

### 3

## Metodologia – a construção do processo de pesquisa

### 3.1

#### Introdução

O encontro de diferentes personalidades com distintas expectativas, vivências, crenças, etc torna a sala de aula uma *arena de interações humanas* (Prabhu, 1992). Compreender os conjuntos de significados que fazem parte da arena do evento aula é um dos objetivos desta pesquisa.

Insiro-me em um paradigma interpretativista de pesquisa, realizando uma micro-etnografia (Erickson, 1988; 1992) a fim de desenvolver uma *descrição densa* (Geertz, 1978; [2000] 2001) das relações entre certos participantes da turma universitária em foco. Adoto um conceito semiótico/interpretativo de cultura<sup>24</sup> que vê o homem “amarrado a *teias de significados* que ele mesmo teceu” (Geertz, 1978:15), em interface com um modelo *orquestral da comunicação*<sup>25</sup>, na tentativa de captar a perspectiva dos participantes acerca dos enquadres de conflito que operam na sala de aula. Utilizo o arcabouço teórico da sociolinguística interacional para analisar o discurso dos participantes.

Primeiramente, abordo as inovações metodológicas do campo da antropologia que tiveram uma influência significativa na pesquisa micro analítica em contextos educacionais. Em seguida, descrevo o contexto onde foi realizada a pesquisa, e por último me detenho nas diferentes etapas referentes à transcrição e análise de dados.

---

<sup>24</sup> Geertz entende a cultura como comunicação. O antropólogo está interessado em desenvolver um método de investigação que dê importância ao processo interpretativo característico da experiência humana. A cultura, então, é um produto da interação humana, pois a cultura é do domínio público, não existindo portanto privadamente na mente de indivíduos. Dizer que a cultura é comunicação significa vê-la como um sistema de signos, ou seja, como uma trama semiótica. De acordo com esta perspectiva, a cultura é uma representação do mundo, uma forma de compreender a realidade ao materializá-la em estórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e atos (Duranti, 1997:33).

<sup>25</sup> Um modelo orquestral da comunicação, adotado por Gregory Bateson, se refere às diferentes modalidades da comunicação entre os homens, não a partir dos interlocutores que seriam considerados como elementos separados uns dos outros, mas a partir dos processos de interação formando sistemas de troca, integrando tudo o que se dá ao nível (não verbal) das sensações, dos gestos, das mímicas e da postura. A metáfora da orquestra é usada para mostrar que os participantes estão executando uma partitura “invisível”, na execução da qual cada um dos músicos está envolvido (Laplantine, [1988] 2002).

## 3.2

### A etnografia

A palavra *etnografia*, que foi inventada no final do século XIX para caracterizar as narrativas científicas sobre os modos de viver de povos que não eram ocidentalizados, deriva do verbo *escrever* em grego e do substantivo *ethnos* em grego que se refere aos grupos que não tinham nacionalidade grega, como os Persas ou Egípcios (Erickson, 1988). O etno, unidade de análise para o etnógrafo, não precisa ser necessariamente uma nação, um grupo lingüístico, uma região ou um vilarejo, mas qualquer conjunto de pessoas formando uma entidade corporativa em que as relações sociais são reguladas pelos costumes. Deste modo, com diz Erickson (1984), nas sociedades modernas a família ou a sala de aula podem ser descritas etnograficamente. Três questões fundamentais caracterizam o exercício da etnografia: **a observação participante, o processo de relativização e a descrição densa**. Abordo a seguir cada uma destas práticas, tendo em mente que estas encontram-se relacionadas entre si, por serem interdependentes.

#### 3.2.1

##### O método de observação participante e a relevância do contexto

Com a publicação em 1922 de *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski realizou uma revolução na literatura antropológica. A grande inovação de Malinowski no trabalho de campo (conviveu com uma tribo nas Ilhas Trobriand por um prolongado período de tempo) consistiu na prática do que é chamada hoje em dia *observação participante*.

Ao escrever os textos, Malinowski adotou diversos métodos. Um deles foi fazer uma tradução inteligível mas que não transmitia informação nem da língua nem da cultura; um outro método foi realizar uma tradução literal do texto original, mas que era ininteligível para o leitor inglês. Sua técnica principal, porém, foi providenciar um comentário extenso que **situava o texto no ambiente que estava ocorrendo**. Historicamente, até aquele momento, a palavra *contexto* em inglês significava *con-text*, ou seja, referia-se às palavras e frases que vinham antes e depois da frase que a pessoa estava examinando. Malinowski queria um termo que desse conta do ambiente como um todo; logo, em um artigo publicado em 1923, Malinowski cunhou o termo *contexto da situação* para se referir ao ambiente do texto. Por exemplo, Malinowski estudou a língua usada na atividade

da pesca, que ocorria quando os moradores das ilhas saíam em suas canoas em direção ao mar aberto. Na volta à lagoa, eles precisavam navegar por um caminho difícil entre os arrecifes e por este motivo, os habitantes que estavam na margem, os orientavam aos gritos. Esta prática se assemelhava àquela dada aos pilotos de aviões na aterrissagem. Além do mais, havia um elemento de competição, como se fosse uma corrida entre as distintas canoas. Este tipo de linguagem era uma linguagem pragmática, uma linguagem em ação em que era impossível compreender a mensagem a não ser que se soubesse o que estava acontecendo. Além de ter incluído em seu relato a descrição do retorno das canoas e a interação entre os pescadores e as pessoas na margem, ele constatou que era também necessário dar informação sobre o *background* cultural dos participantes para interpretar os significados das práticas nas quais estes estavam engajados. Estas percepções levaram Malinowski a introduzir a noção de *contexto de cultura*, que junto com a noção de *contexto da situação*, considerou necessárias para uma compreensão adequada do texto.

Por isso, quando se quer entender a cultura de uma determinada turma em sala de aula é preciso estar **atento às interpretações dos participantes sobre suas ações**, pois os significados que eles atribuem à trama semiótica construída na aula são a chave para compreender as relações interpessoais. A estrutura de participação que vigora no evento estudado e os esquemas de conhecimento dos participantes são também dimensões que precisam ser tratadas quando se quer entender à fundo a cultura de uma turma.

### 3.2.2

#### **Estranhando o familiar - o processo de relativização**

De acordo com Dauster (1989 apud André, 1997) e Dauster (1997) o processo de relativização, ou seja, a construção do conhecimento através do ponto de vista do outro faz parte do fazer etnográfico. A *descrição densa* (Geertz, 1978), ou seja, a descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, realizada através da observação participante, entrevistas, gravações em vídeo e áudio, permite construir diferentes *teias de significados*; deste modo, a construção do conhecimento através do ponto de vista do outro levará a ampliar o conhecimento acerca do grupo que se quer estudar.

Um outro ponto a que o pesquisador precisa estar atento é a questão da objetividade-participação. É preciso ter ciência de que nossos próprios pré-conceitos e categorias de análise influenciam a análise dos dados. Poderíamos dizer mesmo, que o pesquisador constrói os dados. Dauster (1989) aborda esta questão ao falar da noção de estranhamento – um esforço sistemático de vivenciar uma situação familiar como se fosse estranha, ou como diz Da Matta ([1987] 2000:157) “tentar transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar”. Trata-se de saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, re-construindo-as em novas bases, levando em conta experiências vividas, mas inevitavelmente, filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos.

