na função de fazer cobranças, a figura do professor coordenador, segundo Gisele, pode ser comparada a de uma mãe velha e chata: *e cobrar sem parecer uma mãe velha e chata é difícil* (linhas 15-16). Em suas avaliações realizadas no subsistema do AFETO, Gisele utiliza os adjetivos “chata” e “difícil” para guiar o relato de experiência pessoal que constrói gradativamente com sua interlocutora. O “filtro emocional” (Bastos, 2005, p. 80), posicionado na dimensão do AFETO, fornece o meio através do qual Gisele expressa discursivamente suas emoções e (re)significa sua experiência, estreitando ao mesmo tempo os laços que tecem a sua relação interpessoal com a sua interlocutora.

Feitas as avaliações iniciais, Gisele anuncia o começo da sua narrativa, que irá apresentar um caráter teatral através de falas relatadas e recursos fonológicos (*Aí eu comecei a história assim com ele*, linhas 16-17). Assumindo seu *footing* de

coordenadora e de mãe velha e chata para dar forma à experiência e à perspectiva dos personagens sobre a reconstrução do evento narrado, Gisele anima sua própria voz para contextualizar o assunto a ser abordado com o professor personagem e, ao mesmo tempo, introduzir a *ação complicadora* através do diálogo relatado: *Aí eu comecei a história assim com ele, ‘Olha só, vou pegar o chicote e vou botar de castigo porque hoje, agora o nosso papo vai ser de cobrança.’* *Aí a pessoa falou assim, ‘Você vai me bater?’* (linhas 16-19).

A narrativa de Gisele é construída por uma série de orações com verbos no passado, iniciadas pelo item lexical *Aí*, que faz conexões entre as falas relatadas (*Aí a pessoa falou assim;*; *Aí, >tá, tá, tá, tá, tá < quando eu falei, aí ele, a pessoa falou assim*, linhas 18-21). Gisele enfatiza os verbos usados para marcar a sequência do relato. Além disso, ela lança mão de um recurso da fonologia, a onomatopéia. Neste caso, a onomatopéia parece substituir partes do diálogo que Gisele acha não serem essenciais para construir o significado que deseja, o que, conseqüentemente, confere à narrativa uma certa velocidade, aumentada pela fala mais rápida nesse trecho.

Também constata-se no diálogo entre os personagens o uso de itens lexicais que remetem à conversa entre uma criança e uma mãe velha e chata, personagem este que, no início da narrativa, Gisele revelou assumir enquanto coordenadora. A *resolução* segue-se imediatamente à *ação complicadora*: *Aí, eu disse assim, ‘Não porque eu não posso, se não te bateria.’* (linhas 19-20). Após “pular” ou omitir algumas parte da conversa através do uso da onomatopéia (*tá, tá, tá, tá, tá, tá*, linha 20), o professor personagem avalia a atitude que gerou a cobrança: *‘Ah, tá. É fiz merda’* (linha 21). A coordenadora também avalia negativamente tal atitude, repetindo as palavras do professor para enfatizar a avaliação feita pelos dois e para mostrar que foi ele quem desencadeou a atitude de cobrança por parte dela, coordenadora: *‘É. Fez merda.’* (linha 21).

Após o pedido de desculpas do professor, Gisele avalia novamente a situação: *‘Só que desculpa não volta atrás a merda que foi feita’* (linhas 21-22). E a *resolução* vem em seguida, mostrando que o professor estava perdoado, mas que não deveria cometer o mesmo erro outra vez: *‘Então, tem que ver pra não cometer a merda novamente.’* (linhas 22-23).

Saindo do mundo da narrativa, Gisele avalia novamente a função do coordenador no que tange a cobranças como sendo chato (linhas 28-29),

principalmente quando o coordenado é um colega que *trabalhou com você muitos anos ou que trabalha com você* (linhas 24-26). Gisele aponta para o fato de que essa é uma *situação momentânea* (linha 29), mas é a função dela agora (linhas 26-27), e que o coordenador, ao cobrar, está cumprindo sua obrigação (linhas 29-31). Dessa forma, além de ratificar a função de cobrança em que se encontra, Gisele protege sua *face*, pois ela estaria fazendo o que todo coordenador tem que fazer.

### 6.2.2.3

#### “mas a gente não trocava figurinha”

No excerto adiante (cf. Anexo 19, Entrevista 18), pertencente à terceira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), Gisele comenta a primeira entrevista de Wagner (cf. Anexo 4, Entrevista 3, linhas 82-90), na qual ele discute a questão da padronização das aulas de inglês. Gisele comenta que a padronização existente no Colégio Brasil foi implementada por ela com base em sua experiência no curso BAE. A partir da minha pergunta sobre o *papel do coordenador* nessa padronização (*qual o papel do coordenador nisso?*, linha 27 do excerto adiante), Gisele explica e avalia a importância da padronização dos conteúdos ensinados e do sistema de provas e demais avaliações escolares fundamentando-se no argumento de que o aluno precisa saber o que ele pode esperar das aulas e o que é esperado dele nas avaliações da escola (linhas 28-45, trecho omitido no excerto abaixo). Para ilustrar a importância da padronização, Gisele (re)elabora uma experiência pessoal ocorrida em uma outra escola.

#### Excerto 10 (Entrevista 18)

- 27 Célia É:, deixa eu te perguntar, qual o papel do coordenador nisso?
- 28 Gisele Manter essa uniformidade, manter esse padrão. Por que que é, o sistema
- 29 de notas, de configuração é o mesmo do 5º até o 2º ? Porque há
- 30 padronização, há uniformidade do, das cobranças, dos testes. (...)
- 36 (...) **Não é como eu**
- 37 **trabalhei numa escola**, <há muitos anos atrás, no Bairro Y>, **que era**
- 38 **um samba**. Então eu dava aula naquela série, eu planejava tudo daquela
- 39 série. E tinha o que cada professor de cada série planeja:va, **mas agente**
- 40 **não trocava... figurinha**. Então eu só mandava as provas pra **minha**
- 41 **coordenação** QUE: **nunca me questionou nada**. **E aí eu ficava assim**,
- 42 “Mas será que os outros fazem o mesmo estilo que eu?” “Fazem a
- 43 **MAIS** do que eu?” “Ou a **ME**nos do que eu?” **E eu fiquei um ano lá e**
- 44 **saí sem saber. Porque a gente não trocava figurinha. Entendeu? E**
- 45 **isso é importante**. Você saber que você tá continuando um trabalho que

56 já começou lá. *Process writing*. Já começou, desde o 6º que eles tão  
 57 fazendo. No 5º eles fazem o parágrafo da família, que no 6º umenta  
 58 incluindo escola, *pet*, *whatever*. Entendeu? Vai aumentando até chegar  
 59 *aqui* que eles conseguem fazer uma narrati:va, uma dissertação, mas é  
 60 um trabalho que vem desde o 5º e eu acho que isso é importante. Essa  
 61 continuidade do mesmo trabalho. **Eu nunca tive idéia do que que o**  
 62 **professor antes de mim fazia** na série dele, nessa outra escola, não  
 63 tinha IDEIA do que fazia. E às vezes **os alunos alegavam**, “**Nunca fiz**  
 64 **isso**”. E eu não sabia se eles realmente nunca tinham feito. Porque  
 65 quando eu ia pra coordenação **eu ouvia assim**, “**Ah, vou ver. Vou**  
 66 **verificar**”. **Como que vai verificar? Não sabe da cabeça? hh** Eu não  
 67 sou computador, mas eu sei na cabeça tudo o que tá acontecendo a cada  
 68 trimestre, em cada série. Eu posso não saber a página do livro, mas eu  
 69 sei o con-te-ú-do de cada série. Esse coordenador não tinha IDEIA do  
 70 **que tava se passando**. “Vou ver depois te falo.” E eu ficava no vácuo  
 71 porque eu nunca tinha *feedback* disso. Como assim? (...)

A narrativa de Gisele constitui-se em uma reprodução, baseada no seu ponto de vista, de uma situação que acontecia em uma escola onde trabalhou. A narrativa inicia-se com um *resumo*, que contém uma avaliação da escola através da comparação (*Não é como eu trabalhei numa escola*, linhas 46-47). Na sequência, encontra-se a *orientação* ou contextualização da narrativa em termos de quando e onde tudo ocorreu (*numa escola, há muitos anos atrás, no Bairro Y*, linha 47). Gisele avalia a escola negativamente ao dizer que a instituição era um *samba* (linha 48). Assumindo seu *footing* de professora, Gisele narra o que acontecia na escola: *eu planejava tudo daquela série, tinha o que cada professor de cada série planeja:va, mas a gente não trocava figurinha. Então eu só mandava as provas pra minha coordenação QUE: nunca me questionou nada* (linhas 48-51). A avaliação de Gisele sobre a coordenação é enfatizada através de aspectos paralinguísticos como a palavra *QUE*: em voz alta com o alongamento da vogal e a ênfase na primeira sílaba da palavra *nada*. A sequência de ações com o verbo no pretérito imperfeito parece evidenciar, em tom de crítica, a regularidade dessas ações como parte de uma rotina.

A *ação complicadora* é introduzida quando Gisele assinala que não havia troca de informações sobre os conteúdos lecionados entre os docentes (*mas a gente não trocava figurinha*, linhas 49-50). Gisele prossegue sua narrativa fazendo uma *avaliação encaixada* ao trazer para a sua história seus pensamentos, enquanto personagem, na forma do discurso direto e ênfase em palavras/sílabas:

*E aí eu ficava assim, “Mas será que os outros fazem o mesmo estilo que eu?” “Fazem a mais do que eu?” “Ou a menos do que eu?” (linhas 50-52).*

Na *resolução* da narrativa, Gisele mostra que essa situação continuou acontecendo pelo menos até o seu desligamento da escola (*E eu fiquei um ano lá e saí sem saber*, linhas 53-54), e retorna à *ação complicadora*, que também configura-se como uma avaliação (*Porque a gente não trocava figurinha*, linha 54). Tal avaliação remete-nos ao *ponto* desta breve narrativa, ou seja, mostrar que a padronização a partir da troca de informações é importante, construindo o coordenador como alguém que estabelece a padronização. A *coda*, elemento que finaliza a narrativa, trazendo o narrador de volta ao mundo da narração, encontra-se em *Entendeu?* (linha 53).

Saindo do enquadre da entrevista como narrativa, Gisele realinha-se como coordenadora para fazer uma *avaliação externa* acerca da importância da padronização (*E isso é importante*, linhas 54-55). Sua explicação e avaliação sobre a padronização continua nas linhas 55 a 60. Ao término dessas *avaliações externas*, Gisele reassume seu *footing* de professora, retornando ao mundo da narrativa para continuar suas avaliações (linhas 61-71). Para evidenciar a falta de padronização e autenticar a sua narrativa, Gisele anima as vozes dos alunos que *alegavam* nunca terem feito determinadas atividades: *Nunca fiz isso*. (linhas 63-64). Gisele também traz a voz da coordenadora como evidência da falta de interesse na padronização (*Ah, vou ver. Vou verificar*”, linhas 65-66).

Gisele usa a narrativa não só para ilustrar a importância da padronização, mas também para construir suas identidades de coordenadora através da comparação de suas funções pedagógicas com as de outro coordenador, personagem do mundo de sua narrativa. As avaliações continuam e Gisele traz para a narrativa os seus pensamentos através de perguntas no discurso direto, tendo como foco a coordenadora: *Como que vai verificar? Não sabe da cabeça? hh*. (linha 66). As perguntas objetivam o envolvimento e a reflexão (ou convencimento) de sua interlocutora sobre o assunto em questão, o que fortalece o argumento de Gisele. Também observa-se o riso como uma forma de avaliação negativa da coordenadora, que, segundo Gisele, *não tinha IDEIA do que tava se passando* (linhas 69-70). Em seu *footing* de coordenadora, Gisele prossegue com suas avaliações sobre a outra coordenadora (linhas 66-71) e ratifica seu conhecimento sobre o conteúdo ensinado em *cada série* através da silabação da

palavra “conteúdo”: *Eu posso não saber a página do livro, mas eu sei o con-te-ú-do de cada série* (linhas 68-69).

Pautada no JULGAMENTO **negativo** do comportamento do “Outro”, Gisele, constrói sua autoimagem de coordenadora. A estratégia discursiva que Gisele utiliza para essa construção encontra-se em três níveis: lexical, através do emprego e da repetição de palavras que possuem um sentido de negatividade ou de ausência/falta de algo; fonológico, através da ênfase da palavra por meio do tom de voz/aumento da voz; e semântico, que apoia-se nos níveis lexical e fonológico para a construção da seguinte mensagem: a coordenadora não sabia/não queria saber coisa alguma. Observa-se que Gisele repete essa mensagem várias vezes, sendo em algumas delas, ela refere-se diretamente (linhas 51, 62-63, 66, 69-70) à coordenadora: *não é como eu trabalhei numa escola* (linha 46), *a gente não trocava... figurinha* (linha 50), *nunca me questionou nada* (linha 51), *a gente não trocava figurinha* (linha 54), *não tinha IDEIA do que fazia* (linha 62-63), *Não sabe da cabeça?* (linha 66), *Eu não sou computador, mas eu sei* (linhas 66-67), *não tinha IDEIA do que tava se passando* (linhas 69-70).

