

2

Fundamentos teóricos e revisão da literatura

2.1

Introdução

Neste capítulo serão tratadas, inicialmente, as pesquisas em diversas áreas que têm abordado direta ou indiretamente a questão dos conflitos em contextos interacionais. Introduzo este tema apresentando a concepção sócio-interacional da noção de conflito proposta por três autores: Jacquemet (2001), Shantz (1987 apud Sheldon, 1990) e Kyratzis & Guo (2001).

Jacquemet sustenta que o processo de gerenciamento de conflitos é fundamentalmente comunicativo e é através de atividades que envolvem conflitos que as redes sociais são ativadas e os relacionamentos sociais reconfigurados. Shantz entende que os conflitos fazem parte do processo de conhecer o outro. Segundo o autor, os conflitos emergem em função da incompatibilidade de desejos, objetivos e atitudes e a resolução bem sucedida dos conflitos requer que os participantes se adaptem uns aos outros. Kyratzis & Guo (2001:50), pesquisadoras que se detiveram em estudos sobre a interação entre crianças em ambientes educacionais, definem a noção de conflito como sendo:

Instâncias em que a criança discorda da proposta do parceiro ou quer fazer alguma coisa (ter acesso aos materiais ou a um episódio de brincadeira), mas encontra ou parece encontrar resistência por parte de outra criança³.

Nesta investigação serão vistos os momentos em que os participantes se confrontam por discordarem das idéias apresentadas ou dos alinhamentos assumidos pelos colegas/alunos e/ou pelo professor; **estes momentos são denominados de enquadres de conflito**. Veremos também como os participantes administram os conflitos na interação, que, em última instância, provocam mudanças interacionais (Jacquemet, 2001). E examinaremos, seguindo Shantz (1987 apud Sheldon, 1990), até que ponto as discussões em sala de aula, provenientes da incompatibilidade de expectativas e desejos, ajudam na

³ No original: “Conflicts were defined as instances where a child disagrees with a partner’s proposal or wants to do something (gain access to materials or a play episode) that is resisted or likely to be resisted by another child.”

construção de novas relações e oferecem a oportunidade de conhecerem melhor o professor e/ou o colega, além deles próprios poderem se conhecer melhor.

Para investigar a expressão de conflitos em sala de aula, sigo a **Sociolingüística Interacional**, a qual estuda a natureza interacional na comunicação e como os participantes conseguem atrair e sustentar a atenção um do outro. Assim, descrevo em primeiro lugar os conceitos básicos elaborados por pesquisadores pertencentes a esta área de estudo, como a questão da inferência conversacional, as pistas de contextualização, a noção de envolvimento conversacional, a noção de enquadres interacionais, esquemas de conhecimento, a teoria do duplo vínculo e também o conceito de alinhamento. Logo em seguida, detenho-me nos estudos que abordam como os conflitos são expressos e manejados em ambientes educacionais. À continuação, apresento a visão de conflito como sendo um ingrediente desejado entre certos grupos por ser uma forma de expressar a sociabilidade. Ponderações sobre as diversas funções do uso do humor e seu papel nas interações no contexto de sala de aula são a seguir discutidas. Mais adiante, seguindo uma abordagem sociocultural e interacional da concepção de afeto, defino como será utilizado o termo *sentimento* mostrando que faz parte da definição de afeto introduzida por Ochs & Schieffelin (1989) e que tem relação com a noção de face (Goffman, 1967).

Posteriormente, dedicarei minha atenção à certos aspectos relevantes na relação entre professores e alunos em sala de aula como: 1) a co-participação; 2) as relações de poder; 3) a estrutura de participação; e 4) as diversas dimensões que compõem uma aula, como as pressões sociais e pedagógicas envolvidas. Estudos realizados no ensino de matemática serão incluídos considerando que o conteúdo programático da disciplina *Linguagens e programação* (cursada pela turma, objeto desta pesquisa) se insere na área das ciências exatas. Ainda na área educacional, serão apresentadas elaborações acerca dos papéis duplos e contraditórios vividos por professores no dia-a-dia da prática educacional.

2.2

A sociolingüística interacional

Pesquisadores que utilizam o conhecimento lingüístico, antropológico e sociológico para explicar o processo e os resultados de uma interação integram a área de estudo da análise do discurso intitulada Sociolingüística Interacional

(Tannen, 1992). Uma preocupação básica proveniente desta linha de pesquisa é “descrever as estratégias comunicativas e interpretativas dos participantes na interação” (Ribeiro, 1994a:68). Segundo Gumperz (1982), a pesquisa nesta área visa especificar o conhecimento lingüístico e sócio-cultural que precisa ser compartilhado a fim de manter o envolvimento conversacional; ou seja, providencia uma maneira de interpretar o que os participantes estão fazendo enquanto falam entre si.

2.2.1

A noção de inferência conversacional e a noção de contextualização

A noção de *inferência conversacional* enquanto um “processo mental que permite aos participantes em uma determinada interação evocar o background cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar a fala” (Gumperz, 1992:229) é essencial a fim de se estudar a dinâmica dos conflitos em sala de aula. Ao propor uma teoria abrangente para a inferência conversacional, Gumperz (1982) procura desenvolver uma abordagem para a análise da conversação que considere os processos interativos que subjazem à percepção de sinais comunicativos e que afetam a compreensão nas conversas. A noção de contextualização de Gumperz (1992) deve ser entendida com referência a uma teoria de interpretação baseada na noção de inferências feitas pelos participantes dentro do contexto interacional. Durante as interações os participantes utilizam *pistas de contextualização* de natureza prosódica e paralingüística e empregam formas lexicais ou formulaicas para sinalizar o tipo de atividade de fala na qual estão engajados. Utilizando a nomenclatura de Tannen (1984), recorreremos a essas pistas para sinalizar e interpretar o enquadre metacomunicativo em operação. Esta pesquisa identifica as pistas de contextualização que o professor e os alunos utilizam para se comunicar, visando entender como as pistas indexam os diversos alinhamentos construídos durante as interações.

Veremos que, no presente estudo, as pistas não-verbais como a postura corporal e a orientação espacial dos participantes sinalizam os enquadres que se instalam dentro do contexto aula. Conforme também afirma Ribeiro (1994b), veremos que as mudanças de atividades, de tópicos, ou da distribuição de turnos são geralmente marcadas por reorientações nas posturas dos participantes.

2.2.2

Envolvimento conversacional

Tannen (1989) apresenta definições próprias sobre a questão do envolvimento e se aprofunda no tema ao apontar os trabalhos de outros pesquisadores que trataram do assunto. Segundo a autora, o *envolvimento conversacional* “é a conexão interna e emocional que os indivíduos sentem que os une tanto a outras pessoas quanto a lugares, coisas, atividades, idéias, lembranças e palavras” (Tannen, 1989:12). Tannen também vê o envolvimento como uma conquista na interação conversacional concordando com as idéias de Gumperz sobre o papel ativo que os participantes precisam assumir para se comunicarem. Segundo Gumperz (1982:2) “entender o outro pressupõe a existência de envolvimento conversacional” sendo este envolvimento fundamental para que haja compreensão lingüística. A noção de *envolvimento conversacional* permite entender a dinâmica das interações em aula e esta será discutida através dos alinhamentos que os participantes assumem frente ao tema da aula, frente aos colegas e frente ao professor.

Entre os muitos pesquisadores que se detiveram na idéia da *sincronia conversacional* está Scollon (Scollon, 1982 apud Tannen, 1989) que menciona que o discurso oral possui uma base musical, onde o ritmo conversacional é composto do tempo (o padrão das batidas) e da densidade (as sílabas ou o silêncio por batida). Na conversa, como na música, precisa haver um *conjunto rítmico* para que haja entendimento. Quando Scollon se refere ao desempenho de um quarteto de cordas, ele diz que não basta que os músicos estejam desempenhando juntos uma performance; também é preciso que eles a desempenhem em conjunto, ou seja, tem que haver um acordo mútuo sobre os tempos, tons, fortes e pianos. A noção de contextualização de Gumperz então está de acordo com o conceito de *conjunto rítmico* de Scollon, já que é o *ensemble* que faz com que os participantes estejam ligados ou conectados mutuamente na interação. Tannen (1989) complementa que ser capaz de participar em uma conversa é como se juntar a uma fila de dançarinos e aprender a coreografia. Sem um ritmo compartilhado, a comunicação entre os participantes tende a ficar amplamente comprometida. O desempenho de *duetos* (Falk, 1979) retrata claramente esta noção de *conjunto rítmico*. Quando os falantes usam recursos lingüísticos semelhantes como ratificar um ao outro, repetir a pergunta do outro e, sobretudo quando as falas se justapõem

complementando a informação apresentada (Tannen, 1984; 1989), a comunicação está ocorrendo sob a dinâmica de duetos; esta dinâmica sinaliza que está havendo entendimento e sintonia entre os participantes e que estes caminham no mesmo ritmo. Veremos nesta pesquisa que este ritmo sincronizado ocorre entre o professor e os alunos durante os enquadres orientados para a tarefa acadêmica e entre colegas quando querem ajudar a resolver os conflitos entre o professor e um terceiro colega.