O conceito metodológico da triangulação, que consiste em procurar uma diversidade de sujeitos, fontes variadas e diferentes perspectivas de interpretação de dados, é uma forma de lidar com a questão da objetividade-participação. No entanto, é importante ressaltar que, por mais que se queira fazer uma análise objetiva (aplicando a triangulação metodológica e teórica para efetuar uma análise rica e ao mesmo tempo objetiva), é impossível no processo de produção de conhecimento ver com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam afetar nossas conclusões. “Existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e isso não constitui um defeito ou imperfeição” (Velho, 1981:36). Pelo contrário, faz parte do processo de construção de conhecimento. Assim, no presente estudo, a escolha dos alunos a serem focalizados na sala de aula, retrata este envolvimento inerente. Laplantine ([1988] 2002:170) coloca que:

Aquilo que o pesquisador vive, em relação a seus interlocutores (o que reprime, ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa. (...) A antropologia é também a ciência dos observadores capazes de observarem a si próprios, e visando a que uma situação de interação se torne o mais consciente possível. Isso é realmente o mínimo que se possa exigir do antropólogo.

Sintetizando, o observador é parte integrante do objeto de estudo, pois a subjetividade do pesquisador faz parte da pesquisa. Esta relação dialógica sujeito-objeto de pesquisa, ou seja, a interação complexa entre o pesquisador e o sujeito investigado, será discutida posteriormente na seção 3.4.2.

Outro ponto importante vinculado ao processo de relativização é a relação

entre a distância social e a psicológica. O fato de dois indivíduos pertencerem ao mesmo grupo social não significa que estejam próximos. Falar a mesma língua não significa que as pessoas estejam atribuindo os mesmos significados e interpretações às palavras, categorias ou expressões. O que sempre encontramos e vemos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas até certo ponto conhecido. Posso estar acostumada com uma certa paisagem social na qual a disposição dos atores me é familiar, no entanto isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações<sup>26</sup>. Por exemplo, quando entrei na sala de aula para efetuar a pesquisa, o cenário, o espaço físico a disposição das carteiras, a estrutura de participação era aparentemente familiar já que eu era professora e aluna daquela universidade; no entanto, o entendimento das *regras básicas* (Edwards & Mercer, 1987) que operavam naquele grupo me era desconhecido. Nos termos de (Philips, 1972), eu não estava familiarizada com a *cultura invisível* daquela sala de aula.

Investigar o familiar tem vantagens e ao mesmo tempo desvantagens: ao combinar observação e autoconhecimento, o etnógrafo pode se aprofundar e explorar os significados, algo que quem está de fora só alcançaria com enorme dificuldade (Saville-Troike, 1982). Além disso, o estudo do familiar oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas. Ao estudar o que está próximo, o antropólogo se expõe com mais intensidade a um confronto com outros especialistas, com leigos e até com representantes do universo que foi investigado que podem discordar das interpretações do investigador. Isto ocorreu tanto nas apresentações preliminares

---

<sup>26</sup> Uma anedota pessoal pode ilustrar o movimento de tornar o exótico em familiar para compreender a lógica do outro. Conversando com uma colega sobre nossa preferência com relação ao melhor lugar para se passar as férias ela disse que gostava muito de praia e de carnaval e que adorava sair em blocos de rua. Isto era o paraíso para ela. Eu ao contrário, disse que adorava o frio e que umas férias esquiando nos Alpes suíços seria o programa ideal para mim. Por mais que nos esforçássemos nenhuma das duas conseguia entender a preferência uma da outra. Depois de um mês tornamos a nos encontrar e falamos tudo de novo: do carnaval e das montanhas, numa tentativa de **recuperar** aquele sentimento de espanto (que experimentamos ao conhecer nossas diferenças) para entender **com o olhar** uma da outra, a graça das coisas. Nós queríamos tornar o exótico (o carnaval para mim e as montanhas para ela) em algo familiar. Isto só foi possível com a ajuda do olhar do outro. Apesar de nossos gostos não terem mudado, nós nos entendemos e criamos uma relação de respeito mútuo por nossas diferenças. De acordo com Geertz (2001) nós aprendemos uma com a outra sobre nossas distintas culturas, cada uma sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente.

deste estudo<sup>27</sup>, quanto no processo de entrevistas e sessões de visionamento com os participantes da pesquisa.

Por outro lado, existem dificuldades que o pesquisador precisa considerar ao estudar um grupo cuja cultura lhe parece familiar. Nem sempre o que está perto pode ser visto e decifrado. Às vezes é preciso que nos afastemos do objeto de estudo para conseguir criar inteligibilidade sobre o que está acontecendo no evento que estamos analisando. Lembremos da figura ambígua da moça/sogra de Leeper (1935); vemos primeiro uma imagem e depois a outra. A primeira imagem parece tampar, anular a segunda. Somente mudando de perspectiva, fazendo um ajuste no nosso campo visual, é que a segunda imagem pode tomar forma. Este jogo de perspectivas ocorre também na prática do pesquisador. Nem sempre somos capazes de enxergar situações ou comportamentos de diferentes ângulos. O familiar nos é tão familiar que pode aprisionar o nosso campo visual e auditivo. Velho (1981: 45) resume a idéia do paradoxo ao se estudar o familiar no seguinte comentário:

O familiar só pode ser resolvido se formos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações.

### 3.2.3 A descrição densa

Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mas não são estes métodos que definem este tipo de trabalho. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa, isto é a realização de uma *descrição densa* do grupo que se quer estudar. O objeto da etnografia está na *descrição densa* do que os participantes estão fazendo. Transportando esta noção para a sala de aula, se desejamos investigar como os participantes constroem sentido em sala de aula, temos que analisar as *teias de significados* que norteiam sua conduta interacional. Um dos objetivos deste estudo é analisar as referidas *teias de significados* que estão presentes na negociação de enquadres de conflito.

---

<sup>27</sup> As apresentações preliminares se referem aos Seminários de Tese 1 e 2, requisitos do programa de doutorado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, dirigidos à comunidade acadêmica daquela universidade.

Geertz ([2000] 2001:26) nos proporciona uma descrição sobre o que está envolvido quando se quer estudar outras culturas. Uma das lições tiradas pelo autor após sua experiência com a cultura javanesa é exposta a seguir:

O estudo da cultura de outros povos implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que estão fazendo, e com que finalidade pensam que o estão fazendo (...). Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simplesmente impossível. Nem virar nativo, o que é uma idéia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente.

Esta descrição do estudo da cultura é muito semelhante ao que vem a ser o processo investigativo em uma sala de aula. Nesta pesquisa aprendi a conviver com os participantes durante a coleta de dados e depois, durante o processo de análise. Esta convivência direta e mais tarde indireta (mas nem por isso menos intensa), revelou quão complexas podem ser as relações em sala de aula. Conscientizei-me de como é difícil entender a cultura de um grupo sem levar em conta os “conjuntos de significado” dos participantes. Estando envolvida com os participantes, mas sem pertencer ao grupo, eu pude aprender **com** eles sobre a cultura **deles**.

### 3.3

#### **A pesquisa micro-etnográfica no contexto educacional**

A antropologia interpretativa atual se preocupa com o universo das diferenças culturais, raciais, étnicas e de gênero e das práticas educativas. No campo da educação, a micro-etnografia (Erickson 1984; 1988; 1992), trata de investigar as particularidades de uma comunidade de fala, por exemplo, a sala de aula, podendo assim trazer contribuições significativas para o campo de ensino/aprendizagem. Neste tipo de estudo, se elege o particular e não a generalização como objeto de conhecimento. A cultura vista no interior do grupo pesquisado torna-se expressão maior dessa perspectiva de análise, desse fazer científico (Gusmão, 1997).

