



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RENATA SARAIVA DE ALBUQUERQUE MONTEIRO THÉ

**AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR PROFESSORAL EM SITUAÇÕES DE
CONFLITO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO À LUZ DO
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

FORTALEZA

2015

RENATA SARAIVA DE ALBUQUERQUE MONTEIRO THÉ

AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR PROFESSORAL EM SITUAÇÕES DE
CONFLITO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eulália Vera
Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

T35r

Thé, Renata Saraiva de Albuquerque Monteiro.

As representações do agir professoral em situações de conflito em sala de aula : um estudo à luz do interacionismo sociodiscursivo / Renata Saraiva de Albuquerque Monteiro Thé. – 2015.

187 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Linguística aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1.Disciplina escolar – Ceará. 2.Administração de conflitos – Ceará. 3.Ambiente de sala de aula – Ceará. 4.Professores e alunos – Ceará – Atitudes. 5.Análise do discurso. I. Título.

CDD 371.10240141

RENATA SARAIVA DE ALBUQUERQUE MONTEIRO THÉ

AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR PROFESSORAL EM SITUAÇÕES DE
CONFLITO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em 25/02/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves Assis

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maia Farias Vasconcelos

Universidade Federal do Ceará (UFC)

“De todo o coração eu vos louvarei, ó Senhor, meu Deus, e glorificarei o vosso nome. Porque vossa misericórdia foi grande para comigo”.

- Sl 85

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, que, com amor e dedicação, incentivou-me e apoiou-me durante todo o meu percurso acadêmico e à minha mãe, pelo esforço empreendido em proporcionar-me uma boa educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da minha vida e pela fortaleza espiritual com que me cumulou nesses anos.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, que me proporcionou a serenidade necessária para pesquisar.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional, pelo tempo dedicado às leituras e releituras do meu trabalho e, sobretudo, pelos ensinamentos dos últimos 12 anos.

À minha família, por estar sempre ao meu lado e por ser um norte em minha vida.

Aos membros do grupo de estudos GEPLA, pelo carinho com que me acolheram, ainda na graduação, e pela disponibilidade nos momentos em que precisei.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), pelo empenho e pela presteza, sem os quais seria impossível concluir este trabalho.

Aos colegas do PPGL, com os quais dividi angústias e alegrias durante os meus primeiros passos de pesquisadora.

À minha orientadora, pela paciência demonstrada no exercício da orientação acadêmica, que se refletiu em um grande amadurecimento profissional para mim.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um estudo sobre as representações que duas professoras de português do Ensino Médio fazem de seu trabalho diante de situações de indisciplina/conflito em sala de aula, através da análise das modalizações presentes em seu discurso. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como o professor se representa em seu discurso sobre o agir professoral, e os objetivos específicos foram: analisar como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de indisciplina/conflito em sala de aula e investigar como ele mobiliza as modalizações ao falar de seu agir diante desses momentos. O objeto de estudo é, portanto, o discurso do professor produzido seja em sala de aula (agir real) seja em situação de autoconfrontação (agir representado). Os dados foram coletados em duas escolas públicas da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, através da observação e gravação das aulas das participantes, da aplicação de um questionário e de uma entrevista em situação de autoconfrontação. Para análise dos dados, adotamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), que fornece importantes elementos para a análise das representações do agir professoral (CICUREL, 2010, LEURQUIN, 2013), por meio da análise do texto produzido pelo professor e, mais especificamente, das modalizações. Através desse estudo, verificamos que as modalizações mais utilizadas pelas participantes, no momento de lidar com a indisciplina em sala de aula, foram as modalizações deônticas de natureza permissiva (*poder + infinitivo*). Já durante a autoconfrontação, houve um predomínio de modalizações lógicas e apreciativas, sobretudo, ao falarem dos impactos da indisciplina discente em seu agir. Apesar de cada participante revelar representações distintas, verificamos que ambas mencionam o diálogo como uma estratégia para lidar com a indisciplina e também falam da importância de buscar entender as razões dos comportamentos indisciplinados dos estudantes. Observamos que a metodologia adotada é um aspecto relevante para entender a indisciplina. Constatamos ainda que as participantes adotaram estratégias diferentes para lidar com as situações de indisciplina/conflito em classe. De fato, tais estratégias variavam a depender da turma com as quais cada qual lidava. Observamos também que, em geral, as situações consideradas conflituosas para cada participante eram diferentes. Para explicar essa diferenciação, foram destaques as representações de cada educadora, reveladas na autoconfrontação. O contexto de produção foi também outro fator importante, visto que as duas colaboradoras atuam em escolas distintas da cidade. Por fim, esta pesquisa nos mostrou que, para tentar entender a indisciplina em sala de aula e a reação dos docentes ao se defrontar com ela, é preciso analisar o que dizem os professores sobre o seu agir diante da indisciplina.

Palavras-chave: representações, agir professoral, modalizações, conflito, indisciplina.

ABSTRACT

This dissertation presents results of a study on the representation that two high school teachers of Portuguese language make about their own work before indiscipline/conflict situations in class by analyzing the modalizations present in their speech. The main goal of this research was to investigate the representation itself of the teacher about his acting of teaching, and the specific ones were: analyzing how the teacher modalizes his speech before indiscipline/conflict situations in class and investigating the way he handles the modalization when talking about his own acting in these moments. The object under study is, hence, the teacher's speech produced in class (real acting) as well as in self-confrontation (represented acting). Data were obtained from two public schools in the state of Ceara, through the observation and videorecording of lectures hold by the two volunteers, and after applying a questionnaire and an interview in self-confrontation, as well. The theoretical framework of the Sociodiscursive Interacionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), which provides important elements to the analysis of representations of the acting of teaching (CICUREL, 2010, LEURQUIN, 2013) was adopted, and the data was analyzed from the texts produced by the teacher and, particularly, from the modalizations. From this study, we observed that the teacher used mostly deontic modalizations when dealing with indiscipline in class, especially the permissive ones (can + infinitive). On the other side, during the self-confrontation stage, appreciative and logical modalizations dominated the speech, especially when the teacher talked about the influence of students' indiscipline in his acting. Although each volunteer revealed different representations, we observed that both of them mentioned the dialog as a strategy to help facing the indiscipline and, in addition, both of them pointed the importance of investigating the underlying reasons for students' behaviour. We concluded that the adopted methodology is relevant to understand indiscipline. Furthermore, we noted that the volunteers took different strategies to deal with indiscipline/conflicts in class. In fact, such strategies varied from class to class. We observed also that, in general, the volunteers rated the situations as conflicting according to different judgement criteria. To explain this difference, we highlight the representations themselves revealed in the self-confrontation stage. The scenario in which the investigation was done also played a role, since the two volunteers work at different schools. Summing up, this research showed us that, to get an understanding of the indiscipline in class and the teachers' reaction before it, we have to analyze what teachers say about their own acting before the indiscipline.

Keywords: representations, acting of teaching, modalizations, conflict, indiscipline.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Quadro explicativo das funções modalizadoras	69
QUADRO 02	Relação entre problemas, objetivos, etapas da coleta e estratégias de apreensão dos dados	78
QUADRO 03	Quadro explanatório dos sinais adotados na transcrição dos dados	83
QUADRO 04	Modalizações identificadas durante a autoconfrontação – participante 1	121
QUADRO 05	Modalizações identificadas durante a autoconfrontação – participante 2	146

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A INDISCIPLINA EM AMBIENTE ESCOLAR	27
2.1	Relatório TALIS	34
2.1.1	<i>O tempo gasto do professor em sala de aula</i>	35
2.1.2	<i>A avaliação dos professores acerca da relação professor-aluno</i>	40
2.1.3	<i>A interferência das crenças, das práticas e das atitudes dos professores no clima em sala de aula e no sentimento de autoeficácia</i>	42
2.1.4	<i>Os efeitos das práticas pedagógicas no clima disciplinar em sala de aula</i>	44
3	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	46
3.1	A interação	46
3.1.1	<i>O círculo de Bakhtin</i>	47
3.2	<i>O interacionismo social</i>	48
3.2.1	<i>O Interacionismo Sociodiscursivo</i>	50
3.2.1.1	<i>O agir</i>	53
3.2.1.2	<i>Texto: o objeto de estudo do ISD</i>	56
3.2.1.3	<i>Os mecanismos enunciativos</i>	59
4	METODOLOGIA	71
4.1	Método de abordagem	71
4.2	Métodos de procedimento	71
4.2.1	<i>Tipo de pesquisa</i>	72
4.2.2	<i>Procedimentos para coleta de dados</i>	72
4.2.2.1	<i>Contexto e participantes da pesquisa</i>	73
4.2.2.2	<i>Instrumentos</i>	74
4.2.2.3	<i>Descrição da coleta de dados</i>	75
4.2.2.4	<i>Descrição da análise de dados</i>	78
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
5.1	O discurso do participante 1	82
5.1.1	<i>Contexto de produção</i>	84
5.1.2	<i>As aulas</i>	85
5.1.2.1	<i>Aula 1</i>	87
5.1.2.2	<i>Aula 2</i>	89
5.1.2.3	<i>Aula 3</i>	91
5.1.2.4	<i>Aula 4</i>	93
5.1.2.5	<i>Aula 5</i>	95
5.1.2.6	<i>Aula 6</i>	99
5.1.2.7	<i>Aula 7</i>	101
5.1.3	<i>A Autoconfrontação</i>	102
5.1.3.1	<i>Papel do professor</i>	104
5.1.3.2	<i>Ação docente diante da indisciplina</i>	107
5.1.3.3	<i>Possíveis causas da indisciplina de uma turma</i>	108
5.1.3.4	<i>Interferência do conflito e da indisciplina em sala de aula</i>	110
5.1.3.5	<i>Representações sobre o agir discente</i>	115
5.1.3.6	<i>Relação professor-aluno</i>	118
5.1.3.7	<i>Outros fatores que facilitam a indisciplina</i>	119
5.1.4	<i>O questionário</i>	122
5.2	O discurso do participante 2	126
5.2.1	<i>Contexto de produção</i>	127

5.2.2	<i>As aulas</i>	127
5.2.2.1	<i>Aula 1</i>	129
5.2.2.2	<i>Aula 2</i>	132
5.2.2.3	<i>Aula 3</i>	134
5.2.2.4	<i>Aula 4</i>	136
5.2.2.5	<i>Aula 5</i>	137
5.2.2.6	<i>Aula 6</i>	138
5.2.2.7	<i>Aula 7</i>	141
5.2.3	<i>A Autoconfrontação</i>	145
5.2.3.1	<i>Sentimento da professora diante de indisciplina/conflito em sala de aula e ação docente ao se defrontar com esses momentos</i>	148
5.2.3.2	<i>Possíveis causas da indisciplina das turmas</i>	156
5.2.3.3	<i>Relação professor-aluno</i>	161
5.2.3.4	<i>Metodologia de ensino</i>	163
5.2.3.5	<i>Medidas para reduzir a indisciplina em classe</i>	166
5.2.3.6	<i>Possíveis causas da diferença comportamental entre as turmas observadas</i>	170
5.2.4	<i>O Questionário</i>	173
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	180

1 INTRODUÇÃO

O modelo de ensino e de aprendizagem referendado em sala de aula de língua portuguesa no Brasil é merecedor, mesmo com a evolução dos estudos da área, de uma reflexão contínua, dada à complexidade das questões pedagógicas, psicológicas, históricas, sociológicas e de comunicação envolvidas no processo. Trata-se, portanto, de um estudo que extrapola o domínio da enunciação e da avaliação de saberes. Após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), foram realizadas reformas na educação, que tiveram como base o *slogan* “escola para todos”. A partir daí foram abertas as portas da escola, como deveria ser, para todas as classes sociais. No entanto, pouca atenção foi dada para outras questões, tais como a formação de professores, a quantidade de alunos por turma e os desdobramentos disso na qualidade do ensino, que desemboca na relação entre professor e aluno. De fato, a presença de indisciplina, de situações de tensão nessa relação pode influenciar, por exemplo, no modo como o docente representa o seu trabalho (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Deste modo, um estudo que analise o impacto de conflitos em sala de aula na representação do agir professoral se faz importante, uma vez que nos faz refletir também sobre o modelo de ensino e de aprendizagem contemporâneo.

A instituição escolar contemporânea, segundo Colling e Fontoura (2012), tem como proposta a autorregulação dos alunos, por meio da disciplina. De acordo com as autoras, nos séculos XVII e XVIII, surge o modelo que conhecemos atualmente de escola, com a organização das cadeiras enfileiradas, com o uso de uniformes, com a valorização do silêncio e com o olhar vigilante do professor, visando ao controle e à disciplina. De fato, para elas o indivíduo aprende, na escola, a manter sob controle a si mesmo e aos outros. O sujeito é, então, disciplinado, civilizado, adestrado; conduzido a usar suas potencialidades para produzir para a sociedade e a adotar os modelos de comportamento estabelecidos e difundidos por ela. Segundo Colling e Fontoura (2012), é neste período que se inaugura o poder sobre o corpo. De fato, para Foucault (1997), o século XVIII inaugurou a disciplina como sofisticação do poder, momento em que o corpo passa a ser objeto de controle. A partir de então, não há mais punições violentas contra o indivíduo, como castigos corporais, mas uma limitação de sua liberdade e atribuição de recompensas. Segundo o referido autor, esta é uma forma de poder mais econômica (um vigiando a muitos), mais discreta e, até mesmo, quase invisível, o que

afasta a resistência. Assim, como concluem Colling e Fontoura (2012), a função socializadora que a escola diz desempenhar é, na realidade, uma função disciplinadora.

De fato, para Foucault (1997), a escola exerce, além do papel de ensinar, as funções de vigiar, hierarquizar e recompensar. Assim, o aluno, de acordo com seu desempenho, seu comportamento e suas capacidades, assume determinada posição no espaço físico da sala, adentra a determinadas classes mais avançadas (como, por exemplo, as chamadas turmas especiais); enfim, o sujeito é classificado pelo seu nível de enquadramento aos padrões de comportamentos. Mas, como mencionam Colling e Fontoura (2012), não é natural do ser humano seguir um único modelo comportamental; sua natureza é singular, lugar de impulsos em luta pela supremacia. Daí a resistência à disciplina esperada pela escola.

De fato, para Panizzi (2004), tanto aluno quanto professor, como sujeitos concretos, contextualizados no tempo e no espaço, são espaço de singularidades, gerenciados no conflito, nas diferenças e na heterogeneidade; eles “pensam, sentem, sofrem, amam e criam” (PANIZZI, 2004, p.1). Esta autora ressalta o contexto conflituoso da escola, relacionando-o, em partes, à “não aceitabilidade do outro como um legítimo outro na convivência”, termos de Maturana (1999)¹, bem como à “inabilidade de se lidar com os conflitos comuns ao convívio humano”. Tais fatores são ligados, segundo ela, à afetividade, “território das emoções, das paixões e dos sentimentos” e característica de qualquer relação humana. Assim, não só a cognição, mas também a emoção é inerente ao desenvolvimento e, portanto, ao processo ensino-aprendizagem.

Em seu trabalho, Panizzi (2004) adota as contribuições do francês Henri Wallon, segundo o qual os conflitos são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade, pois rompem as estruturas prefixadas e os limites predeterminados. Eles, na realidade, fazem parte da natureza humana. De fato, a presença do conflito implica a existência de “diferença”, aspecto sempre presente nas relações humanas pela característica múltipla e diversificada do homem. Na escola, não é diferente. Assim, o conflito, no cenário educativo, não é encarado pela autora como algo negativo, mas como um aspecto essencial da natureza heterogênea do contexto escolar. Além disso, o conflito é considerado, como vimos acima, como um possível fator de

¹ MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

“desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”. Mas, como os professores lidam com o conflito em sala de aula? A escola é, segundo Panizzi (2004), “um espaço dialético, onde convivem autoritarismo e diálogo, oposição e interação, razão e emoção”. No cotidiano escolar, os conflitos geralmente estão ligados às atitudes antagônicas dos discentes, chamadas por Wallon de “atitudes de oposição”, sempre geradas por um motivo concreto, como, por exemplo, “atividade desinteressante”, “atitude autoritária do professor” ou “simples gosto de exercitar a oposição”, característica da fase de reconstrução da personalidade pela qual passa o adolescente. Para a autora, os profissionais da educação – professores, coordenadores, inspetores, etc – muitas vezes não estão preparados para lidar com tais questões emocionais e, segundo ela, a visão padronizada de comportamentos e valores amplia os conflitos, vistos, nesta perspectiva, como afronta e desrespeito.

Como contribuição, Panizzi (2004) amplia, portanto, a visão de conflito, comumente considerada como um aspecto negativo do cotidiano escolar. Na realidade, o conflito faz parte do contexto heterogêneo da escola, composta por sujeitos concretos, situados historicamente. Para os alunos os conflitos fazem parte da formação de sua personalidade, uma vez que, como traz Panizzi, “construção e reconstrução do saber acontecem quando se percebe o significado do que está sendo vivenciado, quando há a mobilização e a interação dos sujeitos nesse processo” (PANIZZI, 2004, p.10). No entanto, a autora destaca a inabilidade dos professores de lidarem com o desequilíbrio emocional dos discentes, que se reflete ou no autoritarismo ou na falta de autoridade do docente. É possível que tal fator se reflita no discurso do professor ao falar de seu agir; esse é justamente o objeto da pesquisa aqui proposta.

Observações experimentais frequentemente constataam a falta de respeito dos discentes para com seus professores, cuja autoridade é contestada, muitas vezes, de forma bastante rude. Por sua vez, a falta de respeito com frequência é combatida pelos educadores através de recursos como gritos e ameaças de punições. Este cenário de conflito é uma realidade, por exemplo, em algumas escolas de Fortaleza que servem de laboratório para a prática docente de alunos de graduação, durante o estágio docente. Com efeito, no primeiro contato com a sala de aula, ou seja, nas observações feitas, durante as disciplinas de Estágio de Observação, bem como no contato direto com os discentes como professora regente, durante as disciplinas de Estágio em Regência do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, notamos que os conflitos no ambiente de sala de aula parecem comprometer o equilíbrio emocional do professor, o

bom andamento da aula e, conseqüentemente, o trabalho do educador. De fato, o objeto da ação do professor é definido como “a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionadas” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 39). Por isso, uma pesquisa que procure investigar como a presença do conflito interfere no agir professoral se faz necessária. Acreditamos que uma análise das práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional, ou seja, do discurso do professor produzido em sala de aula e em situação de autoconfrontação, possa revelar o impacto desses momentos de tensão nas representações que o docente faz de seu agir.

Por ser uma abordagem ainda pouco utilizada, no Brasil, pela comunidade científica, mas muito interessante para os estudos relacionados ao ensino, o estudo aqui apresentado sobre as representações do agir professoral na presença de conflitos em sala de aula, a partir da análise das modalizações no discurso do professor, contribuiu para a compreensão de aspectos importantes do agir real, produzido em sala de aula, bem como para a compreensão de como o docente enxerga o seu trabalho ao ter que lidar com situações de conflito em sala de aula. Para isso, adotamos, como base teórico-metodológica, o Interacionismo Sociodiscursivo. Fizemos uso, portanto, desse modelo de análise textual, com base em Bronckart (1999, 2006, 2008), para analisar a representação que o docente faz de seu agir em sala de aula, a partir do estudo das modalizações presentes no discurso do professor.

O quadro teórico metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, além de desenvolver “uma teoria sobre o funcionamento e o desenvolvimento humano em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental” (PEIXOTO, 2011), oferece ferramentas para o estudo do texto, nosso objeto de pesquisa, bem como perspectiva teórica para interpretar nossos dados; o que explica a nossa escolha pelo ISD. Adotamos, portanto, como categoria de análise das representações do agir professoral, as modalizações, as quais fazem parte, como mostra Bronckart (2012), do nível superficial do texto. Para realizar a análise, segundo Machado e Bronckart (2009), é preciso anteriormente identificar o contexto de produção dos textos, ou seja, o seu contexto sócio-histórico, o suporte em que é vinculado, o contexto linguageiro imediato (que corresponde aos textos que acompanham o texto a ser analisado), o intertexto (o(s) texto(s) que se relacionam àquele analisado) e, finalmente, a situação de produção (que são as representações do produtor, distribuídas em emissor, receptor, local, tempo, papel

social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo de produção). A etapa seguinte é composta por uma análise dos três níveis textuais: o nível organizacional (no qual é possível identificar o plano geral dos textos, as sequências, os tipos de discursos e os mecanismos de textualização), o nível enunciativo (que engloba as modalizações e as vozes enunciativas) e o nível semântico dos textos (onde se encontram as figuras de ação). Como nosso trabalho está situado no segundo nível; é, portanto, nele que nos ancoramos para tratar dos nossos dados.

Segundo Bronckart (2008, p. 90), os mecanismos enunciativos fazem parte do nível superficial do texto, uma vez que operam “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; [...] eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários”.

Além de auxiliar a interpretação dos destinatários, os mecanismos enunciativos, como remarca Klautau (2011), contribuem para a coerência pragmática do texto. Segundo a autora, citando Charaudeau e Maingueneau² (2006, p. 334), as modalizações podem “explicitar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo, ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo”. Ela acrescenta que os mecanismos enunciativos permitem a emergência do não dito; podem, então, revelar o que está “por trás” do discurso do professor. Além disso, ao analisar os escritos que circulam em ambiente de trabalho, Klautau (2011) observa que o uso dos mecanismos enunciativos de modalização pode estar relacionado aos papéis sociais hierárquicos que os participantes ocupam na estrutura organizacional de sua empresa. Segundo a autora, a hierarquia dos papéis sociais pode estar relacionada, por sua vez, às representações interiorizadas que os participantes fazem da situação de ação de linguagem particular em que estão envolvidos. Relacionados ao uso de marcas de modalização nos escritos que circulam em ambiente de trabalho, encontram-se também os objetivos da interação verbal e os efeitos de sentido que se pretende alcançar. E, assim como traz Bronckart (2012), a análise das modalizações tem, como objetivo central, “(...) traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (p. 330). Daí a importância, do estudo dos mecanismos

² CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

enunciativos, mais especificamente das modalizações, nas pesquisas sobre as representações que o docente faz de seu agir.

Barros (2009), em sua dissertação, adotou, como uma de suas categorias de análise, as modalizações para analisar as relações de poder presentes na interação professor-estagiário *versus* alunos, a partir da análise do texto produzido em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado. A autora, além das modalizações (BRONCKART, 1999) utilizou, como categorias de análise, a hegemonia (MAGALHÃES, C., 2001)³ e a distribuição dos papéis sociais (VAN LEEUWEN, 1997)⁴. Para a análise dos dados, Barros adotou, como teoria, a Análise Crítica do Discurso (ACD), bem como as categorias do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), cuja base teórica, segundo a autora, pode ser articulada com ACD.

Em sua pesquisa, ela destaca que as marcas de modalização determinam as relações de poder em sala de aula de língua portuguesa. Por isso, contabiliza os tipos de modalização mais frequentes em seu *corpus*. Observa, a partir da análise dos dados, que certas modalizações contribuem mais para o exercício do poder; é o caso da função deôntica, que, como será definida posteriormente, está ligada ao domínio da obrigação e/ou conformidade com as normas em uso, assim como é a função que mais se liga ao social. Essa função apresentou uma porcentagem de ocorrência de 67% no *corpus* analisado por Barros. A autora menciona também a função lógica, com porcentagem de 17%, e a função pragmática, com 16%. Barros acredita que, por serem os organizadores da aula, é natural que os docentes tenham usado mais tais funções. Além disso, observa que as modalizações estão presentes, na maior parte dos casos, nos enunciados dos professores em formação, ocorrendo em pouco número nos enunciados produzidos pelos alunos, ou seja, seu uso pode estar ligado à posição que o sujeito assume na hierarquia dos poderes.

Para Barros (2011), o uso das modalizações é uma maneira utilizada pelos estagiários de exercerem o poder de uma forma menos explícita. E, quando presente no discurso dos discentes, representa o desejo destes de exercer poder em sala de aula. Dessa forma, as modalizações estão estritamente relacionadas à presença de relações de

³ MAGALHÃES, C. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

⁴ VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: Pedro, Emilia Ribeiro. **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editora Caminho, 1997.

poder na interação entre professor estagiário-aluno, bem como à disputa pelo poder em sala de aula.

Podemos apreender que a constituição das relações de poder e, no caso de sua pesquisa, a constituição de uma assimetria do poder em sala de aula está relacionada à definição dos papéis sociais dos participantes da situação de comunicação e ao contexto de uso da linguagem. De fato, menciona que, segundo Leurquin (2001), os papéis assumidos pelos atores podem mudar, devido à própria dinâmica da prática em sala de aula, fator que fortalece essa assimetria do poder. No entanto, Barros justifica os atos de indisciplina dos alunos que participaram da pesquisa pelo fato de as aulas não estarem sendo ministradas pelo professor da turma, e sim pelo estagiário. Entretanto, como foi dito no início deste capítulo, a resistência ao que diz o professor está presente no cotidiano do docente, não estando necessariamente ligada ao papel social indefinido do estagiário.

O trabalho de Santos (2011) adota também os mecanismos enunciativos para tratar das relações de poder no contexto educacional. O autor analisou como essas relações se fazem presentes na interação entre professor em formação (estagiário) e professor formador (professor universitário) durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Francesa. Ele menciona, em sua dissertação, que o estudo dos mecanismos enunciativos é importante para apreensão do tipo de interação que acontece entre o agente produtor e os destinatários, bem como para a identificação de importantes aspectos da interação verbal. Por isso, acrescenta que as modalizações podem revelar a presença da relação de poder entre o professor universitário e o seu aluno estagiário.

Também querendo entender as relações de poder em sala de aula de línguas constatamos, em Santos (2011), quanto o agir do estagiário é influenciado pelas diretrizes estabelecidas pela instituição de ensino em que foi realizado o estágio, pelo cronograma do curso de línguas, pelo livro didático adotado e pelo professor formador. Sua pesquisa, assim como o trabalho de Barros (2009), contribuiu no momento da análise dos nossos dados, uma vez que serviu, como outros trabalhos, como parâmetro de análise das modalizações.

Nosso trabalho encontra eco nos estudos com assento na ergonomia do trabalho e na clínica da atividade no momento em que entendemos a prática docente como um trabalho. Nessa perspectiva, somamo-nos aos estudos realizados por Machado, Lousada, Baraldi, Tardelli e Tognato (2004). Os autores propõem o

reconhecimento da importância do estudo do ensino como trabalho, a partir de uma abordagem discursiva das práticas de linguagem *no* e *sobre* o trabalho educacional. Para isso, eles partem dos pressupostos teóricos que relacionam agir humano e linguagem, que abordam a organização do trabalho na sociedade contemporânea, bem como a ideologia que permeia e influencia o trabalho educacional e, por fim, daqueles pressupostos que ressaltam o papel da linguagem *nas* e *sobre* as situações de trabalho. Baseando-se em Bronckart (2004), os pesquisadores ressaltam o papel dos textos (produzidos pelos próprios actantes ou por observadores da ação, na situação de trabalho ou sobre a atividade profissional), para a interpretação do agir, uma vez que as ações humanas não podem ser apreendidas apenas através da mera observação do agir. Como apontam os estudiosos, há duas possibilidades de se analisar o agir humano. No primeiro nível de análise, o pesquisador fica diante das condutas diretamente observáveis, chamadas de “dado” primeiro das pesquisas, ou seja, fica diante do agir real. No segundo nível de análise, acontece a leitura interpretativa dos dados, ou melhor, do agir representado, em que os actantes, por exemplo, observam, interpretam e avaliam o seu agir. A nossa pesquisa contempla os dois níveis de análise, uma vez que estuda o agir real, realizado em sala de aula, e o agir representado do professor, realizado em situação de autoconfrontação.

Numa construção teórica baseada na interação na sala de aula, no agir professoral e no repertório mobilizado pelo educador, Cicurel (2008) procura investigar como a comunicação acontece em sala de aula, bem como abstrair do agir do professor uma intencionalidade, através de uma análise reflexiva de suas práticas. Para isso, a autora leva em consideração a relação entre o fazer e o dizer, pois, como afirma, a prática em si e a representação que o sujeito faz dela podem ser diferentes.

Como mostra a pesquisadora, é preciso distinguir duas diferentes técnicas de se analisar as práticas: a observação das interações na sala de aula e a escuta do que diz o professor sobre o seu trabalho. No primeiro caso, segundo Cicurel, o pesquisador pode ter acesso às interações, aos objetivos, aos jogos de linguagem, aos métodos de avaliação, à regulação da palavra, ou seja, aos fatores que são explicitados durante a interação. Mesmo assim, para Cicurel, muitas informações permanecem fora do alcance do pesquisador pela impossibilidade de serem apreendidas pela técnica da observação; é o caso das representações dos actantes sobre o próprio agir, sobre o seu público e sobre as ideias e os projetos que constroem. De acordo com a pesquisadora, para que se tenha acesso ao pensamento dos educadores, ou melhor, aos motivos, às intenções, às

emoções e às avaliações de seu agir (consideradas por ela como dimensões escondidas da ação), é preciso analisar o discurso do professor quando fala sobre as suas ações.

Com o mesmo propósito da autora anterior, Bulea (2010) apresenta um conjunto de métodos e de técnicas de análise do agir, inspirados na Ergonomia, Psicologia, Sociologia e na Sociolinguística, que buscam analisar as práticas através da atividade discursiva; são eles: a *instrução ao sócia*, a *entrevista de explicitação*, a *entrevista “clássica”* ou *de pesquisa* e a *autoconfrontação simples e cruzada*. Como nosso objetivo foi analisar as representações do agir professoral, adotamos a técnica da autoconfrontação, um método de análise que nos conduz ao significado e às propriedades desse agir para o sujeito e que, além disso, pode ser visto como um espaço de desenvolvimento para o professor.

Para Leurquin (2013), a técnica de autoconfrontação permite que o docente fique diante de seu agir, reflita sobre ele e o ressignifique. A pesquisadora ressalta, em seu trabalho, a importância de tal técnica para acessar o agir professoral, uma vez que, como traz Bronckart (2004), apenas pela observação do agir não é possível apreender as ações humanas. A contribuição de Leurquin se fez muito importante para a nossa pesquisa, uma vez que a autora, em seu artigo, procura entender o agir do professor de português como língua estrangeira, através da técnica de autoconfrontação. Segundo ela, para interpretar o agir professoral é fundamental compreender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), reelaborados por Bronckart (1999). A autora adota o conceito *agir professoral* de Cicurel (2011)⁵, que o define como “um conjunto de ações verbais e não verbais preconcebidas ou não que põe em evidência um professor para transmitir e comunicar saberes ou um “poder saber” a um dado público num dado contexto”. De acordo com esta estudiosa, ensinar envolve, no mínimo, duas pessoas, constituindo-se, assim, uma interação dinâmica e complexa. Nesse contexto, o agir professoral tem base na interação e é mediado pela linguagem. De fato, Cicurel defende uma relação dialética entre ensino e aprendizagem; portanto, o ensinar não implica apenas em uma situação de transmissão de saberes, mas também de comunicação. Na realidade, o professor é um mediador, segundo esta autora, na (re)construção dos saberes que estão em jogo no ensino. O ensinar é visto, então, como um conjunto formado de ações (verbais ou não) que faz parte de uma interação situada, ou seja, que se dirige a um dado público em um dado contexto.

⁵ CICUREL, F. **Les interactions dans l’enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**, Didier, Paris, 2011.

Leurquin (2013) ressalta também a necessidade de se refletir sobre os saberes mobilizados em sala de aula pelo docente para a interpretação de seu agir. Para isso, faz uma discussão sobre os estudos realizados pelos principais pesquisadores que abordam tal temática, como Schneuwly e Hofstetter (2009)⁶, Tardif (2002)⁷, Tardif e Borges (2009)⁸, e Vanhulle (2009). Como lembra Leurquin, os estudiosos distinguem basicamente dois tipos de saberes: os saberes para o ensino (saberes sobre “o objeto” do trabalho) e os saberes para ensinar (saberes didáticos e institucionais). A autora enfatiza os estudos feitos por Vanhulle (2009), que propõem uma análise dos saberes sob um olhar sociodiscursivo. De fato, segundo Leurquin, a pesquisadora retoma os dois tipos de saberes mencionados acima, mas, diferente dos estudiosos citados por ela, Vanhulle afirma que tais saberes não são transmissíveis, mas construídos no processo. Daí a perspectiva discursiva de sua abordagem. Os saberes profissionais, segundo Vanhulle, ancoram-se em saberes acadêmicos e institucionais, bem como em saberes práticos e experimentais (informais) vivenciados em loco. Além disso, a autora destaca a importância dos mundos representados em sua pesquisa e propõe uma análise dos saberes a partir dos mecanismos enunciativos presentes no discurso do professor.

Leurquin conclui o levantamento dos estudos que tratam dos saberes (para ensinar e para o ensino) mobilizados pelo docente, dizendo que todos os autores que analisaram tal fenômeno recuperam o contexto global do ensino ou da formação. A pesquisadora observou que o contexto de produção, ou seja, o conjunto de parâmetros (organizados nos mundos físico, social e subjetivo) podem influenciar o modo como um texto está organizado. Como contribuição, Leurquin acrescenta que, em sala de aula, não entram em jogo apenas os *saberes* do docente e o *saber fazer*, mas também um poder fazer, querer fazer e dever fazer, movidos pelas intenções, objetivos e pelas condições de trabalho dos professores. A autora destaca, portanto, a importância de se investigar o plano que envolve o *poder-fazer*, o *querer-fazer* e o *dever-fazer*, influenciado pelas condições de trabalho do professor e relacionado ao seu mundo social e subjetivo. De acordo com a autora, esse plano depende dos papéis sociais assumidos pelo professor e das representações que ele faz de si. Tais informações são

⁶ HOFSTETTER Rita e SCHNEUWLY Bernard, (Eds) **Savoirs en (trans) formation:** au Coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation, De Boeck université, Bruxelles, 2009.

⁷ TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁸ TARDIF, M.; BORGES, C. Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel. **Revue Raisons éducatives**, p. 109-136. 2009.

relevantes para entender o que dizem os professores sobre o seu agir e foram consideradas nesta pesquisa nas análises que fizemos sobre as representações que o docente faz de seu agir em situações de conflito em sala de aula. De fato, os saberes mobilizados pelo educador nesses momentos de tensão podem dar pistas dessas representações.

Veçossi e Côrrea (2012), por sua vez, estudaram as representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de Letras. O texto analisado é composto por respostas dadas a um questionário pelos graduandos ao definirem o que é ser professor. Sua pesquisa, de fato, centra-se mais especificamente na identidade profissional. Os autores observaram que, nas respostas, apenas um graduando faz referência ao fazer do professor como um trabalho, enquanto os outros participantes enquadraram o trabalho docente como vocação ou outros. Veçossi e Côrrea (2012), para a análise dos questionários, adotaram como categoria de análise as formas de agir (pluridimensional, mental, físico, afetivo, com instrumentos, linguageiro, mental) desenvolvidas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007)⁹.

Para a análise das representações, os pesquisadores também procuraram investigar como as vozes eram colocadas pelos graduandos no discurso, a fim de verificar se estes assumiam a posição de professores ou se permanecia a voz do aluno no seu discurso. Veçossi e Côrrea consideram fundamental entender as representações do agir docente, até mesmo para uma possível organização dos cursos de formação de professores. No nosso trabalho também investigamos as representações (do agir professoral, no nosso caso) presentes no questionário, além daquelas produzidas no discurso dos participantes durante a autoconfrontação.

Apesar de sabermos não ter exaurido, neste capítulo, a discussão sobre todos os trabalhos que guardam relação com a nossa pesquisa, acreditamos ter apresentado um apanhado geral que contribuiu para enquadrar o nosso trabalho no campo das pesquisas que estudam as representações do agir docente e as modalidades. Além disso, reportamos neste capítulo os principais trabalhos nos quais nos baseamos no decorrer da pesquisa, como as contribuições de Bronckart, Cicurel, Leurquin e Vanhule.

⁹ MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARRICELLI, Ermelinda. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como o professor se representa em seu discurso sobre o agir professoral, e os objetivos específicos foram: analisar como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula/indisciplina e investigar como o professor mobiliza as modalizações ao falar de seu agir diante desses momentos. Para tanto, o presente trabalho procurou responder o seguinte questionamento: *De que modo o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula?* Para respondê-lo foi necessário refletir sobre:

- a) Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula?
- b) Como o professor modaliza o seu discurso ao falar de seu agir professoral diante de situações de conflito em sala de aula?

Tais questionamentos levaram-nos a querer entender como o professor interpreta o seu trabalho em situações de conflito em sala de aula e também entender aspectos do agir professoral diante dessas situações. Interessava-nos saber até que ponto esses momentos de tensão em sala de aula influenciavam o trabalho do professor. Além do objetivo maior, buscamos, através da pesquisa, dar destaque a um problema crescente, como tem mostrado a própria mídia, em muitas escolas públicas: os conflitos na escola (no nosso caso, investigamos especificamente as situações de conflito em sala de aula). Nosso trabalho também buscou contribuir com os trabalhos que estudam o agir professoral e as modalizações. Para responder os questionamentos levantados acima e, desse modo, alcançar os objetivos desta pesquisa, analisamos o discurso produzido por duas professoras do Ensino Médio, em duas escolas públicas de Fortaleza. A coleta dos dados ocorreu em quatro etapas: gravação e observação das aulas, autoconfrontação e questionário. Por fim, no momento da análise dos dados, adotamos o quadro teórico-metodológico do interacionismo discursivo e, como categoria de análise, as modalizações.

Após essa breve introdução, apresentaremos, no segundo capítulo, as principais pesquisas desenvolvidas, até então, sobre a indisciplina escolar e também os resultados de um relatório internacional sobre o tema. No capítulo seguinte, aprofundaremos os postulados do quadro teórico-metodológico do ISD. No quarto capítulo, descrevemos a metodologia empregada. Já no quinto, reportamos as análises

dos discursos das duas participantes. Por fim, no sexto capítulo, expomos as conclusões que obtivemos com desenvolvimento desse trabalho.

2 A INDISCIPLINA EM AMBIENTE ESCOLAR

A indisciplina, na sala de aula, é motivo de muitas pesquisas. Trata-se de um tema bastante atual e relevante. Neste capítulo, apresentaremos alguns estudos que abordam a indisciplina escolar. Traremos também as definições de indisciplina apontadas pelos autores da área e, finalmente, discutiremos parte dos resultados da pesquisa desenvolvida pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) sobre a questão.

De acordo com Aquino (1996), a indisciplina poderia ser considerada o inimigo número um do professor da contemporaneidade. Para o autor, não se pode considerar a indisciplina separadamente do contexto sócio-histórico em que vivemos (condicionantes culturais), nem desconsiderar de sua análise a influência da família (condicionantes psicológicos). Devemos lançar, então, dois olhares sobre o problema: um olhar sócio-histórico e um olhar psicológico. Sobre o primeiro, Aquino (1996) fala que com a democratização da escolarização, a partir dos anos setenta, procurou-se ajustar socialmente os novos alunos (oriundos das camadas populares) à escola elitista e conservadora de então. Para o autor, a escola não foi preparada para atender as demandas e os valores do novo público. Por isso, ele afirma que: “Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela” (AQUINO, 1996, p.45). Portanto, segundo o pesquisador, no olhar sócio-histórico dado à questão, a indisciplina poderia ser vista como “a força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar” (AQUINO, 1996, p.45). A escola seria, então, palco de movimentos históricos, de conflitos entre forças sociais antagônicas (formas cristalizadas *versus* as forças de resistência, como menciona o autor). Neste olhar, a indisciplina é, dessa forma, exterior ao indivíduo. Por outro lado, tomando como ponto de partida uma interpretação psicológica do problema, relaciona-se indisciplina à ideia de carência psíquica do estudante, no que diz respeito a fatores como permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade. Segundo Aquino (1996), essa carência estaria ligada a uma insalubridade moral, anterior à escolarização. Porém, esta estruturação psíquica, que antecede o trabalho pedagógico, é papel, sobretudo, da família. Por isso, de acordo com

o autor, não é possível haver uma estruturação escolar apartada da família. No entanto, sob o ponto de vista psicologizante, a indisciplina resultaria “de um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela no trabalho educacional das crianças e dos adolescentes” (AQUINO, 1996, p.46), ou seja, culpabiliza-se a instituição família pela indisciplina escolar. Além disso, nessa perspectiva, a indisciplina seria fruto de um problema da interioridade psíquica do aluno.

De acordo com o autor, ambos os olhares apontam a indisciplina como “um sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e outras instituições sociais” (AQUINO, 1996, p.48) e, conseqüentemente, um fenômeno que tem origem fora da relação concreta entre professor e aluno. Na realidade, para o pesquisador, a indisciplina não deve ser vista como um problema exclusivamente de caráter psicológico/moral, sócio-histórico ou didático-pedagógico. Ela é “mais uma das vicissitudes da relação professor-aluno, para onde confluem todas essas “desordens” anteriormente descritas” (AQUINO, 1996, p.49). Segundo o autor, não há como compreender e manejar a indisciplina fora da relação professor-aluno.

Aquino (1998), quando trata da carência moral dos discentes, sugere, para o seu enfrentamento, o trabalho com o conhecimento. Em outras palavras, para o autor, a relação professor-aluno deve ser pautada no campo do conhecimento, uma vez que este pressupõe “a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções” (AQUINO, 1996, p.51). O trabalho centrado no conhecimento não exige uma estaticidade, uma obediência, como acontecia no ensino tradicional, do educando; ao contrário este, como fala Aquino, é levado à inquietação, ao desconcerto, à desobediência. Um dos papéis da escola será, então, transformar esta “turbulência”, esta “desordem”¹⁰ em ciência, em uma nova ordem. A partir do momento em que se adotará o estatuto do conhecimento como o norteador da relação professor-aluno, o problema disciplinar não será mais visto, como afirma Aquino (1996), como um dilema crucial para as práticas pedagógicas. Dar-se-á origem, então, à *nova ordem pedagógica*¹¹, ou melhor, a função epistêmica autêntica e legítima da escola será restabelecida.

Normalmente, quando se discute a questão da indisciplina em sala de aula, se escuta, predominantemente, a opinião dos educadores sobre os possíveis fatores que

¹⁰ Termos de Aquino (1996).

¹¹ Na nova ordem pedagógica, o objetivo da escola será formar um aluno capaz de (re) construir os campos epistêmicos das disciplinas, e não transmitir informações perenes e estáveis.

determinam atitudes indisciplinadas. Porém, outras questões devem ser consideradas antes de se discutir o que encadeia tais comportamentos. Segundo Oliveira (2009), é fundamental considerar as opiniões, os desejos, bem como os valores daqueles que estão submetidos à disciplina, ou seja, dos alunos. Segundo a autora, o aluno disciplinado não significa um aluno “bem comportado, obediente, cumpridor de suas tarefas” (KHOURI, 1989 apud OLIVEIRA, 2009). A disciplina, na realidade, tem uma relação direta com a concepção de educação e de cidadão, e envolve, como afirma, “a formação do caráter, da cidadania, dos valores e atitudes das pessoas” (OLIVEIRA, 2009, p. 291). Por isso, o conceito de disciplina de Oliveira (2009) valoriza “o aluno participativo, crítico, ativo e que seja capaz de autodisciplinar-se” (p.292). Com efeito, o silêncio da turma, a sua baixa ou nenhuma participação nas atividades de sala podem figurar um conflito para o professor, como observamos durante a análise dos dados. Portanto, não necessariamente um estudante quieto e calado é um bom aluno. É fundamental, então, ter conhecimento do conceito de disciplina, a fim de se identificar comportamentos discentes que vão de encontro a ela e que, por isso, figuram como indisciplina.

Para Oliveira (2009), a indisciplina em sala de aula tem efeitos negativos sobre a aprendizagem do aluno indisciplinado e sobre o andamento da própria aula:

Na nossa concepção, o aluno indisciplinado é aquele que não desenvolveu a autodisciplina, que não tem consciência dos efeitos do seu comportamento para o aprendizado, que não consegue discernir o certo do errado, que não respeita os princípios da democracia em um ambiente social e que, em consequência disso, acaba agindo de forma irresponsável, atrapalhando o andamento das aulas com atos de desrespeito, vandalismo e agressão (OLIVEIRA, 2009, p. 292).

Ela menciona, como exemplos de atitudes indisciplinadas, “a falta de limites, a desobediência às normas, o não saber ouvir, o desrespeito ao horário, a bagunça, a rebeldia, os assobios, as gritarias, brincadeiras, conversar, andar pela sala e agir de má fé” (OLIVEIRA, 2002, p.117) e ainda “a falta de atenção e de interesse, distração, não-participação e não execução das atividades entre os alunos em sala de aula” (OLIVEIRA, 2002, p. 22). Acrescentamos ainda que os efeitos da indisciplina têm também um impacto no professor, no que ele sente e também no seu agir. Porém, é preciso entender que há fatores causadores por trás de comportamentos indisciplinados.

Oliveira (2009) os divide em: psicossociais e pedagógicos. No primeiro bloco, encontram-se cinco fatores: a família, a mídia, a diversidade entre os alunos, os problemas de distúrbio de atenção, a carência afetiva. Já a imposição ou a falta de regras, a formação docente quanto às questões relacionais, a proposta pedagógica do professor, o sistema educacional e a escola configuram como fatores pedagógicos que podem motivar/acarretar a indisciplina.

A partir desse elenco de fatores causadores de indisciplina em classe, percebe-se a complexidade da questão. Pirola (2009) enfatiza que a disciplina/indisciplina no âmbito escolar deve ser encarada como uma questão educacional e não como um sintoma de uma característica pessoal do aluno. Porém, Longarezi (2001) aponta, em sua pesquisa, que os docentes atribuem a fatores externos à escola ou a problemas individuais dos alunos as causas da indisciplina e, dessa forma, eximem-se de suas responsabilidades sobre a questão. No entanto, como afirmam Pirola e Ferreira (2009), a escola nem o docente podem se eximir da responsabilidade sobre o problema, culpabilizando apenas a família e o aluno. Ao contrário, Oliveira (2009) verificou que há uma relação entre as práticas educacionais e a indisciplina. Por exemplo, alguns aspectos do agir do professor podem reduzir a indisciplina em sala de aula. Dentre eles, destacamos de Oliveira (2009) aqueles que identificamos no agir das participantes do nosso trabalho:

Manter os alunos sempre ocupados com atividades que lhes interessam e que exijam concentração pode ser um fator fundamental para evitar a indisciplina. O professor deve preparar sua aula antes de entrar em sala procurando prever a dosagem, o nível de dificuldade e a duração de cada atividade, evitando o seu excesso ou a ociosidade dos alunos (OLIVEIRA, 2009, p.298).

Portanto, um planejamento eficaz das aulas pode contribuir para a redução da indisciplina. De fato, veremos que a segunda participante da nossa pesquisa adota essa medida em suas aulas. A autora cita também a afetividade como estratégia para um ambiente favorável em sala de aula:

Não devemos tratar nossos alunos como se fossem um amontoado de crianças sem particularidades, o vínculo afetivo em sala de aula é fundamental para que o trabalho flua. Se o professor souber ouvir o aluno

sobre suas dificuldades pessoais ou escolares já favorecerá, em muito, o relacionamento e o clima em sala de aula (OLIVEIRA, 2009, p.300).

O diálogo, na relação professor-aluno, é, portanto, outro fator que contribui para a redução da indisciplina em classe. Também este elemento foi observado no decorrer deste trabalho, conforme será relatado no capítulo 5.