As *Regras de Rapport* assinaladas por Lakoff (1973 apud Tannen, 1984) são também relevantes para este estudo. A autora destaca as regras de polidez como marcadores de estilos comunicativos que as pessoas utilizam, de acordo com suas necessidades. Ela introduz a noção de estratégias estilísticas que mais tarde nomeou de *Regras de Rapport*. Estas obedecem três princípios: a não imposição (estratégia de distância), dar opções (estratégia de deferência) e ser amigável (estratégia de camaradagem). Assim, a face positiva (Goffman, 1967; Brown & Levinson, 1978) corresponde à estratégia de camaradagem e a face negativa às estratégias de distância e deferência. Lakoff considera estas preferências estilísticas como pontos que fazem parte de um continuum. Numa ponta estão as regras de clareza, em que somente o conteúdo da mensagem é importante e na outra ponta do continuum encontra-se a camaradagem, que ocorre em situações permeadas de envolvimento emocional entre os participantes.

Neste estudo, o termo *rapport* é usado para caracterizar um alinhamento de empatia entre os participantes e o termo *camaradagem* caracteriza uma relação solidária entre colegas que pode ser sinônimo de alinhamento fraternal. Os dois termos mostram que o envolvimento conversacional está em construção.

2.2.3

Enquadres interacionais

Enquadre é um conceito de natureza psicológica, introduzido por Bateson em 1972, que consiste em determinar como os indivíduos trocam sinais que lhes permitem que haja entendimento sobre a mensagem, ou seja, refere-se à capacidade dos participantes de entender a intenção da mensagem (Tannen, 1979). Goffman (1974) entende que os enquadres são “princípios de organização que regulam os eventos – pelo menos os eventos sociais – assim como o nosso envolvimento subjetivo nestes eventos” (1974:10). Para explicar a idéia de

enquadres, Bateson faz uma analogia com a moldura de um quadro, que representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o olhar, e com a lógica de conjuntos matemáticos de inclusão, exclusão e premissas comuns (Ribeiro & Hoyle, 2002)⁴. Bateson procurou caracterizar as premissas subjacentes a certos tipos de comunicação como “a brincadeira”, “a fantasia”, “a ameaça” e “a ironia”, frisando a **natureza paradoxal** destas comunicações.

Ele destaca que processos comunicativos e psicológicos são usados pelos participantes para definir uma atividade: 1) um sinal pode ter mais de uma interpretação, por exemplo: numa situação uma mordida pode sinalizar “isto é brincadeira” e em outra situação pode querer dizer “isto é briga”; 2) um conjunto de mensagens (isto é brincadeira) exclui outras mensagens (isto é briga); 3) as mensagens dentro de um conjunto compartilham de premissas em comum (isto é uma brincadeira pode sinalizar: “somos amigos” e gritar e bater podem significar “trata-se de um jogo”; 4) não existe comunicação sem metacomunicação (as mensagens não podem ser entendidas a menos que estejam enquadradas); 5) os quadres estão embutidos um dentro do outro e o fundo delimita como a mensagem (figura), deve ser entendida; 6) os quadres são dinâmicos, ou seja, o conjunto de mensagens que se tornam ora figura, ora fundo, faz parte de um processo construído em conjunto numa atividade em movimento.

Os dados analisados no presente trabalho muitas vezes mostraram o que Bateson denomina de **comunicações paradoxais**. Há momentos em que os participantes se divertem atacando, em que se atacam brincando; enfim, situações em que uma complexa rede de significados opera na construção das relações em sala de aula.

Tannen destaca a noção de enquadre, ao entender que este pode ser dinâmico, apresentando a noção de *enquadres interacionais*. Esses são estruturas dinâmicas que ocorrem dentro das relações sociais e “referem-se à noção de que atividade está ocorrendo e de como os falantes expressam o que dizem” (Tannen & Wallat, 1987:207). Se não sabemos qual é o enquadre estabelecido na relação, não podemos interpretar nem as intenções das elocuições, nem os movimentos ou gestos apropriadamente. A noção de *enquadre interacional* presente no estudo de

⁴ Para um tratamento detalhado do conceito de enquadre na perspectiva de vários autores ver o trabalho de Ribeiro & Hoyle (2002).

Tannen & Wallat (1987) diz respeito a um processo dinâmico de sinalização de mudanças nas relações interpessoais através de traços contextuais (Gumperz, 1982).

Para realizar o estudo dos conflitos entre os integrantes da turma em foco, foram salientados dois tipos de enquadres: **enquadre orientado para a tarefa acadêmica** e o **enquadre de conflito** que ocorrem durante as tarefas de: 1) explicação; 2) cópia; 3) realização de exercícios; e 4) correção de exercícios. Estes dois enquadres estão inseridos num enquadre nomeado de **enquadre de tarefas acadêmicas**, que por sua vez está inserido no enquadre maior nomeado de **enquadre institucional**. O objetivo da investigação é analisar como são construídos os enquadres de conflito e que efeito esses enquadres têm na organização da aula e nas relações entre os integrantes da aula. Este dinamismo é o foco deste estudo.

2.2.4

Alinhamento e esquemas de conhecimento

A noção de *alinhamento ou footing* (Goffman, 1981) caracteriza a relação entre os participantes numa dada interação. “*Footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do *eu* de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro & Garcez, 1998). Uma mudança de alinhamento ocorre quando o alinhamento, postura, posição, ou *eu* projetado do participante está de alguma forma em questão. Em outras palavras, os falantes se re-alinham na conversa quando sentem necessidade de reajustar seu status de participação projetado. Goffman sugere que os participantes podem encaixar um footing no outro, caracterizando desta forma a laminação de experiências nas interações.

A análise conduzida verificou que os conflitos são sinalizados por meio de diferentes tipos de alinhamentos que ocorrem dentro do **enquadre interacional orientado para a tarefa acadêmica e dentro do enquadre de conflito**. Analiso os **alinhamentos da brincadeira, do desafio, da cooperação, entre outros**, assumidos pelos participantes na sua relação com o outro, consigo próprio e com a aula. Os alinhamentos podem se justapor ou podem ocorrer de forma simultânea e esta movimentação contribui para a agilidade das relações em sala de aula. Nos capítulos de análise veremos alinhamentos “mais escorregadiços, menos

demarcados, e mais indefiníveis” (Ribeiro, em fase de publicação) que só conseguimos identificar e nomear posteriormente através da micro-análise do discurso.

Utilizo o termo *posicionamento* como sinônimo de *alinhamento*, e não em referência à *Teoria do Posicionamento*⁵ (Davies & Harré 1990), já que o substantivo “posição” faz parte da definição de alinhamento (Goffman, 1981). O outro uso do verbo “posicionar” surge quando este tem o sentido de projetar um alinhamento no outro. Por exemplo, quando digo: “Carolina **posiciona** Pedro como alguém infantil frente a aula e aos estudos”, quero dizer que Carolina **projeta** no Pedro um **alinhamento infantil** frente à aula e aos estudos.

Segundo Goffman (1981), o falante pode ser o animador (que fala o discurso), autor (agente, dono do script) ou principal (quem motiva a fala e dela se beneficia) de sua elocução. O ouvinte pode ser participante ratificado (ouvinte primário para Erickson & Shultz, 1982) ou participante não ratificado (ouvinte secundário para Erickson & Shultz, 1982). Os participantes não ratificados podem ser ouvinte circunstante (ouvinte por acaso) ou ouvinte sub-reptício (ouvinte intrometido).

Nesta pesquisa vemos que o professor geralmente ocupa o lugar de falante primário e ao passar a palavra torna-se ouvinte primário. O aluno a quem a fala é dirigida é um participante ratificado, e assim terá o direito de ocupar o lugar de falante primário. Os demais alunos presentes na aula são considerados ouvintes secundários porque não têm o direito à palavra a menos que a conquistem no jogo interacional. Veremos também que o padrão interacional dessa sala de aula permite que haja mais de um piso conversacional, ou seja, pode haver dois falantes primários simultaneamente dentro de dois enquadres interacionais distintos. Este conflito de enquadres⁶ faz parte da dinâmica da sala de aula.