Em suma, neste excerto, Gisele traz suas concepções como docente e como coordenadora, através da narrativa, utilizando avaliações negativas, realizadas no subsistema do JULGAMENTO, sobre o comportamento do “Outro” para reiterar a concepção de Wagner no que tange à importância da padronização das aulas bem como para construir suas identidades de coordenadora.

#### 6.2.2.4. “A gente apaga incêndio”

Este excerto pertence à primeira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89). Neste recorte (cf. Anexo 5, Entrevista 4), Gisele constrói, a nível linguístico e semântico, a imagem do coordenador como alguém cuja função envolve a resolução de uma série de problemas sérios emergentes no cotidiano profissional. Ao discorrer sobre tais problemas, Gisele lança mão dos pronomes *você* e *a gente*, que marcam, alternadamente, o distanciamento e a aproximação de seu *footing* de coordenadora.

#### Excerto 11 (Entrevista 4)

- |   |       |  |
|---|-------|--|
| 1 | Célia | O que é o coordenador? Qual o papel? Qual a função do coordenador de |
| 2 |       | inglês?  |

3 Gisele O coordenador de inglês a **meu ver**... Qual a função dele básica? É:  
 4 organizar todos os- os **processos** de uma maneira que eles **fluam**, que  
 5 eles aconteçam dentro dos **prazos**. Acho que isso é o **maior desafio**.  
 6 **Cumprir os prazos** lidando com uma **equipe grande** com diversas séries,  
 7 **diversos níveis** e com os **problemas paralelos**, né? **Problemas de**  
 8 **logística**, em volta. Então acho que isso é o **grande desafio**. **Você**  
 9 **cumprir deadlines**, né? **Cumprir prazos**, ah **organizando os processos**,  
 10 de acordo com as **pendências paralelas** que é a logística, uma **grande**  
 11 equipe, **pais**, né? Responsáveis que estão sempre ali interferindo, **alunos**  
 12 >que estão sempre dando **pequenos problemas**< no meio do **processo**.  
 13 Então é assim. **A gente apaga incêndio**, né? **Você** tem **mil incêndios** pra  
 14 apagar num **curto** período de tempo é: <e que **você** tem que **cumprir**  
 15 aquele **processo** pra aquela **dealine**, >né? Então **você** tem um **processo**  
 16 pra **cumprir uma deadline** e **chuvas** e **intempéries** no meio do caminho.  
 17 **Esse é o desafio**. É isso que acho que é o papel de um coordenador.

Através do foco temático sobre o papel do coordenador de inglês, Gisele constrói a identidade deste profissional a partir da soma das tarefas realizadas na rotina de trabalho no que tange às questões administrativas e burocráticas da escola, ao gerenciamento do tempo para cumprir prazos, e à organização dos processos. Todas essas tarefas são permeadas pelo aspecto da gestão de pessoas (*lidando com uma equipe grande*, linha 6; *pais*, linha 11), o que também pode configurar-se como um problema a ser resolvido, principalmente no que diz respeito aos responsáveis e alunos (*Responsáveis que estão sempre ali inteferindo, alunos >que estão sempre dando pequenos problemas*, linhas 11-12). Nesse sentido, Gisele expressa uma avaliação negativa no subsistema do JULGAMENTO a respeito do comportamento dos responsáveis e dos alunos. A avaliação é feita de forma direta e assertiva, através da repetição de itens lexicais como o advérbio *sempre* e do uso do verbo no gerúndio (*interferindo*, linha 11; *dando*, linha 12), reforçando a ideia de que essa situação é recorrente. Entretanto, Gisele modaliza sua afirmação ao referir-se aos problemas causados como *pequenos*, o que de certa maneira, contrasta com a ideia de *apagar incêndios* ou *mil incêndios* (linha 13).

Na verdade, Gisele também constrói suas identidades de coordenadora fundamentando-se nos **problemas** que aparecem em sua prática cotidiana. Para apresentar sua autoimagem de coordenadora a partir das suas funções e dos problemas emergentes, Gisele elabora seus argumentos pautada em recursos semânticos e linguísticos que são unidos pela forma como ela constrói coerência

discursiva. Seu discurso encontra-se alicerçado por uma rede lexical edificada com a utilização da repetição de palavras, que auxiliam no estabelecimento de relações sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas. Tal conexão permite conceber o discurso apresentado como uma unidade significativa que constrói Gisele como uma coordenadora que possui habilidades semelhantes a de profissionais que atuam em situações de perigo, como os bombeiros (*A gente apaga incêndio, né? Você tem mil incêndios pra apagar num curto período de tempo*, linhas 13-14; *Então você tem um processo pra cumprir uma deadline e chuvas e intempéries no meio do caminho*, linhas 15-16).

Na edificação dessa unidade de significado, Gisele utiliza o intensificador sintático *maior* (*o maior desafio*, linha 5) para avaliar a organização dos processos dentro dos prazos estabelecidos como o desafio principal. A seguir, Gisele inclui ainda os *problemas paralelos*, *problemas de logística*, que compõem o *grande desafio* (linha 8), palavra que ela intensifica através do adjetivo *grande*. Dessa forma, Gisele expressa uma *grande* preocupação com o cumprimento de prazos. Tal preocupação evidencia-se mais enfaticamente através da repetição das seguintes palavras: *cumprir* (linhas 6; 9, duas vezes; 14, 16) e *prazos/deadlines*, prazos em inglês (linhas 5; 6; 9, duas vezes; 15; 16).

As palavras que se referem aos problemas a serem resolvidos também são utilizadas diversas vezes: *problemas* (linha 7, duas vezes; e linha 12), *incêndio(s)* (linha 13, duas vezes), *pendências* (linha 10), *chuvas* (linha 16), e *intempéries* (linha 16). Nota-se também uma espécie de gradação semântica no léxico usado como referência aos problemas enfrentados: *problemas paralelos* (linha 7), *problemas de logística* (linhas 7-8), *pendências paralelas* (linha 7), *pequenos problemas* (linha 12), *incêndio* (linha 13), *mil incêndios* (linha 13), *chuvas* (linha 16), *intempéries* (linha 16). A repetição dessas palavras reforça a avaliação, no subsistema da Apreciação, que Gisele faz de seu trabalho, ou seja, uma posição em que há inúmeros problemas, dentre eles, a pressão para o cumprimento de prazos. Por fim, Gisele ratifica e conclui a resposta que construiu em função das primeiras perguntas de sua interlocutora, feitas na primeira entrevista da qual Gisele participou nesta pesquisa (*O que é o coordenador? Qual o papel? Qual a função do coordenador de inglês?*, linhas 1-2): *Esse é o desafio. É isso que acho que é o papel de um coordenador* (linha 17).

Observa-se na fala de Gisele, um outro ponto relevante na construção de suas identidades: o uso dos pronomes  *você*  e  *a gente*  para referir-se à figura do coordenador. Inicialmente, Gisele, sinaliza que as atribuições que irá descrever compõem a sua opinião ( *a meu ver* ; linha 3). Logo depois, ao referir-se ao coordenador, Gisele usa o pronome pessoal  *você*  (linha 8), provavelmente porque responde em alinhamento com a pesquisadora que pergunta sobre o  *papel/função do coordenador*  (linhas 1-2) e não sobre as funções de Gisele especificamente. Posteriormente, Gisele usa a forma  *a gente*  (linha 13) incluindo-se na categoria de coordenador e apagando traços de individualidade. O pronome  *você*  é usado novamente nas linhas 13, 14 e 15.

Ao falar de suas próprias atribuições através de um  *você*  indefinido, a professora coordenadora distancia-se dela mesma, enquanto coordenadora. Ao se distanciar, portanto, ela não se responsabiliza diretamente pelas atribuições descritas e protege a sua  *face*  (Goffman [1967] 2011), pois neste caso estaria listando tarefas e problemas de um grupo e não dela somente. É possível que esta oscilação no uso de tais pronomes seja decorrente de um desconforto sentido por Gisele em relação à identificar ou revelar detalhes de funções que fazem parte de sua rotina profissional. Ao mesmo tempo, ao recorrer ao uso do pronomes  *a gente* , a coordenadora assume uma representação mais pessoal e inclusiva acerca da figura do coordenador e, conseqüentemente, das identidades que toma para si mesma. A oscilação entre o uso dos pronomes  *você*  e  *eu/a gente*  é verificada em outros trechos da entrevista 4 não apresentados neste excerto (cf. Anexo 5, Entrevista 6).

Neste excerto, conclui-se que o coordenador seria, então, não só alguém que gerencia processos e pessoas como também alguém que precisa administrar situações solucionando problemas sérios, que podem ser comparados aos problemas surgidos em situações de risco como as enfrentadas por bombeiros que lutam para salvar vidas em situações adversas.

#### **6.2.2.5. “é muito bom organizar”**

Este excerto (cf. Anexo 5, Entrevista 4), faz parte da primeira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89) e é comentado pela professora Lídia neste capítulo (cf. subseção 6.2.1.2, p. 123). Neste segmento Gisele contrói suas

identidades profissionais de coordenadora organizada, reforçando tal avaliação de sua imagem através da linguagem figurada.

#### **Excerto 12 (Entrevista 4)**

- 113 Célia Tem mais alguma coisa que você não falou e queira falar sobre  
114 coordenação?
- 115 Gisele Que eu **gosto** muito de lidar com o público, **gosto** muito de organizar as  
116 coisas, é: **curto** é uma coisa minha, inata, organização, eu só  
117 extremamente organizada, e esse cargo me dá é: os **poderes** pra ser  
118 organizada sem ter critica, tipo, “Ela é **CHAta** e **organizada**”. Aqui eu  
119 posso **ser organizada sem ser chamada de chata**. Então assim é **muito**  
120 **bom poder organizar** e **botar as coisas no...nos trilhos**. **Curto** muito  
121 fazer isso. E **curto lidar** com as pessoas, a mesma coisa alunos, com os  
122 pais. É óbvio que tem alguns relacionamentos que extrapolam, né?  
123 Viram briga e tal. Viram mal estar. Mas na grande maioria, 90% , tudo  
124 termina bem no final.

Através da utilização do pronome “eu”, Gisele indica que assumirá o seu *footing* de coordenadora. A resposta de Gisele à minha pergunta apresenta em sua estrutura os verbos “gostar” e “curtir” que expressam uma avaliação no subsistema do AFETO sobre o seu trabalho como coordenadora: *Que eu gosto muito de lidar com o público. Gosto muito de organizar as coisas, é: curto, é uma coisa minha* (linhas 115-116).

Gisele também traz o posicionamento interacional do outro para construir sua identidade através do processo de indexação (Bucholtz e Hall, 2003, 2005). Na voz do outro, Gisele seria avaliada como *chata* (linha 118), um rótulo não desejável que ela receberia por ser *organizada* (linha 118). Porém, ao receber os *poderes* (linha 117) do *cargo* de coordenadora, Gisele estaria protegida pela sua identidade profissional e pela sua posição hierárquica, podendo, assim, ser *organizada sem ser chamada de chata* (linha 119). Percebe-se aqui traços das relações de poder que credenciam as identidades profissionais protegidas pela hierarquia institucional.

Gisele utiliza a expressão *botar as coisa nos trilhos* (linha 120), que poderíamos interpretar de diversas maneiras. Por exemplo, a expressão pode sugerir a ideia de que quando alguém está seguindo um mau caminho, precisa ser reconduzido ao caminho certo, ou a ideia de que se colocarmos as coisas nos trilhos, elas darão certo até o final. Por outro lado, alguém que vai *botar as coisas nos trilhos* (linha 120) precisa ser uma pessoa habilitada, que realizará uma

condução confiável e precisa. Ao dizer: *Então assim é muito bom poder organizar e botar as coisas no- nos trilhos*. (linhas 119-120). Gisele constrói sua identidade de coordenadora que reconduzirá pessoas/projetos ao lugar certo através de suas habilidades profissionais.

Conforme visto anteriormente neste estudo (cf. cap. 4 subseção 4.3.3, p. 63), segundo Gibbs (1994), uma das funções sociais da linguagem metafórica é informar sobre as atitudes e crenças do falante de forma indireta. Neste excerto, Gisele parece usar a linguagem figurada acreditando que sua interlocutora será capaz de inferir os significados construídos devido ao seu conhecimento de mundo e às informações compartilhadas.

### 6.2.3.

#### A visão da Direção

Os excertos nesta subseção (cf. Anexo 21, Entrevista 20) revelam no discurso da direção, o estabelecimento do processo identitário do professor coordenador através das demandas do sistema escolar, que é permeado por um complexo emaranhado de tarefas e responsabilidades. O sistema subsidia as identidades institucionais, que, por sua vez, se fundem às identidades do professor coordenador, alicerçando os três pilares que se articulam, construindo as identidades esperadas para esse profissional: as habilidades de administrar pessoas, processos e situações, segundo a vice-diretora Marina.

