

A pesquisa participante em etnografia: a importância do aluno como sujeito de pesquisa

Participant research in ethnography: the importance of the student as a research subject

Investigación participativa en etnografía: la importancia del estudiante como sujeto de investigación

Sandra Cordeiro de Melo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-1671>

Resumo: Este artigo visa compreender as interações estabelecidas pelos alunos nas salas de aula. Tem como base uma pesquisa participante em uma Escola de Governo que, em linhas gerais, se configura como uma instituição da estrutura governamental, que forma servidores públicos graduados, para o aperfeiçoamento de suas atividades no agenciamento do Estado. Busca responder às seguintes questões: Como a dinâmica da aula pode ser modificada, à medida que alunos e professores interagem? e quais as estratégias interacionais utilizadas pelos participantes e em que medida as intenções que movem essas interações são consideradas? Foi realizada uma pesquisa etnográfica, com base na microsociologia de Erving Goffman e na microanálise dos vídeos das aulas. A análise gerou categorias como: participação, estratégia de interação e barreiras à aprendizagem. Os resultados apontam para a necessidade de revelar a importância dos movimentos interativos motivados pelo aluno e seu papel de sujeito do próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: etnografia; pesquisa participante; interação face a face; aluno como sujeito.

Abstract: This article aims to understand the interactions established by students in the classroom. It is based on participant research at a School of Government which, in general terms, is an institution within the government structure that trains graduate civil servants to improve their activities in state agency. It seeks to answer the following questions: How can class dynamics be modified as students and teachers interact, and what interactional strategies are used by the participants and to what extent are the intentions behind these interactions considered? Ethnographic research was carried out, based on the microsociology Erving Goffman and microanalysis of class videos. The analysis generated categories such as: participation, interaction strategy and barriers to learning. The results point to the need to reveal the importance of interactive movements motivated by the student and their role as the subject of their learning process.

Keywords: ethnography; participant research; face-to-face interaction; student as subject.

Resumen: Este artículo pretende comprender las interacciones que establecen los alumnos en el aula. Se basa en una investigación participante en una Escuela de Gobierno que, en términos generales, es una institución dentro de la estructura gubernamental que forma a funcionarios graduados para mejorar sus actividades en la agencia estatal. Pretende responder a las siguientes preguntas ¿Cómo puede modificarse la



dinámica de la clase al interactuar alumnos y profesores, y qué estrategias interaccionales utilizan los participantes y hasta qué punto se tienen en cuenta las intenciones que subyacen a estas interacciones? Se llevó a cabo una investigación etnográfica, basada en la microsociología de Erving Goffman y en el microanálisis de vídeos de clase. El análisis generó categorías como: participación, estrategia de interacción y barreras para el aprendizaje. Los resultados apuntan a la necesidad de revelar la importancia de los movimientos interactivos motivados por el alumno y su papel como sujeto de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: etnografía; investigación participante; interacción cara a cara; el estudiante como sujeto.

1 Introdução

Esse artigo tem como objetivo analisar as interações entre alunos e professores no contexto da sala de aula, a fim de compreender a importância da interação desses sujeitos na dinâmica do processo educacional. De acordo com Crane (2000), não é possível tornar as escolas melhores locais de aprendizagem se não se escuta o que os estudantes têm a dizer. Ocorre que, muitas vezes, estas interações se estabelecem na forma de embates difíceis com os professores que, para contornar as situações, recorrem a contemporalizações que pouco explicam ou acrescentam ao que o aluno traz. Indubitavelmente, o compartilhamento de saberes construídos por meio das interações realizadas em sala de aula reflete na apropriação de conhecimentos, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

A discussão a respeito da análise das interações face a face, ampara-se na pesquisa intitulada *Inclusão na Administração Pública: um estudo sobre o papel de uma escola de governo no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas públicas mais inclusivas*, coordenada por esta autora e realizada entre os anos de 2015 e 2018¹. Três cursos da Escola de Governo do Rio de Janeiro foram escolhidos para compor a pesquisa: i) Economicidade em Licitações – 16 horas-aula; ii) Controle Interno – 36 horas-aula e; iii) Economicidade em Licitações em Contratos Administrativos – Compras e Serviços – 24 horas-aula. A Escola de Governo é uma escola na qual os alunos são adultos, graduados, servidores públicos ativos no agenciamento do Estado, e seus professores são também servidores públicos, experts nas áreas em que ensinam, mas não necessariamente, licenciados em Educação.

A partir da abordagem de pesquisa etnográfica, por um período de 6 meses, e com base na microsociologia de Goffman (2012c), os cursos foram acompanhados por, pelo menos, dois pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que observaram o cotidiano daquele espaço e produziram registros em cadernos de campo e vídeo. Estes instrumentos de captura de dados permitiram a revisitação das cenas reiteradas vezes, para além do que foi visto ou anotado. Tais registros foram minutados, decupados, transcritos, codificados e categorizados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011).

¹ Pesquisa aprovada na Plataforma Brasil pelo parecer CAAE: 35349214.8.0000.5582.

A análise realizada revelou 3 categorias principais: i) Participação do aluno (164 evocações); ii) Estratégia de interação (147 evocações) e; iii) Barreiras à aprendizagem (116 evocações). Os resultados apontaram para a importância dos movimentos interativos motivados pelo aluno e seu papel de sujeito do próprio processo de aprendizagem.

2 A pesquisa em uma escola de governo

A escolha de uma Escola de Governo como *loci* de pesquisa se deu quando, em 2011, após a conclusão do meu doutorado, fui convidada para assumir o cargo de Assessora Pedagógica nesta escola. Os contrastes com as referências de escolas de educação básica que eu tinha, gritaram e me motivaram a conhecer este modelo diferente de educação. Foi assim que, desde o início do meu trabalho nessa nova instituição, procurava me reunir com professores para refletir sobre processos de inclusão em educação, docência, ensino e aprendizagem do aluno adulto. O contrato de trabalho nesta escola se encerrou quando, aprovada em um concurso público, ingressei como professora na universidade.

Passados alguns anos, em 2015, tive a oportunidade de retornar à Escola de Governo para realizar uma pesquisa. Importava descobrir como esses professores, na maioria dos casos não licenciados em Educação, construía suas docências e, se essa construção considerava os princípios da inclusão? Além desse olhar voltado ao professor, interessava também compreender como se construía a relação com os alunos. Será que os alunos participavam dos seus próprios processos de aprendizagem ou se percebiam como depositários de conteúdo?

Como servidores responsáveis pelo controle externo das contas públicas, experientes em suas áreas de atuação, os professores haviam aceitado o desafio de ensinar os conhecimentos necessários para que outros servidores, jurisdicionados pelo estado, pudessem atuar com mais segurança em seus municípios. A escola os orientava e oferecia cursos de didática para aprimorar suas práticas.

A história das escolas de governo inicia com a Emenda Constitucional 19/1998, que alterou o artigo 39 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), em seu parágrafo 2º, e determinou que a União, os Estados e o Distrito Federal mantivessem escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. A partir daí, várias instituições deste tipo foram criadas no país, levando servidores, de forma individualizada ou coletiva, a procurarem estas formações objetivando melhorarem as suas práticas cotidianas e para ascender na carreira pública.

Estas escolas estão dentro do escopo da Educação Superior e são instituições públicas que têm por finalidade promover a formação, o aperfeiçoamento e a profissionalização de agentes públicos, buscando o fortalecimento e a ampliação da capacidade de execução do Estado, tendo em vista o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas.