Por fim, a autora destacou que a definição, pelo professor e pela escola, de regras claras e precisas pode contribuir para a diminuição de atitudes indisciplinadas em ambiente escolar. Tais regras, como já mencionamos, devem resultar de um consenso entre professor e alunos e, portanto, devem considerar a opinião dos jovens. Nesse momento, ficará claro para o professor e, principalmente, para o estudante o que deve ou não deve ser considerado indisciplina. Portanto, não há um rol imutável de atitudes indisciplinadas. Entretanto, de acordo com Oliveira (2009), falta discussão, na escola, sobre a indisciplina e sobre como lidar com ela:

Muitas vezes não é promovida, na escola, nenhuma discussão prévia entre os educadores para refletir e tomar decisões conjuntas a esse respeito. Essa falta de orientação faz com que cada professor aja de forma que mais lhe convém, utilizando-se apenas de sua experiência e bom senso (OLIVEIRA, 2009, p.301).

A falta de uma institucionalização sobre o que é considerado indisciplina em certa escola pode levar o aluno a pensar que as imposições de um determinado professor que não são adotadas pelo restante do quadro docente podem ser apenas “caprichos” do professor, visto que não há um posicionamento da escola sobre elas. De fato, Longarezi (2001) destaca a falta de unidade dos educadores sobre o que pode ser tido como indisciplina:

Por exemplo, para alguns docentes, a indisciplina do aluno se manifestava ao falar em sala de aula; para outros, a fala do aluno era permitida em algumas situações; a desordem e a sujeira em classe eram o grande problema para alguns; o sair do lugar representava uma transgressão para uns e não para outros (PIROLA, 2009, p.15).

Portanto, não há um consenso, dentro de uma mesma escola, sobre o que deve ser considerado como comportamento indisciplinar. Nos trabalhos apresentados

por Pereira (2009), que verificaram as concepções dos professores sobre a indisciplina escolar, observou-se, com efeito, essa falta de consenso entre os educadores sobre a questão. Como aponta Longarezi (2001), é difícil, até para um mesmo docente, estabelecer com precisão o que figura como um comportamento indisciplinar. Porém, como já foi mencionado, Pirola (2009) percebeu que, nos estudos que abordam essa temática, havia um discurso em comum, que relacionava a indisciplina dos alunos às práticas pedagógicas e concepções dos professores. Ela defende que “as relações pedagógicas exercem papel preponderante na constituição de alunos indisciplinados” (PIROLA, 2009, p.16), tendo em vista que as relações pedagógicas são relações sociais enquadradas no ambiente escolar. Segundo a autora, “as atitudes indisciplinadas são produtos de relações sociais e variam de grupo para grupo na dependência dos significados que cada grupo atribui a elas” (PIROLA, 2009, p.17). Autores como Yasumaru (2006), De Rose (1999)¹², Boarini (1998)¹³ e Aquino (2003), citados por Bocchi (2007), veem a forte ligação entre as ações discentes tidas como indisciplinadas pelos educadores e a inadequação de atividades educacionais. Não obstante, como já foi dito, os docentes insistem em apontar razões externas à escola como explicações para os atos indisciplinados discentes. Isto motivou Bocchi (2002) a investigar a relação entre atividades pedagógicas e indisciplina em aulas de professores do Ensino Médio. Foram observados dois tipos de ação diante de comportamentos considerados indisciplinados: ações coercitivas, centradas no combate à indisciplina e ações focadas no ensinar, naqueles alunos que participavam das aulas. Bocchi (2002) verificou que aqueles educadores, cujas ações estavam voltadas para o ensinar, apresentaram mais benefícios com relação ao ensino. Dessa forma, ela conclui que o problema da indisciplina deve ser analisado a partir das relações estabelecidas entre professor e alunos em sala de aula.

As diferentes concepções pedagógicas que estão na base do agir do professor - do modelo autoritário de educação tradicional (cujos aspectos são: submissão total do aluno ao mestre, coerção, educador como único detentor do saber, antidialógica, disciplina vista como sinônimo de silêncio, passividade e de obediência) ao anárquico (com papéis mal definidos no espaço familiar e escolar) e, agora, com a

¹² DE ROSE, J. C. Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. In: SOBRINHO, F. P. e CUNHA, A. C. B. (org). **Dos problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta**. Dunya: Rio de Janeiro, 1999, p. 2-23.

¹³ BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. In: Congresso Interamericano de Psicologia: sociedade interamericana de psicologia, v.1, 1998.

educação libertadora (autodisciplina, disciplina como viabilizadora do trabalho escolar, com função educativa) – também são importantes para o entendimento do problema, uma vez que “as diferentes formas de ver a indisciplina representam diferentes maneiras de ação pedagógica” (PEREIRA, 2009, p.13). Para Pirola (2009, p.33), a partir do estudo da literatura na área, as representações e as concepções dos educadores são o principal determinante da indisciplina na escola. Baseando-se em Rego (1996)¹⁴, ela afirma que a disciplina/indisciplina depende do modo como o professor “vê sua prática em sala de aula, do tipo de formação que recebeu, de suas experiências e de seu posicionamento frente à escola e à sociedade” (PIROLA, 2009, p.26). A autora cita estudos que comprovam a ligação entre indisciplina na escola e autoritarismo, atitudes punitivas, baixa qualidade do ensino, metodologia inadequada, conteúdos pouco interessantes ou distantes da realidade dos alunos, atividades simplistas e insuficientes para o tempo disponível de aula (ou seja, aulas pouco planejadas), falta de clareza sobre o que o docente considera como indisciplina, concepções e representações do educador, tempo de carreira docente e organização da escola.

Pereira (2009) investiga as concepções dos professores sobre a indisciplina escolar e também as relações desta com a formação docente. A autora apresenta uma revisão bibliográfica densa das teses e dissertações que abordam a temática da indisciplina discente¹⁵. Fundamenta-se, também, em artigos de Santos (2002)¹⁶, Silveira

¹⁴ REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigostkiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

¹⁵ Nakayama (1996), que aborda as concepções dos pais, alunos e professores sobre a indisciplina; Longarezi (2001), que estuda especificamente as concepções dos professores sobre a indisciplina; Maria Izete de Oliveira (2002), que trata das representações sociais dos docentes sobre a indisciplina; Bocchi (2002), que busca identificar os comportamentos indisciplinados e a atuação dos professores diante deles; Muniz (2003), que analisa o discurso dos professores sobre a indisciplina e a sua relação com as suas atitudes; Rosimary Oliveira (2004), a qual estuda alguns componentes das atitudes dos educadores no que se refere à indisciplina escolar; Pappa (2004), que analisa as concepções dos professores sobre a (in)disciplina e também sobre a violência na escola; Trevisol (2005), que identifica os sentidos atribuídos por alunos, gestores, orientadores educacionais e professores à indisciplina; Souza (2005), que faz uma análise das representações de professores com pouco tempo de carreira sobre a indisciplina em classe; Yasumaru (2006), o qual verifica as razões da indisciplina em sala de aula, os comportamentos indisciplinados mais recorrentes, as situações que antecedem esses comportamentos e a atuação dos docentes diante deles; Brito (2007), que busca as concepções de indisciplina de professores de Educação Física; Bocchi (2007), o qual analisa os posicionamentos dos educadores sobre a indisciplina, a ocorrência desta em classe e propõe uma formação sobre essa questão aos docentes; Damke (2007), que investiga a percepção social dos educadores sobre a indisciplina. Todas as pesquisas, com exceção da de Bocchi (2002), foram feitas com professores do Ensino Fundamental e no âmbito da grande área da educação.

¹⁶ SANTOS, B. Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: a importância da formação inicial. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). *Indisciplina e violência na escola*. XI Colóquio na AFIRSE, 2002, p.159-165.

et al. (2005)¹⁷, Carvalho et al. (2006)¹⁸, Pirola e Ferreira (2007)¹⁹, Trevisol e Lopes (2008)²⁰, Garcia e Damke (2008)²¹, Silva et al. (2008)²², Oliveira e Golba (2008)²³ para alcançar seu objetivo central, ou seja, identificar as concepções de um grupo de professores do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar e sobre a formação para lidar com este problema. A pesquisadora verificou que não há, entre os professores participantes, um acordo acerca do que indisciplina vem a ser. Na realidade, os docentes apresentam uma série de comportamentos considerados indisciplinados, e não definições. Ela observou que, em geral, os educadores caracterizam como indisciplina aquelas atitudes discentes que “se contrapõem às regras, normas estabelecidas para o andamento das atividades escolares” e compreendem como disciplina o “bom comportamento e obediência às regras” (PEREIRA, 2009, p.131) e, assim, apresentam uma concepção de indisciplina impregnada por uma tendência tradicionalista da educação. Também em sua pesquisa, um grupo de professores apontou, como as causas primárias da indisciplina, os fatores sociologizantes: condições sociais e familiares dos alunos. Já outro indicou os fatores psicologizantes (como falta de limites, de concentração, desinteresse e motivação) e apenas uma pequena parte atribuiu aos fatores do campo pedagógico as causas primárias da indisciplina em classe. A autora constatou que, assim como foi observado nas outras pesquisas sobre o tema, os professores veem a família como a principal responsável pelos comportamentos indisciplinados na escola, eximindo-se da responsabilidade sobre o problema. Na realidade, Pereira (2009)

¹⁷ SILVEIRA, R. M. C. F. et al. **Indisciplina no Ensino Médio**: a concepção de indisciplina e sua repercussão na prática pedagógica. In: IV Encontro Ibero Americano de Coletivos Escolares de Redes de Professores que Fazem Investigação em sua Escola. Lajeado-RS: UNIVATES, 2005.

¹⁸ CARVALHO, R. S. S. et al. **A indisciplina escolar na concepção dos docentes**: subsídios para a melhoria da relação escola-professor-aluno. In: Reunião Anual da SBPC, 58, 2006, Florianópolis, SC. Anais/Resumos. Publicação eletrônica, jul., 2006.

¹⁹ PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. G. **O problema da Indisciplina dos alunos**: Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 81-89, 2007. Disponível em: www.uepg.br/olhardeprofessor, Acesso em: 2/02/2009.

²⁰ TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. R. L. V. **A (In)disciplina na escola**: sentidos atribuídos por profissionais da educação. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, 8., Congresso Ibero-americano sobre violências na escola – CIAVE, 3., 2008, Curitiba, Anais... Curitiba-PR: Editora Champagnat, 2008, p. 22-34.

²¹ GARCIA, J.; DAMKE, A. S. O Esvaziamento da Disciplina na Escola. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora Champagnat, 2008, v.1, p. 4533-4542.

²² SILVA, M. V. G.; FERREIRA, J. L.; GALERA, J. M. B. **A indisciplina escolar enquanto desafio na formação do professor**: uma realidade posta na sociedade contemporânea. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, 8., Congresso Ibero-americano sobre violências na escola – CIAVE, 3., 2008, Curitiba, Anais... Curitiba-PR: Editora Champagnat, 2008, p. 660-671.

²³ OLIVEIRA, R. L. G.; GOLBA, M. A. M. **Reflexões sobre Indisciplina Escolar e Formação de Professores**. In: Seminário Internacional de Educação, 12, 2008, Cachoeira do Sul – RS. Anais... Cachoeira do Sul – RS: Editora ULBRA, 2008, v. 12, p.34-41.

percebeu que há uma incompreensão, por parte do corpo docente, da complexidade da questão da indisciplina e, portanto, dos outros fatores que a ocasionam. Ela obteve como resultado também que, apesar dos educadores identificarem a família como a causa principal da indisciplina, eles atribuem primeiramente para si a responsabilidade de ter de lidar com ela. Além disso, o diálogo foi a medida mais citada pelos docentes como fator redutor de indisciplina. Porém, foram as ações coercitivas que mais predominaram no agir dos educadores no combate aos comportamentos indisciplinados. Ela destacou a necessidade, apontada até mesmo pelos próprios participantes durante as entrevistas, de uma reflexão contínua sobre a questão entre os educadores como forma de lidar com o problema.

Bocchi (2007) também investiga a indisciplina no âmbito escolar, mais especificamente, o posicionamento de um grupo de professores sobre a indisciplina. Seu trabalho faz uma proposta de formação sobre o tema. A autora procurou identificar o que o grupo de educadores considera como indisciplina em sala de aula. Ela identificou incoerências entre o que os docentes falaram durante a entrevista feita pela pesquisadora e as aulas observadas. Por exemplo, apesar dos professores considerarem as conversas e a movimentação em classe como indisciplina, os professores não agiam como se o fossem. A autora percebeu, a partir deste e de outros exemplos, que “parece existir uma coerência parcial em relação ao que é expresso pelos participantes e o que realmente foi observado” (BOCCHI, 2007, p.147). De fato, ela verificou que as conversas consistiram no comportamento indisciplinar mais frequente em sala de aula, porém, durante a entrevista, este comportamento pouco foi citado pelos participantes. Bocchi (2007) apontou duas possíveis explicações para as diferenças verificadas. Segundo a autora, os docentes parecem intervir apenas nos atos indisciplinados que passam a prejudicar o desenvolvimento das atividades em classe. Outra sugestão da pesquisadora é a de que os professores são mais sensíveis àqueles comportamentos discentes (como comportamentos agressivos), que apesar de acontecerem esporadicamente, prejudicam os outros estudantes e ferem sua autoridade docente. Ela supõe que há certo exagero entre os professores sobre a indisciplina escolar, uma vez que o que se observa, na realidade, é uma grande frequência de conversas e movimentação dos alunos, e não atos mais graves, como os que foram citados pelos participantes durante a entrevista. Bocchi (2007) afirma que situações indisciplinadas podem afetar a imagem profissional que o professor tem de si. Daí a importância, como fala a autora, de o professor registrar o que ocorre em sala de aula e, assim, verificar como atua e o efeito de suas ações sobre o

comportamento discente, a fim de observar o que realmente acontece em classe. É importante mencionar que também neste trabalho não se verificou, entre os posicionamentos dos educadores, uma ligação entre a indisciplina e a própria atuação pedagógica e, portanto, isentam-se da responsabilidade frente ao problema.

Bocchi (2007) destaca que diferentes áreas – sociologia, pedagogia, filosofia e pedagogia – adotam a indisciplina como tema de pesquisa. A exemplo dos outros autores abordados neste capítulo, ela não menciona a linguística como uma área interessada nesta questão. Isto aponta para a necessidade de uma pesquisa linguística sobre o tema, mais especificamente sobre a linguagem do professor diante de comportamentos indisciplinados em classe e ao falar sobre eles em situação de autoconfrontação.

Por fim, destacamos do trabalho de Bocchi (2007) a afirmação da autora, tomando como referência Boarini (1998)²⁴ e Aquino (2003), de que o problema da indisciplina não é identificado apenas nos países em desenvolvimento, mas também em países desenvolvidos. Esta afirmação encontra suporte na pesquisa desenvolvida pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE)²⁵, que será detalhada na próxima seção, através da apresentação dos principais resultados contidos no relatório *Talis*²⁶ sobre problemas ligados à indisciplina em sala de aula em diferentes países do mundo.

2.1 Relatório TALIS

O relatório “Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do *TALIS*” foi formulado a partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pela Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), que “é um fórum único onde os governos de 30 democracias trabalham em conjunto para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização” (p.2). Este relatório, composto por 310 páginas, mostra os resultados do inquérito internacional da OCDE de 2008. Ele é composto por sete capítulos²⁷: *Introdução; Um*

²⁴ BOARINI, M. L. **Indisciplina escolar**: a queixa da atualidade. In: Congresso Internacional de Psicologia: Sociedade Interamericana de Psicologia. v.1. 1998.

²⁵ Acrônimo, em inglês, de Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD.

²⁶ Teaching and Learning International Survey - TALIS. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fornece os indicadores sociais para a produção do relatório.

²⁷ As traduções realizadas do relatório são de nossa responsabilidade. Trata-se, portanto, de traduções livres. Ressaltamos que obtivemos a autorização da OECD para a publicação do relatório.

perfil da população dos professores e das escolas em que trabalham; O desenvolvimento profissional dos professores; Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores; Avaliação escolar, avaliação do professor e feedback e o impacto nas escolas e nos professores; Levando a aprender: liderança e estilos de gestão escolar; Fatores-chave no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem eficazes: ambiente disciplinar em sala de aula e auto-eficácia dos professores. O estudo cobriu os principais aspectos das crenças dos professores (conhecimento pedagógico geral), de suas atividades (práticas de ensino e de cooperação dos professores), bem como dos indicadores de qualidade tanto no nível da sala de aula (o clima disciplinar na sala de aula e o tempo na tarefa) quanto no nível da escola (qualidade das relações sociais). O relatório abordou também as atitudes gerais relacionadas com o trabalho. Nele, professores de diferentes países foram solicitados a avaliar o seu próprio trabalho. Reportaremos, a seguir, os principais resultados apresentados no quarto capítulo do relatório, que se relaciona com a nossa pesquisa. No entanto, indicamos a leitura de todo relatório àqueles profissionais que, de alguma forma, lidam com o trabalho do professor.

Dividimos, para uma melhor leitura dos resultados, a presente seção em quatro subseções: *O tempo gasto em sala de aula; A avaliação dos professores acerca da relação professor-aluno; A interferência das crenças, das práticas e das atitudes dos professores no clima em sala de aula e no sentimento de autoeficácia; e Os Efeitos das práticas pedagógicas no clima disciplinar em sala de aula.*

2.1.1 O tempo gasto do professor em sala de aula

Reportamos, primeiramente, que, de acordo com a OCDE, pelo menos metade dos professores gasta mais de 80% do seu tempo de aula em ensino e aprendizagem em quase todos os trinta países. No entanto, um em cada quatro professores, também na maioria dos países, perde cerca de 30% do seu tempo de aula (alguns perdem mais da metade) em interrupções e em tarefas administrativas. Este resultado, segundo o relatório, está intimamente associado ao clima disciplinar em sala de aula. Ele aponta também que as diferenças entre os diferentes países e entre as escolas de um mesmo país, neste aspecto, são secundárias em relação às diferenças entre os próprios professores de uma mesma escola.

A pesquisa usa, como um indicador básico para a qualidade do ambiente de aprendizagem, o tempo “na tarefa” / “tempo lição” (ou tempo, em sala de aula, que se

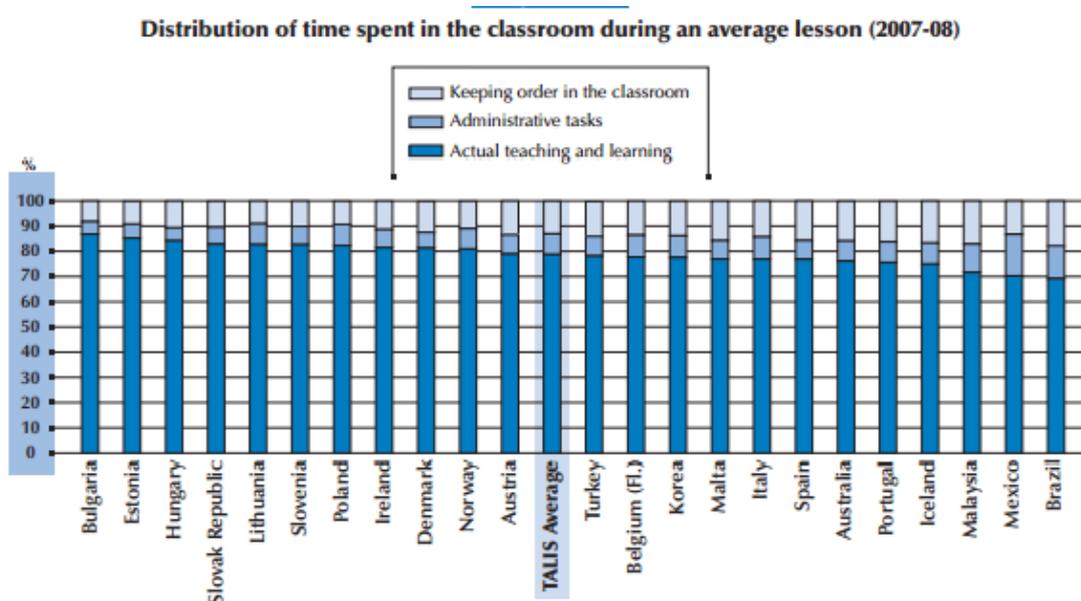
utiliza na realização de uma atividade), que realmente é usado para o ensino e aprendizagem. Para o estudo, um baixo nível de disciplina em sala de aula pode ser revelado a partir de afirmações do professor, como por exemplo: "Quando a aula começa, eu tenho que esperar muito tempo até que os alunos se acalmem". A pesquisa aponta que a disciplina em sala de aula é também um elemento fundamental da qualidade de ensino. Daí a importância de se estudar aspectos ligados à disciplina escolar.

É importante reportar o que a OCDE aponta como *clima em sala de aula*. Este conceito é definido como “a qualidade das relações sociais entre alunos e professores”. Os resultados da pesquisa apontam que o clima em sala de aula pode ter uma influência direta sobre os fatores motivacionais, tais como o empenho do estudante na escola, a motivação e a satisfação do aluno. Para o estudo, embasando-se em Cohen (2006)²⁸, o clima em classe pode influenciar também, talvez de forma mais indireta, o desempenho do aluno. A OCDE cita ainda vários estudos que apontam o clima em sala de aula como um dos principais determinantes do desempenho dos alunos. No entanto, relata a dificuldade de se estabelecer os indicadores de domínio-geral deste elemento, visto que o clima em classe, muitas vezes, varia segundo as disciplinas e os professores. Por isso, o relatório deu enfoque, dentre as características da sala de aula, ao clima disciplinar, uma vez que, além de ter um forte impacto sobre o aprendizado dos alunos, existe, como afirma a OCDE, um alto nível de concordância sobre este indicador entre professores, alunos e observadores.

Para medir o clima disciplinar em sala de aula, os professores foram questionados se tiveram de lidar com uma grande quantidade de ruídos e interrupções durante as lições e se encontram um ambiente de estudo agradável. Foi-lhes também questionado sobre a porcentagem de tempo real que normalmente gastam em ensino e aprendizagem na classe. A partir da resposta dos professores, elaborou-se um gráfico, mostrado na Figura 1, a seguir, que mostra a distribuição do tempo gasto em sala de aula com a manutenção da ordem, com tarefas administrativas e com ensino e aprendizagem de fato.

²⁸ COHEN, J. Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being. In: **Harvard Educational Review**, v. 76, n. 2, Summer, p. 201-237, 2006.

Figura 1 – Distribuição do tempo gasto em sala com: manutenção da ordem (azul claro), tarefas administrativas (azul intermediário) e com ensino e aprendizagem de fato (azul escuro).



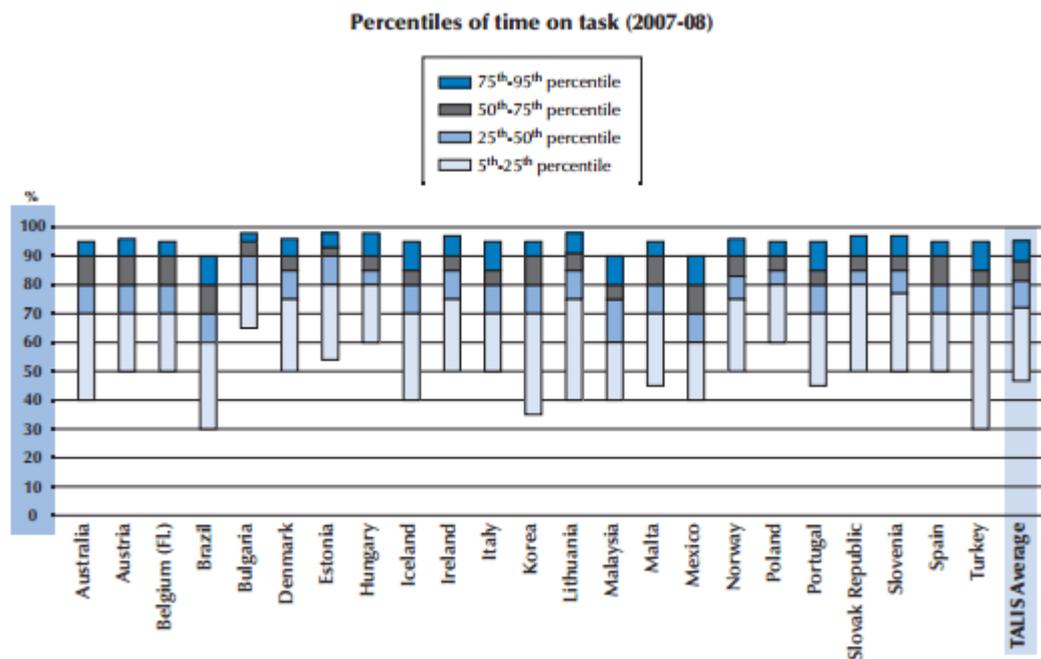
Fonte: OCDE, 2008.

A figura mostra que, dependendo do país, de 70 a 90% do tempo de aula é gasto normalmente em ensino e aprendizagem, entre 5 e 17% do tempo é gasto com tarefas administrativas e de 8 a 18% para manutenção da ordem. Os países em que o tempo dedicado para ensino e aprendizagem (tempo na tarefa) está acima de 80% são: Bulgária, Dinamarca, Estónia, Hungria, Irlanda, Lituânia, Noruega, Polónia, República Eslovaca e Eslovênia. Este resultado demonstra, como aponta o relatório, um uso relativamente eficaz do tempo de aula, diferente do que ocorre no Brasil, no México e na Malásia, em que apenas 70% do tempo em sala de aula é gasto com ensino e aprendizagem. Isto se explica a partir de dados do próprio estudo:

(...) os professores no Brasil, Malásia e México passam mais tempo em tarefas administrativa, em média, do que os professores de outros países (13, 11 e 17%, respectivamente, em comparação com menos de 9% em todos os outros países participantes). Outra razão importante - pelo menos no Brasil e na Malásia - é a interrupção causado pelo ruído em sala de aula. Professores, nestes dois países, gastam em média 18 e 17%, respectivamente, do tempo de aula com a manutenção da ordem, em comparação com uma média internacional de 13% (OCDE, 2008, p.105).

A próxima figura também é significativa para entender as diferenças entre os países no que diz respeito ao tempo normalmente gasto com ensino e aprendizagem. Nela, explicitam-se ainda as diferenças desse aspecto entre os professores de cada país. O Brasil novamente apresenta índices piores que o da média internacional.

Figura 2 – Tempo gasto com ensino e aprendizagem de acordo com professores.



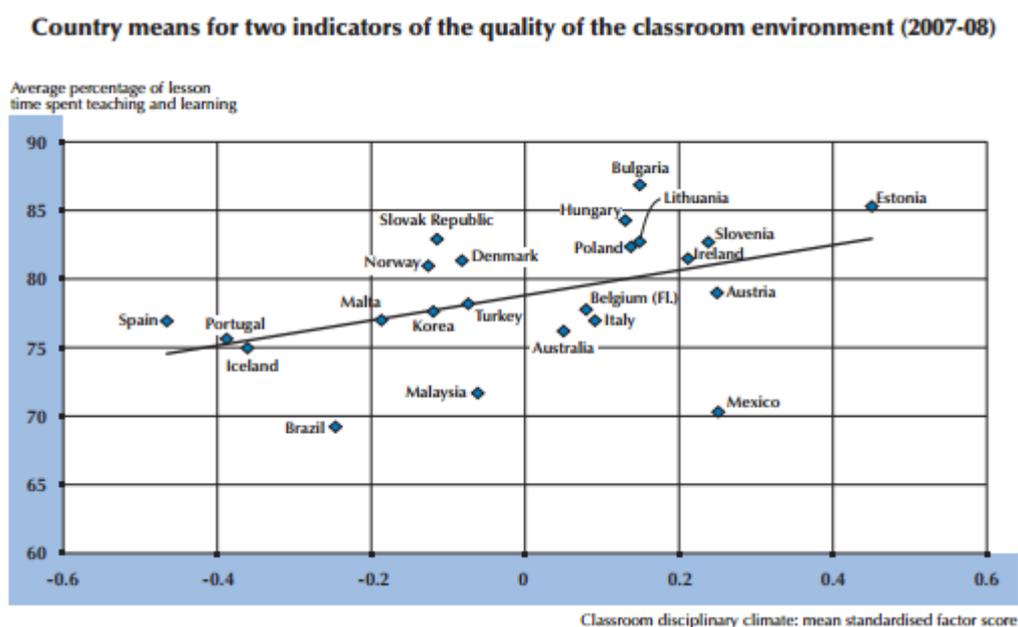
Fonte: OCDE, 2008.

Como podemos verificar a partir da leitura da figura acima, na maioria dos países participantes, os primeiros dois quartis, isto é, cerca de 50% dos professores afirmam dedicar entre 50% e 80% do tempo médio em sala com atividades de ensino e aprendizagem. No Brasil, porém, 50% dos professores relatam gastar entre 30% e 70% do tempo com real ensino e aprendizagem. Juntamente com o Brasil, apenas na Turquia houve professores que mencionaram usar apenas 30% do seu tempo em classe com ensino e aprendizagem. Este é um dado alarmante sobre a educação brasileira. Comparando os dados do país com os da Bulgária ou da Polônia, países em que 75% dos professores ocupam mais de 80% do tempo de aula de forma útil, apenas 25% dos docentes do Brasil atingem este rendimento.

Um resultado adicional sobre o clima em sala de aula é apresentado, a seguir, na Figura 3. Ela nos mostra como o clima disciplinar em sala de aula e o tempo útil de ensino e aprendizagem estão relacionados dentro de um país. Quanto melhor o

clima disciplinar em classe, maior o tempo gasto em atividades concretas de ensino e aprendizagem. Nesta leitura do gráfico, é importante mencionar que os bons resultados se encontram na parte superior direita do gráfico. O estudo verificou que os países onde os professores dizem dedicar uma pequena porcentagem do tempo de aula no ensino e aprendizagem também apresentam uma baixa pontuação média para o clima disciplinar em sala de aula. Como nos indica o relatório, trata-se, principalmente, de Brasil, Islândia, Coreia, Malásia, Malta, Portugal, Espanha e Turquia.

Figura 3 – Análise conjunta do tempo médio gasto em ensino e aprendizagem e do clima disciplinar em diferentes países.



Fonte: OCDE, 2008.

Em resumo, tanto o tempo gasto com atividades concretas de ensino e aprendizagem quanto o clima disciplinar em sala de aula são de fundamental importância para um ensino eficaz. O estudo indica também que há uma forte dependência desses indicadores (clima em sala de aula, tempo na tarefa) para com os próprios professores e, portanto, considera que intervenções centradas no docente podem surtir efeitos positivos no gerenciamento da sala de aula e, de consequência, no ensino, conforme sugerido pelo relatório:

(...) ao contrário das características típicas da escola, a qual não pode ser facilmente aberta para intervenções políticas, as características e competências individuais dos professores, as características de uma classe

específica e de sua interação podem desempenhar um papel significativo. Por isso, as intervenções destinadas a apoiar cada professor a melhorar suas habilidades de gerenciamento de sala de aula, a fim de prevenir e lidar com o barulho e a distração, podem aumentar as oportunidades de aprendizagem para os alunos (OCDE, 2008, p. 108).

Sobre o clima escolar, o estudo nos revela que ele reflete essencialmente uma visão subjetiva do ambiente de aprendizagem no nível da escola (Cohen, 2006). Dentre os aspectos relevantes do ambiente escolar, mencionados pelo relatório²⁹, relatamos, a seguir, as conclusões principais do relatório *TALIS* no tocante à relação professor-aluno.

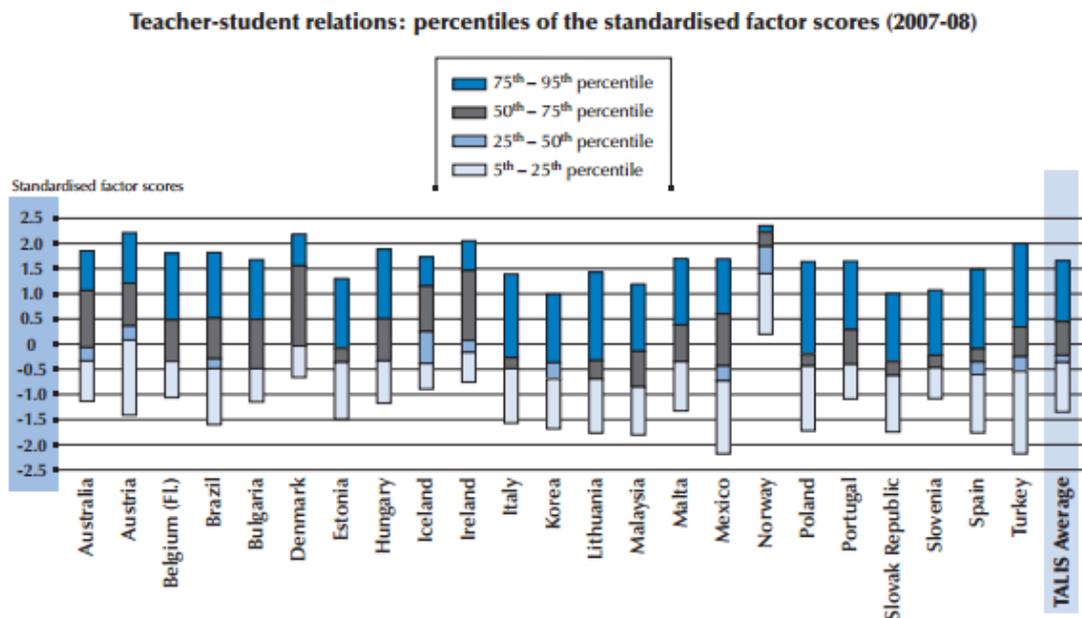
2.1.2 A avaliação dos professores acerca da relação professor-aluno

Como já mencionamos anteriormente, o ambiente escolar é fundamental para a qualidade da educação. Com efeito, o estudo nos mostra que um crescente número de pesquisas indica que o clima escolar afeta o desempenho acadêmico dos estudantes, seu bem-estar e seu desenvolvimento pessoal e social. O relatório sugere, então, algumas questões para análise: *Qual é o nível geral da relação professor-aluno relatado por professores de diferentes países? Os países diferem em relação à qualidade da relação professor-aluno na percepção dos professores?* O gráfico da Figura 4 apresentará respostas a esses questionamentos.

A figura revela que há, comparativamente, boas relações professor-aluno em países como a Áustria, a Islândia e a Irlanda. Outro fator que destaca a pesquisa é o fato de os professores noruegueses avaliarem muito positivamente suas relações professor-aluno, ao contrário dos docentes dos outros países. Por outro lado, a Bulgária, a Itália, a Coreia, a Lituânia, a Malásia e a Eslováquia apresentaram números comparativamente baixos. No que diz respeito às diferenças dentro dos próprios países, na Áustria, no México e na Turquia e, em menor grau, no Brasil, na Lituânia, na Polônia e na Espanha, elas foram relativamente grandes. Olhando para o Brasil, 75% dos professores classificam a relação professor-aluno entre -1,6 e 0,5; ou seja, a maioria tem uma impressão negativa da relação. O que nos leva a procurar questionar o porquê dessa avaliação. O relatório procurará dar respostas a essa questão.

²⁹ Como, por exemplo, o ambiente físico, o sistema social, as relações entre diretores, professores e alunos, o tipo de comunidade, as normas entre os pares e a segurança.

Figura 4 – Relações professor-aluno: percentil dos escores fatoriais padronizados (2007-08).



Fonte: OCDE, 2008.

O estudo apontou que não há necessariamente uma correlação entre os fatores clima disciplinar em sala de aula, tempo na tarefa e avaliação positiva das relações professor-aluno. A pesquisa mostrou que, apesar dessa correlação existir em alguns países (como na Dinamarca, na Islândia e na Noruega), na Bulgária, Estônia, Hungria, Lituânia, Eslováquia e Eslovênia, os professores avaliam menos positivamente as relações professor-aluno, embora afirmem ter um clima disciplinar em sala de aula relativamente bom. Assim, segundo o estudo, a manutenção da ordem em sala de aula exige do professor autoridade e competências de gestão de sala de aula. Já para haver uma qualidade nas relações professor-aluno, é preciso que o docente disponha de habilidades sociais, empatia e que haja respeito mútuo. Para a OCDE, ambos os aspectos do clima dentro de uma escola (clima disciplinar e boa relação professor-aluno) são importantes para um aprendizado eficaz do aluno e para o seu desenvolvimento.

De acordo com os resultados do relatório, podemos supor que os educadores que avaliam de forma menos favorável a relação professor-aluno podem ter um trabalho diário mais desafiador e que seus alunos podem ter um ambiente de aprendizagem menos favorável. Por isso, estas escolas e estes professores podem precisar de apoio, a fim de melhorar o clima escolar, garantir um ambiente de trabalho agradável para todos

os professores e fornecer a todos os alunos um ambiente de aprendizagem favorável e, assim, promover a equidade (ou seja, a oportunidade de todos terem acesso à mesma qualidade de ensino).

Porém, como alcançar esse clima favorável em classe? Na próxima seção, veremos, em linhas gerais, a interferência das crenças, das práticas pedagógicas e das atitudes dos professores na proporção de um bom clima em sala de aula e de um sentimento de autoeficácia no professor. Na seção posterior, finalmente, será vista com mais profundidade a influência das práticas pedagógicas no clima em sala de aula.

2.1.3 A interferência das crenças, das práticas e das atitudes dos professores no clima em sala de aula e no sentimento de autoeficácia

Segundo o relatório TALIS, as crenças “(...) estão intimamente ligadas às estratégias dos professores para lidar com os desafios em sua vida profissional diária e para o seu bem-estar geral, e elas moldam o ambiente de aprendizagem dos alunos e influencia a motivação do estudante (p.89)”. Tais crenças, assim como as práticas dos professores podem variar de acordo com o sexo, mas também segundo o tipo de formação, de certificação, de desenvolvimento profissional, do assunto ensinado, da situação de emprego (*part-time* ou *full-time*) e da experiência profissional do educador. Analisando os resultados, o estudo apontou que há uma variação entre os países no que diz respeito à força das crenças dos professores em sua própria eficácia ("autoeficácia") e na sua satisfação no trabalho. Apesar de sua importância, há, segundo o relatório, poucos estudos sobre as crenças e as práticas específicas para determinado assunto³⁰.

De acordo com a pesquisa, crenças fortes de autoeficácia podem prevenir o estresse e o esgotamento. Ela mostrou que há uma relação entre a satisfação dos professores no trabalho e as crenças dos docentes sobre a educação, sobre as suas práticas, sobre as atividades profissionais e sobre os fatores ligados ao clima em sala de aula. Mais especificamente, a pesquisa apontou, como principais determinantes da satisfação no trabalho, as percepções dos professores sobre o clima escolar e sobre o seu desempenho em sala de aula. Com efeito, os professores que relatam ter um melhor desempenho também relatam maior satisfação no trabalho. Além disso, em todos os

³⁰ De fato, na busca por trabalhos que analisassem o agir do professor e as suas representações do seu agir diante de situações de conflito/indisciplina em sala de aula, encontramos poucos estudos que se relacionassem com a temática, o que faz de nossa pesquisa um trabalho que irá contribuir para a apreensão dessas crenças e práticas específicas.

países, os educadores que avaliam as suas aulas como tendo um bom clima disciplinar também se sentem mais satisfeitos com seu trabalho. Ao contrário do que ocorre com aqueles professores que avaliam menos positivamente o clima de sala de aula. De acordo com o relatório, em geral, em todos os países, há uma ligação entre a qualidade do ambiente de aprendizagem e a satisfação dos professores no trabalho.

O estudo apontou também que o nível de autoeficácia e de satisfação no trabalho varia muito entre os docentes de uma escola, enquanto as diferenças, desses aspectos, entre as escolas e entre os países, são bastante pequenas. Esse resultado reforça a natureza psicológica das construções. De fato, entram em cena, para a definição dos índices de autoeficácia e satisfação no trabalho, a personalidade, as experiências pessoais, as competências e as atitudes do profissional. Por isso, essas questões devem ser consideradas nas intervenções destinadas a reforçar a autoeficácia dos professores. Os resultados sugerem que intervenções individualizadas podem ser mais eficazes do que as políticas escolares no nível do sistema.

Esta maior variação das crenças, das práticas e das percepções do ambiente de aprendizagem (que afetam a o clima disciplinar em sala de aula e a autoeficácia) entre os professores de uma mesma escola levou o estudo a investigar as variáveis que favoreceriam esta variação: sexo, experiência profissional, matéria ensinada, formação. Dentre elas, verificou-se que a experiência profissional do professor foi a mais relevante para se ter um melhor clima em classe e uma maior autoeficácia. O estudo apontou que, na maioria dos países, os professores experientes relatam um melhor clima de sala de aula e, em cerca de metade dos países, suas crenças na autoeficácia são mais fortes do que as de professores menos experientes.

O relatório *TALIS* verificou também os efeitos de diferentes aspectos do contexto escolar sobre o clima da escola: gestão particular contra gestão pública da escola; localização da escola (cidade, aldeia, vila ou área rural); o contexto social dos alunos e a estimativa dos professores sobre a capacidade média dos estudantes em comparação com estudantes da mesma idade na escola em que atuam.

O estudo verificou que, na maioria dos países, os professores que trabalham em escolas privadas relatam ter, de forma significativa, melhores relações professor-aluno do que aqueles que trabalham em escolas públicas (mesmo quando se controla a origem social dos alunos). A origem social, por outro lado, tem um efeito significativo na Austrália, Bélgica (fl.), Brasil, Dinamarca, Hungria, Islândia e Itália. Nestes países, as relações professor-aluno são consideradas mais positivas por parte dos professores

que trabalham nas escolas com uma elevada porcentagem de alunos cujos pais tenham concluído, pelo menos, o ensino secundário (Ensino Médio). Com relação à composição dos estudantes em termos de capacidade, os resultados do relatório apontaram que, em cerca da metade dos países, os professores dizem ter uma melhor relação professor-aluno quando lidam com estudantes com uma melhor capacidade média. Outro indicador importante das relações professor-aluno é o tamanho da escola. De acordo com os resultados do relatório, grandes escolas parecem oferecer menos oportunidade para professores e alunos desenvolverem relacionamentos positivos. Os efeitos encontrados são significativos mesmo quando a direção da escola, o nível social dos alunos, a capacidade média dos estudantes e o tamanho da comunidade em que a escola está localizada são controlados. De acordo com o estudo, professores e alunos, em grandes escolas públicas com alta porcentagem de alunos de uma origem social desfavorecida e com os alunos de baixa capacidade média, têm que lidar com um ambiente de trabalho e aprendizagem visivelmente menos favorável, o que pode figurar um fator de estresse para professores e dificultar uma escolaridade eficaz, alargando assim a lacuna no desempenho dos alunos.

2.1.4 Os efeitos das práticas pedagógicas no clima disciplinar em sala de aula

Segundo o relatório *TALIS*, as práticas de ensino influenciam o clima disciplinar e a aprendizagem em sala de aula. De fato, a pesquisa aponta que aulas planejadas e práticas voltadas para os estudantes podem ajudar a manter a disciplina, a atenção e a colaboração dos estudantes. Porém, segundo o estudo, atividades aprimoradas (como trabalhos em grupos) não necessariamente exigem dos alunos um clima disciplinar para serem concluídas com êxito pelos educandos, uma vez que exigem - entre outras coisas - autossuficiência, estrutura, gestão de tempo e energia. Dessa forma, um clima tranquilo e ordenado em sala de aula pode ser menos importante para atividades dessa natureza do que para uma aula centrada no professor, que envolve principalmente as ações de ouvir o professor e responder a suas perguntas (ensino tradicional). Assim, neste estudo, a prática pedagógica centrada em atividades aprimoradas não foi associada com os aspectos do clima disciplinar em classe. De fato, como observamos nas aulas da segunda participante, que serão descritas no quarto capítulo deste trabalho, o controle dos ruídos em sala é menos rigoroso devido à metodologia (Aprendizagem Cooperativa) ser centrada no trabalho em grupo.

Outro resultado apontado pelo estudo nos mostra que, em cerca da metade dos países participantes, os professores que resumem mais vezes a lição anterior (deixando, portanto, claros os objetivos de aprendizagem e verificando também a compreensão dos alunos) relatam um melhor ambiente de aprendizagem na sala de aula, ou seja, menos ruído e menos distrações. Portanto, a clareza e a organização/o planejamento parecem ajudar a manter a atenção dos alunos e um bom clima disciplinar. Por fim, os resultados *TALIS* mostram que as atividades voltadas para os estudantes (como atividades individualizadas e atividades em grupo) tendem a ser associadas a um clima em sala de aula agradável e em ordem, o qual, por sua vez, tende a se relacionar com o desempenho do professor e com a sua satisfação com o trabalho. Por isso, deve-se levar em conta as práticas de ensino, quando se analisa o clima disciplinar em sala de aula, como uma de suas variáveis.

Os resultados do relatório TALIS, apresentados nesta seção, auxiliar-nos-ão no momento da análise dos dados, uma vez que nos servirão de parâmetro para o estudo da indisciplina em sala de aula. No próximo capítulo, apresentaremos um estudo do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, que nos ajudará durante a análise das modalizações e das representações do agir professoral.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO

Dividimos o presente capítulo em duas seções: *A Interação* e *O Interacionismo social*. A primeira seção faz um breve levantamento histórico dos estudos que foram feitos sobre o papel da interação na linguagem e destaca a importância das contribuições do Círculo de Bakhtin para o avanço desses estudos. A seção seguinte, por sua vez, explica os principais aspectos do Interacionismo social e, mais especificamente, o quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo que foi adotado na pesquisa. Esta seção trará, de modo mais aprofundado, os estudos realizados sobre as categorias de análise adotadas nesta pesquisa: as modalizações, as vozes enunciativas e as representações do agir professoral.

3.1 A Interação

A existência de um portador de autoridade e de pessoas que a ela são submetidos promove, naturalmente, uma evidente separação entre estas duas categorias de atores. Eventualmente, os conflitos e as questões decorrentes podem ser trabalhados, levando-se em conta esta separação. Assim é que, por exemplo, estudos difundidos na Europa sobre a interação tornam-se elementos importantes para tentar entender o distanciamento entre professor e aluno.

Estudos sobre a interação foram tratados, ainda que em segundo plano, em meio à pesquisa estrutural do século XX. No entanto, os primeiros passos na direção do estudo da relação EU-TU já iniciavam na filosofia alemã do século XVIII. Foi Friedrich H. Jacobi o primeiro a levantar tal relação com a famosa frase “O EU é impossível sem o TU” em uma nota de rodapé da obra “David Hume uber den Glauben” (1815). Mas, já no ano de 1775, o filósofo escreveu sobre o tema em uma carta sobre a obra *Ética* de Spinoza. Nos seus textos, o estudioso designa o TU como o NÃO EU. Para o autor, numa efetiva inter-relação, a consciência (o EU) somente se constitui na relação com o NÃO EU. É impossível, portanto, a individuação do EU sem o outro. Posteriormente, G. Hegel, em “Fenomenologia do espírito” (1807), afirma que a autoconsciência nasce do outro. Mas será na obra deixada pelo Círculo de Bakhtin, na segunda metade da década de 1920, que tal perspectiva fará parte verdadeiramente dos estudos da

linguagem. De fato, segundo Morato (2011), é tal grupo que eleva a noção de interação à condição de princípio explicativo dos fatos da linguagem.