#### 6.2.3.1.

##### “A arte realmente de administrar

Assumindo seu *footing* de participante da pesquisa e de representante da direção do Colégio Brasil, Marina recorre aos seus conhecimentos e crenças pedagógicas para explicitar as expectativas da escola em relação ao trabalho do professor coordenador, *seja ele de qual área específica for* (linha 3), e às concepções que devem orientar as suas ações, construindo as identidades do professor coordenador a partir de avaliações na dimensão do JULGAMENTO e do AFETO. Em seu discurso, Marina também salienta a importância das identidades do professor coordenador estarem em consonância com a identidade institucional.

**Excerto 13 (Entrevista 4)**

- 1 Célia Queria que você falasse primeiro pra mim, o que você acha que são as  
2 funções e o papel ou os papéis do coordenador de inglês.
- 3 Marina Um coordenador **seja ele de qual área específica for**, eu entendo que  
4 ele precisa ter algumas habilidades inerentes à função de coordenar.  
5 Qual seriam elas, **né?** Seria, uma habilidade, primeiro, de: ver  
6 sistemicamente todo o processo que vai desde o que tange a  
7 aprendizagem do aluno até mesmo ao planejamento do professor à  
8 execução desse planejamento do professor. Então ele precisa ter clareza  
9 a uma visão sistêmica de todo esse processo. Precisa ser conhecedor de  
10 algumas teorias de aprendizagem pra que ele possa a partir daí, **orientar**  
11 **seu grupo** dentro da concepção que: ele é: trabalha **em consonância**  
12 **também com a concepção que a escola trabalha** porque isso vai  
13 reorientar todo o trabalho da equipe, **né?** Quais teorias vão nortear aí a  
14 ação desse professor na sala de aula. Ele também precisa ter, né? E saber  
15 liderar. Então ele precisa ter habilidades no que tange ao **relacional, né?**  
16 **A arte realmente de: administrar pessoas, administrar processos e**  
17 **administrar situações.** Que são três questões bem diferentes: pessoas,  
18 processos e situações. Um coordenador é:, seja ele qual for, ele também  
19 **precisa ter clareza de qual é o seu papel** diante desse grupo, não é? E  
20 a partir daí também ele precisa conhecer um pouco do que é gerir, do  
21 que é gerenciar esses três pilares que eu coloquei. Além disso, um bom  
22 coordenador, ele precisa ter é: **Tô pensando...** Um coordenador... Bom,  
23 ele precisa atuar de forma preventiva. Então ele também precisa ser um  
24 bom gestor no planejamento das suas ações e das ações da equipe. Então  
25 em coordenador, em linhas gerais, eu entendo que precisa ter essas  
26 habilidades, sobretudo a de trabalhar em equipe, **não é?** Porque ele está  
27 na verdade re-pre-sen-tan-do e norteadando um pouco o trabalho do grupo,  
28 mas o trabalho também não é, não passa somente por ele e não é só ele  
29 quem, que executa. Bom, **o coordenador de inglês**, mais  
30 especificamente, da língua inglesa, ele, além de todas essas habilidades  
31 que eu já listei, acho que ele precisa **ser conhecedor dessa área**. Então  
32 ele precisa entender bem dessa área disciplinar específica, que é o  
33 inglês. Ele precisa conhecer também que teori:as, que propo:stas e o que  
34 significa essa área desde a sua origem. Precisa entender da história da  
35 sua disciplina, como isso chega, sobretudo no Brasil, como é que isso se  
36 desenvolve, **né?** **Pra poder saber bem qual vai ser o seu papel e qual**  
37 **vai ser a sua função dentro de qualquer instituição.** Além disso,  
38 precisa conhecer A instituição que ele vai atuar porque isso não significa  
39 é: nem que ele vá ter que abrir mão das suas opiniões pessoais, **né?** Da  
40 suas convicções enquanto especialista da área, mas ele vai precisar  
41 congregar isso diante de um-projeto muito maior, de uma identidade  
42 muito maior que é **a identidade institucional**, daquela determinada  
43 instituição da qual ele faz parte. Então, acho que... você perguntou,  
44 habilidades, **não é?** Qualidades? Eu entendo que precisa ser por aí, **né?**

De acordo com Marina, as premissas que norteam as práticas do professor coordenador devem estar associadas aos conhecimentos relacionados ao processo de aprendizagem do aluno e do fazer pedagógico do professor. Portanto, o coordenador precisa ser *conhecedor de algumas teorias de aprendizagem* para que ele possa *orientar seu grupo* dentro da concepção que ele adota *em consonância*

*também com a concepção que a escola trabalha* (linhas 9-12). Dessa forma, Marina deixa claro que o coordenador deve incorporar ao seu fazer pedagógico as expectativas institucionais, alicerçando sua identidade profissional na identidade institucional. Marina também usa a imagem do orientador para delinear a figura do coordenador e realizar uma avaliação, no subsistema do JULGAMENTO, acerca do comportamento esperado pela instituição (*pra que ele possa a partir daí, orientar seu grupo*, linhas 10-11).

Outro aspecto mencionado é o *relacional* (linha 15), pois para a condução do planejamento e a implementação das ações pedagógicas, o coordenador terá que *liderar* (linha 15) a sua equipe, tendo *clareza de qual é o seu papel diante diante desse grupo*, (linha 19). Marina utiliza aspectos da fonologia (ênfase silábica em *desse grupo*) para enfatizar a função do coordenador dentro da instituição onde ele atua, pois o grupo com o qual irá trabalhar pertence a essa instituição. Portanto, novamente, suas ações, e por conseguinte, sua identidade profissional, devem estar de acordo com as da instituição à qual ele está afiliado enquanto coordenador.

Marina avalia o coordenador através da dimensão do AFETO ao utilizar o adjetivo *bom* para dizer que acredita que um *bom coordenador* deve atuar de *forma preventiva* (linhas 22-24), e acrescenta que ele também precisa ser um bom gestor no planejamento de suas próprias ações e das ações de sua equipe. Consequentemente, ele também precisa saber trabalhar em equipe, pois o trabalho *não passa somente por ele* (linhas 28-29). Assim, Marina constrói outras faces das identidades do coordenador, isto é, as características de planejador e de gestor (de ações e pessoas).

Os pilares que fundamentam as identidades do coordenador, nas palavras de Marina, sustentam-se na *arte de administrar pessoas, processos e situações* (linhas 16-17). O coordenador, de acordo com essa analogia, deve ser capaz de gerenciar esses três aspectos. Ao usar a palavra *arte* (linha 16), Marina parece expressar a ideia de que as habilidades em questão devem ser, de certa forma, uma característica inata, ou seja, um talento a ser desenvolvido, mas que já é existente.

Quanto às especificidades da prática cotidiana do professor coordenador de inglês, Marina menciona que seus saberes também devem estar voltados para a área de ensino da disciplina lecionada (linhas 29-36), articulado-se com teorias do ensino-aprendizagem do idioma bem como sua história no país de origem e no

país onde é lecionado como língua estrangeira. Marina ressalta que tais saberes visam à conscientização do coordenador em relação ao conhecimento de suas atribuições e responsabilidades dentro da instituição em que vai atuar (*Pra poder saber bem qual vai ser o seu papel e qual vai ser a sua função dentro de qualquer instituição*, linhas 36-37). Novamente, a vice-diretora frisa a importância do trabalho do coordenador estar em consonância com as expectativas da instituição, fazendo uma avaliação na dimensão do JULGAMENTO.

Em seu discurso, Marina assinala a importância da configuração das identidades do coordenador estarem em consonância com a identidade institucional, pois o coordenador, precisa *congregar* todas essas habilidades e conhecimentos *diante um projeto muito maior, de uma identidade muito maior que é a identidade institucional, daquela determinada instituição da qual ele faz parte*. (linhas 41-43). Portanto, todos os saberes relativos às relações interpessoais, à liderança, ao gerenciamento de processos e situações ficam condicionados à identidade institucional.

Em suma, percebe-se no discurso da vice-diretora a necessidade de uma formação geral do coordenador que atenda à multiplicidade de funções inerentes à posição desse profissional de forma que ele possa dar conta da complexidade do seu trabalho. Outro elemento relevante em seu discurso é a questão da identidade institucional como fator de configuração das identidades do coordenador. Tal questão também é ressaltada no discurso do professor Flávio (cf. subseção 6.1.3, p. 107 e seção 6.4, p. 149).

Nesse excerto da entrevista de Marina, percebe-se que, embora ela faça uso de um longo turno, há o estabelecimento de uma relação interacional com sua interlocutora em diversos momentos através da expressão *né?/não é?* (linhas 5, 13, 15, 26, 36, 39, 44). Marina também explicita seu processo mental de procura por descrições que caracterizem o coordenador, fornecendo assim oportunidade de intervenção e de contribuições discursivas de sua interlocutora (*Além disso, um bom coordenador, ele precisa ter é: Tô pensando... Um coordenador... linha 21-22; e Então, acho que... você perguntou, habilidades, não é? Qualidades?*, linhas 43-44).

O diretor Pedro concorda com a vice-diretora Marina, sendo que ele elenca um dos aspectos mencionados por ela: o relacional, como veremos na próxima subseção.

## 6.2.3.2.

## “você tem que ter respaldo dos seus coordenados”

Pedro alinha-se como participante da pesquisa e como diretor do Colégio Brasil para apontar como essencial em um professor coordenador a questão do relacional junto a seus coordenados (linha 118) porque esse item é fundamental na filosofia da escola. Assim como Marina, Pedro ressalta em seu discurso a importância da identidade institucional na construção identitária do professor coordenador.

## Excerto 14 (Entrevista 20)

120 Pedro (...) Quando a Marina fala em relação a elencar é: eu  
 121 elencaria um, o principal, que é a parte da- da- de um bom é: é uma boa  
 122 avaliação da parte do pessoal junto com seus coordenados. Por que? **Na**  
 123 **filosofia da escola, do Colégio Brasil**, o primeiro item que vem é esse.  
 124 E esse, mal ou bem, agre- é, todos os outros dois itens, eles conseguem  
 125 se encaixar de forma muito melhor se você tiver esse item como, como  
 126 essencial, porque os outros- se você não tiver esse: você pode não  
 127 conseguir é:, é: **respaldo por parte dos professores**. Porque você tem  
 128 que **ter respaldo dos seus coordenados**. Se você for uma ótima pessoa  
 129 que consi..., é, é que controle o processual. Você pode até ser, sendo  
 130 muito boa nisso. **Excelente**. Eu não digo muito boa porque se não for  
 131 excelente não cria respaldo, se você tem **um lado pessoal** que: é, é:, **não**  
 132 **é tão forte assim**. Então, só é, é. Ela passa só a **criar pontos negativos**  
 133 **que não compensem o pessoal**. Então, se eu fosse elencar **pela filosofia**  
 134 **do Colégio Brasil** seria isso. O primeiro é administrar muito bem os  
 135 seus coordena- coordenados pra que os dois pontos seguintes, eles  
 135 encaixem muito bem: a parte de respeito, é, é, o que **é da filosofia, os**  
 136 **valores do colégio** que a gente repassa **para os alunos**, que o professor  
 137 tem que ter para os alunos, o coordenador tem que ter **para os seus**  
 138 **coordenados** porque se isso não acontecer, também não vai ocorrer do  
 139 professor pro aluno. Então eu só iria, adicionaria isso (...)

De acordo com a avaliação do diretor Pedro, se o coordenador não tiver *respaldo por parte dos professores* (linha 127), isto é, *dos seus coordenados* (linha 128), se o seu *lado pessoal* não for *tão forte assim* (linhas 131-132), ele criará somente *pontos negativos* que não compensarão o lado pessoal (linhas 132-133). Através da ênfase prosódica na sílaba tônica dos adjetivos *excelente* e *forte* bem como do substantivo *respaldo*, Pedro reitera a sua avaliação. Outras instâncias de ênfase prosódica (ênfase na palavra através do tom de voz), que reforçam a avaliação do aspecto pessoal feita por Pedro, encontram-se na linha 121 (*eu elencaria um, o principal, que é a parte da- da- de um bom é: é uma boa*

*avaliação da parte do pessoal*), na linha 124 (*E esse, mal ou bem, agre- é, todos os outros dois itens*), e na linha 139 (*Então eu só iria, adicionaria isso*).

Nas linhas 134-136, Pedro continua explicando que o coordenador deve *administrar muito bem* os seus coordenados de forma que o gerenciamento dos processos e situações se *encaixem muito bem: à parte de respeito*, valor basilar do Colégio Brasil. Pedro reforça a sua avaliação utilizando o intensificador “muito” seguido do advérbio “bem”. Ao usar o verbo *administrar* para referir-se aos coordenados, Pedro parece deixar subentendido dois aspectos. Um deles estaria associado à questão do gerenciamento, por parte do coordenador, do processo de ensino-aprendizagem através das ações pedagógicas. O outro estaria ligado às relações de poder hierárquico que permeiam o relacionamento entre coordenador e professores, passando, por exemplo, pela questão da cobrança, abordada anteriormente neste capítulo pelos professores e pela coordenadora de inglês (cf. subseção 6.1.4, excerto 4, fragmento 2, p. 114; subseção 6.2.1.1, excerto 5, fragmento 2, p. 119; subseção 6.2.2.2, excerto 9, p. 129).