A Rede Nacional de Escolas de Governo, criada em 2003, congrega mais de 200 instituições e promove intercâmbio de experiências, além de incentivar trabalhos em parceria entre escolas pertencentes aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, presentes nas esferas municipal, estadual e federal. Tais instituições consistem em: fundações públicas; institutos nacionais; escolas judiciais; escolas do legislativo; escolas e academias militares; centros de formação e de treinamento; escolas dos tribunais de contas; centros de estudos e aperfeiçoamento dos ministérios públicos estaduais; universidades corporativas; escolas superiores; além de institutos federais e universidades públicas. O papel destas escolas está alinhado à melhoria da qualidade da administração pública e buscam, em última instância, aprimorar o atendimento ao cidadão.

Para fins deste artigo, cumpre destacar que a escola colaboradora consiste em uma escola ligada a um tribunal de contas estadual. Seus professores são servidores deste tribunal e seus alunos, servidores dos municípios jurisdicionados.

3 Referencial teórico, epistemológico e metodológico: microsociologia, interação face a face e interacionismo simbólico

Erving Goffman, renomado sociólogo canadense do século XX, aplicou ao estudo da civilização moderna os mesmos métodos de observação da antropologia cultural. Entendeu que, nas sociedades contemporâneas, a origem regional, a pertença a uma classe social ou quaisquer outras categorias, se marca por ritualizações que distinguem indivíduos e grupos, tomando por exemplo pequenos aspectos, como as formas de vestir ou de se apresentar publicamente. Estudou a interação social no dia a dia, especialmente em lugares públicos. É considerado um sociointeracionista (Escola de Chicago) e realizou pesquisas na linha da sociologia interpretativa e cultural. Afirma que o estudo da interação deve atentar às relações sintáticas entre os atos de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras.

Goffman (2012a) analisa a realidade social, e em lugar de interrogar-se sobre o que é realidade, afirma que o importante é a impressão que temos do caráter real da realidade, em contraposição ao sentimento de que algumas situações não têm essa qualidade. Questionando-se sobre em que condições se produz esse sentimento, afirma que tal pergunta está ligada a um problema pequeno e administrável, que tem a ver com a câmera, e não com aquilo que ela fotografa. O autor conduz seu trabalho acerca dos quadros (*frames*) por

meio de uma questão: O que está acontecendo aqui? Para ele, é a busca por essa resposta que faz com que as pessoas emoldurem suas experiências.

O conceito de quadro consiste em compreender os vários tipos de situações cotidianas em que a atribuição de realidade e irrealidade está presente e em que medida as situações também organizam formas de articular a interpretação daquilo que acontece (Goffman, 2012a). Busca compreender a dimensão relacional do significado, focando nas formas como os atores organizam suas vivências. É com base neste processo interpretativo da situação e, partindo de experiências anteriores, que avaliamos quais são as linhas de ação (comportamentos) socialmente escolhidas, aceitas e compartilhadas.

Os quadros podem ser primários ou transformados. Os primários diferenciam-se ainda em naturais e sociais. Os transformados diferenciam-se em maquinados e tonalizados. Os quadros primários naturais são experiências não-orientadas, não-animadas e/ou não-guiadas. Ocorre quando observamos manifestações da natureza como, por exemplo, o amanhecer, a chuva etc. São situações em que não haveria nenhum tipo de agência humana ou mesmo uma intencionalidade. Os quadros primários sociais são experiências controladas (com agência humana), baseadas em regras, leis, normas, hábitos, cultura, relações de poder, instituições, organizações etc. Pode-se mencionar uma infinidade de fenômenos e situações produzidas pela ação humana como, nesta pesquisa, os cursos.

No caso dos enquadramentos transformados, os quadros maquinados, caracterizam-se por situações em que há uma assimetria de poder entre os envolvidos em relação ao que está acontecendo, por exemplo, ao menos um dos indivíduos envolvidos não sabe que aquela situação foi transformada e é enredado (ex.: podemos ver isso em pegadinhas, surpresas, golpes etc.). Por sua vez, nos quadros tonalizados, todos os envolvidos em uma determinada situação sabem que o quadro foi transformado (brincadeiras, faz-de-conta, cerimônias, ensaios, treinos etc.). Goffman chama a atenção para as rupturas de quadros, quando percebemos que houve uma leitura equivocada do que está ocorrendo no quadro ou mesmo quando são realizados comportamentos inapropriados em relação às expectativas dos envolvidos na situação. Quando isso ocorre, o indivíduo, muito provavelmente, perde o controle (ou as estribeiras). Nesse momento ele pode manter a organização do papel, mas com uma mudança de tom, ou seja, partir para a ação direta (subtonalização) ou tratar o acontecimento com jocosidade (supertonalização).

Assim, os motoristas às vezes ficam tão furiosos que chegam a perseguir outro motorista ou um pedestre com a intenção de feri-lo; os jogadores de hóquei às vezes se esquecem de estilizar suas agressões como parte dos movimentos instrumentais do jogo e usam seus bastões abertamente como porretes (Goffman, 2012a, p. 459).

No caso da supertonalização, essa jocosidade pode ganhar em proporção e amplitude até que o sujeito rompa com a situação propriamente dita e mergulhe numa versão grosseira desta. Para Goffman, com base na microsociologia, a interação face a face é a direção fecunda para anomizar (desobedecer) o mundo. “O micro ao qual Goffman dirige seu olhar, não parece ser efetivamente a delimitação de um espaço ou grupo, mas o foco nas interações que acontecem dentro de uma situação delimitada” (Martino; Santos, 2020, p. 72). Nas ocasiões em que duas ou mais pessoas se encontram na presença física imediata uma da outra, um conjunto complexo de normas regulará a interação. E, se ocorrer uma conversação, então se aplicarão normas referentes à organização dos turnos de fala e ao início e término do encontro no qual ocorre o intercâmbio. Segue-se, por conseguinte, que qualquer violação constante dessas regras - seja involuntária ou intencional - terá um efeito gerador, desestabilizando toda a interação na qual participa o infrator.

Da mesma forma que um indivíduo pode descontrolar-se diante de uma atividade física instrumental (quando por exemplo não consegue passar um fio pelo buraco de uma agulha), ele pode igualmente descontrolar-se e romper o quadro através da maneira como administra a produção de palavras - na verdade, esse tipo de explosão temperamental e atabalhoada é o mais óbvio (Goffman, 2012a, p. 601).

O autor aponta para o fato de que em uma interação face a face, os participantes precisam se encontrar numa certa proximidade visual e sonora para comunicarem-se. Isto significa que o ambiente de objetos, pessoas e sons não participantes da conversa, que poderiam interferir, se acomodou ou está se acomodando. Contudo, o autor ressalta que esta interconexão com o mundo circundante diz respeito tanto ou mais ao uso do aparelho vocal (e a forma como se diz) quanto às mensagens intercambiadas através dele.

Além disso, os participantes estarão submetidos a normas de boas maneiras: através da frequência e duração dos turnos de fala, através dos tópicos evitados, através da circunspeção a respeito das referências a si mesmo, através da atenção prestada de bom grado ou a contragosto - através de todos estes meios estarão devidamente respeitadas as relações hierárquicas e sociais (Goffman, 2012a, p. 606).

Para Nizet e Rigaux (2016), se Goffman designasse a regra mais fundamental da ordem social seria, com certeza, a da preservação da face. Para o grande sociólogo, em toda a interação, é preciso, antes de tudo, evitar perder a face e, em seguida, preservar a face dos outros. É esta regra que torna possível a criação e a manutenção do vínculo com os outros. Goffman (2012a) define o termo face como sendo o valor social positivo que uma pessoa reivindica efetivamente, por meio da linha de ação que os outros supõem que ela adotou durante um contato particular.

Em virtude dessa regra fundamental da face, cada indivíduo tem, geralmente, o direito de seguir a sua própria linha de conduta, e o dever de aceitar a dos outros. Essa aceitação mútua não é necessariamente sincera; ela pode ser fingida. Assim, em uma conversação, por exemplo, os participantes aceitarão emitir momentaneamente opiniões com as quais eles não estão necessariamente de acordo, a fim de não ferir o amor-próprio de um parceiro (Nizet; Rigaux, 2016, p. 50).