3.1.1 O Círculo de Bakhtin

O círculo de Bakhtin definiu como princípios fundamentais para os estudos da linguagem, como mencionam em seu artigo Molon e Vianna (2012), as noções de interação verbal, enunciado concreto, signo ideológico e dialogismo, todas organicamente interligadas. Para o grupo de pesquisadores que integram o círculo, a interação verbal consiste na realidade fundamental da língua, uma vez que a natureza da linguagem é a comunicação. No entanto, deve-se ter em mente que a comunicação não é a mera expressão de algo interior de um indivíduo para outro através de palavras, mas é o processo de expressão de “um” em relação ao “outro”. A noção de interação verbal retira a passividade da figura do interlocutor, como simples receptor do que é dito pelo falante. Na realidade, o ouvinte assume uma ativa posição responsiva, assumindo, por sua vez, a posição de falante. De fato, para os integrantes do Círculo, “toda compreensão é prenhe de resposta”. Por isso a figura do “outro” é central no Círculo de Bakhtin. As interações sociais são múltiplas e tal variedade tem como resultado a diversidade das produções de linguagem que se desenvolvem nas interações sociais.

A noção de enunciado concreto acrescenta que a interação verbal e seus participantes são sócio-historicamente situados. A interação verbal é, portanto, na temporalidade, um evento único e irrepetível. Daí o caráter ideológico do signo, devido à sua natureza sócio-histórica e à sua propriedade de refletir (ou refratar) a realidade.

A existência do signo é garantida pela comunicação. Como foi dito, o signo pode refletir ou, a partir da propriedade de refração, distorcer a realidade. Para os integrantes do Círculo de Bakhtin, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica ou valores apreciativos (falso, verdadeiro, correto, errado etc). De fato, na enunciação viva, cada elemento possui simultaneamente um sentido e uma apreciação. É nesse momento que acontece o confronto entre as orientações de valor contraditório. A linguagem, portanto, não é transparente. Ela reflete o posicionamento do falante, não só diante do que está sendo dito, mas também diante da vida. As práticas discursivas são, portanto, segundo Molon e Vianna (2012), atravessadas por relações de poder que afetam o mundo social.

Por fim, dentre todos os pilares do Círculo de Bakhtin, o dialogismo é a noção que está na base de todo o pensamento do Círculo. A interação verbal está presente dentro do enunciado concreto. Já o discurso corresponde a um conjunto de enunciados concretos. O limite de cada um deles está na alternância dos falantes. O dialogismo aponta também para a característica não inédita do enunciado. Todo enunciado é, de fato, uma resposta a enunciados anteriores.

Benveniste (2005), baseado nas noções definidas pelo Círculo de Bakhtin, rejeita a noção de linguagem como instrumento (como a flecha e a roda), isto é, como uma criação ou invenção do homem. Para ele, a linguagem, na realidade, faz parte da natureza do homem, o que significa dizer que não há homem sem linguagem, mas “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (p.285). Logo, como defende Benveniste, a ideia da linguagem como instrumento não procede, uma vez que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p.286), é ela que fundamenta na sua realidade o conceito de “ego”. Esta ideia é defendida também, como veremos a seguir, pelo interacionismo social.

Um estudo sobre a relação professor-aluno entendida como interação EU-TU requer, portanto, que se considere a linguagem e seus processos característicos como elementos indispensáveis para uma abordagem investigativa autocontida. Como já afirma Benveniste (2005), a linguagem, como prática social, possibilita o estudo da sociedade e de sua cultura.

3.2 O interacionismo social

Os estudos que se interessam pelo interacionismo ultrapassam os domínios da Linguística, o que a aproxima de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, Sociologia, Filosofia etc. Muitos estudos linguísticos, de fato, além do estudo do sistema linguístico, contemplam também a relação da linguagem com o mundo externo. Por essa razão as dimensões sociais, culturais e contextuais passam a fazer parte da Linguística.

Um exemplo dessa extensão da Linguística que a conecta a outras áreas do conhecimento é o das perspectivas que se aproximam do sociointeracionismo ou interacionismo sociocultural, que tem, como principais ícones, Spinoza (1677/1954), Marx (1845/1951), Leontiev, Luria e, sobretudo, o psicólogo bielorrusso Vygotsky. Tal

estudioso foi o responsável por desenvolver a perspectiva sociocultural da cognição humana no início do século XX. Segundo Vygotsky, a linguagem, pelas suas características formais e discursivas, é uma forma privilegiada de cognição; afirma também que a unidade da relação linguagem-cognição é estabelecida enunciativamente, nas situações dialógicas, em um *continuum* entre interioridade e exterioridade. Propõe, então, a natureza enunciativa da interação entre linguagem e mundo social, ou melhor, considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas.

Os adeptos de tal pensamento, incluindo as orientações curriculares para o Ensino Médio (publicadas pelo Ministério da Educação- MEC), acreditam que é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e, portanto, é apenas por intermédio dela que tem condições de refletir sobre o seu agir. Nesse sentido, as atividades humanas serão sempre mediadas simbolicamente (ou seja, por signos). Além disso, a linguagem é responsável pela construção da realidade, uma vez que representa uma capacidade humana de simbolizar e interagir.

Os interacionistas afirmam que os conhecimentos são elaborados sempre por meio de formas de linguagem e gerados em ações coletivas. Por isso, o desenvolvimento do sujeito está ligado ao seu processo de socialização, ou seja, de interação em diferentes instituições sociais, como a família e a escola. É nelas que o sujeito entra em contato com as formas de funcionamento da língua, com os usos que são feitos dela em diferentes situações, ou seja, com suas variações e com o valor social dado a cada variação. Também nessas instituições sociais o sujeito constrói as representações sobre o que são os sistemas semióticos e qual o valor social atribuído às variações da linguagem. A língua é uma das manifestações da linguagem e, portanto, um dentre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.

Os interacionistas acreditam que o sentido do texto (oral ou escrito) não pode ser apreendido apenas pela análise linguística do texto; ele, na realidade, é variável, indeterminado, depende dos grupos sociais, da situação efetiva de interação, dos propósitos comunicativos, dos seus participantes e dos seus papéis sociais etc. Enfim, por existirem outras linguagens, além da língua, chegar ao sentido de um texto vai muito além de uma análise linguística. Assim, para o entendimento de um texto, são necessários conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais e sociopragmáticos (sobre o gênero, sobre a função comunicativa da interação, sobre o grupo sociocultural dos interlocutores etc), bem como conhecimentos cognitivo-conceituais (conhecimentos

de mundo). Tais conhecimentos de diferentes ordens são levantados simultaneamente para a análise de um texto.

3.2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) tem como base teórica as proposições que advêm de uma psicologia da linguagem, inscrita no quadro epistemológico geral do interacionismo social. De fato, segundo Bronckart (2012), “qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas, em última instância, como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas)” (BRONCKART, 2012, p. 13). Assim, ao enquadrar o ISD dentro da psicologia de base vygostskyna e do interacionismo social, o autor considera a proposta de que:

Para Vygotsky, a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem (p. 24).

Na perspectiva do interacionismo social, as condutas humanas são consideradas ações significantes (ou ações situadas) e suas propriedades estruturais e funcionais são resultado da socialização. As ações dos indivíduos são construídas, assim, “no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais**”. As condutas verbais são formas de ação e, por isso, são denominadas ações de linguagem. Estas ações se materializam em línguas naturais. Como mostra Bronckart, “os textos e/ou os discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas” (BRONCKART, 2012, p. 14). Portanto, um estudo que se aproxime da psicologia interacionista-social deve traçar um estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou sociais.

De acordo com Bronckart (2008), o ISD corresponde a um método de análise e a um modelo organizacional dos textos, que foram criados inspirados nas

abordagens interacionistas de Volochinov e de Bakhtin. Além disso, baseado no esquema de desenvolvimento de Vygotsky, o programa de trabalho do ISD adota um método de análise descendente, que envolve três etapas: primeiramente, a análise do ambiente humano, em seguida, a análise dos processos de mediação e de formação e, por fim, a análise dos processos de desenvolvimento. Bronckart (2008) esclarece, porém, que há um movimento dialético permanente entre esses três níveis; sua concepção do desenvolvimento, portanto, vai além desse movimento descendente. Não há um determinismo unilateral, como afirma o autor, do sócio-histórico sobre o individual. De fato, o desenvolvimento das pessoas é orientado pelos pré-construídos humanos mediatizados, mas também as pessoas alimentam tais pré-construídos coletivos.

O primeiro nível do método descendente propõe uma análise dos elementos específicos do ambiente humano. Este nível é formado não só pelo meio físico, mas também pelas atividades coletivas complexas, nas quais se organizam as condutas humanas, pelas formações sociais, pelos textos e, finalmente, pelos mundos representados ou formais. É importante informar que as atividades coletivas, para Bronckart, podem ser consideradas como o elemento principal/fundamental do ambiente humano, pois, como afirma Leontiev, elas organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio. Habermas (1987) denomina tais atividades de gerais ou de não verbais e as articula às atividades languageiras.

As formações discursivas, por sua vez, são responsáveis pela organização da atividade humana (da vida humana, de forma mais geral) em função dos contextos físicos, econômicos e históricos. Elas são formas concretas que estabelecem regras, normas, valores, etc. Bronckart acrescenta, também, que as diferentes formações discursivas são potencialmente conflituosas, uma vez que conduzem à divisão do trabalho e a jogos de poder.

Os textos entram também na primeira etapa de análise; são eles os “correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com o recurso de uma língua natural” (BRONCKART, 2008, p.113). O agir languageiro (terminação adotada por Bronckart, que correspondente ao termo discurso) se traduz em um texto. Segundo o autor, os textos dependem das propriedades das situações de interação, das atividades que comentam, bem como das condições histórico-sociais de sua produção. Por isso, são unidades comunicativas globais que se distribuem em diversos gêneros, os quais “são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados

a uma determinada situação comunicativa” (BRONCKART, 2008, p.113). Os gêneros são construídos pelas gerações anteriores e são organizados em um repertório de modelos de uma comunidade linguageira (arquitexto).

Por fim, os últimos elementos que compõem o ambiente humano correspondem aos mundos representados ou formais, definidos como o resultado de operações de descontextualização e de generalizações de determinados conhecimentos, os quais são organizados em sistemas de representações coletivas com aptidão à universalidade. Os mundos representados ou formais apresentam três modalidades de organização lógica, já discutidos na segunda seção deste trabalho: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

No segundo nível de análise, investiga-se os processos de mediação e de formação, desenvolvidos pelos grupos humanos, que asseguram a transmissão e a reprodução dos pré-construídos. Bronckart (2008) agrupa tais processos em três diferentes conjuntos: nos processos de educação informal (dos quais fazem parte as atividades conjuntas desenvolvidas pelos adultos para integrar, através de comentários verbais sobre tais atividades, os recém-chegados nas redes dos pré-construídos coletivos), nos processos de educação formal (aqui entram em jogo as dimensões didática e pedagógica) e, finalmente, nos processos de transação social (composto por avaliações recíprocas, em situação de interação cotidiana, entre pessoas já dotadas de pensamento consciente; tais avaliações podem ocasionar, com relação aos pré-construídos coletivos, uma evolução nas práticas e nos conhecimentos do indivíduo).

O último nível de análise proposto pelo método descendente adotado pelo ISD se refere aos processos de desenvolvimento, ou seja, “envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas” (BRONCKART, 2008, p.114). Tais efeitos, Bronckart distribui em três campos de investigação: o campo das condições de emergência do pensamento consciente, o campo das condições do desenvolvimento posterior das pessoas e, por último, o campo dos processos de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, a emergência do pensamento consciente, que pertence ao primeiro campo, é o resultado da interiorização dos signos linguageiros. Para Bronckart, tal processo envolve a interiorização das quatro propriedades fundamentais dos signos linguageiros definidos por Saussure (caráter imotivado, radicalmente arbitrário, discreto e ativo dos signos linguísticos), a interiorização das relações predicativas (organizadoras das orações) e também das propriedades dos tipos de discurso (constituídas pelos tipos de raciocínio:

práticos, causotemporais, lógicos ou semiológicos). É a partir desse processo de interiorização que se produz o pensamento consciente.

O segundo campo de investigação propõe um estudo sobre as condições do desenvolvimento posterior das pessoas. Aqui, Bronckart (2008) admite, a partir das contribuições de outras pesquisas, a existência de dois modos de pensamento consciente: um desenvolvido por uma razão prática e o outro por uma razão pura (como um registro de funcionamento lógico-matemático). Segundo Piaget (1974), as operações iniciais do pensamento se desenvolvem a partir de uma razão prática. Para se obter um pensamento consciente motivado por uma razão pura, é preciso que haja uma transformação dessa razão prática inicial, por meio da abstração e da generalização. Isso não significa a exclusão da existência do pensamento consciente de razão prática, pois os dois tipos de pensamento coexistem no decorrer da vida dos indivíduos.

Finalmente, os mecanismos utilizados pelas pessoas que colaboram para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos são estudados pelo campo de investigação dos processos de desenvolvimento.

Bronckart (2008) observou que a maioria das pesquisas sobre o desenvolvimento dos indivíduos está centrada na dimensão epistêmica deste fenômeno. O autor propõe uma análise da dimensão ergológica (termos de Schuwartz) do desenvolvimento humano, ou seja, do agir. Por isso, apresentaremos em seguida o estudo feito por Bronckart (2008) sobre o agir humano.

3.2.1.1 O agir

De acordo com Bronckart (2008), estudos sobre o agir humano remontam à Filosofia ocidental, a exemplo de Aristóteles (“Ética a Nicômaco”) e Kant (“Crítica da razão prática”); no entanto, aconteciam de forma marginal. No século XX, foram desenvolvidas pesquisas sobre o agir nas Ciências Humanas/Sociais; as cinco principais correntes de pensamento deste período são apresentadas por Bronckart (2008) em seu livro “O agir nos discursos”. Uma delas, a filosofia analítica desenvolvida originalmente por Wittgenstein, contribuiu, segundo o autor, para percebermos que a linguagem existe somente em práticas ou jogos de linguagem; tais práticas são tão heterogêneas em número quantas são as formas de vida existentes; elas estão, portanto, em constante transformação. Embora os conhecimentos humanos se elaborem nas práticas linguageiras, Wittgenstein não considera a dimensão sociológica, nem mesmo o caráter

coletivo das atividades languageiras e das atividades gerais. Seus sucessores, então, procuraram acrescentar a dimensão social aos estudos sobre o agir. É o caso, por exemplo, do estudo proposto por Bronckart (2008).

Antes, porém, de se iniciar uma discussão sobre o agir, é preciso entender o porquê do uso deste termo, em detrimento de outros, como ação, atividade e prática. De fato, diante das várias possibilidades de se designar o mesmo objeto, Bronckart (2008) elege o termo agir. Já pela observação desta diversidade terminológica, o autor aponta a complexidade do objeto em questão. Bronckart escolhe o termo agir por acreditar que tal termo possui um valor neutro, em relação aos demais. O agir, segundo ele, refere-se à intervenção humana no mundo seja de um indivíduo (agir individual), seja de vários indivíduos (agir coletivo). Já aos termos ação e atividade Bronckart atribui um estatuto teórico ou interpretativo. Para o autor, a atividade representa uma leitura do agir em que entram em cena as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, enquanto que a ação envolve as dimensões motivacionais e intencionais no nível do indivíduo. O termo conduta, por sua vez, refere-se ao que “fazem, sentem e pensam os trabalhadores”.

Assim como o agir, o estudioso considera o termo actante, que designa a fonte de um agir, neutro com relação a outros termos, como “agente” e “ator”, uma vez que o termo actante se refere a qualquer indivíduo implicado no agir. No entanto, quando ao actante é possível atribuir a fonte de um processo, tal termo é substituído pela designação ator e, se lhe puderem ser atribuídas ainda capacidades, motivos e intenções, o termo actante é substituído pela designação agente. Bronckart faz ainda uma diferenciação entre as noções de actante e de pessoa. A primeira, segundo o autor, é uma designação situada e sincrônica do organismo fonte do agir. A noção de pessoa, por sua vez, “designa a estrutura psíquica que se constrói diacronicamente em cada organismo” (BRONCKART, 1989, p.121), sendo assim o resultado do acúmulo de experiências de agentividade, de uma “micro-história experiencial”. Para o autor, a estrutura da noção de pessoa possui, portanto, aspectos radicalmente singulares.

É importante mencionar também o caráter primeiro da atividade. De fato, Bronckart sustenta que as ações são formas construídas a partir da reflexibilidade que os actantes têm da atividade, ou seja, a partir de um processo descendente. Portanto, as atividades (práticas efetivas/concretas), assim como os pré-construídos coletivos e as representações coletivas são historicamente preexistentes. Estes últimos fornecem modelos da atividade e da ação. De acordo com Bronckart (2008), a construção da ação

é feita em dois momentos ou dois níveis: construção externa (vem dos outros) e construção interna. No primeiro momento, acontecem avaliações, em relação aos parâmetros dos mundos representados, das condutas dos actantes. A partir dessas avaliações, lhes são atribuídas capacidades (mentais e comportamentais) de agir, intenções/motivações e responsabilidade. Já na construção interna da ação, o indivíduo se apropria “das representações de si mesmo como responsável por segmentos de atividades” (BRONCKART, 2008, p.123). Portanto, todo agir é marcado por essas representações coletivas e para acessá-lo, Bulea (2010) destaca o papel fundamental da linguagem. Em seus estudos, a autora constatou que as escolhas discursivas incidem sobre o processo de interpretação do agir.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), o termo agir, ao contrário das denominações ação, atividade e conduta, é uma designação que se refere ao nível ontológico do conjunto de condutas individuais. Segundo os autores, este agir é sempre mediado pela atividade coletiva do trabalho. Outro termo, então, importante nos estudos sobre o agir é o trabalho. Esta designação compreende o conjunto global do agir em situações de trabalho, podendo ser definido, portanto, como o agir no contexto econômico. Segundo Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p.239), o trabalho, na perspectiva marxista, é “uma forma de agir sobre a natureza, em sociedade” e implica intencionalidades, planejamento e capacidades de ação. Além disso, para Bronckart (2008), o trabalho é constituído por condutas verbais ou não, que podem ser prescritas ou não. As condutas prescritas são formadas por tarefas, constituídas, por sua vez, por atos, estes decompostos, ainda, em constituintes.

O trabalho, como traz Bronckart (2008), é reconhecidamente uma forma de agir, que é característica da espécie humana. Segundo o autor, nos primórdios, o trabalho era visto como atividades coletivas organizadas com a finalidade de assegurar a sobrevivência dos membros do grupo. Este conceito evoluiu em diversidade e grau de complexidade, de modo que algumas dessas atividades passaram a ter a finalidade de produzir bens materiais sendo, então, chamadas de atividades econômicas. Com o advento do capitalismo industrial e da economia de mercado (no século XVI), estas se distanciaram dos outros tipos de atividades e das relações sociais e passaram a se organizar em uma instituição autônoma e dominante. Surgiram, assim, as primeiras análises do trabalho, uma ciência que teve em Taylor (1910/1927) seu fundador. Inicialmente, os estudos sobre o trabalho eram encomendados pelos patrões, a fim de aumentar a produtividade. Os princípios do taylorismo deram origem a métodos de

pesquisa, particularmente à psicologia do trabalho, que, mesmo considerando timidamente as aptidões dos indivíduos, tinha como objetivo maior adaptar o homem a seu trabalho para melhorar a rentabilidade. Em oposição ao taylorismo, instaura-se a disciplina Ergonomia, oficialmente fundada em 1949, por Murrell. A partir dessa constituição, acontece, segundo Bronckart, uma mudança de paradigma. De fato, busca-se agora a adaptação do trabalho e de suas condições aos operadores humanos. Analisa-se, para isso, a efetividade do trabalho, ou seja, os problemas reais, em situações reais e em tempo real. Os resultados dessa abordagem evidenciaram uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Na Ergonomia, a atividade dos trabalhadores é, então, um objeto em princípio enigmático, “proveniente de um compromisso entre as exigências das tarefas predefinidas e os recursos efetivos que podem ser mobilizados pelos trabalhadores” (BRONCKART, 2008, p. 98).

Após nos situar historicamente nos estudos que trataram da atividade de trabalho, Bronckart nos apresenta as perspectivas que estudam o papel do trabalho no desenvolvimento humano, como a “Filosofia Prática” de Arendt (1961), a abordagem de Jobert (a sair) e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Esta última, segundo Bronckart, inspira a “Clínica da Atividade” de Clot (1995, 1998, 1999). De acordo com o autor, Vygotsky adota, em sua pesquisa, uma definição de trabalho que vai além do que é visível, que tem como objetivo uma obrigação de reciprocidade, entendida por Wallon, como a necessidade que um indivíduo tem de assegurar a própria existência, a partir da existência dos demais, através de serviços particulares. Para Vygotsky, a atividade de trabalho contribui para a construção permanente das pessoas, uma vez que “as situações de trabalho são zonas de desenvolvimento proximal em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver” (BRONCKART, 2008, p. 100). Daí a importância de se estudar o trabalho. Como propõe Bronckart, esse estudo pode ser feito através da análise da linguagem em textos no e sobre o trabalho. Esses textos podem ser produzidos antes, durante ou após o trabalho. É o que veremos a seguir, na subseção que tratará do texto como objeto de estudo do ISD.

3.2.1.2 Texto: o objeto de estudo do ISD

Como vimos, o ISD adota, na construção de seu quadro, a proposta do Interacionismo social de que todas as ações humanas são situadas e construídas socialmente e de que suas propriedades estruturais e funcionais são produtos da

socialização. Por isso, por ser a linguagem uma capacidade intrinsecamente humana, ela é concebida como atividade significante, que se dirige ao social, e que é materializada em uma língua natural reconhecida em uma determinada comunidade, sendo fundamental na construção do pensamento e do conhecimento. Para Bronckart (1999), é possível interpretar o agir através da análise do uso da linguagem em textos (orais e/ou escritos). Eficaz, portanto, para o objetivo da pesquisa de analisar o agir do professor.

Bronckart (2008) adota o termo agir languageiro para se referir à “atividade discursiva”, uma vez que para o autor não há outro tipo de manifestação da linguagem a não ser pela prática. O agir languageiro se traduz em um texto, que, para Bronckart, pode ser definido como:

(...) toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro (BRONCKART, 2008, p. 87).

A concepção de texto adotada por este quadro é de texto como lugar de interação e como forma de ação, realizado em situações específicas de uso sócio-interativo da língua, como bem explica Klautau (2011). É no texto que os interlocutores se constroem e são construídos, dialogicamente. Como já foi dito acima, na construção do texto o falante se vale não apenas de seu conhecimento linguístico, mas de seus propósitos comunicativos, lugar social de onde fala etc. Além disso, para Bronckart (1999), o texto é a única manifestação empiricamente observável das ações de linguagem humana. Por isso, é considerado a unidade central do ISD. As diversas produções verbais são denominadas por Bronckart de gêneros de textos.

Bronckart (2008) observa, ainda, que as atividades humanas ocorrem em interações constantes, nas quais é presente a cooperação entre os indivíduos. Tais atividades são reguladas e mediadas pela linguagem e, por isso, são chamadas pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999) de agir comunicativo. Esse agir comunicativo, como traz Veçossi e Côrrea (2008), considera as representações como signos, ou seja, as representações que o sujeito faz do mundo e de seu agir são coletivas e compartilháveis, caracterizadas por uma dimensão transindividual. Segundo Bronckart (2008), essas representações que os indivíduos

fazem de si e de seu entorno estão organizadas em três configurações de conhecimento chamadas mundos formais (ou representados), termos de Habermas: mundo objetivo (seus elementos correspondem ao conhecimento que o indivíduo deve ter sobre o meio físico em que qualquer atividade é desenvolvida; inclui o lugar, o momento e os envolvidos na situação de comunicação), mundo social (os elementos desse mundo correspondem aos conhecimentos coletivos em relação às regras, convenções e aos sistemas de valores construídos por um grupo particular, e como se organizam coletivamente as tarefas), mundo subjetivo (são os conhecimentos que o indivíduo possui, construídos pelo coletivo, que permitem seu engajamento nas tarefas do cotidiano e que contribuem para a construção da imagem que o sujeito faz de si ao agir). É importante mencionar que as ações humanas se realizam dentro dos mundos formais, citados acima, são verbalizadas na atividade de linguagem, são produtos da atividade social e, finalmente, são objeto de avaliações sociais. De fato, os sujeitos julgam o agir do outro a partir desses mundos representados. Na realidade, as ações humanas, como trazem Veçossi e Côrrea, têm pretensões à verdade (no mundo objetivo), à eficácia (no mundo social) e à autenticidade (no mundo subjetivo).

O texto referente à determinada atividade social, segundo Bronckart (2008), é capaz de revelar as representações, as interpretações e as avaliações sociais que o agente faz da atividade e das ações nela implicadas. Acrescenta que o texto é também capaz de incidir, ou melhor, de consolidar ou até modificar as representações que o agente faz da atividade, e de incidir sobre a própria atividade e suas ações. A análise dos textos produzidos no e sobre o trabalho é fundamental, uma vez que, para Bronckart, a apreensão das ações humanas não pode acontecer apenas pela sua mera observação. É preciso interpretar os textos envolvidos na ação. No caso específico da análise do agir docente, Machado e Guimarães (2009) afirmam que o objeto de análise serão “os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional”, bem como aqueles oriundos da interação professor-aluno em sala de aula, os documentos prescritivos da profissão, os textos produzidos pelo próprio docente sobre o seu trabalho ou sobre o seu planejamento.

3.2.1.3 Os mecanismos enunciativos

Para a análise do texto, o ISD apresenta uma proposta metodológica em que há, primeiramente, a identificação do seu contexto de produção e, em seguida, a análise do texto como folhado textual, ou seja, como formado por um nível mais profundo (infraestrutura), por um nível intermediário (mecanismos de textualização) e por um nível superficial (mecanismos enunciativos). Para Peixoto (2011), a classificação das camadas em profunda, intermediária e superficial reflete o grau de dependência que apresentam com a linearidade do conteúdo temático do texto. Pelo objetivo da pesquisa e pelo tempo disponível para sua realização, este trabalho analisou o nível mais externo do texto, em que observamos os mecanismos enunciativos, que estão diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor do texto e seus destinatários. Eles incluem os mecanismos de gerenciamento das vozes enunciativas e das modalizações e contribuem para a coerência pragmática do texto. Além disso, “a análise do nível enunciativo do texto incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 58). Segundo os autores, o grau de responsabilização enunciativa pode ser definido por um elevado número de unidades linguísticas, tais como: marcas de pessoa, de dêiticos, de lugar e de espaço, marcas de inserção de vozes, marcas de modalizadores do enunciado (lógicos, deônticos, apreciativos) e de modalizadores subjetivos (pragmáticos), marcas de adjetivos. De fato, para o ISD, os mecanismos enunciativos:

contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se “responsabilizam” por elas? (BRONCKART, 2012, p.319).

No entanto, o posicionamento enunciativo já se apresentava, segundo Bronckart (2012), nos níveis precedentes da arquitetura interna do texto, ou seja, no nível da infraestrutura geral do texto e dos mecanismos de textualização, a partir da existência de operações de linguagem, próprias dos mundos discursivos e das suas formas de planificação, isto é, subjacentes à escolha de procedimentos específicos de textualização. Nos dois primeiros níveis de análise textual, não existe a preocupação em

atribuir a procedência dessas operações de linguagem, que parece ser exclusivamente oriunda do autor empírico do texto. Mesmo durante a análise da infraestrutura e dos mecanismos de textualização do texto, surgiu, no entanto, a necessidade de se instaurar outras instâncias de responsabilidade, de natureza formal ou interna ao texto, chamadas: narrador e/ou expositor.

Como traz Bronckart (2012), o autor é considerado o agente da ação de linguagem, concretizada em um texto empírico; ou seja, o autor é tido como o “criador do texto”. De fato:

é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discursos, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc (BRONCKART, 2012, p.320).

Outras instâncias, porém, surgiram para dividir a responsabilidade enunciativa do texto. No caso dos linguistas, como Ducrot (1984), invoca-se o enunciador. Já na literatura, como em Genette (1972), utiliza-se a instância do narrador. A psicologia interacionista-social admite que quem está na origem do texto é o organismo humano que constitui o autor, do ponto de vista comportamental e mental. No entanto, este organismo aciona, no momento da produção do texto (oral ou escrito), um conjunto de representações, as quais não são inscritas necessariamente no organismo humano. A responsabilidade do texto, por sua vez, diz respeito apenas às dimensões mentais.

Numa ação de linguagem, o autor faz uso dos recursos da língua natural utilizada pelo grupo do qual faz parte. Além disso, esta ação acontece sempre através de um gênero, disponível no intertexto do seu grupo social. Na psicologia interacionista-social, o autor mobiliza também no momento da ação de linguagem, além dos recursos linguísticos de uma língua natural, como já mencionamos, subconjuntos de representações referentes ao contexto físico e social e ao conteúdo temático, vinculados à sua ação, bem como ao seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos). É importante mencionar, como traz Bronckart (2012), que todos os conhecimentos humanos são representações construídas “na interação com as ações e com os discursos dos outros”. Neste sentido, segundo o autor, até mesmo as opiniões pessoais são interativas, uma vez que “integram as representações dos outros e

continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las”. As representações individuais são, portanto, fundamentalmente dialógicas.

Bronckart (2012) acrescenta ainda que, como a ação realizada pelo autor é uma ação de linguagem, são colocados em interface, durante sua ação, tanto os conhecimentos disponíveis no agente, como os conhecimentos (estruturais e funcionais) provenientes dos gêneros de textos em uso. De fato, os gêneros são definidos como modelos textuais que “em todos os níveis de organização (léxico, morfossintaxe, tipos de discurso, tipos de planificação etc) veiculam representações ou conhecimentos “outros”” (BRONCKART, 2012, p. 322). Há, para o estudioso, confrontos entre as representações pessoais e as representações dos outros. Tais confrontos não acontecem somente no espaço mental do autor, mas também em um espaço mental comum ou coletivo, como os mundos discursivos. Estes são definidos como:

sistemas de coordenadas formais (conjunção ou disjunção do conteúdo temático; implicação ou não dos parâmetros materiais da ação de linguagem), no interior dos quais se desenvolve um processo discursivo dotado de sua própria temporalidade que organiza, de modo específico, o conteúdo referencial mobilizado (BRONCKART, 2012, p. 322).

A partir dessa explicação, o narrador é redefinido, por Bronckart (2012), como a instância de gestão ou de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do NARRAR, e o expositor como a instância de gestão ou gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do EXPOR. A instância do gerenciamento geral é relegada ao textualizador, cuja função é articular os tipos de discurso, o plano geral e os mecanismos de textualização em uma unidade textual.

Com relação ao gerenciamento das operações de linguagem, Bronckart (2012) considera tais operações como o resultado do trabalho sócio-semiológico realizado pelas gerações anteriores. As operações de linguagem, portanto, não são determinadas somente pelas capacidades do organismo humano, apesar de transitarem nele. Segundo o autor, as representações do mundo, concebidas pelas gerações anteriores e marcadas nas línguas naturais, restringem as operações utilizadas pelo produtor do texto no momento de sua criação. Assim, “não são nem as suas capacidades propriamente cognitivas nem as suas capacidades acionais (intenções, motivos) que

determinam, por si só, as operações de linguagem efetivamente realizadas” (BRONCKART, 2012, p. 324). O estudioso, ao tratar do posicionamento enunciativo, foca seu trabalho na colocação em cena das vozes, pois, segundo ele, são elas que “assumem (ou a elas são imputadas) as formas mais concretas de realização do posicionamento, que são as modalizações” (BRONCKART, 2012, p. 326). No nosso caso, os textos são oriundos da situação de sala de aula e da situação de autoconfrontação sobre a sala de aula. Para analisá-los, ancoramo-nos nos mecanismos enunciativos.

a. O gerenciamento das vozes enunciativas

Bronckart (2012), ao propor os mecanismos enunciativos, inspira-se nas noções de dialogismo e de polifonia apresentadas pelo Círculo de Bakhtin. A noção de dialogismo era, porém, uma teoria filosófica, e não linguística. Como vimos, o dialogismo é a noção que está na base de todo o pensamento do Círculo e que coloca o diálogo como condição da linguagem e do discurso. O dialogismo aponta também para a característica não inédita do enunciado. Todo enunciado é, de fato, uma resposta a enunciados anteriores. O dialogismo é, portanto, um fenômeno que “penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2010, p.47). Segundo Bakhtin, “onde começa a consciência começa o diálogo”.

A partir das noções fundamentais do círculo de interação verbal, de enunciado concreto, de signo ideológico e de dialogismo, discutidas anteriormente na seção 3.1.1, é possível questionar a ideia de que as vozes e a consciência de um texto irradiam necessariamente de seu autor, de um *eu* único e indivisivo. Com efeito, como observou Paulo Bezerra no prefácio da obra bakhtiniana “Problemas da Poética de Dostoiévski”, elas podem advir:

da interação de muitas consciências, de consciências unas, dotadas de valores próprios, que dialogam entre si, interagem, preenchem com suas vozes as lacunas e evasivas deixadas por seus interlocutores, não se objetificam, isto é, não se tornam objeto dos discursos dos outros falantes nem do próprio autor e produzem o que Bakhtin chama de grande diálogo *do romance* (BEZERRA, 2010 apud BAKHTIN, 2010, p.10).

No seu estudo sobre a poética de Dostoiévski, Bakhtin enxerga as vozes dos heróis presentes da obra não como “objeto do discurso do autor”, mas como “os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante” (BEZERRA, 2010 apud BAKHTIN, 2010, p. 5). Para o estudioso russo, portanto, elas não se objetificam, não se fecham, nem se tornam mero objeto da consciência do autor. Na realidade, as vozes dos heróis representam, na obra de Dostoiévski, a consciência do outro; são, dessa forma, vozes plenas, que soam ao lado da voz do autor. Assim, para Bakhtin, as vozes dos heróis, presentes na obra, não aceitam a objetivação dos heróis no plano do autor, pois são vozes e consciências autônomas. De fato, segundo ele, “a posição da qual se narra e se constrói a representação ou se comunica algo deve ser orientada em termos (...) desse mundo de sujeitos investidos de plenos direitos, e não de um mundo de objetos” (BAKHTIN, 2010, p.6).

É importante mencionar, como traz Barros (1997), que polifonia e dialogismo são duas noções que se inter-relacionam. No entanto, como ele mesmo aponta, estes conceitos se diferenciam, na medida em que a polifonia “caracteriza um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem” (p.35). O regente dessas múltiplas vozes, explicitadas ou não em um texto, é o autor, denominado por Bakhtin como “a consciência das consciências”. Estas colocações se aproximam, como veremos, da distinção entre “locutor” e “enunciador”, elaborada por Ducrot (1984). De fato, a instância enunciativa do locutor é, como define o estudioso, o organizador das vozes da enunciação, já as diferentes consciências, ou, em termos ducrotianos, os diferentes pontos de vista da enunciação irradiam da figura do enunciador.

Observa-se que Bakhtin questionou a unicidade do autor no âmbito da teoria literária. Efetivamente, o conceito de polifonia proposto pelo autor reconhece, em categorias de textos, principalmente de textos literários, a existência de várias vozes que se colocam e conversam simultaneamente no texto, como uma espécie de máscara carnavalesca. Assim, segundo Ducrot (1984), a teoria bakhtiniana foi elaborada para se aplicar em textos (definidos como constituídos por uma sequência de enunciados). A abordagem de Bakhtin, portanto, não coloca em xeque o postulado de que em um enunciado isolado há apenas uma única voz, como o faz Ducrot. Para Guimarães (1995), Ducrot afasta o conceito de polifonia de seu contexto de construção, ele exclui a historicidade da enunciação, pois está interessado apenas no enunciado, em como essa

polifonia acontece internamente na língua. De fato, o autor define sua teoria da polifonia como “uma extensão (bastante livre) à linguística dos trabalhos de Bakhtin sobre a literatura” (DUCROT, 1987, p. 163). A noção de polifonia foi, portanto, introduzida nos estudos linguísticos por Ducrot (1984).

Além disso, Guimarães (1995) acrescenta que Ducrot afasta, diferentemente de Bakhtin, o conceito de polifonia de seu contexto de construção; ele exclui, de fato, a historicidade da enunciação, pois está interessado apenas no enunciado, em como essa polifonia acontece internamente na língua. Bronckart (2012) retoma as duas propostas, pois se baseia na teoria polifônica de Ducrot, mas retoma a historicidade presente na obra bakhtiniana. De fato, a partir dessa combinação, propõe, como bem explica, com base em Bonckart, Peixoto (2011, p. 67), que:

o autor é realmente quem está na origem do texto, é ele que, aparentemente, decide sobre o *conteúdo temático* a ser semiotizado, quem escolhe o gênero de texto que mais se adequa às suas necessidades comunicativas, quem seleciona e organiza os *tipos de discurso*, quem articula os diversos *mecanismos de textualização*. No entanto, o autor não é o único responsável pelo que é enunciado.

De fato, muitas vezes o autor transfere a responsabilidade enunciativa para outras instâncias. Daí a dificuldade de identificar quem enuncia um texto. É a partir das instâncias formais (textualizador, expositor e narrador), que regem os mundos discursivos criados pelo autor, que as vozes que se exprimem no texto são distribuídas e orquestradas. A elas é atribuída a responsabilidade do que enunciado.

Para Bronckart (2012), quando a instância da enunciação assume diretamente a responsabilidade do dizer, estamos diante de uma voz neutra, que, nos tipos de discurso da ordem do narrar, é a voz do narrador, já nos tipos de discurso da ordem do expor a voz neutra é a voz do expositor. Bronckart agrupa as vozes secundárias colocadas em cena pela instância da enunciação (pelo narrador ou pelo expositor) em três categorias distintas: vozes dos personagens, voz do autor, vozes sociais. De acordo o estudioso, as vozes dos personagens procedem de seres humanos ou de entidades humanizadas que se configuram como agentes dos acontecimentos ou ações referentes ao conteúdo temático de um segmento do texto. As vozes sociais, que provêm tanto de personagens como de grupos ou instituições sociais, não intervêm como agentes, mas como instâncias externas de avaliação do conteúdo temático do

segmento do texto. A voz do autor exprime a voz do autor propriamente dita, ao produtor empírico do texto. Estas vozes são regidas, ordenadas e distribuídas pelo narrador ou pelo expositor do texto.

Bronckart (2012) conclui, após uma análise das diferentes vozes, que enquanto a voz neutra do narrador ou do expositor pode ser relacionada apenas aos segmentos de texto na terceira pessoa, as vozes secundárias podem aparecer tanto na primeira como na terceira pessoa. Além disso, o autor, a partir de Genette (1972), aponta que as várias vozes podem se expressar no texto de um modo direto ou de um modo indireto, sendo chamadas, respectivamente, de vozes diretas (características dos discursos interativos) ou vozes indiretas (presentes em todos os tipos de discurso).

Enfim, o estudioso define o conceito de polifonia como a presença, no texto, de várias vozes distintas, podendo estas serem do mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de estatutos diferentes (voz social, voz do autor, voz de um personagem etc). As combinações polifônicas são, como conclui Bronckart (2012), múltiplas. Acrescenta ainda que dependendo do modo de manifestação dessas vozes, direta ou indireta, a polifonia pode ser explícita ou implícita, podendo estes dois tipos coexistir nos textos.

Apesar de não termos adotado as vozes enunciativas como categoria de análise, elas foram importantes para uma reflexão sobre a agentividade no discurso das participantes da pesquisa, ou seja, como elas se colocam no seu discurso. Na seção seguinte, apresentamos a base teórica na qual nos espelhamos para a análise das modalizações utilizadas pelas docentes.

b. As modalizações

Cervoni (1989), em um dos capítulos de seu livro “A enunciação”, ao falar de uma noção provisória de modalidade, afirma que a análise semântica de um enunciado implica a análise de um dito (ou seja, de um “conteúdo proposicional”) e de uma modalidade (isto é, do ponto de vista do sujeito sobre este conteúdo). A conotação é também uma manifestação da subjetividade da linguagem, mas, ao contrário da modalidade, ela não é constitutiva da significação fundamental, a denotação.

O autor faz um breve estudo histórico dos trabalhos que analisaram o enunciado como formado por duas partes constitutivas: a modalidade e o conteúdo proposicional. Segundo o autor, este tipo de análise já estava presente nas gramáticas da

Idade Média (que herdaram tais conceitos dos gregos por meio dos latinos), na época clássica (com a distinção entre forma e matéria dos enunciados), e está presente nos trabalhos do estruturalismo e na gramática chomskyana da linguística contemporânea. Cervoni destaca a dificuldade de sua época de delimitar a modalidade, de lhe estabelecer um lugar bem definido. Segundo o autor, há duas tentativas de delimitação da modalidade: uma concepção mais extensa e outra mais restritiva. A primeira pode ser representada pelo estudo feito por Guillaume, segundo o qual não existe ato de linguagem sem expressividade, ou seja, sem o conjunto de maneiras de dizer. Joly e Roulland adotaram tal perspectiva, o que significa que assimilaram expressividade e modalidade. Estes autores criaram uma tipologia das modalidades, formada pelas modalidades fundamentais da frase (assertivas, interrogativas, explicativas e imperativas), que exprimem uma ideia implicitamente, e pelas modalidades que colocam a ideia de possibilidade, de probabilidade e de certeza na frase de forma marcada, explícita. Há ainda as modalidades apreciativas (léxico e prosódia) e as modalidades expressivas, que afetam a ordem instituída das palavras.

Como explica Cervoni (1989), para Joly e Roulland, há uma variação no grau de expressividade de um mínimo (aproximação à expressão, ou seja, ao instituído) a um máximo grau de expressividade (aproximação ao improvisado). No entanto, igualar o conceito de modalidade ao de expressividade é, segundo ele, desistir de defini-lo, porém, há uma necessidade de restringir o conceito de modalidade em Linguística. O autor coloca em jogo a possibilidade de se recorrer à concepção lógica de modalidade como um princípio de delimitação, considerando, no entanto, apenas os fenômenos relacionados às modalidades linguísticas. Para isso, afirma que é preciso focar no chamado “núcleo duro” da modalidade que a lógica comporta. É preciso, então, qualificar, em linguística, o que é tipicamente modal, do que é parcialmente modal. Além disso, é necessário excluir os fenômenos não modais. Segundo Cervoni, pertencem ao núcleo duro as modalidades proposicionais (*Il* (unipessoal) *é + adjetivo + que P* ou infinitivo) e os auxiliares de modo (*poder e dever*, mas também *ser preciso, saber, querer*), estes últimos chamados de “verbos potenciais”. Cervoni denomina de semi- auxiliares modais os verbos de opinião (*achar*), de sentimento (*gostar*), de percepção (*vê-se + infinitivo*), de vontade (*desejar*), de causação (*fazer*) e de movimento (*ir + infinitivo*) da língua francesa. Tais verbos são considerados modais em alguns de seus empregos.

Fazem parte das modalidades proposicionais os equivalentes, que correspondem a alguns advérbios derivados de adjetivos tipicamente modais (*necessariamente, obrigatoriamente, certamente, provavelmente, facultativamente*). São considerados também pertencentes a esse conjunto, dentre os advérbios equivalentes dos adjetivos *-ável, -ível, -úvel*, aqueles que apresentam de forma clara uma estrutura lógica Modalidade [Proposição]. Exemplo: *admirável [que podemos admirar]*. Segundo o autor, os equivalentes têm significação essencialmente modal.

Cervoni (1989) trata também dos elementos que constituem a chamada modalidade impura. Estes têm em comum a característica de não poderem ser considerados tipicamente modais; e, por isso, não pertencem ao núcleo duro das modalidades linguísticas. São eles: os lexemas verbais (em que um de seus componentes sêmicos é uma modalidade) e as expressões unipessoais (que tem como núcleo adjetivos avaliativos: *útil, agradável, grave* etc). Tanto os lexemas verbais quanto as expressões unipessoais permitem uma tradução em paráfrases com verbo modal. Fazem parte dos equivalentes também as oposições de modo indicativo/subjuntivo (sendo o modo determinado frequentemente pela presença de um lexema tipicamente modal ou de uma ideia modal menos explícita) e os empregos modais de determinados tempos do indicativo.

Segundo Cervoni (1989), para delimitação do campo da modalidade, é preciso assumir que o que determina a modalidade é uma proposição (explícita ou subjacente). Por esse motivo, expressões avaliativas são consideradas modalidades (“É grave que ele esteja doente”, “Uma grave doença o abateu”). Caso contrário, ou seja, se os adjetivos forem totalmente inaptos para determinar uma proposição, eles não são modais. Outro conceito importante que traz o autor é o de que “o modo é uma manifestação indireta da modalidade” (CERVONI, 1989, p.70). O autor, baseado em Guillaume, divide as ideias modais que determinam os modos verbais em dois campos: o do possível (em que “as chances de ser e de não ser são iguais”) e o do provável (em que as chances de ser são maiores do que as de não ser). O termo “chances de ser” corresponde “à capacidade de atualidade”, isto é, ao ponto preciso em que o virtual passa para o real. O possível é definido, assim, como a “capacidade de atualidade zero”, já o provável, como a “capacidade de atualidade diferente de zero, por menor que seja” (CERVONI, 1989, p.71). Como afirma Cervoni, o subjuntivo se vincula, nas frases não dependentes, ao campo do possível; o modo indicativo, por sua vez, liga-se ao campo do provável. O autor cita também, como exemplo de tempos do indicativo com

empregos modais, o futuro em *-rei* (valor “conjectural”), o futuro em *-ria* (valor “potencial”), bem como o imperfeito com valor irreal.

Cervoni (1989) encerra o capítulo fazendo uma distinção entre modalidade e modalização. Para ele, este é um fenômeno mais geral, que engloba a modalidade e que define “o reflexo, na linguagem, do fato de que tudo o que o homem pode ser, sentir, pensar, dizer e fazer se insere numa perspectiva particular” (CERVONI, p.75, 1989).

Outro autor que traz esclarecimentos acerca da modalidade é Fairclough (2008). Segundo o pesquisador, há vários graus de comprometimento com relação ao que é dito. De fato, para ele, é possível afirmar ou negar categoricamente que “a terra é redonda” ou “a terra não é redonda”, mas também dizer a mesma proposição de forma menos categórica e menos determinada a favor ou contra, como, por exemplo, “a terra pode ser plana”, “a terra provavelmente não é plana”. Para o autor, o conceito de modalidade pode ser definido como “a dimensão da gramática da oração que corresponde à função ‘interpessoal’ da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2008, p.199). Efetivamente, o enunciado modalizado indica o grau de afinidade do autor com respeito ao que é dito. Tradicionalmente, como traz o autor, a modalidade era associada apenas aos verbos auxiliares modais (dever, poder), mas se foi percebendo que este era apenas um dos aspectos da modalidade, a qual pode ser manifestada também a partir do tempo verbal (o verbo no presente do indicativo ‘é’, por exemplo, realiza uma modalidade categórica), dos advérbios modais (como, ‘provavelmente’, ‘definitivamente’), de indeterminações (como em ‘uma espécie de’, ‘um pouco’) e, até mesmo, a partir dos padrões de entonação.