A noção de *esquemas de conhecimento* se refere “às expectativas dos participantes sobre as pessoas, os objetos, os eventos e as situações no mundo,

⁵ Davies & Harré (1990) definem posicionamento como um processo discursivo em que *selves* estão localizados na conversa como participantes coerentes na co-construção do discurso. Eles destacam dois tipos de posicionamento: 1) o interativo, em que o que uma pessoa diz, posiciona a outra; e 2) o reflexivo, a partir do qual a própria pessoa se posiciona durante seu discurso. Estes posicionamentos do *self* na interação revelam a identidade discursiva do falante. O conceito de posicionamento interativo tem como foco a relação do falante com o seu interlocutor. O conceito de posicionamento reflexivo tem como foco o falante.

⁶ O trabalho de Ribeiro (1994a) trata do conflito entre o enquadre pessoal (proposto pela paciente) e o enquadre institucional (proposto pelo médico) durante uma entrevista psiquiátrica.

conforme classificadas a partir de alinhamentos das pessoas numa interação específica” (Tannen & Wallat, 1987:207). São padrões dinâmicos, pois as expectativas sobre o mundo, baseadas em experiências prévias, ajudam a pessoa a interpretar e aprender novos conhecimentos, que por sua vez, serão adicionados ao esquema cognitivo já existente, acrescentando informações e reformulando-o. Como coloca Rech (1992:45) baseada em Gumperz (1986):

Quando os esquemas de conhecimento não se assemelham por faltar alguma informação prévia que dê coerência ao que o outro fala e convergência para um mesmo ponto de interpretação, a mesma mensagem pode ser interpretada de forma diferente por diferentes pessoas.

Será visto, neste estudo, de que forma os diferentes *esquemas de conhecimento* acerca da metodologia do professor, e acerca dos direitos e deveres dos participantes podem provocar uma série de discussões entre colega/colega ou professor/aluno no contexto de sala de aula.

2.2.5

A teoria do *duplo vínculo*

A teoria de *duplo vínculo* de Bateson é usada por Tannen (1984) para analisar a comunicação e a interação face a face. Este aparece nos desejos simultâneos de estar envolvido com o outro e não ser invadido, ou de preservar a independência. Os seres humanos agem como na imagem apresentada por Bettelheim ([1979] 1989) sobre os dois porcos-espinhos tentando sobreviver ao frio do inverno. Eles precisam ficar ajustando a proximidade e a distância para poder sobreviver ao frio e aos espinhos. Os seres humanos se encontram em situações paradoxais similares àquela. Desejamos e rejeitamos o envolvimento interpessoal.

Será visto de que maneira as falas dos alunos desta pesquisa (Pedro, Carolina e Eduardo) manifestam este tipo de contradição (cada um por motivos distintos), contribuindo assim, para a formação de enquadres de conflito. A construção de um *duplo vínculo* também poderá ser percebida na postura do professor em relação à aprendizagem do conteúdo. Bateson faz um curto relato sobre a doutrina Budista ([1972], 2000:208), com o intuito de explicar o efeito do *duplo vínculo* em alguém:

No Budismo Zen, o objetivo é alcançar a iluminação. O mestre Zen empenha-se para que seu aluno atinja esta iluminação de várias maneiras. Uma das coisas que ele faz é segurar uma vara por cima da cabeça do aluno e dizer em tom de ameaça: “Se você disser que esta vara é real, eu vou bater em você com ela. Se você disser que esta vara não é real, eu vou bater em você com ela.”⁷

No caso dos meus dados, um exemplo pode ser elucidativo. O professor Felipe passa duas mensagens contraditórias aos alunos referente à aquisição da matéria: 1) não adianta memorizar a matéria porque mais tarde vão esquecer; e 2) tem que memorizar para depois entender. São mensagens contraditórias porque uma nega a outra. Será visto que efeito a ambivalência⁸ do professor tem nos alunos Pedro e Eduardo no contexto de sala de aula.

Para finalizar, através da **análise de enquadres** será possível ter um entendimento sobre a estruturação desses paradoxos comunicativos em sala de aula⁹.

2.3

Três estudos sobre conflitos na interação social

As pesquisas descritas a seguir tratam das estratégias utilizadas por crianças para lidar com situações de conflito em ambientes educacionais¹⁰. Os três trabalhos identificam certas estratégias utilizadas na negociação de conflitos como o uso da conjunção aditiva “e” para introduzir desacordos, a conciliação e o ritual da fraternidade. Embora estes estudos focalizem um universo infantil, eles são relevantes para o contexto de estudo desta pesquisa que envolve participantes adultos.

⁷ No original: “In the Eastern religion, Zen Buddhism, the goal is to achieve enlightenment. The Zen master attempts to bring about enlightenment in his pupil in various ways. One of the things he does is to hold a stick over a pupil’s head and say fiercely, “If you say this stick is real, I will strike you with it. If you say this stick is not real, I will strike you with it.”

⁸ O termo **ambivalência** se refere a existência simultânea, e com a mesma intensidade, de dois sentimentos ou duas idéias com relação a uma mesma coisa e que se opõem mutuamente. É diferente de **ambigüidade** que admite interpretações diversas e até contrárias de uma elocução ou idéia.

⁹ Quental (1994) faz uso da teoria dos enquadres para realizar uma micro-análise de uma instância de comunicação paradoxal no contexto de terapia de família.

¹⁰ Os três trabalhos tratam da questão do conflito relacionado com a questão do gênero e questionam a *hipótese dos mundos separados* (Maltz & Borker, 1982 apud Cook-Gumperz & Szymanski, 2001), a qual pressupõe que as estratégias comunicativas usadas por meninos e meninas são consistentes através dos contextos.

2.3.1

O estudo de Kyratzis & Guo (2001)

As autoras realizaram um estudo comparativo entre meninos e meninas de classe média dos Estados Unidos e da China para examinar que estratégias linguísticas eram usadas para lidar com situações de conflito. As crianças, de idade pré-escolar, foram gravadas enquanto brincavam com seus colegas.

As pesquisadoras focalizaram as estratégias verbais para expressar e negociar conflitos identificadas em trabalhos anteriores, como a argumentação (Farris, 1991 apud Kyratzis & Guo, 2001); estratégia de adiamento (Sheldon, 1996 apud Kyratzis & Guo, 2001); marcadores de oposição (M. H. Goodwin, 1990; 1995 apud Kyratzis & Guo, 2001); e censuras e críticas face a face (Farris, 1991; Kyratzis & Guo, 1996 apud Kyratzis & Guo, 2001)¹¹. Kyratzis & Guo (2001), encontraram uma nova estratégia nos dados coletados: o uso da conjunção aditiva “e” para introduzir desacordos. Esta estratégia mascara o fato de que um alinhamento de oposição está sendo utilizado e por isso é considerada uma estratégia indireta. No Capítulo 4 desta tese, veremos como o professor usa esta estratégia indireta para contornar os conflitos entre Pedro e Carolina em sala de aula.

2.3.2

O estudo de Cook-Gumperz & Szymanski (2001)

Este estudo foi realizado em uma sala de aula bilíngüe (inglês-espanhol) em uma turma que corresponde ao 3º ano do ensino fundamental no sistema brasileiro, numa escola na região central da Califórnia. A fim de promover um programa de aprendizagem cooperativo para a alfabetização na língua inglesa, a professora resolveu organizar a turma em grupos de quatro ou cinco crianças e os nomeou de *famílias*. Os alunos em cada grupo deviam organizar as tarefas a serem desempenhadas pelo grupo a fim de promover a colaboração entre os participantes, da mesma maneira que aconteceria na própria família. Como todos os alunos tinham os mesmos direitos no que diz respeito à tomada de turno, cada aluno devia competir pelo piso conversacional, da mesma forma que ocorria em casa, no meio familiar.

¹¹ Farris (1991) e Kyratzis & Guo (1998) fizeram estudos com crianças chinesas. Sheldon (1996) e M. H. Goodwin (1990; 1995) realizaram estudos com crianças americanas.

Observou-se que as meninas funcionavam como irmãs mais velhas que organizavam as tarefas, se certificando de que todas as crianças participassem das atividades. No caso do presente estudo, veremos como a aluna Carolina assume um alinhamento parecido em sala de aula frente a Pedro. Ela se alinha como a irmã mais velha de Pedro que pode ajudá-lo com suas dúvidas/problemas com a matéria.

No estudo de Cook-Gumperz & Szymanski (2001), a metáfora *família* faz com que se instale um tipo de enquadre comunicativo que encoraja os alunos a adotarem estratégias para se ajudarem mutuamente, e que também lhes dá o direito de reclamar, discutir e competir pelo controle do piso conversacional para que as tarefas sejam cumpridas. Os alunos também podem expressar seus sentimentos ou atitudes de rivalidade em relação a seus “irmãos”.