Pensando nisso, Goffman descreve as trocas que ocorrem ao longo de uma interação, quando a regra da preservação da face é infringida, torna-se essencial restabelecer a ordem. A reparação se opera por uma troca, na qual o ofensor manifesta que respeita as regras, mas está consciente da ofensa proferida. Nesse caso, a falta é considerada excepcional. Por sua vez, o ofendido dá a entender que aceita a reparação e a interação pode assim prosseguir até retornar a um determinado equilíbrio (Nizet; Rigaux, 2016).

Para fins do estudo pretendido nesta pesquisa, suponho que a parte escolhida do trabalho de Goffman, qual seja, a noção de realidade, quadros da experiência social e a regra da preservação da face serão suficientes. Somados a este referencial teórico, o referencial metodológico da etnografia, da microanálise etnográfica e do interacionismo simbólico compõem o suporte necessário para a análise das interações entre alunos e professores, no âmbito dos cursos observados.

A abordagem etnográfica foi utilizada na pesquisa empreendida para esse artigo. De modo amplo, ela auxilia na descrição, no entendimento e nas interpretações dos fenômenos sociais e culturais estudados, especialmente, neste caso, as interações entre professores e cursistas da Escola de Governo. Esta abordagem considera que os significados não podem ser reduzidos a variáveis quantificáveis (Minayo, 2001) e privilegia os processos aos resultados.

Nesta seara, a pesquisa etnográfica, desempenha papel fundamental no aumento de produções do tipo qualitativas, pois “muito do que se sabe sobre relações de campo, sobre abertura e direcionamento rumo a um campo e seus membros, sabe-se através da pesquisa etnográfica” (Angrosino, 2009, p. 11). Filgue, Hammersley e Atkinson (2022) apresentam a etnografia como uma entre muitas abordagens metodológicas encontradas na pesquisa social. As origens do termo etnografia estão ligadas à etnologia, que faz referência à análise histórica e comparativa de sociedades e culturas. O trabalho de campo dos antropólogos permitiu construir um corpo próprio para a etnografia quando integrou a investigação empírica direta e as análises comparativas ou teóricas da organização social e da cultura.

A etnografia, como abordagem de investigação científica, permite capturar a dialética das interações pessoais entre os integrantes de um grupo social, neste caso, alunos e professores, e auxilia na descrição dos particulares da ação observada. Considera que as unidades fundamentais de análise são os conjuntos de relações e os processos pelos quais a ação acontece. A unidade de análise é, necessariamente, uma situação interacional que

se dá numa relação dialética e que acontece em uma sequência de eventos ocorridos em um determinado cenário social, histórico e temporal. Sendo assim, todo o evento deve ser considerado e nenhuma de suas partes pode ser entendida como uma entidade isolada.

A pesquisa etnográfica está especialmente interessada nos aspectos significativos que não podem ser obtidos diretamente dos informantes, por isto a observação direta como principal instrumento de coleta de dados é tão importante. Pela observação o pesquisador pode gerar inferências sobre ações habituais, julgamentos e avaliações dos sujeitos participantes, ações estas que muitas vezes operam fora do pensamento consciente. De acordo com Mattos e Castro (2011), algumas destas ações são tão comuns, automáticas, que não estão disponíveis ao pesquisador por meios de técnicas de coleta de dados como entrevistas ou questionários. É na revisitação dos registros e nas entrevistas subsequentes que o pesquisador verifica o significado de tais ações junto com o informante. Assim, o pesquisador tem a oportunidade de se certificar se o que analisou confere com a compreensão do ato pelo informante.

Ciente de que a etnografia não tem um significado único, cumpre dizer o que foi feito durante o período em que se deu o trabalho de campo desta pesquisa. Por 6 meses os pesquisadores estiveram dispostos, de forma aberta, ou seja, com conhecimentos dos professores e alunos, observando as aulas, os contextos cotidianos da escola, ouvindo o que era falado, reunindo materiais. Ao todo foram cerca de setenta e seis horas de gravação. Tudo isso em apenas 3 casos, os dos cursos já mencionados, objetivando uma investigação em profundidade. Para fins deste artigo, as gravações em vídeo, as transcrições destas e as observações participantes foram priorizadas e se constituíram como fontes principais.

Pesquisadores como Geertz (1981), Erickson (1993) e Mattos e Castro (2011) apontam para a importância dos instrumentos utilizados para a construção dos dados em etnografia: observação participante, entrevistas, fotografias e gravações em vídeo.

Os registros em vídeo permitiram que fizéssemos uma microanálise das interações. No caso da escola, da sala de aula, por exemplo, esse trabalho destacou cenas específicas entre professores e alunos. Depois de analisadas minuciosamente as cenas, pudemos verificar a questão da interação tanto de modo específico como mais geral, sua dinâmica e as relações sociais envolvidas. Além disso, a transcrição dos vídeos garantiu a transformação dos dados em texto, auxiliando a análise. Tal processo se deu a partir da técnica da análise de conteúdo², cuja definição, dada por Bardin é:

² Para mais informações sobre como desenvolvemos a análise de conteúdo em nossas pesquisas no Laboratório de Inclusão, Mediação Simbólica, Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, consultar o artigo Avanços da análise de conteúdo nas pesquisas em educação, DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.AO12>.

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Com o auxílio do *software Atlas.ti* versão 7.0 (da época, 2015-2016), os dados transcritos foram codificados e categorizados. De acordo com Melo, Netto e Lima (2024), a codificação corresponde ao movimento de significação do material, dando sentido por meio das unidades de registro e de conteúdo, que podem ser constituídas por palavras, grupos de palavras, personagens, acontecimentos, objetos ou temas. A categorização, por sua vez, trata-se do momento em que ocorre a classificação dos elementos de um mesmo conjunto sob um título genérico, em razão dos significados comuns destes elementos.

A partir dos códigos: i) interesse, ii) interação, iii) professor-aluno, iv) interação aluno-aluno, v) mobilização de alunos, vi) desconforto, vii) confronto e embate, foi criada a categoria participação do aluno. Os códigos: i) retorno do professor, ii) cuidado, iii) interação professor-aluno, iv) recurso, v) descontração, vi) convite à participação, e vii) apresentação, deram origem à categoria estratégia de interação. Enquanto os códigos: i) conversa, ii) burburinho, iii) agitação, iv) atraso, v) cansaço, vi) celular, vii) entra e sai, viii) distração e ix) saída antecipada foram classificados dentro da categoria barreiras à aprendizagem. Essas três categorias serão discutidas a seguir.

A pesquisa etnográfica tem se mostrado frequente nos estudos da sala de aula (Mattos; Castro, 2011; Cox; Assis-Peterson, 2001; André, 1995). Embora o espaço escolar seja familiar à grande maioria das pessoas, este tipo de pesquisa favorece o exercício de tornar o familiar estranho. Estas singularidades poderiam passar despercebidas por um olhar não reflexivo, impossibilitando o exercício do estranhamento do campo pesquisado. O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem um mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nesta pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (Erickson, 2001, p.12).

No âmbito dessa pesquisa, privilegamos a microetnografia de sala de aula, no que concerne aos aspectos da investigação face a face. Nesta, as relações face a face são consideradas nas dimensões de reciprocidade e de complementaridade entre os atores pesquisados. A dimensão recíproca se refere às relações de alternância e de sequência através de momentos sucessivos do tempo real. Os parceiros em interação levam em consideração as ações uns dos outros retrospectivamente e prospectivamente. O olhar do pesquisador percebe a dinâmica das relações e, deste modo, entende que as ações dos

sujeitos estão vinculadas entre si. O que significa que da fala de um depende a resposta, ainda que não verbal, do outro, compondo, assim, a dinâmica da interação face a face.