Tannen (1989) analisa a noção de envolvimento dos participantes em uma

dada interação dentro de uma perspectiva sócio interacional, e destaca um aspecto essencial proveniente das ciências naturais, que é a questão da individualidade. Ela cita Gould (Gould, 1987 apud Tannen, 1989:34-5) que enfatiza a idéia da valorização do particular ao falar de pesquisas feitas com chimpanzés:

(...) Precisamos aprender a diferenciar os chimpanzés e acompanhá-los durante anos, gravando suas peculiaridades, diferenças e interações. (...) Quando pudermos entender que a complexidade da natureza só pode ser decifrada ao se valorizar a individualidade, então estaremos aptos para compreender do que tratam as ciências naturais. (...) A observação cuidadosa das diferenças individuais pode ser um método tão eficaz nas ciências quanto a quantificação do comportamento previsível em um milhão de átomos idênticos.<sup>28</sup>

A presente investigação estará tratando de um universo específico, isto é, de uma turma universitária, em que existe uma rede própria de significados que a torna culturalmente diversa de outra turma. Ao valorizar as suas peculiaridades, estamos na realidade contribuindo como cientistas da área educacional para uma compreensão mais aprofundada do que é ser genericamente humano.

A etnografia da comunicação desenvolvida por antropólogos lingüistas (Hymes, 1974; Gumperz e Hymes, 1964, 1972 apud Erickson, 1992) tem como objetivo estudar a língua no seu contexto e uso, utilizando o método de observação-participante assim como entrevistas sociolingüísticas e gravações para coletar os dados. A micro-análise da interação em sala de aula compartilha deste mesmo objetivo, porém se preocupa em documentar com mais precisão e detalhe a dinâmica da interação face a face, usando para isso gravações em vídeo. Segundo Erickson (1992), a possibilidade de ver o vídeo inúmeras vezes, discutir e confrontar diferentes interpretações, é uma forma de refinar a análise no processo de construção de compreensibilidade acerca do fenômeno estudado. A combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações cada vez mais consistentes. Outra vantagem ao se utilizar o vídeo, é poder captar a contribuição do ouvinte na regulação da interação, ou seja, poder registrar o comportamento não-verbal dos

<sup>28</sup> No Original: “(...) You must learn to recognize individual chimps and follow them for years, recording their peculiarities, their differences, and their interactions (...) When you understand why nature’s complexity can only be unraveled this way, why individuality matters so crucially, then you are in a position to understand what the sciences of history are all about. (...) Close observation of individual differences can be as powerful a method in science as the quantification of predictable behavior in a zillion identical atoms.”

participantes (Philips, 1976; Erickson, 1996). A diversidade de métodos para realizar a coleta de dados (a observação-participante, entrevistas e sessões de visionamento para terceiros, bem como para os próprios participantes), possibilita que seja feita uma análise mais aprofundada da questão que se quer focalizar na pesquisa.

Quando fazemos micro-análise em sala de aula precisamos estar atentos a um paradoxo inerente ao ato de observar/gravar/filmar os participantes. O *paradoxo do observador* (Labov, 1972 apud Allwright & Bailey, 1991) consiste no fato de que os participantes focalizados tendem a mudar o comportamento devido à presença do pesquisador. Por exemplo, podem adotar um discurso mais formal porque se sentem apreensivos neste tipo de situação. A diversidade de métodos também serve para remediar esse paradoxo. Ou seja, quanto mais contato o pesquisador tiver com seus sujeitos de pesquisa, haverá mais oportunidade de tornar algo desconhecido ou ameaçador numa situação familiar e descontraída. Outro elemento que contribui para criar uma relação baseada na confiança é compartilhar com os participantes o que estará sendo pesquisado.

Na seção 3.4.2 faço um relato sobre a escolha dos participantes e como eu procurei estar atenta ao *paradoxo do observador*.

### **3.4**

#### **O processo de construção de dados desta pesquisa**

O processo de construção de dados está organizado em cinco partes. Na primeira parte trato da descrição do campo onde foi realizado o estudo, e mais adiante apresento uma síntese dos aspectos relevantes das aulas investigadas. Na segunda parte realizo uma descrição da estruturação espacial da sala de aula, e na terceira parte me detenho na escolha dos participantes a serem focalizados na pesquisa. Na quarta parte, descrevo como foi o processo de entrevistas com os alunos e o professor e na última parte concentro-me nas sessões de visionamento.

#### **3.4.1**

##### **A entrada no campo**

Os dados da presente pesquisa foram coletados ao longo de quatro anos (entre 2000 e 2003) em uma turma universitária que cursava a disciplina *Linguagens e programação* do curso de Informática. A universidade está

localizada na cidade do Rio de Janeiro e é freqüentada por alunos oriundos da classe média e classe média alta da zona sul da cidade. Eu tive livre acesso neste contexto educacional pois era amiga do professor da turma e porque era professora e aluna da universidade. Estes aspectos facilitaram imensamente a entrada no campo.

A investigação nas aulas do professor Felipe teve início no segundo semestre de 2000. Foi efetuada a observação-participante em duas aulas, gravações em vídeo e áudio de três aulas, quatro entrevistas com os alunos, duas sessões de visionamento para dois integrantes da turma e uma entrevista com o professor. Outra fonte de coleta de dados que resultou eficaz por ser cômoda e rápida foi o uso do correio eletrônico. Fiz uso dele para pedir ajuda à aluna Carolina para entender alguns conceitos específicos da área de Informática como o conceito de *formalizar*, e a diferença entre *programação* e *análise*.

A turma era composta de vinte e cinco (entre 18-25 anos) que cursavam o quarto período de faculdade, exceto dois alunos: Carolina (32 anos) que estava terminando a complementação de Bacharelado e Bernardo (25 anos) que estava cursando a disciplina pela segunda vez. As aulas tinham duração de uma hora e quarenta minutos e eram ministradas duas vezes por semana no turno da noite.

As tabelas a seguir ilustram os aspectos relevantes das aulas pesquisadas:

**Tabela 2 – Aulas**

Professor	Felipe
Disciplina	Linguagens e programação
Nº de semestres que lecionou na turma	1
Nº de alunos	25 alunos: 7 moças e 18 rapazes.
Idade dos alunos	18 – 25 *
Nº de aulas observadas sem vídeo ou áudio	2
Nº de aulas observadas e gravadas em vídeo e áudio	3
Período das gravações	2º semestre 2000
Freqüência e duração das aulas (estipulado)	4as e 6as - 1 hora 40 minutos

\*Com exceção da aluna Carolina que tinha 32 anos

A tabela a seguir contém detalhes sobre as entrevistas realizadas com o professor e alunos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

**Tabela 3 – Entrevistas**

<b>Entrevistas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Duração</b>	<b>Data</b>
1ª Entrevista	Carolina, Eduardo, Henry, Marcos, Paulo e Pedro	45 minutos	Junho de 2001
1ª Entrevista	Professor Felipe	30 minutos	Junho de 2001
2ª Entrevista	Carolina	35 minutos	Agosto de 2001
3ª Entrevista	Henry e Pedro	30 minutos	Agosto de 2001
4ª Entrevista	Carolina	30 minutos	Agosto de 2001
Sessão de visionamento	Carolina	60 minutos	Outubro de 2001
Sessão de visionamento	Eduardo	40 minutos	Abril de 2003

Conforme descrito na Tabela 1, Felipe lecionava para uma turma de 25 alunos. Felipe é professor da universidade há quatro anos e leciona no curso de especialização em Informática na mesma instituição. Ele defendeu a tese de doutorado no ano de 2000.

É importante destacar que todas as aulas que fazem parte desta investigação foram filmadas na sua íntegra. Todos os nomes foram alterados para manter o anonimato dos participantes, exceto o nome da pesquisadora responsável por este estudo. O nome da disciplina também foi modificado.

### **3.4.2 Estruturação espacial da sala de aula**

A sala de aula era grande e muito espaçosa para o número de alunos na turma. Havia duas janelas grandes de um lado da sala com vista para a montanha. Na frente da sala havia um tablado e uma mesa para o professor. Como a sala era espaçosa, isto permitia que os alunos ocupassem às vezes duas carteiras – sentavam em uma carteira, e usavam a outra para apoiar as pernas ou para apoiar a mochila. Geralmente se sentavam em duplas, isolados e dispersos na vasta sala de aula.

