

6

As relações entre Eduardo e o professor

6.1

Introdução

Exploraremos neste capítulo o caminho que Eduardo e o professor precisaram percorrer para chegar a um consenso na aula. Eles vivem um conflito que vem à tona e que pode ser verbalizado a partir da tentativa do professor de lidar com a agressividade de Pedro – este foi o enquadre de conflito destacado no capítulo anterior. O impasse entre Eduardo e o professor gira em torno da cópia da matéria do quadro: Eduardo resiste em executar a tarefa e o professor insiste no decorrer da aula para que este mude de postura.

Apresento a seguir o desenvolvimento do conflito entre Eduardo e o professor nas suas diferentes etapas:

Tabela 13 - Seqüência do conflito e sua resolução

Etapas		Descrição do que está ocorrendo
	<u>Primeira etapa</u> 8* Enquadre Conflito/Cópia	-Eduardo é posicionado como o “menos um” – posição de destaque. -Professor avisa sobre importância da cópia.
	<u>Segunda etapa</u> 12* e 14* Enquadre Conflito/Exercício	-Aviso sobre importância de se fazer o exercício em aula. -Eduardo vai embora da aula.
	<u>Terceira etapa</u> 15* Enquadre Orientado/Exercício	-Eduardo volta para a aula e faz o exercício.
	<u>Quarta etapa</u> 17* Enquadre Orientado/Exercício	-Professor verifica se a turma terminou o exercício, colocando Eduardo em posição de destaque.

* Números e cores correspondem aos enquadres do diagrama da Figura 3.

Na primeira parte deste capítulo será analisada a construção do enquadre de conflito por etapas. Dentro destas etapas serão focalizados os alinhamentos (agressivos, humorísticos, ambíguos, etc) que revelam o aspecto dinâmico do enquadre interacional do conflito na aula focalizada nesta investigação. Na segunda parte, serão enfocadas as entrevistas em que Eduardo e o professor expõem suas impressões acerca dos alinhamentos assumidos durante estas distintas etapas do enquadre de conflito na aula.

6.2

O conflito entre Eduardo e o professor em sala de aula

A seguir serão examinadas as quatro etapas do desenvolvimento do conflito entre Eduardo e o professor.

6.2.1

Primeira etapa

Aproximadamente aos trinta e quatro minutos do início da aula, a turma está operando no enquadre orientado para a tarefa acadêmica da cópia do quadro. Dentre os nove alunos presentes, apenas um não está efetuando a tarefa: este é Eduardo. Após nove segundos de silêncio absoluto, Pedro toma a palavra assumindo um alinhamento hostil interposto por um alinhamento humorístico para reclamar da tarefa em curso, o que desencadeia dois enquadres de conflito simultâneos: um envolvendo Pedro e o professor e outro envolvendo Eduardo e o professor. O primeiro foi abordado no Capítulo 5; o segundo será focalizado neste capítulo. Concentremos-nos no surgimento do conflito visto no segmento a seguir:

Enquadre de conflito durante a tarefa da cópia ■ 8

Duração do segmento: 2' 12''

[Professor está sentado na mesa esperando que a turma termine de copiar a tabela do quadro]	
(9'' de silêncio)	
179 Pedro:	[dec] professor a gente tem que copiar esta porcaria toda aí rápido ()? [fala suavemente, sorrindo]
180 Professor:	(5'') a turma inteira menos um. [sorrindo]
181 Pedro:	[gargalhada]
182 Carolina:	a:: os agregados. [rindo]
183 Professor:	não é, sem contar os agregados. [rindo]

184 Turma:	[risos]
185 Irene:	a:: o Eduardo. [olhando para ele]
186 Turma:	[risos]
187 Carolina:	já desistiu ou já absorveu.
188 Professor:	já entendeu. [sorrindo, olhando para Eduardo] {Eduardo →Carolina}
189 Eduardo:	/na aula que vem eu vou pegar/. [vira o torso um pouco para falar com Carolina que está sentada atrás dele, mas olhando de relance para o professor] {Professor →Paulo}
190 Professor:	() [respondendo a uma pergunta de Paulo]
191 Eduardo:	a moça também não está copiando. [apontando com o polegar para Mônica; expressão meio séria, meio sorridente]
192 Professor:	a:: a Mônica, mas ela filmou. [rindo]
192a Turma:	[risos]
193 Eduardo:	a:: é. vou pegar a fita com ela depois.
193a Turma:	[risos]
194 Marcos:	professor, ele não precisa copiar professor porque ele - é que ele tem
195	que controlar a cabeça.= [rindo]
196 Carolina:	=já tá no scanner já. [rindo]
197 Professor:	só que, só que ele vai se dar mal se ele achar que (vai entender sem copiar).

Na linha (180) o professor responde à pergunta de Pedro com uma charada. A solução da charada é que Eduardo é o único aluno que pode prescindir da tarefa da cópia. Contudo, apesar do professor colocar Eduardo em um lugar de destaque em relação ao resto da turma, o aluno não o ratifica, provocando assim um novo enquadre de conflito. O professor resolveu seu conflito com Pedro, mas agora sua tarefa é lidar com o alinhamento de confrontação assumido por Eduardo na linha (191). Eduardo confronta o professor ao propor a retomada do tópico da relevância da cópia.

6.2.1.1

Retomada do tópico *relevância da cópia*

Por quê será que Eduardo se dirige à Carolina (linha 189) para dizer que depois vai “pegar” a matéria, se o próprio professor já tinha anunciado (linhas 180; 188) que Eduardo era o único que não precisava realizar a cópia? Eduardo se

justifica (linha 189) respondendo à pergunta de Carolina (linha 187). Parece que Eduardo vivencia uma crítica ou desaprovação acerca do seu posicionamento, e por este motivo explica para Carolina que vai fazer depois o que o professor quer que ele faça: copiar a matéria. Alguns segundos depois, ele resolve se engajar numa negociação com o professor sobre a cópia da matéria do quadro. Na verdade, propõe desenvolver mais o assunto que, para o professor não era mais relevante, pois havia passado para o tópico *algoritmos*, ao tirar uma dúvida do aluno Paulo (linha 190) dentro do enquadre orientado para a tarefa acadêmica. Contudo, Eduardo tem sucesso em sua proposta: o alinhamento provocador e confrontador são ratificados tanto pelo professor quanto pelos colegas. Instaura-se assim um enquadre de conflito.

6.2.1.2

A brincadeira conversacional como alinhamento

Como foi dito anteriormente, na linha (190) o professor passa para o enquadre orientado para a tarefa acadêmica ao atender a um pedido de Paulo. Na linha (191) Eduardo resolve dar prosseguimento ao alinhamento humorístico proposto pelo professor na linha (180) lançando mão de um comentário irônico, na medida em que ele sabe que a “moça” (Mônica) está na sala de aula como pesquisadora e não como aluna. Reinstala-se assim o enquadre de conflito:

	{Professor →Paulo}
190 Professor:	() [respondendo à uma pergunta de Paulo]
191 Eduardo:	a moça também não está copiando. [apontando com o polegar para Mônica; expressão meio séria, meio sorridente]

As pistas paralingüísticas como a expressão facial – meio séria, meio sorridente e o gesto com o polegar apontando para Mônica sem tirar o olhar do professor, indicam que há um contraste entre o que é verbalizado e o que é expresso corporalmente; este contraste é o que torna sua fala tão engraçada. Assim ele desafia o professor e diverte os colegas.

É somente na linha (192) quando o professor usa a conjunção adversativa “mas”, que entendemos que o professor vinha assumindo um alinhamento irônico desde a instalação do enquadre de conflito entre o professor e Pedro na linha

(179). É a primeira vez que o professor assume uma postura clara, não ambígua em relação ao que ele quer de Eduardo. Vejamos em mais detalhe o turno do professor na linha (192):

192 Professor: a:: a Mônica, mas ela filmou.
[rindo]
192a Turma: [risos]

O professor decide ratificar o alinhamento provocador e irônico do aluno, retrucando uma resposta engraçada que desperta risos dos alunos e da própria Mônica. A réplica do professor na linha (192) tem dois momentos: o primeiro diz respeito à percepção de quem é a moça a quem Eduardo está se referindo; no segundo momento (“mas ela filmou”) é uma justificativa à atitude de Mônica por ela estar adotando um outro método de estudo (gravação da aula), e uma crítica a Eduardo por ele não estar adotando o método esperado pelo professor (cópia do quadro naquele momento). Os dois participantes estão interagindo em sintonia ou desempenhando um *dueto* (Falk, 1979), ou seja, utilizam um **mesmo** recurso (a ironia) para ratificar um ao outro, apesar de estarem vivenciando um conflito.

