

6

Configuração e reconfiguração de identidades de professor na relação com a escola

Este capítulo apresenta a primeira parte da análise dos dados, com a configuração e reconfiguração de identidades de professor na relação com a instituição escolar em questão. Busco, nesta etapa, através da análise e interpretação dos dados, responder a primeira pergunta de pesquisa:

- Como é ser professor em uma instituição bilíngue, com uma proposta internacional, no Rio de Janeiro?

O capítulo foi dividido em três seções principais: (i) Posicionamentos da pesquisadora ao introduzir as entrevistas; (ii) Configurações identitárias sobre o papel do professor da escola; (iii) Reconfigurações identitárias sobre o papel profissional na escola.

As subseções de ‘Configurações identitárias sobre o papel do professor na escola’ foram divididas focando nos grupos de acordo com sua nacionalidade, professores brasileiros e ingleses.

Procurou refletir, mediante perguntas da entrevista, como os participantes se posicionam e constroem identidades pessoais, profissionais e coletivas na relação com a instituição, configurando e reconfigurando suas identidades profissionais dentro da instituição.

A primeira seção apresenta o início de ambas as entrevistas, analisando a participação da entrevistadora, que possui o duplo papel de pesquisadora/entrevistadora e, além disso, de professora regente da instituição.

6.1

Refletindo sobre o comportamento da pesquisadora ao dar início às entrevistas

O objetivo da análise dos dois segmentos a seguir é observar o posicionamento da entrevistadora ao dar início às entrevistas com ambos os grupos de professores. Serão destacadas questões sobre o posicionamento de *self* e do outro (Van Langenhove e Harré, 1999, p.20); como a pesquisadora se posiciona, posiciona os

participantes e a pesquisa, uma vez que é no processo relacional, de nossas práticas discursivas, que nos posicionamos (Moita Lopes e Fabrício, 2002, p. 16).

Segmento 1 – Entrevista com as professoras brasileiras

1	Alessandra	oi, meninas, bom(0.8) é:(0.4). expliquei já um pouquinho como é que vai ser nossa (0.3), nossa pesquisa, nosso bate-papo (0.7) e aí eu queria começar (0.4) fazendo uma pergunta assim vocês (0.2) conversarem entre vocês mesmos, esquecerem que eu tô aqui, esquecerem a fome, o que influencia um pouco (0.5). O que é para vocês ser professor em escola bilíngue? (2.3)
2		
3		
4		
5		
6		

Assim que Alessandra inicia a entrevista (linha 1), endereçando às entrevistadas a forma de tratamento (“meninas”), uso de “pouquinho”, com estratégia de mitigação (Fraser, 1980; Holmes, 1984) do seu pedido de participação da entrevista. Esta forma de tratamento com proximidade e intimidade sugere que as participantes da interação mantêm um relacionamento próximo. Marcas de “nossa”, assumindo um eu coletivo (Snow, 2001) também criam proximidade, posicionando a entrevistadora como participante do processo.

Outra forma de mitigar foi alternar o enquadre da atividade entrevista (Levinson, 1979; Sarangi, 2000; Tannen e Wallat, 2002) com o de um “bate papo” (linha 2), que também sugere informalidade e uma conversa amigável. Alessandra alterna entre o enquadre de entrevista - e aí eu queria começar (0.4) fazendo uma pergunta assim vocês - (linha 2 e 3), e o enquadre de bate-papo, nos atos de fala de cada atividade (fazer pergunta, conversar) e na própria estrutura de participação (“conversarem entre vocês mesmos”). Há assim um duplo enquadre, construído e reconstruído a partir do processo discursivo entre as interactantes.

Na estrutura de participação, ao pedir para as participantes “conversarem entre elas mesmas” (linha 3) e “esquecerem que eu estou aqui” (linha 4), a pesquisadora/entrevistadora assume a posição de ouvinte circunstante da interação (Goffman, 2002). De Fina e Perrino (2011) sinalizam a importância do papel do entrevistador e a impossibilidade de este se manter neutro, ou “invisível” durante a interação, como se seu papel durante a entrevista não fosse interferir na interação entre os participantes.

Observamos também que, em quase todos os turnos, Alessandra faz pausas, o que pode sugerir também estratégia de polidez de não imposição perante a situação e os entrevistados. Os indexais, refletidos no uso inconstante de pronomes,

pode ser um indício da forma mitigada da entrevistadora em apresentar a entrevista, visto que ora ela classifica os participantes como “nós” (“Nossa pesquisa, nosso bate-papo” linha 2), incluindo-se como participante, ora como “vocês” (“Eu queria que vocês conversassem, entre vocês mesmos” linha 3).

Já no segundo segmento, apresentamos o início da entrevista com o grupo de professores de inglês.

Segmento 2 – Entrevista com os professores ingleses

1	Alessandra	Well, Helen and Paul, hhhh I will just start hhhh ... >°I haven't seen you for ages°< ... with a simple question of you telling me a little bit about your professional life: where did it start?
2		
3		

Segmento 2 – Tradução

1	Alessandra	Bem, Helen e Paul, hhh eu vou começar hhh... >°Não os vejo há anos°< ... com uma questão simples sobre a vida profissional de vocês: como começou?
2		
3		

As risadas (“hhhh I will just start hhhh ...”) podem sugerir uma posição de desconforto da pesquisadora com a situação de entrevista e com a interação entre membros de uma cultura diferente, ou uma tentativa de criar um ambiente descontraído para a entrevista. Além disso, a utilização da afirmação (“>°I haven't seen you for ages°<”) sugere uma tentativa de aproximação da entrevistadora e da situação de entrevista com uma convivência anterior, em uma estratégia de aproximação.

A pergunta inicial, que posiciona os professores ingleses, é diferente da anterior, feita de forma mais direta aos professores brasileiros. A pergunta, não focada no contexto institucional atual, suscita maior liberdade aos entrevistados para falarem sobre sua vida profissional e possibilita o desenvolvimento de diferentes formas de narrativa.

Diferentemente da pergunta feita às professoras brasileiras (segmento 1), a pergunta, para os professores ingleses, convida os participantes a explicar o processo de vinda para o Brasil, sugerindo que a resposta seja um *account* explicativo (Scott e Lyman, 1968), ou um *account* narrativo (De Fina, 2009). Este tipo de pergunta direciona a resposta dos participantes e, possivelmente, voltando-as para preencher o interesse do ouvinte (De Fina, 2009).