Na primeira entrevista com os alunos pude entender melhor o porquê dessa estruturação espacial. Existiam quatro grupos na turma<sup>29</sup>: o grupo A, caracterizado por aqueles alunos que tinham voltado à universidade para fazer a

<sup>29</sup> A classificação destes grupos foi criada pela pesquisadora para explicar a lógica do arranjo espacial.

Complementação do Bacharelado<sup>30</sup> em Informática, como no caso da Carolina; o grupo B, composto por aqueles que não tinham sido reprovados em nenhuma disciplina, isto é, vinham juntos desde o primeiro semestre do curso, como no caso de Eduardo, Henry, Irene, Marcos, Pedro, entre outros; o grupo C, composto por alunos pertencentes a outras turmas mas que estavam cursando aquela disciplina pela segunda vez, como por exemplo, Bernardo; e o grupo D, composto por três alunas que sentavam mais ao fundo da sala ao lado dos agregados - seus namorados. Estes rapazes eram alunos de outros departamentos, mas eram freqüentadores assíduos das aulas. Sentavam ao lado das namoradas, em silêncio, e acompanhavam as aulas até o fim. As alunas participavam das aulas em silêncio, às vezes conversavam entre si, mas nunca se dirigiam ao professor para fazer perguntas ou comentários pertinentes à aula. Quanto ao professor, ele não parecia se incomodar com a presença dos *agregados*, já que estes não atrapalhavam a aula.

Saber da existência desta diversidade de grupos contribuiu para que eu entendesse a lógica das interações construídas, assim como o arranjo espacial que constituía o cenário desta sala de aula.

### **3.4.3 Escolha dos participantes a serem focalizados**

No primeiro dia que entrei na sala para iniciar as observações sentei num canto da sala para interferir o mínimo possível na organização e estrutura da aula. Me apresentei e expliquei a eles que estava ali para ver as interações em sala de aula. A recepção não foi muito calorosa - alguns até me olhavam de relance durante a aula, com certa desconfiança. Por isso, resolvi não anotar nada enquanto estava assistindo a aula pois não queria aumentar o sentimento de insegurança que pode ser despertado quando um estranho entra para observar uma aula. Eu estava tentando contornar o *paradoxo do observador*. No segundo dia de observações eu já estava mais à vontade e eles menos desconfiados, então pude tomar nota de aspectos que me chamavam a atenção, como por exemplo, a disposição das carteiras e a distribuição de turnos, sempre numa tentativa de tornar o familiar em exótico (Da Matta, [1987] 2000). Durante a prática de observação-participante

---

<sup>30</sup> Quem se formou em tecnólogo em Processamento de Dados pode voltar à universidade e fazer algumas matérias adicionais para obter o título de Bacharel em Informática.

alguns alunos me chamaram mais a atenção do que outros, porém, somente durante as transcrições eu entendi o porquê.

Na segunda etapa, quando entrei com a filmadora na sala de aula, procurei focalizar o número máximo de participantes (falantes e ouvintes) para ter uma visão abrangente das interações construídas pelos integrantes do grupo (Erickson, 1992).

Na terceira etapa, ao rever as filmagens, foi possível analisar a organização espacial e identificar as pistas não-verbais como a postura corporal, os gestos e as expressões faciais dos participantes. Quando comecei a transcrever as aulas, notei que os alunos que estavam **quase sempre no foco do vídeo** eram aqueles que se destacavam por serem agressivos, provocadores, e por frequentemente disputarem o piso conversacional com o professor ou com os colegas. Este aspecto curioso me fez tomar consciência de um desejo inconsciente: eu queria analisar e entender os alunos mais agressivos e por isso tinha escolhido focalizar determinados alunos da sala de aula<sup>31</sup>. Existe também a dimensão da subjetividade que Velho (1981) aponta como aspecto inevitável ao se fazer pesquisa na área das ciências humanas. A relevância que eu atribuía aos comportamentos agressivos, provocadores, desafiadores estava calcada em minha inquietude em estudar com mais profundidade estes aspectos pois estavam presentes em minha prática como professora.

Sendo assim, os participantes que mais me chamaram a atenção no decorrer de quatro anos em que fiz uma exaustiva triangulação dos dados provenientes das aulas observadas, das entrevistas, das sessões de visionamento e das notas de campo, foram os alunos Pedro, Eduardo e Carolina e o professor Felipe. Focalizo neste estudo o relacionamento entre: Pedro e Carolina (Capítulo 4); Pedro e o professor (Capítulo 5), e Eduardo e o professor (Capítulo 6), através

---

<sup>31</sup> Tobin, Wu & Davidson (1989) apontam para as escolhas inconscientes do pesquisador ao focalizar certos alunos durante interações em sala de aula. Eles fazem um estudo etnográfico em três escolas maternas inseridas em três culturas diferentes: Japonesa, Chinesa e Americana. Eles relatam que quando os pesquisadores americanos –Tobin e Davidson – tinham o controle da filmadora, eles inconscientemente focalizavam os alunos mais agressivos, agitados e que apresentavam mal comportamento em sala de aula. Por outro lado, quando os pesquisadores chineses – David e Wei-lan Wu – estavam gravando e editando as aulas, o foco estava na maioria das vezes nos grandes grupos de crianças. Eles atribuem estas escolhas a uma questão cultural: a cultura americana valoriza mais a agressividade e individualismo em sala de aula; já a cultura oriental tende a valorizar comportamentos como solidariedade e compartilhamento dentro de um grupo.

dos alinhamentos que estes participantes assumem frente a eles mesmos, frente ao outro e frente ao conteúdo da aula.

### 3.4.4 Sobre as entrevistas

Realizei entrevistas semi-estruturadas (Patton, 1982) durante o percurso desta pesquisa. Na entrevista semi-estruturada o pesquisador procura delimitar as questões a serem discutidas. A escolha a priori dos assuntos a serem tratados faz com que a interação fique focalizada, mas permite que perspectivas individuais e experiências emergjam. Descrevo a seguir alguns dos aspectos que considero relevantes das entrevistas com os alunos e com o professor.

#### 3.4.4.1 Entrevistas com os alunos

Conforme descrito na Tabela 3 – Entrevistas, foram realizadas quatro entrevistas e duas sessões de visionamento com alguns alunos da turma. Perguntas abertas como por exemplo: “como vocês vêem a relação entre Pedro e Carolina?”, ou “como vocês se sentiam nesta turma?” permitiram que se estabelecesse um diálogo entre todos os participantes. Nem sempre as perguntas abertas surtiam o efeito esperado. Por exemplo, na terceira entrevista com Pedro e Henry, Pedro ficou mudo depois do comentário de Henry sobre sua forma de se relacionar com os colegas, com ilustra a seqüência abaixo:

#### Terceira entrevista com os alunos

1	Mônica:	me dá um exemplo do que ela reclama.
2	Pedro:	de mim, tipo quando eu faço alguma coisa que ela não gosta ela
3		reclama. (...) mas ai a gente debatia sobre isso. mas reclamar,
4		reclamar ( ). mas a gente sempre se falava numa boa.
5	Henry:	tem gente que não gosta. eu fico mais na minha mas tu sabe cara,
6		tu se mete na vida do outros; tu não faz isso por mal, tu faz para
7		ajudar a pessoa, mas entendeu, tem gente que não gosta.
8	Mônica:	um dia vocês estavam sentados perto e você parecia cansado. você
9		queria que a aula acabasse mas ela não queria, ela estava
10		interessada. por isso que vocês discutiram.
11	Henry:	não somente dentro da sala, mas fora da sala de vez em quando
12		eles têm uns atritos.
13	Mônica:	é uma relação franca. (4’’) você ficou ofendido? chateado?
14	Pedro:	não.
15	Mônica:	não, não fica assim não.