O professor interage com Eduardo exatamente como interagiu com Pedro; quer dizer, ele usa o comportamento de outro participante como um modelo de “bom” comportamento para enviar sua mensagem: para resolver o impasse com Pedro, ele **enaltece Eduardo** (modelo de bom comportamento) para atingir Pedro e lhe enviar a seguinte mensagem: “você tem que copiar porque você não é o “menos um”; agora, para lidar com um conflito com Eduardo, ele lhe manda a mensagem “você também tem que copiar”, tomando como modelo o comportamento de Mônica.

Mas Eduardo desconsidera a tentativa de re-enquadramento do professor e resolve continuar no *jogo competitivo* (Norrick, 1994) com o professor. Leva adiante assim seu discurso humorístico, arrancando risos dos colegas e de Mônica na linha (193a):

193 Eduardo: a:: é. vou pegar a fita com ela depois.
193a Turma: [risos]

Eduardo opta por ratificar o sentido literal da elocução do professor, ou seja, que lhe é permitido escolher entre “pegar” a matéria (expressão usada por

Eduardo –linha 189) através da cópia ou através do vídeo. Ele avisa qual foi sua escolha por meio da *estratégia de adiamento* (Sheldon, 1996 apud Kyratzis & Guo, 2001) numa tentativa de negociar sua polêmica com o professor. Ao fazer uma leitura ao pé da letra do discurso do professor, Eduardo se exhibe na frente dos colegas. Vemos aqui o confronto do aluno vindo à tona e o professor tentando lidar com este tipo de comportamento.

O enquadre de conflito atravessado pela *brincadeira conversacional* ganha força e animação com a entrada de dois novos participantes: Marcos e Carolina. Carolina já tinha tomado o turno na linha (187) se alinhando como aliada do professor, mas agora veremos que ela assume um outro tipo de alinhamento.

6.2.1.3

O alinhamento conciliador

No decorrer das linhas (194-196) Marcos e Carolina assumem uma postura de apoio em relação a Eduardo:

194 Marcos: professor, ele não precisa copiar professor porque ele - é que ele tem
 195 que controlar a cabeça.=
 [rindo]
 196 Carolina: =já tá no scanner já.
 [rindo]

Marcos (linha 194) usa o substantivo “professor” duas vezes. A primeira vez funciona como um pedido de atenção para participar da interação como falante primário. O segundo uso do termo vem logo depois de uma asserção acerca das obrigações de Eduardo na sala de aula. Para contra-balançar sua afirmação categórica, Marcos reutiliza o substantivo “professor” e deste modo reforça seu respeito à face do professor. Utilizando este recurso lingüístico, Marcos pôde introduzir sua solidariedade pela causa de Eduardo e assim confrontar o professor. Isto é, Marcos está alinhado **simultaneamente** com um discurso humorístico e com um discurso *conciliador* (Cook-Gumperz & Szymanski, 2001). A segunda parte da elocução de Marcos: “porque ele - é que ele tem que controlar a cabeça” é uma explicação e justificativa para sua asserção anterior. Existe uma tripla intenção na confrontação de Marcos: 1) ele sinaliza para o próprio Eduardo que se preocupa com o bem estar deste; 2) ele quer convencer o professor de que a cópia seria uma atividade prejudicial para o

colega; e 3) ele demonstra que está disposto a testar os limites permissíveis da sua relação com o professor para ver até onde pode desafiá-lo sem ameaçar diretamente a sua face. É importante lembrar que Marcos continuará a defender o colega mesmo depois deste ter saído da sala (veremos este segmento na segunda etapa).

Analisemos agora a participação da Carolina que mudou de alinhamento em relação ao colega. Na linha (187) se alinhara com o professor para provocar Eduardo. Agora Carolina engata sua fala na de Marcos sinalizando envolvimento com o tópico em discussão como é visto a seguir na linha (196):

194	Marcos: professor, ele não precisa copiar professor porque ele - é que ele tem
195	que controlar a cabeça.=
	[rindo]
196	Carolina: =já tá no scanner já.
	[rindo]

Carolina e Marcos funcionam como um *dueto* (Falk, 1979): ela ratifica o colega acrescentando mais dados sobre a capacidade de Eduardo. Carolina compartilha com Marcos da estratégia do *ritual da fraternidade* (M. H. Goodwin, 2001) para expressar apoio ao colega. Ao mesmo tempo, Carolina ratifica o alinhamento de confrontação assumido por Eduardo, diluído pela brincadeira conversacional. Marcos e Carolina assumem um *alinhamento conciliador* (Cook-Gumperz & Szymanski, 2001) na díade professor-Eduardo. Eles passam de participantes *circunstantes* para participantes *ratificados* utilizando um alinhamento humorístico e um alinhamento fraternal a fim de ajudar o professor e Eduardo a resolverem o conflito.

6.2.1.4 A ambigüidade do professor

Como analisado no Capítulo 5, seção 5.2.3.2, por meio de uma charada (linha 180) o professor encontra uma forma polida de dizer a Pedro que precisa copiar a matéria do quadro. Contém uma metagem agressiva, já que coloca Pedro e o resto da turma em posição de desigualdade em relação a Eduardo.

No que diz respeito a Eduardo, a postura do professor é mais complexa. A ambigüidade, fruto da brincadeira irônica, só pode ser percebida pelo analista a partir do turno de Eduardo (linha 189):

- 188 Professor: já entendeu.
[sorrindo, olhando para Eduardo]
- 189 Eduardo: /na aula que vem eu vou pegar/.
[vira o torso um pouco para falar com Carolina que está sentada
atrás dele, mas olhando de relance para o professor]

Eduardo parece interpretar todo o discurso do professor como uma reprovação concernente à sua resistência de copiar a matéria do quadro, compreendendo a elocução como irônica porque ela era *contextualmente inadequada*⁵⁰ (Attardo, 2000). A leitura da mensagem latente deslança um conflito entre professor e aluno que irá se estender até o final da aula.

Examinemos agora porque o discurso do professor é ambíguo. É visto que ao fazer um comentário irônico, o professor assume dois **alinhamentos simultâneos** – o de autoridade e o de solidariedade. Vejamos os turnos que ilustram esta questão:

- 180 Professor (5'') a turma inteira menos um.
[sorrindo]

(...)

- 188 Professor: já entendeu.
[sorrindo, olhando para Eduardo]

Num alinhamento de autoridade, o professor chama a atenção de Eduardo, de forma indireta (ou seja, ironiza a dispensa da cópia), por este não estar copiando a matéria, já que Eduardo, diferentemente de Pedro, não precisou/se incomodou em perguntar-lhe se deveria ou não realizar a cópia. O professor estaria avisando a Eduardo que seria melhor copiar, sinalizando desta forma a assimetria nos papéis de professor e aluno em sala de aula. **Num alinhamento de solidariedade**, o professor fala como se ele **fosse** Eduardo, como se estivesse no **lugar** de Eduardo; ele fala sobre o que Eduardo pensa e sente em relação à cópia – este é um alinhamento solidário. Assumindo um alinhamento

⁵⁰ Eduardo, o professor e a turma tinham os dados suficientes para compreender exatamente o que o professor quis dizer com “já entendeu”. Eu, enquanto observadora participante, fui a única que achou que o professor estava permitindo que Eduardo não efetuasse a cópia. Somente depois de ter entrevistado o professor, pude entender que ele estava provocando o aluno.

solidário o professor é o *animador* de seu discurso, já assumindo um alinhamento de autoridade ele torna-se o *responsável* de seu discurso. Desta forma, ele sinaliza que está dissociado e ao mesmo tempo envolvido com seu discurso (Clift, 1999). Seu discurso torna-se assim ambíguo, pois ao mesmo tempo em que Eduardo entende a crítica do professor, ele também entende que o professor está lhe dando atenção, pois, como veremos no seu relato da sessão de visionamento, ele diz que o professor “talvez precisasse dividir um pouco com ele uma situação um pouco difícil”.

É somente na linha (192) que o professor assume um posicionamento mais claro em relação ao que espera de Eduardo em sala de aula:

192 Professor: a:: a Mônica, mas ela filmou.
[rindo]

A resposta humorística do professor está coerente com a resposta de Eduardo na linha (189) – Eduardo promete realizar a cópia depois porque o professor desaprova quem não copia a matéria. No final da linha (197) o professor ratifica os comentários dos colegas de Eduardo, fazendo uma ameaça indireta ao Eduardo:

197 Professor: só que, só que ele vai se dar mal se ele achar que (vai entender sem copiar).

Quer dizer, a resposta dada a Marcos e Carolina é para Eduardo, que agora passou a ser ouvinte secundário. É mais fácil responder através de terceiros porque assim pode proteger sua face e a do próprio Eduardo. Ele frustra e critica Eduardo na sua proposta de adotar outro método de aprendizagem, quer dizer, a realização da cópia da matéria em outro momento.