A dimensão complementar envolve as relações entre ações simultâneas dos parceiros em interação, verbalmente e não verbalmente. A qualquer momento, os interlocutores levam em conta o que os outros estão fazendo, acabaram de fazer ou farão em seguida. Os comportamentos de ouvir e de falar ocorrem simultaneamente e em sincronia, cada parceiro completando (e complementando) a ação do outro.

Mais do que conhecer os instrumentos de coleta e análise dos dados, em etnografia, vemos a importância de se formar um olhar etnográfico. A reflexividade do olhar acompanha o pesquisador dentro e fora do campo. Parece buscar o estranhamento nas diversas situações rotineiras, seja no trabalho de pesquisa, seja no âmbito pessoal/familiar. Deste modo, buscamos nos trabalhos de Erickson (1993), Spradley (1980) e Mattos e Castro (2011) suporte teórico. No caso da pesquisa microetnografia de sala de aula, este olhar estará, necessariamente, voltado para as interações face a face.

Erickson (1993) sugere que o pesquisador lance mão de algumas perguntas sobre a organização da interação face a face. Estas perguntas auxiliam o pesquisador a focalizar o seu olhar no evento. Como podemos saber quando alguém está zangado, feliz ou irônico? Como podemos saber quando uma coisa nova e importante está começando a acontecer no evento? Como as pessoas se reconhecem e reagem às rupturas na ordem social da interação? Como é que as sanções positivas e negativas são feitas comportamentalmente, e o que fica sancionado? Assim como Erickson sugere perguntas, Spradley (1980) organiza uma matriz analítica de dados, em que espaço, objetivo, ato, atividade, evento, tempo, ator, objeto e sentimento são cruzados entre si formando perguntas que norteiam a organização da interação face a face. Esta tabela serve como um auxílio e não deve ser considerada como um instrumento fechado. Entendemos ser possível manejá-la, adaptando as perguntas à realidade do campo e dos objetivos da pesquisa.

O interacionismo simbólico encontra-se inserido, segundo Morgan (2005) e Schwandt (1994), no paradigma interpretativista e sociointeracionista, que tem como objetivo entender o mundo das experiências vividas através do ponto de vista daqueles que nele vivem. A perspectiva simbólico-interpretativa foca na organização sob uma posição predominantemente subjetivista, procurando apreciar e entender os significados existentes nas interações. Tal perspectiva combina e contribui para os estudos da microssociologia e da microanálise etnográfica. Os métodos de pesquisa simbólico-interpretativos frequentemente empregam técnicas etnográficas (como exemplo: observação participante e entrevistas) e resultam em descrições narrativas e análises de casos.

O interacionismo simbólico vê a realidade, predominantemente, como um campo de discurso simbólico. Assim, restringe-se à atenção especificamente a seus pressupostos

básicos, que indicam que o mundo social é permeado por relações simbólicas e por significados sustentados através de um processo de ação e interação humana. Esse enquadre teórico-epistemológico é sempre aberto, reafirmando mudanças através das interpretações e ações dos indivíduos. É ainda embutido em uma rede de significados subjetivos que sustentam as ações e materializam seus significados (Mendonça; Vieira; Espírito Santo, 1999). A realidade assim concebida não segue regras pré-estabelecidas, mas sim um sistema de ações significantes.

Os pressupostos epistemológicos do interacionismo simbólico postulam entender a natureza e os símbolos através dos quais os indivíduos negociam suas realidades sociais. Esta é uma posição epistemológica que rejeita a ideia de que o mundo social pode ser representado em termos de relações determinísticas, em favor de uma visão de que o conhecimento, o entendimento e as explicações das relações sociais devem levar em conta como a ordem social é elaborada pelos seres humanos, de modo que elas sejam significativas para eles.

Os pressupostos sobre a natureza humana que orientam o interacionismo simbólico percebem os seres humanos como atores sociais interpretando seus papéis e orientando suas ações de modo que tenham significado para eles. Neste processo, os indivíduos utilizam linguagem, rótulos e rotinas para imprimir impressões e outros modos de ação culturalmente específicos. Fazendo isto, os sujeitos contribuem para a interpretação de uma realidade, pois o mundo onde os seres humanos vivem é um mundo de significação simbólica.

Conforme Blumer (1986), o termo interação simbólica refere-se ao caráter peculiar e distintivo da interação como ela acontece entre os seres humanos. Esta peculiaridade da interação humana consiste no fato de que os sujeitos interpretam as ações uns dos outros, ao invés de apenas reagirem a essas ações. A resposta de um indivíduo a uma ação de outro é baseada no significado que o primeiro atribui a esta ação. A vida social é vista, no interacionismo simbólico, como um processo de desdobramento no qual o indivíduo interpreta seu ambiente e atua com base nessa interpretação (Bryman, 1992). O autor, aponta as três premissas do interacionismo simbólico: i) os seres humanos atuam em relação às coisas e a outras pessoas em seu ambiente baseados nos significados que essas coisas têm para eles; ii) o significado de tais coisas é derivado, ou surge da interação social que a pessoa tem com seus companheiros; e iii) estes significados são estabelecidos e modificados através de um processo interpretativo.

Assim, ignorar o significado das coisas em relação às quais as pessoas agem é visto como falsear o comportamento que está sendo estudado. O conceito de definição da situação tem sido um instrumento para o entendimento das bases da ação, além de prover a consciência das implicações de diversas definições para o comportamento humano. An-

tes de agir (atuar), o indivíduo passa por um estágio de examinação e deliberação, o qual informa a direção a ser seguida.

O interacionismo simbólico concebe a sociedade como um processo e entende que o indivíduo e a sociedade mantêm constante e estreita inter-relação e que o aspecto subjetivo do comportamento humano é necessário na formação e na manutenção dinâmica do self social e do grupo social (Godoy, 1995). Esse enquadre conceitual nos auxiliou na tarefa de buscar significado para os dados encontrados nesta pesquisa. Utilizamos o interacionismo simbólico na análise dos processos interativos que se caracterizam por socializações de caráter dialético que, por sua natureza, não se finaliza, mas, ao contrário, está em constante movimento.

4 Discussão das categorias e resultados: participação, interação e barreiras à aprendizagem

A categoria participação enfocou o aluno e representou a junção dos códigos relacionados aos interesses, à interação professor-aluno, à interação aluno-aluno, à mobilização dos cursistas, ao desconforto sentido, aos confrontos e embates estabelecidos e suas respectivas unidades de registro. Foi descrita como a ação originada do aluno, em interação com o professor, perguntando, questionando, completando um exemplo ou fala do professor, participando de maneira ativa na aula.

A categoria estratégia de interação enfocou o professor e seu planejamento didático colaborativo, e teve por códigos os acontecimentos relacionados ao retorno deste ao aluno, seu cuidado, a interação entre os dois e os recursos utilizados em aula. Foi descrita como de caráter pessoal, configurada na busca por meios e métodos para alcançar os objetivos propostos.

A categoria barreiras à aprendizagem enfocou tanto o aluno como o professor e teve por unidades de sentido as conversas em sala de aula, o burburinho, os momentos de agitação, os atrasos, o cansaço manifesto, o uso do celular em sala de aula, o entra e sai, a distração e a saída antecipada. Foi descrita como os momentos em que algo acontecia que sinalizava sensações singulares sobre a experiência da aula.