Como será descrito no Capítulo 3 (Metodologia), diferentes *galeras* (termo usado pelos alunos) compunham o cenário da sala de aula. Apresento a seguir um segmento da primeira entrevista com os alunos, em que estes explicam como era a organização dos integrantes da turma na sala de aula:

Primeira entrevista com os alunos

Carolina:	eu acho que numa turma em que tem vários grupos, quer dizer, um grupo perturba mais o outro. tenho certeza que de repente Henry também achava que eu e Pedro estávamos perturbando, mas como é da galera..
Henry:	eu achava engraçado.
Carolina:	pois é, é isso o que eu ia dizer.
Mônica:	isso é importante [olhando para Henry].
Carolina:	mas como é da galera, eu acho que você tem uma tendência maior a relevar; então se você tem um outro grupinho ali que está tumultuando, como não é da galera você vai dizer “pô os caras estão perturbando”.
Henry:	é, com certeza.
Carolina:	mas os caras da galera vão relevar, eu acho que tem muito isso, né?
Henry:	com certeza.
Pedro:	mas ninguém é inimigo, assim, tipo assim, tem essa divisão mas todo mundo se fala. Não é tipo assim, que eu não falo com um cara porque ele é de outro grupo, mas o convívio é bem mais intenso entre a galera de um grupo- são três grupos mais ou menos.

De acordo com os alunos, os integrantes de cada *galera* cooperavam entre si e tendiam a relevar os comportamentos derrisórios dos colegas das mesmas *galeras*, mas não tinham esta mesma tolerância com os integrantes das outras *galeras*; as *galeras* não se misturavam, mas ninguém era inimigo de ninguém. As *galeras* parecem ter uma função análoga à das *famílias* descritas na pesquisa de Cook-Gumperz & Szymanski, na medida em que se aprecia a solidariedade e a cooperação em sala de aula, além de ser um espaço em que alinhamentos de rivalidade ou de camaradagem podiam ser mais facilmente expressos, já que o enquadre *galera/família* admite estes comportamentos entre irmãos.

Outra estratégia encontrada pelas pesquisadoras foi o *papel conciliatório* assumido por um ouvinte secundário para apaziguar os grupos em conflito. Este *papel conciliatório* será focalizado no Capítulo 6 quando tratarei do alinhamento de Marcos e Carolina em relação a Eduardo e o professor.

A estratégia de fazer *censuras/críticas a terceiros* encontrada por Farris (1991 apud Kyratzis & Guo, 2001) também está presente na pesquisa de Cook-Gumperz & Szymanski. Elas viram como duas crianças criticam uma outra menina, por esta não saber responder corretamente a uma pergunta; isto é, ela é posicionada como um membro não-competente do grupo. Criticam a menina, sabendo que esta deve estar ouvindo, mas não se dirigindo a ela diretamente. Examinei no Capítulo 4 de que forma esta estratégia é utilizada por Pedro e Carolina.

2.3.3

O estudo de M. H. Goodwin (2001)

M. H. Goodwin investiga como crianças de etnias mistas, que cursavam o 4º ano numa escola no sul da Califórnia, usam diretivos e formas de excluir o outro para organizar a atividade de pular corda. M. H. Goodwin encontrou um tipo de arranjo de participação no jogo que nomeou de *ritual da fraternidade*. Ela registrou uma cena em que um menino, que era muito competente na atividade de pular corda, se alinhou com um colega, que não demonstrava ser tão competente na brincadeira. O menino habilidoso decidiu brincar da mesma maneira que o colega desajeitado, demonstrando assim, na frente de todos os outros participantes, que aceitava o parceiro na brincadeira. Este alinhamento solidário foi uma forma de incluí-lo na brincadeira. O *ritual da fraternidade* será discutido

no Capítulo 6 quando Marcos se alinha com Eduardo para defendê-lo das ameaças do professor.

2.3.4

Síntese das estratégias

As estratégias encontradas nestas três pesquisas, reunidas na tabela abaixo, serão usadas para operacionalizar a análise de dados focalizados nos próximos capítulos.

Tabela 1 - Estratégias de gerenciamento de conflito

Estratégias mitigadas ou indiretas	• Conjunção aditiva <i>e</i> para mascarar uma posição de oposição (Kyratzis & Guo, 2001) • Estratégia de adiamento (Sheldon, 1996 apud Kyratzis & Guo, 2001) • Enquadre <i>família</i> que permite que alinhamentos de rivalidade sejam expressos (Cook-Gumperz & Szymanski, 2001) • Estratégia de conciliação (Cook-Gumperz & Szymanski, 2001) • Ritual da fraternidade (M. H. Goodwin, 2001)
Estratégias diretas ou intensificadas	• Censuras e críticas feitas por terceiros. Ex: A e B conversando criticando C na frente de C (Cook-Gumperz & Szymanski, 2001)

Com base nos trabalhos de Kyratzis & Guo (2001), M. H. Goodwin (2001) e Cook-Gumperz & Szymanski (2001).

Nos capítulos de análise veremos como os alunos e o professor lidam com os enquadres de conflito que operam na sala de aula fazendo uso das estratégias abordadas nos estudos descritos acima. **É importante mencionar que nesta tese, utilizo a nomenclatura *alinhamento* para me referir às estratégias mencionadas nestes estudos.** Portanto, o alinhamento de fraternidade corresponde ao ritual da fraternidade, os alinhamentos reparatórios e conciliatórios estão relacionados com a estratégia de conciliação, o alinhamento crítico ou hostil se assemelha à estratégia direta de censurar/criticar os outros, e o alinhamento de oposição ou confrontação corresponde a uma posição de oposição.

2.4

O conflito como forma de solidariedade e sociabilidade

Schiffrin (1984) estuda como o discurso pode ser caracterizado pelo seu teor argumentativo, contendo funções sociáveis para os membros de um grupo de judeus da Filadélfia. O estudo ressalta que a preferência pelos desacordos e

disputas na conversa está atrelada ao caráter cultural do grupo pesquisado. Schiffrin constatou que os participantes tinham **preferência** por enquadres onde havia discordância e conflitos. Etnografias sobre a cultura judaica mostram a importância e o valor positivo atribuído às argumentações. A tradição da argumentação encontra-se formalmente codificada no Talmude – coletânea de interpretações, discussões e argumentações de rabinos sobre a religião judaica. Argumentações feitas em público (em sinagogas ou em clubes, por exemplo) são meios de criar envolvimento coletivo entre os participantes. De acordo com Tannen as discussões e argumentações são parte do estilo conversacional dos judeus-americanos e são meios usados para criar envolvimento (Tannen, 1984).

Nesta pesquisa, podemos considerar que as argumentações/discussões sociáveis são enquadres interacionais onde os participantes interpretam a atividade de debate/discussão como algo familiar e não-ameaçador. As argumentações não são interpretadas como brigas e sim como maneiras de ratificar os relacionamentos; ao estarem engajados em argumentações, eles estão co-construindo os relacionamentos entre si. Este seria o aspecto socializador das argumentações que Schiffrin defende em seu artigo.

O conceito de metamsensagem é crucial nesta pesquisa, pois através dele, podemos compreender porque Schiffrin outorga um caráter sociável às argumentações em vez de um caráter competitivo. No grupo investigado, as disputas ocorrem sob enquadres de cooperação, ou seja, a metamsensagem das discussões é a provocação permeada de fortes laços afetivos.

Nesta tese será importante verificar o caráter sociável e o caráter hostil das discussões em sala de aula; em outras palavras, será preciso examinar que metamsagens estão sendo comunicadas durante os **enquadres de conflito**: metamsagens de *rapprochement* e solidariedade ou metamsagens de hostilidade?

2.5 Sobre o humor

Na fase de análise de dados observei que o humor era utilizado por vários participantes para expressar e lidar com situações de maior tensão em sala de aula. O alinhamento humorístico neste estudo exerce um papel significativo, pois é através dele que os participantes muitas vezes podem expressar direta ou indiretamente o que pensam/sentem em relação ao outro integrante da turma. As

situações de conflito muitas vezes podem ser manejadas através da utilização deste tipo de alinhamento.

Norrick (1994) realizou um estudo sobre a relação entre envolvimento e a *brincadeira conversacional* durante conversas espontâneas e incluiu na noção de *brincadeira conversacional* o jogo de palavras, a provocação, a ironia e anedotas, usadas pelos falantes com o propósito de provocar risos nos ouvintes. O jogo de palavras pode servir para começar uma conversa, preencher pausas desconfortáveis e negociar mudanças de tópicos e fechamentos. Pode ser também um *jogo competitivo*, principalmente para aqueles que mantêm um relacionamento humorístico com certas pessoas ou grupos. **A ironia é considerada em meu estudo como um tipo de *brincadeira conversacional***, já que é usada para divertir os outros participantes, além de ser uma forma de expressar envolvimento e/ou agressividade de forma humorística.