De forma similar ao discurso de Marina, observa-se no discurso de Pedro a questão da identidade institucional que configura as identidades do professor coordenador. Tal aspecto evidencia-se no momento em que Pedro faz alusão à filosofia (linhas 133, 135) e aos valores do Colégio Brasil (linha 136), isto é, à identidade institucional que irá legitimar as identidades do professor coordenador. A ênfase prosódica através do tom de voz dada por Pedro ao nome da instituição reitera a importância da identidade institucional (*Na filosofia da escola, do Colégio Brasil*, linhas 122-123).

Pedro realiza ainda uma avaliação, no subsistema do JULGAMENTO, sobre as atitudes do coordenador a nível da estima social (Martin, 2003), ou seja, se o coordenador não possuir os valores que compõem a filosofia da instituição, ele não tratará os seus professores coordenados da maneira esperada pela direção. Os professores, por sua vez, também não passarão tais valores para os seus alunos. Conseqüentemente, os alunos não apresentarão em suas identidades tais valores, não refletindo assim a filosofia da identidade institucional (*os valores do colégio que a gente repassa para os alunos, que o professor tem que ter para os alunos, o coordenador tem que ter para os seus coordenados porque se isso não acontecer, também não vai ocorrer do professor pro aluno*, linhas 135-139).

Ao compararmos o discurso dos professores de inglês e da professora coordenadora de inglês com o discurso da vice-diretora e do diretor, percebemos que a direção não se compromete discursivamente no sentido de criar intimidade e assumir o alinhamento de colega de trabalho no enquadre de “bate-papo”. Apesar do clima amistoso e cooperativo da entrevista, a direção mantém seu discurso e alinhamento em um nível mais formal e profissional, acentuando a importância das identidades do coordenador estarem em consonância com a identidade institucional.

Na próxima seção, será discutida a formação contínua do professor, assunto que aparece, de forma implícita, na entrevista com Marina, quando ela faz referência aos conhecimentos do coordenador no que tange à função de coordenar (cf. subseção 6.2.3.1, excerto 13, p. 142), e na entrevista de Flávio (cf. subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108 e subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150).

### **6.3. A formação do professor coordenador**

Neste excerto (cf. Anexo 17, Entrevista 16), pertencente à terceira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), Gisele comenta a terceira entrevista de Flávio (cf. Anexo 12, Entrevista 11, linhas 75-83), na qual ele menciona o fato de ter feito vários cursos de capacitação na última instituição onde atuou como coordenador bem como um curso paralelo, feito em outra instituição. Flávio explica que foi nesse curso paralelo que ele teve uma ampliação de seu conhecimento sobre coordenação. Ao comentar esse trecho da entrevista de Flávio, Gisele aborda a temática da formação do professor coordenador.

#### **6.3.1. “foi o melhor curso que eu fiz na minha vida”**

Em seus estudos sobre o coordenador pedagógico, Domingues (2009, p. 85) indica que na prática cotidiana, os coordenadores utilizam-se, dentre outros conhecimentos, dos saberes construídos em cursos de formação contínua. Percebe-se que no caso do professor coordenador de inglês, acontece uma situação similar. Neste excerto, Gisele relata, na forma de crônica (Linde, 1993), como o curso de MBA em gestão empresarial que fez, quando ainda era professora, ampliou os seus conhecimentos, fornecendo a ela uma visão gerencial.

**Excerto 15 (Entrevista 16)**

52 Gisele Ele teve uma ampliação da capacidade dele e eu também. Eu não era  
 53 gerente, **era só professora** do curso BAE quando eu resolvi fazer um  
 54 MBA e foi **o melhor curso** que eu fiz na minha vida porque me deu  
 55 uma am-pli-tu-de de ideias e de visões. Mesmo enquanto professora do  
 56 curso BAE, eu ti:nha uma **visão gerencial** porque você começa a ver  
 57 *marketing*, estratégia, planejame:nto, uma série de coisas, legislação. e  
 58 aí você começa a entender algumas posturas que a instituição toma e  
 59 que enquanto professor, ou enquanto um subalterno, **a gente só critica**.  
 60 Quando você faz um curso desses, você enTENde um monte de coisas  
 61 por trás, por que que algumas atitudes são tomadas e aí **quando eu fui**  
 62 **trabalhar no escritório** do curso BAE aquele curso que eu tinha feito,  
 63 que me deu uma visão ampla de uma série de coisas me facilitou a vida  
 64 em muitos aspectos lá no escritório. Quando eu queria, quando eu tava  
 65 fazendo num projeto fazendo alguma coisa, eu sabia que eu tinha que  
 66 contar com a parte financeira com a parte de *marketing*, com a parte  
 67 estratégica, entendeu? **Eu sabia que tava tudo interligado**, legislação,  
 68 finaceiro. Então É muito legal esse curso que le tá falando que é ele  
 69 fez, que eu também fiz, que é de gestão empresarial no geral. Eu acho  
 70 que é um curso que TOdas, TOdas as profissões deveriam de fazer.

Gisele avalia esse curso como o *melhor curso* (linha 54) que fez em sua vida. Ao longo do seu relato, Gisele afirma ter começado a *entender algumas posturas que a instituição toma e que enquanto professor, ou enquanto um subalterno*, segundo sua avaliação, *a gente só critica* (linhas 58-59). Gisele utiliza o pronome *a gente*, incluindo a si mesma nesse grupo de críticos bem como a sua interlocutora, que também é professora. A inclusão de si mesma nesse grupo ratifica a crença de Gisele a respeito do fato desse curso em gestão ter ampliado seu conhecimento, e reforça sua avaliação sobre o referido curso ser importante para todos os profissionais (linhas 69-70). Sua crença esta pautada nos argumentos que ela fornece sobre o quanto o curso de MBA a ajudou, mesmo enquanto professora em um curso de línguas (linhas 52-54) ou ainda quando atuando em outra função na área de educação no escritório desse curso de idiomas: *Eu sabia que tava tudo interligado, legislação, finaceiro* (linhas 67-68).

A entrevista de Flávio comentada por Gisele e o próprio relato de Gisele sobre sua formação contínua mostram a importância dos cursos de pós-graduação na formação do coordenador. Tais cursos podem fornecer instrumentos teóricos que auxiliem no atendimento às diversas atribuições e responsabilidades associadas à área da coordenação, trazendo contribuições que alicerçaram a prática do coordenador e que, conseqüentemente, influenciam na configuração das suas identidades profissionais.

A legitimidade das identidades do professor coordenador ocorre nas práticas cotidianas através de suas escolhas pessoais e profissionais que se refletem nas relações interpessoais, nos saberes construídos, na liderança, e no gerenciamento de processos e situações que ocorrem nos espaços educacionais. Tais identidades estão, dessa forma, imbricadas na formação inicial e contínua do professor coordenador que, por sua vez, molda-se por intermédio dos conhecimentos construídos com base nos seguintes fatores: as experiências vividas na docência e em outros setores da educação, a formação inicial (o curso de graduação) e os cursos de pós-graduação. A figura 10 sintetiza os fatores que constituem a condição de “ser”/“estar” do professor coordenador.



**Figura 10:** O processo de formação do professor coordenador de inglês.  
(Adaptado de Domingues, 2009, p. 87.)

#### 6.4.

#### **O desligamento da função de professor coordenador**

Neste excerto (cf. Anexo 7, Entrevista 6), que pertence à segunda fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), Flávio comenta a sua primeira entrevista, traçando um paralelo entre as identidades do professor coordenador de inglês e as razões que levaram ao seu desligamento da última instituição onde atuou como coordenador. Durante a interação, Flávio resignifica sua experiência através do relato da sua história profissional, e constrói um universo de valores e conceitos sobre si mesmo e sobre as identidades do professor coordenador de inglês..

A relação entre professores coordenadores e as instituições educacionais é tecida por uma forte assimetria de poder, que Flávio procura delinear através do uso da linguagem figurada. Está em jogo a capacidade de envolver o ouvinte e de convencê-lo através das falas dos personagens do mundo da narrativa, que permite a reconfiguração do passado à luz do presente.

#### 6.4.1.

##### “Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso”

Flávio constrói sua narrativa de forma metafórica e reflexiva, utilizando-se do léxico e da semântica como recursos para elaborar uma espécie de *prova* (linha 196) testemunhal através das vozes discursivas que traz para a sua narrativa por meio do discurso direto e indireto. O testemunho dá-se através de frases na forma de provérbios que Flávio escutou (*escutei*, linhas 204, 206, 221). Na tecitura da narrativa de Flávio, encontra-se também avaliações feitas em tom de confissão (*Mas essa última, eu te confesso que eu aprendi muito*, linha 189), que somam-se ao cenário da narração e da narrativa.

#### Excerto 16: Entrevista 6

- 181 Célia Você quer dar mais uma olhada no resto? Isso aqui já é...  
 182 Flávio De outra pessoa?  
 183 Célia Acho que (é isso).  
 184 Flávio Bom, Célia, é: só queria fazer um comentário. Naquela ocasião eu não  
 185 tive chance. É eu não sei se eu estou deixando me influenciar por uma  
 186 experiência que eu já tive, né? Eu já fui de certa forma, coordenado:r é:  
 187 eu não sei o nome que se diz pra isso, gere:nte ou administrador e: na  
 188 verdade não foi uma experiência, já foram já algumas experiências. **Mas**  
 189 **essa última, eu te confesso** que eu aprendi muito, aprendi muito. Eu  
 190 **vim de uma instituição grande**. Acho que você ( ) nessa instituição. E:  
 191 é: Eu fiz vários cursos, foram várias capacitações. Aprendi muita coisa e  
 192 resolvi fazer um curso paralelo pra ter mais capacitação. >Fiquei muito  
 193 feliz.< E nesse curso que eu fiz, foi onde é: eu tive uma ampliação muito  
 194 grande desse conhecimento de- de coordenação. Foi onde eu aprendi  
 195 **que era mais importante ser estratégico**. E foi muito engraçado  
 196 porque é: eu fui fritado nessa situação. E hoje em dia, depois é: de um  
 197 certo tempo analisando tudo o que eu fiz, eu não me arrependo não, mas  
 198 é eu pude perceber como isso é verdadeiro. Se as pessoas tiverem tempo  
 199 de analisa:r, tempo estuda:r, ver como as grandes instituições de ensino  
 200 funcionam, elas vão perceber que realmente é **muito mais importante**  
 201 **você ser amigo do rei**, né? Ou seja, (sem ser líder) do que você  
 202 realmente ser é: um bom chefe ou um bom coordenador, um bom  
 203 estrategista, como seja. **A melhor prova disso foram duas frases** que  
 204 eu escutei, é: que me decepcionaram muito depois de ter feito um bom  
 205 trabalho, é, é ter dado o resultado esperado. Na verdade, ter dado o  
 206 resultado até acima do que era esperado, escutei uma das frases, escutei  
 207 que **não bastava a mulher de: fulano ser virtuosa, o mundo tinha**

- 208 **que saber que ela era virtuosa.** Em outras palavras, que **não bastava**  
 209 **você fazer um grande trabalho**, ter um bom resultado. **Você tinha que**  
 210 **alardiar esse resultado**, é: tentando me convencer que *marketing* era  
 211 fundamental. Eu acredito que *marketing* é fundamental. Mas não pra: só  
 212 pra: se exhibir, né? Dizer, “Eu fiz. Eu consegui.” É: eu sempre achei que  
 213 na verdade você tinha que ser percebi:do, >as pessoas tinham que  
 214 olhar.< Então eu fiquei muito decepcionado quando as pessoas  
 215 disseram isso, “**Ah, você não, não mostrou pro povo que você é**  
 216 **virtuoso**”. E a segunda foi uma frase bem semelhante. Eu voltei a fazer  
 217 mais, produzi MAIS do que foi produzido anteriormente e, de quem eu  
 218 não esperava falou o seguinte, “**Olha, você já percebeu que o ovo da**  
 219 **galinha é menor que o ovo da pata? Mas, no entanto, todo mundo só**  
 220 **come o ovo da galinha porque é a galinha que cacareja mais alto.**”  
 221 **hh** Então quando eu escutei essa segunda frase, foi quando eu me  
 222 convenci de que eu não estava no caminho certo, de que aquele lugar  
 223 não era pra mim. **hh** Então essa experiência que eu te falei em relação à  
 224 coordenação é baseada nessas duas experiências é:  
 225 Célia [Que você teve.  
 226 Flávio Que eu tive. (...)