Ao pesquisar os estudos de Gudykunst e Yun Kim (1994), achei muito pertinente trazer à luz minhas reflexões sobre meu posicionamento durante esta

entrevista especificamente. Como pesquisadora e entrevistadora, ressalto que estar na posição de entrevistadora, utilizando uma segunda língua e com um grupo de professores de outra nacionalidade me causou ansiedade e insegurança. Era desconhecida a situação de entrevista e imprevista a forma como os participantes reagiriam às perguntas durante a interação.

Neste contexto, eu, como pesquisadora, não sabia o que esperar de um grupo representante de uma cultura desconhecida que se relaciona com uma situação de entrevista de cunho institucional e acadêmico, ratificando os conceitos propostos por Gudykunst e Yun Kim (1994) sobre o conhecimento (ou a falta dele) linguístico e cultural do desconhecido (seção 3.1).

Para os autores, há diferentes graus de ansiedade em situações de interação entre-grupos: há a insegurança de que nossas opiniões não sejam bem aceitas pelo outro; receio de que comportamentos negativos possa ser consequência de uma falta de comunicação apropriada com desconhecidos; desconforto com o possível julgamento que o desconhecido possa ter de nós (Gudykunst e Yun Kim, 1994). Acredito que as risadas e a brincadeira foram formas de me aproximar dos entrevistados, ao mesmo tempo em que tentava abrandar a tensão pré-entrevista, uma forma de me posicionar e de mitigar a força do ato.

Nas seções subsequentes, analisarei as entrevistas feitas com ambos os grupos de forma alternada, ou seja, cada seção será composta de um segmento da entrevista com o grupo brasileiro e um segmento com o grupo inglês. De alguma forma, os segmentos se relacionam apontando para um paralelo entre as interações.

6.2

Configurações identitárias sobre o papel de professor na escola

Nas subseções seguintes, tratarei das questões de identidades institucionais de professores que se tornam relevantes na ordem da interação, em que os participantes são orientados para uma dada estrutura social (Schegloff, 1991, p. 47–48; Psathas, 1999, p. 139), mediante as perguntas das entrevistas. Primeiramente, analisaremos o segmento com as professoras brasileiras e, em seguida, veremos o segmento com os professores ingleses.

6.2.1

A contestação da identidade institucional de professora assistente: posicionamentos individuais e coletivos

O segmento 3 inicia-se com a pergunta de Alessandra, em um posicionamento de primeira ordem (linhas 5 e 6 – “O que é para vocês ser professor em escola bilíngue?” (2.3)). A entrevistadora direciona os participantes a manifestarem posicionamentos explicativos (Van Langenhove e Harré, 1999, p.20; Linde, 1997; Thompson e Hunston, 1999). A pausa ao final da pergunta aponta para a abertura de turno para as entrevistadas.

Segmento 3 – Entrevista com as professoras brasileiras

1	Alessandra	oi, meninas, bom(0.8) é::(0.4). expliquei já um pouquinho como é que vai ser nossa (0.3), nossa pesquisa, nosso bate-papo (0.7) e aí eu queria começar (0.4) fazendo uma pergunta assim vocês (0.2) conversarem entre vocês mesmos, esquecerem que eu tô aqui, esquecerem a fome, o que influencia um pouco (0.5). O que é para vocês ser professor em escola bilíngue? (2.3)
2		
3		
4		
5		
6		
7	Talita	primeira coisa: >preciso falar!<
8	Márcia	pode falar.
9	Andréia	°aproveita°.
10	Talita	eu não sou professora. eu sô assistente. então [existe,...
11	Andréia	[°primeiro, deixa
12		isso bem claro.°
13	Talita	existe, eu posso falar isso, posso?
14	Alessandra	tudo o que você quiser.
15	Talita	existe uma diferença muito grande, no, no, no, no que diz respeito ao tratamento dentro da >escola<. não digo nem assim de de “staff”, não. digo de, dos alunos mesmos. a diferença entre a professora de turma e a assistente (0.8). Assistente consegue ser, <u>às vezes</u> , invisível (0.5). e isso me frustra.
16		
17		
18		
19		
20	Andréia	>isto é um comportamento <u>aprendido</u> < desde os primeiros anos.
21	Talita	°é°.
22	Andréia	então, na verdade, não acho que, eu não entendo isso como é uma atitude das crianças. Acho que isso é um modelo, né, que eles recebem desde que entram aqui, de que o assistente não é uma professora, °né°, não uma professora (0.5). [é uma pessoa entre um, entre um inspetor, uma babá, e uma, sei lá.
23		
24		
25		
26		
27	Talita	[é para ser uma coisa meio <u>babá</u> , é, uma coisa, uma babá, um inspetor e tal. então, é uma coisa meio difícil, porque eu tenho 23 anos de magistério (0.4) e dos 23, 21 foram em sala de aula como professora, como “class teacher”, então, de repente, eu caí assim, tipo, e aí (0.5), a minha identidade tá perdida, completamente
28		
29		
30		
31		

32		perdida. por mais que eu diga que isso não é meu, hhhh, fica difícil, fica muito, fica muito difícil ainda, mas, aí, enfim, vocês podem falar melhor aí com relação porque vocês são (1.0) professoras de sala mesmo, né, eu (0.9) “walk around”.
33		
34		
35		

Os posicionamentos dos professores são de caráter individual e coletivo (Langenhove e Harré, 1999, p.6; Harré *et al.*, 2009, p.26; Snow, 2001). Após a pausa da entrevistadora, Talita inicia sua linha de história, ou construção dos fatos, contestando sua identidade institucional (Levinson, 2007), em um posicionamento de segunda ordem, em caráter de urgência (“Primeira coisa, preciso falar” - linha 7). Ao longo de seu posicionamento individual, Talita utiliza os indexais, como o pronome pessoal “eu” em “Eu não sou professora. Eu sô assistente” (linha 10), “porque eu tenho 23 anos de magistério (0.4) de repente, eu caí” (linhas 29) e os possessivos “minha”, “meu” em: “a minha identidade tá perdida” (linha 31), “por mais que eu diga que isso não é meu” (linha 32) e o pronome reflexivo em: “E isso me frustra” (linha 18), que sinalizam a construção de uma explicação.

Ao encorajar Talita, Márcia permite que esta dê continuidade à explicação seu papel na instituição (“[°Primeiro, deixa isso bem claro.°” – linha 11). Ambas as participantes atuam como ouvintes ratificadas (Goffman, 2002), e incentivam o posicionamento de Talita.