A noção de *brincadeira conversacional* foi também utilizada por Boxer & Conde (1997) num estudo sobre o uso de humor em duas comunidades de fala - uma americana e uma latino-americana nos Estados Unidos. As autoras fazem uma distinção entre a atividade de contar piadas e o humor situacional: a primeira sendo uma atividade formalizada por ter começo, meio e fim; e a segunda sendo um enquadre de brincadeira em que há um conhecimento compartilhado e pistas verbais e não-verbais em constante atuação. Dentre os três gêneros de humor examinados pelas autoras - a provocação, o auto-denegrimento e a brincadeira sobre uma pessoa ausente - apenas o primeiro foi encontrado nos meus dados e será foco de minha pesquisa porque é através deste tipo de alinhamento que os participantes podem se sentir mais livres para expressar o que sentem na sala de aula. As autoras sustentam que precisa haver uma decodificação da metamensagem a qual pode, ou não ser entendida através de pistas de contextualização como: entonação exagerada, risos, ou piscar de olhos. Por outro lado, se a provocação não estiver acompanhada das pistas apropriadas, pode se tornar algo agressivo.

Clift (1999) analisa a ironia através da noção de enquadres e alinhamentos. Ao fazer um comentário irônico, o falante assume dois tipos de alinhamentos simultâneos: um como animador e um como principal. Desta forma, o falante sinaliza que está dissociado e ao mesmo tempo comprometido com seu discurso.

Segundo Clift, as qualidades afiliativas da **ironia** fazem com que a hostilidade da ironia não fique evidente. Já o **sarcasmo** é considerado pela autora como uma forma particular de ironia, isto é, uma forma de ironia que não procura se afiliar com o outro, e cujas avaliações podem ser percebidas como hostis.

Ainda sobre a questão da ironia, Attardo (2000) afirma que é a *inadequação contextual* o que torna uma elocução irônica. Ou seja, o conhecimento compartilhado entre os participantes irá determinar se a elocução deve ser entendida como irônica ou não. Acrescenta Attardo que a ironia é geralmente usada para expressar um julgamento avaliador sobre um evento/situação, que é de modo geral, mas não exclusivamente negativo. Brown & Levinson (1978) abordam a ironia como uma *estratégia de indiretividade* que corresponde a fazer um ato de ameaça à face de forma indireta para que o interlocutor precise fazer uma série de inferências para entender a intenção do que foi dito. As várias interpretações que este ato sugere, protegem o falante no sentido dele não precisar se responsabilizar pelo ato que cometeu.

É importante também fazer menção à definição de humor introduzida por Holmes (2000:163) em um estudo que examina o humor verbal em ambientes de trabalho. Vejamos a definição a seguir:

As instâncias de humor incluídas nesta análise são elocuições identificadas pelo analista, com base em pistas paralingüísticas, prosódicas e discursivas, utilizadas pelo(s) falante(s) com a intenção de divertir e percebidas como divertidas por pelo menos alguns dos participantes.¹²

Para identificar as instâncias de humor, ela considerou as percepções do falante, do ouvinte e do analista. Da mesma maneira, para identificar os alinhamentos humorísticos em sala de aula, e assim ter uma compreensão integralizada das interações conflitantes, foi necessário levar em conta a intenção dos falantes percebida através das pistas de contextualização que permeiam a elocução, e o efeito que a elocução ou a mensagem tem no outro. Tanto a intenção do falante, quanto o efeito desta intenção no ouvinte são primordiais para se fazer uma análise ampla do que se quer estudar.

¹² No original: "Instances of humour included in this analysis are utterances which are identified by the analyst, on the basis of paralinguistic, prosodic and discursual clues, as intended by the speaker(s) to be amusing and perceived to be amusing by at least some participants."

Outro estudo na área da análise do discurso que trata da **provocação** foi realizado por Straehle (1993). A autora fez uma análise sociolinguística da provocação em conversas do dia-a-dia entre amigos e constatou que este enquadre evolui como brincadeira porque o discurso antagônico carrega uma metamsagem de *rappor*t. Em relacionamentos mais distantes e formais, a provocação tende a ser evitada, ao contrário do que ocorre em um relacionamento mais íntimo em que implicar com o outro pode carregar uma metamsagem de *rappor*t ou uma metamsagem antagônica e agressiva. Straehle viu em seu estudo que geralmente dois amigos se aliavam para implicar com o terceiro. Uma das formas de implicar era se referir ao participante excluído, usando o pronome pessoal “ela” como se esta não estivesse presente. Esta participante era, desta forma, relegada a uma posição infantil. A identificação do enquadre como sendo de *rappor*t ou agressivo vai depender das pistas contextuais usadas no discurso durante a interação face a face. Neste caso, os amigos estavam dentro de enquadres amigáveis em que a metamsagem era “estamos brincando porque gostamos de você”.

No decorrer dos capítulos de análise de dados, estarei me referindo à ironia e à provocação como alinhamentos que fazem parte do ritual da *brincadeira conversacional*. O termo alinhamento humorístico é usado como sinônimo de brincadeira conversacional.

2.6

Sobre a expressão dos sentimentos em sala de aula

Nesta pesquisa será adotada uma perspectiva sócio-cultural e interacional ao abordar o termo **sentimento**. O termo sentimento faz parte da definição de **afeto** apresentada por Ochs & Schieffelin (1989). Segundo elas o afeto se refere a sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados a pessoas e/ou situações. Ochs & Schieffelin usam o termo afeto em vez de emoção porque o afeto seria a emoção manifestada ou expressa do ser humano. Esta definição está de acordo com a compreensão de Kuschnir (2003:42-43) acerca deste tema, como visto a seguir:

O termo afeto é abrangente, sendo composto por elementos ligados à emoção e ao sentimento. Apesar de complementares, estes dois últimos conceitos não se fundem. A **emoção** é uma manifestação orgânica (tônica) da afetividade, ou seja, são mudanças na expressão física e corporal reveladas em resposta a situações negativas ou positivas. É, então, a própria exteriorização da afetividade. O **sentimento**, por outro lado, é psicológico e relaciona-se com a percepção destas mudanças, sendo mais duradouro e menos orgânico do que as emoções (negritos no original).

Neste estudo focalizo as diversas reações dos alunos frente às tarefas acadêmicas e a reação do professor em relação à fala dos alunos relativa às propostas, desejos, idéias concernente às atividades desempenhadas na aula. É também destacada a atitude dos alunos frente ao comportamento de colegas que atrapalham a aula, que interrompem o professor, que em síntese, têm expectativas divergentes quanto à participação em sala de aula. Estas reações são denominadas de **alinhamentos**. Será visto que os alinhamentos podem estar investidos de **sentimentos** como a raiva, pena, ciúmes, ansiedade, insatisfação, culpa, etc em relação ao professor/colega/aluno ou à atividade que está sendo discutida ou negociada. A análise das entrevistas realizada com o professor e os alunos comprovou que a interpretação/compreensão dos alinhamentos era feita através da expressão dos sentimentos dos mesmos.

De acordo com Goffman (1967) a *face* está relacionada com os sentimentos investidos na orientação defensiva e protetora da face. O autor coloca que:

A face dos outros e a própria face são construtos da mesma ordem: são as regras do grupo e a definição da situação que determinam a quantidade de sentimento ligado à face e como esse sentimento deve ser distribuído entre as faces envolvidas.¹³

Focalizo nos capítulos de análise as várias linhas de conduta em relação à face, isto é, a relação dos alinhamentos assumidos pelos participantes com as práticas de sustentação, reparação, evitação/proteção e salvamento de face durante as interações em sala de aula.

O estudo de Pereira & Bastos (2002) estabelece uma relação entre afeto, poder e solidariedade nas interações de serviço de atendimento ao cliente. As

¹³ No original: “One’s own face and the face of others are constructs of the same order; it is the rules of the group and the definition of the situation which determine how much feeling one is to have for face and how this feeling is to be distributed among the faces involved.”

autoras observaram que os clientes buscavam a solidariedade dos atendentes, tanto nos enquadres pessoais, quanto nos enquadres profissionais. Já as atendentes aderiam aos enquadres pessoais, mas com o intuito de reafirmar a assimetria, ou seja, para marcar o controle e o poder na relação. Assim, as autoras concluíram que o afeto podia ser usado para tanto para criar proximidade, quanto para permitir o exercício do controle e do poder.

Ao confrontar este estudo com minha pesquisa, noto que o uso do alinhamento solidário dos atendentes se assemelha ao uso da solidariedade pelo professor em situações de conflito no contexto de sala de aula, na medida em que este alinhamento pode ser um instrumento de negociação de conflitos para mais adiante retomar o enquadre pedagógico. Será visto até que ponto a aceitação da autoridade do professor só pode ser mantida se houver afeto, proximidade e *rapprochement* entre os interagentes da aula.

2.7

Aspectos da relação entre professores e alunos em sala de aula

A seguir detenho-me em alguns aspectos da relação entre professores e alunos que considero relevantes para compreender como as distintas expectativas dos integrantes da turma podem provocar enquadres de conflitos em sala de aula.