Para autenticar suas avaliações e sustentar a proposição que está construindo, ou seja, de que o coordenador deve ser *estratégico* (linha 195), isto é, *amigo do rei* (linha 201), Flávio, além do próprio testemunho, propõe um método científico para comprovar suas percepções (linhas 198-201):

*Se as pessoas tiverem tempo de analisa:r, tempo estuda:r, ver como as grandes instituições de ensino funcionam, elas vão perceber que realmente é muito mais importante você ser amigo do rei, né?*

Assumindo o *footing* de narrador, Flávio reelabora as experiências que fundamentam tal crença. Para indicar que se posicionará como narrador, Flávio diz que *só queria fazer um comentário* que não teve chance de fazer na primeira entrevista (linhas 184-185). Ele prossegue fazendo uma avaliação, realizada no subsistema do JULGAMENTO, de sua atitude e da própria informação fornecida expressando incerteza (*eu não sei*, linha 185); e, ao mesmo tempo, procurando proteger a sua *face*. Flávio busca a aquiescência de sua interlocutora, que também trabalhou na instituição referenciada: *É:, eu não sei se eu estou deixando me influenciar por uma experiência que eu já tive, né?* (linhas 185-186). Flávio continua contextualizando e relatando sua história (linhas 189-201), que é entremeada por avaliações sobre sua experiência nessa instituição (*eu aprendi muito*), sobre o curso paralelo que fez (>*Fiquei muito feliz.*<; *eu tive uma ampliação muito grande desse conhecimento de- de coordenação*), sobre a

própria instituição (*uma instituição grande*), sobre seus sentimentos acerca da experiência vivida (*eu não me arrependo*), e sobre o que foi aprendido (*realmente é muito mais importante você ser amigo do rei*).

A repetição de palavras (Labov, 1972; Linde, 1993) é um recurso linguístico que expressa avaliação. Flávio repete a palavra *aprendi* seguida do intensificador *muito(a)* duas vezes na linha 189, o que reforça a importância da experiência que está sendo avaliada e que é revelada adiante: *eu aprendi que era mais importante ser estratégico*, linhas 194-195. Essa informação é essencial para o ponto da história. Flávio elabora uma narrativa de experiência pessoal na qual ele *prova* que aprendeu que o coordenador deve ser *estratégico* ou *amigo do rei*, e usa essa experiência de aprendizado para falar sobre o seu desligamento da função de coordenador na última instituição em que trabalhou, construindo assim as suas identidades de coordenador.

Outro aspecto interessante no discurso de Flávio é o verbo que ele usa para referir-se à instituição, o verbo “vir” (*Eu vim de uma instituição grande*, linhas 189-190). Esse verbo remete-nos a uma espécie de lugar de origem, onde tudo começou, deixando a impressão de que Flávio não trabalhou como coordenador em outra instituição (embora ele tenha atuado nessa função em outros locais) ou que essa foi a mais importante. Esse fato aumenta a relevância da história narrada, pois mostra que a instituição e a experiência nela vivida são essenciais na composição da sua história de vida (profissional) (Linde, 1993).

A *ação complicadora* é introduzida na linha 196, quando Flávio diz que foi *fritado* nessa situação em que o coordenador deve ser estratégico (*E foi muito engraçado porque eu fui fritado nessa situação*). No trecho entre as linhas 196 e 203, Flávio tece uma série de avaliações para sustentar o seu argumento de que é mais importante *ser amigo do rei* e para criar um clima de suspense e de envolvimento na interação. Para fundamentar seu discurso, Flávio fornece uma *prova*, isto é, *duas frases* que ele *escutou* (linhas 203-204), e que avalia como tendo sido a causa de uma grande decepção *após ter feito um bom trabalho* (linhas 204-205).

A primeira frase é apresentada por Flávio através do discurso indireto: *escutei que não bastava a mulher de fulano ser virtuosa, o mundo tinha que saber que ela era virtuosa* (linhas 207-208). Entretanto, Flávio traz essa frase novamente para o seu discurso na forma do discurso direto, em uma tentativa de

reconstruir o cenário narrado e resignificar a sua experiência, trazendo dramaticidade ao modo como ele foi avaliado: *Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso* (linha 215). A segunda frase, que provoca um desapontamento ainda maior, é prontamente enunciada através da voz de outra pessoa, intensificando a dramaticidade do relato: *Olha, você já percebeu que o ovo da galinha é menor que o ovo da pata? Mas, no entanto, todo mundo só come o ovo da galinha porque é a galinha que cacareja mais alto. hh* (linhas 218-220). O riso de Flávio neste trecho e também adiante (linha 223) parece ser um modo de conferir um tom bem humorado ao relato de uma experiência desagradável como forma de salvaguardar à *face*, além de representar uma forma de avaliação da narrativa (Cortazzi e Jim, 2001).

Ao ouvir a segunda frase, Flávio convenceu-se de que não pertencia mais àquela instituição (*foi quando eu me convenci de que eu não estava no caminho certo, de que aquele lugar não era pra mim*, linhas 221-222). Percebe-se aqui a desconstrução das identidades de coordenador que o afiliavam à instituição onde exercia tal função. Para informar o desfecho da história narrada e avaliar a si próprio e à instituição, Flávio utiliza o verbo “convencer”, que remete-nos à questão semântica e lexical apontada no discurso de Flávio em relação ao seu “testemunho” (*escutei*, linhas 197, 199, 200, 214) e à *prova* fornecida (linha 196). Após evidências de que não apresentava as identidades de coordenador esperadas para aquela instituição, Flávio “não concluiu” que não estava no caminho certo, ele “convenceu-se”, o que leva a acreditar que foi difícil para Flávio mudar suas crenças quanto às identidades do coordenador.

Observa-se na narrativa de Flávio o uso da linguagem figurada como item importante na (re)elaboração de sua experiência. Gibbs (1994, p. 136) argumenta que os provérbios são particularmente úteis em situações em que as pessoas são solicitadas a fazer um julgamento ou dar uma opinião que poderá magoar alguém. Ao trazer para a sua narrativa a linguagem figurada ouvida através das duas frases que escutou, Flávio, além de envolver a sua interlocutora construindo uma imagem mais real da situação vivida, prepara gradualmente a sua ouvinte para as explicações que justificam o seu desligamento da função de coordenador. Ao mesmo tempo, Flávio protege sua *face*, pois o conteúdo das frases também representa uma crítica à sua atitude de coordenador, ou seja, à decisão de não ter ardeado os bons resultados alcançados. Segundo Gibbs (1994, p. 136-137), o

falante supõe que as metáforas serão entendidas pelo ouvinte da maneira que ele (falante) tenciona que elas sejam compreendidas devido às informações compartilhadas. Entretanto, Flávio explica o significado da linguagem figurada que ele utiliza no sentido de ratificar a avaliação que fará ao final da narrativa, isto é, que aquele lugar não era para ele (linha 222).

Tomando a noção de identidade como um processo representado pelo “tornar-se” em oposição ao “ser” Hall (1996, p. 4 *apud* Moita Lopes, 2001, p. 61) articulado à perspectiva de temporalidade – a mão dupla do tempo (Mishler, 2002), constatamos que Flávio retoma um episódio da sua história de vida para reinterpretá-lo e redefinir a construção do seu “eu”, justificando o tipo de pessoa e de profissional na qual se transformou (e na qual continua se transformando). A narrativa de Flávio leva-nos ainda a considerar duas questões na construção identitária do professor coordenador: a posição hierárquica ocupada por esse profissional e o exercício do poder. Através da narrativa de Flávio, constata-se que o professor coordenador, assim como os seus coordenados, encontra-se subordinado ao poder da instituição onde ele atua. A instituição, por sua vez, constrói as identidades de coordenador esperadas para a posição oferecida e as legitima através do poder e através da sua própria identidade institucional.

## 6.5.

### A vantagem em “ser”/“estar” professor coordenador

Neste excerto (cf. Anexo 17, Entrevista 16), pertencente à terceira fase de entrevistas (cf. cap. 5, subseção 5.4.1, p. 89), Gisele comenta um trecho da segunda entrevista de Flávio (cf. Anexo 7, Entrevista 6, linhas 239-261) na qual ele fala sobre a vantagem de exercer a função de coordenador. Gisele decide desenvolver o assunto de acordo com os dois aspectos mencionados por Flávio: a questão financeira e o *status* social da posição.

#### 6.5.1.

##### “Aí a pergunta é, pra que, né?”

Através da análise da entrevista de Flávio, Gisele assume o seu *footing* de coordenadora para defender a seguinte proposição: em uma escola, não há *um status e nem vantagem financeira* em atuar como coordenador (linha 180). Gisele fornece algumas razões para justificar sua opinião e construir as identidades do

coordenador como um profissional que atua na coordenação porque almejou alcançar um *patamar mais alto* em sua carreira (linhas 173-174).

### Excerto 17: Entrevista 16

171 Gisele (...) Mas é:, então, o coordenador, eu  
 172 acho que em escola não tem  muito status, eu acho que é mais assim,  
 173 como ele falou aqui, você almeja quando você começa a trabalhar a  
 174 chegar num **patamar mais alto**. Eu também **almejei** ser coordenadora,  
 175 almejei ser gerente de filial, **na época do outro emprego** que a gente  
 176 conhece. **Não aconteceu. Aconteceu de eu ir pra um outro setor**,  
 177 mais a:lto, que foi tudo de bom na minha vida, né? De eu trabalhar  
 178 com tecnologia como coordenadora de: educação tecnológica. mas, em  
 179 escola, e eu tô focando nesse assunto que é o que a gente tá tratando  
 180 aqui, não tem é: ... um status e nem vantagem financeira. Tem sim  
 181 de você alcançar o patamar que é o teu sonho profissional de estar  
 182 **um passo mais acima**, mas que:, depois que você chega lá que já foi o  
 183 meu caso e você já sabe disso, **eu volta e meia tô entreGANdo,**  
 184 **desistindo** porque dá mais dor de cabeça do que- do que- é mais ônus  
 185 do que bônus. então, eu, eu me pergunto constantemente, **pra que?**  
 186 **Pra que isso?** Porque tem a época boa, a época tranquila e tem a época  
 187 de stress, absoluto. **Aí a pergunta é, pra que, né?**

Para sustentar seus argumentos, Gisele conta um pouco da sua própria trajetória profissional e revela que ela também almejou ser coordenadora ou gerente de filial *na época do outro emprego* que ela e sua interlocutora conhecem, autenticando, assim, a veracidade de sua informação (linhas 174-178). Gisele prossegue fazendo avaliações sobre a sua experiência no escritório do outro emprego (*que foi tudo de bom na minha vida*, linha 177) e sobre a posição do coordenador (*não tem é: um status e nem vantagem financeira*, linha 180; *porque dá mais dor de cabeça do que- do que- é mais ônus do que bônus*, linha 184). As avaliações de Gisele sobre a posição do coordenador também justificam o desejo que ela tem manifestado em relação ao seu desligamento dessa função no Colégio Brasil: *eu volta e meia tô entreGANdo, desistindo*, linhas 183-184. Gisele usa o verbo no gerúndio para expressar essa ação que tem acontecido com frequência.

Na reflexão sobre a vantagem (ou vantagens) em “ser”/“estar” coordenador, é importante considerar as palavras de Gisele presentes neste excerto, e que fundamentam o acontecimento inesperado ocorrido na trajetória deste estudo como apontado anteriormente (cf. capítulo 5, p. 98): *eu, eu me pergunto constantemente, pra que? Pra que isso?* (linhas 185-186). Gisele faz um questionamento acerca das vantagens de exercer a função de coordenadora e, com essa indagação em mente, conclui que não deve continuar como coordenadora no

Colégio Brasil (Informação baseada em conversa não gravada). Em um dos momentos de entrevista (cf. Anexo 10, Entrevista 9, texto editado), Gisele afirma que *é muito legal coordenar, mas ao mesmo tempo é muito estressante, muito desgastante*. O desgaste sofrido por Gisele, proveniente das múltiplas práticas cotidianas, representa o que também acontece com outros professores coordenadores. Por sua vez, a multiplicidade de funções, isto é, de atribuições exercidas corrobora para a fragmentação do “*self*” do professor coordenador.

Para entendermos a construção identitária do professor coordenador, é importante compreendermos a vantagem (ou vantagens) da decisão de um professor “ser”/“estar” coordenador. As decisões que tomamos parecem estar condicionadas aos diferentes momentos que vivemos, aos diferentes estágios de maturação emocional que encontram-se dentro de nós, esperando para se desenvolverem em um “tempo” que não é o cronológico, e que, por isso, não depende do número de experiências que já vivemos, mas do que fizemos com cada momento que a vida colocou diante de nós.

Portanto, a decisão de subir a escada hierárquica da coordenação pode estar pautada no critério da preparação emocional que se reflete na *experiência*, conforme Wagner sinaliza na subseção 6.1.2 deste capítulo (cf. p. 104), tendo como vantagem a obtenção da satisfação pessoal de chegar a um *patamar mais alto*, conforme assinala Gisele nesta subseção (cf. p. 155, linhas 173-174). Em contrapartida, a decisão de descer a escada hierárquica, trocando as posições profissionais, ao deixar de “ser”/“estar” coordenador, deve seguir o mesmo critério de satisfação pessoal. Dessa forma, um dia, as identidades de professor coordenador de Gisele e de outros (ex-) coordenadores poderão ser reconstruídas em outras bases e/ou em outras instituições para que as vantagens, quaisquer que sejam, possam ser alcançadas. Então, o fim poderá ser um novo (re)começo com *um grande frio na barriga*.