Talita posiciona também Alessandra (Davies e Harré, 1990; Van Langenhove e Harré, 1999) como aquela que tem o poder de decidir o que é apropriado para as expectativas da entrevista ao pedir permissão para continuar sua explicação (“posso?” - linha 13). Após negociar com a entrevistadora (linhas 13 e 14), Talita inicia a construção de um *account* explicativo (Scott e Lyman, 1968) sobre sua função na instituição, enquanto “não professora”, a partir de uma comparação (“a diferença entre a professora de turma e a assistente” - linha 17), avaliando seu papel na instituição (Linde, 1997; Thompson e Hunston, 1999).

A fim de avaliar como se percebe em relação a sua função de assistente para a instituição, Talita faz uso de uma metáfora (Lakoff e Johnson, 1980), sinalizando seu envolvimento emocional e mitigando a força do ato (“invisível” - linha 18).

Além disso, a metáfora sinaliza posicionamento do *self* e do outro, indicando como Talita se sente e como acredita que os outros a percebem. Neste sen-

tido, a teoria do posicionamento aponta para a construção de um posicionamento reflexivo deliberado do *self* e do outro (Van Langenhove e Harré, 1999, p. 23), construído a partir de possíveis posicionamentos dos outros sobre ela.

Os marcadores discursivos “então”, “na verdade” (linhas 22 - 24), reorientam o posicionamento sobre o outro, com uma explicação (Scott e Lyman, 1968; Buttny e Morris, 2001), que se volta para modelo que os alunos aprendem e reproduzem desde que entram na instituição. Andreia corrobora, parcialmente, com o posicionamento explicativo de Talita ao reiterar que sua função é, na verdade, um comportamento “aprendido pelos alunos desde os primeiros anos” (linha 20). Sendo assim, o posicionamento de Talita sobre a função de assistente é uma construção baseada no posicionamento de outros (Van Langenhove e Harré, 1999), ao seguirem um modelo aprendido na instituição (“aqui” - linhas 23 e 24).

Andreia posiciona-se também criticamente, em relação à função institucional do professor assistente em: “o assistente não é uma professor ^oné^o, não uma professora (0.5)” (linha 24- 26). Através da utilização do tag “^oné^o” (ou pergunta apêndice, segundo Gago *et al.*, 2012), Andréia sugere que o grupo partilhe de sua avaliação. Andréia continua seu posicionamento explicativo durante o turno (“[É uma pessoa entre um, entre um inspetor, uma babá, e uma, sei lá” - linha 25) e posiciona e compara outros profissionais (babá e inspetor) a fim de construir o significado da função do professor assistente.

Talita procura se reposicionar em discurso, com um posicionamento de terceira ordem, envolvendo fala sobre fala (linhas 27 e 28). Ela retoma seu posicionamento reflexivo, com uma linha de história de experiência profissional enquanto professora (De Fina, 2009). Diferentemente dos turnos assumidos por Talita até então, e que se caracterizavam como *accounts* explicativos, Talita inicia um *account* narrativo, fazendo uma avaliação do seu cargo na escola, a partir da recapitulação de sua trajetória profissional.

Neste momento, Talita inicia uma linha de história voltada para o passado, para sua experiência de 23 anos de magistério enquanto professora regente e assume um posicionamento de inadequação em relação ao seu papel profissional atual enquanto assistente (linhas 29 - 32). A metáfora (Lakoff e Johnson, 1980) representada pelo verbo “cair” em: “de repente, eu caí assim, tipo, minha identidade está perdida, completamente perdida” (linha 30 e 31) metaforiza a construção da sensação de retrocesso, como em um ranking de posições. Na linha

32 (“Por mais que eu diga que isso não é meu, hhhh, fica difícil, fica muito, fica muito difícil ainda”), Talita utiliza o advérbio “não” a fim de indexar a negação ao papel de assistente. O riso “hhh” pode demonstrar que neste momento Talita sente-se desconfortável por assumir este posicionamento reflexivo (Harré *et al.*, 2009), complementando que “fica difícil, fica muito, fica muito difícil” aceitar ser assistente, utilizando o advérbio de intensidade (muito), a fim de reforçar o adjetivo difícil e qualificar sua posição na instituição.

Ao iniciar seu turno com o marcador “enfim” (linha 33), Talita inicia a conclusão de seu *account* narrativo (De Fina, 2009) e posiciona forçadamente (Van Langenhove e Harré, 1999) as outras participantes enquanto professoras regentes da instituição (“vocês podem falar melhor aí com relação porque vocês são (1.0) professoras de sala mesmo, né, eu (0.9) *walk around*”).

6.2.2

Identidades do professor estrangeiro: entre posicionamentos de si mesmo e da instituição

O segmento aconteceu no decorrer da entrevista, aproximadamente 20 minutos depois de iniciada a interação. A pergunta da entrevistadora suscita que os entrevistados expliquem ou avaliem²⁸ sua posição na instituição (“Como você percebe o seu papel, enquanto professor e falante nativo de inglês, na escola?” - linha 235).

Segmento 4 – Entrevista com os professores ingleses

235	Alessandra	How do you see your role as an English teacher, a native speaker, in the school?
236		
237	Paul	I I think one of the things is obviously. ... I think the children and the parents enjoy having a native speaker teacher sometimes because they feel they are gonna get the more authentic English experience and I mean it is difficult without our role in the school because we were told, you need to be a good role model for other teachers ... it's it's it's a difficult one really, the role in the school ... I don't feel my role
238		
239		
240		
241		
242		

²⁸ Nesta pesquisa assumiremos avaliação enquanto um dos constituintes mais relevantes de uma narrativa, visto que “os falantes só escolhem relatar algo, seja para avaliarem determinado evento, ou para terem o evento avaliado por seu interlocutor” (Gago *et al.*, 2012, p.77). Sendo assim, a avaliação seria a motivação do narrador, e foco central da narrativa possuindo caráter difuso, uma vez que faz parte da interpretação que o indivíduo faz sobre determinado fato reportável ou sobre outros elementos da narrativa.