Em termos epistemológico-metodológico, a participação designa a ação interativa entre os sujeitos. Compreende-se que as interações estabelecidas entre alunos e professores, especialmente, são elementos intrínsecos à pesquisa a ser desenvolvida. As estruturas de participação diferem ao longo de pelo menos três dimensões: 1) número de pessoas que falam de cada vez, uma ou mais que uma; 2) tipos de papéis dos participantes; isto é, todos os participantes têm papéis equivalentes; e 3) o número de “chãos conversacionais”, um ou mais que um. Cada uma das dimensões tem duas possibilidades: há mais de uma pessoa falando ao mesmo tempo, ou há somente uma pessoa falando; todos os participantes têm

papéis equivalentes ou não; e há mais de um “chão conversacional” ou somente um. Neste contexto, o “chão conversacional” é definido como o espaço/tempo em que um falante está “falando”, isto é, em posse do “momento” na conversa, numa sala de aula pode haver vários chãos conversacionais acontecendo ao mesmo tempo, ou não (Erickson,1993).

Entender como se dá a comunicação e como se estrutura a interação entre os falantes num encontro é de vital importância para interpretar a natureza dessa estrutura de participação e o quanto ela é representativa de “todos” e não somente daqueles que detêm a fala por um determinado momento em um encontro. Isto é, o monopólio da fala pode significar uma assimetria de poder que descaracteriza a participação como mutuamente compartilhada.

Goffman (2012a) ainda aponta que as interações sociais são encontros; ajuntamentos nos quais o foco está no que os outros estão fazendo. A fronteira entre o encontro e o mundo exterior são fluidas; as influências externas não se limitam a elas. Mas, as ações no contexto dos encontros têm vida própria, são partes do social imediatamente ligadas a elas, nomeada pelos pesquisadores como produção local. Nos encontros, as ações dos vários parceiros são articuladas sequencial e simultaneamente. As ações recíprocas são articuladas sequencialmente, por exemplo, em pares de perguntas e respostas, nos quais a pergunta feita pelos pares obriga a uma resposta por outro no próximo encaixe da conversa. As ações complementares são articuladas simultaneamente, por exemplo, nas respostas do ouvinte os assentimentos podem ocorrer no mesmo momento em que o falante fala. Em suma, a ação social é vista como colaborativa e interdependente.

Passemos a analisar a cena 1, caso1. Outras cenas como essa foram presenciadas pelos pesquisadores e tiveram o mesmo fim, a perda da oportunidade de se refletir sobre a teoria e a prática, o ideal e o real. Nesta interação, os papéis são hierarquicamente desiguais, contudo, o aluno, com seu questionamento, desestabiliza o planejamento da professora e interfere, definitivamente, no desenvolvimento da aula. No curso Economicidade em Licitações, a professora Roberta³ explicava sobre as minutas padrões de contratos de obras públicas com base na apresentação projetada e nas planilhas disponibilizadas nos monitores dos computadores dispostos nas carteiras individuais.

A perspectiva interacional de Goffman (2012b) explora a ideia de que a interação é improvisada pelos atores sociais envolvidos, embora exista uma tendência de que os participantes da interação (aluno e professora), que ouvem cuidadosamente o que um está dizendo ou fazendo ao outro, entendem os momentos presentes e passados durante o decorrer dos eventos interativos. Para o autor, a organização emergente deste intercâmbio é eminentemente endógena à interação e a compreensão ativa pelos participantes sobre como os eventos ocorrem. Os papéis relacionais, identidades sociais e hierárquicas

³ Todos os nomes foram modificados.

são aspectos do padrão total da organização social, chamada pelo autor de moldura de participação.

A cena 1 representa uma sala de aula na qual os alunos adultos estão dispostos em suas mesas com computadores individuais. Apresenta apenas as cabeças de 6 alunos, com seus corpos sobrepostos por monitores dos computadores. Um dos alunos, posicionado ao centro da cena, levanta a mão. Os demais olham para baixo.

Na sala, os alunos prestavam atenção, acompanhavam na apostila e olhavam para o computador e para a professora, até que o aluno João, sentado no meio do grupo, rompeu o silêncio, levantou o braço e perguntou sobre a obra do Maracanã.

Neste momento, observamos uma ruptura de quadro quando João levanta o braço e sem que a professora termine sua fala, faz uma pergunta que rompe com o rito da aula, qual seja, abordar o tema mais próximo do que a professora tratava - regime diferenciado de contratações:

Aluno João: - assim... em linhas gerais... não sei se você vai colocar (ou trazer para a discussão da aula). Aquela obra do Maracanã, todo mundo viu, começou com um valor, teve tudo isso, foi projetado muito tempo antes, mas depois teve que ser aditado duas ou três vezes...

Professora Roberta: - Sim...

Aluno João: Por que acontece isso?

Professora Roberta: Mas isso não tem nada a ver com o RDC (regime diferenciado de contratações).

Foram 10 minutos de interação direta entre o aluno João e a professora Roberta, na qual palavras foram sobrepostas, expressões de justificativas foram usadas e críticas foram feitas. O aluno trouxe o exemplo da referida obra, importante estádio de futebol do Rio de Janeiro, para retratar um trabalho de projeção de custo mal feito pela administração pública.

Quando ele traz o exemplo para questionar o que vinha sendo trabalhado em aula, ou seja, o passo a passo da realização de minutas padrões de contratos de obras públicas e o preenchimento da planilha, afirma que o contrato realizado e firmado para as obras do Maracanã teve “falhas gritantes”. Sua fala coloca a professora em situação de trazer a aula para a realidade experimentada, minimamente, pelos cidadãos cariocas. De acordo com Goffman (2012c), importa a impressão que os sujeitos em interação têm do caráter real da realidade. Neste caso, o que vinha sendo explicado sobre as minutas dos contratos para compras e serviços de obras públicas não condizia com o que era observado socialmente.

Em seu momento de fala, João envolve os demais alunos quando diz: “todo mundo viu”, mostrando considerar as ações dos demais, tanto retrospectivamente quanto prospec-

tivamente e, ainda, contando com a adesão dos colegas. O que o aluno tentava perguntar era: Como os contratos podem falhar tanto, já que, por princípio, são acordos aceitos por ambas as partes? Esta questão precisou ser “digerida” pela professora, que não sabia como responder.

Professora Roberta: Sim...

Aluno João: Por que acontece isso?

Ao que a professora devolve a pergunta.

Professora Roberta: Sim... E por que isso acontece?

O aluno reforça a pergunta

Aluno João: É, por quê? Eu queria que vc...

A professora inicia a sua resposta.

Professora Roberta: Vários motivos... falha de projeto básico...

O aluno rebate, interrompendo a fala da professora.

Aluno João: Ah..., mas é simples assim? Mas assim... eu queria assim... que houve uma falha... foi gritante!

A professora concorda.

Professora Roberta: Certo...

Ao concordar que houve falha, a professora, buscando preservar a face, ou seja, seu papel de professora, de profissional, retorna à sua experiência de trabalho dizendo que – às vezes não se tem esse tempo todo que você está falando... As falas se interrompem mutuamente, o aluno mantém a sua posição questionadora, ainda que diga, na intenção de aliviar a crítica, – a aula é maravilhosa e tudo, mas está muito longe, nessas grandes obras, para a gente conseguir, assim, errar menos. Goffman (2012a) aponta para o fato de que, quando a regra da preservação da face é infringida (neste caso pelo aluno), torna-se essencial restabelecer, ou pelo menos tentar restabelecer a ordem. A resposta da professora é – mas o que a gente tenta mesmo, é passar para que essas coisas vão entrando na cabeça (de vocês) e a gente tenta codificar.

Interessa para a microsociologia entender como as pessoas se reconhecem e reagem às rupturas da ordem social da interação. Neste caso, a face da professora foi restabelecida em parte, quando busca retornar para as suas experiências escolares/acadêmicas ou mesmo, neste caso, ao cotidiano do trabalho. A violação das regras pelo aluno teve por efeito desestabilizar a interação. Fazer com que – essas coisas vão entrando na cabeça de vocês, parece ter sido para a professora o caminho de restabelecer a ordem. Contudo, como educadores críticos, não podemos deixar de considerar que transmitir bancariamente as informações passa a ser o papel do professor sem formação.