Como já discutimos anteriormente, segundo Bronckart (2012), as modalizações traduzem avaliações ou comentários sobre alguns elementos do conteúdo temático; são, por isso, locais e discretas. Elas operam quase que independente da linearidade do texto e podem aparecer em qualquer nível da arquitetura textual. De acordo com o autor, é possível identificar várias funções de modalização, que podem ser expressas, no plano dos significantes, a partir de subconjuntos de unidades ou de estruturas linguísticas. O autor adota quatro funções de modalização: as lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas. Tais funções são definidas a partir dos critérios (ou conhecimentos) organizados nos mundos (objetivo, social e subjetivo) definidos por Habermas (1987) e detectadas a partir da análise de estruturas linguísticas, como adjetivos, advérbios ou locuções adverbiais, verbos auxiliares de modo (poder/dever), tempos e modos verbais ou construções impessoais. Na realidade, como

trazem Machado e Bronckart (2009), as quatro funções de modalização mencionadas acima podem ser agrupadas em dois diferentes conjuntos: modalizações do enunciado e modalizações subjetivas. Segundo Machado e Bonckart (2009, p. 61), encontram-se no primeiro conjunto:

todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o **conteúdo da proposição enunciada** explicitando o grau de verdade (modalizações lógicas), ou de necessidade (modalizadores deônticos) ou de avaliação subjetiva (modalizações apreciativas), com a qual a instância enunciativa assume esse conteúdo.

Por sua vez, as modalizações subjetivas, em cujo grupo se enquadram as modalizações pragmáticas, exprimem as intenções, as finalidades, as razões e os pensamentos que podem ser atribuídos aos actantes que estão na posição de sujeito do enunciado. Tais modalizações se relacionam, portanto, ao plano do poder-fazer, do querer-fazer e do dever-fazer do sujeito.

Apresentamos o quadro 01, que resume os quatro tipos de funções modalizadoras (lógica, apreciativa, pragmática e deôntica), adotadas por Bronckart (2012) e que são relacionadas à teoria dos três mundos (objetivo, social e subjetivo) de Habermas (1987). Tais funções, como mencionamos, podem ser detectadas por meio da análise de estruturas linguísticas, como adjetivos, advérbios ou locuções adverbiais, verbos auxiliares de modo (poder/dever), tempos e modos verbais ou construções impessoais. Exemplificamos também algumas dessas estruturas linguísticas no quadro.

Quadro 01 – Quadro explicativo das funções modalizadoras

Modalizações	Definição
Lógicas (apoiadas no <i>mundo objetivo</i>)	Avaliações apoiadas em conhecimentos construídos e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Seus elementos constitutivos são avaliações do valor de verdade dos fatos. Exemplos de unidades linguísticas que exercem a função modalizadora lógica: advérbios (<i>talvez, necessariamente</i>), verbos no futuro do pretérito (<i>produziria</i>) e estruturas oracionais (<i>É evidente que</i>).

<p>Deônticas (apoiadas no <i>mundo social</i>)</p>	<p>Avaliações elaboradas com base nos valores e nas regras constitutivas do mundo social. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. Exemplos de unidades linguísticas que exercem tal função: verbos no presente (<i>deve, não deve, posso, não posso</i>) e estruturas oracionais (<i>É lamentável que</i>).</p>
<p>Apreciativas (apoiadas no <i>mundo subjetivo</i>)</p>	<p>Avaliações que precedem da voz que é a fonte dos julgamentos, apresentando-os como positivos ou negativos. Exemplos de unidades linguísticas com função modalizadora apreciativa: advérbios (<i>felizmente, infelizmente</i>) e expressões de interjeição (<i>ai de mim!</i>).</p>
<p>Pragmáticas (apoiadas em <i>intenções, razões ou capacidades de ação do agente</i>)</p>	<p>Avaliações concernentes às responsabilidades de um enunciador em relação às ações de que é o agente. Exemplos de unidades linguísticas que exercem esta função: verbos no pretérito (<i>quis, pôde, pretendeu, pudesse, devia, não devia</i>).</p>

Fonte: Adaptado de SALES, SILVIA e MEGRADO (2009).

Uma vez definido o quadro teórico adotado, passaremos a tratar sobre a metodologia do trabalho.

4 METODOLOGIA

O objetivo maior deste trabalho foi analisar como o professor interpreta o seu trabalho em situações de conflito em sala de aula. Para isso foi preciso responder ao seguinte questionamento: *De que modo o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula?* O caminho para respondê-la passou pelas seguintes questões:

- a) Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula?
- b) Como o professor modaliza o seu discurso ao falar de seu agir professoral diante de situações de conflito em sala de aula?

Para tanto, fizemos uso do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Todas as categorias apresentadas foram descritas com o objetivo de explicar como se dá o agir professoral em situações de conflito em sala de aula.

4.1 Método de abordagem

Adotamos, durante o processo de investigação científica, o método indutivo como procedimento de abordagem, uma vez que procuramos explicar, por meio de uma conexão ascendente, ou seja, a partir de questões específicas, o modo como o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula. Para isso, analisamos o uso das modalizações no discurso do professor diante desses momentos de tensão tanto em classe (agir real), quanto em situação de autoconfrontação e no questionário (agir representado). Somente após essa análise, interpretamos como o professor representa o seu trabalho em dadas situações.

4.2 Métodos de procedimento

Esta seção está organizada em duas subseções: *tipo de pesquisa e procedimentos para coleta de dados*. Esta última foi novamente dividida, para sua melhor leitura, em quatro partes, nas quais discorreremos sobre a natureza da pesquisa,

os seus participantes e os instrumentos utilizados, e descreveremos como foi realizada a coleta, bem como a análise dos dados obtidos.

4.2.1 Tipo de pesquisa

Quanto ao tipo, é uma pesquisa essencialmente descritiva, mas também explicativa. É descritiva no sentido de que tivemos como objetivo, de fato, descrever o modo como o docente utiliza as modalidades diante de situações de conflito em sala de aula, bem como ao falar de seu agir diante desses momentos, ao passo que o caráter explicativo se justificava em razão de isto ser feito a fim de explicar como o docente representa o seu agir nesses momentos de tensão. Enfim, procuramos estabelecer a relação entre a presença de conflito em sala de aula e o uso da modalidade para explicar a representação do agir professoral. Além disso, adotamos um quadro teórico-metodológico já estabelecido (interacionismo sociodiscursivo) tanto no momento da coleta quanto da análise dos dados.

4.2.2 Procedimento para coleta de dados

Nesta pesquisa, para analisar as representações do agir professoral, foram necessários quatro procedimentos de coleta de dados, distribuídos em três fases distintas: gravação das aulas, autoconfrontação e, por fim, aplicação de questionário. Durante a coleta, fizemos uma pesquisa de campo, uma vez que nos métodos de procedimento adotados - aplicação de questionários, observação direta, gravação audiovisual das aulas e autoconfrontação -, prevaleceu o método observacional, em que não há a intervenção do pesquisador. Como afirma Gil (2008):

no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação. (GIL, 2008, p.57)

De fato, durante a aplicação do questionário, a observação direta da interação professor/aluno, a gravação das aulas e durante a autoconfrontação, observamos um grupo específico, formado por dois professores de português de duas escolas públicas estaduais; e, conforme ficará mais evidente na subseção que descreve

como foram coletados os dados, a intervenção do pesquisador foi mínima. Mesmo na fase da autoconfrontação, em que houve de certa forma a intervenção direta do pesquisador, predominou a pesquisa de campo.

É importante ressaltar aqui o papel crucial da autoconfrontação no acesso a informações não observáveis, como as representações do agir professoral. De fato, segundo Leurquin (2013), essa técnica permite que o docente fique diante de seu agir, que reflita e fale sobre ele. Além disso, é importante destacar a mudança do papel do professor no momento da autoconfrontação, que, de acordo com Cicurel (2008), de um papel preestabelecido, assume um papel de observador e, particularmente, de observador de seu próprio agir e, ainda mais, de avaliador desse agir, pois é requisitado a produzir a significação de suas próprias ações. Há, portanto, a observação da prática pelo entrevistado, assim como um momento de autoavaliação. Eis, portanto, a razão pela qual se utiliza o termo autoconfrontação.

Durante essa fase, o professor da educação básica participante da pesquisa assistiu às cenas de suas aulas, registradas em audiovisual pelo pesquisador, e foi motivado a falar sobre problemáticas e conflitos, através da elaboração prévia de perguntas pelo pesquisador. A autora acrescenta que tal processo pode interferir positivamente na formação humana e profissional, ao facilitar uma tomada de consciência do seu agir (por ficar diante de seu agir e falar sobre ele). E para a melhor compreensão do comportamento dos professores, Leurquin (2013) ressaltava também a importância das respostas dadas ao questionário e à interpretação da transcrição das aulas gravadas.

Como técnica de coleta dos dados, adotamos, portanto, a documentação direta, por meio da observação extensiva dos dados, ao aplicar o questionário aos docentes participantes da pesquisa, e por meio da observação intensiva dos dados, no momento da gravação das aulas e da autoconfrontação.

4.2.2.1 Contexto e participantes da pesquisa

Podemos observar que a pesquisa aqui proposta é de natureza aplicada, no sentido de que pretende servir de apoio à identificação e, eventualmente, à solução de problemas do cotidiano da relação professor-aluno, a partir de um referencial de observação e análise da prática docente. O *corpus* para a pesquisa, por sua vez, foi constituído pelo discurso de duas professoras (doravante chamadas participante 1 e

participante 2), número também adotado por outros trabalhos de dissertação em que a autoconfrontação foi escolhida como método de coleta de dados. Por ser um processo laborioso, não é possível realizá-lo com um número grande de participantes. O critério para a escolha da escola e das docentes foi a receptividade com relação à presença do pesquisador. De fato, devido às características da pesquisa (observação e gravação das aulas e sessão de autoconfrontação), poucos profissionais se disponibilizam a colaborar. A seleção foi restrita, contudo, a participantes com formação em Letras.

Foram acompanhadas quatro turmas de cada professora; uma quantidade razoável, em se considerando o tempo disponível para a realização da pesquisa. Tal observação constitui uma base de dados à qual foram integradas informações relativas ao agir docente, obtidas através de um questionário e de uma fase de autoconfrontação simples, em que pesquisador e entrevistado assistem juntos à gravação da aula ministrada e iniciam uma relação dialógica sobre o conteúdo do vídeo. Foram transcritas as filmagens tanto das aulas observadas, quanto da autoconfrontação para, então, seguir com uma análise do texto obtido nas três etapas da coleta.

4.2.2.2 Instrumentos

Como instrumento necessário para a realização da pesquisa, utilizamos uma filmadora tanto na primeira fase da coleta de dados, isto é, no momento da gravação audiovisual das aulas, bem como durante a fase de autoconfrontação. Além disso, para o registro das aulas, utilizamos a observação, em que se espera seja nula ou mínima a interferência do pesquisador.

Na terceira fase da coleta dos dados, utilizamos um questionário próprio, que continha perguntas objetivas e subjetivas. As questões objetivas (fechadas) serviram para a apreensão de dados relativos às professoras participantes da pesquisa, tais como idade, formação, tempo de experiência como docente etc. Elas foram de tipo múltipla escolha para facilitar o tratamento estatístico dos dados aí obtidos, os quais geraram um perfil de cada informante. Para a apreensão de dados específicos das pesquisas, houve perguntas em que os participantes selecionaram entre três itens (sim – não – às vezes). Por sua vez, as questões subjetivas (abertas) foram elaboradas com o objetivo principal de fornecer informações mais ligadas ao tema da pesquisa, ou seja, às representações que os participantes fazem de seu trabalho. Também foram utilizadas questões mistas (semiabertas), em que se parte de uma questão fechada, mas se permite um

complemento por parte do participante. Além disso, estivemos atentos para não induzir a resposta do participante, o que afetaria a validade dos dados. É importante ressaltar que, no momento da aplicação do questionário, o pesquisador não esteve presente, a fim de não influenciar as respostas do participante. Para tanto, utilizamos a ferramenta *GoogleDrive*, a qual disponibiliza uma ferramenta para elaboração do questionário e permite que ele seja enviado para o endereço eletrônico das participantes.

Na realização da autoconfrontação, necessitamos também de um plano ou roteiro de entrevista e de uma lista de questões relevantes elaboradas pelo pesquisador. Essas questões foram feitas sempre que passavam despercebidas pelos entrevistados as cenas contendo as questões relevantes levantadas pelo pesquisador. A autoconfrontação aconteceu em salas fechadas, que permitissem boa acústica para sua realização, isto porque as professoras assistiriam a partes das aulas ministradas por elas, que foram gravadas na primeira fase da coleta pelo pesquisador. Para isso, utilizamos um notebook.

Nas três fases, procuramos seguir as recomendações que são dadas para o procedimento de coleta de dados, a fim de que houvesse a menor interferência possível do pesquisador nos dados.

4.2.2.3 Descrição da coleta de dados

Antes de iniciar a primeira etapa da coleta de dados, ou seja, antes de aplicarmos o questionário, visitamos a escola escolhida para a realização do trabalho, a fim de conhecer o contexto em que as participantes da pesquisa estavam inseridas. De fato, segundo Bronckart (1999), o contexto de produção de linguagem influencia a forma, o conteúdo e o estilo do texto.

Contatamos a primeira colaboradora do nosso trabalho em novembro de 2013. A docente faz parte do quadro de professores de uma das escolas públicas de referência do Estado do Ceará. A partir de então, demos início à gravação de suas aulas nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, que se encerrou em dezembro do mesmo ano, totalizando aproximadamente dezesseis horas de gravação. Como o objetivo do nosso trabalho era analisar as representações do agir professoral em situações de conflito em sala de aula, optamos por acompanhar mais de uma turma de segundo ano, com quantidades diferentes de alunos (de onze a quarenta alunos por turma) e em turnos diferentes (manhã e tarde). É importante mencionar que, durante a gravação das aulas,

posicionamo-nos na primeira fileira, ao lado esquerdo da sala. O ideal seria, por discricção, assumir uma localização ao fundo da classe, como aconteceu na gravação dos encontros da segunda participante; porém, devido à estrutura da sala de aula, isso não foi possível.

Com relação à segunda participante da pesquisa, o contato foi realizado em março de 2014. Já a observação e as gravações das aulas aconteceram entre maio e junho do mesmo ano. Como na coleta anterior, optamos por observar um número variado de turmas do primeiro ano do Ensino Médio, quatro no total; a exemplo da participante 1, observamos que esta também adaptava o seu agir de acordo com a turma a que se dirigia. No entanto, as estratégias para lidar com indisciplina e conflitos em sala se diferenciaram, como veremos posteriormente, no momento da análise dos dados. É importante destacar que a docente atua em uma das escolas técnicas do Estado do Ceará para a qual há um processo de seleção para o ingresso dos alunos. Esse fator, no decorrer da pesquisa, revelou-se importante, uma vez que o comportamento discente era reflexo do processo seletivo, como afirma a própria docente na autoconfrontação.

Na segunda etapa da coleta, fizemos uma sessão de autoconfrontação simples com cada participante da pesquisa. Antes disso, porém, como parte do procedimento, selecionamos as cenas das aulas (gravadas na primeira fase) consideradas relevantes para o objetivo da pesquisa, ou seja, que representassem situações de conflito ou indisciplina em classe. Estas cenas foram recortadas da gravação original e reunidas em um único filme, que foi apresentado à professora por ocasião da sessão de autoconfrontação. O objetivo era “levá-lo a comentar, a explicar ou a interpretar aquilo que ele realizou ou não no momento daquela atividade” (MUNIZ & NEPOMUCENO, 2010, p.82). A partir da análise do seu discurso, mais especificamente de como modaliza o seu discurso ao falar de seu agir defronte desses momentos de indisciplina e de conflito em sala de aula, interpretamos a representação do agir professoral.

No momento da autoconfrontação, aguardávamos que a participante falasse espontaneamente, até por estar diante do seu agir; quando a nossa expectativa não era alcançada, apresentávamos a ela perguntas com o objetivo de analisar como as situações de conflito influenciavam o modo como ela interpretava o seu agir. Como o fizeram Muniz e Nepomuceno (2010), procuramos identificar também o que é individual e o que é coletivo nas ações languageiras da professora em situação de trabalho. De fato, muito do que se apresenta no discurso do docente é consequência de seu papel social, de sua identidade profissional e também das representações que tem de seu trabalho.

Como explicamos acima, antes da realização da autoconfrontação, foi preciso selecionar as cenas que acreditávamos terem sido representativas de indisciplina e de situações de tensão entre a professora e seus alunos. Na coleta dos dados relativos à participante 1, após rever todas as aulas, notamos que os momentos de conflito em sala de aula poderiam ser agrupados a partir do tema gerador do conflito: o uso de objetos não permitidos em sala (como, por exemplo, celular e maquiagem), as conversas paralelas, a circulação de alunos pela sala, as interrupções da aula (para avisos, para a saída de alunos para banheiro ou bebedouro) e, finalmente, a chegada do final da aula. Mesmo assim, na autoconfrontação, a fim de não influenciar o que diria a participante, exibimos as cenas selecionadas de cada turma separadamente, ou seja, não mostramos as cenas organizadas pelo tema gerador do conflito, mas, sim, por turma. Nossa intervenção foi mínima, isto é, em poucos momentos foi preciso lançar mão das perguntas elaboradas previamente, uma vez que a docente espontaneamente tocou nas questões que nos chamaram atenção tanto com relação ao seu agir professoral quanto com relação ao agir discente. Ela expôs, como esperávamos, o que sentia na presença de indisciplina e de conflitos em classe e buscou explicar o seu agir real. Isso não se repetiu, todavia, na autoconfrontação realizada com a participante 2. Em raríssimos momentos, a docente interveio sem que fosse questionada. Apesar disso, respondeu a todas as perguntas colocadas de forma satisfatória, já que pudemos entender aspectos de seu agir professoral, considerados importantes para o objetivo da pesquisa.

Os dados orais foram gerados, como se pode concluir a partir da descrição das linhas anteriores, seja durante a atividade de trabalho do professor, na primeira fase, seja durante as sessões de autoconfrontação simples. Após a realização de todas as etapas de coleta, estes dados foram transcritos para que então se procedesse à análise propriamente dita.

Ainda durante a fase do levantamento bibliográfico, no início do segundo semestre de 2013, elaboramos o questionário (apêndice) que foi enviado, na última fase da coleta dos dados, às duas docentes colaboradoras. A aplicação do questionário somente após as duas etapas da coleta dos dados – observação / gravação das aulas e autoconfrontação – teve o objetivo de não interferir no agir professoral das profissionais nas fases anteriores. Para além de informar dados básicos dos colaboradores, tais como formação e tempo de ensino, as perguntas presentes no questionário foram elaboradas com o objetivo de auxiliar no momento da análise das representações do agir professoral.

Para melhor compreender a relação entre os problemas da pesquisa, as etapas da coleta de dados e as técnicas de apreensão dos dados, podemos nos reportar ao seguinte quadro:

Quadro 02 - Relação entre problemas, objetivos, etapas da coleta e estratégias de apreensão dos dados

PROBLEMAS	OBJETIVOS	ETAPA DA COLETA	ESTRATÉGIAS DE APREENSÃO DOS DADOS
<i>De que modo o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula?</i>	Analisar como o professor se representa em seu discurso sobre o agir professoral.	Autoconfrontação; Questionário.	Observação intensiva (autoconfrontação); Observação extensiva (questionário).
<i>Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula?</i>	Analisar como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula.	Observação e gravação das aulas.	Observação intensiva
<i>Como o professor modaliza o seu discurso ao falar de seu agir professoral diante de situações de conflito em sala de aula?</i>	Investigar como o professor mobiliza as modalizações ao falar de seu agir diante de situações de conflito em sala de aula.	Autoconfrontação.	Observação intensiva.

4.2.2.4 Descrição da análise de dados

Nesta pesquisa adotamos, como objeto de análise, o texto produzido pelas professoras durante as três fases de coleta de dados. Analisamos, portanto, as respostas dadas ao questionário, as transcrições das aulas, bem como o discurso produzido durante a autoconfrontação. Para interpretar os dados, utilizamos as categorias de análise apresentadas pelo quadro teórico metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD); mais especificamente, investigamos as modalizações no discurso das professoras. Antes disso, porém, seguindo o procedimento para análise e interpretação do texto definido pelo ISD, identificamos o contexto de produção e, em seguida, reconhecemos o gênero textual em uso para, finalmente, analisar a categoria

linguístico-discursiva adotada pela pesquisa, ou seja, as modalizações. Este mecanismo foi identificado e descrito nos textos produzidos durante as três fases de coleta dos dados: aulas, autoconfrontação, questionário. No discurso produzido durante as aulas, identificamos as modalizações utilizadas pela docente ao se defrontar com indisciplina / conflitos em sala de aula. É importante mencionar que destacamos o uso da modalização também na mediação da docente de conflitos entre os próprios alunos. A análise das modalizações no agir real das participantes respondeu uma das questões específicas levantadas nesse trabalho: *Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula?* A resposta a esse questionamento, como mencionamos no início desse capítulo, foi um dos passos que nos levou a alcançar o objetivo principal de explicar as representações do agir professoral frente a conflitos em sala de aula.

Antes de se proceder à análise propriamente dita do discurso produzido durante as aulas, elas foram oportunamente descritas, pois as atividades realizadas nos encontros de algum modo influenciavam (ou eram influenciados pelo) o comportamento da turma, o que levava as docentes a adotar diferentes abordagens de ensino. Nas aulas ministradas pela participante 1, por exemplo, predominou o método expositivo, já nas aulas da participante 2 prevaleceram as atividades em grupo. Após a contextualização das aulas, selecionamos os trechos em que foram identificadas situações de conflito ou de indisciplina em classe. Após descrevermos esses momentos, realizamos a transcrição dos trechos para a realização da análise linguística. Em seguida, identificamos, caso existissem, as modalizações presentes e as classificamos. Efetuamos esse procedimento com todas as aulas gravadas. Ao final, contabilizamos as modalizações que mais se repetiram e elaboramos uma relação entre o uso dessas modalizações e as situações de conflito ou indisciplina em que apareceram.

Para a análise do discurso produzido na autoconfrontação, primeiramente foi preciso identificar a temática presente no discurso de cada participante produzido nessa etapa para, então, analisar as modalizações. Cada participante apresentou temáticas diferenciadas, o que já era esperado, uma vez que o contexto de produção e os participantes (com suas dimensões físicas, emocionais e sociais) eram diferentes. A divisão em temáticas foi uma estratégia utilizada para organizar o discurso originário da autoconfrontação, especialmente da participante 1, que não seguiu uma ordem lógica, principalmente pelo fato da recorrência às perguntas elaboradas previamente por nós ter acontecido apenas nos momentos em que participante não tocou nos pontos que nos

interessava. Fizemos, posteriormente, uma seleção das temáticas que seriam importantes para alcançarmos o objetivo da pesquisa, ou seja, aquelas que de algum modo se relacionassem com tema geral do conflito em sala de aula; as temáticas restantes foram excluídas do nosso *corpus*. Em seguida, iniciou-se a análise dos trechos selecionados e organizados tendo por critério a temática que apresentavam. Primeiramente, analisamos as temáticas propriamente ditas, sua relação com o tema do trabalho e sua relevância para a compreensão das representações do agir professoral. Posteriormente, grifamos as modalizações presentes em cada excerto e, em seguida, efetuamos sua classificação. Esse procedimento é fundamental para a compreensão do que é modalizado no discurso e de como é modalizado. Após isso, verificamos o que o uso dessas modalizações nos diz / revela sobre a representação do agir professoral diante de situações de conflito em sala de aula. Como foi discutido no capítulo 3, a modalização tem a capacidade de revelar o ponto de vista do sujeito sobre o conteúdo enunciado (CERVONI, 1989), o seu grau de comprometimento com o que é dito (FAIRCLOUGH, 2008), bem como suas avaliações ou seus comentários sobre alguns elementos do conteúdo temático (BRONCKART, 2012); é, portanto, uma ferramenta eficaz para a interpretação das representações do agir.

No que diz respeito à análise do questionário, em primeiro momento realizamos o levantamento do perfil das colaboradoras, através dos seguintes dados obtidos nas quatro primeiras questões: o gênero, onde cursou a educação básica (rede pública ou privada), o tempo de atuação como docente e o nível de formação. Em um segundo momento, partimos para a análise das modalizações presentes em cada resposta (nesse caso, naquelas de cunho subjetivo ou também chamadas de questões abertas). Realizamos o mesmo procedimento feito na análise dos trechos das aulas e da autoconfrontação; selecionamos e classificamos as modalizações presentes, em seguida, analisamos a significação do uso de cada uma delas e aquilo que poderiam revelar sobre as representações do agir professoral.

Por fim, cruzamos os resultados obtidos nas três fases de análise, a fim de verificarmos se os resultados estavam coerentes.

Apesar de ser uma pesquisa fundamentalmente qualitativa, uma vez que consiste numa análise de interpretação de dados “não quantificáveis”, os dados obtidos durante a fase de coleta, na fase final do trabalho, serão objeto de análise quantitativa, a fim de confirmar as interpretações que estamos realizando. Faremos, portanto, também

uma análise quantitativa de parte dos dados, mais especificamente das marcas linguísticas consideradas pelo ISD como modalizadores.

Finalmente, apresentamos, no próximo capítulo, as análises realizadas sobre o discurso da participante 1 da pesquisa, produzido tanto em sala de aula quanto em contexto de autoconfrontação. No final do capítulo, apresentamos também nossa análise sobre o questionário aplicado à docente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira seção, será analisado o discurso da participante 1, já na segunda, o da participante 2. Cada seção foi, por sua vez, subdividida em: *Contexto de produção, As aulas, A autoconfrontação, O questionário.*

5.1 O discurso da participante 1

Esta seção trata da análise realizada sobre o agir real e representado da *participante 1* diante de situações de conflito ou indisciplina em sala de aula ou ao falar sobre elas. Antes, porém, da análise propriamente dita, apresentamos o contexto de produção da pesquisa, ou seja, o conjunto de parâmetros (organizados nos mundos físico, social e subjetivo) em que foi produzido o seu discurso. Portanto, a seção é subdividida nas seguintes seções: *o contexto de produção, as aulas, a autoconfrontação e o questionário.* Organizamos as últimas três seções do capítulo a partir das etapas de coleta de dados seguidas por nós. Na primeira seção, analisaremos o agir real da nossa professora participante, ou seja, o seu discurso em situação de trabalho. O objetivo aqui é observarmos o agir professoral ao se defrontar com indisciplina ou com situações de conflito em sala de aula. Para tanto, analisaremos as modalizações mobilizadas em seu discurso nesses momentos. Por sua vez, tanto na terceira quanto na última seção desse capítulo, analisaremos o agir referente de nossa colaboradora, em outras palavras, as representações que a professora faz de seu agir professoral. Na terceira seção, reportaremos a análise realizada sobre o discurso da educadora ao falar de seu agir professoral em situação de autoconfrontação. Por fim, na última seção, mostraremos o estudo sobre as respostas do questionário dadas por ela sempre por meio da categoria de análise adotada por nós, as modalizações.

Para a transcrição dos dados, adotamos a proposta de Marcuschi (1991) por apresentar um sistema, como afirma o autor, “eminentemente ortográfico, seguindo a escrita-padrão, mas considerando a produção real” (MARCUSCHI, 1991, p.9). Como não pretendíamos realizar uma análise sociolinguística do discurso de nossas participantes, o sistema apresentado pelo autor era suficiente para que atingíssemos os nossos objetivos.

Apresentamos abaixo o significado dos sinais presentes nas transcrições que serão apresentadas do decorrer deste capítulo.

Quadro 03 – Quadro explanatório dos sinais adotados na transcrição dos dados

1. Falas simultâneas:		7. Alongamento da vogal:	::
2. Sobreposição de vozes:	[8. Comentários do pesquisador:	(())
3. Pausas:	(+)	9. Sinal de entonação correspondente à interrogação:	”
4. Dúvidas e suposições:	()	10. Sinal de entonação correspondente à vírgula ou ao ponto-e-vírgula:	,
5. Truncamentos bruscos:	/	11. Sinal de entonação correspondente ao ponto final ou à exclamação:	,
6. Ênfase ou acento forte:	MAIÚSCULA	12. Indicação de transcrição parcial:	...

Observamos que, em determinados momentos da autoconfrontação, a participante reproduzia a fala de alunos ou de colegas de trabalho, utilizados como argumentos no momento da explicação de aspectos do seu agir professoral, como veremos no exemplo 13 da seção 5.1.3.4. Por isso, decidimos acrescentar à tabela acima, elaborada tendo como base a proposta de Marcuschi (1991), o símbolo “ ” (entre aspas) para transcrever tais situações.

Na seção que segue, apresentamos o contexto de produção.

5.1.1 Contexto de produção

Obtivemos, por meio da aplicação de um questionário, na última etapa da coleta dos dados, algumas informações acerca da participante de nossa pesquisa. Tais informações foram necessárias para a criação de um perfil de nossa colaboradora. Acreditamos que aspectos como o grau de formação do professor e o tempo de atuação como docente possam interferir, positivamente ou não, no momento de se lidar com conflitos ou indisciplina em sala de aula. Porém, essas questões serão retomadas de forma mais detalhada na seção que discutirá as respostas obtidas no questionário. Para este momento, é importante mencionar que a colaboradora de nosso trabalho cursou a educação básica tanto na rede pública como na rede privada de ensino. Formada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, obteve o título de mestre em Linguística também pela mesma instituição. A docente leciona há sete anos e, atualmente, atua como professora efetiva em uma das escolas mais renomadas da rede estadual de ensino do Ceará; é, portanto, uma professora experiente.

Para melhor apresentar o contexto de produção da pesquisa, algumas informações sobre a escola que hospedou a fase da coleta dos dados merecem menção. Parte das informações a seguir foi extraída mediante observação (durante a fase de gravação das aulas) e, na sessão de autoconfrontação, parte foi fornecida pela docente, em conversas espontâneas. Uma primeira questão que merece destaque é o prestígio da instituição; de fato, é grande a procura pelo colégio no período de matrícula, como menciona a educadora na autoconfrontação: “é requisitada’ no começo do ano’ lotada’ tem gente que vem um dia antes no dia da matrícula’ tem gente que a matrícula é seis horas da manhã’ tem gente que chegou três horas da tarde do dia anterior para ficar e conseguir uma vaga ...”.

A organização da escola, as boas condições de sua estrutura física e os altos índices de aprovação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos vestibulares são outros fatores que valem ser pontuados. No entanto, como bem menciona a professora na autoconfrontação: “como toda escola tem os problemas de qualquer escola pública”; a docente cita alguns desses problemas, tais como super lotação das salas no início do ano letivo, evasão e indisciplina. Observamos, com efeito, turmas muito numerosas (com mais de quarentas alunos) e, por outro lado, turmas com um número bastante reduzido de alunos (com um pouco mais de vinte discentes). Além disso, questões estruturais chamaram a atenção, como a existência de salas de aula

muito compridas, o que dificulta o trabalho do professor, e a má circulação de ar, já que as salas dispunham apenas de ventiladores antigos e insuficientes para o tamanho delas. Mesmo assim, em confronto com outras escolas públicas da cidade, com as quais já tivemos contato, esta pode ser considerada como uma que apresenta poucos problemas.

Por fim, mas não pouco importante, é preciso falar também do público com o qual lidava a nossa colaboradora. As turmas sob sua responsabilidade eram compostas por adolescentes do segundo ano do Ensino Médio. Estivemos presentes nos encontros do terceiro e do quarto bimestre de 2013, ou seja, no final do ano letivo; a interação, portanto, entre a docente e seus alunos, assim como entre os próprios discentes já estava bem estabelecida. Por essa razão, a educadora conhecia o nome de todos da classe, bem como as características de cada aluno. Isto é relevante e contrasta com a gravação das aulas de nossa segunda participante, o que será objeto da seção 5.2.

Na seção que segue, encontram-se as análises feitas acerca das aulas em que estivemos presentes. Analisamos, de forma específica, a interação professora-alunos, bem como o seu agir professoral ao enfrentar conflito ou indisciplina em classe.

5.1.2 As aulas

Em novembro de 2013, entramos em contato com a participante de nossa pesquisa. A partir de então, demos início à gravação de suas aulas nas turmas do segundo ano do Ensino Médio. As filmagens foram finalizadas em dezembro do mesmo ano, totalizando aproximadamente dezesseis horas de gravação. Como o objetivo do trabalho era analisar a reconfiguração feita do agir professoral em situações de conflito em sala de aula, optamos por acompanhar mais de uma turma de segundo ano, com quantidades diferentes de alunos (de onze a quarenta alunos por turma) e em turnos diferentes (manhã e tarde), a fim de verificar se tais fatores exerciam alguma influência sobre o agir professoral. Por serem bastante heterogêneas, observamos que a docente adaptava o seu agir a cada turma e, sobretudo, lidava com os conflitos de sala de aula de modo diferenciado de acordo com o grupo de alunos do qual estava diante, o que será discutido em pormenores mais à frente. Além disso, para realizarmos a autoconfrontação, foi preciso selecionar as cenas que acreditávamos serem representativas de situações de tensão entre a professora e seus alunos. Após revermos todas as aulas, notamos que os momentos de conflito em sala de aula poderiam ser agrupados a partir do tema gerador do conflito, isto é, o uso de objetos não permitidos

em sala (como, por exemplo, celular e maquiagem), as conversas paralelas, a circulação de alunos pela sala, as interrupções da aula (avisos, saída de alunos para banheiro ou bebedouro) e, finalmente, a aproximação do final da aula. É importante mencionar que a análise das aulas foi fundamental para confirmar ou não o que disse a docente sobre o seu agir professoral durante a autoconfrontação. De fato, como afirma Cicurel (2010), o agir real (ou seja, o agir do professor em sala de aula) e o agir representado (que corresponde ao que diz o professor sobre o seu agir real) podem ser diferentes.

Apresentamos a seguir uma breve descrição de cada aula gravada, bem como uma análise das modalizações presentes no discurso da educadora diante dessas situações geradoras de conflito em sala. Para essa análise, primeiramente, selecionamos as cenas representativas de situações de indisciplina e conflito; em seguida, identificamos as modalizações presentes nessas cenas (indicando inclusive as classes gramaticais que as formam); e, por fim, realizamos a análise propriamente dita, ou seja, procuramos explicar o significado de tais modalizações e qual a finalidade de seu uso. Dessa forma, pudemos responder ao primeiro problema de pesquisa: *Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula?* Verificamos que houve um predomínio do uso de modalizadores deônticos, no discurso da participante, para lidar com a indisciplina em classe. Tais modalizadores podem ser divididos em duas categorias: modalizadores com valor permissivo, representados principalmente pela estrutura *poder (na primeira pessoa do singular) + infinitivo* e utilizados, sobretudo, defronte às conversas paralelas em sala de aula; e modalizadores com valor de obrigatoriedade, desempenhados, principalmente, por verbos no modo imperativo para lidar com o uso de objetos não permitidos em classe. Observamos também que os modalizadores apreciativos presentes no discurso estavam geralmente relacionados aos momentos em que a docente exprimia o que sentia diante da indisciplina em sala de aula. Além disso, foram identificados também modalizadores lógicos que revelaram suas opiniões acerca da indisciplina em classe. Em menor número, constatamos ainda modalizadores pragmáticos nas situações em que a professora revelava uma incapacidade de agir devido à indisciplina nas turmas. Por fim, destacamos, nessa etapa da análise, o uso do humor como estratégia utilizada pela participante para lidar com esses momentos de indisciplina e de conflito em suas aulas.

Para uma melhor visualização dos dados, subdividimos a análise das aulas em sete seções (*aula 1, aula 2, aula 3, aula 4, aula 5, aula 6 e aula 7*), que correspondem, cronologicamente, às aulas gravadas.

5.1.2.1 Aula 1

A turma do 2º c foi a primeira em que observamos o agir professoral da participante. Nessa turma gravamos oito horas de aula em três dias distintos (11 e 18 de outubro e 06 de dezembro de 2013). A docente inicia o encontro elogiando a turma em virtude de uma apresentação feita em outra disciplina e demonstra, a partir da nossa observação, uma aproximação, ou melhor, uma intimidade com o grupo. No entanto, tem dificuldades para começar a aula, devido às conversas paralelas. Isto se revela nos seguintes trechos de seu discurso: “**posso começar**, 2º c”, “hoje vocês estão **demais**” No primeiro excerto, identificamos a presença de uma modalização deôntica, em que a professora, baseada no mundo social, utiliza o verbo “poder” e revela que a indisciplina da turma impede, de alguma forma, o seu agir professoral. Portanto, sem a colaboração dos alunos, o trabalho do professor não consegue se realizar.

Também logo no início do encontro, a educadora fala aos alunos: “**guardem** seus celulares’ seus fones de ouvido’ suas maquiagens’ seus espelhos’ guardem seus pensamentos negativos muito bem guardados para não contaminar ninguém”. Observamos que esse pedido foi feito pela professora em outras aulas em que estávamos presentes e, no momento da autoconfrontação, como veremos mais à frente, a docente explicou o motivo dessa característica de seu agir professoral. No trecho, notamos que ela cita não somente objetos (celulares, fones de ouvido, maquiagens, espelhos) que devem ser guardados para que se inicie a aula (esta obrigação pode ser apreendida pelo fato do verbo “guardar” estar no modo imperativo), mas também “pensamentos **negativos**”; o adjetivo “negativos” representa uma modalização apreciativa, a qual revela uma avaliação subjetiva, uma construção de um juízo de valor, pautada no mundo subjetivo da educadora. Para alguns autores, como Campos (1991)³¹, como fala Moreno (2009), o modo verbal no imperativo (“guardem”, no caso do trecho acima) pode ser considerado um exemplo de modalização deôntica, uma vez que marca “uma relação entre o sujeito enunciador e o co-enunciador, permitindo ao primeiro agir sobre o segundo através das suas realizações linguísticas, levando-o a fazer determinado processo contido na predicação” (MORENO, 2009, p.6-7).

³¹ CAMPOS, M. H. C.; XAVIER, M. F. *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

Em seguida, a educadora informa aos alunos o que fora programado para o encontro: introdução ao naturalismo, explicação de tópicos sobre essa escola literária, leitura e análise de textos naturalistas e, caso tivesse à disposição algum data show da escola, visão de trechos de um filme com características naturalistas (o que não aconteceu). Inicialmente, a professora escreve no quadro as informações principais acerca do Naturalismo. Em seguida distribui os trechos de textos naturalistas aos discentes, os quais deveriam ser recolhidos ao final do encontro para serem utilizados em outras turmas. Enquanto espera que os discentes copiem o que está no quadro, alguns alunos falam mal de professores da escola à docente, a qual reage da seguinte forma: “olha’ o nome disso é corporativismo (incompreensível), eu **não posso falar** mal deles... eu **tenho que defender** a minha classe também”. Os modalizadores deônticos representados pela construção “poder + infinitivo” (que, precedida pelo advérbio “não”, indica uma proibição social) e pela formação “ter que + infinitivo” (que revela uma obrigação social) são utilizadas pela docente para lidar com as críticas da turma aos seus colegas de trabalho. Veremos que, em outras aulas, observamos situações semelhantes a essa. Novamente, ela utiliza modalizadores deônticos para mediar a insatisfação discente em relação aos outros docentes da escola. Após essa situação conflituosa, ela inicia, enfim, a explicação da escola naturalista.

Durante quase todo o encontro, havia conversas paralelas. Em alguns momentos, os próprios alunos tiveram de intervir, a fim de obter silêncio em sala, como podemos perceber no discurso de uma aluna: “gente’ agora colaboração”, “para’ gente’ por favor”. No momento da explicação da matéria, houve uma diminuição das conversas paralelas e uma intensa participação da turma. Porém, o barulho vindo da sala ao lado atrapalhava de certa forma o agir professoral, como veremos mais abaixo.

Nos trechos de seu discurso em que pudemos perceber o modo como ela lida com a indisciplina em sala, notamos a presença, além de modalizações deônticas, de modalizações apreciativas (“GABRIEL’ CADÊ O SEU TD” o que é que tu tá desenhando” **guarde** isso aí, (incompreensível) tô me sentido uma **idiota**”) e pragmáticas (“psiu (gesto) eu **não tô conseguindo** me concentrar’ porque já tem o barulho do 2º e’ do d quer dizer”). A partir da análise desses trechos, podemos notar que a indisciplina em sala de aula interfere no seu agir professoral. De fato, baseando-se no mundo subjetivo, a professora usa a modalização apreciativa “idiota”, fazendo, dessa forma, uma avaliação negativa com relação à indisciplina de um aluno. Nesse trecho, a docente revela o que sente ao se defrontar com a falta de interesse de alguns discentes.

Já a locução verbal “tô conseguindo”, precedida pelo advérbio “não”, mostra-nos uma incapacidade de ação diante da indisciplina em classe.

Por fim, analisa o TD (Trabalho Dirigido) com explicações sobre *O Cortiço* de Aluísio Azevedo e com recortes do livro. No final do encontro, a educadora desabafa: “quero dizer que hoje **foi** o dia **mais difícil** de dar aula aqui”, “se você não respeita o profissional que dá aula aqui’ que estudou para tá aqui’ você (não respeita mais ninguém)”. No primeiro fragmento, destacamos o verbo “ser” no passado perfeito e o substantivo “dia” seguido pelo adjetivo “difícil”, cujo sentido é intensificado pelo advérbio “mais”. Essa construção tem valor apreciativo, uma vez que faz uma avaliação negativa sobre o conteúdo de “dar aula aqui”. No próximo encontro, ela cita novamente a dificuldade que enfrentou nesse dia e pede a colaboração da turma para a aula do dia, como veremos abaixo.

5.1.2.2 Aula 2

No segundo encontro, observamos e gravamos novamente a aula da docente na turma do segundo ano *c*. É importante destacar que, neste dia, 18 de outubro de 2013, foi utilizado um microfone durante a aula, o que, como observamos, auxiliou o trabalho da professora, uma vez que as conversas paralelas e os rumores das salas vizinhas foram menos sentidos. Porém, como na aula anterior, percebemos a dificuldade que enfrenta a professora para começar o seu trabalho em sala, devido às conversas paralelas. Para contê-las, ela cita os nomes dos alunos que atrapalham. Além disso, alguns discentes se manifestam e pedem silêncio aos colegas: “tá bom, pessoal, parando”, “GENTE”. A professora, por sua vez, fala “olha’ semana passada’ foi um dia **muito difícil** da gente conduzir a aula’ então hoje eu **espero** hoje que vocês sejam **um pouco mais colaborativos**”, referindo-se a dificuldade que enfrentou no último encontro. Percebemos, nesse trecho, o uso de advérbios (“muito”, “um pouco”) como modificadores dos adjetivos “difícil” e “colaborativos”. Tais adjetivos funcionaram como modalizadores apreciativos, relacionados à indisciplina em sala de aula. Por exemplo, o adjetivo “difícil”, cujo valor foi intensificado pelo advérbio “muito”, exprime o julgamento feito por ela ao “dia”, ou melhor, à última aula em que lecionou naquela turma. Identificamos também, no trecho, uma modalização pragmática, “espero”, que revela um desejo da professora com relação ao agir discente. Também neste encontro, como na aula anterior, a docente fala: “por favor’ guardem seus

celulares' seus fones de ouvido' (suas trufas)' seu comércio' eu sei que vocês são jovens empreendedores' mas guardem tudo”.

Com a diminuição das conversas, inicia, então, a aula. Primeiramente, a educadora passa alguns avisos à turma; em seguida, faz uma breve revisão do que foi abordado no último encontro, perguntando aos alunos algumas informações sobre o Naturalismo e complementando as respostas dadas. Em seguida, distribui novamente os TDs trabalhados anteriormente. Antes de iniciar a explicação, informa à turma de seu noivado, demonstrando mais uma vez a intimidade com o grupo. Além disso, durante a aula, dá exemplos da própria vida para esclarecer o conteúdo explicado ou dúvidas que surgiam. Percebemos também que a educadora utilizou o humor como instrumento mediador de conflitos em sala de aula. Por exemplo, durante uma discussão entre dois de seus alunos, fala “três' dois' um fight” e obtém, como resposta da turma, risadas e, principalmente, o fim da discussão. Em outro momento, dessa vez com o objetivo de atrair a atenção dos alunos para uma atividade, diz “atenção' ecoutez s'il vous plâit' Filipe' o nosso poliglota' legenda SAP por favor' vamos ouvir a leitura (da colega)”. Como consequência dessa característica de seu agir professoral, ela obtém, como pudemos verificar durante as gravações, um clima leve e descontraído em suas aulas, bem como a participação da maioria dos discentes nas atividades de sala.

Observamos acima que a docente conseguia, através do humor, lidar com a indisciplina dos alunos. Porém, em alguns momentos, notamos que as conversas paralelas atrapalhavam o seu agir, como podemos observar nos trechos “já tão me atrapalhando” e “vocês estão prestando atenção” presta atenção' vocês num prestam”.

Além disso, constatamos com frequência uma agitação da turma, acompanhada pelo aumento das conversas paralelas, ao final das aulas. No trecho abaixo, percebemos como esses momentos interferem no agir professoral da participante.

(Exemplo 1)

ok” ((psiu)) no meu relógio são onze e trinta e quatro' eu tenho duas opções' ou liberar vocês onze e meia' que já passou' ou liberar vocês onze e cinquenta que ainda vai chegar' então eu ainda tenho quinze minutos de aula, é porque ou **você** libera dez minutos antes do tempo' ou **você** libera dez minutos depois do tempo' dez antes já passou' então agora só dez depois' tudo isso é pra compensar as conversas de vocês ((gesto de brava)) ...

No fragmento acima, verificamos que a professora passa a utilizar o pronome pessoal “você” quando fala das regras que devem ser seguidas por todos os professores que compõem o quadro docente da escola em que trabalha; refere-se, portanto, ao professor da instituição, e não ao seu interlocutor, que no caso são os alunos daquela aula. Representa, portanto, um enunciado com valor genérico, que encerra ações com valor normativo e são utilizados para justificar o seu agir.

Nos trechos anteriores que vimos até aqui, a educadora marca claramente sua posição pessoal através do pronome pessoal “eu” (termos de Guimarães (2007)). Vimos que essa característica se repete também nos outros trechos das outras aulas. Por esse motivo, ao contrário do que havíamos programado em fase de elaboração do projeto de pesquisa, decidimos nos concentrar, no que diz respeito aos mecanismos enunciativos, na análise das modalizações. Observamos, no entanto, que no discurso da docente produzido em situação de autoconfrontação, o jogo das vozes enunciativas se tornou mais complexo; dessa vez, porém, devido ao tempo limitado para a pesquisa, decidimos relegar o estudo dessa categoria de análise para pesquisas posteriores.

Por fim, verificamos neste encontro que a educadora faz gesto de silêncio em vários momentos da aula e também que há situações em que ela demonstra certa aflição devido às conversas paralelas da turma, pois a explicação que faz do conteúdo da aula é interrompida seguidas vezes pelo barulho na sala, porém não chama atenção dos alunos, não pede silêncio. Veremos, na análise do texto produzido na fase da autoconfrontação, as razões que levam a docente a agir dessa forma.

Após a leitura e a explicação dos recortes do livro *O Cortiço*, a docente responde, juntamente com a turma, as questões do TD relativas aos trechos lidos. Ao final do encontro se despede da turma da seguinte forma: “foi muito bom estar com vocês’ tenham um bom final de semana’ beijinho beijinho tchau tchau”; confirmando a nossa impressão sobre a sua forma de se relacionar com os alunos.

5.1.2.3 Aula 3

No dia 22 de novembro de 2013, gravamos a aula na turma do 2º g. Nesse dia, foi feita uma explicação introdutória acerca da escola literária do Parnasianismo e se trabalhou também um TD com questões de múltipla escolha sobre o Parnasianismo. Nesse encontro, também foi utilizado um microfone, considerado, como mencionamos acima, um facilitador do trabalho do professor em escolas com características

particulares (salas sem ar-condicionado e turmas numerosas). Porém, ao contrário da primeira turma, na qual gravamos as duas primeiras aulas, este grupo era pouco numeroso (apenas doze alunos). É possível que este fator represente um dos motivos para a baixa presença de situações de indisciplina e conflito neste encontro.