6.2.2 Segunda etapa

A segunda etapa do enquadre de conflito entre Eduardo e o professor se dá depois de trinta minutos da primeira etapa. Não houve modificações no alinhamento de Eduardo nem de seus colegas: Eduardo continua a fazer uso da brincadeira para convencer o professor da não importância da cópia; e Marcos e

Carolina permanecem fiel ao colega, ratificando-o em um alinhamento cooperador.

Embora o professor permaneça firme na sua postura quanto à importância da cópia para todos os alunos presentes, percebemos uma mudança em seu alinhamento frente a Eduardo: ele agora assume uma postura mais protetora que se contrasta com uma postura mais crítica sinalizada na primeira etapa do conflito. Vejamos como se desenvolve a segunda etapa do enquadre de conflito (na cor azul) a seguir:

Enquadre de conflito durante a tarefa de realização de exercício

- 12 C/Exercício (linhas 252-264) Duração do segmento: 50”
- 13 O/Exercício (linha não numerada) Duração: 2’
- 14 C/Exercício (276-292) Duração do segmento: 48”

[Professor encontra-se em pé de frente para os alunos]	
252	Professor: o algoritmo não é pequenininho, mas vou passar um exercício
253	pequeninho.
254	Eduardo: ().
255	Professor: olha só...exatamente. olha o algoritmo aqui. é só formalizar aquilo
256	que a gente estava fazendo (intuitivamente).
257	Eduardo: não dá pra copiar mais não, professor.
258	Professor: a?
	[sorrindo]
259	Marcos: ().
	[rindo do Eduardo]
260	Carolina: [().
	[rindo do Eduardo]
261	Professor () como passar daqui pra aqui você já viu, né?
262	Eduardo: o algoritmo ().
263	Professor: vou passar um exercício agora.
264	Eduardo: [olhando para o professor e pegando a alça de sua mochila para ir embora]
[Professor escreve e explica o exercício no quadro e desenha um gráfico durante 2’]	
275	Professor: vou dar cinco minutos para vocês fazerem.
	[senta na mesa]
276	Pedro ()
277	a?
	Professor:
278	Pedro: ()
279	Professor: <i>você não foi embora ainda?</i>
	[sorrindo e provocando muitos risos]
280	Pedro: <i>voltei só pra você me explicar aquela parada ().</i>
281	Professor: <i>só que você não vai entender. depois para pegar é difícil.</i>
282	Pedro: <i>vou perder minha carona.</i>

{Professor →Eduardo}

283 Professor: você também, apesar de você ser bom aluno se não fizer o exercício
 284 desta parte, vai se dar mal, eu tô dizendo.

285 Eduardo ()

286 Turma: [risos]

287 Professor: não trouxe nem caderno.
 {Eduardo → colegas sentados próximos a ele}

288 Eduardo: tchau.
 [Levanta para sair. Despede-se com um aceno de mão.]
 (22'')

289 Marcos: professor, Dudu não é aluno, Dudu é Dudu, não é um aluno qualquer.
 290 Professor: mas se não praticarem– eu vi esse filme, eu vi esse filme.
 291 Marcos: não é um aluno.
 292 Professor: mesmo os não alunos, se não praticarem, não vão saber.

A parte em *itálico* foi tratada no Capítulo 5.

Após ter sua dúvida esclarecida pelo professor (linhas 255-256), Eduardo resolve passar para um alinhamento humorístico para retomar sua proposta inicial – a não realização da cópia, provocando risos em Marcos e Carolina:

257 Eduardo: não dá pra copiar mais não, professor.
 258 Professor: a?
 [sorrindo]
 259 Marcos: ().
 [rindo do Eduardo]
 260 Carolina: [().
 [rindo do Eduardo]

Marcos e Carolina se divertem com o alinhamento assumido por Eduardo, na medida em que ele utiliza o advérbio “mais” expressando fadiga em ter que realizar a tarefa da cópia, quando na verdade é o único que não copiou nada. Chama a atenção para si, lembrando ao professor qual é a sua postura em sala de aula e pedindo ao professor que dê um ponto final nessa atividade pedagógica.

Na linha (261) o professor retoma o enquadre orientado para a tarefa da explicação através de um pedido de confirmação dirigido a Eduardo demonstrando interesse em que seu aluno esteja acompanhando seu raciocínio e posteriormente possa fazer o exercício. Eduardo o ratifica, trabalhando com o professor num alinhamento cooperador. No momento em que o professor avisa que vai mudar de tarefa, Eduardo começa a se preparar para ir embora. Ele ainda está indeciso e espera o professor colocar o exercício no quadro antes de partir. Nisso, Pedro volta para a sala (tinha também ido embora) e o professor avisa que

será difícil “pegar” a matéria daquela forma. Ao ver que Eduardo continuava sentado segurando a alça da mochila, pronto para sair, ele lança uma advertência enfática a Eduardo que o coloca em pé de igualdade com o resto da turma. Vejamos a seqüência a seguir:

{Professor →Eduardo}

283 Professor: você também, apesar de você ser bom aluno se não fizer o exercício
 284 desta parte, vai se dar mal, eu tô dizendo.

285 Eduardo: ()

286 Turma: [risos]

287 Professor: não trouxe nem caderno.
 [sorrindo]

288 Eduardo: [Levanta para sair. Despede-se com um aceno de mão.]

Mas nem mesmo esta advertência (linhas 283-284) faz Eduardo mudar de idéia. O professor ainda insiste em manter Eduardo como o foco da aula constatando que não tem caderno (linha 287). Esta constatação assume um caráter engraçado porque posiciona Eduardo como um adolescente numa sala de aula no colégio que precisa ser chamado a atenção por não ter o material necessário para acompanhar a aula. Depois de alguns segundos, Eduardo levanta, se despede e sai da sala. Depois da saída de Eduardo, Marcos retoma seu alinhamento de apoio ao colega:

(22'')

289 Marcos: professor, Dudu não é aluno, Dudu é Dudu, não é um aluno qualquer.
 290 Professor: mas se não praticarem— eu vi esse filme, eu vi esse filme.
 291 Marcos: não é um aluno.
 292 Professor: mesmo os não alunos, se não praticarem, não vão saber.

É interessante ver como Marcos assume o mesmo alinhamento que ele assumiu no segmento da 1ª Etapa (seção 6.2.1) quando apoiou Eduardo. Agora, ele apóia o colega mesmo sem este estar presente. O professor por sua vez continua firme e não abre mão da importância da realização do exercício para aprender a matéria. Além disso, o professor desconsidera a idealização que Marcos tem de Eduardo. Os não-alunos, como Marcos diz, precisam estudar tanto quanto os alunos propriamente ditos. Existe também um outro aspecto a ser considerado que é a questão da sua face perante a turma. Os alunos estão de certa

forma desvalorizando a sua aula e ele não pode deixar que isso contage o resto da turma. Ele tem que lidar com a atitude de Pedro e Eduardo em sair da sala.

6.2.3

Terceira etapa

A terceira etapa se caracteriza pela **volta** de Eduardo à sala de aula. Ele muda de postura e realiza a tarefa em curso –o exercício no quadro. Vejamos a seguir:

Enquadre orientado para a tarefa de realização de exercício ■ 15

Duração do segmento: 10”

[Eduardo volta e senta numa carteira atrás na sala. Provoca risos dos colegas e sorriso do professor].
 293 Professor: então pega o caderno. você tem caneta?
 294 Eduardo: não.
 294a Turma: [muitos risos]
 295 Professor: então pega aí emprestado.
 296 Carolina: ele nem se estressa. vou providenciar um rascunho.
[pega uma folha de caderno para dar a Eduardo]
[Turma continua trabalhando no exercício; alguns alunos requisitam a ajuda do professor].

Embora Eduardo tenha tentado voltar de forma discreta (em silêncio sentou em uma carteira atrás na sala), todos notam e reagem com risos ao perceberem o seu retorno. O alinhamento de confrontação assumido anteriormente, se contrasta com este alinhamento de colaboração de forma tão clara e evidente que ninguém consegue esconder a surpresa e admiração por Eduardo. É também engraçado porque Pedro também tinha feito o mesmo percurso: tinha saído e também voltado logo em seguida. A reação do professor é de perguntar a Eduardo se precisa de material para fazer a tarefa (linha 293-295), se alinhando como protetor de Eduardo. Carolina também coopera com Eduardo, mostrando uma certa admiração por este não “se estressar” por não ter o material necessário (linha 296).