243		in the school necessarily relates to my language I think it relates to what I'm expected to do which is be a role model try and do a little bit more, try and, you know, show other teachers may be a different way to do things, I don't know if it necessarily relates to language, I would say it is more I trying to be a senior teacher, an example for the others rather than anything else.
244		
245		
246		
247		
248		
249	Helen	hummm and I think when I first came it was pretty new. You know, things from England ... the problem is now I have been here so long that we... ((Susan enters the room while the conversation is going on. At that point we make some gestures to ensure that, although late, she could come in and join in the conversation ... Helen keeps talking)).
250		
251		
252		
253		
254		
255	Paul	We don't have anything knew... to bring with us ... hhhh

Segmento 4 – Tradução

235	Alessandra	Como você percebe o seu papel, enquanto professor e falante nativo de inglês, na escola?
236		
237	Paul	Eu eu acho que uma das coisas é obviamente ... eu acho que as crianças e os pais gostam de ter um professor nativo as vezes por que eles sentem que terão uma experiência inglesa autêntica e eu quero dizer que o nosso papel é difícil na escola por que falaram para sermos um exemplo para outros professores... isto isto isto é uma coisa difícil mesmo, nosso papel na escola ... eu não sinto que meu papel na escola necessariamente se relacione com meu idioma eu acho que que se relaciona mais com o que é esperado que eu faça que é ser um modelo tentar e fazer um pouco mais, tentar e, você sabe, mostrar talvez aos outros professores um jeito diferente de fazer as coisas, eu não sei se está relacionado necessariamente ao idioma que falo, eu diria que é mais eu tentar ser um professor experiente, um exemplo para os outros mais do que qualquer outra coisa.
238		
239		
240		
241		
242		
243		
244		
245		
246		
247		
248		
249	Helen	hummm e eu acho que quando nós chegamos as coisas eram novas. Você entende, as coisas da Inglaterra ... o problema agora é que eu já estou aqui há tanto tempo que nós... ((Susan entra na sala enquanto a entrevista está em andamento. Neste momento, nós gesticulamos para demonstrar que, embora esteja atrasada, ela pode entrar e juntar-se a conversa ... Helen continua a fala anterior)).
250		
251		
252		
253		
254		
255	Paul	Nós não temos nada de novo ... para mostrar... hhh

Em seu posicionamento de segunda ordem (Langenhove e Harré, 1999, p.20), Paul alterna entre o posicionamento reflexivo de *self*, com foco no idioma e em sua experiência profissional, e aquele a partir do olhar do outro, seja este o das crianças e dos pais, dos professores ou da instituição.

Paul utiliza modalizadores de dúvida e crença (“I think”, “maybe”, “I would say”²⁹ – linhas 237, 240 e 246) a fim de mitigar seu ato (Fraser, 1980; Holmes, 1984). Primeiramente, Paul faz sua reflexão baseado no que ele acredita que o “outro”, no caso os responsáveis pelos alunos e os próprios alunos (“*the children and the parents*” - linhas 237 e 238), esperam do papel do professor de nacionalidade inglesa na escola, articulando outras vozes em seu posicionamento. A utilização do advérbio quantificador “*sometimes*”, enquanto indexal, aponta para a existência de exceções a esta afirmação, como uma forma de amenizar o efeito de seu posicionamento (Holmes, 1984).

Em seguida, seu posicionamento é reformulado (linhas 237 a 240), pois Paul muda o indexal para o pronome “*we*” posicionando o grupo/coletivo (Snow, 2001), como se estivesse falando em nome dos professores da comunidade inglesa. Paul passa a mencionar, de forma indeterminada, que eles são instruídos por um “outro” a agirem de forma exemplar, a fim de serem modelos de educação britânica para os outros professores, explícito na fala reportada “*we were told*”. Segundo Fraser (1980), a utilização da voz passiva pode, além de caracterizar um distanciamento entre a elocução e o falante, também ser vista como uma estratégia de mitigação ao indeterminar a agência, o que contribui para amenizar um possível efeito negativo deste ato.

No entanto, na linha 242, Paul corrobora com a avaliação feita por “outros” sobre seu papel, uma vez que passa a utilizar o pronome pessoal “*I*” como em “*I do not feel my role in the school necessarily relates to my language I think it relates to what I am expected to do*”. A partir da utilização do pronome pessoal, e de verbos parentéticos³⁰, como “*feel*” e “*think*” (Urmson, 1952 *apud* Fraser, 1980 p.348), Paul posiciona seu papel na instituição enquanto modelo (“*show other teachers may be a different way to do things*” – linha 245). No entanto, a utilização do modalizador “*maybe*” aponta para a incerteza de seu posicionamento, podendo funcionar como uma estratégia para abrandar uma explicação e legitimar a importância do professor inglês sobre os outros professores.

²⁹ No corpo do texto que analisa os segmentos das entrevistas com os professores ingleses, utilizaremos os trechos da versão original da entrevista em Inglês, a fim de não comprometer a fidedignidade dos significados.

³⁰ Verbos parentéticos estabelecem significação, ao nível informacional, pois introduzem esclarecimentos, avaliações, ressalvas, advertências, atenuações e comentários sobre o que é dito.

A partir de uma estratégia discursiva de modalizadores e de indexais, Paul não se mostra assertivo em seu posicionamento, numa possível tentativa de proteger a sua face e a do outro. Neste sentido, podemos inferir que Paul, membro da comunidade inglesa, membro *in-group* no contexto desta entrevista, me reconhece enquanto membro do *out-group* (Ting-Toomey, 1999 e Bucholtz e Hall, 2006) optando por utilizar estratégias de polidez e de não imposição de sua avaliação protegendo as nossas faces e evitando um desconforto durante a interação.

A troca de turno entre os professores ingleses se dá de forma muito homogênea e ordenada, com alternância de turnos entre os participantes bem demarcados (Edelsky, 1993) nas respostas às perguntas da entrevistadora.

Helen (linhas 249 a 251) indica que vai iniciar seu turno com o marcador “hummm”, um indício de hesitação e, com a conjunção “and”, sinaliza para a co-construção. O posicionamento de Helen é marcado por avaliações de cunho pessoal, explicitados pelo uso do pronome pessoal “I”, seguido de uma avaliação sobre o tempo em que está afastada da realidade educacional inglesa em contraste com sua permanência no “aqui”, referindo-se a realidade sociocultural brasileira (“*I think when I first came it was pretty new, you know things from England*”).

Já no final da linha 251, Helen utiliza o pronome pessoal “we” sugerindo que iniciaria uma fala incluindo os professores ingleses (no caso Paul e Helen), mas é interrompida pela entrada de Susan na sala. Paul aproveita a interrupção e assume o turno, aderindo, de certa forma, ao posicionamento de Helen.

É interessante observar que Paul assume a posição de professor contratado para compartilhar uma nova prática pedagógica com “*other teachers*” (linha 245) não definindo estes professores. Esta estratégia de mitigação do ato e de indiretividade contribui com a manutenção da relação falante/ouvinte, (Fraser, 1980), tendo em vista que havia uma professora de nacionalidade brasileira conduzindo a entrevista.

6.3

Reconfigurações identitárias sobre o papel profissional na escola

Nesta seção, apresentaremos segmentos sobre reconfiguração identitária em relação ao papel dos professores na instituição; desde o ingresso na escola, no

segmento com os professores brasileiros até o processo de reconfiguração profissional de professores ingleses na relação com os alunos.