Também percebemos, nessa aula, o humor como meio utilizado pela docente para lidar com as situações de indisciplina e de conflito em sala de aula. Esses momentos são menos tolerados, por exemplo, pela segunda participante da nossa pesquisa, como observaremos na análise de seu discurso na seção 5.2. Nos excertos apresentados a seguir, veremos que a professora consegue transformar situações potencialmente geradoras de conflito em classe em momentos de humor. No trecho “tá precisando de uma vitaminazinha (incompreensível) é sexta-feira né” bichinha tá fraaca vamo juntar (moeda) e comprar uma merenda pra ela”, a educadora se refere a uma aluna, sentada na primeira fileira da classe, com a cabeça deitada sobre a carteira. Já no trecho “((gesto de silêncio)) eu **me recuso** a falar das minhas colegas de trabalho”, ela se nega, de maneira jocosa, a falar, como o faziam seus alunos, das características do agir professoral de outros docentes da escola, as quais não eram apreciadas pela turma. Quando, em outro momento, um aluno faz um certo ruído durante a aula, ela fecha a porta da sala e fala “**espero** que isso não apareça na trilha sonora da // vão pensar que eu tô onde né” dando aula”. E, por fim, ao se deparar com uma repreensão incisiva de uma aluna a um erro que a professora comete, ela responde “ó a valentia ... tão valente”, referindo-se ao comportamento da discente. Dessa forma, a docente conduz a seu favor essas situações que acontecem no dia-a-dia do professor e que refletem o público com o qual lida, ou seja, os adolescentes.

Nos trechos acima, identificamos o uso de dois verbos com valor modal: “me recuso” e “espero”. Destacaremos apenas o primeiro exemplo, que apresenta, a partir das regras constitutivas do mundo social, uma avaliação, com valor deôntico, do enunciado “falar das minhas colegas de trabalho”. A partir do uso dessa modalização, a educadora revela uma ação não permitida no seu agir professoral. Além disso, na interação entre professora e alunos (ou seja, entre sujeito enunciadador e co-enunciador), através do verbo “me recuso”, a docente impede que aconteçam, durante suas aulas, realizações linguísticas com esse conteúdo, de uma forma, porém, não impositiva, devido à entonação de sua fala.

Nas três primeiras aulas observadas, destacamos o uso do humor como estratégia para lidar com momentos de indisciplina e de conflitos em sala. No próximo

encontro, porém, verificamos uma mudança em seu agir professoral, no que se refere a essas situações.

5.1.2.4 Aula 4

Antes de entrarmos na sala para começarmos a gravar a aula prevista para o dia 26 de novembro de 2013, a professora nos revelou que nos defrontaríamos com uma turma difícil, considerada, dentre as turmas de segundo ano da escola, a mais problemática. Observamos que o humor, característico de seu agir nas aulas anteriores, perdeu espaço para um tom mais sério. Como exemplo, podemos citar que logo no início do encontro, professora e alunos discutem sobre as decisões que haviam sido tomadas no conselho de classe da turma do 2º e. A docente comenta sobre o tema: “a conversa de vocês no terceiro ano **não tem perigo** de qualquer professor deixar”. O uso da expressão “não tem perigo”, com valor lógico, revela o posicionamento de nossa colaboradora, baseada nos parâmetros do mundo objetivo, com relação à indisciplina da turma de um modo geral. Segundo ela, os professores responsáveis pelas turmas do terceiro ano do Ensino Médio (ano em que os discentes prestarão vestibular e ENEM) não aceitarão, de forma alguma, o comportamento dos alunos, como pudemos apreender a partir do uso da modalização “não tem perigo”. Essa expressão faz, portanto, uma avaliação do grau de verdade do conteúdo proposicional do enunciado, colocando-o na escala do máximo grau de certeza.

Com relação às atividades realizadas nessa aula, a professora analisou com a turma poemas do autor Olavo Bilac apresentados no livro didático. Antes disso, porém, fez uma breve revisão do que fora trabalhado no último encontro. Antes de iniciar efetivamente a aula, a professora, como vimos nas duas primeiras aulas gravadas por nós, pediu “2º e, atenção, **guardem** seus celulares’ **guardem** suas maquiagens’ seus fones de ouvido’ **guardem** seus pensamentos **negativos muito bem** guardados para não contaminar ninguém’ **guardem** tudo que não for **essencial** para o momento”. Novamente, as modalizações com valor deôntico (“guardem”) e valor apreciativo (“negativos”, “muito bem” e “essencial”) se fazem presentes. Em seguida, questiona os discentes sobre o livro didático. No trecho “quem trouxe o livro” **graças a Deus**’ quem não trouxe junta com quem trouxe e dessa vez eu vou anotar o nome dos danadinhos”, o uso da interjeição “graças a Deus” com valor apreciativo revela uma avaliação positiva que a docente faz ao ouvir uma aluna dizer “professora’ hoje eu não esqueci o livro”, o

que revela o não uso, por parte de muitos alunos, do livro didático em sala de aula. De fato, durante a fase da gravação dos dados, percebemos que um número considerável de alunos não levava o livro didático para as aulas. Uma das alunas, porém, rebate a fala da educadora: “professora’ engraçado’ no dia que eu trago o livro a senhora não vem”. Ela, por sua vez, afirma que faltou apenas a duas aulas. Infelizmente, não foi possível transcrever a sua fala, devido ao barulho em que se encontrava a turma no momento e também porque a docente se aproximou da aluna que fizera a intervenção, distanciando-se da câmera.

Outro problema enfrentado pela docente ainda nos minutos iniciais do encontro foram as intensas conversas paralelas do grupo. Como forma de interrompê-las, cita os nomes de alguns alunos: “Afrânio’ Israel’ **senta’** Israel ... Saionara’ Saionara’ **saia** daí’ **saia’ saia’ afaste** sua cadeira”. Nesse excerto, os verbos no modo imperativo exprimem uma ordem; são realizações linguísticas que levam o interlocutor, no caso os alunos mencionados, a fazerem as ações ordenadas pelo locutor, ou seja, pela professora.

Os verbos imperativos com valor deôntico são usados para combater a indisciplina em contexto de sala de aula. Já em outros momentos do encontro, observamos que esse combate acontece de forma indireta, através do uso de outros modalizadores, como podemos verificar na seguinte assertiva, pronunciada no momento em que uma aluna lia para a turma o enunciado de uma das questões do livro, enquanto alguns de seus colegas conversavam: “pessoal’ a amiga de vocês tá lendo”. Nesse caso, a docente chama a atenção desses alunos, sobretudo, através da entonação da fala. Poucos minutos depois, as conversas paralelas se intensificaram, levando a docente a falar: “(psiu) pessoal que tá aí conversando’ vou dizer a vocês’ cês tão perdendo a explicação de uma das atividades da nota parcial’ **se eu fosse vocês** eu (incompreensível) as coisas **ainda** podem mudar”. Em “se eu fosse vocês”³², a construção formada pela conjunção *se* e pelo verbo *ser* no subjuntivo imperfeito, a professora se coloca no lugar dos discentes com o objetivo de aconselhá-los, representando uma modalização deôntica de caráter volitivo, pois expressa uma vontade de que algo acontece. O advérbio *ainda* representa um modalizador lógico, pois revela a mudança, citada no trecho, como possível, a partir do conhecimento que detém sobre um determinado estado de coisas (no caso, sobre a situação na qual se encontram tais

³² Esta mesma construção será, no exemplo 3, interpretada como uma ameaça devido à entonação da voz da participante.

alunos na escola: notas, faltas e comportamento em classe). Já no trecho “Bianca e Mateus’ é **melhor** guardar isso aí”, a modalização apreciativa “é melhor”, formada pelo verbo *ser* + *adjetivo*, faz, na realidade, um alerta aos alunos que utilizavam o aparelho celular em sala de aula.

Nos encontros que acompanhamos, como já foi mencionado, notamos que a professora pronuncia os nomes dos discentes que atrapalham a aula como forma de chamar atenção, como podemos observar no trecho “(psiu) Milena”, dito perto do término da aula. Nesse caso, porém, a aluna, ao ouvir seu nome sendo dito com tom de reprovação pela professora, fala “eeuu”. A educadora em vez de retrucar, responde de forma espirituosa “EU? tá de lado conversando’ Capitu³³ (dissimulada)’ vou te chamar de Capitu agora” e encerra, dessa forma, uma possível discussão que poderia vir a acontecer entre ela e a aluna. Ou seja, é claro o uso do humor pela docente como estratégia para abortar possíveis discussões em sala de aula. Portanto, mesmo em uma turma claramente mais agitada que as demais, a relação entre professora e alunos é de proximidade, o que torna, como já foi dito, a atmosfera da sala de aula agradável. Na autoconfrontação, como veremos posteriormente, a participante irá explicar as razões que a levam a agir dessa forma.

5.1.2.5 Aula 5

O encontro do dia 02 de dezembro de 2013 também foi gravado na turma do segundo *e*. Ao contrário da última aula, porém, o número de alunos, na turma, era maior. Por esse motivo, foi preciso fazer uma revisão do que fora trabalhado na aula anterior para os alunos faltosos. Além disso, nesse dia, foram utilizados slides para finalizar o conteúdo sobre a escola literária do parnasianismo e o livro didático no momento da realização de questões sobre poemas parnasianos.

Após alguns avisos terem sido transmitidos à turma, a docente pede aos alunos “guardem seus celulares”, como aconteceu nas aulas anteriores (com exceção da *Aula 3*); no entanto, é interrompida por alguns discentes que, observando que nós gravávamos a aula e que, portanto, utilizávamos uma filmadora, completam a frase dita pela educadora: “E APARELHOS ELETROELETRÔNICOS”. A professora, diante disso, responde:

³³ Uma das personagens do livro *Dom Casmurro* de Machado de Assis.

(Exemplo 2)

“é o seguinte’ vou’ mediante aí as ironias de vocês’ já vou passar parte da informação’ é o seguinte’ essa pessoa que está aqui’ né’ estranha a vocês’ é a Renata’ ela é mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística’ ela faz mestrado’ certo’ ela tem uma bolsa de pesquisa’ e ela’ uma das coisas que ela precisa coletar são aulas’ ela está aqui com a devida autorização’ certo’ com documentação assinada pelo Programa’ com o devido reconhecimento da permissão do senhor diretor e do senhor coordenador e com a minha permissão que é a **mais importante**’ porque se eu permitir e ninguém não’ ela vem do mesmo jeito’ porque é a minha aula’ ok” então antes de vocês ficarem com as ironias de vocês’ dizendo que a câmera de vídeo não é permitida’ não é permitido para vocês’ porque **ninguém sabe** o que é que vocês fazem’ mas essa é uma pesquisa séria’ certo’ (incompreensível) e eu **espero** que vocês se comportem como’ como gente não porque eu já desisti (risos)”

Percebemos que, ao contrário da recepção que obtivemos das outras turmas, esse grupo se sentiu, de certa forma, incomodado com a presença de uma filmadora na classe. A docente, apesar de sempre nos apresentar às turmas de maneira semelhante à forma como fomos apresentados acima, foi mais incisiva com esse grupo, como podemos verificar no recorte: “é o seguinte’ vou’ mediante aí as ironias de vocês”. No trecho, destacamos três modalizações em negrito, uma delas foi a construção formada pelo verbo “ser” e o adjetivo “importante” (este, por sua vez, intensificado pelo advérbio “mais”) que exprime um juízo de valor positivo sobre o conteúdo de “a minha permissão”. Essa modalização apreciativa revela o posicionamento da educadora em relação à autonomia do professor dentro da sala de aula, uma vez que afirma: “porque se eu permitir e ninguém não’ ela vem do mesmo jeito’ porque é a minha aula”. Esse fragmento evidencia que a autoridade máxima em classe é o professor. Já ao falar sobre a proibição do uso de câmeras na classe, ela utiliza o verbo “saber”, com valor lógico, precedido pelo pronome indefinido “ninguém”. Essa modalização demonstra o seu grau de conhecimento com relação ao enunciado “o que vocês fazem”. Para a docente, o desconhecimento daquilo que os alunos podem fazer com as imagens justifica a proibição. Esse tema será discutido mais profundamente posteriormente e, principalmente, durante a análise da autoconfrontação. Por fim, o uso do verbo “espero” atua como um modalizador deôntico, uma vez que traz à tona o desejo da educadora de que seus alunos se comportem. No final do fragmento, como se pôde notar a partir das análises das aulas anteriores, o humor é utilizado como uma estratégia pela docente para lidar com situações de conflito, como a apresentada acima. Isso se repetiu também na passagem apresentada nas linhas anteriores quando ela fala ao grupo “eu **espero** que vocês se comportem como”; nesse momento, um dos alunos a interrompe e faz o

seguinte comentário, o qual complementa a fala da professora: “ ((como)) gente”. Ela, então, comenta ”como gente não porque eu já desisti”, suscitando descontração na classe.

Nesse encontro percebemos a indisposição da professora participante a aceitar o uso do aparelho celular durante suas aulas, como evidenciado a seguir.

(Exemplo 3)

guarde o celular ... **se eu fosse você** eu guardava o seu celular (porque se não eu vou entregar pro pai de você)’ você **não se importa**” por que você não tá fazendo a atividade” ele **não tem importância** pra você’ porque se ele não tem importância para você’ você **guarde**’ se ele não tem importância para você’ (não precisa) ficar com o celular na mão’ se para você **tanto faz** seu pai vir aqui’ (eu entrego pro seu pai) ...

A objeção ao uso de celulares em sala de aula será apenas compreendida na autoconfrontação. De fato, inquietava-nos o fato de algumas situações serem toleradas pela docente (como intensas conversas paralelas), ao passo que o celular, que hoje faz parte de nossos hábitos, não ser tolerado. O uso de celular em classe representa, como vemos a partir do trecho acima, uma situação de conflito para a educadora, uma vez que a faz interromper o prosseguimento da aula. Observamos, no excerto acima, verbos no modo imperativo (“guarde”), com valor deôntico, bem como modalizações apreciativas, com valor negativo, representadas pelo verbo “importar-se” e pela construção “ter + importância” antecedidas pelo advérbio “não” e pela expressão “tanto faz”. Já na construção “se eu fosse você”, formada pelo verbo “ser” no subjuntivo imperfeito, ela se coloca na posição do aluno, a fim de lhe dizer o que deve ser feito para que uma ação da parte sua não aconteça (a apreensão do celular do discente), ou seja, representa uma ameaça. Observamos também, no fragmento acima, que a docente recorre a outras instâncias, no caso à instância do pai do aluno, para tentar conter a indisciplina. É importante afirmar que a participante já havia mandado outras vezes, na mesma aula, que o aluno guardasse o telefone celular. Como não foi atendida, ela recorreu, então, à figura do pai do discente.

Em alguns momentos da aula, verificamos também que a educadora demonstrou certa impaciência, como é possível perceber em “((psiu)) (o que foi que você perdeu) **pelo amor de Deus**’ deixa eu dar aula ...”. O uso da modalização apreciativa “pelo amor de Deus”, amparado no seu mundo subjetivo, exprime uma súplica da professora diante da indisciplina dos alunos, que a impedia de iniciar a

explicação do conteúdo previsto para o dia. Essa dificuldade foi percebida por nós também, logo no início do encontro, no momento em que ela observava, por alguns instantes, a turma conversar à vontade; uma aluna, então, ao perceber a insatisfação de sua professora, pede silêncio para os colegas que atrapalhavam a aula, porém alguns alunos riem ao escutar o pedido da colega. Depois disso, a educadora fala “tem gente que tá querendo assistir aula ... vocês que tão aí atrapalhando (incompreensível) (psiu) **posso começar 2º e?** Lucas’ **saia** daí **saia**”. A construção *poder + infinitivo* revela um pedido de permissão feito pela professora aos alunos, demonstrando que as conversas paralelas em classe representam (assim como o uso de objetos não permitidos em classe e a aproximação do final da aula) um empecilho do agir professoral. O verbo “saia”, no modo imperativo, também figura como uma modalização deôntica, já que exprime uma obrigação.

Também nessa turma constatamos que poucos alunos levaram o livro didático para a sala de aula. De fato, quando a educadora pergunta aos discentes “pronto” alguém trouxe o livro”, muitos respondem que não. Infelizmente, na autoconfrontação, não tivemos oportunidade de tocar neste ponto, devido ao tempo limitado à disposição (uma hora e meia). Portanto, trabalhos futuros poderiam investigar as representações dos estudantes e também dos docentes acerca do livro didático.

Outro fator observado, no período em que gravávamos as aulas, foi a preparação da escola para um evento de final de ano letivo, cujo tema era “consciência negra”. Alguns alunos da turma, naquele dia, tiveram de sair durante a aula para se prepararem para uma dança, que seria apresentada no evento. Isto afetou o andamento da aula de nossa participante, pois as interrupções distraíam a turma e, conseqüentemente, aumentavam as conversas paralelas. Por isso, foi preciso que a docente chamasse a atenção do grupo constantemente, como podemos verificar nos trechos: “posso continuar” (psiu)”, “2º E EU POSSO CONTINUAR MINHA AULA””, “vô dizer viu” essa consciência negra” “(psiu) eu só sei que da próxima vez que tiver um evento desse que for atrapalhar a minha aula’ vocês podem (incompreensível)”. A professora desconfiou, em alguns momentos, que os estudantes que saíam antes do fim da aula iriam realmente para a preparação da dança, como fala em “você já tão é inventando queixo”. No entanto, liberou mesmo assim todos que pediam, pois sua intenção, seu desejo era prosseguir com sua explicação, como podemos concluir a partir do uso que faz da modalização pragmática “quero” no trecho: “vai que eu **quero** dar aula”. Além disso, as conseqüências de uma possível mentira dos alunos iria recair não

sobre a docente, mas sobre os próprios estudantes, como podemos observar em “(não é problema meu não) quem **vai perder** aula é você”.

Ainda com respeito ao evento de dança, um outro problema foi enfrentado: as brincadeiras de alguns garotos da turma sobre um aluno, o único do sexo masculino que iria participar da dança. As brincadeiras versavam sobre a sexualidade do garoto e, diante delas, a educadora respondeu de maneira jocosa “não tenho nada a ver com o preconceito de vocês”. A professora, ao mencionar a palavras “nada a ver” mostra um posicionamento de que não corrobora com as ações dos alunos. Em acréscimo, o uso da palavra “preconceito” também revela seu posicionamento, uma vez que tal vocábulo já é carregado de um significado negativo. É importante reportar esse trecho de seu discurso, pois em uma das respostas dadas ao questionário, como veremos na seção três deste capítulo, ela menciona que uma de suas maiores dificuldades era lidar com algumas situações preconceituosas em sala de aula. No entanto, nas aulas que observamos e gravamos, consta apenas esta situação de *bullying*³⁴. Precisariamos de uma investigação específica sobre *bullying* em sala de aula para obtermos, provavelmente, dados relativos a essas situações.

Por fim, como já havíamos identificado nas aulas anteriores, os últimos minutos de aula foram geradores de problemas na relação professora-alunos, uma vez que a docente tem a intenção de finalizar o conteúdo e as atividades previstas, mas se depara com alguns estudantes inquietos que preferem o fim da aula. Em resposta a um dos pedidos de encerramento da aula, a educadora diz “em vinte minutos acontece **tanta** coisa”. Também na autoconfrontação será discutida essa questão, para a qual a professora levanta a importância da negociação.

5.1.2.6 Aula 6

A turma observada no dia 05 de dezembro de 2013, o 2º b, era muito participativa. Podemos afirmar até mesmo que foi o grupo mais atuante com o qual nos deparamos. De fato, durante toda a aula, os discentes interagiram com a educadora por meio de perguntas sobre o conteúdo tratado.

³⁴ O termo *Bullying*, no Art. 148 do Projeto de Novo Código Penal, significa: *Intimidar, constranger, ameaçar, assediar sexualmente, ofender, castigar, agredir, segregar a criança ou o adolescente, de forma intencional e reiterada, direta ou indiretamente, por qualquer meio, valendo-se de pretensa situação de superioridade e causando sofrimento físico, psicológico ou dano patrimonial.*

Logo no início da aula, professora e alunos iniciaram uma conversa acerca do processo de recuperação das notas, enquanto a docente instalava o data show, que seria usado no encontro. Também nesse intervalo, alguns discentes tiravam dúvidas sobre uma atividade de casa sobre poemas parnasianos e foram também dados avisos à turma pela professora. Neste dia, ela trabalhou, como na aula anterior (na turma do 2º e), com slides sobre o Parnasianismo e iniciou o estudo, também com o auxílio de slides, sobre uma nova escola literária, o Simbolismo.

É preciso informar que, apesar da intensa participação da turma, a geometria da sala não era favorável à professora, pois apresentava uma forma geométrica retangular e funda, assim muitos estudantes ficavam distantes da docente, favorecendo a dispersão dos alunos que se encontravam ao final da classe. Mesmo assim, observamos que, apesar das conversas paralelas, a educadora procurava se concentrar nos alunos que acompanhavam e participavam das atividades e, em apenas um momento, identificamos uma intervenção da docente: “vamos lá (psiu)’ posso continuar1’ 2º b” Renata’ JACÓÓ’ tu que já tá em pé aí tu pode por favor acender a luz’ vamo lá’ 2º b’ continuando”. Observamos que a turma era colaborativa. Com efeito, antes mesmo da professora ter que intervir, os próprios alunos pediam silêncio para os colegas, a fim de que a aula pudesse prosseguir.

No entanto, foi nesse encontro que identificamos a intervenção mais forte de nossa participante. A professora, ao perceber o uso de uma lixa de unha por uma aluna, pede “pode sentar aí’ chapa’ e guardar teu tuua lixa de unha’ por favor”. Entretanto, a estudante ignora o pedido da docente e continua a utilizar o objeto durante a aula. Por esse motivo, a educadora, com tom de voz elevado, fala “VOCÊ PODE GUARDAR SUA LIXA DE UNHA’ POR GENTILEZA”, “ave não’ eu pedi duas vezes’ você sabe que eu **não gosto**, lixa de unha e celular’ maquiagem e celular’ **eu acho** que é um **disparate**’ se você entrou pra fazer suas unhas’ você (ficasse) lá fora’ isso é um **desrespeito**’ uma **desmoralização**”. A modalização apreciativa “não gosto” faz uma avaliação negativa, tendo como parâmetro as coordenadas do mundo subjetivo da participante, do que é dito no enunciado, ou seja, do uso de lixa de unha, maquiagem e celular na classe. Ela explica, baseada nos conhecimentos que tem sobre o mundo objetivo, por meio da modalização “eu acho”, com valor lógico, as razões de sua postura e revela, através dos substantivos, com valor apreciativo, “disparate”, “desrespeito”, “desmoralização”, o que ela sente diante do agir discente.

Por fim, como aconteceu também nos encontros anteriores, notamos que, perto do fim da aula, as conversas paralelas se intensificaram. Esse fator terá maior impacto no agir professoral, como veremos, na próxima aula, descrita abaixo.

5.1.2.7 Aula 7

No dia 06 de dezembro de 2013, foi feita a última gravação. Ela aconteceu na turma do 2º c, na qual filmamos os dois primeiros encontros, descritos na *Aula 1* e na *Aula 2*. Nesse dia, foram apresentados slides sobre a escola literária do Parnasianismo e também foi trabalhado um TD sobre essa escola, no qual continham poemas parnasianos. A docente fez também uma breve introdução sobre o Simbolismo, a próxima escola que seria estudada.

Nesse encontro, pudemos confirmar, a partir do trecho a seguir, que a circulação de alunos pela sala de aula interfere no agir professoral de nossa participante: "VOCÊS ESTÃO ME ATRAPALHANDO' passeando na sala". É interessante notar a necessidade dos adolescentes, principalmente dos garotos, de se movimentarem na sala; a professora, apesar de ter que seguir as normas de disciplina da escola, sabe identificar quando certos comportamentos refletem as características da idade de seu público ou quando são, de fato, indisciplina. No momento da autoconfrontação, como veremos mais adiante, a docente explica a importância disso. No trecho abaixo, podemos verificar que a negociação faz parte do agir professoral: "vocês aí de trás' eu acabei de fazer **um acordo** que se não quiser ficar'((gesto indicando sem problemas)) já que (eu) não faço nem chamada ..."

O problema da dispersão ao final das aulas, o qual já havia sido identificado nas aulas anteriores, também se mostrou nesse encontro. No trecho "Renaan' POR FAVOR RENAN' eu não terminei ainda não", a educadora teve que alertar um aluno que, já de pé e de mochila nas costas, esperava o toque do sino.

Também a intervenção docente às conversas paralelas e ao uso de objetos não permitidos em sala foram observados por nós nos seguintes recortes: "posso continuar'", "guardem seus celulares" e "Gabriel guarde isso daí". Nos trechos, para conter as conversas paralelas, a docente escolhe a construção, com valor deôntico (mais especificamente com valor permissivo), formada pelo verbo *poder* + *infinitivo*. Já quando se defronta com o uso de celular em sala de aula, utiliza verbos no imperativo ("guardem" e "guarde") também com valor deôntico, porém, nesse caso, exprimindo

uma obrigatoriedade. Portanto, percebemos que, para esse tipo de indisciplina, não há negociação.

Além das situações de conflito e de indisciplina regulares, ou melhor, que se apresentaram em quase todas as aulas, observamos que, nesse encontro, a professora se defrontou com a indignação de uma aluna com relação à matéria ensinada. Para conter o conflito que se ampliava, visto que outros alunos passaram também a se queixar da matéria, ela fala:

(Exemplo 4)

calma' a gente **vai chegar** lá' mas num diz o poema do Fernando Pessoa' tudo vale a pena quando a alma não é pequena' quem quer passar além do Bojador' tem que passar além da dor' vocês querem chegar na parte gostosa do parnasianismo' vocês **vão ter** que passar pela parte dolorosa do parnasianismo ...

Nesse fragmento, observamos que para justificar o estudo do conteúdo daquela aula e, principalmente, amenizar o conflito que se iniciava, ela faz uso de um trecho de um poema de Fernando Pessoa. Ainda sobre o trecho acima, destacamos duas modalizações: a primeira é formada pela estrutura *ir* + *infinitivo* (“vai chegar”) e evidencia uma modalidade lógica, uma vez que garante à aluna, baseada nos seus conhecimentos sobre o mundo objetivo, uma mudança de ação em um futuro próximo. Por outro lado, a mesma construção, *ir* + *infinitivo*, apresenta-se com valor deôntico em “vão ter”, já que exprime o conteúdo de “passar pela parte dolorosa do parnasianismo” como algo que precisa acontecer para “chegar na parte gostosa do parnasianismo”.

Portanto, os conflitos enfrentados pelo docente não necessariamente estão ligados apenas à indisciplina dos alunos, eles passam também por questões pessoais, de afinidade em relação à matéria ensinada ou até mesmo ao professor, como veremos na análise sobre a autoconfrontação.

A seguir, apresentamos a análise do discurso da participante, produzido em situação de autoconfrontação.

5.1.3 A autoconfrontação

Como já mencionamos no capítulo que aborda a metodologia do nosso trabalho, na autoconfrontação simples, são mostradas as cenas de sala de aula, selecionadas por nós, à professora participante da pesquisa, a fim de “suscitar o diálogo

sobre as ações e tarefas realizadas” (LOUSADA, 2006, p.80) e, em acréscimo, sobre as ações não realizadas por ela. Comprovamos que, através da autoconfrontação, a professora pôde explicar suas ações em sala de aula, ou seja, as razões de seu agir professoral, bem como as ações de seus próprios alunos. Além disso, pudemos questioná-la acerca de fatos que nos chamaram a atenção. É importante ressaltar que, diferentemente da etapa da gravação das aulas (descrita na seção anterior), na qual entramos em contato com o agir real de nossa participante, na autoconfrontação, defrontamo-nos com o seu agir referente, bem definido por Giger (2004, p.248) como “a forma como o professor põe em cena sua aula no discurso”. Como acrescenta a autora, é somente através do agir referente que se pode, de fato, entender as razões das ações do agente. Com efeito, foi a partir da análise do discurso produzido na autoconfrontação que pudemos responder o segundo problema da pesquisa, ou seja, *como o professor modaliza o seu discurso ao falar de seu agir professoral diante de situações de conflito em sala de aula?* Posteriormente, buscaremos também, tendo como base essa análise, responder a principal questão levantada neste trabalho: *De que modo o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula?* Tais questões serão respondidas também com base no texto da participante obtido através do questionário aplicado na última fase de coleta dos dados.

A autoconfrontação foi realizada (e, como na observação das aulas, registrada por nós) na própria escola, mais especificamente na sala de reuniões, que se localiza na sala dos professores. Ela durou aproximadamente uma hora e quarenta minutos e teve a participação intensa da educadora. Com efeito, poucos foram os nossos momentos de intervenção para perguntas ou observações. Procuramos deixar a nossa participante à vontade para falar sobre os aspectos considerados relevantes por ela. Efetivamente, mesmo com a seleção de cenas feita por nós, que destacava situações de conflito e indisciplina em sala de aula e as ações da docente diante desses momentos, temas como a inclusão de alunos com necessidades especiais surgiram durante a autoconfrontação. Por esse motivo, também nessa fase foi preciso selecionar os momentos que se relacionavam com o tema de nosso trabalho, os quais, é importante salientar, corresponderam a maior parte da gravação.

Os trechos do texto produzido pela docente, obtidos nesta fase, foram organizados em oito seções a partir do conteúdo temático que apresentavam, que são: *papel do professor, ação docente diante de conflitos/indisciplina, possíveis causas da indisciplina de uma turma, interferência da indisciplina discente no seu trabalho,*

representações sobre a adolescência, relação professor-aluno, outros fatores que facilitam a indisciplina. Esses temas surgiram espontaneamente durante a autoconfrontação; por esse motivo, diferem daqueles apresentados na autoconfrontação realizada com a segunda participante da pesquisa.

Iniciaremos nossa discussão com a análise das modalizações predominantes no discurso da docente ao falar sobre o papel que deve exercer o professor. A partir dessa análise, pudemos ter acesso às representações da educadora acerca da temática *papel do professor*.

5.1.3.1 *Papel do professor*

No momento inicial de aplicação da técnica da autoconfrontação, a professora participante da pesquisa, ao ver as primeiras cenas da *Aula 1*³⁵, sem que nada lhe tenha sido perguntado, iniciou a falar sobre o papel de mediador desempenhado pelo educador, como podemos observar no trecho abaixo.

(Exemplo 1)

é muita negociação' né' a aula' é o **tempo todo** negociação' porque uma minoria diz professora libera mais cedo' a minoria não' às vezes a maioria' não professora dá aula' fica aí' aí **tem que mediar, negociar'** **nem ir** pela cabeça deles **nem ser** intransigente ...³⁶

A profissional faz uso de modalização deôntica quando trata seja de ações obrigatórias, seja de ações proibitivas de seu agir professoral. Um exemplo desse tipo de modalização é percebido no trecho “aí **tem** que mediar, negociar”. Através do uso da construção *ter + que + infinitivo*, com valor deôntico, a professora engloba a ação de mediar, de negociar no domínio da obrigação social do trabalho do professor. Ela destaca, através da modalização lógica “o tempo todo”, que a negociação está sempre presente no agir professoral; faz parte, portanto, da essência do trabalho do professor. No trecho “**nem** ir pela cabeça deles **nem** ser intransigente”, o verbo *ter* está subentendido, e o advérbio *nem*, ligação à construção *ter que* (ausente) + *verbo*, revela

³⁵ Como será comentado posteriormente, as cenas mostravam uma divisão da turma com relação ao término da aula nos minutos finais do encontro. Enquanto parte dos alunos desejam o seu fim, outros queriam que a aula prosseguisse.

³⁶ Participante 1. Autoconfrontação I. [dezembro. 2013]. Entrevistador: Renata Saraiva de A. Monteiro Thé. Fortaleza, 2013. 2 arquivos em formato .avi (51'16”).

atitudes proibitivas do agir professoral. A docente faz uso de modalizações deônticas quando fala de ações que devem ou não fazer parte do agir professoral. Portanto, a representação que tem do papel do professor em sala de aula é fundamentalmente de mediador, de negociador.

A partir da análise de seu discurso (da presença da modalização deôntica), podemos aferir que a educadora é levada a agir dessa forma pela conjuntura social em que está presente, uma vez que os alunos com os quais lida nem sempre aceitam as regras que lhes impõe a escola; ao contrário, as questionam. Nesse momento, entra a figura do professor. No trecho acima, por exemplo, a docente se refere a uma cena de sala de aula, em que alguns discentes pediam para “serem liberados” antes do final da aula, já outros não. A educadora, então, fez um acordo com a turma de que o final da aula se daria, após o término de determinada atividade, solucionando o conflito. Ela poderia, no entanto, ter imposto as normas da instituição (que corresponderia, em suas palavras, a uma postura “intransigente”) ou ter liberado a turma (que significaria “ir pela cabeça deles”). Essa situação se repetiu em outros encontros, nos quais estivemos presentes; a negociação, porém, nem foi utilizada pela participante, como podemos perceber na seção que trata da *Aula 2*, trabalhada acima. Nesse encontro, a indisciplina da turma impôs à educadora outra postura, diferente da mencionada por ela nesse primeiro trecho.

Em outro momento da auconfrontação, como veremos a seguir, a professora destaca a importância da mediação, dessa vez, porém, para se evitar um rompimento, uma quebra definitiva da relação professor-aluno.

(Exemplo 2)

alguns insistem em desobedecer até o final do ano' mas aí você vai **sempre** nesse **puxa' morde e assopra' morde e assopra'** é como eu disse' é **muito** negociável' você **tem** que tá **o tempo todo** negociando com eles e se você demonstrar aborrecimento' **eu acho** que quem vai perder **mais** é você' como professor' porque você **vai ter** que entrar nessa sala todo o ano' **às vezes** você causa uma antipatia que você **vai passar** o ano sem superar aquilo' **tem que ser** rígido' exigente' mas a antipatia que você causa' se você chegar a causar antipatia' às vezes a turma (habitual) vai chegar a ter antipatia no resto do ano com você' aí você **não consegue** recuperar aquela turma não ...

Através das expressões “puxa, morde e assopra, morde e assopra”, a professora destaca novamente a negociação como aspecto característico do agir professoral, por ser a ação de negociar um fator sempre presente no seu trabalho, como bem destaca pelo uso das modalizações lógicas “sempre” e “o tempo todo”. É

interessante que, assim como no exemplo 1, ela não se coloca no discurso. Com efeito, ela faz uso da forma de tratamento “você” ao falar de aspectos de seu próprio agir (essa característica estará presente em vários momentos da autoconfrontação). Além disso, percebemos também que a profissional exprime, através da modalização “eu acho”, com valor lógico, sua opinião acerca da essencialidade da negociação na relação entre professor e alunos. Para ela, um problema nessa relação afeta principalmente o professor, e, por meio das modalizações deônticas formadas pela construção *ir + infinitivo* (como em “vai perder”, “vai ter”, “vai passar”), a docente elenca as consequências de um conflito nessa relação. Eis, pois, a necessidade da negociação, como uma obrigação social, como releva a estrutura *ter que + infinitivo* no recorte: “**tem que tá** o tempo todo negociando”. De fato, no trecho abaixo, a docente elenca algumas consequências, na relação professor-aluno, de uma ação mais intransigente do educador.

(Exemplo 3)

porque não é **só** na briga’ na chamada de atenção’ sabe” que **às vezes** você causa um **desconforto** e quando você **podia** conquistar o aluno’ você **repulsa**’ você o afasta e ele **nunca mais** vai estar com você’ então’ **às vezes** acontece de de de’ naquele momento ali’ numa turma **difícil**’ que você **discute**’ que você pede silêncio’ pede atenção’ você **apela** pessoal, presta atenção’ isso aqui é importante’ você **tem que saber** até que ponto pode ir’ qual o contexto de vida deles’ faz alguma diferença” ...

Em seu discurso, a docente afirma, através da modalização lógica “às vezes” que é provável que a briga e a repreensão repulsem, afastem o aluno do professor. A docente lança mão da modalização lógica “nunca mais” e marca, através dela, a importância de se considerar essa questão, pois a briga pode ocasionar o fim de uma relação com o aluno. A profissional, pelo uso da modalização deôntica “tem que saber”, revela que deve fazer parte do agir professoral identificar o momento em que a briga passa a prejudicar a relação professor-aluno, bem como quando o contexto de vida do estudante deve ser considerado. Este último aspecto se revela de grande importância para explicar impossibilidade de ação docente em sala de aula, como veremos na próxima seção.

5.1.3.2 Ação docente diante da indisciplina

No exemplo a seguir, observamos, através do uso de modalizações pragmáticas, que a participante atribui ao professor uma incapacidade de ação, que se relaciona principalmente ao plano do poder-fazer, ao falar de seu agir diante de situações de indisciplina em sala de aula. Ela explica por que não busca as causas do comportamento indisciplinar, em classe, de alguns discentes.

(Exemplo 4)

eu **não sei** o contexto em que os alunos estão' **não posso** prever o que eles passam' e **às vezes**' você **escolhe** não saber' porque você **não vai saber lidar** com quem tá em sala de forma **única**' de forma **familiar**' Porque eu **não sei** o que ele assume' **às vezes** você vê um aluno que **gosta** dele' tem uma afinidade' vai tentar descobrir o problema do aluno' o que é que ele tem' porque ele se comporta assim' descobre coisas que você **não dá conta**' você **não tem** poder de polícia' você **não tem** poder jurídico' você **não é** pedagogo' você **não é** psicólogo' você **não é** assistente social para resolver o problema do menino' aí você se sente **mal**' causa um **mal-estar** em você' porque você sabe' mas **não pode** fazer nada' você é o professor ...

Nos trechos “eu não sei o contexto em que os alunos estão, não posso prever o que eles passam”, “você não dá conta”, “você sabe, mas não pode fazer nada”, a professora revela a incapacidade de ação diante de determinados comportamentos dos alunos, que transparecem, segundo ela, problemas que fogem do poder de ação do professor. De fato, em seu discurso, a docente define o que faz parte do agir professoral, ou melhor, o que está ao alcance de seu agir, de seu poder-fazer e saber-fazer, negando o que não faz parte dele, como observamos no trecho: “você não tem poder de polícia, você não tem poder jurídico, você não é pedagogo, você não é psicólogo, você não é assistente social para resolver o problema do menino”. As modalizações pragmáticas contribuem, assim, para interpretação de aspectos ligados à responsabilidade do agente identificado no conteúdo temático; elas atribuem a esse agente capacidades ou incapacidades de ação. No trecho, notamos também a presença de modalizações apreciativas, que estão apoiadas no mundo subjetivo da educadora e que revelam suas avaliações, positivas ou não, sobre os fatos enunciados. A partir de algumas delas, pudemos identificar a avaliação da docente sobre a sua incapacidade de ação, que discutimos acima, diante de comportamentos de alguns alunos, que a faz sentir “mal”, causa um “mal-estar”.

Com relação às modalizações pragmáticas, elas também se apresentam no momento em que a docente fala das intenções e das razões de seu agir. Com efeito, além do plano do poder-fazer, as modalizações pragmáticas envolvem, como traz Leurquin (2013), os planos do querer-fazer e do dever-fazer, que podem estar relacionados às condições de trabalho do professor, bem como ao seu mundo social e subjetivo. De acordo com a autora, os três planos dependem dos papéis sociais assumidos pelo professor e das representações que ele faz de si. Em “(...) às vezes, você escolhe não saber, porque você não vai saber lidar com quem tá em sala de forma única, de forma familiar”, o uso da modalização pragmática “escolhe” está relacionado ao querer-fazer, ou seja, às intenções de seu agir. Na realidade, a professora escolhe não saber das razões da indisciplina de alguns alunos, porque tem consciência de que não saberá lidar com o problema, que foge da representação que tem do agir professoral, do papel social que deve desempenhar.

Além do contexto social em que se encontra o discente, outros fatores são mencionados pela educadora como possíveis causas de indisciplina/conflito em classe. Tal temática será discutida na seção seguinte.

5.1.3.3 Possíveis causas da indisciplina de uma turma

Ainda na fase de coleta de dados, ou seja, durante as gravações das aulas, a professora nos advertiu de que uma das turmas que fariam parte da nossa pesquisa era vista pelos demais professores da escola como a mais problemática de todas as turmas de segundo ano. Isto se depreende do seguinte comentário feito durante a autoconfrontação: “essa turma é muito difícil viu” muito difícil mesmo, até hoje’ a gente separou os meninos para não ficar tipo grupinhos’ mesmo eles separados’ onde eles se instalarem ((gesto de insatisfação)).” As expressões com valor apreciativo “muito difícil” e “muito difícil mesmo” revelam o seu descontentamento com o grupo. Quando questionada sobre os motivos de tal característica, a professora ressaltou o conjunto das personalidades da turma, como podemos observar nos trechos abaixo.

(Exemplo 5)

não sei’ o espírito mesmo do menino’ a educação do menino’ tem menino que onde ele chegar’ vai destoar do grupo’ e aí o grupo que ficou mais junto’ mais unido permanece sendo um grupo **muito difícil**’ que é o que era o segundo E esse ano né’ ano passado’ e nesse ano é o terceiro J’ permanece sendo uma turma **muito difícil**’ é o conjunto ... é o conjunto da personalidade

deles' como eles vem convivendo ... porque não é só a personalidade individual' mas é o contato deles com eles mesmos ...

A docente introduz seu discurso com uma modalização com valor lógico “não sei”, que, como mostram Bronckart e Machado (2004, p.150), “explicita os recursos cognitivos do agente” sobre o conteúdo temático que se apresenta. A partir dessa expressão, ela exprime os fatos não como uma verdade absoluta, ou melhor, não comprovado cientificamente, mas pela sua percepção, revelando as representações que tem da indisciplina do comportamento do grupo. O uso da modalização lógica “não sei” pode revelar a escassez de uma reflexão profunda, na escola, acerca da indisciplina em sala de aula. De fato, pudemos observar que, primeiramente, a educadora apresenta como possível resposta o “espírito” do aluno, a sua educação como explicação para a indisciplina da turma. Logo em seguida, porém, ressalta que o grupo, com o seu conjunto de personalidades, é a razão para o destaque dessa turma como a mais difícil da escola.

As modalizações lógicas também se fazem presente quando o tema de seu discurso é os alunos. Como vimos, elas apresentam o que está sendo enunciado como, por exemplo, algo certo, possível, provável, improvável, necessário, a partir das coordenadas do mundo objetivo. É interessante observarmos que o uso de tais modalizações, sobretudo nos dois primeiros trechos apresentados abaixo, revela as representações que o docente faz do agir discente. Reportamos, no exemplo 6, alguns exemplos da presença de modalizações lógicas, no discurso da profissional, ao falar dos tipos de alunos com os quais a docente lida em seu trabalho.

(Exemplo 6)

é porque assim' você tem aluno e:: que não tem compromisso em **todas** as turmas' você tem aluno que que que discute com você em **todas** as turmas' **toda** turma tem, você tem aluno que chega atrasado' você tem aluno que tira nota baixa' **todas** as turmas têm' apresenta essa heterogeneidade' mas **às vezes** você pega uma turma que o grupo conviveu no primeiro ano' foi para o segundo ano o mesmo grupo' já tem um contexto de interação já **muito** amadurecido entre eles, né" ... e um grupo influencia um outro' e **às vezes** você acaba juntando personalidades que naquele momento ali' de alguma maneira não colabora' não colabora uns com os outros nem com o professor' com **nada**, aí acaba que você lida com uma turma específica que te dá **dificuldade**' aí você não consegue' naquela turma' tirar não essa pessoa aqui é **diferente**' **às vezes** a turma' aquele conjunto ali' é **problemático**...

A partir da análise do exemplo 6, podemos extrair dois tipos de modalizações lógicas; uma exprime certeza e, a outra, possibilidade, probabilidade. A

partir do uso do adjetivo “toda(s)”, a profissional revela que o trabalho do professor sempre se defrontará, de alguma forma, com indisciplina ou conflitos: falta de compromisso, discussões, atrasos, notas baixas. Portanto, faz parte do trabalho do educador saber lidar com essas situações. No entanto, ela se apresenta como caso isolado de um ou poucos alunos, e não como característica do grupo. É possível, porém, como avalia a professora pelo uso da modalização “às vezes”, que o docente tenha de lidar com uma turma em que o grupo inteiro seja problemático.

Questionamos, então, a nossa participante se turmas mais problemáticas, como a mencionada por ela, afetava-a de alguma forma. No primeiro momento, a docente demonstra não ser a questão da indisciplina um aspecto desestabilizador do seu agir. No entanto, em outros momentos, ela revela o oposto, como veremos na discussão da próxima seção.

5.1.3.4 Interferência do conflito e da indisciplina em sala de aula

Após vermos cenas de indisciplina e de conflitos de suas aulas, perguntamos à docente se tais cenas afetariam de alguma forma o seu trabalho. Obtivemos imediatamente uma resposta negativa, como podemos notar a partir da leitura do exemplo 7. Nele há o uso da modalização lógica “normalmente”, que revela uma característica de seu agir professoral, e das modalizações “poucas vezes, pouquíssimas vezes”, que comprovaria a baixa interferência da indisciplina dos alunos no seu trabalho.

(Exemplo 7)

não' a mim não' eu não tenho' eu **não sou muito** de' de me aborrecer' eu me aborreço **muito pouco**' uma vez, **normalmente** nas turmas que eu lido' eu me aborreço uma vez ... eu chamo o pai **poucas vezes' pouquíssimas vezes**' é mais quando é uma questão pessoal do aluno' um problema que você diagnóstica' faz um diagnóstico específico dele ...

Logo, em seguida, porém, a docente relata fatos que acontecem em sala de aula que, de certa forma, afetam o seu agir. Nesse trecho, há um predomínio de modalizações lógicas e apreciativas. A expressão “não ser muito de” modaliza o verbo que aparece logo depois, “aborrecer-se”, e reflete um aspecto de seu agir professoral. O mesmo ocorre com os advérbios “muito pouco”, “poucas vezes” e “pouquíssimas vezes”. A docente, através do uso desses termos, faz uma avaliação, com base no mundo objetivo, do conteúdo temático do discurso, tratando-o, no caso, como pouco provável.

Assim, o aborrecimento engendrado pela indisciplina em sala de aula, nas representações de nossa participante, é considerado algo pouco comum. Ela cita, de fato, que normalmente apenas uma vez esse sentimento vem à tona. Logo em seguida, a educadora cita um cenário que pode acarretar nela uma contrariedade; como é possível observar no trecho a seguir.

(Exemplo 8)

mas' por exemplo' **aborrecer** com a turma é você saber que tem um grupo querendo // o que me **aborrece**' entrar numa turma e saber que tem um grupo querendo' comigo' e um atrapalhando' quando o conjunto da turma não tá com você' chega uma hora que você' cara' eu tô dando o meu **máximo**' tá aqui **todo** o material que eu preparei' a aula que eu preparei' o que eu estudei' a sala' para mim tem **tudo**' só falta uma coisa' a vontade deles (incompreensível) você não se **aborrece** mais' você se **preocupa**' mas não te **aborrece** mais' você__não manifesta **raiva**' você__não manifesta **aborrecimento**' você chega aqui ((na sala dos professores))' cara' **como é que pode** aquela turma ser desse jeito' aquela menina é **tão inteligente** ...