6.2.4

Quarta etapa

Este momento no final da aula revela a **incongruência** do professor em relação a Eduardo. Agora que Eduardo finalmente decide não criar caso e resolve

fazer o exercício como os demais colegas, o professor volta a alinhá-lo como o “menos um”. Vejamos esta incongruência abaixo:

Enquadre orientado para a tarefa de realização de exercício ■17

Duração do segmento: 47”

[Turma está trabalhando no exercício].	
313	Professor: deixa eu ver se o Eduardo já terminou. se ele não terminou, ninguém
314	terminou ainda. [sorrindo, levanta da mesa para ver o trabalho de Eduardo]
315	Turma: [risos]

É evidente que o professor quer agradecer Eduardo e ele faz isso destacando a sua capacidade intelectual comparando-a com a dos outros alunos. A volta de Eduardo permite que o professor recupere sua face perante a turma e talvez por conta disso, ele supervalorize Eduardo como forma de lhe agradecer por ter confiado nele como professor. **Porém, a estratégia de colocar Eduardo como o diferente dos outros é justamente o que Eduardo vem tentando desconstruir.** Eduardo quer ser do grupo, logo, precisa fazer o que os outros fazem. Neste caso ele quer copiar o comportamento do grupo. Ser o diferente, ainda que por ser o mais inteligente, é incômodo. O ciclo volta ao estado inicial. Eduardo mudou porque reconsiderou seu alinhamento resistente, mas o professor não conseguiu perceber esta atitude e por isso continua a alinhá-lo como o diferente da turma.

6.2.5 Fechamento

O mapeamento das etapas do enquadre de conflito serviu para identificar os diversos alinhamentos que operam muitas vezes simultaneamente em sala de aula. Fazendo uma análise etapa por etapa, foi possível perceber o caminho percorrido por Eduardo e o professor para tentar chegar a um entendimento quanto à realização das tarefas em sala de aula. Eduardo mostrou uma mudança de alinhamento em relação à aula; isto é, nas três primeiras etapas ele estava “ali só assistindo” (palavras de Eduardo), mas na última etapa, quando ele retorna à aula, ele adota uma postura mais ativa, ao executar a tarefa do exercício passada pelo professor. Pode-se dizer que Eduardo passou de um alinhamento mais passivo para um mais ativo. Porém, se a mudança de Eduardo for analisada sob uma perspectiva de contestação ao modelo de ensino, pode-se dizer que ele passa de

um alinhamento de contestação (subjacente ao “estar assistindo”), para um alinhamento de conformidade, de aceitação. O Eduardo que contesta desaparece e dá lugar ao Eduardo que se conforma.

O professor faz outro caminho: ele começa alinhando Eduardo como o aluno “especial” para lidar com a elocução agressiva de Pedro, muda em seguida de alinhamento, posicionando Eduardo como um aluno igual ao resto da turma e na última etapa, ele volta a posicionar Eduardo como um aluno “especial”. Quando o enquadre de conflito termina, o professor encontra-se no mesmo alinhamento em que estava quando começou o enquadre de conflito.

6.3

Análise das entrevistas

Será discutida nesta parte a visão de Eduardo e do professor com respeito a duas questões que obtiveram destaque nas aulas e que conseqüentemente foram temas pontuais nas entrevistas: o humor e a programação do curso. Os dados analisados provêm da primeira entrevista com os alunos, da sessão de visionamento para Eduardo e da entrevista com o professor.

6.3.1

O constrangimento de Eduardo

É fundamental entendermos qual foi a vivência de Eduardo na primeira etapa do enquadre de conflito depois de ouvir a resposta “todos menos um” proferida pelo professor. Inicialmente, Eduardo não reagiu, pois, segundo ele, não entendeu que o referente da charada “todos menos um” era ele próprio. Assim que decifrou a charada se dirigiu `a Carolina dizendo: “na aula que vem eu vou pegar” (linha 189). Segundo Eduardo o que aconteceu naquele momento era que ele não estava com vontade de copiar pois achava a matéria muito “sacal”. Como o professor o posicionou através da charada como um aluno diferente do grupo, ele se justificou com Carolina e indiretamente com o professor (olhando de relance para ele) a fim de preservar sua face positiva perante o grupo. Vejamos seu relato na entrevista de visionamento:

Sessão de visionamento - momento 1

1	Eduardo:	(...). e eu simplesmente dei uma satisfação para não passar a imagem
2		de que eu era uma pessoa altamente capacitada que não precisa
3		estudar. então eu quis falar que não, eu penso estudar depois. não vou
4		estudar agora, vou estudar depois (...).

O desejo de Eduardo era de ser visto **igual** aos outros colegas, isto é, quis desfazer a imagem do aluno especial que prescinde da execução das tarefas na aula que o professor estava construindo. Como o professor tinha aberto um precedente ao assumir o alinhamento da brincadeira, Eduardo se sente à vontade para fazer uma observação humorística também: “a moça também não está copiando” (linha 191). Desta forma, Eduardo procura tirar o foco de si mesmo ao mostrar que tem mais alguém que não está copiando. É importante neste momento dizer que Eduardo é do tipo que não gosta de ser o centro das atenções, como visto em seu relato:

Sessão de visionamento – momento 2

1	Eduardo:	fiquei incomodado porque fui o foco das coisas, o centro da
2		discussão. eu tava quieto, só olhando. eu gosto de ficar nas sombras.

Para lidar com uma situação constrangedora, Eduardo tenta tirar o foco de si mesmo fazendo uso da *brincadeira conversacional*, que ele sabe que não estará sujeita à críticas, pois o próprio professor foi quem iniciou esta modalidade de interação quando se dirigiu a Pedro (linha 180) e porque, como ele diz na entrevista, a brincadeira fazia parte da cultura daquela sala de aula:

Sessão de visionamento – momento 3

1	Eduardo:	(...) a partir de um certo momento ele passou a permitir várias coisas,
2		então você entra num clima de que você pode brincar quase que o
3		tempo todo, né?

É importante acrescentar a leitura que Eduardo fez sobre a reação do professor à pergunta de Pedro:

Sessão de visionamento – momento 4

1	Mônica:	exatamente, porque o Pedro quando ele falou “essa porcariada toda”,
2		o professor levou 5 segundos para responder. parece que essa
3		resposta foi uma maneira de lidar com esse comentário do Pedro e aí
4		ele botou você no meio da história.
5	Eduardo:	e tentar dividir um pouco comigo a situação um pouco difícil talvez.

Isto mostra que professor e aluno lidaram com situações embaraçosas de maneira parecida: os dois dividiram a atenção com outra pessoa do grupo para tentar salvar a face. O professor usou Eduardo e Eduardo usou Mônica. A brincadeira conversacional funcionou nos dois casos para tirar o foco do falante primário com o propósito evitar ser o foco das atenções. No entanto, Eduardo não consegue tirar o foco de si mesmo e sim aumentá-lo ainda mais, pois o professor dá continuidade ao alinhamento da brincadeira, prosseguindo com o argumento da importância da realização da tarefa da cópia. **Aqui está o paradoxo em que se encontra Eduardo: quanto mais quer ficar nas sombras, mais é o foco das atenções.**

Até agora vimos a preocupação de Eduardo com a preservação de sua face negativa, isto é, o desejo de ter sua privacidade respeitada e com sua face positiva, que diz respeito à necessidade de ser aceito/querido pelo grupo e para ser visto como uma pessoa normal.

Existe também uma preocupação com a face positiva do professor. Eduardo conta que voltou para a aula por dois motivos: 1) por um sentimento de culpa por não estar usufruindo da aula; e 2) por causa do professor. Vejamos como Eduardo desenvolveu esta questão:

Sessão de visionamento – momento 5

1	Mônica:	porque você voltou para a aula?
2	Eduardo:	bem não me lembro exatamente o que aconteceu, mas que teve duas
3		coisas: uma foi um sentimento de culpa por não estar usufruindo da
4		aula. indo numa análise um pouco mais profunda, quer dizer, vou
5		pagar mil e poucos reais por mês pra simplesmente não ir a aula e
6		falar depois eu assisto por pura preguiça, comodidade. com certeza
7		não teve nada urgente para sair da sala. sempre tive isso na minha
8		cabeça que as coisas não são de graça, tem que valorizar. já que não
9		copiei pelo menos vou voltar lá para fazer o exercício, para ver se
10		aprendi na aula, se não provavelmente vou esquecer depois. e
11		também pensei nele. deve ser difícil para o professor, pode ficar
12		magoado. vai ser melhor para mim e vai ser melhor para ele que ele
13		vai ver que eu voltei.