## 6.6.

### Questões de pesquisa: momento de reflexão

Retomo a seguir as questões norteadoras deste estudo que versa sobre a construção identitária do professor coordenador de inglês para tecer algumas considerações com base nos dados analisados neste capítulo. Reapresento as questões separadamente, pontuando as principais conclusões acerca dos resultados encontrados. Abaixo encontra-se a primeira pergunta norteadora.

1. *Como as identidades do professor coordenador de inglês são construídas por ele, por seus colegas professores de inglês; e por seus superiores hierárquicos, ou seja, a direção da instituição de ensino onde este profissional atua, nas interações que se desenvolvem durante a prática discursiva gerada no contexto da entrevista de pesquisa?*

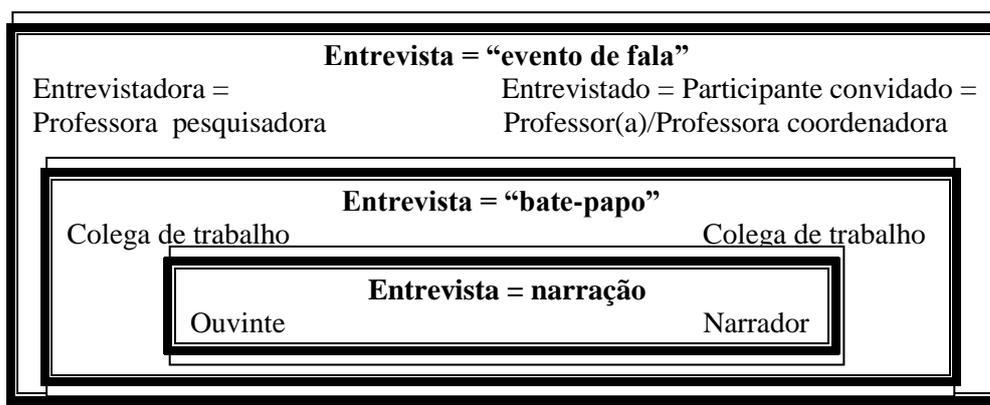
Em consonância com outros estudos sobre o processo identitário (Bhabha, 1994; Bucholtz e Hall, 2003, 2005; Moita Lopes, 2002, 2003), os dados gerados nesta pesquisa mostram que as identidades emergem e circulam nos locais e no contexto do discurso, (re)configurando-se a partir de uma constante negociação de sentidos e significados que ocorre durante a interação.

A análise dos dados também indica que as relações entre os participantes da pesquisa durante a entrevista estão em constante realinhamento, sendo continuamente negociadas e, por conseguinte, coconstruídas. Tal constatação evidencia a concepção de que a relação linear entre os participantes de uma interação não dá conta da complexidade inerente ao processo identitário emergente no discurso. Através da observação dos diferentes alinhamentos ou *footings* dos participantes ao longo da interação nas entrevistas, considero a existência de três enquadres principais que estruturam a interação dos professores participantes.

O enquadre mais amplo é o da entrevista de pesquisa, no qual o professor pesquisador e os outros participantes assumem seus próprios papéis sociais como profissionais da educação bem como seus papéis discursivos de entrevistador e entrevistados, respectivamente. Este enquadre, por sua vez, inclui outros dois enquadres. Um deles é o da situação de conversa informal ou “bate-papo”, em que os participantes assumem seus *footings* de colegas de trabalho que conversam em seu intervalo de aulas a respeito de assuntos do seu cotidiano docente, o que inclui

assuntos relativos à coordenação de inglês e também às suas experiências profissionais. O outro enquadre é o da narração, no qual o professor pesquisador assume seu papel de ouvinte e os outros participantes assumem o papel de narrador.

Durante a interação, um enquadre não exclui o outro. As mudanças de *footing* nos diferentes enquadres são perceptíveis através de elementos linguísticos e paralinguísticos. Neste trabalho, a passagem de um enquadre a outro, da entrevista à narração, por exemplo, às vezes ocorre através de uma pergunta direcionada a um assunto específico, como acontece na seção 6.1 (cf. p. 100), cujo tema é o convite feito ao professor para tornar-se coordenador. Nessa seção, Flávio fala sobre sua reação ao receber o convite, narrando sua história no excerto “**Entrei de gaiato no navio**” (cf. subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108). Em outros momentos, a narrativa emerge espontaneamente na entrevista, como pode ser observado nessa mesma seção, quando Wagner conta um pouco da sua história de vida como professor no excerto “**deixa eu criar mais experiência**” (cf. subseção 6.1.2, excerto 2, p. 105). Outro exemplo ocorre na seção 6.2 (cf. p.116) que versa sobre as atribuições do coordenador. No excerto “**mas a gente não trocava figurinha**” (cf. subseção 6.2.2.3, excerto 10, p. 133), Gisele lança mão de uma narrativa para exemplificar/justificar suas opiniões e para construir suas identidades de coordenadora. A figura 11 ilustra os diferentes enquadres e principais alinhamentos aqui referenciados.



**Figura 11:** Quadro interacional (Baseado em Rodrigues e Azevedo, 2010, p. 5.)

No que tange ao enquadre da estrutura de interação entre a professora pesquisadora e a direção da instituição *locus* de pesquisa, percebemos que os

enquadre de “bate-papo” e narração não acontecem. Basicamente, esta entrevista, como “evento de fala”, adquiriu um caráter mais formal devido a hierarquia e ao menor grau de intimidade entre os participantes, apesar da atmosfera amigável, solidária e colaborativa da entrevista. Portanto, neste caso, observamos o enquadre da entrevista de pesquisa em que o professor pesquisador e a direção, além de alinhados como participantes da pesquisa em seus papéis discursivos de entrevistador e entrevistado, respectivamente, também assumem seus próprios papéis sociais/institucionais, ou seja, professora e diretor/vice-diretora. A figura 12 esquematiza os enquadres e alinhamentos entre a professora pesquisadora e a direção da instituição *locus* de pesquisa.



**Figura 12:** Quadro interacional (Baseado em Rodrigues e Azevedo, 2010, p. 5.)

Todos esses enquadres e alinhamentos, que revelam diferentes papéis sociais e discursivos, são permanentemente (co)construídos e negociados na interação, contribuindo para o processo identitário. A análise das interações entre os participantes desta pesquisa também mostra que o conceito de *face* (Goffman [1967] 2011), elemento da estrutura de participação, é importante na apresentação da imagem pública do “*self*”e, portanto, atua como eixo de constituição identitária, auxiliando a elucidar a forma como este processo ocorre. O jogo de ameaças e salvamentos da *face* que perpassa pela discussão acerca dos tributos sociais aprovados como a dignidade, o autorrespeito e o prestígio refletem-se na forma como os participantes constroem sua autoimagem. Este jogo aparece de forma evidente no discurso de Gisele e Flávio, quando as temáticas do convite para tornar-se coordenador e do desligamento da posição são abordadas.

Obviamente, tais assuntos trazem em seu cerne questões delicadas que podem colocar em risco a imagem pública dos participantes. Um exemplo dessa questão pode ser observado quando Gisele utiliza-se de recursos semânticos e

linguísticos em sua narrativa sobre como tornou-se coordenadora para construir de forma positiva a sua autoimagem (cf. subseção 6.1.1, excerto 1, p. 101). Outra instância desse fato acontece quando Flávio procura preservar a sua *face* ao tentar produzir provas do quanto tinha sido ingênuo em sua última atuação como coordenador, e que culminou com o seu desligamento (cf. subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108 e subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150). O quadro 4 ilustra tais exemplos.

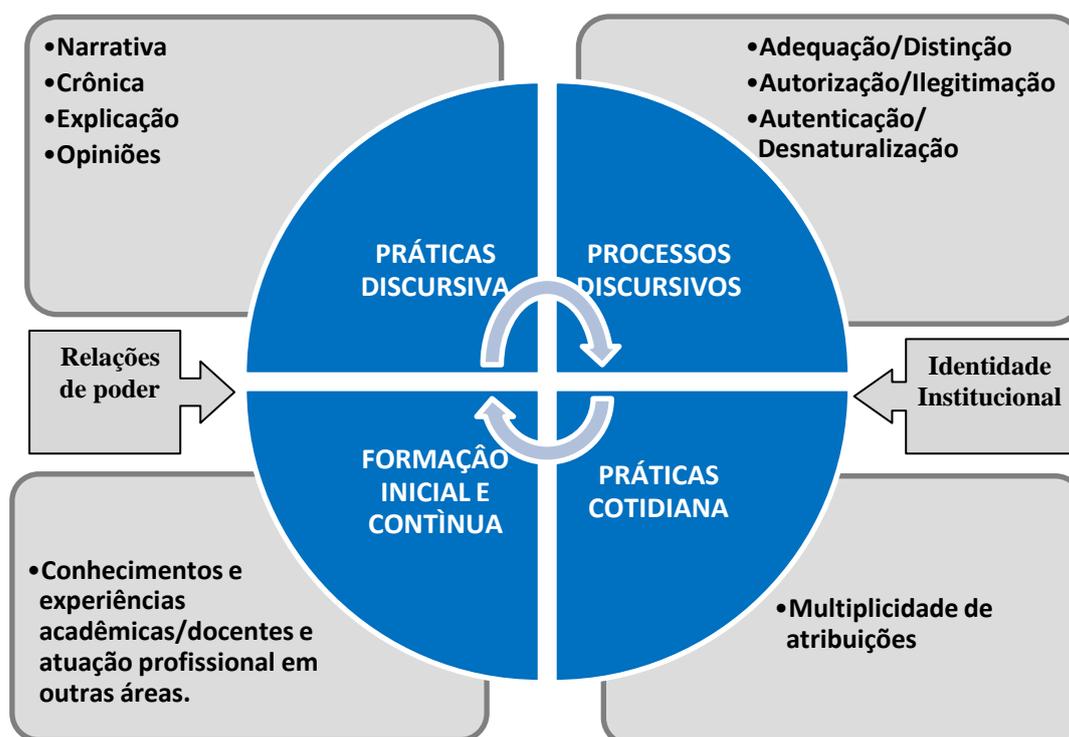
Excerto	Interlocutor narrativo	Trecho/ Estratégia de proteção à <i>face</i>	Função identitária
“Então me bateu um grande frio na barriga” p. 101	Gisele	“Acho que você <b>seria</b> uma excelente gerente ou coordenadora.” (linhas 95-96)  Estratégia de proteção à face: uso do verbo “ser” na forma condicional	Apresentar/ Construir de forma positiva suas identidades de coordenadora.
“Entrei de gaiato no navio” p. 108	Flávio	“(…) por isso que eu digo que eu entrei muito <b>ingenuamente</b> . hh...” (linha 64)  Estratégia de proteção à face: uso do advérbio “ingenuamente”	Construir traços de ingenuidade como parte de suas identidades de coordenador.
“Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso” p. 150	Flávio	“Olha, você já percebeu que o ovo da galinha é menor que o ovo da <u>pata</u> ? Mas, no <u>entanto</u> , todo mundo só <u>come</u> o ovo da galinha porque é a galinha que cacareja mais alto.” (linhas 218-220)  Estratégia de proteção à face: uso da linguagem figurada (provérbio) para evitar o JULGAMENTO negativo do seu comportamento de forma mais explícita.	Desconstruir as identidades de coordenador através da desconstrução do pertencimento à instituição onde atuava.

Quadro 4: Proteção à *face* como eixo da constituição identitária.

Os **sentidos** e **significados** negociados na interação através das concepções de enquadres, alinhamentos e *face* mencionadas **constroem as identidades** do professor coordenador de inglês, primordialmente, através dos seguintes **princípios** postulados por Bulcholtz e Hall (2003, 2005), conforme discutido no cap. 3 (subseção 3.1.2, p. 37):

1. **Emergência** - A identidade, produto originário de um fenômeno cultural e social, emerge em alguma forma de discurso.
2. **Posicionalidade** - A identidade abrange, entre outros aspectos, a concepção de que os papéis identitários (ouvinte atento, avaliador, etc) são temporários e locais.
3. **Indexicalidade** - A identidade envolve relações que emergem na interação através de processos de indexação como, por exemplo, as menções públicas de rótulos.
4. **Relacionalidade** - A identidade é construída intersubjetivamente através de relações complementares que englobam os seguintes **processos discursivos: adequação/distinção, autenticação/desnaturalização, e autorização/ilegitimação.**
5. **Parcialidade:** A identidade é uma prática discursiva sempre parcial porque é construída intersubjetivamente e emerge segundo o discurso em negociação, sendo, portanto, resultado das percepções e representações de outros.

Esses princípios, que compreendem **processos discursivos** e **práticas discursivas**, como narrativas, crônicas e explicações, embricam-se com as **práticas cotidianas**, que traduzem-se nas atribuições do professor coordenador de inglês nos espaços educacionais e relacionam-se à **formação inicial e contínua**, originadas dos conhecimentos e experiências acadêmicas/docentes bem como da atuação profissional em outras áreas. Os processos discursivos, as práticas discursivas, e as práticas cotidianas são ainda influenciadas pelas **relações de poder** e pela **identidade institucional**. A figura 13 ilustra, resumidamente, a relação entre essas questões.