Pedro ficou sem palavras depois do comentário de Henry (linhas 5-7) e eu precisei me certificar que ele estava bem para poder dar prosseguimento à entrevista (linhas 13; 15). Este foi um momento crítico em que precisei agir com cautela para não desrespeitar os sentimentos de Pedro. Foi então que decidi mudar o foco, optando por abordar outro assunto que fosse relevante para a pesquisa mas que não estivesse diretamente relacionado com o que havíamos acabado de tratar.

Um dos objetivos mais importantes da entrevista é de obter evidências do ponto de vista dos participantes. Os depoimentos dos entrevistados podem confirmar ou refutar as inferências feitas pelo pesquisador durante a observação participante. Passei pela experiência de ver minhas conclusões contestadas quando vi uma cena na primeira entrevista envolvendo Pedro e Carolina. Descrevo a seguir como precisei reconsiderar minha visão e interpretação acerca do relacionamento destes dois participantes na sala de aula.

A primeira entrevista foi realizada em junho de 2001. Marcamos um encontro em uma sala da faculdade e consegui reunir seis alunos de uma turma de vinte e cinco. Estavam presentes: Carolina, Eduardo, Henry, Marcos, Paulo e Pedro. Expliquei a eles que estava interessada em ver a relação aluno/aluno, professor/aluno e aluno/matéria em sala de aula. À medida que a entrevista ia avançando eles pareciam adquirir mais confiança para relatar suas experiências vividas na aula. Em muitos momentos senti que estavam usando aquele espaço para desabafar, como se não tivessem ninguém que estivesse disposto em ouvir suas queixas sobre a vida na sala de aula. Mostrei a Pedro um segmento da terceira aula gravada quando este se refere à matéria como sendo uma “porcariada”<sup>32</sup>, para que ele expusesse sua interpretação acerca do episódio. A partir disso, falaram do humor usado pelo professor e logo depois surgiu a questão da metodologia adotada pelo professor e como cada um se posicionava a respeito. Foi também interessante ouvi-los falar sobre a relação entre Pedro e Carolina. Segundo Paulo, eles atrapalhavam, mas ajudavam a descontrair a aula; segundo

<sup>32</sup> Este diálogo faz parte da terceira aula.

	[dec]
179 Pedro:	professor a gente tem que copiar esta porcariada toda aí rápido ( )? [fala suavemente, sorrindo]
180 Professor:	(5'') a turma inteira menos um. [sorrindo]
181 Pedro:	[gargalhada]

Henry eram engraçados; e para a própria Carolina há uma tendência maior a relevar o comportamento deles por pertencerem à “galera”.<sup>33</sup> Todos estavam de acordo com o fato de que esta benevolência não se aplicava às outras galeras. O fato de eles terem construído um percurso similar na universidade os unia e os tornava um grupo coeso que admitia transgressões na aula praticadas por seus próprios membros. São estas as *pressões sociais* (Allwright, 1996) na vida da sala de aula afetando toda a estrutura de participação da aula.

Eu havia percebido durante as observações das aulas e logo depois quando revi as gravações, que esses alunos costumavam operar sob alinhamentos hostis e provocadores chamando a atenção do professor e dos colegas em várias situações. A meu ver, construíam relações agressivas em aula. Contudo, para minha surpresa, enquanto estavam ponderando sobre a questão do relacionamento entre eles, vejo Carolina repousando seu braço na coxa de Pedro. Estavam conversando comigo e ao mesmo tempo ligados entre si através do contato físico. Estas *pistas contextuais* (Gumperz, 1992) me fizeram rever as minhas primeiras impressões sobre a dimensão e seriedade da agressividade em sala de aula. Pude entender que debaixo da agressividade que permeava as discussões em aula, existia ou estava sendo construído um *vínculo de afeto* (Spitalnik, 1996; Rudolph, 1994) que de alguma forma suportava as brigas e agressões expressas na aula. Havia uma metamensagem de *rapport* que subjazia o discurso provocador ou agressivo (Bateson, 1972).

Os temas discutidos na primeira entrevista foram aprofundados nas entrevistas subseqüentes. De entrevista para entrevista íamos construindo uma relação que dava lugar a “um diálogo entre iguais sem medo de estar influenciando o discurso dos entrevistados com elementos do meu próprio discurso” (Cardoso de Oliveira, 1998). Ao elaborarem mais sobre as questões por mim apresentadas, os alunos deixavam transparecer suas queixas quanto ao curso, professor e colegas. O alinhamento de solidariedade que eu assumira e o compromisso com o sigilo das informações reveladas contribuiu a que os alunos adquirissem mais confiança em mim para expor suas idéias e sentimentos. A segunda, terceira e quarta entrevistas foram originalmente marcadas com Pedro e Carolina juntos. Porém, com exceção da primeira entrevista, as outras três foram

---

<sup>33</sup> Os distintos grupos que compunham a turma são descritos na seção 3.5.1- Estruturação espacial da aula.

realizadas com eles separadamente. A segunda entrevista foi marcada com Pedro e Carolina mas Pedro esqueceu de aparecer<sup>34</sup>. Um dos pontos mais marcantes da entrevista foi que Carolina havia sido recentemente contratada como *professor instrutor*<sup>35</sup>; esta novidade tornou a entrevista mais dinâmica em termos de mudanças de alinhamentos frente ao seu discurso, frente aos colegas e frente aos professores. Alinhada tanto como aluna, quanto como professora, ela fez críticas aos colegas quanto à participação destes nas aulas, lamentando o fato deles não terem limites porque os professores não conseguem se posicionar como autoridade em sala de aula.

A terceira entrevista foi a vez de Carolina faltar. Estavam presentes Pedro e Henry; eles chegaram atrasados e me avisaram que tinham pouco tempo para a entrevista pois tinham um compromisso depois. Logo compreendi como estava sendo difícil para eles de participar da entrevista, mas que o fato de terem vindo mostrava que estavam divididos. Percebi um certo embaraço de Pedro ao falar de Carolina (comparado com a espontaneidade evidenciada no discurso dela), e para piorar a situação, Henry o denunciou na minha presença, deixando Pedro muito mais constrangido. Foi preciso fazer um trabalho de face para que Pedro voltasse a se relacionar comigo (ver segmento da terceira entrevista apresentado na seção 3.4.4.1).

Entendi mais tarde que o medo de Carolina e Pedro dividirem o mesmo espaço numa situação de entrevista implicava em correrem o risco de ouvir críticas um do outro e de terem que fazer um custoso trabalho de face. A primeira entrevista foi marcada pelo companheirismo e solidariedade, mas não eram somente estes alinhamentos que caracterizavam as interações entre eles: alinhamentos mais agressivos, aqueles percebidos por mim na sala de aula e confirmados pela própria Carolina, pelo Henry e pelo professor nas entrevistas, também permeavam o relacionamento entre eles, portanto podiam perfeitamente transparecer em algum destes encontros posteriores à primeira entrevista. Talvez por isso, fosse conveniente evitar um encontro nas entrevistas.

Cinco minutos depois do término da entrevista com Pedro e Henry, Carolina chegou. Esta foi a quarta entrevista e foi neste encontro que ela pode

---

<sup>34</sup> Carolina conta na quarta entrevista que Pedro tinha esquecido de aparecer à segunda entrevista.

<sup>35</sup> Nesta universidade existem quatro níveis na carreira docente. O título de *professor instrutor* corresponde ao primeiro nível. Carolina estava assistindo algumas aulas para, segundo ela, “pegar o ritmo”.

contar a história do seu relacionamento com Pedro, desde o primeiro dia em que se conheceram. Aos poucos fui entendendo melhor o significado desta relação para a Carolina e isto me ajudou a integrar questões que eu não havia compreendido antes como observadora participante.