Eduardo volta porque acha que será pedagogicamente melhor para ele. Ele faz uma autocrítica ao seu posicionamento de aluno “preguiçoso”. Volta também porque se importa com os sentimentos do professor. Eduardo se colocou no lugar do professor para entender o que ele podia estar sentindo ao ver um aluno sair de sua aula. Eduardo demonstra que entenderia caso o professor ficasse magoado

pois pode se colocar no lugar deste, isto é, Eduardo assume um alinhamento solidário em relação ao professor e um alinhamento de aluno obediente.

Eduardo teve uma leitura parecida com a minha sobre a mudança de posicionamento do professor em relação à realização da cópia. Nós entendemos que o professor quis resgatar sua face no decorrer da aula ao insistir que Eduardo efetuasse a tarefa. Ao responder “todos menos um” o professor assume um duplo alinhamento – de autoridade e de solidariedade (como discutido na seção 6.2.1.4), mas depois de poucos minutos, o alinhamento solidário se desvanece, permanecendo o alinhamento de autoridade. Eis aqui o que Eduardo tem a dizer a esse respeito:

Sessão de visionamento – momento 6

1	Mônica:	quando ele falou “todos menos um” - você acha que <i>he meant what</i>
2		<i>he said?</i>
3	Eduardo:	é difícil porque na verdade tinha que perguntar para ele, né?
4	Mônica:	é, pergunta mal feita. [rindo]
5	Eduardo:	[risadas] acho que talvez tenha dito “ah não precisa copiar: ele
6		entende fácil”, mas depois ele quis concertar “copia cara, se não
7		copiar não vai se dar bem”. deu uma concertada para não parecer que
8		a matéria dele fosse fácil, “ta todo mundo copiando então copia
9		também”.

Eduardo entende que o professor está preocupado com sua auto-imagem. Mas Eduardo também posiciona o professor como alguém que quer ajudá-lo no curso. Isto é, Eduardo concorda com o professor de que ele era igual aos outros:

Sessão de visionamento – momento 7

1	Eduardo:	é, no final ele acabou falando*.
2	Mônica:	e você se sentiu ameaçado?
3	Eduardo:	não. eu tinha consciência que se eu não estudasse eu não ia me dar
4		bem.

* O professor acabou falando que Eduardo tinha que copiar.

6.3.2

A contestação de Eduardo – problemas no programa e no método de ensino

Podemos entender melhor como Eduardo se posiciona em sala de aula ao focalizarmos alguns momentos da primeira entrevista. Eduardo vai fazer uma

análise crítica do comportamento do professor e como isto afeta seu próprio posicionamento em aula.

1ª entrevista – momento 1

1	Mônica:	você não queria copiar, você acabou copiando depois. você foi
2		embora, perdeu a carona, lembra que você voltou?
3	Eduardo:	é, pois é.
4	Mônica:	me fala um pouco disso- você também estava meio resistente ali.
5		você não acreditava que você tinha que....que você ia aprender
6		daquele jeito, você queria aprender da tua maneira.
7	Eduardo:	é simplesmente achei quee:: ali pode ter sido um pouco de
8		preguiça minha na hora. pensei que poderia pegar depois com
9		alguém esse tipo de coisa, e e porque a matéria dele se caracterizava
10		como uma coisa bem de memorização mesmo.
11	Mônica	você acha que era memorização?
12	Eduardo:	e ele colocava isso pra gente, ele falava: “ô isso aí vocês vão ter
13		que”–
14	Pedro:	receita de bolo.
15	Eduardo:	é, receita de bolo. quer dizer, “esses processos que vocês vão ter que
16		fazer, vai ser uma coisa completamente mecanizada porque não
17		tenho condição de dar nesse curso todo o material para vocês
18		entenderem o processo. seria necessário não sei quantos semestres
19		para vocês entenderem o que realmente está acontecendo então vou
20		dar esses passos decorados pra vocês, para vocês poderem fazer pelo
21		menos isso, sem ter muito conhecimento do que está por trás”. então
22		eu tinha consciência que era pegar um ou dois dias antes da prova,
23		decorar todos os processos que ele deu e fazer a prova baseado nisso,
24		então pouca diferença fazia se eu copiasse ali ou mais tarde porque
25		eu ia pegar somente dois dias antes da prova e memorizar aquilo.
26		então por isso que tinha uma resistência muito grande com relação a
27		isso.

Eduardo não consegue entender porque tem que realizar a tarefa da cópia, quando pode, segundo ele, ser efetuada em qualquer outro momento, já que se trata de uma cópia e de memorização de conceitos. Ele deixa transparecer sua desmotivação e resistência em ter que assistir aula e copiar como o resto da turma faz. O aluno identifica o problema que o professor precisa contornar naquela disciplina: a equação tempo/quantidade de matéria. Por serem conceitos difíceis de serem apreendidos em um curto espaço de tempo (um semestre), a solução que o professor encontrou foi se limitar a ensinar a matéria através de um método mecânico (memorização), pois “não tinha condição de dar nesse curso todo o material para que eles entendessem o processo”. Eduardo faz uma reclamação à organização do programa que subjaz à sua atitude resistente em sala de aula. Vejamos seu relato na sessão de visionamento a seguir:

Sessão de visionamento – momento 8

1	Mônica:	mas você tinha se referido na 1ª entrevista a uma desorganização.
2		você caracterizou isso como “um negócio meio aberto” e que ele
3		dizia “depois vocês vão entender”. isso deixava você ansioso isso
4		de não poder entender na hora?
5	Eduardo:	eu particularmente acho que se você for dar uma coisa que o aluno
6		não vai ter condições de entender, <u>então não dá</u> .
7	Mônica:	mas se está no programa? como é que você vai fazer?
8	Eduardo:	então teria que mudar o programa porque as pessoas montam um
9		programa que os alunos não têm condições de entender. então quer
10		dizer, para que é que vai dar o programa? os alunos vão decorar
11		aquilo ali e vão esquecer. tem que mudar o programa e realmente
12		reprogramar esse aprendizado. dar agora o que os alunos têm
13		condições de aprender e depois mais para frente dar o que tava
14		previsto. também não e culpa dele, né? uma coisa que vem de cima,
15		né? e o professor é obrigado a dar infelizmente. não sei como tá a
16		matéria hoje, não sei se reformularam isso, pelo menos na época era
17		complicado, era horrível isso.

Eduardo faz duras críticas à organização do programa do curso, que está intimamente ligado ao método de ensino do professor. Embora Eduardo verbalize que o professor não tem culpa, ele deixa aparecer uma reclamação sobre a postura do professor na primeira entrevista:

1ª entrevista- momento 2

1	Mônica:	você achava que faltava um pouco mais de ()?
2	Eduardo:	é.
3	Mônica:	seriedade?
4	Eduardo:	é, pois é, eu achava isso assim.
5	Mônica:	uma fechada da aula?
6	Eduardo:	é uma organização maior, principalmente também “a:: vou dar isto aqui
7		e vocês aprendem, vocês não vão entender agora não, mas vão entender
8		depois. então ô vou botar isso aqui, aí vocês vão entender”. não tinha
9		uma- era meio aberto, um negócio meio assim.

Eduardo caracteriza a aula como “um negócio meio aberto”. A necessidade de uma “organização maior” é a queixa de um Eduardo irritado com o fato de ter que esperar para um dia entender, e ao mesmo tempo a queixa de um Eduardo desconfiado com o método que não surte efeito a curto prazo. Conforme dito na sessão de visionamento, Eduardo propõe que “seja dado agora o que os alunos têm condições de aprender e depois mais para frente dar o que tava previsto” (linhas 13-15). Eduardo se queixa de um programa e de um método de ensino que aliena o aluno, e por isso a sua reação em sala de aula é recusar-se a trabalhar de

acordo com as orientações do professor. Segundo Freire & Shor (1987), as aulas de transferência de conhecimento produzem alunos não-participativos, passivos, que esperam que o professor imponha as regras e comece a narrar o que eles deverão memorizar. Os professores criam deste jeito uma *cultura do silêncio* em sala de aula, “em que o retraimento do estudante pode ser simplesmente passivo ou pode ser um raivoso silêncio reprimido”. No caso do Eduardo, vemos que ele não se alinha com a *cultura do silêncio*, pois contesta através da *brincadeira conversacional*, o propósito da realização da tarefa da cópia, ao contrário de Pedro que depende da resposta do professor para saber o que tem que fazer em aula. Pedro, nesta situação demonstra ser mais passivo que Eduardo. Eduardo expressa seu descontentamento ao não realizar a tarefa da cópia, apesar das advertências do professor.