6.3.1 Refletindo sobre o ingresso na instituição

No segmento 5 (linhas 699-703), as professoras são convidadas pela entrevistadora a fazerem uma avaliação comparando suas trajetórias profissionais antes e depois de terem iniciado o trabalho na instituição internacional. As entrevistadas são instadas a se posicionarem, em um caso de posicionamento forçado do *self* e a partir de linhas de histórias, posições são disponibilizadas.

Segmento 5 – Entrevista com as professoras brasileiras

699	Alessandra	[Se vocês], se vocês fossem avaliar (0.7) a (1.0), a prática docente de vocês (0.8) antes (0.8) e depois da () (0.8)? De que forma, como você compararia (0.6)? Como você avaliaria essas duas práticas, né, nas escolas brasileiras que vocês tiveram e agora na () (0.8)? De que forma você avalia a prática de [vocês, assim]?
700		
701		
702		
703		

À luz da pergunta, as entrevistadas constroem linhas de história a partir de *accounts* narrativos. As trocas de turno são intensas e as participantes passaram por situações de conflito institucional e pessoal enquanto se posicionavam e eram posicionadas pelas outras (Van Langenhove e Harré, 1999) ao longo da interação.

Segmento 6 – Entrevista com as professoras brasileiras

707	Andréia	[Porque eu] tive no meu primeiro ano aqui (0.3) a minha diretora, isso <u>foi bom</u> e foi ruim (0.4). Foi bom porque ela me formatou literalmente (0.3), me encaixotou e assim eu aprendi a fazer aquela aula minutada, °com “warm up”, com “stand up”°, “ROLLEDOWN” “rolling in the deep”, entendeu? Eu <u>entendi</u> ...
708		
709		
710		
711		
712	Márcia	É.
713	Andréia	Que era aquilo [que ela observava e fazia] ...
714	Talita	[É, como era a maquinaria, é].
715	Andréia	Minha toda santa aula. Foi ótimo. Foi um inferno no início, eu falei: gente, eu sou uma incompetente. Tudo que eu fiz na minha vida joga fora (0.7). Mas eu aprendi a falar esta língua (0.3), destas pessoas (0.3), nesta, nesta forma de conceber o currículo (0.6). Eu, quando na universidade era bolsista do CNPq nessa área de de currículos de música. Então eu estudei váaaarias formas de currículo, âããã, e eu caí num negócio que eu nunca tinha visto, >porque a escola internacional
716		
717		
718		
719		
720		
721		

722		°ela tem intenção de fazer isso.< “My precious”, aquela coisa que° você
723		sabe que é dali (0.5). E foi muito bom (0.9). Hoje, olhando pra traz, eu
724		vejo que eu trouxe [das minhas, do] ...
725	Talita	[Exatamente, é].
726		Meu “background” (0.3) e das minhas características como pessoa,
727		coisas (0.2) que foram moldadas aqui (0.7), entendeu? Eu acho que eu
728		não sou (0.3) uma professora, como que eu posso dizer (0.3),
729	Andréia	estritamente <formada>, como, como o pessoal sai do curso de
730		“assistant”, faz aqueles <milhões> de cursos (0.3) internos que visam
731		(0.3) fazer uma pessoa ficar de acordo com aquela cabeça, [eu não fiz
732		isso, porque a gente já chegou].
733		[Pensar
734	Márcia	dentro da caixinha].
735	Talita	Não só pensar dentro da [<caixinha>].
736		[Mas é pensar de acordo] com a cabeça de,
737	Andréia	[co, o modelo <u> dessa escola</u>].
738		[PORQUE EU TÔ DENTRO DA CAIXINHA, MAS EU TÔ COM A
739		CABEÇA] PRA FORA. EU TÔ OLHANDO LÁ FORA. A aula que eu
740	Talita	faço hoje é dentro da caixinha, [mas o meu (0.2), MAS O MEU
741		“YELLOW] ...
742		[>Porém, aproveitando o que
743	Andréia	você já tem<], sim.
744		SUBMARINE” tá aqui com o meu negocinho olhando e eu tô olhando
745	Talita	para fora e [eu tô colocando as coisas] ...
746	Andréia	°[eu acho que é por aí]°.
747		Que <u>eu gosto</u> , as coisas que eu acho importante, [as coisas que eu trago
748	Talita	ao longo da minha <u>vida</u> . Então], ...
749		[A gente sempre colo-
750	Andréia	ca nossas, nossos “fingerprints”, não tem como].
751	Márcia	[É, claro (0.5) tem que ser].
752	Talita	O que eu posso dizer: só melhorei, eu só melhorei. Eu sou, ...

A fim de organizar a análise do segmento 6 serão feitos recortes deste a partir da relevância dos turnos para os objetivos desta seção.

Segmento 6.1 – Entrevista com as professoras brasileiras

707		[Porque eu] tive no meu primeiro ano aqui (0.3) a minha diretora, isso
708		<u>foi bom</u> e foi ruim (0.4). Foi bom porque ela me formatou literalmente
709	Andréia	(0.3), me encaixotou e assim eu aprendi a fazer aquela aula minutada,
710		°com “warm up”, com “stand up”°, “ROLLEDOWN” “rolling in the
711		deep”, entendeu? Eu <u>entendi</u> ...

Ao iniciar sua resposta com a partícula “Porque” (linha 707), Andréia inicia um posicionamento explicativo, acrescentando uma avaliação sobre sua entrada na instituição.

A alternância de palavras de teor avaliativo está dentre as pistas linguísticas, como, por exemplo, os adjetivos “bom” e “ruim” (linha 708), além dos adjetivos e indexais que se referem à Andréia, por exemplo: pronomes pessoais de primeira pessoa, pronomes possessivos, pronomes reflexivos e um pronome de terceira pessoa. A utilização dos pronomes dêiticos de pessoa está relacionada ao posicionamento individual e reflexivo da participante (Harré *et al.*, 2009).

É interessante notar que a maneira positiva de Andréia posicionar a diretora da instituição local aponta um significado de rigidez, de engessamento da prática docente, subvertendo o princípio da liberdade de conduta e atuação da profissional de educação, de forma paradoxal (“formatou literalmente (0.3), me encaixotou e assim eu aprendi a fazer aquela aula minutada” – linhas 708-709).

Segundo Lakoff e Johnson (1980), se percebemos o formatar e o encaixotar não apenas como uma entidade física, mas como causa de um conflito intrapessoal, isso possibilita uma reflexão que abre espaço um reposicionamento e consequente ressignificação identitária. Metáforas ontológicas permitem-nos lidar racionalmente com nossas experiências. Assim sendo, Andréia, a partir destas metáforas, posiciona-se com uma experiência de contingência institucional, assumindo um posicionamento de opressão do *self* em relação à instituição.