**Figura 13:** Esquema representativo do imbricamento entre práticas e processos discursivos, práticas cotidianas e formação inicial e contínua.

No que tange aos **processos discursivos** que corroboram para a construção identitária observada neste estudo, destaco os processos de inclusão e exclusão, ou seja, de **adequação/distinção**, que estão relacionados à questão do **pertencimento/afiliação** cujo alicerce é a marca da diferença, isto é, “a identidade elabora-se em oposição ao que não se é” (Moreira e Cunha, 2011, p. 264). Observa-se este aspecto tanto no discurso de Gisele, que constrói suas identidades de coordenadora ancorada nas **relações de oposição** que ela estabelece com outra coordenadora que conheceu (cf. subseção 6.2.2.3, excerto 10, p. 133), quanto no discurso dos professores que delimitam diferenças entre eles próprios, docentes que estão dentro da sala de aula, e os coordenadores, que estão atrás de uma mesa, vivenciando experiências distintas daquelas vividas por esses professores (cf. subseção 6.2.1.1, excerto 5, fragmento 4, p. 121).

Também percebe-se a constituição identitária do professor coordenador de inglês ligada à questão da **afiliação à identidade institucional**. Este fato é trazido para o discurso através dos professores (cf. subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108 e subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150) e da própria direção da escola, mostrando que

a instituição educacional irá legitimar ou não as identidades do coordenador (cf. subseção 6.2.3.1, excerto 13, p. 142 e subseção 6.2.3.2, excerto 14, p. 145). Tal questão identitária consuma-se através da **autorização**, processo discursivo que considera a afirmação ou imposição de uma identidade através de estruturas institucionalizadas de poder/ideologia; em contraposição à **ilegitimação**, que relaciona-se ao modo como as identidades são censuradas ou ignoradas por essas mesmas estruturas. Este processo remete-nos, novamente, às **relações de poder** em cujas bases as identidades do professor coordenador são construídas. Neste caso, as identidades do coordenador são legitimadas ou não pelas identidades institucionais detentoras do poder hierárquico que pode desligar o coordenador cujas identidades não se afiliarem às expectativas identitárias exigidas pela instituição para a posição de coordenador (cf. subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150).

Um processo que também ocorre através das **práticas discursivas** é a **autenticação**, que corresponde aos modos que permitem aos falantes construir genuinidade, ou seja, a forma através da qual a identidade é verificada (autenticada) discursivamente. Este processo ocorre, por exemplo, quando os participantes trazem a fala reportada para o discurso no sentido de conferir veracidade ao que está sendo dito (cf. subseção 6.1.1, excerto 1 p. 102; subseção 6.1.2, excerto 2, p. 105; subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108; subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150).

Através das **práticas discursivas** percebe-se mais um processo, que está relacionado à noção de identidade “não com ser”, mas ao “**tornar-se**” (Sarup, 1996), representando o desenvolvimento das nossas histórias de vida que são constantemente editadas e reelaboradas na **prática discursiva narrativa**. De acordo com Linde (1993, p. 3), as histórias de vida revelam quem somos e como nos transformamos em quem somos. Flávio, por exemplo (cf. subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108 e subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150), em suas narrativas de histórias de vida (Linde, 1993), reflete, avalia e explica os sentidos de suas experiências, construindo as identidades do professor coordenador de inglês através de posicionamentos morais que acionam questões éticas não só no mundo da narrativa mas também no contexto de vida em sociedade e de sua relação com as intuições educacionais. Gisele (cf. subseção 6.2.2.2, excerto 9, p. 129 e subseção 6.2.2.3, excerto 10, p. 134) também lança mão da narrativa como fio condutor para a construção de suas identidades de coordenadora através dos seus

“eus” ou “*selves*” pessoais e profissionais que são colocados em ação na reelaboração de experiências passadas para justificar a adoção de determinadas atitudes relativas à sua **prática cotidiana**, traduzida em uma diversidade de atribuições. Tais atribuições concernem tanto o fazer pedagógico quanto o gerenciamento de questões burocrático-administrativas, além do aspecto relacional, conforme apontado por todos os participantes deste estudo.

As escolhas profissionais feitas na **prática cotidiana** entrelaçam-se com as escolhas e experiências vividas na **formação inicial e contínua** do professor coordenador que, por sua vez, molda-se através dos conhecimentos fundamentados nas experiências vividas na docência e em outros setores da educação (cf. subseção 6.3.1, excerto 15, p. 148). Tais escolhas e experiências são resignificadas no discurso, reconstruindo a **multiplicidade de identidades fragmentadas e não fixas** do professor coordenador de inglês (Bauman, 2005; Giddens, 1999, 2002; Hall, 2005), assunto da próxima questão de pesquisa.

2. *Que identidades do professor coordenador de inglês emergem no contexto investigado?*

A convergência dos discursos dos participantes deste estudo revela a **multiplicidade de identidades** do professor coordenador de inglês. Nota-se que, embora os diferentes participantes enfatizem diferentes aspectos das faces identitárias desse profissional, o que de certa forma reflete as suas próprias atribuições na posição de coordenador, há pontos de contato entre eles.

A partir da temática sobre o convite do professor para tornar-se coordenador (cf. seção 6.1, p. 100), os professores Wagner (cf. subseção 6.1.2, excerto 2, p. 105) e Flávio (cf. subseção 6.1.3, excerto 3, p. 108) controem as identidades do professor coordenador a partir das identidades docentes, retrando a situação de “estar” coordenador baseada na condição de “ser” **professor**. A coordenadora Gisele faz o mesmo ao referir-se a uma das atribuições do professor coordenador (cf. subseção 6.2.2.1, excerto 8, p. 127), ou seja, o desempenho da sua função de docente.

Ainda no que tange às atribuições do professor coordenador, Gisele aponta para uma outra face identitária do coordenador (cf. subseção, 6.2.2.2, excerto 9, p. 129), que também é destacada por Ana (cf. subseção 6.1.4, excerto 4, fragmento

2, p. 114): o coordenador em sua função de alguém que **faz cobranças**. Enquanto Gisele legitima essa face identitária apoiando-se nas expectativas institucionais; Ana enfoca a forma como a cobrança deve ser feita.

Outra identidade emergente no discurso dos professores, vem através da fala de Ana que constrói o professor coordenador de inglês, a partir de sua função no campo dos relacionamentos, como um **um ponto/lugar de apoio** (cf. subseção 6.2.1.1, excerto 5, fragmento 1, p. 118), isto é, alguém com quem os professores podem contar quando precisarem esclarecer uma dúvida ou resolver um problema. Dessa forma, o coordenador “trará luz” e solucionará situações difíceis. Tal concepção encontra eco na voz de Gisele (cf. subseção 6.2.2.4, excerto 11, p. 136), que constrói a imagem do coordenador que **apaga incêndios e resolve problemas em meio a chuvas e intempéries**. Ainda no campo dos relacionamentos, Ana (cf. subseção 6.2.1.1, excerto 5, fragmento 1, p. 118) bem como Wagner (cf. subseção 6.2.1.2, excerto 6, p. 123) e Lídia (cf. subseção 6.2.1.2, excerto 7, p.124) elaboram a figura do coordenador como um **orientador** ou **motivador** da equipe docente. Consequentemente, o coordenador é alguém que irá *melhorar*, segundo Wagner, o corpo docente, fazendo algo em *benefício dos professores*, nas palavras de Lídia.

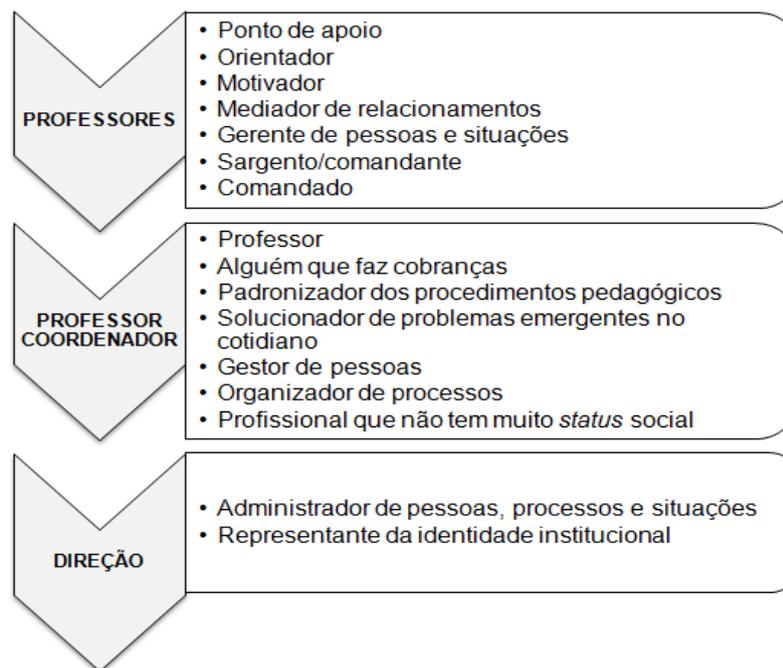
Pelo viés do fazer pedagógico, a vice-diretora Marina elabora para o professor coordenador de inglês as identidades de **conhecedor dos saberes da sua disciplina e das teorias de ensino-aprendizagem do aluno** (cf. subseção 6.2.3.1, excerto 13, p. 142). Outra face identitária que está associada ao fazer pedagógico do coordenador traduz-se na sua função de **padronizar processos** relativos à essa área, conforme mencionado pela própria coordenadora através da análise da entrevista de Wagner (cf. subseção 6.2.2.3, excerto 10, p. 133). O professor coordenador de inglês seria responsável por promover a troca de informações acerca dos conteúdos disciplinares e procedimentos pedagógicos de aula bem como do sistema de avaliação da disciplina em questão. Arelada a esse aspecto pedagógico, surge a identidade de **organizador** e a identidade de **condutor de pessoas e processos**, ou seja de alguém que vai *botar as coisas nos trilhos*, conforme assinalado por Gisele (cf. subseção 6.2.2.5, excerto 12, p. 140).

Por fim, Gisele também constrói a identidade do coordenador como um **profissional que almejou estar em um patamar mais alto** para alcançar uma satisfação pessoal, embora tal patamar **não proporcione status social** ou

vantagem financeira (cf. subseção 6.5.1, excerto 17, p. 155). Podemos inferir, então, que dentre as faces identitárias do coordenador, encontra-se a identidade de **detentor de poder**. Esse poder manifesta-se, de alguma forma, no poder hierárquico institucional ou no poder do conhecimento adquirido através da **experiência na docência** ou na **formação inicial/contínua**, e que irá compor as habilidades de **gerente**, nas palavras de Ana (cf. subseção 6.2.1.1, excerto 5, fragmento 3, p. 120), ou de **administrador de pessoas, processos e situações**, identidade construída pela vice-diretora Marina (cf. subseção 6.2.3.1, excerto 13, p. 142), e que englobam as identidades mencionadas pelos professores e pela coordenadora de inglês. Entretanto, o diretor Pedro (cf. subseção 6.2.3.2, excerto 14, p. 145) elenca a questão do pessoal, ou seja, do respaldo dos coordenados como parte fundamental das identidades do coordenador construído, então, como um **gestor de relacionamentos**, sem deixar de ressaltar, no entanto, que as identidades do coordenador devem estar em consonância com a **Identidade Institucional**.

Conclui-se, portanto, que as identidades do professor coordenador de inglês são permeadas pelas **relações de poder**. Flávio desenha essa face identitária fazendo alusão à figura de um **sargento** ou **comandante**, que é ao mesmo tempo **comandado** (cf. subseção 6.2.1.1, excerto 5, fragmento 1, p. 118). Essas identidades construídas por Flávio remetem-nos novamente à questão do **pertencimento/afiliação** à instituição educacional, que legitima as identidades do coordenador, que deve incorporar e representar a **Identidade Institucional**, referenciada no discurso da direção do Colégio Brasil (cf. subseção 6.2.3.1, excerto 13, p. 142 e subseção 6.2.3.2, excerto 14, p. 145) e na temática do desligamento do professor coordenador de inglês abordada por Flávio em seu *footing* de coordenador (cf. subseção 6.4.1, excerto 16, p. 150).

A figura a seguir (figura 14) ilustra resumidamente as identidades do professor coordenador de inglês emergentes no discurso dos participantes da pesquisa durante as interações.



**Figura 14:** Identidades do professor coordenador de inglês emergentes no discurso.

As **identidades emergentes** também são construídas e evidenciadas através da **avaliação**, que materializa-se a nível **semântico**, **(não-) linguístico**, e **paralinguístico**, conforme veremos na próxima questão de pesquisa.