6.3.3

O dilema de Eduardo

O dilema de Eduardo pode também ser analisado sob três ângulos diferentes: o mal entendido entre ele e o professor pode estar sendo provocado por diferenças em **esquemas de conhecimento** quanto ao significado do enquadre orientado para a tarefa acadêmica; pode também ser decorrente da **ambigüidade** no discurso do professor. Vejamos de novo o momento 2 em que ele se refere à organização da aula:

5 Mônica: uma fechada da aula?
 6 Eduardo: é uma organização maior, principalmente também “a:: vou dar isto aqui
 7 e vocês aprendem, vocês não vão entender agora não mas vão entender
 8 depois. então “ô vou botar isso aqui, aí vocês vão entender”. não tinha
 9 uma- era meio aberto, um negócio meio assim.

A resposta do professor: “mais tarde vão entender” torna confuso o enquadre pedagógico para Eduardo. Quer dizer, Eduardo parece estar acostumado com outro tipo de metodologia; uma metodologia em que o que está no programa para ser “ensinado ao aluno” será dado no decorrer daquele curso. Muitas vezes quando o professor se vê diante de um programa que ele avalia como indo além das capacidades dos alunos para aquele nível, ele precisa fazer um ajuste de expectativas (isto é verbalizado na entrevista com o professor). O advérbio “depois” é vivido por Eduardo como uma falta de limites ou como uma falta de

direcionamento em sala de aula. Por isso podemos dizer que sua aflição é decorrente de uma estranheza por este enquadre pedagógico tão diferente dos que ele já conhece. Então quando Eduardo se justifica dizendo “na aula que vem eu vou pegar” (linha 189), ele se identifica com um alinhamento arbitrário, ou sem fundamentos que o professor assume. Eis aqui como diferentes esquemas de conhecimento entram em choque em sala de aula provocando conflitos entre os participantes.

Eduardo também reclama de um alinhamento **ambíguo** do professor perante a aprendizagem dos alunos. O professor diz aos alunos que precisam copiar porque assim vão entender **agora** a matéria mas também está comunicando que este entendimento só vai ocorrer **no futuro**. Isto é a “aula meio aberta” a que Eduardo se refere na linha (9). O discurso contraditório faz com que Eduardo não saiba mais se acredita ou não no que o professor diz. Esta desconfiança alimenta a desmotivação em querer estudar e participar nas atividades na aula, já que não sabe direito porque e o que está fazendo ali.

6.3.4

O alinhamento do professor frente aos alunos e à matéria/método de ensino

Para entendermos melhor o alinhamento do professor frente aos alunos (e mais especificamente em relação a Eduardo) e frente ao programa do curso, me baseio no estudo de Erickson e Shultz (1982) sobre a prática da orientação educacional. Eles viram que os orientadores podem ser ao mesmo tempo orientadores educacionais, advogados ou mediadores dos alunos (cuidam dos interesses dos alunos) e representantes institucionais ou negociadores (cuidam dos interesses da instituição) e que muitas vezes estes papéis são conflitantes, já que os orientadores estão divididos entre querer assumir uma postura protetora e amigável em favor dos interesses dos alunos e uma postura a favor dos interesses da instituição. Ou seja, os orientadores encontram-se em papéis duplos e contraditórios. Transportarei esta noção de papéis na prática educacional para a prática do professor, examinando o alinhamento do professor, ora de mediador, ora de negociador em sala de aula. Me detenho também em como o poder é administrado pelo professor na sala de aula (Klein, 2000).

Outro conceito a ser utilizado é a idéia de pressões sociais e pedagógicas introduzida/desenvolvida por Allwright (1996). Será importante notar este conflito na prática do professor.

6.3.4.1

O professor no alinhamento de mediador e de negociador

Analisemos um momento da entrevista em que o professor revela sua expectativa em relação à produção dos alunos no curso.

Entrevista com o professor - momento 1a

1	Mônica:	quando você dava aula, o que você esperava deles? qual era tua
2		expectativa?
3	Professor:	(...) eu acho que o curso na graduação em lugar nenhum os alunos
4		tem o tempo que deveriam ter para estudar. seja qual for o motivo,
5		eles <u>não tem</u> o tempo que deveriam ter para uma disciplina. (...).
6		então a expectativa que eu tenho deles de estarem acompanhando e
7		estudando, eu conheço os alunos então e::: neste aspecto eu faço um
8		ajuste de expectativas. então o que eu faço é aquele método de dar
9		uma lista de exercícios para eles já saberem o que vai ser cobrado.
10		diminui a ansiedade deles, né?

O professor revela que através da implementação de uma lista de exercícios ele consegue ajustar o programa à realidade dos alunos. Ao levar em conta o limite de tempo para se dedicarem a uma disciplina, o professor se mostra solidário com os problemas dos alunos, e assim procura se alinhar como um **mediador** entre os interesses dos alunos e os interesses institucionais. Ao implementar uma lista de exercícios, o professor também está considerando o estado emocional dos alunos, ou seja, a ansiedade que surge ao desconhecem o que será cobrado. Desta forma, a lista funciona como um paliativo para o receio do desconhecido. Verificamos que o professor se posiciona como advogado dos alunos, no sentido de optar por um método de ensino que não seja ameaçador e que se adéque à realidade destes no contexto universitário.

No próximo exemplo, veremos a co-existência dos papéis de orientador educacional e de representante institucional exercidos pelo professor em sala de aula.

Entrevista com o professor - momento 1b

11|Professor: (...) dou uma quantidade que eles não vão conseguir terminar nunca e
 12 digo que um vai ser da prova. é um pouco tratar eles como criança,
 13 né? mas a idéia é a seguinte: eles falam “a::: professor dá a dica,
 14 vamos tentar resolver”. o meu objetivo é que eles aprendam a fazer
 15 os exercícios. não adianta eu falar lá dez vezes se eles não tentarem
 16 fazer os exercícios desde os mais fáceis para fixar até os mais difíceis
 17 para tentar entender, né? então o objetivo disso é realmente que eles
 18 e:: todo mundo tente fazer o máximo de exercícios possível (para
 19 adivinhar a questão da prova).

Entrevista com o professor - momento 2

1 Professor: (...) eu vejo o poder maior do professor é ou no caso de indisciplina
 2 (...) e na hora de dar nota (...). acho que fora daí eu procuro ver a
 3 relação mais como de orientação mesmo, que nem um orientador
 4 mesmo. uma pessoa que procura dar o caminho das pedras para
 5 aquela pessoa sair dali e tirar o melhor proveito possível daquele
 6 curso.

Dar uma quantidade de exercícios impossível de ser concluída, mas dizer que um deles vai cair na prova, é uma estratégia eficaz para incentivar os alunos a quererem trabalhar **junto** com o professor para resolver os problemas. Utilizando este método, o professor está dando voz ao saber do aluno, promovendo assim o engajamento pessoal destes com a construção de conhecimento em aula. Assim o professor obedece as demandas institucionais (ter que avaliar os alunos), cuida dos interesses dos alunos que é conseguir resolver os exercícios para tirar uma boa nota, estabelece um ambiente não ameaçador e promove a importância do trabalho em grupo na construção de conhecimento.

No **momento 2** o professor verbaliza os dois pólos do papel do professor em sala de aula. O pólo do poder e o pólo do orientador. O pólo do poder, onde posiciona-se o representante institucional, é o lugar o de quem tem o poder de avaliar os alunos e estabelecer os limites em termos do comportamento permissível em sala de aula. Este é o espaço da relação assimétrica em sala de aula. O pólo de orientador focaliza o interesse pelo crescimento do aluno em termos profissionais. O professor se posiciona como *par mais competente* para ajudar os alunos a acharem seus próprios caminhos.

Finalmente, no papel de orientador, o professor estaria implementando uma cultura de investigação de conhecimento, compartilhando assim do poder com os alunos em sala de aula e facilitando, desta forma, o engajamento pessoal dos alunos com o curso (Klein, 2000; Lerman, 1992).