#### **3.4.4.2**

##### **Entrevista com o professor**

Na entrevista com o professor perguntei a ele como via a relação entre Pedro e Carolina e como via o aluno Eduardo na aula. Discutimos também entre outras questões, o uso do humor e a manipulação dos alunos em sala de aula. Não pude deixar de notar como o professor e Pedro tinham visões muito diferentes um do outro. Pedro dizia que brincava na aula, mas que era “tudo no limite da brincadeira” e que se o professor se incomodasse, ele lhe diria. O professor, por outro lado, posicionava Pedro como alguém que não tinha limites na sala de aula, que chegava a incomodar, e que lhe era difícil lidar com o aluno. Faço a seguir um curto relato sobre minhas impressões ao me relacionar com Pedro pela primeira vez. A análise deste encontro ajudou-me a elucidar porque o professor se referia a Pedro como um aluno “folgado”:

Pedro entrou em minha sala de aula para combinar quando e em que lugar seria a entrevista com os alunos. Marcamos nosso encontro para a semana seguinte e ele disse que tentaria entrar em contato com outros colegas da turma. A disponibilidade dele em relação à minha pesquisa me deixou muito entusiasmada. A maneira como ele interagia comigo, como se me conhecesse há anos, parecia transformar nossa relação em algo bastante próximo, mas isso me incomodou. Ele parecia estar assumindo uma intimidade onde não havia (ao menos para mim). Transformava assim uma relação assimétrica, em termos de diferenças nos papéis sociais que desempenhávamos naquele momento, numa relação simétrica – para ele, éramos colegas.

A minha perturbação em relação a Pedro “longe de ser considerada como um obstáculo que seria conveniente neutralizar, foi uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento” (Laplantine, [1988] 2002:172). Assim, na entrevista com o professor dias depois, eu pude realmente compreender os sentimentos que Pedro despertava nele, pois eram os mesmos que eu havia experimentado naquele dia. Pude entender assim, a irritação do professor em relação a seu aluno.

Discutir sobre o aluno Eduardo foi também um assunto que obteve destaque na entrevista. Segundo o professor ele não era um aluno excepcional, como eu achava que fosse (e como os colegas o posicionavam em sala de aula e nas entrevistas). Segundo o professor, o “tratamento desigual” (palavras dele), ou seja, fazer concessões pra uns e não para outros em relação à **não** exigir que copiassem a matéria do quadro, podia gerar problemas entre o professor e os outros alunos em sala de aula. O Capítulo 6 abordará com mais detalhe o relacionamento entre Eduardo e o professor.

### **3.4.5**

#### **Sessões de visionamento**

A sessão de visionamento (Tannen, 1984:39-40) consiste em mostrar aos participantes a fita gravada para que eles comentem o que quiserem sobre seus comportamentos, suas falas e seus relacionamentos em sala de aula. A sessão de visionamento é importante para podermos confrontar nossa interpretação dos dados com a dos alunos.

Foram realizadas duas sessões de visionamento: uma para Carolina em 2001 e outra para Eduardo em 2003. Na sessão de visionamento para Carolina vimos dois segmentos: um da primeira aula e outro da terceira. Eu tinha dois objetivos: 1) que ela comentasse sobre o relacionamento entre Pedro e professor (primeira aula) e sobre uma discussão entre Pedro e ela (terceira aula); 2) que ela me ajudasse a decifrar algumas falas que eu não conseguia entender.

Na sessão de visionamento para Eduardo, vimos o segmento da terceira aula em que ele e o professor envolviam-se numa discussão sobre a necessidade de realizar a cópia da matéria do quadro. Eduardo contou como entendeu a postura do professor e explicou como se sentiu quando o professor o posicionou como o foco das atenções da turma para lidar com uma situação delicada criada por Pedro. Fez ponderações também sobre o programa do curso.

### **3.5**

#### **O processo de transcrição, organização e análise dos dados**

Este trabalho micro etnográfico segue as orientações de Erickson (1992) quanto à organização e análise de dados. A etapa de transcrição e análise envolveu

seis fases distintas. A partir da tabela a seguir, explico com detalhe em que consistiu cada fase.

**Tabela 4 - Fases da transcrição e análise dos dados das aulas e das entrevistas**

<b>1ª Fase</b>	Transcrições na íntegra das três aulas investigadas. Identificação de uma seqüência de atividades desempenhadas em cada aula. Percepção de alguns aspectos da dinâmica da aula como o arranjo espacial dos participantes, os momentos de conflito e o uso de humor.
<b>2ª Fase</b>	Identificação dos segmentos de conflito entre os participantes nas três aulas.
<b>3ª Fase</b>	Transcrição das entrevistas na sua íntegra. Organização das entrevistas por meio de uma tabela que ilustra os alinhamentos do professor e dos alunos frente aos temas discutidos nas entrevistas, como a reclamação, a cópia, a manipulação, o método de ensino, entre outros. Cruzamento destes relatos com os segmentos de conflito das aulas identificados na 2ª fase.
<b>4ª Fase</b>	Foco das relações entre: 1) Pedro-professor; 2) Pedro-Carolina; 3) Eduardo-professor. Percepção dos diversos alinhamentos como a provocação, a hostilidade, a cooperação.
<b>5ª Fase</b>	Decisão de afunilar o escopo de análise – <b>focalizar a terceira aula na sua íntegra</b> . Salientar dois grandes enquadres: <b>o enquadre orientado para a tarefa acadêmica e o enquadre de conflito</b> . Três diagramas são elaborados para ilustrar estes enquadres: um diagrama apresentando os enquadres da aula; um segundo, em formato de “pizza”, ilustrando a duração das tarefas acadêmicas (explicação, cópia, realização e correção de exercícios) que ocorrem durante os enquadres orientados para a tarefa acadêmica e os enquadres de conflito; e um terceiro diagrama que evidencia a mobilidade dos enquadres na aula.
<b>6ª Fase</b>	Triangulação entre a análise de dados das aulas, notas de campo, entrevistas e sessões de visionamento.

Na **primeira** fase foram feitas as transcrições na íntegra de três aulas. Para o processo de transcrição do discurso foram adaptadas as convenções de Tannen (1984). Também foi feito um plano de cada aula, contendo as atividades que iam sendo implementadas cronologicamente no evento aula como é visto na tabela a seguir:

**Tabela 5 - Plano da aula – seqüência de atividades**

1 - Abertura (alunos e professor se acomodavam em seus lugares)
2 - Explicação do conteúdo
3 - Cópia do quadro.
4 - Realização de exercícios
5 - Correção dos exercícios
6 - Fechamento da aula

Após ter identificado estas principais atividades ou enquadres das aulas, passei a identificar dentro de cada uma destas atividades o arranjo espacial dos participantes, a estrutura de participação e os relacionamentos entre os participantes, tendo como foco de interesse o uso de humor e os conflitos entre professor/alunos e colegas/colegas.