Ao aluno coube o grito, a sobreposição da palavra, o modo inoportuno de interagir, permitido, talvez, pela sua idade madura, pelo seu cargo profissional, o que pouco presen-

ciamos quando estes são crianças. Atravessar a fala da professora, garantir sua voz, imprimir sua indignação, é um privilégio para os corajosos. Ao longo desta discussão, somente três outros alunos participaram dando suas breves contribuições, e dentre estes, somente um apoiava o colega. Ao final, a professora responde, contemporizando: – É complicado! Nada foi resolvido, os lados permaneceram separados, todo o trabalho institucional pareceu ser colocado em uma dimensão irreal, e o que os alunos aprenderam?

Talvez tenham aprendido que existe uma grande distância entre o projeto e a realização, fato observado inclusive no próprio debate. O plano era dar uma aula com base no material projetado nos *slides* e na planilha acessada pelos computadores dispostos nas mesas dos alunos. O fato foi que houve uma dúvida, não em relação à execução direta da planilha, ou sobre um conceito abordado, mas sobre como o conhecimento apresentado se relaciona com a vida dos cursistas. Quantas vezes esta pergunta não é feita nas salas de aulas? Quantos alunos silenciam-se, culpam-se por não conseguirem fazer sentido daquelas informações, tão fora do seu contexto? Seguidamente os professores atravessam seus alunos com conhecimentos-flechas, que ao perfurarem seus corpos, deixam apenas a ferida que fizeram.

Assim como a participação, a colaboração é condição necessária à prática de ensino/aprendizagem e deve ser aprimorada de forma fundamentada e duradoura. No entanto, é sempre um perigo falar em aperfeiçoamento de estratégias de interação que envolvem alunos, professores, escolas e salas de aulas, visto que a colaboração, banalizada no uso dos termos, pode ser apenas cosmética e não expressar a genuína e mútua troca de experiência e compartilhamento.

Este raciocínio favorece o entendimento de que tanto os alunos como os professores carecem de um esforço extra para que a colaboração se fortaleça e possibilite o intercâmbio de ajuda mútua (Mattos; Castro, 2011). No contexto destes alertas, a definição de parâmetros colaborativos se faz necessária; a quantidade de trabalho que a colaboração envolve e sua distribuição equitativa; a simetria de poder e uniformidade hierárquica entre os colaboradores; a articulação combinada de esforços no coletivo; o espaço e o tempo democraticamente definido; a solidariedade e empatia entre os pares; o compartilhamento de ideias, procedimentos e resultados, são apenas alguns dos parâmetros que delimitam uma colaboração efetiva na produção de um trabalho coletivamente projetado.

De acordo com Erickson (1993), quando tentamos ensinar sem colaboração dos que estão aprendendo, corremos o risco de deturpamos o ensino de forma quase irreconhecível, inibindo os tipos de aprendizagem possíveis, tal qual vimos na cena anterior. Se esta suposição está correta, então colaboração não é uma opção que devemos acrescentar se quisermos um ensino mais agradável ou atualizado. Mais precisamente, a colaboração

pode e deve ser a condição essencial para o sucesso da prática profissional dos professores e alunos.

A cena 2, caso 2 demonstra o momento em que, ao final da aula, a professora se solidariza com o aluno e o ajuda a concluir a tarefa. Percebendo que todos já haviam ido embora e que ele permanecia em seu lugar, ela se aproxima e inicia um contato individualizado.

O aluno Francisco faz um movimento de querer entregar o trabalho incompleto, já que não estava conseguindo realizar a questão. Atenta à esta situação, a professora Rosa se coloca em uma posição de auxílio e pergunta: – Conseguiu? Ao que ele responde: – Mais ou menos. Ela então explica: – Não é fácil, você tem um pessoal que já está acostumado... Buscando tranquilizar o aluno, a professora Rosa pergunta: – O que você não está entendendo? Ele não responde, mas mostra o papel com o exercício incompleto. A professora Rosa identifica a dificuldade e o ajuda.

A cena 2 mostra uma sala de aula, com carteiras vazias com computadores e monitores sobre as mesas dos alunos. Apenas um aluno se encontra na sua carteira no fundo da imagem. A professora está em pé ao seu lado. Ambos olham o exercício em papel sobre a mesa.

Com base na interação estabelecida, com proximidade entre os sujeitos, a professora Rosa tem a oportunidade de resgatar um precioso valor da educação, o ensino mediado. Segura de sua posição e papel, ela acompanha e colabora diretamente com o desenvolvimento da tarefa. Ela faz perguntas que sabe que o aluno Francisco pode responder:

Aluno Francisco: – isso aqui é o transporte, ele quer dizer o quê?

Professora Rosa: – Ele vai transportar por uma certa distância, é a distância entre a obra e o depósito, tá? (Ela vai além das perguntas e segue para a explicação)

Professora Rosa: – Então, essa distância você tem informação, de 60 km. Ao longo do processo, a professora lembra o aluno Francisco de que ele deve levar a mercadoria e depois trazer o caminhão de volta, e então lhe dá a resposta: – Então você vai dobrar essa distância.

Francisco responde: 120. Ela confirma: – 120. Ocorre que o exercício supõe cálculos sobre unidades de medida e a professora retorna ao valor encontrado, 120, e o lembra de que são 120 quilômetros e que – é tonelada vezes quilômetro.

Em seguida, pergunta ao aluno: – o que é essa tonelada? É o peso, que é de quanto? Ela mesma responde: – 1 e meio. Olhando para o aluno, ela diz: – Então você já tem 120.

O aluno responde com o cálculo já feito: – No caso dá 180.

A professora confirma a sua resposta: – Isso! E faz uma pequena correção: – 180, toneladas-quilômetro, tá? Que é a unidade do transporte.

Francisco retorna aos 60 quilômetros e a professora o relembra do cálculo do valor do quilômetro (120) vezes a tonelada (1,5): Aqui é 60 e aqui é 120 vezes 1,5. – isso aqui é a unidade da distância vezes o peso, isso aqui que você fez, 120 vezes 1,5, dá 180 toneladas-quilômetros, tá? Isso tudo vezes o custo do transporte. Ela

continua: – Tá certo, agora você tem que fazer essa multiplicação aqui. E o resto aqui é só você preencher com informações que estão na frente do problema.
O aluno agradece e confirma: – Depois soma com 16%?

Com essa explicação, com o tom de voz adequado, com a demonstração de interesse no seu aprendizado, o aluno Francisco consegue entender a tarefa. Não durante a aula, ou com a ajuda de seus colegas, mas quando estava sozinho, num enquadre seguro com a professora. Finalizando a sua explicação, a professora orienta para os próximos passos: – aí você vai achar o custo da sua obra, né? Você, somando esses itens todos, você tem o custo da obra, aí você tem um percentual de benefícios e despesas indiretas (BDI) que você vai calcular esse percentual em cima do custo. O custo mais o percentual... é o preço final da obra, tá?

A professora Rosa volta para o seu lugar e aguarda o aluno finalizar a tarefa. Em seguida, o aluno Francisco levanta-se e dirige-se à mesa da professora. Entrega o trabalho, sua expressão é a de quem quer justificar algo. Isto não passa despercebido pela professora que lhe conforta: – Pode deixar, depois a gente vê com calma. O aluno enfatiza o seu agradecimento: – Obrigado, tá? Ao que a professora responde: – espero que eu tenha ajudado um pouco. O aluno responde sorrindo: – Ajudou, claro!