6.3.4.2 O aluno não-excepcional

Como foi relatado no Capítulo 3 -Metodologia de Pesquisa – Eduardo despertou meu interesse por ser um aluno que fazia uso de um discurso permeado de humor, isto é, de provocação, de ironia ao se relacionar com o professor. Pude notar que os seus colegas, da mesma forma que eu, sentiam-se atraídos pelo comportamento de Eduardo. Durante a observação e filmagem da terceira aula (aula focalizada nesta pesquisa), tive a impressão que Eduardo se destacava intelectualmente e a turma parecia respeitá-lo e admirá-lo por isso. Sua postura introvertida, que se contrastava com seu senso de humor, fizeram dele o foco das atenções em vários momentos da aula, mesmo contra sua vontade. Na primeira entrevista com os alunos foi possível conhecer um pouco mais Eduardo, através dos olhos de Marcos e Paulo, seus colegas de turma. A seguir, apresento um segmento da entrevista:

1ª Entrevista com os alunos

1 Mônica:	e o Eduardo? como é que ele era? como é que era a relação de vocês com ele?
2	
3 Paulo:	Dudu é muito legal, sabe, e é engraçado e se você vai ficar conversando com ele, você vai ver que ele fala várias piadas o tempo todo, assim, e a gente ri pra caramba. eu tava agora estudando com ele.
4	
5	
6 Mônica:	ele é irônico, né?
7 Alunos:	é. [sobreposição de vozes]
8 Paulo:	e ele também tem umas sacadas, assim e ele é muito inteligente essa é a verdade. e a gente tá passando por uma dificuldade fazendo um () de
9	
10	Unix numa matéria que a gente tá fazendo. eu não vi ninguém conseguir
11	resolver o problema como ele conseguiu. quer dizer, estava tendo uma
12	dificuldade, uma coisa meio complexa e ele resolveu rapidamente.
13 Mônica:	e ele ajuda os outros.
14 Paulo:	tranqüilamente, tranqüilamente. [sorrindo]

Minhas impressões acerca do alinhamento irônico de Eduardo se confirmaram nesta entrevista. Através do olhar de Paulo pude finalmente entender que Eduardo se destacava não apenas pelo seu brilho intelectual (linhas 8-12), mas também pelo seu brilho emocional (linhas 13-14). Por brilho emocional, me refiro à sua capacidade de ajudar seus colegas na resolução de tarefas, de poder compartilhar o saber com eles. Esta capacidade de Eduardo de dar o que ele tem porque se importa com o outro foi também discutida da seção 6.3.1, quando foi

visto que um dos motivos que o levaram a voltar à aula foi porque se importava com os sentimentos do professor.

Na entrevista com o professor foi possível obter a visão do professor a respeito de Eduardo. No momento a seguir, o professor esclarece porque achava que Eduardo não era um aluno excepcional. Posiciona Eduardo, então, como um aluno semelhante ao resto do grupo.

Entrevista com o professor - momento 3

1	Mônica:	como você via o Eduardo? ele era muito inteligente, né?
2	Professor:	eu me lembrei do Eduardo agora que você descreveu (rindo), mas de
3		cara é o seguinte: quando você tem um aluno bom você sabe que o
4		aluno é bom. quando você tem um aluno excepcional você sabe que é
5		excepcional. o Eduardo <u>não</u> era um aluno excepcional.
6	Mônica:	não?
7	Felipe:	não era, em absoluto. Eduardo estava no nível que é o seguinte: se ele
8		estudasse, ele ia bem, se ele não estudasse <u>nada</u> só de assistir as aulas,
9		ele corria um sério risco até mesmo de não passar. não vou dizer que
10		ele ia não passar mas ele corria o risco de não passar. então eu acho
11		que para esse cara eu tenho a obrigação de- eu sabia que era
12		importante ele anotar, ele iria ter que estudar.

A veemência e convicção presente na descrição do professor acerca do “nível em que Eduardo se encontrava” (linhas 7-12), não está de acordo com sua postura no que se refere à capacidade intelectual de Eduardo em sala de aula. Havíamos observado que na 1ª etapa do enquadre de conflito (seção 6.2.1), o professor começa usando um discurso humorístico, dirigido **diretamente** para Pedro para contornar uma situação conflitante, e **indiretamente** para Eduardo para enfatizar a importância da tarefa da cópia. Embora no final do segmento, o professor posicione Eduardo como **um aluno igual aos outros, como aquele que não se destaca intelectualmente do resto da turma**, este posicionamento mudou no final da aula. Conforme analisado no final da 4ª etapa (seção 6.2.4), o professor passa a alinhar Eduardo como um aluno diferente do resto do grupo, quer dizer, como **o melhor aluno da turma**. Como podemos entender esta mudança de alinhamento em relação ao Eduardo? Parece que o professor necessita fazer um trabalho de face com Eduardo por tudo o que tinha acontecido. De certa forma premia Eduardo por este ter retornado à aula tentando evitar que ele se sinta envergonhado por ter saído e depois voltado. Como dizem Karp e Yoels (1976 in Allwright, 1995):

Na sala de aula universitária se relacionar bem com os outros significa evitar qualquer situação que poderia ser potencialmente embaraçosa para professor e alunos.

O professor está cuidando dos interesses de seu aluno – ou seja, o aluno está ali para construir conhecimento/aprender, e se importando com os sentimentos do aluno – ou seja, com o constrangimento que possa ter causado a ele. Por isso, o professor pode ser comparado a um malabarista que precisa manter o equilíbrio entre as *pressões pedagógicas* e *sociais* em sala de aula (Allwright, 1996).

Por outro lado, o novo alinhamento do professor em relação ao aluno (de que Eduardo se destaca intelectualmente), pode ser entendido como um alinhamento que co-existe com o anterior (de que Eduardo é igual aos outros). Quer dizer, posicionar Eduardo como igual aos outros e **depois** posicioná-lo como o intelectualmente superior, indica que o professor constrói uma relação ambivalente, isto é, ele faz um *duplo vínculo* (Bateson, 1972) com seu aluno.

6.4 Fechamento

Foram focalizadas neste capítulo as distintas etapas do enquadre de conflito entre Eduardo e o professor, que giravam em torno da relevância das tarefas da cópia e execução de exercícios em sala de aula. Constatamos que os alinhamentos podem ser complexos por ocorrerem concomitantemente e por terem significados diversos para cada um dos envolvidos na interação.

Tanto o professor quanto os alunos usam a *brincadeira conversacional*, porém, com propósitos diferentes: o professor para convencer Eduardo sobre a importância das tarefas a serem desempenhadas na aula e os alunos para convencer o professor de que Eduardo é realmente o “menos um”. Eduardo, por sua vez, usa a *brincadeira conversacional* justamente para desconstruir a imagem do “menos um” e assim tirar o foco de si mesmo; mas quanto mais ele tenta, mais se torna o foco das atenções. Este é o paradoxo do qual Eduardo não consegue sair.

Foi detectado como o alinhamento humorístico pode ser ambíguo, como no caso do uso da ironia por Eduardo e pelo professor. Foi visto também que o posicionamento de mediador e de negociador do professor, por ser ambivalente e

contraditório, pode causar mal entendidos em sala de aula, como no momento em que Eduardo se recusa a realizar a cópia da matéria, desafiando o “mediador”. Este mal entendido nos levou a discutir a questão dos esquemas de conhecimento e até que ponto estes propiciam instâncias de conflitos em sala de aula.

Ao abordar as expectativas sobre o evento aula, vimos que o enquadre orientado para a tarefa acadêmica, descrito por Eduardo como “aula aberta”, traz muito desconforto ao aluno por este sentir que não há clareza no que concerne ao enquadre acadêmico desempenhado na aula. Na visão do professor, este tipo de enquadre acadêmico – “depois vão entender” faz parte do processo de aquisição pelo qual o aluno precisa passar. Porém, ele não se dá conta de que seu discurso está ambíguo. Desta forma, os esquemas de conhecimento divergentes e o discurso ambíguo podem provocar impasses entre os integrantes da sala de aula.

Para entender as interações entre Eduardo e o professor em sala de aula foi preciso levar em conta as percepções do professor, dos alunos, dos colegas e da pesquisadora. Por exemplo, o professor sempre achou que o aluno precisava realizar a cópia do quadro por não ser um aluno excepcional (relatado na entrevista); segundo Eduardo, o professor primeiro o dispensou, mas depois voltou atrás para concertar uma situação delicada perante a turma; para os colegas, Eduardo era um aluno diferente que merecia ser dispensado; para mim, enquanto analista todos estes olhares contribuíram para um mal entendido entre o professor e Eduardo. A triangulação dos dados permitiu fazer o que Geertz chama de *descrição* densa, ou seja, focalizar os múltiplos olhares para construir o conhecimento através do ponto de vista do outro. Estas diferentes teias de significados construídas a partir da análise do conjunto de alinhamentos de Eduardo e do professor nos permitem detectar e compreender os alinhamentos paradoxais que permeiam as interações em sala de aula e que muitas vezes se revelam nos **enquadres de conflito**.