2.7.1

A co-participação em sala de aula

Os trabalhos com base nas teorias vygotskianas, como os de Lave & Wenger (1991) e Bruner (1996), levam a entender a aprendizagem como uma ação conjunta entre professor e aluno. Estes autores situam a aprendizagem dentro de formas de co-participação social, sendo mediada pelas diferentes perspectivas dos co-participantes. Partem da premissa de que o significado, o entendimento e a aprendizagem só podem ter sentido dentro de um contexto, e não com relação às próprias estruturas. Esta premissa está de acordo com a noção de inferência conversacional proposta por Gumperz (1982), em que só se pode inferir e interpretar a fala do outro levando em conta o contexto em que a interação está inserida. Produzir conhecimento não depende da habilidade do professor em passar conceitos, mas sim da sua habilidade em compartilhar a participação com os alunos — ou seja, permitir que os alunos tenham acesso à participação nos

papéis de *expert* ou *par mais competente*. Assim, o professor exerce uma prática fundamentada na idéia de que a compreensão e a experiência estão constantemente interagindo. É interessante neste momento fazer um paralelo com o pensamento de Tannen (1989:17), ao relacionar a experiência com a compreensão de determinado assunto:

Faz parte do princípio da educação que os alunos conseguem compreender melhor, ou só conseguem compreender as informações se estas forem descobertas por eles mesmos em vez de estas serem ditas a eles. Da mesma forma que nos importamos com pessoas, animais, lugares ou objetos dos quais cuidamos, os ouvintes e leitores conseguem compreender melhor as informações porque se importam com elas, a partir do momento em que trabalharam para a construção dos seus significados.¹⁴

De acordo com Tannen, o aluno tem um papel ativo no processo de aprendizagem. Esta postura está inteiramente de acordo com o ponto de vista analítico de aprendizagem de Lave & Wenger (1991), em que o significado da aprendizagem está na experiência humana. As constantes trocas de informação, de conceitos e de experiências entre professor/alunos e colegas/colegas no contexto aula, são todas formas de aprendizagem partindo do pressuposto de que aprender é uma maneira de estar no mundo social e estar no mundo é estar com o outro, interagindo com o outro.

Pesquisas em educação na área de matemática foram efetuadas por estudiosos como Lerman (1992) e Bishop (1993). Lerman (1992) concluiu que a construção de conhecimento ocorre no domínio da sala de aula, ou seja, através de discussões, disputas, conflitos e compartilhamento de informações. Na comunidade de educação matemática costuma-se usar o termo “negociação” para descrever como conceitos se desenvolvem através das atividades na aula. O significado é negociado porque este é construído na linguagem e através desta.

Ao procurar fazer conexões entre os aspectos cognitivos e afetivos na aprendizagem de matemática, Bishop (1993) notou que a noção de *conflitos culturais* aparentava ter bastante relevância. A partir de estudos recentes em etnomatemática, este autor propôs uma agenda de pesquisas nessa área. Nos

¹⁴ No original: “It is a tenet of education that students understand information better, perhaps only, if they have discovered it for themselves rather than being told it. Much as one cares for a person, animal, place, or object that one has taken care of, so listeners and readers not only understand information better but care more about it – understand it because they care about it – if they have worked to make its meaning.”

últimos dez anos, a dimensão social tem recebido mais destaque na pesquisa em educação de matemática e a natureza cultural do conhecimento matemático tem se tornado mais evidente para muitos educadores. No entanto, as práticas educacionais recusam-se a aceitar uma educação multi-cultural em matemática, apesar de muitos alunos continuarem a considerar a matemática difícil, ameaçadora, geradora de ansiedade, maçante e sem sentido. Com relação ao ensino da matemática, Bishop conclui que seria necessário considerar o papel do professor como um antropólogo social, ou seja, um professor capaz de identificar os conflitos culturais vivenciados pelos alunos e entender como eles lidam com esses conflitos.

Na seção seguinte será verificado como a postura dos autores mencionados acima está em sintonia com a posição epistemológica de estudiosos como Freire e Shor (1987) ao considerar a educação como um processo dialógico.

2.7.2

Relações de poder na sala de aula

A seguir me detenho questão da pedagogia dialógica discutida por Freire e Shor (1987) e Freire ([1996] 2002); trato depois das ponderações de Klein (2000) acerca da importância do compartilhamento do poder durante interações em aulas de matemática; o caráter lúdico e sua relação com a liberdade e a autoridade examinado por Marcellino (1988) será logo em seguida abordado.

2.7.2.1

A perspectiva dialógica

Freire & Shor (1987) elaboram sobre a questão da **pedagogia dialógica** e discutem até que ponto a transmissão de conteúdos através de um método de diálogo pode ser rigoroso e autoritário. Discutem, em primeiro lugar, como o método expositivo, socrático ou de arguição, o qual coloca o professor como uma autoridade que transfere conhecimento especializado aos alunos, é uma modalidade tradicional na qual espera-se que os alunos absorvam as formulações pré-estabelecidas fornecidas pelo professor. Neste modelo, o professor está numa posição monológica de ensino. Em segundo lugar, discutem a forma dialógica e democrática da construção do conhecimento entre professor e aluno. O professor conhece o objeto melhor que os alunos quando o curso começa, mas re-aprende o

material através do processo de estudá-lo com os alunos, isto é, o professor “refaz a sua cognosibilidade através da cognosibilidade dos educandos” (Freire & Shor, 1987: 124).

O tema **autoridade** é também tratado pelos autores. Freire (1987:115) comenta que:

Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; se a autoridade nega essa liberdade então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma (...), a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade.

É investigado nesta pesquisa de que forma o professor e os alunos se posicionam frente à questão da autoridade/liberdade no contexto de sala de aula. Os alinhamentos de confrontação e de humor assumidos pelos participantes irão demonstrar como estas questões são manejadas.

Klein (2000) defende um melhor ensino da matemática através da implementação de uma cultura de investigação em vez de uma cultura de transmissão de conhecimento. A autora argumenta que se queremos que os alunos sejam empoderados pelo discurso, isto ocorrerá através do grau de engajamento pessoal ou envolvimento ativo do aluno. Segundo a autora, as aulas de matemática continuam sendo focalizadas no professor e por isso os alunos têm uma capacidade limitada de explorar e investigar idéias em matemática. Para que os alunos sejam capazes de desenvolver uma disposição para investigar questões que irão futuramente equipá-los como eternos aprendizes, é necessário que o poder seja compartilhado durante interações em sala de aula. Segundo Klein é preciso estar atento à forma como as relações de poder operam na sala de aula para capacitar/engajar ou marginalizar, silenciar, excluir os alunos.

As ponderações de Klein são relevantes para esta tese, visto que um dos objetivos é compreender até que ponto os enquadres de conflito podem ser decorrentes de diferentes esquemas de conhecimento quanto à administração do poder em sala de aula. No decorrer dos capítulos de análise será focalizado como as relações de poder ou o vínculo poder/saber operam na aula e como isto causa o surgimento dos enquadres de conflito.

2.7.2.2

O caráter lúdico

O **caráter lúdico** em sala de aula e sua relação com a autoridade e liberdade foi discutido por Marcellino (1988). O autor aponta para o valor das atividades lúdicas na sala de aula das escolas. Segundo ele “a indisciplina pode ser caracterizada muito mais pela ausência do lúdico na sala de aula, do que pela sua presença” (1988:62). Tendo em vista que um dos alinhamentos a serem focalizados nesta tese é o humorístico ou a *brincadeira conversacional* (Norrick, 1994; Boxer & Conde, 1997), demonstro como esta questão também pode ser relevante para salas de aula universitárias. Nas entrevistas com os alunos e com o professor um dos pontos a serem investigados foi como os participantes viam o uso do humor em sala de aula. Os alunos constataram que eles usavam humor porque o professor permitia e que havia momentos em que esta brincadeira conversacional ajudava a descontrair e não achavam que o professor perdia sua autoridade pelo fato de utilizar o humor. O professor também disse na entrevista que ele sempre assumia este alinhamento humorístico dentro ou fora do contexto da sala de aula.

Segundo Marcellino alguns professores têm receio de manter um relacionamento menos formal com os alunos, pois acreditam que a seriedade “impõe respeito”. Ele aponta que a não-seriedade do jogo não significa que o jogo não é sério; pelo contrário, muitas formas de jogo são extremamente sérias: a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. É neste aspecto que ocorrem os mal entendidos na sala de aula analisada neste estudo. Professor e alunos não compartilham da mesma leitura quanto ao significado do jogo/alinhamentos humorísticos no contexto da aula.