A **segunda** fase consistiu em identificar e transcrever os segmentos das três aulas em que os participantes construíam todo tipo de alinhamento, como de: rivalidade, humor, provocação, desafio, entre outros. Todos os segmentos destacados ocorrem durante enquadres de conflito. Vejamos a título de ilustração três segmentos (resumidos) pertencentes a cada uma das três aulas em que é focalizada a interação entre Pedro e o professor:

**Tabela 6 - Organização dos segmentos das três aulas**

<b>Aula 1 Segmento 1</b>	Professor: e olha (2'') vai ser razoavelmente fácil (2'') vamos ver porque. (...) Irene: porque que tem ( ) do outro lado? Professor: calma ai, calma ai Pedro: é tão fácil que ele se enrola.
<b>Interpretação</b>	Alinhamento de rivalidade do aluno em relação ao professor
<b>Aula 2 Segmento 1</b>	Professor: (...) qual foi nosso objetivo na primeira ou segunda aula? .... depois do que a gente falou- Pedro: a história da gramática. Professor: não, depois disso. Pedro: ai::ai é demais já. Professor: tá eu vou lembrar vocês (...).
<b>Interpretação</b>	Alinhamento cooperador e desafiador do aluno
<b>Aula 3 Segmento 8</b>	Pedro: professor a gente tem que copiar esta porcaria toda aí rápido? [fala suavemente sorrindo] Professor: (5'') a turma inteira menos um. [sorrindo]
<b>Interpretação</b>	Alinhamento agressivo e humorístico do aluno e do professor

A **terceira** fase consistiu em organizar as entrevistas de duas maneiras complementares. Em primeiro lugar, procurei identificar os assuntos que foram discutidos em todas as entrevistas (os assuntos muitas das vezes voltavam a serem discutidos nas entrevistas subsequentes). Em segundo lugar, fiz uma tabela (Apêndice 2) retratando os alinhamentos que o professor e os alunos assumem frente aos diversos assuntos. Vejamos a classificação abaixo:

**Tabela 7 - Organização das entrevistas**

Assuntos discutidos nas entrevistas	Representações dos papéis sociais/discursivos do professor e dos alunos frente aos assuntos discutidos nas entrevistas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O método de ensino</li> <li>• A confiança/desconfiança no método</li> <li>• Os conflitos entre Pedro e Carolina</li> <li>• O ato de copiar</li> <li>• A interpretação do que é “briga”</li> <li>• Os limites em sala de aula</li> <li>• Os agregados</li> <li>• O significado da Aula como espaço de ensino/aprendizagem</li> <li>• A questão do poder/autoridade</li> <li>• A manipulação</li> <li>• Outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carolina no papel de professora ♣</li> <li>• Carolina no papel de aluna</li> <li>• Felipe no papel de professor</li> <li>• Pedro no papel de aluno</li> <li>• Henry no papel de aluno</li> <li>• Relação entre colegas/colegas</li> <li>• Relação entre aluno/professor</li> <li>• Relação entre Pedro e Carolina</li> <li>• Eduardo no papel de aluno</li> </ul>

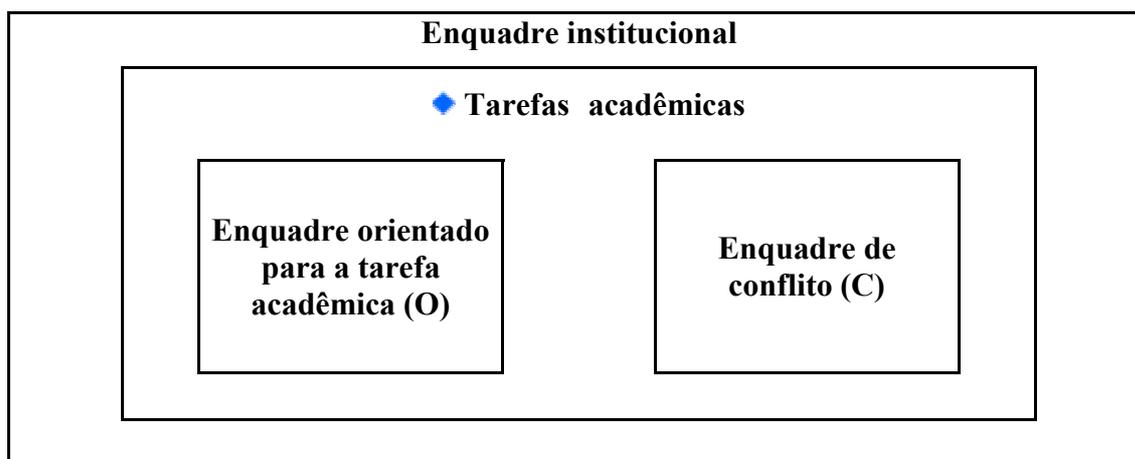
♣ Carolina estava começando sua carreira docente na mesma universidade onde estudava. Lecionava para alguns colegas seus em algumas disciplinas.

Por exemplo, analisei como Carolina, no papel de professora e de aluna, se posicionava em relação ao ato de copiar; ou como Eduardo, no papel de aluno, questionava o método de ensino. Em seguida, cruzei os dados das aulas transcritas com os dados das entrevistas, podendo notar uma relação entre o que era dito nas aulas com os relatos muitas vezes ampliados e elaborados nas entrevistas.

Na **quarta** fase, decidi restringir o foco de análise optando por estudar as relações entre os alunos Pedro e Carolina, entre Pedro e professor, e entre o aluno Eduardo e professor já que eles estavam envolvidos em interações agressivas e, como expliquei anteriormente, eu estava interessada em ver os conflitos que se instalam em sala de aula e como os participantes se alinham nestas situações de maior tensão. Percebi os diversos alinhamentos assumidos durante as interações na aula como, por exemplo: a rivalidade entre Pedro e Carolina, o desafio de

Pedro com relação ao professor, a confrontação de Pedro com relação à colega Carolina, o humor percebido no discurso de Eduardo quando está se relacionando com o professor.

Na **quinta** fase, escolhi focalizar a **terceira aula**, procurando entender de que forma os enquadres de conflito surgiam, em que consistia a dinâmica e como eram resolvidos. O motivo que me levou a fazer esta opção foi a riqueza dos dados. Percebi que havia uma lógica entre os diversos enquadres de conflito que eu havia identificado e por isso era preciso analisar a aula do início ao fim justamente para não perder as conexões entre os diferentes segmentos de conflito. Segundo, acreditando que o particular pode ser tão valioso quanto o geral, optei por fazer a micro-análise de **uma** dentre as três aulas gravadas. Os diagramas apresentando os Enquadres da Aula (Figura 2) e os Enquadres/Tarefas Acadêmicas de uma Aula (Figura 3) podem ser conferidos a seguir.



◆ Tarefas acadêmicas: 1)Explicação; 2) Cópia; 3) Realização de exercícios; 4) Correção.

**Fig. 2 Diagrama dos Enquadres da Aula**

O enquadre institucional compreende o local, o programa da disciplina, os horários estipulados e as datas de provas. O enquadre institucional abrange o enquadre das tarefas acadêmicas dentro das quais estão funcionando o enquadre orientado para a tarefa acadêmica (O) e o enquadre de conflito (C). A seguinte tabela ilustra como esses enquadres são sinalizados:

**Tabela 8 – Características dos enquadres**

<b>Enquadre orientado para a tarefa acadêmica</b>	<b>Enquadre de conflito</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle do tópico pelo professor/ou alunos</li> <li>• Iniciação –Resposta -comentário</li> <li>• Alinhamento cooperador</li> <li>• Construção de significados</li> <li>• Utilização de humor para apoiar o outro</li> <li>• Professor faz perguntas reais não apenas retóricas</li> <li>• Sem conflitos com relação à autoridade</li> <li>• *Tópicos pedagógicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamentos de confrontação, provocação, desafio, etc</li> <li>• Desafio ao piso conversacional</li> <li>• Comentários desrespeitosos</li> <li>• Comentários para divertir os colegas</li> <li>• Reclamação dirigida ao colega ou ao professor</li> <li>• Mitigação da assimetria</li> <li>• Expressão da autoridade pessoal do aluno</li> <li>• **Tópicos pessoais</li> <li>• *Tópicos pedagógicos</li> </ul>