Com Andréia, as metáforas atuam como indexais que contribuem para a construção do seu posicionamento em relação à forma como foi “treinada” por sua diretora, exigindo uma ressignificação de seu papel de professora de música dentro da instituição em contraste com sua experiência anterior.

Nas linhas 710 e 711, Andréia explica que aprendeu a fazer uma aula detalhada e utiliza um termo (“*warm up*”) próprio da comunidade de prática institucional em questão (Wenger, 1998). Andréia ainda refere-se a uma música “*rolling in the deep*”, configurando sua pertença a comunidade dos professores de música (Wenger, 1998), apontando para a construção de um posicionamento coletivo (Snow, 2001). Ao utilizar as expressões “*stand up*, *ROLLDOWN* e *rolling in the deep*”, Andréia faz um *account* explicativo sobre uma aula detalhada, utilizando expressões que exageram e que reforçam a noção de uma aula cheia de malaba-

risimos. A expressão *tag* (“entendeu?”) reforça a noção de discurso em interação e de espera por uma resposta.

Segmento 6.2

712	Márcia	É.
713	Andréia	Que era aquilo [que ela observava e fazia] ...
714	Talita	[É, como era a maquinaria, é].
715	Andréia	Minha toda santa aula. Foi ótimo. Foi um inferno no início, eu falei: gente, eu sou uma incompetente. Tudo que eu fiz na minha vida joga fora (0.7). Mas eu aprendi a falar esta língua (0.3), destas pessoas (0.3), nesta, nesta forma de conceber o currículo (0.6). Eu, quando na universidade era bolsista do CNPq nessa área de de currículos de música. Então eu estudei váaaarias formas de currículo, âããã, e eu caí num negócio que eu nunca tinha visto, >porque a escola internacional °ela tem intenção de fazer isso.< “My precious”, aquela coisa que° você sabe que é dali (0.5). E foi muito bom (0.9). Hoje, olhando pra traz, eu vejo que eu trouxe [das minhas, do] ...
716		
717		
718		
719		
720		
721		
722		
723		
724		
725	Talita	[Exatamente, é].
726	Andréia	Meu “background” (0.3) e das minhas características como pessoa, coisas (0.2) que foram moldadas aqui (0.7), entendeu? Eu acho que eu não sou (0.3) uma professora, como que eu posso dizer (0.3), estritamente <formada>, como, como o pessoal sai do curso de “assistant”, faz aqueles <milhões> de cursos (0.3) internos que visam (0.3) fazer uma pessoa ficar de acordo com aquela cabeça, [eu não fiz isso, porque a gente já chegou].
727		
728		
729		
730		
731		
732		

Ao dar continuidade a sua linha de história, Andréia utiliza dois adjetivos contrastivos (“foi ótimo, foi um inferno no início” – linha 715), apontando para uma posição em conflito dentro da instituição. A metáfora (“foi um inferno no início”) posiciona o momento do contato com o novo, a entrada na instituição de forma negativa e demonstra uma necessidade de reavaliação de sua posição profissional dentro da instituição.

Ao se classificar como “incompetente” (linha 716), Andréia utiliza um predicativo a fim de orientar o significado social que contribui para a construção intersubjetiva de sua identidade, que será negociada e coconstruída ao longo da entrevista no contato com as outras participantes.

Na linha 717, Andréia reformula seu posicionamento à luz do momento inicial conflituoso e, para isso utiliza a conjunção dêitica “mas” como marcação de contraste entre a experiência no momento inicial e a reformulação de sua posição dentro da instituição. O *account* narrativo de recapitulação de sua experiência e

trajetória profissional passada (linha 717), sugere que Andréia está construindo um posicionamento em processo a partir de reflexão.

A fim de representar o currículo da instituição internacional, Andréia utiliza a expressão em inglês (“*My precious*” – linha 722) que remete ao filme *O Senhor dos Anéis*, a fim de metaforizar a natureza do currículo da escola internacional. Neste filme, o personagem Gollum, encontra o anel especial tão procurado ao longo da saga. Com esta metáfora, Andréia associa o currículo da escola internacional a algo precioso, secreto e de difícil acesso, uma jóia.

O marcador temporal (“hoje, olhando para traz, eu” – linha 723-727), seguidos por pronomes dêiticos (meu, minha), evidencia que todo o turno de Andréia foi de um posicionamento reflexivo de *self*, de construção de uma nova reconfiguração profissional marcada pelo antes, o durante e o atual momento vivido na instituição, explicitando a construção de uma nova identidade resultante deste processo.

Na linha 727, a posição assumida por Andréia é contrastada com a posição da professora assistente, caracterizando um posicionamento forçado de Talita. O pronome demonstrativo em “ficar de acordo com **aquela** cabeça” (linha 731), associa “aquela cabeça” aos moldes ingleses de educação, posicionando o outro grupo sociocultural (Bucholtz e Hall, 2005).

Segmento 6.3

733	Márcia	[Pensar dentro da caixinha].
734		
735	Talita	Não só pensar dentro da [<caixinha>].
736	Andréia	[Mas é pensar de acordo] com a cabeça de, [co, o modelo dessa escola].
737		
738	Talita	[PORQUE EU TÔ DENTRO DA CAIXINHA, MAS EU TÔ COM A CABEÇA] PRA FORA. EU TÔ OLHANDO LÁ FORA. A aula que eu faço hoje é dentro da caixinha, [mas o meu (0.2), MAS O MEU “YELLOW] ...
739		
740		
741		
742	Andréia	[>Porém, aproveitando o que você já tem<], sim.
743		
744	Talita	SUBMARINE” tá aqui com o meu negocinho olhando e eu tô olhando para fora e [eu tô colocando as coisas] ...
745		

Márcia utiliza a metáfora (“pensar dentro da caixinha”) que sugere um pensar de forma rígida e imutável, uma oposição entre o dentro e o fora, remetendo à ideia de “formatação” já apresentada por Andréia em turno anterior. A

troca de turnos sugere a coconstrução do posicionamento explicativo por Andréia e Márcia, que parecem negociar as questões sobre o modelo instituído para as assistentes *versus* aquele vivenciado pelas professoras especialistas em questão.

Seguindo a linha da construção discursiva deste grupo até o momento, Andréia posiciona-se como integrante da instituição, explica seu ingresso na escola e, ao posicionar-se, posiciona, implicitamente, Talita, a professora assistente.