Pelo uso da modalização apreciativa “máximo” e das modalizações lógicas “todo”, “tudo”, a docente revela que a razão da indisciplina em sala de aula não necessariamente deve ser atribuída ao professor, mas a outros fatores, como veremos mais abaixo. Assim, o aborrecimento e a raiva, citados por ela, dão lugar à preocupação, à indignação, como podemos observar a partir da interjeição com valor apreciativo “como é que pode”.

Discutimos anteriormente sobre as possíveis explicações, dadas pela educadora, da indisciplina de um grupo; a seguir, analisaremos o discurso da professora quando trata dos possíveis fatores desencadeantes da indisciplina de um ou poucos alunos.

(Exemplo 9)

e' **às vezes**' também é uma coisa que é **muito relativa**' o aluno **não tem aptidão** para o português' acontece, o aluno **tem** uma **dificuldade** que ele não superou do fundamental para cá' e aí' ele **não vai prestar atenção**' e ele **não tem aptidão** com você' porque você é um ser humano também' essa questão da afinidade' da falta de afinidade acontece, eu **não gosto** do seu rosto' eu **não gosto** do seu jeito' eu **não gosto** da sua personalidade' do modo como você movimentava o seu corpo' **às vezes** é normal o aluno ter uma referência' bom' aquele professor ali dá uma aula legal' me entusiasma' é interativo' **sabe controlar** a bagunça da sala' então ele é minha referência' então quem não chegar a se igualar pela referência' você **não tem** afinidade' acontece **muito**, há um leque de possibilidades de' de justificativas que você **tem que saber ponderar** ...

Para saber lidar com a indisciplina em sala, a educadora revela, pelo uso da modalização deôntica “**tem** que saber ponderar”, que deve fazer parte do agir professoral saber identificar as possíveis explicações da indisciplina do aluno. Como já observamos anteriormente, a indisciplina discente não necessariamente está relacionada ao agir do professor, mas pode ser o resultado da inaptidão ou não afinidade do aluno com a disciplina pela qual o docente é responsável ou até mesmo com o próprio professor.

O agir discente, portanto, não seria explicado apenas como uma consequência direta do agir professoral, da sua didática, da escola. A partir da análise do que foi dito pela profissional, e, portanto, através do estudo de suas representações, pudemos concluir que a indisciplina em sala de aula pouco afetava o seu agir professoral. No entanto, conhecendo a complexidade da relação professor-aluno e a baixa probabilidade de que aspectos ligados à indisciplina em sala não afetem de alguma forma o agir professoral e considerando também o que foi observado na fase de gravação dos dados, aguardávamos o momento em que a participante nos explicaria aspectos do seu agir profissional que aparentemente contradiriam a representação de insensibilidade à indisciplina. No próximo trecho, a professora indica quais são as situações de sala que alteram essa postura.

(Exemplo 10)

quando é que eu me aborreço’ tem uma coisa que eu me aborreço’ com a qual eu não dialogo’ O aluno tá com celular na mão (incompreensível) **não consigo**’ eu digo meu filho se levante’ pegue seu celular ...

A modalização pragmática “**não consigo**” atribui à docente uma restrição do seu agir, quando se defronta com o uso de telefone celular em sala. Como veremos no trecho abaixo, a incapacidade de saber as intenções dos alunos nessas situações desencadeia na professora uma verdadeira intolerância ao uso do celular em suas aulas, ou melhor, o fim das negociações em sala.

(Exemplo 11)

com isso daí eu não dialogo porque eu me sinto **ameaçada**’ eu me sinto **agredida**’ porque às vezes **você não sabe** qual é a intenção do menino’ ele tá com o celular naquele momento na mão’ a gente já viu casos do menino tá assistindo aula e postar no facebook’ no momento da aula’ ah, porque num sei quê’ ah, professor num sei quê’ professor chato’ que aula chata’ **como é que** ele tava naquele momento’ o professor dando aula’ com o celular na mão’ usando internet’ postando no facebook um comentário sobre a sua aula’ sobre

a sua pessoa' às vezes dizendo o seu nome' como a gente teve uma turma do primeiro ano dizendo isso' né" e eu num vou dar razão que a pessoa esteja errada' que o professor esteja correto' eu não sei como é que a pessoa age em sala de aula' mas não é por aí' não é expondo a pessoa' expondo a escola' expondo // que você resolve o problema' então às vezes' por ter visto casos de pessoas que passaram por isso' eu' celular para mim é uma coisa que eu (não quero na mão)' eu não pergunto por quê' o que você tá fazendo' não' tô falando com a minha mãe' não quero ...

Os casos de colegas que viveram situações constrangedoras devido à exposição nas redes sociais de seu trabalho fizeram com que o celular se tornasse, nas representações da docente, uma ameaça. A modalização pragmática “você não sabe”, que atribui à docente uma incapacidade de ação, ou melhor, uma incapacidade de depreender as intenções do aluno que utiliza o celular durante a sua aula, justifica a não aceitação, de forma bastante categórica, do uso do referido aparelho em sala. Portanto, o objetivo principal dessa proibição é a preservação da face. No entanto, ela não se dá de forma intransigente, vertical. Como explica a professora, no exemplo 12, é feito um acordo, no início de cada ano letivo, entre ela e os alunos sobre essa questão³⁷.

(Exemplo 12)

não é à toa que **toda vida** que eu entro' eu digo guardem seus celulares' guardem suas maquiagens' guardem suas coisas que não sejam para este momento' então eles foram avisados' e **todo começo de ano** eu digo porque que eu digo' olha' eu não **gosto**' eu me **sinto ameaçada**' porque eu já vi colegas sendo expostos' colegas fazerem besteiras' discutir' se trocar com o aluno' não é minha personalidade' mas eu **não sei até que ponto** eu **posso conter uma raiva**' se eu me **aborrecer** eu **posso dizer** coisas a você' palavras **agressivas**' você **pode** dizer a mim' você **pode** postar na internet só a sua versão e não postar a minha' então' tudo isso para mim é uma **ameaça**' e tudo isso para mim é uma **agressão**' então' para eu não agredir você' para você não me agredir' para a gente se entender // eu me entendo **de boa** com as demais coisas' com os demais problemas' não com celular ...

As modalizações lógicas “toda vida”, “todo começo de ano” mostram os elementos do conteúdo temático a elas relacionados como certos, revelando aspectos característicos de seu agir professoral. No início das aulas, como foi por nós observado, a turma é avisada da proibição do uso do aparelho celular em sala, e os motivos dessa proibição são dados, como afirma a docente, no início do ano letivo. Ao retratar esses motivos aos alunos, a educadora faz uso das modalizações pragmáticas, como podemos notar nos trechos a seguir a partir do uso do verbo “poder”: “eu não sei até que ponto eu **posso** conter uma raiva”, “se eu me aborrecer, eu **posso** dizer coisas a você”. Tais

³⁷ No fragmento, foram sublinhadas as palavras que, de alguma forma, transmitem um conteúdo ligado à violência.

modalizações atribuem capacidades de ação ao agente, no caso à professora, caso os alunos utilizem o aparelho celular durante as aulas. Assim, o trabalho do professor não pode ser reduzido apenas a comportamentos observáveis, e, portanto, não é possível interpretar o agir professoral apenas pela sua observação. De fato, como afirma Bronckart (2009), além dos atos que são efetivamente realizados pelo docente, ele é constituído “(...) por gestos ou atos que são previstos, sonhados, impedidos, rejeitados etc” (p.163). O trecho acima comprova esse fato, pois sem a autoconfrontação, não teríamos tido acesso às razões da educadora que a levam a agir de forma mais rígida ao se defrontar com o uso de aparelho celular em sala de aula; a docente usa como argumento exemplos de colegas de profissão que tiveram problemas com tais situações, como podemos verificar em: “porque eu já vi colegas sendo expostos’ colegas fazerem besteiras’ discutir’ se trocar com o aluno’ não é minha personalidade”.

Ainda sobre o trecho reportado acima, podemos identificar adjetivos (“ameaçada”, “agressivas”), substantivos (“raiva”, “ameaça”, “agressão”), verbos (“aborrecer”, “gosto”, “sinto”) e uma locução adverbial (“de boa”) com valor apreciativo, que revelam a posição subjetiva de nossa participante em relação ao que é dito. Notamos, a partir da análise desses termos, o quanto o uso do celular por alunos, durante suas aulas, afeta emocionalmente a educadora. No entanto, como veremos na seção abaixo, a professora procura entender os motivos que levam os alunos a agir de forma considerada indisciplinar (com exceção dos casos de uso de celular em sala), relembando o tempo de sua adolescência.

(Exemplo 13)

tem uns que você vê que têm um histórico’ né’ que aí você vai procurar um pouco a história do aluno e tem um histórico aí mais mais preocupante, tratamento igual, **até onde** ele não me atingir e não me atrapalhar’ eu não vou (incompreensível)’ mas’ assim’ celular é que não’ **não tem** diálogo’ **não tem** conversa e’ **principalmente**’ por um único motivo **toda vida** que em entro em sala’ eu digo’ **na verdade** eu peço’ né’ faço um acordo (incompreensível)’ e da mesma forma que eu me disponho a eles’ “professora’ eu preciso ir ao banheiro” né, “o professora’ eu tenho que resolver um problema”, “professora’ eu esqueci tal coisa em tal canto”, “eu tenho que entregar trabalho a fulano”, “me chamaram lá na secretaria”, “eu tenho que ligar para a minha mãe”, tá bom’ sai’ eu dou a autorização’ sai, mas resolveu ficar’ a gente vai **ter que** fazer um acordo, no começo do ano a gente sempre faz um acordo ético’ entre o professor e os alunos...

Com base na análise do trecho anterior, identificamos a forma como a educadora acredita lidar com alunos que apresentam uma história de vida mais

preocupante. O tratamento é definido por ela como “igual”, mas o uso da modalização lógica “até onde” demarca até que ponto ele permanece similar ao tratamento dado ao restante da turma.

Como já vimos nas análises anteriores, o uso do celular durante suas aulas atinge e atrapalha o seu agir professoral. Por isso, o tratamento da profissional dado aos alunos se altera. A modalização lógica “principalmente” revela que, dentre uma possibilidade de explicações para a não aceitação de tal comportamento discente, a nossa participante considera mais relevante o fato de que, em todas as aulas, os alunos sejam lembrados por ela do acordo feito, no início do ano letivo, quanto ao uso do aparelho celular em sala de aula. Como podemos destacar no final de sua fala, a permanência do aluno em classe está condicionada ao respeito desse acordo, o que podemos concluir a partir da modalização deôntica *ter que + infinitivo* (“ter que fazer um acordo”).

Verificamos que apenas o uso do aparelho celular representa um fator do agir discente não tolerado por nossa participante, ou melhor, uma ação realizada pelo educando que ultrapassa o ponto que garante igual tratamento a ele, ou seja, em que o diálogo predomina na relação professora-alunos. Ao contrário do que imaginávamos, outros comportamentos discentes percebidos por nós como indisciplina ou geradores de conflito em classe são tratados pela educadora como características da idade de seu público, como veremos na discussão levantada a seguir.

5.1.3.5 Representações sobre o agir discente

A participante, ao falar dos problemas que acontecem em sala de aula (como, por exemplo, as conversas paralelas), deixa transparecer que faz parte da idade de seus alunos. Ela usa o adjetivo “difícil”, com valor apreciativo, para falar da adolescência. Esse posicionamento se contrapõe à posição outros professores, como podemos perceber a partir do fragmento abaixo:

(Exemplo 14)

não tem o menor problema’ porque assim’ **às vezes** a gente esquece que a gente passou por essa fase’ esquece, tem gente que apaga’ que que a (ideia) que tem da adolescência’ da juventude é a correção’ é a retidão’ a dedicação (incompreensível)’ e não é isso, é uma fase **difícil**’ são **muitas** coisas acontecendo com você’ ...

A partir do fragmento, verificamos que a visão da adolescência como uma fase de “correção”, “retidão” e “dedicação” (opinião de alguns colegas) é rejeitada pela docente. Segundo ela, é um período complexo, uma vez que, como fala, “são **muitas** coisas acontecendo com você”; reflexão esta intensificada pelo advérbio intensificador “muitas”.

No próximo exemplo, a educadora destaca a importância de se considerar, no momento de se lidar com a indisciplina da turma, a fase vivida por seus alunos, ou seja, a adolescência; um período, para ela, não apenas de estudo, mas também de formação de amizades e de amadurecimento.

(Exemplo 15)

eu **lembro** da minha idade’ eu estudava’ **nerd**, vivia de estudar, hoje em dia eu **não sei** onde estão os meus amigos de escola., tem gente que permaneceu com os laços, por quê” porque fez as duas coisas’ estudou e fortaleceu os laços de amizade’ porque essa fase é a fase para você conhecer pessoas’ para você viver, **às vezes**’ para você convencer um menino a estudar // às vezes a minoria do seu público segue o seu conselho’ e a outra maioria **você vai desprezar**” não é **nada**” não serve **de nada**” é **vagabundo**” não, ele ainda não amadureceu, e é isso que eu **penso** em relação a eles ...

Primeiramente, ao tratar dessa temática, ela relembra de sua juventude (“eu lembro da minha idade”) e revela que sua dedicação plena aos estudos (“eu estudava, **nerd, vivia de estudar**”), impediu-a de fazer amizades no período escolar (“eu **não sei** onde estão os meus amigos de escola”). Por isso, considera a adolescência “a fase para você conhecer pessoas, para você viver”. Por fim, através do verbo com valor psicológico “pensar”, ela expõe seus recursos cognitivos acerca do assunto discutido, revelando que mesmo aqueles alunos (a maioria, no caso) que não se dispõem a estudar não devem ser desprezados, pois apenas ainda não amadureceram, como podemos perceber no trecho: “... e a outra maioria **você vai desprezar, não é nada, não serve de nada, é vagabundo?** Não! Ele ainda não amadureceu”. Também em “você **não tem** que educar os bons, você **tem** que educar todos’ educar os de caráter’ **pelo contrário**’ se os de caráter já tem caráter (se torna em vão)”, percebemos o mesmo posicionamento. Neste trecho, as modalizações deônticas em destaque, formadas pela expressão “ter que”, exprimem a obrigação social que cada professor tem de educar a todos, sem distinções. A locução adverbial “pelo contrário” ressalta ainda que a necessidade maior da educação não é “dos bons”, “dos de caráter”, mas daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas disciplinares.

Notamos, durante a gravação das aulas, que essa percepção ajuda a nossa participante a lidar com a indisciplina ou com as situações de conflito em sala de aula. No trecho a seguir, é possível notar claramente esse discernimento: "Esse menino tá fazendo isso porque tá pensando, deve tá apaixonado. Eu fico fazendo hora, assim, brincando, mas, **na verdade**, eu fico me colocando, né, quando (eu tava no Ensino Médio, o que é que eu tava fazendo) ...". Ao se colocar, portanto, no papel do aluno e relembrar suas vivências quando adolescente, a educadora evita repreensões não necessárias, que, como vimos em discussões anteriores, em vez de educar, acaba afetando a relação professor-aluno. A modalização "na verdade" expõe o que vai ser dito como algo verdadeiro, ou seja, como a real explicação de seu agir.

Ainda sobre a temática que trata da importância do professor de buscar compreender o seu aluno, apresentamos no trecho a seguir:

(Exemplo 16)

é porque você exige um amad// **às vezes** eu **acho** que cada vez que eu pego uma geração assim de ano em ano' **às vezes** eu **acho** que o amadurecimento que a gente está exigindo está **além**' esse amadurecimento para o estudo' para a disciplina está' para o emprego' está **além talvez** da' da quando os meninos chegam nas minhas mãos' o que eu estou exigindo deles está ((gesto)) **muito além** daquilo que eu **acho** que eles estão me oferecendo' então eu **tenho que recuar** um pouco' né" não é deixar de dar aula' é recuar um pouco' perai' qual o contexto da vida dele" o que é que eles estão lendo" o que é que eles estão assistindo" que dali eu **posso** tirar algum proveito ...

A presença de verbo "achar" (em "eu acho") com valor lógico, mostra-nos a compreensão de nossa participante acerca da maturidade exigida dos discentes. Segundo ela, o que se exige está "muito além" (modalização apreciativa) da real maturidade demonstrada pelos alunos. Essa situação se reflete na falta de interesse da turma pelo que está sendo dito ou estudado. Por isso, como identificamos através da modalização deôntica "ter que" (em "tenho que recuar"), a docente se vê obrigada a reconsiderar o que está sendo ensinado e como está sendo ensinado, a refletir sobre o contexto de vida dos alunos, sobre o que realmente eles gostam (livros que estão lendo, programas, filmes que estão assistindo) para, enfim, fazer uma conexão entre todos esses fatores. Na discussão a seguir, tratamos dessa tarefa do agir professoral apontada por nossa colaboradora.

5.1.4.6 Relação professor-aluno

No trecho que segue, observamos a importância dada por nossa participante à função do professor de aproximar o conteúdo das aulas à realidade de seus alunos. Ela cita, por exemplo, o *facebook* como um instrumento útil para essa aproximação, uma vez que a educadora pode entrar em contato com o mundo discente e associar o que eles postam na rede social com matéria ensinada. Esse foi um aspecto de seu agir professoral que nos chamou atenção, pois, por meio dessa estratégia, a docente conseguia capturar a atenção de seu público e estimular a sua participação, além também de facilitar a compreensão do assunto das aulas. No fragmento reportado a seguir, a professora faz também uma comparação de seu agir professoral e o de colegas que preferem manter a relação professor-aluno estritamente dentro dos muros da escola.

(Exemplo 17)

é, associo às coisas que eles comentam no facebook, tem gente que é **restrito** que num // que fora da escola não fala' não se comunica' né" "não fora da escola nem vejo' passo pelo aluno e finjo que eu nem conheço, facebook jamais" cada um tem o seu jeito' né" eu **gosto** assim porque essa aproximação // eu **não sou de** ficar conversando' de puxar assunto' marcando meus alunos ((no facebook))' mas' a partir do momento que você tá ali com eles' uma coisa que eles colocam ((no facebook))' você entende uma personalidade' você reconhece uma uma aptidão' um aluno estudioso' você reconhece um gosto' aí você vai naquele gosto' aí eu sei que os alunos gostam de tal coisa' que eu sei que naquilo ali eu **posso** tirar alguma coisa para mim ...

Inicialmente, a docente expressa que, de fato, associa os comentários que faz durante os encontros aos comentários dos próprios alunos feitos *facebook*. Logo em seguida, comenta a postura de alguns colegas (colocados em cena através do substantivo “gente”) que não falam, não se comunicam com os estudantes fora da escola e, até mesmo, fingem que não os conhece. O *facebook*, por sua vez, é descartado como ferramenta de interação, como podemos verificar a partir da modalização lógica “jamais”. É interessante notar que, nessa parte do excerto, a docente assume a voz desses colegas, ou melhor, reproduz o que provavelmente escuta dos outros professores. Esse é um aspecto que foi percebido também em outros pontos de seu discurso citados anteriormente; neles a participante reproduzia ora a voz do aluno ora a sua própria voz realizada supostamente em classe, como uma encenação do que acontece nas aulas, a partir das representações que tem de seu agir professoral e do agir discente.

Além disso, no recorte acima, identificamos o verbo “gostar” com valor apreciativo, que avalia positivamente o uso do *facebook* na interação professor-aluno. A educadora limita, porém, através da expressão *não ser de*, com valor de uma modalização lógica, essa interação via rede social. Ela revela, por meio do verbo “poder”, com valor pragmático, a real intenção de ter acesso às postagens dos estudantes na rede social, que é tirar proveito do que é dito pelos discentes para o planejamento de uma aula que seja adaptada ao seu público.

5.1.4.7 Outros fatores que facilitam a indisciplina

Como já havíamos mencionado no início deste capítulo e na seção em que descrevemos as duas primeiras e a última aula da participante, o formato de algumas salas favorecia a indisciplina em classe, como é possível verificar no fragmento abaixo.

(Exemplo 18)

segundo b' é uma turma **muito boa**, assim' eles conversavam o **tempo todo** (+) porque' qual é a **complicação** dessa sala' a sala é assim ((gesto))' aí você tá aqui' mas a bagunça tá **lááá** longe (+) mas' olha' eles mesmos' “silêncio” não sou eu que tô gritando silêncio (+) eles mesmos estão (cobrando uns dos outros) ...

É relevante destacar do trecho acima que, para a docente, a avaliação “muito boa” (modalização apreciativa) de uma turma não está diretamente relacionada à disciplina do grupo, como podemos verificar na oração seguinte “assim eles conversam o tempo todo”. A modalização lógica “o tempo todo” expressa a presença de conversas paralelas na turma como algo certo, ou seja, como um comportamento característico do conjunto. Mesmo assim, percebemos que, dentre todas as aulas que observamos, esta foi a que houve a maior participação dos discentes. Portanto, não se pode deduzir a qualidade de um grupo tendo como parâmetro apenas o seu comportamento. De fato, o silêncio em sala de aula também pode revelar um problema na relação professor-aluno.

Como já apontamos na discussão sobre as suas aulas, os eventos organizados pela escola também interferiram em seu agir professoral, como notamos no relato da *Aula 7*. A nossa impressão foi confirmada na análise da autoconfrontação. Em “**Meu Deus do céu! Acho** que foi umas das semanas **mais caóticas** do ano”, a interjeição “Meu Deus do céu”, assim como a expressão formada pelo advérbio

intensificador “mais” e o adjetivo “caóticas” apresentam valor apreciativo e avaliam negativamente as semanas de organização do evento.

Percebemos, portanto, que esses fatores (a geometria da classe e os eventos da escola) fogem do domínio da participante e, de certa forma, favorecem que situações de indisciplina e conflito surjam em sala. Por exemplo, o formato da sala de aula e os ensaios da dança para a festa da consciência negra, organizada pelo colégio, contribuíram para as conversas paralelas e para a dispersão em classe, como foi observado por nós e como mencionou a própria docente. Também por causa dos ensaios para o evento, revelaram-se cenas de *bullying* dirigidas a um aluno da turma, com as quais a professora teve de lidar.

Apresentamos, nesta seção, a análise sobre o agir representado da participante 1. Como principais resultados, verificamos a necessidade, para a educadora, da negociação na relação professor-aluno, uma vez que uma postura intransigente pode afetar essa relação. Entretanto, essa postura se altera no momento em que lida com o uso do celular em sala de aula, visto que a ameaça que o aparelho representa para a educadora. Ela nos revelou também incapacidades de ação diante de alguns comportamentos indisciplinados que configuram problemas que fogem do poder de ação docente. Seu discurso revelou, porém, que o trabalho do professor sempre se defrontará, de alguma forma, com indisciplina ou conflitos. Daí a importância de se haver uma maior reflexão sobre o assunto. No entanto, o que observamos, a partir daquilo que foi dito na autoconfrontação, foi uma escassez de reflexão, dentro da escola, acerca da indisciplina em sala de aula, já que a participante, ao procurar identificar as razões de atos indisciplinados, revelou uma incerteza, apontada por modalizações lógicas quase-asseverativas. Mesmo assim, ela afirma que deve fazer parte do agir professoral saber identificar possíveis explicações da indisciplina discente no momento de lidar com ela. A participante destaca, por exemplo, a importância de se considerar a fase vivida pelos estudantes e a inaptidão discente com a matéria ensinada e com o próprio professor. Por fim, ressaltamos, a partir da interpretação do discurso da docente, que a avaliação positiva de uma turma não está necessariamente relacionada à disciplina do grupo, visto que nas turmas muito participativas também foi identificado um número elevado de situações de indisciplina.

Contabilizamos, no quadro 04, as modalizações presentes nos fragmentos extraídos da autoconfrontação. Tais modalizações foram organizadas a partir da temática na qual se enquadravam.

Quadro 04- Modalizações identificadas durante a autoconfrontação – participante1

<i>Papel do professor</i>	Lógicas (8) Deônticas (9) Apreciativas (6) Pragmáticas (2)
<i>Ação docente diante de conflitos/indisciplina</i>	Lógicas (5) Apreciativas (5) Pragmáticas (9)
<i>Possíveis causas da indisciplina de uma turma</i>	Lógicas (9) Apreciativas (5)
<i>Interferência da indisciplina discente no seu trabalho</i>	Lógicas (18) Deônticas (7) Apreciativas (26) Pragmáticas (8)
<i>Representações sobre a adolescência</i>	Lógicas (11) Deônticas (2) Apreciativas (1) Pragmáticas (1)
<i>Relação professor-aluno</i>	Lógicas (1) Deônticas (1) Apreciativas (2)
<i>Outros fatores que facilitam a indisciplina</i>	Lógicas (2) Apreciativas (5)

Podemos observar que, na temática *papel do professor*, há o predomínio de modalizações deônticas e modalizações lógicas. Portanto, as avaliações são organizadas principalmente a partir dos mundos social e objetivo e revelam características obrigatórias do agir professoral. Já na temática *ação docente diante de conflitos/indisciplina*, identificamos um número maior de modalizações pragmáticas relacionadas a incapacidades do agir professoral. Quando trata das *possíveis causas da indisciplina de uma turma*, encontramos apenas modalizações lógicas e apreciativas, que exprimiam as opiniões e as avaliações subjetivas sobre o tema. O maior número de modalizações foi identificado no momento que a docente tratava da *interferência da indisciplina discente no seu trabalho*, sobretudo de modalizações apreciativas e lógicas. As primeiras revelaram essencialmente o modo como a docente se sentia diante da indisciplina. Na temática *representações sobre a adolescência*, destacaram-se as modalizações lógicas. Nas últimas duas temáticas, identificamos um menor número de modalizações. É importante notar que, em números absolutos, houve um predomínio de modalizações lógicas e apreciativas, como também foi observado no discurso da

segunda participante. Portanto, as avaliações realizadas na autoconfrontação foram feitas tendo como base, sobretudo, os parâmetros dos mundos objetivo e subjetivo.

Na próxima seção, apresentamos a análise das respostas dadas pela participante ao questionário elaborado. Também a partir delas, pudemos confirmar as principais impressões que obtivemos nas duas primeiras etapas de análise. Porém, outros aspectos, que havíamos considerado menos impactantes no agir professoral, emergiram; por exemplo, a mediação do desrespeito às diferenças é apontada pela educadora como uma das principais dificuldades ao ministrar uma aula. Tais questões serão discutidas a seguir.

5.1.4 O questionário

O questionário³⁸ é composto por perguntas objetivas, subjetivas e mistas. As primeiras quatro questões foram pensadas com o objetivo de obtermos o perfil de nossa participante, assim foram perguntadas as seguintes informações: o sexo, onde cursou a educação básica (rede pública ou privada), o tempo de atuação como docente e o nível de formação. Tais informações já foram reportadas no início deste capítulo. Interessamos agora analisar as perguntas que estão diretamente relacionadas ao tema de nossa pesquisa, a partir do estudo das modalizações presentes no texto.

Quando questionada se possuía um bom relacionamento com seus alunos, a participante (dentre as opções *sim*, *não*, *às vezes*) respondeu que sim. Esta resposta, porém, não revela a inexistência de conflito entre professor-aluno. De fato, na questão seguinte, perguntamos qual seria a sua maior dificuldade na relação com seus alunos e, como resposta, obtivemos: “A minha maior dificuldade é lidar com o desinteresse da parte de alguns alunos, **principalmente** quando estes estão mais interessados em mexer em seus aparelhos celulares”. A modalização “principalmente” reflete a opinião da educadora, uma vez que uma forma específica de desinteresse, o uso do celular em sala de aula, é destacada por ela como o principal fator de dificuldade na sua relação com os alunos.

A resposta seguinte, sobre as maiores dificuldades que encontrava ao ministrar uma aula, torna ainda mais clara a não equivalência entre se ter um bom relacionamento com a turma e não se haver problemas com ela. Com efeito, em “Para mim, as dificuldades **mais** comuns são mediar conflitos entre os próprios alunos,

³⁸ Apêndice A.

principalmente quanto ao respeito às diferenças e manter a concentração dos alunos na aula sem torná-la **cansativa e pouco interativa**”, a avaliação, feita pela professora através da modalização lógica “mais”, aponta a ação de mediar conflitos entre os alunos como a dificuldade mais rotineira de seu agir professoral e destaca, por meio da modalização lógica “principalmente”, o respeito às diferenças como o aspecto gerador desses conflitos, com o qual encontra mais dificuldade. No entanto, é importante destacar, como já foi discutido na apresentação da *Aula 7*, que apenas uma situação de mediação ao desrespeito às diferenças foi identificada durante agravação das aulas. A segunda dificuldade mencionada por ela em ministrar uma aula é de “manter a concentração dos alunos sem torná-la cansativa e pouco interativa”.

A próxima questão abordou se a interferência da indisciplina dos alunos interferia no bom andamento das aulas da professora. Como resposta, três opções foram apresentadas (sim, não, às vezes), sendo a última opção a escolha de nossa participante. Na pergunta seguinte, dentre sete itens, as conversas paralelas e o uso do aparelho telefônico ou de eletrônicos em geral foram selecionados pela docente como ações discentes consideradas como indisciplina, mas, como bem coloca no próximo questionamento, o “uso de aparelho celular **supera todos** da lista”. A expressão “supera todos”, que constitui uma modalização apreciativa, avalia negativamente, a partir do mundo subjetivo da educadora, o conteúdo proposicional “uso de aparelho celular”. Apresentamos para a professora, então, uma lista de possíveis explicações para a indisciplina de seus alunos. Ela selecionou os seguintes itens: hábitos familiares trazidos para a escola, traços hiperativos dos discentes, desmotivação, problemas familiares, características da idade. Considera, porém, como fator preponderante as características da idade, o que condiz com a reflexão de Panizzi (2004), que apresentamos na introdução deste trabalho.

As últimas duas questões apresentadas à docente foram elaboradas com a finalidade de se conhecer as características de seu agir professoral, ou melhor, suas ações e estratégias para lidar a indisciplina em sala de aula. O objetivo era verificar se as representações que a participante tem de seu agir perante situações conflituosas em classe correspondem, de fato, ao seu agir real. Em uma das questões, perguntamos como a educadora se comporta diante de momentos de indisciplina ou de conflito. Para uma análise mais minuciosa do que foi escrito pela participante, reportamos o seu texto abaixo.

(Exemplo 1)

Depende da situação. Lido com **calma** e **paciência** as ocorrências relacionadas a conversas, piadas, pedidos recorrentes para sair da sala de aula. Insisto no contato **tranquilo**, levo a aula adiante, não paro para tirar o aluno de sala ou "brigar com ele", por exemplo. Chamo a atenção, fico de conversar com ele no final da aula, quando necessário comunico a coordenação logo após a aula. Mas, quando se trata de uso de celular, sou mais incisiva. **Sempre** que entro em sala, peço aos alunos que guardem seus celulares e se caso for muito necessário aguardar alguma ligação que me avisem. Assim, **não acho justificável** o aluno estar com celular durante a aula, e para ser **muito sincera**, me **irrito profundamente**, **tento** manter a calma, mas não sigo com o diálogo, recolho o celular e entrego à coordenação, que normalmente convoca os pais para fazer a devolução do aparelho.

Através dos substantivos “calma”, “paciência” e do adjetivo “tranquilo”, a professora revela suas representações, por meio de modalizadores apreciativos, quanto ao seu agir professoral diante de situações de indisciplina. No entanto, ressalta o seu modo de ação “depende da situação”. Como observamos no decorrer da realização desta pesquisa, o trabalho do professor é algo complexo, que dificilmente segue regras fechadas, uma vez que a cada aula o educador se encontra em um contexto diferente, com alunos diferentes. É possível identificar, porém, para cada professor, uma característica de agir. Com relação a nossa participante, por exemplo, verificamos uma alteração de sua fisionomia e um agir mais autoritário sempre em que era identificado o uso do aparelho celular em sala de aula. Com efeito, confirmamos nossa percepção tanto durante a autoconfrontação quanto na análise do questionário. No texto reportado acima, selecionamos as modalizações lógicas “sempre”, “acho”, “muito”, as modalizações apreciativas “justificável”, “irrito” e “profundamente” e, por fim, a modalização pragmática “tento manter” para reiterar a análise que fizemos no decorrer deste capítulo sobre a sua dificuldade de lidar com essa situação de indisciplina. As modalizações lógicas formadas tanto por advérbios (“sempre” e “muito”) como pelo verbo “achar”, que indica incerteza, são realizadas tendo como base o mundo objetivo da educadora e revelam o seu grau de adesão ao que está sendo dito. Por exemplo, em “**Sempre** que entro em sala, peço aos alunos que guardem seus celulares”, o advérbio “sempre” marca o grau de certeza da assertiva. É possível confirmar, portanto, que faz parte das representações que a docente tem de seu agir professoral. Já, em “**não acho justificável** o aluno estar com celular durante a aula”, aponta para um grau de incerteza, pois indica uma impressão da professora acerca do uso pelos alunos do aparelho celular em

sala. No recorte “e para ser **muito sincera**, me **irrito profundamente**, **tento** manter a calma, mas não sigo com o diálogo”, o adjetivo “sincera” (cujo sentido é intensificado pelo advérbio “muito”) faz uma avaliação, apoiada no mundo subjetivo, do seu agir ao se deparar com essa situação. O advérbio “profundamente” mostra como o uso do celular em classe afeta o seu agir. De fato, a construção “tentar + infinitivo” (“tento manter”) revela uma incapacidade de ação diante desses momentos. Essa análise confirma parte dos resultados obtidos durante o estudo do discurso da profissional produzido em sala de aula e na autoconfrontação.

Por fim, na última pergunta do questionário, interessávamos saber quais as estratégias consideradas mais eficientes pela participante para mediar situações de conflito em sala de aula. Além disso, interessávamos também verificar, a partir do confronto entre a resposta obtida e as observações realizadas de suas aulas, se as estratégias mencionadas pela docente se concretizam no seu agir real.

(Exemplo 2)

Conversar, com tranquilidade, "olho no olho". **Acredito** que **a maioria** das pessoas que lidam com jovens problemáticos na escola se dirige a eles com **rigidez**, **severidade** e **muitas vezes** deixam passar a oportunidade de aproximação que **é necessária** para compreendê-los. **Acredito** que **muitos** dos problemas apresentados em sala são decorrentes de questões familiares, hiperatividade e dispersão, mas também pela idade, pelo assédio que meus alunos têm do mundo fora da sala de aula, que, **a meu ver**, repercute na cabeça deles gerando outros interesses, que não estão relacionados às aulas. Por isso, converso e **tento mostrá-los** o quanto a escola **é importante**. **Nem sempre** funciona, mas a **simples** aproximação e preocupação que demonstro com eles já alivia as tensões nas aulas seguintes. O principal problema da profissão docente é não **podermos**, por falta de tempo e formação para isto, estabelecer tanta aproximação com nossos alunos, pois certos problemas fogem das nossas funções, são casos que envolvem psicólogos, assistentes sociais e até o conselho tutelar.

Baseando-se nos parâmetros do mundo objetivo, a docente revela suas crenças por meio do uso das modalizações lógicas “acredito” (utilizada em dois momentos do texto) e “a meu ver”. O que é dito, regido por essa modalização, é apresentado não como uma verdade absoluta, mas como uma opinião pessoal.

A modalização pragmática formada “tentar + infinitivo” mostra a intenção de ação da profissional em passar a importância da escola para seus alunos. No entanto, a modalização lógica “nem sempre” revela que essa ação não obtém sempre sucesso, ou seja, provavelmente não funciona com todos ou em todos os momentos; mesmo assim,

o adjetivo “simples”, com valor apreciativo, demonstra que ações não complexas - a aproximação e a preocupação – têm efeito *a posteriori*.

Na última frase do texto, a participante destaca, através da modalização lógica “principal”, o problema preponderante de sua profissão, que corresponde à impossibilidade de se estabelecer uma aproximação maior com os alunos. Ela atribui à falta de tempo e à falta de formação para lidar com os problemas discentes como as razões dessa impossibilidade. Nesse recorte, a modalização pragmática “podemos”, precedida pelo advérbio “não”, revela uma incapacidade de ação dos professores. Observemos que, nesse momento, a docente lança mão de uma voz coletiva (o sujeito desinencial “nós”) para falar de um problema que não é apenas dela, mas da profissão docente.

Nessa etapa da análise, pudemos confirmar nossas impressões, obtidas nas fases anteriores, acerca do agir real e representado da professora. Pudemos também ter acesso a informações até então não alcançadas, dentre as quais destacamos a ação de “mediar conflitos entre os próprios alunos, principalmente quanto ao respeito às diferenças”, como a dificuldade mais enfrentada pela docente ao ministrar uma aula. Como mencionamos, foi observada apenas uma situação, que podemos chamar de preconceituosa, durante a gravação das aulas. Por esse motivo, esperávamos obter, como resposta, outras situações de sala, como o problema de se lidar com as conversas paralelas, muito frequentes nas turmas visitadas.

Em suma, além de confirmar os resultados já obtidos nas fases anteriores de análise, o questionário agregou informações úteis que, posteriormente, virão a auxiliar no momento de respondermos a questão principal da pesquisa: *De que modo o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula?*

5.2 O discurso da participante 2

Apresentaremos, neste capítulo, a análise realizada do discurso da participante 2, que consistiu no estudo das modalizações identificadas tanto no agir real, ou seja, no agir da participante ao se deparar com situações de conflito/indisciplina em sala de aula, quanto no seu agir representado, revelado na autoconfrontação. Além disso, as modalizações presentes nas respostas ao questionário também foram analisadas. Após a análise das modalizações identificadas no texto transcrito das aulas e da autoconfrontação, apreendemos as representações do agir professoral da participante,

reveladas durante a autoconfrontação e, dessa forma, atingimos o objetivo central da pesquisa. Em seguida, analisamos as respostas da participante ao questionário. Antes, porém, de efetuarmos a análise propriamente dita, investigamos o contexto de produção da coleta dos dados da participante 2. Por isso, esta seção está subdividida da seguinte forma: *contexto de produção, as aulas, a autoconfrontação, o questionário*. A seguir, apresentamos as considerações que fizemos do contexto de produção da participante 2.

5.2.1 Contexto de produção

O contexto de produção corresponde a um conjunto de parâmetros organizados nos mundos físico, social e subjetivo em que foi produzido o seu discurso. A escola, em que coletamos os dados da participante 2, faz parte da rede pública de ensino do Estado do Ceará que oferece, além do ensino formal, cursos técnicos como automação industrial, rede de computadores, edificações e massoterapia em tempo integral. Essa questão será tratada de forma específica na próxima seção. Além do lugar de produção, é preciso falar do emissor dos textos analisados. A participante 2 é formada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e tem especialização. Ela atua há seis anos como professora. É importante falar que a participante 2 adotou, em todas as aulas, técnicas da Aprendizagem Cooperativa³⁹, que podem ter contribuído, dentre um dos fatores, para uma menor incidência de casos de indisciplina/conflito em classe, se compararmos à análise feita das aulas da participante 1. Essa questão, como veremos, será abordada nas próximas seções deste capítulo.

5.2.2 As aulas

A gravação das aulas aconteceu entre os dias 07 e 22 de maio de 2014 em uma escola profissional da rede de ensino pública do estado do Ceará. Primeiramente, entramos em contato com a diretora do colégio, a qual nos indicou uma das professoras de português da instituição para acompanharmos. As filmagens se deram em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio: Redes de Computadores I, Automação Industrial I, Edificações I e Massoterapia I. Por ser uma escola profissionalizante,

³⁹ Segundo Pinho, Ferreira e Lopes (2013, p.1), “a aprendizagem cooperativa é um método em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, com papéis previamente definidos, trocando informações e partilhando materiais, estando cada aluno consciente de que só terá sucesso se todos os elementos do grupo também tiverem”.

notamos uma melhor organização da instituição e, sobretudo, um interesse maior por parte dos alunos. Os jovens, de fato, para terem acesso ao ensino técnico se submetem a uma seleção. Além disso, para prosseguirem na escola, devem manter o padrão exigido pela instituição, caso contrário, podem perder sua vaga. No entanto, mesmo tendo em vista esses fatores, observamos situações de indisciplina e de conflito, que podemos enquadrar da seguinte forma: conversas paralelas, circulação de alunos pela sala, brincadeiras/discussões entre os alunos, saídas para encher garrafas de água. Notemos que a quantidade de temas geradores de tensão em sala é menor se comparado àquela da participante 1. Provavelmente essa constatação tenha direta relação com o menor número de conflito/indisciplina identificado nas aulas da participante 2, o que não significa dizer que a segunda colaboradora tenha tido um desempenho melhor que a primeira, uma vez que os contextos de produção eram diferentes (escolas diferentes, turmas distintas, público distinto etc). Porém, podemos afirmar que o contexto de produção e, provavelmente, a metodologia de ensino tenham feito com que o número de situações de indisciplina e de conflitos fossem menores nas turmas da segunda colaboradora e que o impacto desses momentos nas representações do agir professoral tenham sido diferentes para cada participante, como discutiremos na seção que tratará da autoconfrontação. Nosso objetivo, no entanto, não é fazer qualquer avaliação do agir professoral quanto à metodologia de ensino. Na realidade, nós buscamos responder nesta seção: *Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito em sala de aula?* Verificamos que, assim como a participante 1, a segunda colaboradora utilizou principalmente modalizações deônticas com valor permissivo (*poder + infinitivo*) diante de situações conflituosas e indisciplinadas em suas aulas. Entretanto, foram identificados poucos casos de modalizações deônticas com valor de obrigatoriedade (verbos no imperativo e a construção *ter que + infinitivo*) em seu discurso, ao contrário do que foi observado no discurso da participante 1. Outra diferença constatada foi que não identificamos nenhuma ocorrência de modalização apreciativa e de modalização lógica em seu discurso defronte de conflito/indisciplina em classe. Acrescentamos ainda que não observamos um aumento no tom de voz da participante 2 para lidar com esses momentos nem mesmo o uso do humor como estratégia para enfrentá-los (como aconteceu com a nossa primeira colaboradora). Portanto, há semelhanças e diferenças no agir professoral das duas colaboradoras. Procuramos, no decorrer dessa seção, identificá-las e dar possíveis explicações para as diferenças encontradas. Novamente, porém, tais explicações não devem ser tomadas

como central no nosso trabalho, pois ele não consiste em uma pesquisa comparativa, mas sim, descritiva e explicativa; é o que fizemos aqui.

Descreveremos as aulas da participante 2 e analisaremos as modalizações nelas presentes nas próximas sete seções (*aula 1, aula 2, aula 3, aula 4, aula 5, aula 6 e aula 7*).

5.2.2.1 Aula 1

No dia 07 de maio de 2014, gravamos a primeira aula na turma “Redes de Computadores I”. Este grupo é, em sua maioria, composto por meninos (dentre quarenta alunos, apenas quatro são mulheres). Esse fator tem certo peso na dinâmica da turma, como foi observado por nós e como mencionou a docente em conversas informais e na autoconfrontação, pois dá margem a um número maior de brincadeiras em sala, já que os alunos se sentem mais à vontade sem a presença “inibidora” das meninas.

Filmamos, nessa turma, três encontros. No primeiro encontro, o qual descreveremos a seguir, notamos que praticamente todos os alunos participaram ativamente da atividade proposta pela docente. Além disso, não encontramos problemas com a disciplina em sala nem conflitos entre professora e alunos. Porém, como se verificará na descrição das outras aulas da mesma turma, esse comportamento foi uma exceção, uma vez que, apesar de ser muito participativa, as brincadeiras em classe são frequentes, o que, de certa forma, interfere no andamento da aula.

Descrevemos abaixo a primeira aula da participante, principalmente a sua metodologia de trabalho, que, como veremos na seção que será dedicada à autoconfrontação, é pensada/escolhida propositalmente, dentre outras finalidades, para reduzir o desgaste (físico e emocional) do professor em sala de aula.

No primeiro momento do encontro, a docente explicou à turma uma atividade em grupo, que teria a duração de um mês, e que consistia em uma adaptação, que deveria ser feita por cada equipe, de um texto humorístico para um drama. Os grupos deveriam encenar a adaptação realizada em classe dentro de um mês. Além da apresentação, cada grupo deveria elaborar um *script* da encenação, que seria avaliado pela professora. É importante ressaltar que a temática sobre o teatro já havia sido trabalhada em classe anteriormente. Após a explicação da atividade, a docente distribuiu os textos humorísticos e separou os grupos e o coordenador de cada equipe.

No segundo momento da aula, foi realizada uma atividade do livro didático em grupo, composta, como foi observado, por três fases. Na primeira fase, a professora dividiu a classe em grupos, cada qual formado por quatro ou cinco alunos, e atribuiu funções (coordenador, responsável pelo tempo, responsável pelo silêncio e relator) aos membros da equipe, baseada, como mencionou na autoconfrontação, na aprendizagem cooperativa. Cada grupo resolveu a mesma atividade do livro; no entanto, cada membro ficou responsável por apenas uma questão da atividade. Enquanto os alunos realizavam o exercício, a docente circulava pela sala de aula e tirava as dúvidas que surgiam. Após quinze minutos, deu-se início a segunda fase da atividade, na qual novos grupos foram organizados, a partir das questões que os alunos responderam, em outras palavras, todos os membros do novo grupo resolveram o mesmo exercício da atividade. Organizadas as equipes, cada um dos membros leu a sua resposta (com um tempo máximo de dois minutos, estabelecido pela docente), e alguns tiraram dúvidas com os próprios companheiros do grupo. Nessa etapa, observamos que muitos reelaboraram a sua resposta, a partir das respostas dadas pelos colegas. Assim, os próprios alunos se ajudaram para compor uma resposta mais completa à questão. Por fim, na terceira fase, os grupos iniciais foram reestabelecidos e cada discente explicou aos companheiros a sua questão e também anotou, no caderno, as respostas das outras questões da atividade lidas pelos outros membros da equipe. Ao final, o relator de cada grupo falou à classe das dificuldades que surgiram no decorrer da tarefa, bem como da aprendizagem que obtiveram com ela.

Observamos que a metodologia aplicada pela educadora procurava desenvolver a capacidade dos alunos de trabalharem em grupo, de perceberem que, caso não realizassem a sua tarefa, todo o grupo seria prejudicado, de trabalharem com um tempo preestabelecido (de fato, havia um tempo limite de realização para cada fase da atividade), além de desenvolver a autonomia dos alunos, uma vez que tiveram um espaço, na segunda fase da atividade, para discutirem suas respostas com os próprios colegas. No entanto, o que mais nos chamou a atenção foi a distribuição de funções aos estudantes. No período de observação das aulas, verificamos que o papel de coordenador era sempre indicado pela professora, já as funções de zelador do silêncio e do tempo, assim como a função de relator eram, por vezes, distribuídas pela docente e, por outras, pelo coordenador do grupo; este deveria, de fato, gerenciar o trabalho dos outros membros, enquanto o zelador do tempo seria responsável pelo controle do tempo, no qual deveria ser realizada a atividade; já o relator, dentre outras funções,

observaria a participação dos companheiros durante a atividade, se haveria conflito no decorrer de sua realização, qual a importância dela para o grupo etc. Por fim, o zelador do silêncio teria o papel de assegurar a ordem da equipe. Esta função nos interessou particularmente e, por esse motivo, foi um dos aspectos abordados por nós na sessão de autoconfrontação, que discutiremos posteriormente.