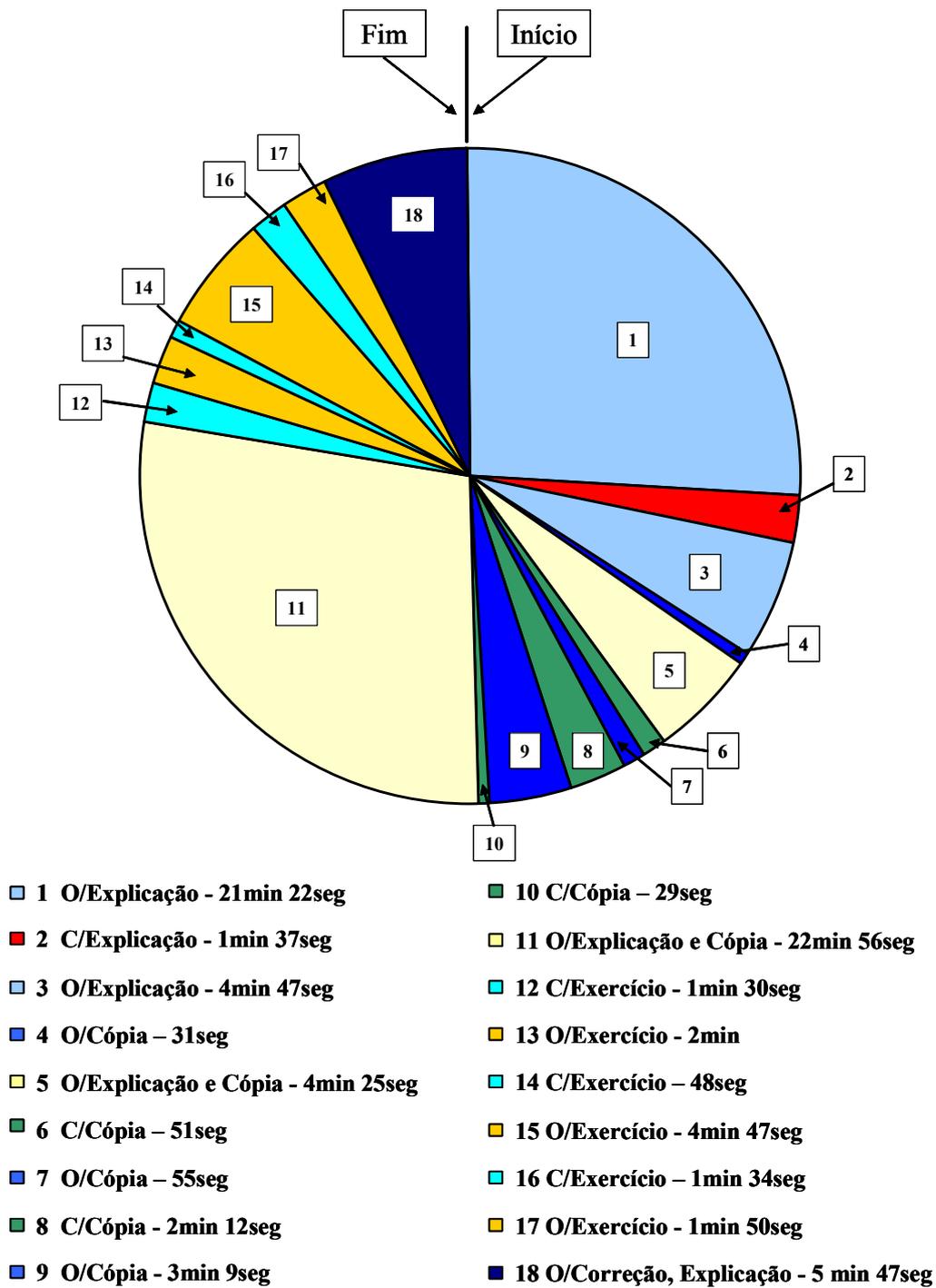
Adaptado de Bergvall & Remlinger (1996)

**\*Tópicos pedagógicos:** algoritmos, programas de computador, linguagens de computador, relevância da cópia.

**\*\*Tópicos pessoais:** sair 6a feira à noite, futebol, a carona.

No enquadre orientado para a tarefa acadêmica estão sendo tratados os tópicos pedagógicos através dos alinhamentos de cooperação e/ou humorísticos assumidos pelos participantes. Já no enquadre de conflito imperam os alinhamentos de confrontação e provocação (entre outros) que produzem uma mitigação da assimetria dando lugar à expressão da autoridade pessoal do aluno. Notamos que os tópicos pedagógicos também são tratados no enquadre de conflito.

O diagrama dos enquadres da aula – Figura 2 – sinaliza características de cada enquadre. Existe uma mobilidade entre o enquadre orientado para a tarefa acadêmica e o enquadre de conflito, como foi mencionado na 5ª Fase do processo de transcrição e análise dos dados das aulas e das entrevistas (Tabela 4). Este aspecto dinâmico poderá ser conferido ao longo dos capítulos de análise e será ilustrado nas Figuras 5 e 6, no Capítulo 6.



**Fig. 3 Diagrama dos Enquadres/Tarefas Acadêmicas de uma Aula**

Este diagrama ilustra a duração das tarefas acadêmicas realizadas dentro dos dois grandes enquadres: o enquadre orientado para a tarefa acadêmica (O) e o enquadre de conflito (C). Com este diagrama pode-se visualizar o momento da aula em que **surge** um enquadre de conflito, sua **duração** e o momento da sua **resolução**. Por exemplo, o conflito em relação à tarefa da cópia – C/Cópia – (representado na cor verde) surge aos 32'42''(6), ressurgiu depois de 1'46''(8) e como ainda não fora resolvido, volta a emergir aos 5'21''(10).

Na **sexta** e última fase, dei início à análise dos conflitos em sala de aula entre Pedro e Carolina, Pedro e o professor e Eduardo e o professor. Analisei o discurso de sala de aula triangulando-o com as notas de campo, com as entrevistas e com as sessões de visionamento. A triangulação metodológica (Denzin, 1970 apud Allwright & Bailey, 1991) em muito fortaleceu a feitura da micro-análise das relações construídas. Esta triangulação metodológica pode ser representada através da mensagem da tela intitulada *Las Meninas* de Diego Velázquez (1656), reproduzida na Figura 4.



**Fig. 4 - *Las Meninas* de Diego Velázquez (1656), Museo del Prado**

Segundo Shanon (1999), o tópico deste quadro são os **modos de olhar**: os modos como as pessoas olham para os outros e os modos de não olhar. O Don, cuja figura está enquadrada pela porta, está no centro da pintura. Ele é o observador distanciado, diferentemente do pintor que também observa, mas que

está envolvido demais. A Infanta vê os pais mas não está olhando diretamente para eles. O olhar vai para uma direção, o torso para outra e o rosto para outra direção. Fisicamente a Infanta olha para seus pais, porém psicologicamente está olhando para ela mesma. Maria, a moça que está agachada, olha para a Infanta e só vê a Infanta, mas Maria não é olhada por ninguém. A anã olha e vê o rei e rainha, mas ninguém olha para ela, pois é considerada socialmente inferior. O Guarda, o menino e o cachorro não são olhados nem olham para ninguém. O pintor (o real) também é observador, mas vê além.

A proposta deste estudo será explorar através dos diversos olhares dos participantes a construção e a lógica dos conflitos que operam em sala de aula. Veremos como os participantes se olham e olham uns para os outros, cada um a sua maneira e até que ponto essas diferentes leituras se traduzem em conflitos em sala de aula.

### **3.6 Fechamento**

Neste capítulo descrevi o processo de organização e encaminhamento da pesquisa e as decisões tomadas durante o processo de coleta de dados. No decorrer deste processo, os dados de sala de aula e as entrevistas me ajudaram a articular as questões de pesquisa que orientam esta tese. Através do processo de observação-participante, sessões de visionamento, e entrevistas, procurei mostrar como na verdade, o pesquisador **constrói** seus dados de pesquisa e seus entendimentos. Apresento a seguir os Capítulos 4, 5 e 6 que tratam respectivamente das relações entre Pedro e Carolina, Pedro e o professor e Eduardo e o professor.