A análise desse quadro chama a atenção para o fato de que no processo interativo, a forma de falar muitas vezes se torna mais importante do que aquilo que é dito. Nos enquadres maquinados, onde há assimetria de poder, nesse caso, a professora que sabe e o aluno Francisco que não sabe, não há ruptura de quadro. Diferente da cena 1, neste o quadro relatado mostra que o aluno Francisco e a professora estão de acordo entre si, e sobre o fato de que suas faces e fachadas estão sendo preservadas. O aluno não consegue terminar a tarefa e a professora colabora com ele. Os ritos de uma aula estão sendo cumpridos conforme as expectativas dos sujeitos em interação, a professora ensina, o aluno aprende, ainda que ao longo da aula este aluno tenha se sentido bastante inapropriado, a medida em que não conseguia nem realizar a tarefa, nem pedir ajuda.

Neste enquadramento íntegro, até os turnos de fala são respeitados. Enquanto um fala o outro escuta e vice e versa. Tudo parece estar sob controle e seguindo as regras previamente e até, inconscientemente, compartilhadas entre os parceiros. Cada fala depende da resposta do outro. Buscam não perder a própria face e preservar a do outro, que o completa e dá sentido.

O que chama atenção para a cena em questão é o fato de apenas duas pessoas fazerem parte dela. A sala está vazia, todos foram embora. Restou o aluno Francisco e sua dúvida. A pergunta que se coloca é: o enquadre poderia ter se dado com os demais alunos presentes? Muito provavelmente a resposta seria não, se considerarmos os diversos chãos conversacionais como os espaços/tempos em que outro participante da interação “fala”,

ou seja, tem posse do “momento” na conversa. Isto mostra o quão dinâmico é o processo interacional, pois cabe tanto as disputas por momentos interacionais, quanto seus afastamentos, silenciamentos, desaparecimentos.

A cena 3, caso 3 é o caso mais emblemático desta categoria, e que se repetiu algumas vezes, refere-se aos momentos em que o professor corrige/comenta o exercício feito por um dos grupos em que a turma foi dividida. Durante a maior parte desses momentos, os cursistas que não são do grupo apresentador, se distraem e não prestam atenção no que está sendo dito pelos colegas que apresentam e pelo professor Carlos.

A cena 3 mostra uma sala de aula arrumada em blocos de 5 fileiras de 4 carteiras cada. Os alunos sentam-se na terceira, na quarta e na quinta fileiras, deixando as duas primeiras vazias. Os alunos olham o celular e se levantam, saindo e entrando na sala. Somente uma aluna olha na direção do professor.

Tal fato foi possível observar tanto a partir da revisitação dos vídeos e dos registros em caderno de campo, como das transcrições das falas. Talvez, se a postura ou estratégia de interação do professor para este momento fosse outra, todos os alunos (ou pelo menos uma parte maior) estariam participando do debate, o que, infelizmente, não ocorreu. Justamente por isso, compreendemos que, nos momentos em que a discussão com apenas um grupo aconteceu, os demais tiveram a participação dificultada e, conseqüentemente, a aprendizagem. No enquadre analisado, o professor Carlos fala (dirigindo-se à turma) que controle interno tem 4 objetivos.

O Aluno André menciona os exercícios e segue ajudando o professor Carlos, lendo o material sobre o assunto, produzido por seu grupo no dia anterior.

Os Alunos Bento e César conversam, assim como os Alunos Marcos e Vinicius.

Nesse momento, a aluna Maria entra na sala. O aluno Bento passa a conversar com a aluna Beatriz, faz anotações em seu bloco, vira-se para trás e pergunta algo para ela.

O som da sala é de burburinho.

A aluna Bete comenta algo com a aluna Cíntia que está sentada logo atrás e pergunta algo ao aluno André.

A Aluna Maria retira um papel de sua bolsa.

Enquanto isso, o professor Carlos continua comentando as respostas lidas pelo grupo apresentador.

O aluno Bento mexe no celular.

A aluna Bete discute um trecho do exercício com o aluno André, enquanto o professor vai comentando.

O aluno Pedro volta a ler. Os alunos César, Paulo e Caio conversam sobre algo no caderno de César e riem. Parecem comparar notas ou rever algo.

O professor Carlos comenta sobre o manual de procedimentos, tema da aula.

O aluno Bento continua mexendo no celular. O aluno Tomás entra na sala.

O professor Carlos pede que a aluna Ana, do grupo do município X (outro grupo) apresente o trabalho de seu grupo.
O aluno Bento para de ver o celular e conversa com a aluna Beatriz e em seguida volta a mexer no celular.
O aluno Marcos esfrega a parte traseira dos ombros, manifestando certo cansaço, cruza os braços.
O aluno Bento deixa o celular de lado e folheia a apostila do curso.
A aluna Bete faz uma pergunta ao aluno André e em seguida atende o celular.
A aluna Bete sai da sala para atender ao telefone.
A aluna Ana volta a ler o exercício.

Considerando a microsociologia de Erving Goffman “em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional” (Goffman, 1998, p. 107). Contudo, tais enquadres não dizem respeito, necessariamente, à aula, mas às interações estabelecidas entre colegas, considerando a situação da aula. Durante as apresentações dos grupos, o professor interage face a face com os cursistas, nem todos, ao menos os que compõem o grupo apresentador. Também realiza apontamentos e questionamentos.

Acreditamos que para que todos interajam entre si, como um grande grupo, portanto, seria preciso a identificação e o estabelecimento do enquadre para todos. Fato que não aconteceu. Nesse momento percebemos uma ruptura de quadro, e a formação e manutenção de novos quadros. Como vimos em Goffman (2012a), tal ruptura pode repercutir pelo menos de duas maneiras: i) quadros maquinados, ou ii) quadros tonalizados. Nos primeiros, quando existe uma assimetria de poder expressa quando os sujeitos em interação estão de acordo que um sabe algo que outro não sabe, “a aluna Bete comenta algo com a aluna Cíntia que está sentada logo atrás e pergunta algo ao aluno André”, ou mesmo quando o aluno Bento mexe no celular, ou quando o aluno Marcos cruza os braços, ou ainda quando a aluna Bete atende o celular e sai da sala.

Nos quadros tonalizados, quando os indivíduos têm consciência de que a realidade foi ou está sendo transformada, criam estratégias, por vezes fingidas, para lidar com a situação. Este é o caso das conversas paralelas, das ações de folhear a apostila e até de rir de alguma piada. Para que a barreira à participação e à aprendizagem seja minimizada é fundamental que se compreenda o jogo das interações. Em princípio, os esforços devem ser direcionados para que os interlocutores reconheçam o enquadre principal e seus derivados. Por meio da metamensagem contida em todo o enunciado, que sinaliza o que é dito, feito ou como está sendo interpretado o que é dito e feito. “Em outras palavras, o enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação”. (Goffman, 1998, p. 107).

Dessa forma, em toda interação, é necessário entender que os interlocutores interpretam essas mensagens, e lhes dão sentido (ou sentidos!). Estar em uma sala de aula,

com carteiras, quadros negros ou brancos, em presença de um professor e de colegas alunos é metamensagem suficiente para que os alunos a interpretem como uma aula. Neste caso, lembramos que cada enquadramento possui ritos que, em princípio, devem ser respeitados. O que podemos perceber no caso da cena em questão?

Houve uma clara ruptura de quadro. Por seus comportamentos inapropriados, os alunos demonstraram ter realizado uma leitura equivocada da situação. Nesta cena, foi difícil acompanhar os turnos de fala, já que todos falavam ao mesmo tempo, ainda que baixinho, se dispersaram mexendo em bolsas, celulares, entrando e saindo da sala. Neste cenário, o que pode ter sido aprendido? O que os alunos estão nos dizendo? Em uma análise geral, que, em situações como esta, eles não se envolvem. Nesse caso, a preocupação com a preservação da face tem mais a ver com o colega ao lado (ou atrás) do que com o professor. Como servidores públicos dos municípios do Rio de Janeiro, foram liberados de seus trabalhos para aprimorar suas formações, mas mesmo presentes fisicamente, não se envolveram, em decorrência, pouco aprenderam.