Ainda com relação às funções distribuídas, no trecho “... tem o momento para tirar a dúvida’ certo’ então **tente fazer** a sua ((psiu)) Victor’ a a tua equipe aí’ por favor”, podemos perceber que a docente chama a atenção não dos alunos que estão conversando e atrapalhando a aula, mas sim do coordenador do grupo. Esse aspecto do seu agir a poupa de chamar a atenção de todos os alunos que estão, por exemplo, conversando durante a atividade, uma vez que tal função é delegada aos coordenadores e, sobretudo, aos guardiões do silêncio de cada equipe. Já no recorte “... dois minutos para cada membro do grupo’ certo” quando der dois minutos’ você **tem que interromper** a fala’ porque se não a gente perde o tempo ...”, é possível identificar a modalização deôntica, formada pela estrutura *ter que + infinitivo*, que revela uma obrigação social. Através dela, observamos a importância dada pela participante ao cumprimento do tempo estabelecido para cada etapa da atividade. Esse é um fator importante, uma vez que é recorrente a dificuldade encontrada pelos docentes em finalizar as atividades programadas para cada aula. Nos encontros da participante 1, por exemplo, percebemos que muitos discentes sequer iniciavam as atividades propostas pela educadora. Porém, no caso do trabalho em equipe, o aluno é, de certa forma, “forçado” a realizar as atividades, caso contrário todo o grupo é prejudicado. Além disso, sem o auxílio dos colegas (como acontece nas aulas tradicionais), notamos que alguns discentes realmente demonstram ter dificuldades na execução dos exercícios, ocasionando na impossibilidade de finalização das atividades propostas em tempo hábil.

Na aula seguinte, notamos que alguns fatores estruturais foram prejudiciais ao bom andamento do encontro. Observamos também que a metodologia desse dia foi semelhante a do primeiro encontro; ou seja, a aprendizagem cooperativa norteou o agir professoral. Porém, percebemos um aumento na indisciplina em classe, como descrevemos na seção a seguir.

5.2.2.2 Aula 2

No segundo encontro, gravado no dia 09 de maio de 2014, observamos novamente a aula ministrada pela docente na turma “Redes Industriais I”. Neste dia, todos os ventiladores da sala estavam quebrados e, tendo em vista que a aula aconteceria à tarde (às 15h45min), parte do encontro se daria na sala de vídeo da escola, dotada de ar-condicionado. Essa situação foi esclarecida pela docente logo ao início da aula.

Antes de iniciarmos a descrição do encontro, é importante comentar que, no momento da autoconfrontação, a professora destacará o horário da aula como um dos fatores que interfere na disciplina da turma. Ela comenta que o fato dos alunos da escola profissionalizante estarem no colégio em tempo integral, numa carga horária diária de aproximadamente nove horas (nove aulas por dia), poderia influenciar no comportamento dos discentes, por exemplo, no turno da tarde, uma vez que se somaria ao cansaço de uma manhã de aula o intenso calor do horário.

Apesar dos problemas estruturais, muitas atividades acontecerem neste encontro. No início da aula, foi trabalhado o gênero carta, a partir de uma atividade que já vinha sendo trabalhada em aulas anteriores e que consistia na elaboração de uma carta para alunos de outras escolas profissionalizantes do Estado. Após fazer a chamada, a docente organizou a classe em grupos e distribuiu a função de coordenador aos alunos que havia selecionado, os quais, por sua vez, deveriam distribuir as funções de guardiões do tempo e do silêncio dentro de seus grupos. Nas equipes, os membros deveriam finalizar a carta (em um tempo estabelecido de dez minutos); e, em seguida, cada estudante deveria ler e corrigir a carta do colega que se encontrasse ao seu lado direito, atentando principalmente para o atendimento às características do gênero carta e para o sentido do texto. A versão final deveria ser entregue à docente no próximo encontro para, então, ser enviada, por ela, ao destinatário.

Após essa primeira atividade, a turma foi conduzida à sala de vídeo. Nesse momento de transição, observou-se um aumento das conversas paralelas, que levou à docente a chamar a atenção de alguns alunos, como podemos verificar nos trechos: “pessoal aí atrás’ algum problema””, “Clodomir’ algum problema’ **posso continuar** minha aula” porque se não eu espero você terminar (incompreensível)”, “pessoal’ silêncio aí’ **colabore**”. Tal ação reduziu temporariamente a indisciplina em sala. Nesse fragmento, verificamos que, assim como a participante 1, a educadora fez uso de uma

modalização deôntica (“poder + infinitivo”), como valor permissivo, diante da indisciplina em classe, o que nos leva a concluir que a indisciplina em classe interfere no seu trabalho.

Após a transição das salas foi trabalhada, no segundo momento da aula, uma atividade do livro didático. Primeiramente, discutiu-se, com o auxílio do livro, a importância do contexto, da linguagem não verbal para a apreensão do sentido de um texto, em específico, no gênero quadrinho. Houve, durante a discussão, uma intensa participação dos discentes. Porém, no momento da análise de uma tirinha, um dos alunos comparou uma colega a um dos personagens da tirinha do Agar, devido à característica “boba” do personagem, o que gerou um conflito entre os dois. A intervenção da professora foi fundamental, como veremos no trecho: “pois é’ isso aí’, esse teu comentário eu vou levar para o Leo”. Novamente, percebemos que a educadora recorre à outra instância (provavelmente o diretor da turma “Rede de computadores I”) para solucionar problemas de indisciplina em sala. Por essa razão, esse foi um dos tópicos abordados na autoconfrontação.

Em seguida, ainda a partir das atividades propostas pelo livro, discutiu-se a diferença entre sentido denotativo e conotativo. Por conta do conteúdo de algumas tirinhas, surgiram algumas brincadeiras durante a discussão. Uma delas surgiu a partir de uma pergunta da participante “como é que a gente chama o ficar hoje?”. Os alunos, de forma jocosa, responderam: “pegar”, “beijar”, “esquema”, “cocota”, “comadre”, “cortejar”. Porém, a resposta correta era gíria. No entanto, apesar das brincadeiras a interromperem constantemente, a educadora chamou a atenção da turma apenas em poucos momentos, como em “Joice e companhia’ vocês **podem fazer** silêncio” teu grupinho, ela aí que tá olhando para ti e não tá olhando para mim ...”. Esse fator nos levou a interrogá-la, durante a autoconfrontação, das razões de seu comportamento, que discutiremos na próxima seção deste capítulo. Nesse fragmento, identificamos novamente o uso de modalização deôntica (*poder + infinitivo*) de caráter permissivo.

Após a discussão com a turma de parte das atividades propostas pelo livro, a docente reuniu novamente os discentes em grupos (os mesmos da primeira parte da aula), porém a outros alunos coube a função de coordenador. As razões desse agir professoral foram explicadas também na autoconfrontação. Na primeira fase da atividade, cada membro resolveria a sua questão (uma para cada aluno), em sete minutos, discutindo apenas com o grupo, ou seja, sem registrar uma resposta no caderno. Posteriormente, novos grupos foram formados, tendo como critério a questão

de cada aluno, como explicado na *aula 1*. Nessa etapa, cada discente, em um minuto, explicaria sua resposta. A terceira etapa, na qual os alunos se reúnem nos grupos iniciais, não foi realizada naquele encontro, por conta do tempo (visto que houve uma mudança de sala). No entanto, na aula do dia seguinte seria finalizada. É importante reforçar que, em todas as etapas da atividade, a educadora circula entre os grupos e observa a participação de todos.

Verificamos, durante a realização da tarefa, conversas paralelas, que levaram a docente a intervir: “pessoal’ a gente tá meio apertado’ então’ quem tá controlando o silêncio **tem que colaborar** mais ainda”, “**falem** mais baixo’ a sala tem eco” e “ei Edvelto’ tem dois membros do teu grupo atrapalhando a aula”. Nos dois fragmentos, identificamos modalizações deônticas, com valor de obrigatoriedade. No primeiro trecho, a modalização é construída a partir da formação *ter que + infinitivo*; já no segundo, é representada por um verbo no modo imperativo. Notemos que a primeira assertiva, assim como a terceira são destinadas aos alunos que estão “controlando o silêncio”, ou seja, o controle da disciplina em sala de aula não está apenas sob a responsabilidade da educadora, mas também sob os próprios discentes. Como já foi explicado, essa medida alivia, de certa forma, o trabalho da professora, uma vez que ela, nos momentos de indisciplina, dirige-se apenas aos guardiões do silêncio de cada grupo, e não a todos os alunos que estão causando problemas em classe.

O terceiro encontro aconteceu em outra turma. Por conta desse fator, foram observadas diferenças, que serão descritas a seguir.

5.2.2.3 Aula 3

Neste dia, 14 de maio de 2014, foi gravada a aula na turma da “Automação Industrial I”, integrada tanto por meninos, como por menina, diferentemente da turma de “Redes de Computadores I”, composta predominantemente por garotos. Nos trinta minutos iniciais da aula, a docente fez a chamada e, em seguida, deu o visto, por fila, no rascunho das cartas elaboradas pelos alunos em aulas anteriores. Neste momento, apenas os discentes da fila deveriam ir ao encontro da educadora; no entanto, alguns alunos circulavam pela classe. Em duas ocasiões, a professora requisitou aos que estavam de pé, que aguardasse sentados, demonstrando certo incômodo, como podemos observar nos trechos: “quem tá em pé’ se quiser sentar’ não paga não’ viu” ainda é de graça”. Porém, no momento da autoconfrontação, quando questionada se esse

comportamento discente a disturbava, ela afirmou que não. Além disso, verificamos também uma preocupação da participante com a mapeamento da classe: “você aí atrás’ ó o mapeamento”, “Eduarda’ teu lugar não é aí não né”, “vamo’ Eduarda, rapidinho” “alguém mais’ pessoal’ tá fora do mapeamento””. Após esse momento, a docente observou que uma das estudantes ainda permanecia fora do mapeamento. A aluna alegou que estava doente e não podia ficar perto dos ventiladores. A professora, então, respondeu: “vou perguntar ao Marcos se isso daí procede””. Provavelmente o nome que cita, no trecho, é o do diretor da turma de Automação I. Há uma menção, portanto, a uma outra instância para lidar com o problema apresentado. Essa questão também foi abordada durante a autoconfrontação.

No segundo momento do encontro, realizou-se uma atividade do livro didático, a mesma trabalhada na turma de “Redes Industriais I”, descrita na seção anterior; ou seja, através de uma discussão com a classe sobre o conteúdo de tirinhas, analisou-se a importância da linguagem não verbal e do contexto para a apreensão do sentido do texto, além da diferença entre sentidos conotativos e denotativos, a mudança linguística e os sinônimos. Apesar de ser a mesma atividade, notamos que, inicialmente, a participação da turma foi inferior, quando comparada à turma de “Redes Industriais I”. De fato, apenas três ou quatro alunos participavam da discussão levantada pela educadora, o que a levou a perguntar: “o pessoal de cá ((da direita)) tá entendendo” só quem tá respondendo é (incompreensível)”. Após isso, outros alunos passaram a responder aos questionamentos levantados pela docente sobre a atividade e, progressivamente, houve um aumento da participação do grupo, principalmente quando o tema da discussão (o sentido do verbo “ficar”) se aproximou da realidade dos jovens. A diferença observada da participação entre as turmas também foi tematizada na autoconfrontação.

Na última parte do encontro, a turma foi dividida em dez equipes (chamadas de “células”), como o fez nas duas aulas descritas anteriormente. As células, como informou a docente durante a aula, permaneceriam com a mesma composição até o mês de setembro daquele ano. Os coordenadores de cada equipe foram selecionados; estes, por sua vez, distribuíram as funções de guardiões do tempo, do silêncio e de relator para os membros de seu grupo. Cada equipe deveria realizar, em sete minutos, a atividade proposta; porém, cada membro realizou partes distintas dela. Em seguida, reuniram-se, em grupos grandes, como descrevemos na *Aula 1*. Nas novas equipes formadas, foi novamente selecionado o coordenador, o qual distribuiu as funções de guardiões de

tempo e silêncio; esta última para dois alunos, devido ao tamanho das equipes. Os guardiões do silêncio ficaram posicionados nos pontos extremos de cada grupo. Nessa etapa, cada discente, em um minuto e meio, apresentou a sua resposta. Ao final, a educadora encobriu o relator de cada grupo que tomasse nota das respostas apresentadas por sua equipe para que fossem entregues na semana seguinte. Nessa última etapa da aula, não verificamos problemas significantes de indisciplina.

No próximo encontro, não foi identificado nenhum caso de indisciplina/conflito, como veremos na descrição a seguir.

5.2.2.4 Aula 4

No dia 14 de maio de 2014, foi gravado o encontro com a turma de “Edificações I”. A aula começou com atraso, por conta de uma reunião entre os professores e a coordenação. Além disso, parte dela foi dedicada a um filme, que havia sido iniciado na aula anterior. Por isso, a aula aconteceu na sala de vídeo da escola. Em seguida, porém, houve um debate sobre o filme, do qual participou o docente de história da turma; nesse momento, pudemos observar a interação professora-alunos.

No momento da análise do filme (de seu contexto histórico e de sua relação com a literatura medieval), foi apresentado um vídeo, muito criativo, realizado pelo professor de história, o qual tratava da Idade Média. A gravação foi recebida com entusiasmo pela turma, a qual demonstrou grande apreço pelo educador. No momento da discussão, guiada pelo docente, houve intensa participação dos discentes.

Durante o encontro, verificamos pouquíssimos momentos de indisciplina e nenhuma situação de conflito entre professora e alunos. Na autoconfrontação, a educadora nos explicou que uma possível causa do bom comportamento da turma estaria no fato de que nela estariam os melhores alunos da escola, uma vez que, no momento da seleção, os candidatos com as melhores notas escolheram seguir o curso técnico em Edificações (que está relacionado ao curso de Arquitetura).

Na próxima seção, descreveremos a última aula gravada na turma de Automação I. Neste encontro observamos um número maior de indisciplina e de conflitos e, conseqüentemente, uma maior intervenção da participante.

5.2.2.5 Aula 5

Este encontro aconteceu, no dia 19 de maio de 2014, na turma de Automação Industrial I. Neste dia, estava programada a finalização de um filme relacionado à Literatura Medieval e a conclusão de um trabalho sobre o gênero carta que já vinha sendo trabalhado em aulas anteriores. No entanto, devido a um problema no aparelho de áudio do *data show*, não foi possível cumprir o que havia sido planejado para a primeira parte da aula. Por isso, a docente decidiu abordar atividades do livro, porém, relacionou os poemas presentes nelas com o conteúdo do filme. Observamos que, dessa forma, os alunos se sentiram menos frustrados, uma vez que desejavam, na realidade, terminar a visualização do filme. De fato, muitos discentes propuseram saídas ao problema apresentado. Por isso, foi necessária uma intervenção da professora: “nenhuma opção pessoal’ a gente vai inverter’ o que a gente faria quarta’ a gente faz hoje”.

Ainda sobre a Literatura Medieval, o livro didático propunha uma canção contemporânea, cujo conteúdo se relaciona com a cantiga de amor do período medieval. No momento da realização dessa atividade, a turma cantou, com a permissão da educadora, a música proposta. Em seguida, foram respondidos exercícios sobre os poemas lidos. Tal atividade deveria ser realizada, num primeiro momento, em silêncio, visto que foi reservado um espaço de tempo para que os discentes trocassem os cadernos com os colegas que estavam próximos para que eles mesmos fizessem a correção da tarefa. Porém, inicialmente, as conversas paralelas permaneceram, sendo preciso a intervenção da professora, como podemos perceber nos trechos: “pessoal’ sem interagir com ninguém nesse momento” e “sem conversar com ninguém’ por favor”. Observamos que alguns alunos não realizaram a atividade. Além disso, em vários momentos, a docente tinha de interromper a explicação para pedir silêncio (“psiu”). Após a realização da tarefa individualmente, foram discutidas as respostas possíveis com toda a turma. Essa etapa, levou a maior parte do tempo da atividade.

Neste encontro também percebemos a preocupação da docente com relação ao cumprimento do mapeamento da turma: “alunos fora do mapeamento”. Além disso, em vários momentos, a participante pede silêncio à turma (porém, apenas com “psiu”) e tenta prosseguir a explicação mesmo com a interrupção provocada pelas conversas paralelas. Porém, em determinado momento da aula, ela intervém: “vocês três’ vocês **podem parar** de conversar’ ou eu **vou ter que** tomar alguma medida””, “viu’ Emilaio’

pela segunda vez' pela terceira' você conversa lá na coordenação' certo'". Mais uma vez, ela usa modalizações deônticas para conter as conversas paralelas. A primeira construção, *poder + infinitivo*, com caráter de permissividade e a segunda, *ir + ter + que*, expressando uma obrigatoriedade do agir.

No último momento da aula, a participante produziu, juntamente com a turma, um envelope que seria utilizado na atividade da carta, já descrita anteriormente. Neste momento, alguns alunos circulavam pela sala. Por isso, a docente falou: “quem tiver em pé e quiser sentar' ainda é de graça”. Havia também conversas paralelas, que interrompem o trabalho da educadora constantemente por conta do barulho, levando-a a intervir: “pessoal' presta atenção para você não errar”, “vocês **podem parar** só um instantinho” e “eu **gostaria** de silêncio' pessoal aí atrás que tá conversando”. Novamente, observamos o uso de modalizações deônticas de duas naturezas diversas: uma, de caráter impositivo (verbo no imperativo) e outra, de caráter permissivo (*poder + infinitivo*). Identificamos também um verbo (“gostar”) no futuro do pretérito, que representa uma modalização lógica quase assertiva.

Foi possível perceber que, no encontro deste dia, foram identificadas muitas situações de indisciplina, que claramente atrapalharam o andamento da aula. A seguir, apresentamos a gravação da última aula gravada na turma de Redes Industriais I. Neste encontro identificamos problemas com relação aos pedidos dos alunos para encher garrafas de água, às conversas paralelas e também verificamos conflitos no interior das equipes durante uma atividade cooperativa.

5.2.2.6 Aula 6

Esta aula, gravada no dia 26 de maio de 2014 na turma de “Redes Industriais I”, iniciou sob a suspeita de uma paralisação do transporte público da cidade. Os alunos estavam agitados e, em coro, pediam repetidamente: “libera”. Uma das responsáveis pela escola, porém, os tranquilizou, afirmando que não aconteceria a paralisação. Após o aviso, a professora passou a explicar o que seria trabalhado naquele dia e também no sábado seguinte, dia em que também haveria aula de português. Porém, diante da indisciplina de um aluno, ela interrompe a explicação e fala: “tu **pode deixar** eu dar aula'”. A educadora explicita, nesse momento, que as conversas entre os discentes são empecilhos, que prejudicam o seu trabalho. Nesse momento, a modalização deôntica, com valor permissivo, novamente se fez presente em seu

discurso diante de indisciplina em sala de aula. Com a diminuição das conversas paralelas, ela prossegue com as informações. Novamente, porém, é interrompida devido a uma discussão entre os alunos sobre uma garrafa de água “depois dessa aula’ depois da primeira aula’ antes da segunda’ eu deixo vocês irem (deixar lá) vocês tiveram vinte minutos para fazer isso’ agora eu não vou deixar não’ viu”. Observamos que, em vários momentos e em outras turmas, os alunos pedem para encher as garrafas de água. No entanto, a educadora não permite que o façam, pois eles tiveram todo o intervalo para o fazerem. Observamos que, após o início da realização da explicação do conteúdo da aula, apenas uma situação de indisciplina foi identificada; notamos que houve, ao contrário, uma grande participação da turma na discussão levantada pela professora, sobre o tema da aula.

Após os momentos iniciais do encontro, descritos acima, a educadora abordou, através de uma discussão com a turma em torno de textos propostos pelo livro didático, o gênero discursivo anúncio publicitário, mais especificamente, as estratégias (uso de expressões e de palavras de duplo sentido) que são características desse gênero para chamar a atenção do leitor. Em seguida, ela discutiu com o grupo a ambiguidade e, posteriormente, a ironia presentes em exemplos de outros gêneros discursivos. Já ao final da explicação, a professora pediu a uma aluna: “Érica’ tu pode acordar’ por favor, se quiser lavar o rosto (ir lá na coordenação)”. Neste trecho, percebemos que incomoda à docente o fato de ter um aluno dormindo durante suas aulas. Esse aspecto, como pudemos perceber na seção 1 deste capítulo, não é considerado um fator conflituoso pela participante 1. Ao contrário do que observamos nas aulas desta docente, nos encontros da participante 2, raros foram os casos de discentes dormindo em classe, o que pode ser explicado pela seleção pela qual passam os discentes para ingressarem no ensino profissionalizante e, por sua vez, pelo receio que demonstram de perderem a vaga conquistada.

Após a discussão sobre os assuntos citados acima, a educadora propôs uma atividade cooperativa, similar àquele apresentada na *Aula 1*. Dessa vez, porém, a própria docente escolheu os guardiões do silêncio. Além disso, como outro aspecto diferencial, ela pediu que, em uma folha em branco do caderno, os alunos formassem três colunas, em cada uma eles deveriam escrever, respectivamente: resposta individual, resposta em dupla, resposta do grupo. No primeiro momento da atividade, cada aluno deveria responder sozinho ao exercício proposto; em seguida, resolveria a mesma atividade com a ajuda do colega para, ao final, com todo o grupo, formular uma única resposta. Por

fim, o relator de cada equipe deveria responder oralmente aos seguintes questionamentos: Você acha que a sua resposta foi valorizada? Você acha que as respostas em colunas ajudaram você a compreender melhor? Após as repostas dos relatores, foi feita a correção da atividade.

Logo no momento em que a professora propôs a atividade descrita no parágrafo anterior, percebemos que um aluno, sentindo-se contrariado, disse “ah professora”, deixando a entender que não desejava realizar a atividade cooperativa. Na autoconfrontação, veremos como a docente se sente diante desse agir discente, visto que, na aula, ela parece ignorar o que foi dito por ele. Observamos também que, na fase de transição da resposta em dupla para a resposta em grupo, houve um aumento de barulho em sala, que levou a docente a intervir: “pessoal’ fale um pouquinho mais baixo’ por favor”. Uma última situação conflituosa foi identificada no momento em que o relator do primeiro grupo respondeu aos dois questionamentos mencionados acima. Infelizmente, devido ao barulho em que se encontrava a turma naquele momento, não foi possível transcrever as respostas do aluno; porém, pelo que pudemos apreender, o relator deu respostas vagas e aparentemente parte do grupo não concordou com o que foi dito, o que levou a docente a fazer algumas considerações, como podemos perceber no seguinte trecho:

(Exemplo 1)

pois é’ tem que ver até que ponto (incompreensível)’ mas assim William tenha cuidado para não prejudicar seu grupo todo (incompreensível) não é a resposta do coordenador ou do relator’ é do grupo, você vai falar sério ou é isso mesmo”... porque assim tem um nível né a brincadeira’ quando passa do nível aí a gente **tem que ir** para outras instâncias, aí esse problema (incompreensível), é isso ou não é” então um conflito foi identificado aqui’ o grupo tem que aprender a lidar com o William.

Notemos que, como observamos em aulas anteriores, a educadora recorre a outras instâncias (possivelmente a coordenação da escola ou diretores de turma) para solucionar o conflito apresentado. A modalização deôntica, formada pela expressão *ter que + infinitivo*, revela-nos que há níveis de brincadeiras (ou seja, de indisciplina) em classe que fogem da esfera de atuação do professor. Pela sua relevância para o nosso objeto de pesquisa, essa questão foi abordada no momento da autoconfrontação com objetivo de entendermos o que leva a educadora a agir dessa forma diante desse conflito.

A última aula da participante 2 foi particularmente interessante, uma vez que aconteceu na turma da qual a professora é diretora⁴⁰. Pudemos observar que ela põe em prática, com esse grupo, possíveis representações que tem do agir professoral. Há também uma maior aproximação na relação professora-alunos, como veremos na descrição da aula na seção seguinte.

5.2.2.7 Aula 7

A última aula foi gravada na turma de Massoterapia I, da qual a docente era diretora. Observamos que este grupo era composto predominantemente por meninas. De fato, apenas dois garotos estavam na sala naquele dia. Percebemos, por conta desse fator, um aumento das conversas paralelas, visto que as meninas conversavam mais entre elas do que os meninos (nas turmas de Automação Industrial I e Redes de Computadores I), como nos confirmou a professora em conversa informal. Havia também uma maior rivalidade entre elas, o que gerava conflitos, que serão explicitados posteriormente. Percebemos que, na sala de Massoterapia I, todas as carteiras tinham o nome dos alunos; uma forma que a direção de turma encontrou, como explicou na autoconfrontação, de controlar, de forma mais efetiva, o mapeamento da sala. Além disso, observamos também que, logo no início da aula, uma caixa circulou pela classe para que os discentes guardassem nela seus celulares. A docente parabenizou aqueles (a maioria do grupo) que adotaram a medida, visto que não consistia em uma imposição da professora nem muito menos da escola.

No começo do encontro, a professora informou à turma como deveria ser usado um painel de avisos, produzido pela própria docente e que continha a foto dos alunos da turma (acompanhada pelo nome e pela data de nascimento de cada um). Neste painel, os estudantes poderiam fixar avisos sobre provas, trabalhos, possíveis cotas, monitoria etc. Ela sugeriu que apenas um aluno fosse responsável por fixar esses avisos, a fim de manter uma organização. Por ser responsável pela turma, a docente se reunia com esse grupo todas as quartas na disciplina Formação cidadã, em que eram discutidas, por exemplo, os eventuais problemas de sala, assim como medidas (como a caixa, o

⁴⁰ De acordo com dados extraídos do site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o Projeto Professor Diretor de Turma: “é um projeto de execução simples, em que um professor que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência imprescindível é que tenha perfil adequado para assumir a função. Dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Esses professores são denominados diretores de turma”.

painel de avisos) para melhorar a qualidade dos encontros. Tais questões foram discutidas na autoconfrontação. Notamos que a docente, por ser diretora de turma, sabia todos os nomes dos alunos da classe, ao contrário do que observamos nas outras turmas⁴¹.

Após a explicação sobre a utilização do painel de avisos, a professora informou à classe sobre as atividades previstas para o dia: correção das cartas, produção de seus envelopes e início da última parte da matéria prevista para a prova. É interessante que, em todo início de aula, a participante expõe à turma o que foi programado para o encontro. Além disso, é perceptível que todos os encontros são muito bem planejados (tanto com relação às atividades propostas quanto com relação ao tempo em que devem ser executadas). Como primeira atividade, a professora recolheu e corrigiu, brevemente, as cartas que haviam sido preparadas pelos estudantes (o que durou cerca de dez minutos). Essas cartas deveriam ser enviadas, como já explicamos anteriormente, a alunos do ensino profissionalizante do Estado do Ceará. Por isso, a docente decidiu produzir com a turma os envelopes das cartas, que seriam necessários para que as cartas fossem enviadas pelo correio. Os alunos também, por intermédio da professora, compraram selos. Dessa forma, a escrita revelou-se uma atividade concreta, com um objetivo real e para um leitor real, e não apenas uma simples redação para fins de pontuação. Assim como enviariam cartas, os alunos também as receberiam dos discentes das outras escolas que também estavam participando da atividade. Observamos que, no momento da confecção dos envelopes, houve um aumento das conversas paralelas, o que levou a docente a intervir: “pessoal’ sem grito’ por favor”, “Marina’ **presta** atenção’ por favor”. Também com essa turma identificamos o problema relacionado aos pedidos para encher as garrafas de água. De fato, ainda durante a produção dos envelopes, uma aluna pediu: “enquanto isso’ alguém pode encher as garrafas””. A docente, porém, não permitiu a saída dos alunos, e, como explicação do seu agir, expôs o seguinte argumento: “vocês tiveram vinte minutos do intervalo’ eu não vou deixar ninguém ir ao banheiro’ ninguém ir beber água agora”. Nesse momento, a participante sai para pegar o restante das folhas que faltavam para a produção dos envelopes. Uma aluna, então, fez o seguinte comentário “vocês ficam namorando nas

⁴¹ O fato da docente não saber todos os nomes de seus alunos pode ser explicado pelo seu recente ingresso na escola. De fato, fazia apenas três meses que a participante atuava naquela instituição. Esse aspecto pode explicar também a diferença observada de aproximação da relação professora-alunos entre as duas colaboradoras da pesquisa. É preciso esclarecer que a gravação das aulas da participante 1 aconteceu ao final de um ano letivo, ou seja, a professora havia permanecido com as turmas um tempo muito maior que a participante 2.

grades e não encham as garrafas”, provocando um certo alvoroço na sala. O comentário da estudante confirmaria o posicionamento da educadora. Observamos também, ao final dessa primeira atividade, que uma das alunas que não recebeu a folha para a confecção do envelope, batendo com a mão na carteira, falou: “MARIA, A FOLHA’ MARIA”⁴². Diante dessa ação discente, a professora responde: “Mariane’ eu estava falando para a Islândia que depois da atividade eu vou pegar’ não é para bater na carteira nem gritar’ vocês não são crianças”. Podemos perceber que a educadora lida com calma com todas as situações conflituosas identificadas. Em nenhum momento, notamos uma aumento do tom de sua voz para lidar com a indisciplina em classe ou para mediar conflitos entre os alunos; ao contrário, vimos que ela diminui seu tom de voz nessas situações. A partir da análise da autoconfrontação e das respostas do questionário conseguimos apreender, como veremos nas próximas seções, as razões que explicam esse agir professoral.

No segundo momento da aula, foi realizada uma atividade do livro sobre o trovadorismo. Porém, antes de iniciar a explicação sobre essa escola literária, a educadora é interrompida algumas vezes devido às conversas paralelas, levando-a a intervir, como no seguinte fragmento: “Giovana’ Susana’ Dionísia’ vocês **podem parar** de conversar”. Também nesse excerto, verificamos o uso da modalização deôntica *poder* + *infinitivo*. Observemos que, em raras situações, a participante utilizou verbos no imperativo (um tipo de modalização deôntica que expressa obrigatoriedade) para conter a indisciplina em classe, ao contrário da participante 1, que os utilizou de forma considerável. Após conter as conversas paralelas, a educadora conseguiu iniciar a segunda atividade. Ela fez relações entre o trovadorismo e o filme que a turma havia assistido em aulas anteriores. Em seguida, juntamente com o grupo, a docente discutiu o conteúdo do material didático. Também nessa turma, os alunos decidiram cantar uma música apresentada pelo livro. Posteriormente, foi feita uma atividade em grupo. Nesse dia, porém, a docente não reuniu os discentes em grupos (no formato de círculo), mas os manteve nas filas, o que nos levou a perguntar-lhe se havia alguma razão para essa decisão (como o fato da turma ser considerada, pela própria docente, mais trabalhosa). Percebemos que, no momento da realização da atividade em equipe, houve um conflito entre duas alunas sobre a lista dos nomes dos estudantes que receberiam as cartas produzidas pela turma. Segundo uma das estudantes, a lista não havia chegado em suas mãos: “mostra isso daí’ por favor”, “não foi isso daí’ não foi isso daí”.

⁴² Maria é um nome fictício dado, neste exemplo, à participante 2, preservando o sigilo da voluntária.

A docente, com o objetivo de pôr fim à discussão (o que concluímos pelo tom de sua voz), falou: “pronto’ passa agora’ não tem problema não”. Ainda no decorrer da tarefa, um dos dois meninos da turma pediu para que a docente respondesse a uma pergunta sobre a atividade anterior (carta); porém, como o aluno havia chegado atrasado na aula, a docente negou o pedido: “Ítalo’ você já chegou atrasado (eu vou ver depois)’ nós já passamos uma aula fazendo isso”, demonstrado certa insatisfação. Com efeito, notamos que a participante demonstra certo incomodo quando se perde demasiadamente tempo de aula (como aconteceu com a mudança de sala devido ao defeito dos ventiladores na turma de “Redes Industriais I”, com o *data show* quebrado para a exposição do filme na turma de “Automação Industrial I” e com a falta de folhas para a produção dos envelopes na turma de “Massoterapia I”). Por fim, a docente realizou a correção da atividade, a partir das respostas dadas pelos grupos. Observamos uma boa participação da turma. Porém, durante a correção, a professora teve de interromper aqueles que conversavam, mesmo se a conversa girasse em torno da atividade, como observamos em: “Bia’ **vire** aí para frente’ para a gente ganhar tempo” (no qual identificamos a presença de um verbo no imperativo, com valor deôntico).

Por fim, na terceira parte da aula, a educadora deu início à última parte do conteúdo antes da prova (ambigüidade, duplo sentido), a partir da leitura de anúncios presentes no material didático. Após a introdução desse conteúdo, a participante fez a chamada e corrigiu as cartas dos alunos que ainda não a tinham finalizado ou não a tinham entregado no momento da correção.

A partir do estudo das aulas da participante, alcançamos um dos objetivos da pesquisa: analisar como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito/indisciplina em sala de aula. Como já mencionamos, a docente utilizou principalmente modalizações deônticas de natureza permissiva (*poder* + *infinitivo*) e, em menor número, modalizações deônticas com valor de obrigatoriedade (*ter que* + *infinitivo* e verbos no imperativo). O predomínio do primeiro tipo de modalização deôntica pode significar uma atenuação, um abrandamento da intervenção do professor à indisciplina dos alunos e aos conflitos entre eles. Pode representar também a intenção da participante de mostrar ao aluno que uma atitude indisciplinar a impede de trabalhar, de ministrar a sua aula.

É preciso destacar também a calma com que a docente lida com essas situações, a recorrência, em certos momentos, a outras instância para contê-las e a metodologia adotada, que contribuiu para a contenção desses momentos. Acrescentamos

ainda que outros aspectos, como o contexto de produção (a escola profissionalizante, a seleção), podem ter contribuído para a menor incidência de atitudes indisciplinadas e de conflitos em classe. Na próxima seção, veremos o que a educadora fala sobre o seu agir diante dessas situações; verificaremos, portanto, as suas representações do agir professoral relacionadas a indisciplina e conflitos durante suas aulas.

5.2.3 A Autoconfrontação

Através da autoconfrontação, pudemos ter acesso às razões de agir do agente, bem como ao seu contexto motivacional prévio (GIGER, 2004). Por isso, pode ser considerada como a principal fase da pesquisa. Foi nessa etapa que tivemos acesso às representações do agir professoral, e alcançamos o objetivo central do trabalho ao responder à questão principal: *De que modo o professor representa o seu agir em situações de conflito em sala de aula?* Antes de respondê-la, porém, foi preciso identificar e analisar as modalizações presentes no seu discurso produzido nessa fase. Dessa forma, pudemos responder também à seguinte questão: *Como o professor modaliza o seu discurso ao falar de seu agir professoral diante de situações de conflito em sala de aula?*

A autoconfrontação teve uma duração de aproximadamente cinquenta minutos e aconteceu em uma sala reservada da escola; nela, encontravam-se apenas a pesquisadora e a professora participante. Esse foi um fator que contribuiu para o bom andamento da sessão, uma vez que possibilitou um ambiente sem ruídos (aspecto fundamental para a etapa da transcrição dos dados) e tranquilo, o que deixou tanto a pesquisadora quanto a docente mais à vontade. É importante mencionar que, na autoconfrontação com a participante 2, houve uma maior intervenção da pesquisadora. De fato, como na autoconfrontação feita com a primeira colaboradora, preparamos uma lista de questões relacionadas às cenas que seriam apresentadas à docente durante a sessão. Porém, com a participante 1, em pouquíssimos momentos foi necessário recorrer às perguntas elaboradas previamente, visto que a educadora, na medida em que assistia às cenas de suas aulas, apreciava, espontaneamente, as questões que nos interessavam. Isso, porém, não ocorreu com a segunda colaboradora da pesquisa. Ela fez poucas intervenções sem que nada lhe tenha sido perguntado. Contudo, respondeu prontamente a todas as questões. Observamos que a personalidade da participante 2 era mais introvertida, quando comparada à personalidade da primeira colaboradora. Com efeito,

como foi relatado na seção anterior, a relação professora-aluno era, pode-se dizer, menos próxima se confrontada com a da participante 1⁴³ (a qual, por exemplo, relatava à turma fatos de sua vida pessoal, apresentava uma maneira jocosa de ensinar e tinha o facebook de seus alunos).

Para uma melhor organização da análise, classificamos os trechos do seu discurso em seis temas, a partir da temática central que apresentavam, que são: *Sentimento da professora diante de indisciplina/conflito em sala de aula e ação docente ao se defrontar com esses momentos*; *Possíveis causas da indisciplina de uma turma*; *Metodologia de ensino*; *Relação professor-aluno*; *Medidas para reduzir a indisciplina em classe*; *Possíveis causas da diferença comportamental entre as turmas observadas*.

Contabilizamos e reportamos, no quadro a seguir, os tipos e o total de modalizações identificadas por tema:

Quadro 05- Modalizações identificadas durante a autoconfrontação – participante 2

<i>Sentimento da professora diante de indisciplina/conflito em sala de aula e ação docente ao se defrontar com esses momentos</i>	Lógicas	(39)
	Deônticas	(20)
	Apreciativas	(32)
<i>Possíveis causas da indisciplina de uma turma</i>	Pragmáticas	(12)
	Lógicas	(16)
	Deônticas	(2)
<i>Relação professor-aluno</i>	Apreciativas	(20)
	Pragmáticas	(4)
	Lógicas	(20)
<i>Metodologia de ensino</i>	Deônticas	(5)
	Apreciativas	(17)
	Pragmáticas	(1)
<i>Medidas para reduzir a indisciplina</i>	Lógicas	(19)
	Deônticas	(5)
	Apreciativas	(5)
<i>Medidas para reduzir a indisciplina</i>	Pragmáticas	(1)
	Lógicas	(19)

⁴³ Não queremos, com essas observações, fazer nenhum julgamento da relação professor-aluno das participantes, mas apenas relatar o que foi observado durante a coleta dos dados.

<i>em classe</i>	Deônticas (7)
	Apreciativas (13)
	Pragmáticas (3)
<i>Possíveis causas da diferença comportamental entre as turmas observadas</i>	Lógicas (1)
	Deônticas (1)
	Apreciativas (9)
	Pragmáticas (1)

Notemos que foram identificadas mais modalizações lógicas e apreciativas no seu discurso produzido na autoconfrontação. As modalizações lógicas estão ligadas à avaliação do valor de verdade dos fatos, a partir dos parâmetros do mundo objetivo. No discurso da professora, o seu uso está ligado também a aspectos característicos ou não do seu agir. Já as modalizações apreciativas nos mostram as diversas avaliações feitas pela docente tendo como base os parâmetros do mundo subjetivo. Na primeira temática, identificamos também um grande número de modalizações deônticas, principalmente de natureza impositiva (*ter que + infinitivo*). Em menor número, destacamos também as modalizações deônticas que expressam proibições do agir (*não poder + infinitivo*). Já as modalizações pragmáticas revelaram, sobretudo, intenções do seu agir (*tentar + infinitivo*). A análise dessas modalizações será realizada no decorrer desta seção.

Na segunda temática, “possíveis causas da indisciplina das turmas”, verificamos novamente o predomínio de modalizações lógicas e apreciativas e apenas dois casos de modalizações deônticas, quando fala da saída dos estudantes para ir ao banheiro ou encher as garrafas. Também observamos que os casos de modalizações pragmáticas, nessa temática, revelaram intenções de seu agir.

A temática que trata da relação professor-aluno nos mostra também o predomínio de modalizações lógicas (muitas expressando uma opinião da educadora) e apreciativas. Destacamos aqui o uso de uma modalização pragmática que expressa uma incapacidade de ação (*não conseguir + infinitivo*), mais especificamente, uma incapacidade da participante de não demonstrar o que sente para os alunos. As modalizações deônticas, por sua vez, foram utilizadas, sobretudo, para explicitar o que pode ou não pode existir na relação professor-aluno.

Na quarta temática, que trata da metodologia de ensino, observamos um uso maior das modalizações lógicas. Nesse caso, o número de modalizações apreciativas foi

baixo (o mesmo que o de modalizações deônticas). Identificamos também apenas um caso de modalização pragmática (*tentar + infinitivo*).

A temática “medidas para reduzir a indisciplina em classe” apresentou um elevado número de modalizações lógicas e apreciativas (esta última em maior número). Também foram identificadas modalizações deônticas (apenas a construção *ter que + infinitivo*) e, em menor número, modalizações pragmáticas.

Na última temática, foi destaque o uso de modalizações apreciativas. O restante das modalizações apresentou um caso cada. A seguir, apresentamos a análise da primeira temática.

5.2.3.1 Sentimento da professora diante de indisciplina/conflito em sala de aula e ação docente ao se defrontar com esses momentos.

Após assistir as cenas que foram selecionadas da primeira aula da participante, na turma de Redes Industriais I, perguntamos-lhe se era desgastante para ela ter que lidar com conversas paralelas e com alunos inquietos, que frequentemente ficam de pé e circulam pela classe (ações discentes identificadas na *Aula 1*). Observaremos, a partir do trecho abaixo, que a docente, apesar de considerar “desgastante”, “estressante”, “cansativo” ter de lidar com as situações descritas acima, dá justificativas para o comportamento discente.

(Exemplo 1)

é **desgastante**' sem dúvida' eu **não gosto** de ficar gritando' então' não sei se você observou' eu vou lá e peço e falo' vou no outro grupo, dá trabalho **às vezes** porque tá (todo mundo) nos grupos bagunçando' mas eu vou de grupo em grupo para que eles tentem (se conscientizar)' eu **acho** que essa é a minha estratégia' eu não grito' não bato no quadro' é **muito difícil**' é normal' eles têm quinze anos' eles têm dezesseis anos' eles têm nove aulas' eu também ficaria em pé e de grupo em grupo, e:: é **estressante**' é **cansativo**' mas: essa é uma turma muito agitada porque só de meninos' então mais um motivo para que eles sejam agitados, eu não sei se essa daí era as últimas aulas do dia ...⁴⁴

Há, no trecho, um elevado número de modalizações apreciativas (quatro) e lógicas (três). Notemos que as modalizações lógicas “às vezes” e “muito difícil”, assim como a modalização apreciativa “não gosto” nos revela aspectos característicos do seu agir professoral diante de situações de indisciplina/conflito em sala. Segundo ela, não

⁴⁴ Participante 2. Autoconfrontação II. [maio. 2014]. Entrevistador: Renata Saraiva de A. Monteiro Thé. Fortaleza, 2014. 2 arquivos em formato .avi (50'17”).

faz parte de seu agir, por exemplo, gritar (como se observa no agir de muitos professores) nesses momentos; como podemos perceber a partir das modalizações “não gosto” e “muito difícil”. Ao contrário, a educadora, de grupo em grupo, busca lidar com as equipes indisciplinadas. O que requer, no entanto, mais trabalho. Agindo dessa forma, utilizando o diálogo como estratégia, ela tenta conscientizar seus alunos. As modalizações apreciativas (“desgastante”, “estressante”, “cansativo”) revelam, no entanto, que tais situações impactam no seu agir, mesmo tendo consciência que fazem parte da faixa etária de seu público (quinze e dezesseis anos) e de suas condições, podemos dizer, físicas e mentais, visto que seu encontro, nesta turma, aconteceu nas aulas finais do dia.

Perguntamos, então, se essas características sempre fizeram parte de seu agir ou foram sendo desenvolvidas ao longo dos seus seis anos de ensino. Ela nos afirmou que sempre agiu daquela forma e confirmou aspectos de seu agir, que já haviam sido observados no decorrer da gravação das aulas.

(Exemplo 2)

e, sim sim eu **sempre** fiz isso' eu **nunca gostei** dessa coisa' eu **sempre tentei usar** a empatia, eu já tive quinze anos' eu sei como é' talvez a aula esteja sendo um pouco chata' (então vamos lá)' eu **tento fazer**' né' muitos trabalhos em grupo para ver se a coisa anda melhor' eu tenho aquelas estratégias de ter o coordenador de cada grupo ...

Novamente, as marcas de modalização lógica (duas no total), formadas pelos advérbios “sempre” e “nunca”, mostram-nos que a indisciplina, em suas aulas, é tratada não de forma autoritária. Ao contrário, ela faz uma avaliação negativa, através da modalização apreciativa “gostar”, de uma postura provavelmente autoritária do professor, pois, como menciona no fragmento acima, através da empatia e de trabalhos em grupo, ela busca enfrentar momentos de tensão em classe. As duas modalizações pragmáticas identificadas, compostas pelo verbo *tentar* + *infinitivo* (“tentei usar” e “tento fazer”), revelam intenções de seu agir professoral (e que são característicos dele) com relação ao enfrentamento da indisciplina/conflito durante suas aulas. Outras estratégias, porém, compõem o seu agir, a depender da indisciplina/conflito da qual está diante, como veremos no trecho a seguir.

(Exemplo 3)

eu sou **bem irônica**' eu **adoro** usar ironia nesse momento' para que a pessoa que fez a piada volte para ele' eu **tento fazer** uma estratégia que a piada volte

para ele e que ele se sintia tão mal quanto a pessoa que ele fez a piada' que ele tava se achando o máximo' né, eu **tento fazer** isso' uso **muita** ironia e e falo rapidinho e volto para a matéria' porque se eu ficar ali' os alunos vão ficar na piada ((gesto de repetição)) e eu não dou mais aula' então eu jogo ali' deixo ele ficar pensando' deixo ele se sentindo “poxa eu vacilei” e volto para a aula e deixo ele lá pensando' e aí' se acontecer de novo' **difícilmente** acontece' aí eu peço para sair ou faço alguma outra estratégia' mas ...

Neste trecho, a docente se refere à atitude de um discente da turma de Redes Industriais I ao fazer uma piada com uma colega (descrita na *Aula 2*). De acordo com a professora, ela faz uso de ironia para lidar com brincadeiras e piadas em sala. Esse uso é intensificado pelas modalizações lógicas “bem” e “muito”, uma vez que revelam o seu grau de conhecimento e certeza sobre o que o que é dito. De fato, nós identificamos, no trecho, três modalizações lógicas (mas também uma modalização apreciativa e duas pragmáticas). A modalização apreciativa está relacionada, no fragmento, ao verbo “adorar”, que pode nos revelar que a ironia obtém sucesso no momento de se lidar com essas situações. De fato, a docente não se sentiria satisfeita com uma estratégia não exitosa. Acrescentamos ainda que o advérbio “dificilmente”, que modaliza o verbo “acontecer”, reitera os bons resultados da estratégia: poucos são os que recorrem nas brincadeiras e nas piadas. É importante frisar a intenção (revelada pela modalização pragmática formada pela construção *tentar + infinitivo*) que está por trás do uso da ironia; ela pretende fazer com que a piada volte para o aluno “brincalhão” e que ele se sintia como o colega alvo da piada se sentiu. Dessa forma, ela o faz refletir e se conscientizar, como também podemos apreender a partir do trecho abaixo.

(Exemplo 4)

é ((tom de voz parcialmente concordante))' eu **eu vejo** assim' eu **tento conscientizar** que ele tá ali' que é importante ele tá trabalhando em grupo' que se ele atrapalha' atrapalha o grupo' que não é **legal** fazer piada' que ninguém gosta' eu **tento fazer** com que ele perceba isso' ele sabe no final' e se ele não quer' segunda' terceira vez eu não tenho' eu **acho** que **tem que sair** e outra pessoa cuidar disso (com outros procedimentos)' mas **difícilmente** isso acontece' você fala uma vez' e eles eles me respeitam **muito**' tem essa brincadeira toda porque são meninos e também todas as circunstâncias que eu te falei' mas no final eles me respeitam **muito** e eles' até mesmo quando eles pisam na bola “professora' desculpa num sei quê” eles pedem desculpa depois, uma aluna hoje também eu encontrei aqui falou ...