No entanto, Talita demonstra estar em parcial desacordo com a posição em que fora forçadamente colocada pelas outras participantes e se reposiciona dentro de uma prática discursiva de terceira ordem, iniciando uma situação de conflito.

Veementemente, com o aumento do tom de voz, Talita contesta a forma como seu *self* foi posicionado e, sai em defesa de sua face enquanto assistente, conduzindo a interação para uma renegociação de posicionamentos em relação a sua função na instituição (linhas 738-741).

A partir da metáfora utilizada por Márcia, “pensar dentro da caixinha”, Talita ressignifica esta metáfora e cria uma nova. Para Talita, a caixinha, imagem utilizada por Márcia, é para ela um *Yellow Submarine* (linhas 741 e 744). A intertextualidade presente na metáfora do submarino é muito emblemática se observada por dois pontos de vista: primeiro pelo âmbito da música, visto que os Beatles lançaram um álbum baseado no filme intitulado *Yellow Submarine* de 1968, e o segundo ponto refere-se ao que representa um submarino que pode submergir e emergir mantendo um olhar para fora, não aprisionado³¹.

A metáfora do *Yellow Submarine* posiciona Talita em concordância com os moldes da instituição e a função de professora assistente. Apesar de ter passado pelos cursos de assistente baseado nos moldes ingleses, a metáfora do periscópio demonstra que Talita agrega seus conhecimentos prévios e sua experiência profissional para sua prática atual. (“tá aqui com o meu negocinho olhando e eu tô olhando para fora e [eu tô colocando as coisas]...” - linhas 744-745).

³¹ O filme *Yellow Submarine* é uma espécie de desenho animado sobre *Pepperland*, um paraíso situado a oito mil léguas submarinas cercado de cor e música. Os *Blue Meanies* atacaram *Pepperland* para acabar com a música. Sendo assim, Os Beatles embarcam no submarino amarelo com o intuito de salvar *Pepperland*. Durante todo o filme, pode-se perceber o tom crítico sobre ícones da música daquele tempo. O segundo sentido aferido à metáfora do submarino é baseado no viés do meio de transporte utilizado para espionagem. O submarino foi utilizado na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) como forma de ataque silencioso ao inimigo. O interessante é notar que, além da ampla visão das profundezas do oceano, continua a ter visão da superfície através do uso do periscópio.

A partir da situação de conflito, Andréia e Márcia se reposicionam assumindo falas reparadoras (linhas 746, 749, 751), a fim de salvar as faces e de sustentar o posicionamento de Talita.

Segmento 6.4

746	Andréia	°[eu acho que é por aí]°.
747	Talita	Que <u>eu gosto</u> , as coisas que eu acho importante, [as coisas que eu trago ao longo da minha <u>vida</u> . Então], ...
748		
749	Andréia	[A gente sempre coloca nossas, nossos “fingerprints”, não tem como].
750		
751	Márcia	[É, claro (0.5) tem que ser].
752	Talita	O que eu posso dizer: só melhorei, eu só melhorei. Eu sou, ...

Andréia corrobora com a explicação de Talita em “°[eu acho que é por aí]°” e o faz a partir de uma fala sobreposta e em um tom de voz mais baixo, em contraste com o tom enfático de Talita em seu turno anterior (linhas 738-741).

Talita também se posiciona em relação à instituição (linha 752), ao avaliar que melhorou muito após as aulas do curso de assistente. Com a metáfora do submarino, Talita apresenta um posicionamento híbrido legitimando parcialmente sua posição na instituição: ao mesmo tempo em que ela se posiciona de forma coconstruída em relação a sua identidade enquanto assistente, Talita agrega a sua trajetória profissional passada aos conhecimentos adquiridos durante o curso provido pela instituição.

6.3.2

Refletindo sobre o processo de reconfiguração profissional dentro da instituição

A pergunta formulada pela entrevistadora neste segmento sugere que os professores ingleses comparem sua prática profissional antes e após a entrada na instituição atual e seu contato com as crianças brasileiras. Os entrevistados são instados a se posicionarem, em um caso de posicionamento forçado do *self* e, a partir de linhas de histórias, disponibilizam posições.

Segmento 7 – Entrevista com os professores ingleses

319	Alessandra	Have you changed? Have you felt like a change in your approach to children and to your teaching?
320		
321	Paul	do you know Alessandra, there is something, I hate to admit that, but

322		by now, I accept a little bit more children being a little bit noisier.
323		Because when I first came here, first of all, I questioned whether I was
324		a good teacher or not because I came here and they just talked so
325		much ... and I fight against every year they have boundaries, but now
326		I've kind of accepted the cultural side that there is a little bit more
327		noise in the classroom than I was used to in England necessarily ...
328		obviously there are still boundaries but I've accepted that ... I guess
329		that ... that has changed me a little bit ... and I think maybe I am a
330		little bit more, I wouldn't say more cuddly with the children ... hhh ...
331		, but I mean, when I first got to Brazil one of the children touched me
332		you know I was like 'what are you doing?' but now I accept that may
333		be they are, you know, occasionally gonna touch me, ... I guess.
334	Helen	Yeah
335	Susan	I don't agree, I didn't feel I've changed my teaching style at all, I
336		don't accept anyone speaking if I'm speaking to them
337		>No, I don't accept that<. But I mean like, for example, in my
338	Paul	classroom in England the children worked in silence during the main
339		activity of the lesson, here
340	Susan	alright. I do, I've never done that.
341	Paul	That's never gonna happen here in Brazil. I can't get the children to
342		work in silence for 25 minutes half an hour, in England they would.
343	Helen	Yeah

Segmento 7 – Tradução

319	Alessandra	Você mudou? Você sentiu alguma mudança em sua abordagem com
320		as crianças ou com a forma com que você ensina?
321		Sabe Alessandra, tem uma coisa, eu odeio admitir, mas agora, eu aceito
322		um pouco mais que as crianças sejam barulhentas. Porque logo quando eu
323		cheguei, primeiramente, eu questioneei se eu era um bom professor ou não
324		por que quando eu comecei as crianças falavam tanto... E eu lutava contra
325		isso todos os anos. Eles têm seus limites, barreiras, mas agora eu meio que
326		aceitei o aspecto cultural e que há mais barulho na sala de aula do que eu
327	Paul	estava acostumado na Inglaterra ... Obviamente ainda há limites, barreiras,
328		mas eu já aceitei isso... eu acredito que isso... isso tenha me modificado
329		um pouco... e eu acho que, talvez, eu esteja um pouco mais, eu não diria
330		mais afável/ caloroso com as crianças ... hhh ..., mas eu quero dizer,
331		quando eu cheguei no Brasil uma das crianças me tocou sabe eu pensei
332		assim "o que você está fazendo?" mas agora eu aceitei que talvez eles
333		sejam, entende, ocasionalmente eles irão me tocar, ... Eu acho.
334	Helen	Sim
335	Susan	Eu não concordo, eu não sinto que eu tenha mudado meu estilo de ensinar,
336		eu não aceito que ninguém fale enquanto eu estiver falando com eles.
337		>Não, eu não aceito isso <. Mas, eu quero dizer, por exemplo, em
338	Paul	minha sala de aula na Inglaterra as crianças trabalhavam em silêncio
339		durante a atividade principal da aula, aqui.