5 Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo analisar as interações entre alunos e professores no contexto da sala de aula, a fim de compreender a importância da interação desses sujeitos na dinâmica do processo educacional. Reconhecemos que essas interações nem sempre se dão de forma tranquila, já que, muitas vezes, elas se estabelecem através de embates difíceis. A discussão a respeito da análise das interações face a face, amparou-se na pesquisa intitulada *Inclusão na Administração Pública: um estudo sobre o papel de uma escola de governo no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas públicas mais inclusivas*. Esta pesquisa foi coordenada por esta autora e realizada entre os anos de 2015 e 2018, com base na abordagem de pesquisa etnográfica, por um período de 6 meses.

Foram realizados registros em vídeo de três cursos da Escola de Governo *lócus* da pesquisa, quais sejam: Economicidade em Licitações, Controle Interno e Economicidade em Licitações em Contratos Administrativos – Compras e Serviços, temáticas de grande interesse e importância para gestão dos gastos públicos, que totalizaram 76 horas-aula. Tais registros foram minutados, decupados, transcritos, codificados e categorizados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o que permitiu a realização de uma microanálise das interações face a face.

Esse trabalho destacou três cenas/casos que mostravam interações entre professores e alunos, com enfoques na participação do aluno, na estratégia de interação e nas barreiras à aprendizagem. Verificamos a questão da interação tanto de modo específico como mais geral, sua dinâmica e as relações sociais envolvidas. Os pressupostos teóricos,

epistemológicos e metodológicos contribuíram sobremaneira para entender a natureza e os símbolos através dos quais os indivíduos negociam suas realidades sociais.

Para fins do estudo pretendido foi escolhida a parte do trabalho de Goffman (2012a, 2012b, 2012c) sobre a noção de realidade, de quadros da experiência social e de preservação da face. Somamos a este, o referencial metodológico da etnografia por Geertz (1981), Erickson (1993), e Mattos e Castro (2011) e do interacionismo simbólico por Bryman (1992), Godoy, (1995) e Blumer (1986).

A primeira das cenas escolhidas para fins deste artigo, intitulada Cena1/Caso1, tratou de apresentar um exemplo em que um aluno/cursista lança uma pergunta sobre o que a professora estava trabalhando, interrompendo-a e questionando-a. Tal fato foi percebido como uma ruptura de quadro à medida que houve um atravessamento no rito da aula e, por conseguinte, do planejamento docente. Com a análise desta cena questionamos sobre as vezes em que perguntas deixam de ser feitas em sala de aula, ou quantos alunos silenciam-se, culpam-se por não conseguirem entender os conteúdos abordados? Foi possível identificar fatores que limitaram uma colaboração efetiva no desenvolvimento de um trabalho planejado de forma a incluir o aluno, merecendo especial atenção, para a dificuldade nas interações estabelecidas. Além disso, verificamos a ausência de parâmetros colaborativos de horizontalidade nas interações, de definição de espaço e tempo de fala, e de solidariedade e empatia entre os sujeitos. Com o rompimento do quadro pelo questionamento do aluno, todo o resto, infelizmente, pareceu ruir.

A cena 2, caso 2 mostrou um episódio, ao final de uma aula, em que toda a turma havia ido embora, exceto um aluno, que estava com dúvidas para resolver determinado exercício. A professora, demonstrando preocupação, o ajuda na tarefa. O contato individualizado nos pareceu colaborar com um enquadramento íntegro, ou seja, ações que estão de acordo com as expectativas dos sujeitos participantes, manifestadas no respeito aos turnos de fala, na busca pela preservação das fachadas, tanto a face da professora ela parecia se entender, como a do aluno neste mesmo sentido – o professor que ensina e o aluno que aprende. A atenção dada pela docente e a forma como foi manejada demonstra a importância do tom da voz, da proximidade, da demonstração de interesse genuíno para o sucesso do processo interativo e, neste caso, educativo.

A cena 3, caso 3 por sua vez, abordou um episódio que se repetiu algumas vezes: alunos dispersos e desatentos à interação que se estabelecia entre o professor e um determinado grupo de alunos. Isso porque a tarefa, em pequenos grupos, desencadeou uma nítida ruptura de quadro. Por seus comportamentos inapropriados, os alunos demonstraram ter realizado uma leitura equivocada da situação, acreditando, talvez, que aquele episódio não lhes dizia respeito, não lhes interessava ou não fazia parte do conteúdo a ser aprendido. No momento em questão não ocorreu, portanto, identificação e estabelecimento do enquadre

da interação para toda a turma, o que poderia contribuir sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem. Restando, portanto, a formação de novos, mas pequenos quadros. Nesta cena, foi difícil acompanhar os turnos de fala, os alunos se dispersaram mexendo em bolsas, celulares, entrando e saindo da sala. Nos questionamos o que teria sido aprendido?

Finalmente, o estudo realizado nos permitiu identificar a importância da análise das interações face a face, neste caso, entre alunos e professores, especialmente aquelas que partem da perspectiva do aluno, pois oferecem aportes importantes para a compreensão dos processos de exclusão e de inclusão no campo educacional. Mostrou a importância de desenvolvermos novos estudos sobre as interações para buscarmos respostas às perguntas colocadas, especialmente aquelas sobre o que os alunos têm para nos dizer.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RG: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: Perspective and Method**. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press, 1986.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRYMAN, Alan. **Research methods and organization studies**. London, UK: Routledge, 1992. <https://doi.org/10.4324/9780203359648>.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- CRANE, Tim. Dualism, Monism, Physicalism. **Mind and Society**, v.1, n. 2, p. 73-85, 2000. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/CRADMP>. Acesso em: 20 de junho de 2024.
- ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: Maria Inês Pagliarini Cox; Ana Antônia de Assis-Peterson (org.), p 9-17. **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- ERICKSON, Frederick. A Etnografia na Pesquisa qualitativa Conferência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP), em 25 de agosto de 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC, 1981.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20594>. Acesso em: 20 de junho de 2024
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: Branca Telles Ribeiro; Pedro M. Garcez. (org) **Sociolinguística Interacional**. Cap. 5, p 70-97. Porto Alegre, RG: Edições AGE Editora. 1998.
- GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. (20º ed). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012b.
- GOFFMAN, Erving. Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. (2º ed). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012c.

FILGUE, Beatriz Silveira Castro HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: princípios em prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

MARTINO, Luis Mauro Sá; SANTOS, Ana Paula. Questões metodológicas da pesquisa de campo em Comunicação organizacional: um olhar a partir da microssociologia de Goffman. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 17, n. 48, p. 61-83, 2020. <https://doi.org/10.18568/cmc.v17i48.2080>.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida (org). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MELO, Sandra Cordeiro de, NETTO, Natalia Barboza & LIMA, Carolina Barreiros de. **Avanços da análise de conteúdo nas pesquisas em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 24, n. 80, p 365-382, 2024, <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.AO12>.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ESPÍRITO SANTO, Tanúzia Maria Vieira. Gerenciamento de Impressões, Comunicações e Ações Simbólicas como Elementos Facilitadores na Gestão de Processos de Mudança Organizacional. In: **Anais do XX III Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD)**, 1999, Foz do Iguaçu, PR. Anais do 23º ENANPAD. Porto Alegre: Scan – Editoração e Produção Gráfica, 1999. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <https://observasc.ufsc.br/marcelo-milano-falcao-vieira/anais-de-congressos/>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (18ª ed). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. v. 45, n.1, p.58-71, 2005.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

SCHWANDT, Thomas A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: Norman Kent Denzin; Yvonna Lincoln Sessions. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Publicações Sage, p 118-137, 1994.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

MINIBIOGRAFIA

Sandra Cordeiro de Melo

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada II do Programa de Pós-graduação em Educação (Ppge) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: sandracmello@gmail.com