2.7.3

A estrutura de participação

Outro aspecto relevante no que tange a dinâmica da sala de aula diz respeito às normas interacionais. Sinclair e Coulthard (1975), Cazden (1988) identificaram que a seqüência de perguntas e respostas é a interação típica de sala de aula em que o professor controla o discurso. Esta seria uma maneira do professor marcar seu poder e a assimetria entre professor e aluno no contexto de

sala de aula¹⁵. Tal como diz Magalhães (1996), embora o professor tenha por objetivo que os alunos aprendam um determinado conteúdo, o contexto interacional de sala de aula raramente difere do padrão iniciação – resposta – avaliação. De acordo com a autora, o problema está na transformação de uma prática que muitas vezes o professor sabe que necessita ser inovada, mas que apesar de ter o conhecimento formal e teórico de novas maneiras de organizar a sala de aula, encontra dificuldade em implementá-las – mesmo porque as mudanças envolvem a transformação de modos de participação.

A estrutura de participação social em sala de aula é definida por Shultz, Florio & Erickson (1982) como “padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão desenvolvendo conjuntamente uma situação social”. Para atuarem neste contexto, os professores e alunos tem que aprender a operar nas estruturas de participação do evento social de sala de aula. Os problemas relativos à aprendizagem podem decorrer do choque entre os padrões interacionais da cultura primária da criança e da cultura secundária da escola.

Os trabalhos de Philips (1972; 1976) e Heath (1983 apud Cazden, 1988) tratam dos problemas enfrentados por crianças indígenas norte-americanas que não compartilhavam da mesma estrutura de participação que as crianças brancas. Heath realizou um trabalho etnográfico numa comunidade de índios Apalaches e entendeu que as crianças não estavam acostumadas com perguntas (sobre nomes/ atributos de objetos e eventos) em que a resposta já era conhecida. Philips estudou as diferenças culturais vistas nos padrões interacionais em sala de aula e como estes influenciam o engajamento do aluno com o professor e com as tarefas acadêmicas. Ela percebeu que os padrões interacionais ou a *estrutura de participação* das crianças de uma reserva do estado de Oregon era diferente daquela vista nas salas de aula de crianças brancas. Ela nomeou de *cultura invisível* a linguagem e comportamento padrão esperados e apropriados em sala de aula. As crianças índias não participavam verbalmente na interação em sala de

¹⁵ Moita Lopes (1994) analisa dois tipos de padrões interacionais que operam em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna: numa turma se obedece o padrão interacional tradicional (padrão interacional assimétrico) e na outra há uma quebra deste padrão (padrão simétrico maior). Os resultados indicam que esses padrões parecem ser responsáveis pelo desempenho diferenciado dos grupos na escola e especificamente na tarefa de aprender a ler. Observou-se que o padrão detectado na turma em que havia uma relativização da assimetria, favoreceu a construção de conhecimento sobre a leitura.

aula porque falar na frente de outros colegas (ser o centro das atenções) não fazia parte da cultura de participação delas.

Edwards & Mercer (1987) apresentam a noção de *regras básicas* que se referem a um conjunto de entendimentos implícitos que os participantes na conversa precisam possuir para dar sentido ao que estão dizendo. São regras que dizem respeito a como lidar com o conteúdo da aula, como, por exemplo, saber que as perguntas-teste do professor precisam ser respondidas com um grau de clareza e formalidade que não seria preciso numa conversa informal. O direito do professor de avaliar o aluno, como visto na sequência I-R-A, e a definição do que seja apropriado de se falar, também são exemplos de regras implícitas de sala de aula.

A pergunta que eles se fazem é: o que acontece quando o aluno não reconhece estes diferentes tipos de discurso e as formas apropriadas de responder a este discurso? Os alunos que não compartilham com o professor de experiências culturais, têm dificuldades de se comunicar com o professor. Os autores acrescentam que os desentendimentos entre professor e aluno não se restringem apenas a questões do conteúdo da aula (fatos, idéias, terminologia, etc). Na verdade estes são os desentendimentos mais triviais e os mais fáceis de serem identificados e resolvidos. Os desentendimentos mais profundos e intransigentes dizem respeito às regras implícitas e subjacentes de interpretação, as quais determinam como se deve responder ou reagir às perguntas proferidas pelo professor. Por este motivo a utilização da noção de *esquemas de conhecimento* para analisar os dados será tão crucial neste estudo de interação em sala de aula. Muitas vezes, as discussões entre professor/aluno e colega/colega são resultado do não compartilhamento de regras implícitas por causa de diferenças nos esquemas de conhecimento quanto à estrutura de participação em sala de aula.

Nesta pesquisa estaremos atentos aos conflitos que podem surgir a partir de diferentes interpretações acerca da estrutura de participação como, por exemplo, o aluno que rompe com a linguagem padrão esperada e causa diferentes reações no professor: a situação pode ser levada na brincadeira ou pode ser lida como uma agressão à figura do professor.

2.7.4

As diversas dimensões de uma aula

Dentre as pesquisas já realizadas a respeito da interação em sala de aula podem ser destacados os trabalhos de Prabhu e Allwright. O trabalho de Prabhu (1992) explora a *dimensão pessoal* que, apesar de ter repercussão para a aprendizagem, é freqüentemente negligenciada em sala de aula; os estudos de Allwright (1995; 1996) tratam respectivamente do efeito da *co-presença* nos integrantes de uma aula e das *pressões sociais e pedagógicas* atuantes em **qualquer** sala de aula.

2.7.4.1

Os diversos eventos de uma aula

Prabhu (1992) salienta que a aula pode ser vista sob diferentes perspectivas: é um *evento pedagógico* porque se trata da implementação de um currículo e de um método de ensino; também é um *evento social* porque existem papéis sociais devidamente marcados; e por último, é um *evento pessoal* porque é um encontro entre diferentes personalidades. O autor explora com mais detalhe estas duas últimas dimensões porque, segundo ele, apesar de não serem muito discutidas em fóruns profissionais, possuem uma considerável importância numa aula.

O *evento social* diz respeito a uma rotina compartilhada entre os participantes onde os direitos, obrigações e deveres do professor e do aluno sinalizam que há uma ritualização em sala de aula. Visualizar a aula como um *evento social* recorrente oferece uma sensação de segurança aos participantes, segurança esta que emerge das expectativas compartilhadas entre os participantes. Esta dimensão, segundo Prabhu, é imprescindível na medida em que funciona como um enquadre de referência que permite aos participantes antecipar e reconhecer as atividades e comportamentos que fazem parte da aula; permite, portanto, que os participantes saibam em que enquadre metacomunicativo estão operando.

O terceiro evento a ser destacado é aquele que Prabhu define como uma *arena de interações humanas*, isto é a *dimensão pessoal* da aula. Neste nível, os alinhamentos, as identidades pessoais e papéis discursivos ficam mais salientes

(Ribeiro, 1994b). A seguir, Prabhu (1992:230) apresenta sua visão acerca do valor da dimensão pessoal:

Pode-se escolher ignorá-las (as interações) por não terem nenhuma importância na aula, muito menos para a aula de línguas (...). Meu ponto aqui é simplesmente que (estas interações) constituem uma dimensão importante no contexto de sala de aula e, apesar de ser ingenuidade e improdutivo tentar prescrever maneiras de lidar com estas interações, seria também ingenuidade não estar ciente que operam intensamente em sala de aula e que terão grande influência em qualquer currículo ou método de ensino a ser prescrito.¹⁶

Uma preocupação básica dos professores e alunos no contexto aula é de proteger a auto-imagem, quer dizer, em situações de conflito os participantes costumam dar prioridade a opções que mais protegem a auto-estima permitindo que continuem a desempenhar seus papéis sociais como professor/a e aluno/a. Neste momento entra a importância dos eventos social e pedagógico que podem dar segurança aos participantes porque são mais impessoais e atuam para contrabalançar os conflitos provocados pelas diferentes personalidades.

2.7.4.2

A co-presença e suas vicissitudes

Allwright (1995) considera como a presença do outro na sala de aula caracteriza este evento como um cenário social – ou seja, um lugar onde as pessoas precisam levar em conta, querendo ou não, que não estão sozinhas.

Karp & Yoels (1976, apud Allwright, 1995) elaboraram duas orientações propostas por Riesman et al (1950), que caracterizam a participação dos alunos em sala de aula: a orientação “prosseguir com o ensino da matéria¹⁷”, que diz respeito à dimensão pedagógica da aula e a orientação “cultivar um bom relacionamento¹⁸”, que corresponde à dimensão social do evento aula. A distinção entre estas duas orientações tem por objetivo apreender os dois tipos de reações dos alunos frente à presença de outros colegas na sala de aula: ou competem entre

¹⁶ No original: “One may wish to ignore them as being nothing special to the classroom, much less to the language classroom (...). My point is simply that they constitute an important dimension of the classroom lesson and, although it may be naïve and unproductive to try to prescribe ways of handling them, it would be equally naïve not to be aware that they operate powerfully in the classroom and will have a large influence on whatever one does prescribe by way of curriculum or method.”