3. *Que avaliações surgem na investigação em questão e como elas revelam a construção identitária do professor coordenador de inglês?*

Conforme discutido no capítulo 4 (cf. subseção 4.3.5, p. 71), o conceito de avaliação das diferentes correntes teóricas abordadas neste trabalho, ou seja, teorias sociolinguísticas (Labov, 1972; Linde, 1993, 1997; Cortazzi e Jim, 2001), teoria sociocognitiva da metáfora (Gibbs, 1994) e Teoria da Avaliatividade (Martin, 2003; White, ([2001] 2012) entrelaçam-se e possibilitam o entendimento da relação entre a **dimensão linguística** e a **dimensão social da avaliação**, contribuindo assim para a investigação do processo identitário. É possível verificar que as **instâncias de avaliação** geradas neste estudo bem como os **recursos (para/não)linguísticos** que as compõem apresentam diferentes **funções identitárias** que revelam a **construção de identidades** do professor coordenador de inglês. O quadro 5 apresenta alguns dos trechos avaliativos emergentes nas narrativas geradas. As avaliações analisadas segundo as teorias referenciadas ilustram momentos de construção identitária.

Excerto/ Interlocutor narrativo	Avaliação	Recursos/ Processos discursivos	Função identitária
<p>“Então me bateu um grande frio na barriga”</p> <p>p. 101 Gisele</p>	<p>“(…) eu acho que você tem o <u>perfil</u> pra coordenadora, pra gerente(…)” (linhas 92-93)</p> <p>Avaliação <i>encaixada</i> (Labov, 1972) ou avaliação <i>na</i> narrativa (Cortazzi e Jim, 2001)</p>	<p>Fala relatada através do discurso direto; prosódia (ênfase na palavra)</p> <p>Processo de <b>autenticação</b></p>	<p>Construir positivamente o seu potencial para atuar como coordenadora.</p>
<p>“Entrei de gaiato no navio”</p> <p>p. 108 Flávio</p>	<p>“<u>Quem</u> se adaptou rapidamente, ou melhor, quem <u>FINGIU</u> que se adaptou rapidamente teve uma sobrevida. E quem ficou é: assustado e questionou como eu questionei acabou sendo eliminado. hh” (linhas 96-98)</p> <p>Avaliação <i>externa</i> (Labov, 1972) ou avaliação <i>através da</i> narrativa (Cortazzi e Jim, 2001)</p>	<p>Prosódia (ênfase na palavra, fala em voz alta ou muita ênfase)</p> <p>Riso</p> <p>Processo de <b>adequação/distinção</b></p>	<p>(Des)construir os sentidos de <b>afiliação/pertencimento</b> à identidade institucional que o coordenador representa.</p> <p>Construir as <b>identidades</b> do coordenador como <b>não fixas</b>.</p>
<p>“agora o nosso papo vai ser de cobrança”</p> <p>p. 129 Gisele</p>	<p>“(…) e <u>cobrar</u> sem parecer uma mãe velha e chata é di<u>F</u>ícil.” (linhas 15 e 16)</p> <p>Avaliação <i>externa</i> (Labov, 1972) ou avaliação <i>através da</i> narrativa (Cortazzi e Jim, 2001)</p>	<p>Prosódia (ênfase na palavra/sílaba, sílaba em voz alta ou muita ênfase)</p> <p>Processo de <b>indexação</b> (mãe velha e chata).</p>	<p>Construir as identidades do coordenador <b>através da sua prática cotidiana</b> que traduz-se em suas <b>atribuições</b>.</p>
<p>“Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso”</p> <p>p. 150 Flávio</p>	<p>“(…) é muito mais importante você ser amigo do rei, né?” (linhas 200-201) “(…) me convenci de que eu não estava no caminho certo, de que aquele lugar não era pra mim. hh” (linha 222)</p> <p>Avaliação <i>externa</i> (Labov, 1972) ou avaliação <i>através da</i> narrativa (Cortazzi e Jim, 2001)</p>	<p>Riso</p> <p>Processo de <b>autorização/ilegitimação</b></p>	<p>(Des)construir as identidades do coordenador que o <b>afiliavam</b> à <b>instituição</b>.</p> <p>(Des)construir as identidades do coordenador considerando as <b>estruturas institucionalizadas</b> de <b>poder/ideologia</b></p>

Quadro 5: Trechos avaliativos emergentes nas narrativas dos participantes.

As teorias sociolinguísticas da narrativa bem como a Teoria da Avaliatividade sugerem que o afeto é o fio condutor do relato da experiência pessoal, ou seja, o “filtro emocional” (Bastos, 2005) que nos leva a reelaborar e a resignificar as experiências vividas. Neste estudo, à luz da Teoria da Avaliatividade, percebe-se que através das avaliações centradas no subsistema do AFETO, os participantes controem discursivamente, tanto na narrativa quanto nas outras unidades do discurso, não só as suas emoções como também as identidades do professor coordenador de inglês.

A dimensão do AFETO circunda as dimensões do JULGAMENTO, que está associado à avaliação moral do comportamento humano ou das normas sociais; e da APRECIACÃO, que está vinculada à avaliação da aparência de objetos, processos, fenômenos naturais e situações (cf. capítulo 4, subseção. 4.3.4.1, p. 68). Também constam do discurso dos participantes desta pesquisa, instâncias da dimensão avaliativa do JULGAMENTO e da APRECIACÃO utilizadas para contruir as identidades do professor coordenador de inglês. A construção identitária do professor coordenador de inglês realizada, na maioria das vezes, através de avaliações no subsistema do JULGAMENTO indica que para os professores entrevistados, o professor na posição de coordenador deve ser avaliado de acordo com seu comportamento ético e moral.

O quadro a seguir (quadro 6) exemplifica alguns desses momentos avaliativos.

Excerto/ Interlocutor	Avaliação	Dimensão Avaliativa/ Recurso	Função identitária
<p>“Então me bateu um grande frio na barriga”</p> <p>p. 101 Gisele</p>	<p>“Mario, que era o coordenador geral, gostou de cara e eu comecei.”</p> <p>(linhas 98-99)</p>	<p>AFETO</p> <p>Verbo (gostar)</p>	<p>Construir positivamente suas identidades de coordenadora</p>
<p>“deixa eu criar mais experiência”</p> <p>p. 105 Wagner</p>	<p>“Eu acho que eu preciso de mais experiência. Não só de sala de aula, como de vivência pessoal (...) me sentiria muito inseguro se eu, se eu assumisse uma coordenação hoje.”</p> <p>(linhas 103-106)</p>	<p>AFETO</p> <p>Verbo (sentiria)</p> <p>Adjetivo (inseguro)</p>	<p>Construir as identidades do coordenador com base na <b>identidade profissional</b> bem como em aspectos da <b>experiência profissional e pessoal</b> (de vida).</p>
<p>“Agente apaga incêndio”</p> <p>p. 136 Gisele</p>	<p>“Então você tem um processo pra cumprir uma <i>deadline</i> e chuvas e intempéries no meio do caminho...”</p> <p>(linhas 15-16)</p>	<p>APRECIACÃO</p> <p>Verbo (cumprir)</p> <p>Substantivos (chuvas, intempéries)</p>	<p>Construir as identidades do coordenador a partir da sua <b>prática cotidiana</b> refletida em suas <b>atribuições</b>.</p>
<p>“A arte realmente de administrar”</p> <p>p. 142 Marina</p>	<p>“(…) pra que ele possa a partir daí, orientar seu grupo (...)”</p> <p>(linhas 10-11).</p>	<p>JULGAMENTO</p> <p>Verbo (possa, orientar)</p>	<p>Construir as identidades do coordenador a partir do sua <b>função de orientador</b>.</p>
<p>“você tem que ter respaldo dos seus coordenados”</p> <p>p. 145 Pedro</p>	<p>“(…) os valores do colégio que a gente repassa para os alunos, que o professor tem que ter para os alunos, o coordenador tem que ter para os seus coordenados</p> <p>(linhas 135-138)</p>	<p>JULGAMENTO</p> <p>Substantivo (valores)</p> <p>Verbo (repassa, tem, ter)</p>	<p>Construir as identidades de coordenador com base no sentido de <b>afiliação à identidade institucional</b>.</p>

**Quadro 6:** Instâncias de avaliações situadas nas dimensões do AFETO, JULGAMENTO e APRECIACÃO.

As concepções da teoria das funções sociais da metáfora segundo a abordagem sociocognitiva (Gibbs, 1994), assim como as teorias sociolinguísticas da narrativa e a Teoria da Avaliatividade, permitem-nos perceber a existência de momentos avaliativos a partir do uso da linguagem figurada. Tais instâncias avaliativas revelam o processo identitário emergente no discurso dos participantes desta pesquisa, sendo que essa linguagem foi utilizada especialmente pelos professores e pela coordenadora, o que sinaliza intimidade entre esses participantes conforme proposto por Gibbs (1994, p.136-137). O quadro 7 ilustra algumas instâncias de avaliação através da linguagem figurada, que encontra-se em itálico em sua respectiva coluna.

Excerto/ Interlocutor	Avaliação através da linguagem figurada	Intenção do interlocutor	Função identitária
<p><b>“Entrei de gaiato no navio”</b></p> <p>p. 108 <b>Flávio</b></p>	<p><i>“Entrei de gaiato no navio porque pra mim era reconhecimento de <u>todo um bom trabalho</u>”</i> (linhas 66-67)</p>	<p>Estabelecer intimidade e solidariedade.</p> <p>Avaliar-se como ingênuo</p> <p>Salvaguardar a <i>face</i></p>	<p>Construir e justificar aspectos da sua <b>identidade profissional</b> como coordenador.</p>
<p><b>“coordenador funciona (como um) bom sargento”</b></p> <p>Fragmento 2 p. 119 <b>Flávio</b></p>	<p>Você literalmente tem que <i>agradar gregos e troianos</i> (linhas 17-18)</p>	<p>Suavizar asserções.</p>	<p>Construir as identidades do coordenador a partir de sua <b>função de mediador de relacionamentos</b>.</p>
<p><b>“coordenador funciona (como um) bom sargento”</b></p> <p>Fragmento 2 p. 119 <b>Flávio</b></p>	<p><i>“(…) o coordenador fica numa saia justa (…)”</i> (linhas 18-19)</p>	<p>Suavizar asserções.</p>	<p>Construir as identidades de coordenador que perpassam pelas <b>relações de poder</b>.</p>

**Quadro 7:** Instâncias de avaliação através da linguagem figurada.

Excerto	Avaliação através da linguagem figurada	Intenção do interlocutor	Função identitária
<p>“Ele tem que amortecer pra passar”</p> <p>Fragmento 3 p. 120 Ana</p>	<p>Ele tem que <i>amorteCER pra passar.</i> (linha 54)</p>	<p>Suavizar asserções.</p>	<p>Construir as identidades do coordenador a partir de sua <b>função de mediador de relacionamentos.</b></p>
<p>“Você tá é: atrás de uma mesa”</p> <p>Fragmento 4 p. 121 Flávio</p>	<p>Você tá é: <i>atrás de uma mesa</i>, é diferente de você estar, ali (no frente). (linhas 80-81)</p>	<p>Construir pertencimento à um grupo.</p>	<p>Construir as identidades do coordenador a partir das <b>diferenças</b> em relação às experiências vividas pelos professores</p>
<p>“A gente apaga incêndio”</p> <p>p. 136 Gisele</p>	<p>“A gente <i>apaga incêndio</i>, né? Você tem <i>mil incêndios pra apagar num curto período de tempo...</i>” (linhas 13-14)</p>	<p>Enfatizar asserções.</p>	<p>Construir as identidades do coordenador a partir da sua <b>prática cotidiana.</b></p> <p>Construir as identidades do coordenador que resolve problemas sérios.</p>
<p>“Ah, você não, não mostrou pro povo que você é virtuoso”</p> <p>p. 150 Flávio</p>	<p>“Olha, você já percebeu que <i>o ovo da galinha é menor que o ovo da pata?</i> Mas, <i>no entanto, todo mundo só come o ovo da galinha porque é a galinha que cacareja mais alto.</i> (linhas 218-220)</p>	<p>Proteger sua <i>face</i> não verbalizando explicitamente a crítica que recebeu por não alardear seus bons resultados como coordenador.</p>	<p><b>Desconstruir</b> as identidades de coordenador que o <b>afiliavam à instituição</b> onde exercia tal função.</p>

Quadro 7: Instâncias de avaliação através da linguagem figurada.

Neste capítulo, através da análise dos blocos temáticos que compõem as diferentes etapas e aspectos referentes à trajetória profissional do professor coordenador de inglês, percebemos uma **multiplicidade de identidades não fixas** que constituem este coordenador, **sujeito pós-moderno** (Giddens, 1999, 2002; Hall, 2005). Tais identidades são (re)constituídas por intermédio de **práticas e processos discursivos**, da **prática profissional cotidiana**, e da **formação inicial e contínua**, sendo influenciadas pelas **relações de poder** e pela **identidade institucional**. Quanto aos momentos avaliativos, os resultados evidenciam que na (re)construção discursiva das identidades, a **prática avaliativa** assume relevância,

pois possibilita a (re)elaboração de significados que corroboram para a investigação do **processo identitário**.