340	Susan	Certo. Eu nunca aceitei isso.
341	Paul	Isso nunca vai acontecer aqui no Brasil. Eu não consigo que as crianças trabalhem em silêncio por 25 ou 30 minutos, na Inglaterra eles trabalhariam.
342		
343	Helen	Sim

Logo no início de sua linha de história, Paul, explicitamente, se posiciona enquanto entrevistadora e participante ratificada (“do you know Alessandra” - linha 321) uma vez que utiliza meu nome em sua fala, contribuindo para o enquadre da entrevista de pesquisa. Paul adota um posicionamento individual relutante de *self*, baseado em sua ordem sociocultural. Com o pronome indexal “I”, os verbos “*hate*” e “*admit*”, Paul se reposiciona enquanto professor de crianças brasileiras, em contraste com seu posicionamento em contato com crianças de seu grupo sociocultural (linha 321).

O adjetivo “*noisier*” demonstra que há uma comparação sendo feita, só que de forma velada, sem evidências diretas no contexto. A utilização do item lexical como “*little bit*” acompanhando o adjetivo sugere uma estratégia de mitigação do ato, amenizando o que ele aceita acontecer em sala de aula. Paul utiliza um *account* para comparar a realidade de seus alunos na Inglaterra daqueles para quem leciona na instituição em questão.

Segmento 7.1

321	Paul	do you know Alessandra, there is something, I hate to admit that, but by now, I accept a little bit more children being a little bit noisier. Because when I first came here, first of all, I questioned whether I was a good teacher or not because I came here and they just talked so much ... and I fight against every year they have boundaries, but now I’ve kind of accepted the cultural side that there is a little bit more noise in the classroom than I was used to in England necessarily ... obviously there are still boundaries but I’ve accepted that ... I guess that ... that has changed me a little bit ... and I think maybe I am a little bit more, I wouldn’t say more cuddly with the children ... hhh ... , but I mean, when I first got to Brazil one of the children touched me you know I was like ‘what are you doing?’ but now I accept that may be they are, you know, occasionally gonna touch me, ... I guess.
322		
323		
324		
325		
326		
327		
328		
329		
330		
331		
332		
333		

Na linha 325, Paul, utiliza a imagem da metáfora estrutural “*figthing against*”, sugerindo sentir-se em uma situação de conflito. Apesar de tentar fazer com que as crianças trabalhem em silêncio, ele tem que aceitar a influência cultural (“*I’ve kind of accepted the cultural side that there is a little bit more noise in*

the classroom than I was used to in England necessarily”) e o fato de que os alunos são mais barulhentos no Brasil se comparados aos alunos da Inglaterra. Neste sentido, Paul posiciona deliberadamente seus alunos no Brasil ao posicionar os alunos ingleses, demonstrando um estranhamento de ordem sociocultural.

Paul utiliza uma estrutura linguística com verbo factual (*“I questioned whether I was a good teacher or not”* - linha 323), que sugere orientação emocional do falante, seguido de silogismo de premissa (Gago *et al.*, 2012) ao utilizar a partícula condicional (*“whether”*). Estas marcas linguísticas sugerem que Paul inicia seu posicionamento de *self* enquanto professor, retomando o momento da chegada e dos primeiros contatos com os alunos desta instituição.

Ao construir uma avaliação sobre o quão carinhoso é com seus alunos, Paul utiliza algumas expressões que podem apontar para uma reconfiguração de *self*, como em *“I think maybe I am a little bit more, I wouldn’t say more cuddly with the children ... hhh ... , but I mean”*. A utilização do advérbio modal *“maybe”*, associado ao diminutivo ao dizer que se acha *“a little bit more”* e a negação em *“I wouldn’t say cuddly”* apontam para uma estratégia de mitigação em admitir tal comportamento perante outros membros da interação, como proteção de face.

Paul reestrutura seu posicionamento a partir de uma auto-correção e reformulação do que foi dito a partir de uma exemplificação. Em *“I mean, when I first got to Brazil one of the children touched me you know I was like ‘what are you doing?’ but now I accept that may be they are, you know, occasionally gonna touch me, ... I guess.”* Paul utiliza uma fala encaixada com a finalidade de retomar um momento passado (*“what are you doing?”*), caracterizando um *account* narrativo, e continua a utilizar indexais que denotam uma postura modalizada em relação a sua atitude atual, exemplos: *maybe, occasionally, guess*.

Paul utiliza um *account* narrativo para justificar seu comportamento com os alunos e recapitular o passado, posicionando o comportamento dos alunos como um estopim para sua mudança comportamental.

No segmento a seguir, a professora Helen posiciona-se de acordo com o posicionamento de Paul (*“Yeah”* - linha 334). Susan, por outro lado, contesta o posicionamento de Paul e discorda diretamente (*“I don’t agree”*), posicionando-se de forma inalterável em relação ao seu posicionamento de *self* de ordem sociocultural. O posicionamento de Susan diante de um comportamento fora das

regras, independentemente do contexto sociocultural dos alunos, não parece ter afetado a forma como esta posiciona seu *self* profissional.

Segmento 7.2

334	Helen	Yeah
335	Susan	I don't agree, I didn't feel I've changed my teaching style at all, I don't accept anyone speaking if I'm speaking to them
336		
337	Paul	>No, I don't accept that<. But I mean like, for example, in my classroom in England the children worked in silence during the main activity of the lesson, here
338		
339		
340	Susan	alright. I do, I've never done that.
341	Paul	That's never gonna happen here in Brazil. I can't get the children to work in silence for 25 minutes half an hour, in England they would.
342		
343	Helen	Yeah

Paul assume o turno a fim de reformular seu posicionamento (“*I mean*” - linha 337) e, a partir de um *account*, justifica seu comportamento ao comparar o os alunos brasileiros aos ingleses reforçando a diferença e evidenciando um posicionamento baseado em estereótipos (linhas 341 e 342).