6.5 Síntese dos capítulos de análise

Detalham-se a seguir conclusões parciais decorrentes das análises apresentadas nos Capítulos 4, 5 e 6. No Capítulo 3 foi apresentado um diagrama para ilustrar os dois grandes enquadres que seriam focalizados: o **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. Além disso, foram delineados os alinhamentos que seriam destacados na análise como, por exemplo, os alinhamentos humorísticos, de confrontação, de rivalidade, de solidariedade, entre outros.

6.5.1 Dinamismo dos enquadres

A partir de uma análise minuciosa da organização das atividades em sala de aula e dos alinhamentos exibidos dentro dessas atividades, foi possível perceber a complexidade e a sutileza presentes no dinamismo dos enquadres focalizados neste estudo. O dinamismo, que decorre da simultaneidade, sobreposição e alternância de enquadres, caracteriza a sala de aula como um mundo em movimento. Resgato agora algumas situações analisadas ao longo dos capítulos de análise que ilustram a mobilidade que opera em aula. Pedro e Carolina, focalizados no Capítulo 4, construía brigas em sala de aula ao mesmo tempo em que realizavam a tarefa da cópia. Pedro e Carolina brigavam (enquadre de conflito) sem interromper a tarefa em curso (enquadre orientado para a tarefa acadêmica). Isto seria um exemplo da simultaneidade de enquadres.

No Capítulo 5, foi observado que o professor precisou várias vezes sair do quadro orientado para a explicação da matéria para dar atenção a Pedro e ratificar assim o quadro de conflito proposto pelo aluno. No Capítulo 6, foram analisadas as quatro etapas do percurso do quadro de conflito entre Eduardo e o professor, percurso este que terminou poucos minutos antes do fechamento da aula. O conflito seguiu um caminho tortuoso, na medida em que tanto alternava-se com o quadro acadêmico quanto sobrepunha-se a este. O diagrama da Figura 5 ilustra esta nova forma de ver os enquadres que constituem a aula.

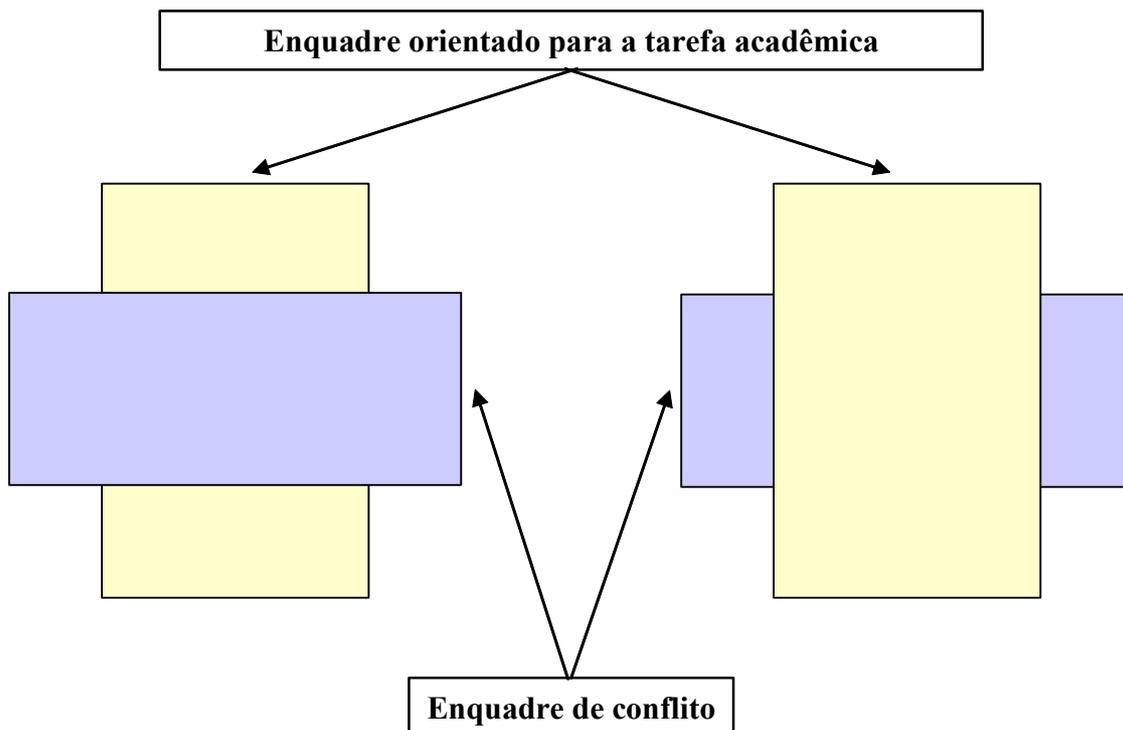


Fig. 5 Diagrama de Sobreposição de Enquadres

Na configuração do lado direito, o enquadre de conflito (azul) encontra-se por trás do enquadre orientado para a tarefa acadêmica (amarelo). Na configuração do lado esquerdo o enquadre de conflito (azul) se sobrepõe ao enquadre orientado para a tarefa acadêmica (amarelo).

Por exemplo, quando o professor e a turma estão concentrados na explicação da matéria, eles estão atuando no enquadre orientado para a tarefa acadêmica (configuração da direita). Neste momento, o enquadre de conflito encontra-se latente. Se o aluno propõe uma mudança de tópico, entrando em conflito com os interesses do professor e/ou dos colegas, a representação corresponde à configuração da direita.

6.5.2 Dinamismo dos alinhamentos

Os alinhamentos dos participantes que ocorrem dentro destes dois enquadres seguem a mesma lógica verificada nos enquadres, ou seja, se alternam, se justapõem ou se contrapõem. Um dos pontos destacados nos três capítulos de análise foi a multiplicidade de leituras que um alinhamento pode provocar, isto é a **ambigüidade** no discurso do participante, assim como os alinhamentos contraditórios nomeados de alinhamentos **ambivalentes**. Por exemplo, como visto no Capítulo 5, o alinhamento ambivalente de Pedro de querer situar a aula como uma “porcariada” e querer valorizar o professor pode ser representado conforme a Figura 6.

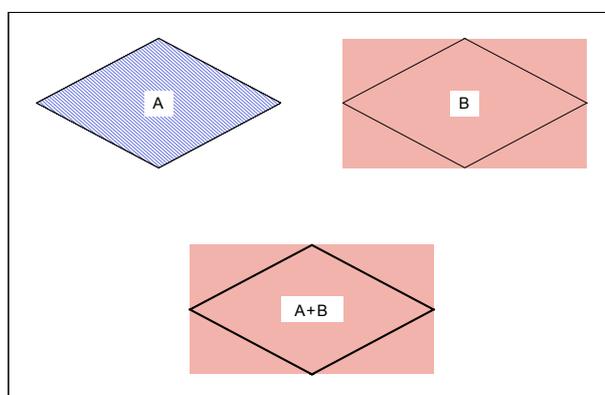


Fig. 6 Diagrama de Alinhamentos

De fato, a ambivalência é percebida como uma sobreposição de (A) – “porcariada” e (B) – professor valorizado. Outros exemplos de ambivalência podem ser verificados no Capítulo 6, em que Eduardo confronta (A) e brinca (B) com o professor; e no Capítulo 4, quando Pedro, na entrevista, revela através de sua fala que quer que eu entenda o que existe entre ele e Carolina (A) e ao mesmo tempo apresenta um discurso difuso (B).

Casos de ambigüidade, por outro lado, verificam-se nos capítulos 4 quando, por exemplo, Carolina dirige-se a Pedro de forma agressiva (A), porém esse alinhamento pode ser lido como uma criação de *rapport* (B); no Capítulo 5 não sabemos se as perguntas de Pedro são genuínas (A) ou manipuladoras (B); no Capítulo 6, o alinhamento irônico de Eduardo pode estar sendo usado para se defender da posição “foco” (A) ou para desafiar o professor (B).

Finalizando, esta micro-análise nos possibilitou distinguir a multiplicidade de alinhamentos e a organização dos enquadres, que em última instância, caracterizam a *arena de interações humanas* (Prabhu, 1992) na aula em foco. A seguir, apresento as conclusões desta investigação e as contribuições consideradas relevantes para futuras pesquisas.