¹⁷ Traduzido do termo original *getting on* proposto por Riesman et al (1950 apud Allwright, 1995).

¹⁸ Traduzido do termo original *getting along* proposto por Riesman et al (1950 apud Allwright, 1995).

eles, dando ênfase às realizações em termos educacionais ou preferem focalizar o sucesso social em vez do sucesso acadêmico. Os autores usam esta distinção para entender porque os alunos **universitários** não participam em aula. Vejamos a citação de Karp & Yoels (1976, apud Allwright, 1995:13) referente à relação entre professores e alunos:

(...) poderia ser alegado que tanto para alunos como para professores, a norma usual na sala de aula universitária é de evitar qualquer tipo de confrontação pessoal direta. Talvez a “amistosidade” em sala de aula seja parte de um processo maior descrito por Riesman em The Lonely Crowd em que o desejo de “prosseguir com o ensino da matéria” está subordinado ao desejo de “cultivar um bom relacionamento”. Na sala de aula universitária cultivar um bom relacionamento significa que alunos e professores evitam qualquer situação que poderia ser potencialmente embaraçosa para uns ou para outros.¹⁹

Nos capítulos de análise será visto como o professor procura lidar com os enquadres de conflito, assumindo às vezes, posturas de não confrontação direta, como por exemplo, momentos em que ele evita afrontar Pedro, como analisado no Capítulo 5, ou no Capítulo 6, quando no final da aula, ele procura poupar Eduardo de uma situação constrangedora. Assim, o desejo do professor de “cultivar um bom relacionamento” para poder ir em frente com as tarefas pedagógicas, se reflete na escolha de alinhamentos mais amigáveis e humorísticos; a dinâmica destas interações será explorada no decorrer da análise de dados. Serão também foco deste estudo os alinhamentos assumidos pelos participantes em relação à noção da *co-presença* assinalada por Allwright (1995). Será examinado nos Capítulos 4 e 5 respectivamente, o alinhamento de rivalidade de Pedro em relação à Carolina ao ressaltar seu sucesso social para lidar com uma situação de conflito, e o posicionamento “centro das atenções²⁰” que claramente sinaliza uma dificuldade em dividir a atenção com os outros colegas da sala.

¹⁹ No original: “(...)it might be argued that the current norm in college classrooms is for both students and teachers to avoid any type of direct personal confrontation with one another. It might be that “amicability” in the classroom is part of a larger process, described by Riesman in The Lonely Crowd, in which the desire to “get ahead” is subordinated to the desire to “get along”. In the college classroom getting along means students and teachers avoiding any situation that might be potentially embarrassing to one or the other.”

²⁰ Expressão usada pelo professor durante a entrevista para descrever o comportamento de Pedro em sala de aula.

2.7.4.3

A pressões sociais e pedagógicas em sala de aula

De acordo com Allwright (1996) existe um conflito inerente entre as pressões sociais e pedagógicas em **qualquer** sala de aula. As seguintes perguntas apresentadas por Allwright (1996:209) explicitam as escolhas em termos de comportamento que professores e alunos precisam fazer em sala de aula:

1. Vou considerar esta aula como um evento social, e tentar me divertir ou pelo menos não arrumar confusão (ou talvez criar confusão) mesmo que eu não aprenda/ensine nada? ou
2. Vou considerar esta aula como um evento pedagógico, e seriamente tentar ensinar/aprender alguma coisa, mesmo que implique em arrumar confusão e não me divertir? ou
3. Vou considerá-la (a aula) simultaneamente tanto como um evento pedagógico e social e tentar aprender/ensinar alguma coisa enquanto me divirto um pouco, mas sem arrumar confusão além da que possa ser evitada. Neste caso, se surgir um conflito entre meu desejo de me divertir e/ou não arrumar confusão e meu desejo de aprender/ensinar alguma coisa, que pressão vou permitir que influencie e talvez domine meu comportamento? ²¹

As *pressões sociais e pedagógicas* co-existem em sala de aula e a dificuldade está em manter o equilíbrio entre estas duas demandas. Esta pesquisa investiga como estas pressões são administradas pelo professor e pelos alunos no decorrer da aula.

2.7.5

O conflito inerente no papel do professor

Bresnahan (1992) examinou os papéis que o orientador educacional assume durante entrevistas com alunos universitários. Os orientadores, que devem julgar os pedidos dos alunos, precisam decidir que papel deve ser assumido: o de *orientador institucional*²² ou o de *orientador educacional*²³. Muitas vezes estes papéis são conflitantes, já que os orientadores estão divididos entre querer assumir

²¹ No original: “1) am I going to take this lesson as a social event, and just try to have fun or at least stay out of trouble (or perhaps even create trouble) even if I learn/teach nothing? or 2) am I going to take it as a pedagogic event, and seriously try to teach/learn something, even if it means getting into trouble and not having much fun? or 3) am I going to try to take it as both simultaneously, and try to learn/teach something while having some fun and without getting into any more trouble than is absolutely unavoidable? In which case, if there turns out to be a conflict between my desire to have fun and /or stay out of trouble and my desire to learn/teach something, which pressure am I going to allow to guide and perhaps to dominate my behavior?”

²² Institutional gatekeeper

²³ Student advocate

uma postura protetora e amigável com alunos, e por outro lado, querer assumir uma postura a favor dos interesses da instituição.

O estudo de Erickson & Shultz (1982) sobre a prática de orientação educacional, também discute o dilema inerente vivido pelos entrevistadores durante as interações face a face com os alunos. Os orientadores são ao mesmo tempo orientadores educacionais e orientadores institucionais. No papel de orientador educacional, o foco primário do profissional é procurar satisfazer as necessidades do aluno e ensiná-lo a resolver seus próprios problemas. No papel de orientador institucional, o profissional tem uma obrigação formal de se ater às regras da instituição. Ou seja, os orientadores encontram-se em papéis duplos e contraditórios. Quando os orientadores assumem o papel de orientador educacional eles funcionam como **mediadores**; quando estão num alinhamento de orientadores institucionais, eles funcionam como **negociadores** (têm o poder de outorgar ou não os pedidos dos alunos). Desta forma, a escolha do alinhamento do orientador influencia e tem fortes consequências na interação.

O estilo de confrontação característico do orientador institucional explora injustamente o poder, status, gênero, saber e diferenças de hierarquia. Já o estilo colaborador/integrador valoriza a tomada de decisões em conjunto em vez de um dos participantes (o que tem mais poder, no caso o orientador) decidir sozinho o que é melhor para o aluno. O orientador ouve cuidadosamente e tenta identificar as premissas do aluno – juntos tentam resolver o problema. No estilo colaborador/integrador deve haver um esforço genuíno dos dois participantes para encontrar a solução do problema.

Waller (1932 apud Erickson & Shultz, 1982:18) **encontrou o mesmo conflito inerente no papel dos professores**: a tensão entre fazer julgamentos imparciais em nome dos interesses da instituição e cuidar dos interesses do aluno.

Um ponto essencial levantado pelos autores é a noção de *co-parceria*, que diz respeito ao compartilhamento de categorias de identidade social (etnia, raça e gênero) e de experiências em comum (conhecidos em comum, assuntos de interesse em comum como esportes, entre outros). Por meio da *co-parceira* os participantes podem co-construir um contexto de empatia, *rappport* e solidariedade.

A relevância desta noção para meu estudo poderá ser conferida nos capítulos de análise, em que examinarei os diversos momentos da aula em que o

professor e os alunos encontram-se envolvidos em assuntos de cunho pessoal/social, como o tópico do futebol, isto é, os momentos em que o compartilhamento de experiências em comum atuam como forma de lidar com os enquadres de conflito.

Erickson & Shultz também viram que sempre que havia baixa *co-parceria*, os orientadores evitavam dar a notícia ruim explicitamente. Por outro lado, quando existia elevada *co-parceria*, o orientador ia direto ao ponto, avisando ao aluno sobre os problemas que ele poderia encontrar mais adiante no curso. Da mesma forma, será vista esta alta *co-parceria* entre Pedro/professor e Eduardo/professor, ou seja, quando o professor vai direto ao assunto avisando aos alunos que encontrarão problemas mais adiante no curso se não realizarem a cópia do quadro. Desta forma, a proposta deste estudo é focalizar os momentos em que diferentes objetivos, vontades, desejos, intenções dos alunos e do professor entram em conflito, distinguindo que alinhamentos o professor assume em sala de aula frente às exigências institucionais e frente aos desejos dos alunos.

Ao longo deste capítulo estabeleci um diálogo entre várias tradições de pesquisa que focalizaram direta ou indiretamente a **questão do conflito em sala de aula**. No capítulo a seguir, apresentarei a **metodologia de pesquisa qualitativa e micro-etnográfica** que me deu a orientação necessária para descrever este mundo em movimento.