Acima, a docente usa os quatro tipos de modalizações: duas pragmáticas, uma apreciativa, cinco lógicas e uma deontica. Ela confirmou, com certo tom hesitante, a nossa impressão de que existe determinado nível tanto de brincadeira/piada como de indisciplina/conflito que foge às funções do professor. Para começar a expressar sua

opinião, ela usa o verbo “ver” (modalização lógica quase-asseverativa), que introduz os próximos fatos que serão relatados como uma opinião da participante. Logo no início, a docente afirma ter intenção (através do uso de *tentar + infinitivo*) de conscientizar seu aluno para evitar novas brincadeiras/piadas; entretanto, se isso não acontecer, ela acredita (uso do verbo “achar”, de caráter quase-asseverativo) que outra pessoa deva solucionar o problema. Nesse caso, a professora utiliza uma modalização deôntica, com valor de obrigatoriedade (*ter que + infinitivo*), para falar que o discente indisciplinado deve sair de sala e ser atendido por outro profissional, ou seja, a situação foge de seu papel de professor. A educadora, porém, assegura novamente a baixa frequência de casos como esse (através do uso do advérbio “dificilmente”). Ela destaca também o respeito dos alunos para com ela (intensificado pelo advérbio “muito”) como justificativa da pouca ocorrência de casos de indisciplina que fogem de suas responsabilidades.

É preciso destacar que os casos de brincadeiras/piadas em classe não devem ser percebidos apenas como momentos de desgaste para a professora. Com efeito, no próximo fragmento, ela nos revela que certas piadas conteriam até mesmo pensamentos seus que são impossibilitados de serem exteriorizados por conta de seu papel em sala de aula.

(Exemplo 5)

eu tô ali mais por dentro' eu chego na sala dos professores e conto' aconteceu isso e começam a rir' porque tem umas e **é verdade'** tem umas coisas' tem umas piadas que **é exatamente** isso que eu **queria dizer'** mas **não posso** porque eu sou professor' é isso ...

Comentamos com a docente que os alunos da turma de Redes Industriais I eram engraçados. Ela confirmou nossa impressão e acrescentou ainda que algumas piadas continham “exatamente” (modalização lógica que indica grau máximo de certeza) aquilo que gostaria de dizer em sala. No entanto, sua função de professora não permite que o faça, o que pode ser confirmado pelo uso da modalização deôntica, representada pelo verbo “poder” antecedido pelo advérbio “não”, que informa uma proibição do agir professoral. Em outros momentos da autoconfrontação, ela novamente irá falar da proibição de o professor poder demonstrar o que sente, a fim de evitar problemas na relação com seus alunos. Antes de partir para o próximo trecho, identificamos, nesse recorte, duas modalizações lógicas (asseverativas), uma

modalização pragmática (ligada à incapacidade de ação) e uma modalização deôntica (de natureza proibitiva) que nos ajudaram a interpretar os dados.

No fragmento seguinte, a professora explica o que sente ao observar alguns alunos que circulam pela classe durante a aula de Automação Industrial I (*Aula 3*). No momento da gravação, a docente recebia, para correção, as cartas preparadas pela turma.

(Exemplo 6)

nesse momento que eu peço assim a atividade eu **não me importo'** **não tenho problema'** contanto que na hora que eu comece' como todo mundo' eles estejam concentrados' mas quando eu tô dando aula e eles ficam circulando' na automação eles são **bem** inquietos para isso' na Redes tem a piadinha' lá eles são // tem que se levantar' **acho** que tem algum problema' **não sei** (...) e isso isso **me incomoda** na hora da aula' mas quando eu tô no quadro' escrevendo alguma coisa (incompreensível) **não me incomoda não'** a não ser que eu precise de silêncio' mas' no caso (incompreensível) ...

Há, no trecho acima, quatro modalizações apreciativas e três lógicas. Ao interpretá-las, verificamos que a docente afirma não se importar com a circulação de alunos quando não está, de fato, dando aula. Porém, na *Aula 3*, notamos que ela chama a atenção de alguns discentes que estão de pé ainda no momento da correção das cartas, o que revela certa contradição entre o agir real e o agir representado. No entanto, poucos foram os momentos que identificamos essa contradição; normalmente, a docente permitia que a turma ficasse à vontade durante a correção individual das atividades, por exemplo. Perguntamos-lhe, porém, se não chamar a atenção dos alunos nesses momentos seria uma forma de se evitar conflitos na relação professor-alunos. Antes de analisar sua resposta, é interessante comentar a diferenciação que a participante faz entre as turmas de Redes Industriais e Automação. Ela nos confirmou o que havíamos descrito na seção que tratamos de suas aulas: na turma de Redes são identificadas mais brincadeiras entre os alunos, já na turma de Automação, o grupo é mais inquieto e, por isso, sente a necessidade de se locomover pela sala. Cada turma, de fato, tem características próprias e, por esse motivo, adaptações do agir professoral foram observadas.

A seguir, reportamos o fragmento em que a participante responde ao questionamento mencionado no parágrafo anterior.

(Exemplo 7)

é' **exatamente**, se eu ficar // pra não ficar **o tempo todo** direto porque aí ele vai perguntar “por que é que eu tenho que ficar sentado se (eu não tô fazendo

nada)''' aí eu tento' eu planejo **muito bem** minhas aulas para ter cinquenta minutos exatos' para eles não ficarem sem fazer nada e a gente não ficar com atividade pela metade' então quando eu deixo livre' eles podem ficar livre mesmo' eu **não me incomodo** não e por isso também para evitar' como você falou' eu não vejo motivo deles terem que ficar sentados ...

A partir da leitura do fragmento acima, pode-se apreender que a docente assegura (notemos a modalização lógica “exatamente”) que evitar conflitos é um aspecto que pesa na decisão de não intervir contra a circulação de alunos em momentos que não configuram aulas expositivas. Ela menciona, por exemplo, uma possível reação de um discente a uma intervenção com esse caráter. Além disso, a professora deixa claro que os minutos livres não prejudicam o seu trabalho, pois o planejamento que faz assegura a finalização de todas as atividades previstas para cada aula (como podemos perceber por meio do uso que faz das modalizações lógicas, de caráter intensificador, “bem” e “muito”). Um bom planejamento a tranquiliza e, conseqüentemente, livra-a de preocupações a respeito da circulação de alunos pela classe. Notemos que há um maior número de modalizações lógicas (quatro) e apenas uma modalização apreciativa. As avaliações dos fatos, no trecho acima, são feitas tomando como consideração principalmente os parâmetros do mundo objetivo, que mostram o valor de verdade dos fatos.

Também na turma de Automação (*Aula 3*), observamos uma pequena participação do grupo durante a resolução da atividade. Interessava-nos saber o que sentia a participante ao ter diante de si uma turma, como ela qualifica, apática.

(Exemplo 8)

é: a gente fica com **a cara meio no chão** assim' né” sai de uma Redes para uma turma que tá apática' é **estranho**' mas acontece' dá um **constrangimento**' mas **tem que puxar** um ou outro' **mandar acordar** o aluno que tava dormindo' mas quando dá' dá' quando num dá vamos para a próxima questão e **provavelmente** lá a atividade vai ser mais rápida e faz parte do meu planejamento' **sempre** boto uma coisinha a mais para quem terminar mais rápido para quem demorar mais ...

Neste trecho, a participante faz uso de modalizações apreciativas (três), deônticas (duas) e lógicas (duas). As modalizações apreciativas revelam a avaliação que a docente faz da apatia da turma (através do adjetivo “estranho”) e também do que sente diante dessa apatia (por meio da expressão “cara meio no chão” e do substantivo “constrangimento”). Ela expressa também as ações que devem ser feitas nessas ocasiões, quando utiliza a construção, com valor deôntico, *ter que + infinitivo* (“tem que

puxar” e “tem que mandar acordar”). Ela faz também uma avaliação de uma possível consequência dessa apatia: a atividade poderá ser mais breve (atenção ao uso da modalização lógica “provavelmente”), devido à menor participação da classe. Porém, ela prevê também, no planejamento que faz, atividades extras para ocupar a turma, que, como observamos, é uma estratégia para evitar a indisciplina durante a aula.

Além dos sentimentos mencionados até então, a participante deixou transparecer, enquanto observava as cenas da *Aula 7* na turma de Massoterapia I, que há, de certa forma, sofrimento na profissão ao fazer o seguinte comentário: “professor sofre' viu”. Ao ouvirmos o que disse, comentamos que realmente era um trabalho desgastante. Ela, porém, comentou:

(Exemplo 9)

é desgastante' mas também **não sou do** discurso que professor morre de trabalhar e ganha pouco' **detesto** esse discurso' **detesto' não dá para ter** dez filhos não' **ter** uma família de dez filhos' carro' casa' **não dá** não' mas **dá para viver' para fazer** um monte de coisa' precisa ganhar mais' **com certeza'** mas não // **detesto** esse discurso de que o professor é sofredor' pobrezinho ...

Identificamos, no fragmento acima, duas modalizações lógicas, três apreciativas e também cinco modalizações deônticas. Verificamos uma repetição da modalização apreciativa “detesto” quando a docente se refere àqueles professores que fazem uma apreciação negativa da profissão. Ela explicita as limitações da profissão, através da construção *não dar para + infinitivo*; porém, utiliza a mesma estrutura (sem o advérbio “não”) para falar que o salário de um professor permite que ele viva, e mais, permite que ele faça “um monte de coisa”, como ela mencionou. A educadora ressalta a necessidade de um aumento no salário do professor, opinião que é evidenciada pela locução adverbial “com certeza”, com valor de modalização lógica, mas, fecha o seu discurso avaliando novamente de forma negativa (através do verbo “detestar”) quem afirma que o “professor é sofredor’ pobrezinho”.

Observamos que a docente, durante todo o período de gravação dos dados, apresentou uma postura muito profissional e, como já informamos na seção anterior, uma relação relativamente distante com seus alunos, quando comparada à relação professor-aluno da participante 1. Essa impressão foi confirmada pela educadora quando respondeu à pergunta final da autoconfrontação: até que ponto a indisciplina e os pequenos conflitos, que identificamos durante as suas aulas, abalavam-na emocionalmente.

(Exemplo 10)

é:: eu sou **muito profissional'** Renata' assim **às vezes** me abala **principalmente** na Massoterapia que eu tenho um cuidado maior com eles' eu tenho um contato com os pais deles' sou **obrigada** ((gesto de aspas)) a ter esse contato' na reunião de pais eu falo com cada um' então eu tenho uma preocupação maior sim **às vezes** eles fazem uma coisa que a gente combinou de' sei lá' a questão da caixa do celular' né” e não cumprem' mas aí é uma coisa da direção de turma' não é da minha aula mesmo' na minha aula eu relevo **muito'** assim eu **difícilmente** eu gosto de falar de trabalho quando eu chego em casa' **às vezes** me abala aí eu falo e ok isso é **só** o trabalho' eu tento deixar isso muito separado' a minha vida é a minha vida' eu pego o dinheiro desse meu trabalho e faço um monte de coisa que eu gosto' dou o meu **máximo** aqui' eu **gosto** de tá aqui' de trabalhar' **me sinto bem'** tem dias' normal' que a gente tá **cansado'** que a gente tá **estressado'** **sem saco** de entrar naquela turma' mas eu sou **muito profissional'** eu **tenho que tá lá'** eu **tenho que fazer'** eu **não posso demonstrar** para os alunos que eu **não gosto** deles' eu **não posso demonstrar** que eu tô com **raiva** deles' eu **tenho que dar** minha aula igual e eu me esforço **muito** para fazer isso e essas atividades cooperativas me ajudam **muito** também' porque **às vezes** eu tô **sem saco** daquela turma' aí eu jogo a atividade' **não vou precisar ficar me desgastando'** fico **só** circulando e orientando' então' também por isso a aprendizagem cooperativa é **muito bom** para o professor' porque ele joga para o aluno **todas** as responsabilidades do conteúdo' da aprendizagem' do silêncio' da responsabilidade e ele fica ali **só** gerindo' não é que ele não vá fazer nada' o aluno tem dúvida' eu **tenho a obrigação** de ir lá' **responder e saber'** né” ou se é uma dúvida geral' eu **tenho a obrigação de parar e dar** uma aula expositiva para esclarecer' mas também a aprendizagem cooperativa facilita **muito** isso ...

A participante começa sua resposta com uma avaliação positiva de seu trabalho (“eu sou muito profissional”). Tal avaliação é intensificada pelo advérbio “muito”. A partir dessa definição, ela minimiza o impacto da indisciplina e dos pequenos conflitos de sala de aula. Além disso, em outros momentos, ela repete a frase “sou muito profissional”, reiterando a sua avaliação. No entanto, notamos que ser muito profissional não significa não se abalar ao se defrontar com situações de indisciplina/conflito; mas, controlar o que sente, a fim de não demonstrar em classe que está “sem saco”, que está cansada ou estressada. De fato, ela faz uso de uma série de modalizações deôntica com valor de obrigação social (“tenho que tá”, “tenho que fazer”, “tenho que dar”, “tenho a obrigação...de tá lá e responder”, “tenho a obrigação de parar e dar”) e com valor proibitivo (“não posso demonstrar”). Portanto, trata-se de um grande controle emocional, que não é alcançado sem um grande esforço (“eu me esforço muito para fazer isso”). Ela menciona, por exemplo, não poder demonstrar que não gosta da turma, que sente raiva. Além disso, mesmo com todos esses sentimentos, ela tem que dar uma aula igual (o que significa, para a participante, ser “muito profissional”). Uma estratégia utilizada pela docente é a aplicação de atividades

embasadas no método da Aprendizagem Cooperativa. Para ela, tais atividades evitam um desgaste do profissional uma vez que o centro da aula não será mais o professor. Seu papel será gerir (circular pela sala e orientar os grupos). A professora ressalta, porém, que as atividades cooperativas não a livram da obrigação de ter que responder aos questionamentos dos alunos e, se necessário, retomar a centralidade da aula para ela (aula expositiva).

Neste trecho, identificamos o maior número de modalizações dessa temática: onze modalizações apreciativas, treze lógicas e doze modalizações deônticas. Provavelmente, a pergunta lançada à docente (“até que ponto a indisciplina e os pequenos conflitos abalavam-na emocionalmente”) a instigou a modalizar mais o seu discurso, ou seja, a fazer mais avaliações dos fatos narrados, a partir dos parâmetros dos mundos subjetivo, objetivo e social. Notemos que, no recorte, não identificamos nenhuma modalização pragmática, e, portanto, nenhuma avaliação ligada às intenções, às razões ou incapacidades de agir.

É interessante perceber que mesmos os professores que conseguem administrar os sentimentos que emergem diante de situações de indisciplina/conflito em sala (como é o caso da participante 2) estão livres das sensações negativas que elas provocam (“saco cheio”, raiva, cansaço, estresse). Tal fator, então, deve ser fazer parte de uma discussão contínua nas escolas e também nas universidades. O lado emocional da profissão docente deve ser colocado em posição de destaque no momento da formação continuada do professor e nas pesquisas que analisam o seu trabalho. O que se observa, infelizmente, é um espaço insuficiente para discussões desse gênero.

Na próxima seção, a participante aborda as possíveis causas da indisciplina das turmas. Fatores como a idade dos alunos, bem como o horário das aulas são apontados como justificativas para o agir discente.

5.2.3.2 Possíveis causas da indisciplina das turmas

Nesta seção trataremos das explicações que a participante nos oferece acerca do comportamento dos alunos. No trecho abaixo, a docente aponta a faixa etária dos estudantes da turma de Redes Industriais (*Aula 1*) como explicação para a circulação deles durante a aula.

(Exemplo 11)

é **normal**' eles têm quinze anos' eles têm dezesseis anos' eles têm nove aulas' eu também ficaria em pé e de grupo em grupo, e: é **estressante**' é **cansativo**' mas: essa é uma turma **muito agitada** porque só de meninos' então mais um motivo para que eles sejam agitados, eu não sei se essa daí era as últimas aulas do dia ...

Há, no trecho, apenas modalizações apreciativas (quatro no total). No início do fragmento, por exemplo, a docente avalia como normal, a partir de seu mundo subjetivo, o comportamento dos alunos, visto a idade que apresentam, o tempo que passam em sala de aula (são nove aulas todos os dias) e a predominância de meninos na turma. Porém, ter que trabalhar com essas particularidades é, como menciona, estressante e cansativo. Observamos que tais razões, na realidade, não esclarecem o comportamento discente como um todo, uma vez que as outras turmas de primeiro ano da escola são formadas por adolescentes na mesma faixa etária e que, diariamente, enfrentam nove aulas. Logo, ela indica outros fatores que poderiam contribuir para a conduta particular (agitação) da turma de Redes Industriais I, como podemos apreender a partir da leitura do próximo fragmento.

(Exemplo 12)

mas na Redes I eu tenho aula nas duas últimas aulas' é a sala **mais quente** dos primeiros anos' então tem isso' é **horrível**' eu **imagino** que para eles são as **piores** aulas as últimas' eu compreendo tudo isso e é por isso que eu **tento** se eu tô **estressada** por dentro' eu **tento** não' eu **tento entender** ...

Ela apresenta uma conjuntura (faixa etária, carga horária, período das aulas, clima da sala) desfavorável que desvenda o comportamento da turma. Essa apresentação aconteceu a partir do uso de modalizações apreciativas (quatro no total). Por isso, sua postura é de tentar entender o grupo (que concluímos devido ao uso de modalizações pragmáticas que expressam intenções de agir). Ela avalia a sala de aula da turma de Redes Industriais como a mais quente dos primeiros anos; dessa forma, sendo a sua aula nos últimos tempos do turno na tarde, o calor e o cansaço natural da turma atrapalhariam, de certa forma, o desempenho dos alunos. Ela avalia, por exemplo, que, por conta desses fatores, as suas aulas seriam (incerteza dada pelo uso do verbo “imaginar”) as “piores”. É preciso ressaltar que, apesar da agitação, a participação da turma era exemplar. Observamos que, seja durante as aulas expositivas seja durante as atividades cooperativas, havia uma colaboração e, principalmente, um interesse por

parte do grupo. Por isso, a docente releva, como afirma no trecho seguinte, muitas das brincadeiras feitas em sala durante a *Aula 2*.

(Exemplo 13)

eles se esforçam **mesmo**' eles têm consciência de que se um num fizer o outro // eles conseguem trabalhar com a pessoa que não gosta' com aquele **danado**' com aquele que **não quer nada**' com aquele // eles eles se esforçam **muito** **eu vejo** que é **muito positivo**' apesar de fazer brincadeira e tudo' por isso eu relevo' porque eu vejo que no final eles tem um **bom** resultado' então (incompreensível) ...

Observemos que, no recorte acima, a presença de três modalizações lógicas e quatro apreciativas. Estas últimas expressam juízos de valor (“danado”, “não quer nada”, “muito positivo”, “bom”) acerca dos fatos narrados. Na sua opinião, revelada a partir da modalização lógica formada pelo verbo “ver” (“eu vejo”), o resultado que a turma de Redes Industriais apresenta durante as atividades supera as brincadeiras características da turma. Isso explica a ação menos frequente de repreensão à indisciplina naquele grupo.

A participação da classe foi sentida de forma menos acentuada na turma de Automação Industrial I (*Aula 3*). Perguntamos, então, para a educadora se a nossa impressão poderia ser confirmada, o que ela nos respondeu:

(Exemplo 14)

depende' a Automação tem dia que tem uma parte dormindo tem uma parte que tá com preguiça' **depende** do horário da aula' isso **faz toda diferença** também' lá varia' eles tão **até melhores** depois das férias (eles estão **mais empolgados**), então varia **muito** com o horário' com a atenção deles' aconteceu alguma coisa na turma' varia **muito** ...

Há, no fragmento acima, quatro modalizações lógicas e três apreciativas. A modalização lógica “depende” apresenta, no trecho acima, um sentido quase-asseverativo⁴⁵, uma vez que demonstra a menor participação da turma de Automação como algo quase verdadeiro. A menor ou maior participação do grupo depende de alguns fatores, como da disposição da turma no dia e do horário da aula (este último fator é destacado pelo advérbio “muito”, em “varia **muito** com o horário”, e pela expressão “faz toda a diferença”, em “depende do horário da aula’ isso **faz toda**

⁴⁵ Termo de Castilho e Castilho (1993), que, na realidade, usam uma outra nomenclatura ao falar das modalizações. A modalização lógica, por exemplo, pode ser equiparada ao termo modalização epistêmica, que se encontra na proposta de Castilho e Castilho (1993).

diferença”). Destacamos, no trecho acima, a avaliação feita do comportamento da turma de Automação, após as férias, a partir dos parâmetros do mundo subjetivo da docente. Segunda ela, eles estão “até melhores” e “mais empolgados”, ou seja, no período em que gravamos as aulas, eles apresentavam realmente um comportamento diferenciado em relação às outras turmas.

Com relação à saída de alunos para o banheiro ou para encher garrafas de água (um problema que identificamos em quase todas as aulas da participante), ela explicou, no trecho a seguir, as razões que a levam a não permitir a saída dos alunos, gerando, até mesmo, pequenos conflitos na relação professor-aluno.

(Exemplo 15)

é porque eles querem sair mesmo e' no primeiro dia de aula' eu **sempre** digo “pessoal' eu **só** vou deixar ir ao banheiro as meninas” porque **às vezes** elas estão menstruadas' elas estão com a bexiga cheia e pode criar infecção' ela pode tá mentindo' mas eu também **não tenho como saber'** as meninas eu deixo' dependendo da situação' se a menina ficar pedindo direto eu **não vou deixar'** se você é aquela que toda aula pede' eu **não vou deixar'** mas os meninos **tem que ver** a gravidade da coisa e água eu não deixo' porque eu já disse “leva uma garrafa' eu tô com a minha aqui' eu não saio para ir pegar na sala dos professores' então o mesmo direito” e **dificilmente** eu deixo eles saírem para beber água' a não ser como // assim eles terminam todas as atividades' fazem tudo bem' até uma forma de bonus' assim eu vou liberando' mas eles não querem ir beber água não' eles querem sair para andar ...

No fragmento acima, a participante exprime uma característica do seu agir professoral, através da modalização lógica “sempre”: em todo primeiro dia de aula, ela indica a quem é permitido ir ao banheiro. Também o advérbio “só” delimita o grupo autorizado a sair (as meninas). Porém, esse consentimento não é válido também para aquelas alunas que frequentemente requerem a saída para o banheiro. De fato, a educadora utiliza a construção *ir + infinitivo* (antecedida pelo advérbio “não”), com valor deôntico de proibição, para indicar essa ressalva. Com relação às garrafas de água, ela conclui que o objetivo dos estudantes, na realidade, não é beber água, mas “sair para andar”. Ela citou, por exemplo, em outro momento da autoconfrontação, que o aluno tem todo o intervalo para encher sua garrafa, se não o faz, não tem o direito de sair no decorrer da aula. Efetivamente, durante a gravação das aulas, observamos que a participante dificilmente permitia a saída dos alunos, sobretudo para encher as garrafas de água. Ouvimos, por conta desse agir professoral, reclamações de alguns estudantes. Assim, ao contrário dos outros fatores geradores de indisciplina/conflito comentados até o momento, seu agir é firme diante dos pedidos de saída da turma. Destacamos, nesse

recorte, o elevado número de modalizações lógicas (cinco), em detrimentos dos outros tipos de modalização (um caso de modalização pragmática e dois casos de modalização deôntica), ou seja, as avaliações estão, essencialmente, aparadas nos parâmetros do mundo objetivo (que julga o valor de verdade dos fatos).

Outra questão que nos chamou atenção, no tocante as justificativas dadas pela participante ao agir discente, foi o que ela falou sobre o comportamento diferenciado da turma de Massoterapia I (*Aula 7*). Ela comentou:

(Exemplo 16)

e elas se comportam **diferente** porque sabem que eu sou a diretora de turma' aí' **às vezes** elas estão todas comportadas' fingindo que tá tudo bem' que é para eu não' no dia da formação cidadã, não falar nada' nem discutir' né" **tem dias** também que eles querem parar a aula e querem falar só dos problemas deles e a gente tem um momento **só** para isso, é é o comportamento lá é **um pouco diferente'** **tem hora** que é **muito bom'** uma relação **muito boa'** tipo ontem' assim **tem hora** que é **muito tensa'** aí tá tendo uns problemas com a liderança lá e também tem isso' é' enfim' e é a turma que tem mais dificuldade' como eu te disse' né" os alunos das notas mais baixas' também tem isso ...

A participante, através das modalizações apreciativas (cinco no total), faz uma avaliação do comportamento da turma de Massoterapia. Ela o avalia como diferente, uma vez que lá ela exerce a função de diretora de turma; ou seja, é, de certa forma, uma autoridade maior (se comparada ao restante dos professores), pois tem contato direto com os pais dos alunos, sabe o desempenho do grupo no restante das matérias e, sobretudo, é responsável pela disciplina da turma. No fragmento acima, ela deixa claro essa diferença. As modalizações lógicas (quatro) mostram os limites das avaliações subjetivas, mostrando até que ponto são verdadeiras. Por exemplo, a educadora explica que há momentos em que os estudantes fingem um bom comportamento para evitar, no momento da disciplina Formação Cidadã, queixas da docente. Há dias, por sua vez, que a turma deseja falar apenas dos problemas do grupo. Já sua relação com a turma, ela também avalia como “um pouco diferente”, visto a instabilidade (ora “muito boa” ora “muito tensa”) que apresenta. Como já se pôde apreender, há, no trecho, várias modalizações apreciativas (“diferente”, “um pouco diferente”, “muito bom”, “muito boa”, “muito tensa”). A docente faz, portanto, uma avaliação mais subjetiva da turma, provavelmente por ter uma aproximação maior com o grupo. Essa questão, porém, será mais detalhadamente discutida na próxima seção, que tratará especificamente do que diz a docente sobre a relação professor-aluno.

5.2.3.3 Relação professor-aluno

Esta seção abordará aspectos da relação professor-aluno que emergiram da fala da educadora durante a autoconfrontação. Ao ver as cenas da *Aula 3*, que aconteceu na turma de Automação Industrial I, ela comentou: “a gente **se arenga o tempo todo**’ ó’ é o **tempo todo**’ é’ se **arengando direto**’ eu e o Lucas”. Neste fragmento, a docente faz uma avaliação da sua relação com um aluno da turma. Ela deixa claro, a partir do uso das modalizações lógicas (três no total) “tempo todo” e “direto”, que essa relação é caracterizada por “intrigas”, ou melhor, brincadeiras das duas partes, demonstrando uma ligação próxima entre os dois. O verbo “arengar”, de certa forma, representa uma avaliação subjetiva por parte da educadora sobre a sua relação com o aluno. Por isso, podemos contabilizar também duas modalizações apreciativas. No próximo trecho, nós observaremos uma avaliação diferente da relação professor-aluno. A participante apresenta a relação de uma forma mais distante, com uma hierarquia mais forte.

(Exemplo 17)

é' eu acho // é **importantíssimo sem dúvida**' **tem dias** que eu sei que a aula **não** foi **legal**' que eu sei que a relação tem a ver' a Automação inclusive é a turma que eu **acho mais difícil** o relacionamento' porque têm uns que eu **acho chatos** e eu **não consigo não mostrar** e eles sabem que eu acho eles chatos' e eu digo na cara deles também' mas tá melhorando' enfim' é uma turma **muito complicada** (aqui)' mas é **importante**' agora eu não sou // eu **não acho** que o professor **tem que saber** tudo da vida do aluno' **tem que dizer** tudo' **tem que manter** uma distância' eu **não sou de abraçar**' **de ficar** beijando' **não acho** isso **certo**' atrapalha **na minha opinião**' porque tem que ver' **tem que ter** uma relação de respeito' também eu **não posso ser** a melhor amiga deles' não é assim' **talvez** quando eles terminarem o terceiro ano a gente **pode ser** amigo' mas **agora** eu sou professora' não falo da minha vida' quando eles querem tocar no assunto “tá mas a gente conversa depois” tem professor que estica' conversa e gosta e eu **tento mostrar** esse respeito' a gente **pode ter** uma relação de amizade' mas eu **prefiro** que tenha primeiro o respeito' a disciplina' depois' que eu criei a confiança na turma' como é na Edificações' por exemplo' a gente **pode brincar**' **pode falar** da vida (despreocupada com isso)' mas eu **acho muito importante** e eu sei que eu sou **fechada** também' eu sou **muito séria** com eles' brinco **só** depois que eu dei **muita** confiança à turma' mas a minha estratégia eu eu **gosto** de primeiro ter // nem que eu fique como **chata**' como **exigente**' mas no final eles reconhecem “ professora' a sua aula passa tão rápido' é a aula que a gente mais gosta' é a aula que a gente aprende mais” porque eles veem que eu não tô ali para **enrolar** aula' para falar da minha vida ...

Identificamos, no trecho, dezessete modalizações lógicas, quinze apreciativas, cinco deônticas e apenas uma modalização pragmática. Notemos que a docente inicia o seu discurso com o verbo “achar” (“eu acho”), porém, logo em seguida,

apaga essa marca modalizadora que exprime a assertiva como uma opinião, a fim de assegurar a veracidade, a certeza do que está sendo dito. De fato, ela utiliza a locução adverbial “sem dúvida” para marcar também essa certeza. Essa locução modaliza a afirmação “é importantíssimo”, que corresponde a ideia central do fragmento. Ela reconhece, a partir de fatos do seu trabalho, a importância do relacionamento entre professor e aluno para o bom andamento da aula. Por exemplo, ela sabe, tem consciência de que a relação afeta, em alguns momentos, suas aulas, como podemos verificar no seguinte trecho: “**eu sei** que a aula **não** foi **legal**’ que **eu sei** que a relação tem a ver”. A avaliação negativa que faz de alguns discentes (considera-os “chatos”) afeta, por exemplo, a sua relação com a turma de Automação, uma vez que ela não consegue disfarçar o que sente. A modalização pragmática “não consigo não mostrar” (formada pela estrutura *não conseguir + infinitivo*) comprova essa incapacidade de ação, que, de certa forma, contradiz o que havíamos analisado anteriormente (o significado do que é “ser muito profissional” para participante). Essa incoerência se amplia no seguinte fragmento: “eles sabem que eu acho eles chatos’ e eu digo na cara deles também”. Observemos que, neste recorte, ela não “disfarça” o que sente; o que vai de encontro à sua concepção do que é “ser profissional”. No entanto, ela conclui seu pensamento fazendo novamente a mesma avaliação acerca da relação professor-aluno: “mas **é importante**”.

Logo em seguida, a docente explicita sua opinião daquilo que não pode fazer parte dessa relação. Para isso, utiliza três modalizações deônticas (*ter que + infinitivo*), que revelam obrigações ou não do agir professoral: “eu **não acho** que o professor **tem que saber** tudo da vida do aluno’ **tem que dizer** tudo’ **tem que manter** uma distância”. Ela deixa claro, neste recorte, que a aproximação entre professor e aluno tem um limite, deve ter uma “distância”. Para a docente, não faz parte das obrigações do agir professoral ter uma relação de amizade com a turma (ter conhecimentos de tudo que acontece na vida do aluno ou relatar fatos pessoais). Ela acrescenta ainda: “eu **não sou de abraçar**’ **de ficar** beijando’ **não acho** isso **certo**’ atrapalha **na minha opinião**’ porque tem que ver’ **tem que ter** uma relação de respeito’ também eu **não posso ser** a melhor amiga deles”. Através da modalização lógica “não sou de”, a professora relata quais ações, ligadas ao seu relacionamento com os alunos, não fazem parte, costumeiramente, de seu agir professoral (abraçar e beijar os estudantes). Ela não acredita (“não acho”) que uma aproximação desse nível seja “certa”, ao contrário, considera que atrapalha a relação professor-aluno. A participante

faz novamente uso de uma modalização deôntica (“**tem que ter** uma relação de respeito”), revelando sua representação acerca do relacionamento que deve existir entre docente e alunos: uma relação em que predomine o respeito. A intenção do seu agir em sala de aula (apreendida a partir do uso da modalização pragmática *tentar + infinitivo*) é, de fato, mostrar esse respeito, através do seu trabalho: “porque eles veem que eu não tô ali para **enrolar** aula' para falar da minha vida”.

É importante destacar que a participante possibilita uma relação de amizade com a turma (poder brincar, poder falar da vida), mas somente após ter sido construída uma relação de confiança com o grupo, como é o caso da turma de Edificações. Até alcançá-la, a educadora se avalia como “fechada” e “muito séria”, e age dessa forma mesmo correndo o risco de ser vista como “chata” ou “exigente”. Mais uma vez, há uma contradição no seu discurso, ao considerar essa relação de amizade “muito importante”, já que anteriormente não a tinha considerado como pertencente ao trabalho do professor (“eu **não acho** que o professor **tem que saber** tudo da vida do aluno' **tem que dizer** tudo' **tem que manter** uma distância”).

Na próxima seção, a participante abordará especificamente a sua metodologia de ensino e como ela a auxilia a reduzir situações de indisciplina/conflito em sala de aula.

5.2.3.4 Metodologia de ensino

No decorrer da gravação das aulas da participante 2, observamos que ela utilizava uma metodologia diferenciada, na qual identificamos um predomínio de atividades em grupo (como a descrita na *Aula 1*). Nas equipes, verificamos que funções (coordenador, relator, guardião do silêncio e do tempo) eram distribuídas a alguns de seus membros. Apesar do objetivo do trabalho não estar ligado à análise da metodologia adotada pelas participantes durante as aulas, interessou-nos a função de guardião do silêncio, visto que, de certa forma, relacionava-se a temática da pesquisa. Por isso, na autoconfrontação, abordamos mais especificamente, como veremos no fragmento abaixo, a metodologia adotada pela docente: a Aprendizagem Cooperativa (doravante AC).

(Exemplo 18)

na verdade eu tenho usado há uns dois anos' não fui que inventei' o nome dela é aprendizagem cooperativa' é uma metodologia utilizada nos Estados

Unidos' na Europa' é uma metodologia que eu estudei **muito**' fiz um curso de uma semana' o dia inteiro sobre essa estratégia' é: tenho lido **muito** sobre isso' eu **acredito** nisso' eu **acredito** que' entre eles' eles podem aprender e eu vejo que **principalmente** a coisa de ter um coordenador e **às vezes** eu escolho o pior aluno ((gesto de aspas e diminuição do tom de voz))' o mais danado para ser o coordenador' **de propósito** porque “poxa eu agora sou o coordenador' eu tenho que ter responsabilidade de gerir meu grupo”, o guardião do silêncio é **extremamente importante**' porque depois eu joga a responsabilidade para ele' “ó' pessoal' vocês viram que foi bagunçado” e o guardião do silêncio' por que é que ele não trabalhou” então eu divido a responsabilidade também' (eu faço com que eles fiquem) “vou prestar mais atenção porque eu atrapalhei meu grupo' que atrapalhou outro grupo” ...

A leitura do fragmento acima permitiu com que identificássemos a metodologia da participante e também os critérios adotados no momento da atribuição da função de coordenador do grupo (às vezes atribuída ao “pior aluno”). Notamos também que a função de guardião do silêncio ajuda a educadora a dividir a responsabilidade da manutenção da disciplina na sala. Por isso, ela a considera “extremamente importante” (modalização lógica, pois é uma avaliação feita a partir das coordenadas formais que definem o mundo objetivo). Destacamos, nesse trecho, o uso apenas de modalizações lógicas (nove no total), baseadas nos parâmetros do mundo objetivo: as locuções adverbiais “na realidade”, “às vezes”, “de propósito”, os advérbios “muito”, “principalmente” e “extremamente” e o verbo “acreditar”.

É importante ressaltar que o fato de ser trabalho em grupo não significa que a figura do professor seja menos importante; é o que a docente afirma no fragmento seguinte.

(Exemplo 19)

eu eu acho // é **mais fácil** por um lado' mas eu **tenho que** (dá conta) também' eu **não posso simplesmente sentar** na cadeira e deixar eles fazendo' **não funciona**, eles **tem que saber** também que eu tô por perto' tô olhando' que é para a coisa funcionar ...

As três modalizações deônticas presentes do recorte (*ter que + infinitivo*, *não poder + infinitivo*) nos revela como a presença do professor se faz necessária na AC. As atividades cooperativas não livram o docente de ter que acompanhá-las de perto. Notemos que, também nesse trecho, ela inicialmente usa uma modalização lógica de caráter quase-asseverativo (“eu **acho**”); porém, logo em seguida, a participante apresenta os fatos sem modalizá-los (“é mais fácil por um lado...”), ou melhor, sem fazer uma avaliação do valor de verdade deles.

Faz parte também da sua metodologia de ensino um planejamento apurado da aula. Ela preenche todo tempo disponível com atividades, a fim de manter os estudantes ocupados e, conseqüentemente, reduzir a indisciplina, os conflitos, como podemos observar no próximo fragmento.

(Exemplo 20)

... eu não tenho muito problema de conflito' **sempre** são muito poucos' **sei** que eu **tenho** em alguns momentos' **que melhorar** a relação' **é importante** e tudo' mas não tenho // **às vezes** os professores ficam lá na sala dos professores “ah' fulaninho num sei o quê' aquele menino não quer nada” será que ele não quer nada” será que não é alguma coisa na aula que faz também ele não querer nada' ou será que ele não tá com algum' **não sei** // eu **tento muito me colocar** no lugar do aluno' né” não tenho grandes problemas não' mas eu **acho** que é por isso' porque eu planejo **bem** minha aula' se tu vai falar “ah eu tenho que falar de figuras de linguagem' mas eu vou aqui pelo o que eu sei e acompanho o livro” **para mim não funciona** **tenho que ter** dez minutos para isso daqui' quinze para isso daqui' e **eu vejo** que **funciona**' eles prestam atenção' e esses conflitos pequenos' que a gente viu nos vídeos que **sempre** tem' **é normal** para a idade deles' compreendo' eu já passei por isso' já fiz a mesma coisa' então' **não tem problema nenhum** ...

Há, no fragmento, a incidência de dez modalizações lógicas, cinco apreciativas, duas modalizações deônticas e apenas uma pragmática. Neste trecho, apesar de admitir que é preciso melhorar a relação que tem com seus alunos (modalização deôntica *ter que* + *infinitivo*, com caráter de obrigatoriedade), a participante faz uma avaliação, através da modalização lógica “sempre”, do enunciado (“os conflitos são muito pouco”) como certo, ou seja, não há uma grande ou mesmo média incidência de conflitos em suas aulas. Além disso, ela faz uma comparação entre a sua opinião acerca dos conflitos que acontecem em classe e a de seus colegas, a partir do que escuta na sala dos professores. Porém, a docente não chega a nenhuma conclusão ou talvez tenha decidido não expressá-la (“será que ele tem algum' **não sei**”). Entretanto, logo em seguida, ela revela, com certo grau de incerteza (uma vez que a sentença é introduzida pela modalização lógica “eu **acho**”), que a razão para a pequena quantidade de problemas entre ela e seus alunos é o bom planejamento que faz de suas aulas. A modalização deôntica *ter que* + *infinitivo*, no recorte “**tenho que ter** dez minutos para isso daqui' quinze para isso daqui”, exprime que, para a participante, deve haver um planejamento preciso para tudo que ela fará em sala de aula. A docente faz uma avaliação positiva dessa característica do seu agir professoral: “eu vejo que **funciona**”. Ela conclui afirmando que os conflitos não são conseqüências de aspectos do seu agir em classe, mas da faixa etária dos estudantes: “esses conflitos pequenos' que

a gente viu nos vídeos que **sempre** tem' é **normal** para a idade deles". Por isso, ela afirma não terem os conflitos “problema nenhum”.

Pudemos verificar, a partir da leitura dos fragmentos apresentados nessa seção, que a participante considera o seu planejamento, bem como a adoção da metodologia fornecida pela Aprendizagem Cooperativa como fatores que contribuem para a baixa ocorrência de indisciplina/conflito em sala de aula. Na próxima seção, veremos que outras medidas são tomadas para reduzir a indisciplina nas turmas.

5.2.3.5 Medidas para reduzir a indisciplina em classe

No decorrer da descrição das aulas da participante 2, verificamos que ela frequentemente perguntava aos estudantes se estavam cumprindo o mapeamento de sala. Nesse momento, alguns discentes se deslocavam e se colocavam no lugar requerido pelo mapeamento. Questionamos, então, a educadora o porquê dessa exigência. Ela nos revelou que, na realidade, cumpre uma regra da escola. Daí a importância de se escutar as razões do agir professoral, uma vez que não necessariamente o que faz o docente em sala de aula é uma consequência de uma decisão do próprio profissional, como veremos no trecho a seguir.

(Exemplo 21)

é' porque aqui é uma regra da escola' não é uma regra minha' eles **acham** que o aprendizado é **melhor**' tanto que o diretor de turma é cobrado' eu sou diretora de turma' eu **sei** como é que é' depois vem um professor “ah' a fulaninha lá da tua sala tava fora do mapeamento”' então é **importante** ter' é **importante** que todos os professores' eu **sei** que não são todos que fazem' mas' se eu quero na minha turma eu também **vou querer** nas outras ...

Identificamos, no fragmento, três tipos de modalizações: lógicas (duas) e apreciativas (três) e deontica (uma). Logo no início do trecho, a participante deixa claro que o mapeamento não é uma regra implementada por ela, mas pela escola. A docente falará, em outro trecho, que tal exigência acontece, em geral, nas escolas profissionalizantes. Por isso, não poderemos considerá-la uma característica do seu agir professoral, como imaginávamos durante a observação de suas aulas. A docente dá razões que, de certa forma, lhe são externas para o cumprimento dessa regra: a opinião, provavelmente de outros professores, do diretor ou, até mesmo, do órgão responsável pela educação das escolas profissionalizantes (“eles **acham** que o aprendizado é

melhor”, “eu **sei** como é que é’ depois vem um professor “ah’ a fulaninha lá da tua sala tava fora do mapeamento””). Já no próximo recorte, a professora expressa, dessa vez, a sua opinião sobre a adoção de um mapeamento nas turmas.

(Exemplo 22)

ajuda para as conversas’ na idade deles’ eu **acho** que eles’ no contexto deles aqui eu **não vejo’ pelo menos em todas** as turmas’ **não tem maturidade** para escolher o lugar para sentar’ porque eles **vão escolher** do lado dos amigos’ **vão ficar** conversando **a aula inteira**, na universidade a gente já tem essa maturidade’ sentar onde a gente quer’ mas a gente’ na idade deles’ na circunstância deles aqui’ da escola profissional e tudo’ eu **acho interessante** para evitar conversa’ para eles saberem que **tem que focar’** que eles (incompreensível)’ eu **acho interessante** ...

Há, no recorte, seis modalizações lógicas, três apreciativas e uma deôntica. Uma das modalizações lógicas identificadas no trecho aparece logo no início de seu discurso para introduzir os fatos relatados como quase-asseverativos (ou seja, não como verdades absolutas). Na sua opinião (“eu **acho**”), não há maturidade, em todas as turmas, para que o aluno escolha onde sentar em sala. De fato, ela faz previsões do agir discente, caso a medida não seja adotada (“eles **vão escolher** do lado dos amigos’ **vão ficar conversando a aula inteira**”). As modalizações apreciativas, construídas a partir de seu mundo subjetivo, expressam como a docente vê o que acontece em sala de aula. Para ela, a falta de maturidade dos estudantes torna o mapeamento uma medida interessante (“acho interessante”).

Podemos verificar que, pelas razões mencionadas pela docente no último fragmento, o mapeamento contribui para reduzir a indisciplina em classe, mais especificamente as conversas paralelas, que, como observamos, são as atitudes dos alunos que mais atrapalham o bom andamento da aula, e para as quais identificamos o maior número de intervenções das participantes. Portanto, o mapeamento poderia ser uma regra para toda a rede pública de ensino do estado. No entanto, como veremos no trecho seguinte, apenas as escolas profissionais são cobradas para cumpri-la.

(Exemplo 23)

é assim uma estratégia da escola profissional **em geral’** do mapeamento’ a gente inclusive’ no site da seduc’ a gente **tem que entrar** no sistema’ diretor de turma’ e **colocar** o mapeamento no sistema’ com a foto dos meninos (...) é uma coisa **bem organizada’** por isso a gente cobra **muito** também’ porque tá lá no sistema’ aí de repente a seduc chega’ quer ver se as coisas estão direita e **tem que estar’ né?** ...

Percebemos, no fragmento, a presença de duas modalizações lógicas, três deônticas e uma modalização apreciativa. A modalização lógica “em geral”, quase-asseverativa, apresenta a estratégia do mapeamento como pertencente à escola profissionalizante. Os diretores de turma, como a docente o é, são cobrados para o cumprimento dessa regra, como podemos notar a partir do uso das construções formadas pela modalização deôntica *ter que + infinitivo*: “tem que entrar no sistema”, “(tem que) colocar o mapeamento no sistema”, “(as coisas direitas) tem que estar”. É uma regra, portanto, imposta de cima (SEDUC⁴⁶) para baixo (professor e aluno), que deve ser respeitada e posta em prática pelos diretores de turma.

Na turma de Massoterapia I (*Aula 7*), da qual a professora é diretora, notamos que havia, em cada carteira, o nome de um aluno da turma. Tal medida tinha o objetivo de demarcar o mapeamento, a fim de evitar conflitos em classe, como podemos perceber a partir da leitura do próximo recorde.

(Exemplo 24)

... é uma coisa da direção de turmas' que a gente decidiu porque **sempre** um pegava' não sei se tu viu' tem umas salas que tem uma mesa' e é **bem melhor** a mesa' aí se não colocar o nome' aí um **vai querer'** aí **vai dar briga** e tem gente que é canhoto que precisa da cadeira esquerda' aí coloca o nome até para eles terem a preocupação de deixar limpo' se acontecer alguma coisa a gente sabe que foi na cadeira daquela pessoa ...

A partir da análise desse fragmento, notamos que essa medida também não consiste em uma prática adotada apenas pela participante, ao contrário do que imaginávamos, visto que, apenas em Massoterapia I, observamos os nomes nas carteiras. Como nos explicou a docente, a direção de turma idealizou essa medida e ela a colocou rapidamente em prática, o que não ocorreu no restante das turmas observadas. De fato, a participante mencionou que, naquela ocasião (cerca de um mês após a gravação das aulas), grande parte dos diretores de turma já havia aderido à medida. Observemos que a docente cita que, por existirem carteiras disputadas pelos alunos (as chamadas “mesas”), surgiam conflitos entre eles para decidir quem as usaria: “um **vai querer'** aí **vai dar briga**”; ela faz essa avaliação, ou melhor, essa previsão do agir discente com base nas suas vivências (é possível assegurar que a docente já se defrontou com esse tipo de conflito, a partir do uso que ela faz da construção *ir + infinitivo* que

⁴⁶ Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

indica certeza, ou seja, é uma modalização lógica asseverativa). É importante ressaltar que identificamos, nesse trecho, apenas modalizações lógicas.

Observamos, portanto, que, além do mapeamento, a fixação dos nomes dos estudantes nas carteiras foi também uma medida adotada pela direção de turmas para diminuir o conflito em sala de aula (além de procurar assegurar aos canhotos uma carteira mais apropriada).

Já a medida da caixa-depósito de celulares, que observamos circular na turma de Massoterapia I (*Aula 7*), partiu de uma ideia da participante, das professoras técnicas e dos próprios pais como veremos no próximo fragmento.

(Exemplo 25)

não' a caixa foi uma decisão minha com a turma e as professoras técnicas' elas não dão aula ainda para eles' de massoterapia' mas elas vão começar a dar aula agora e elas se envolvem **muito'** perguntam como é que tá a turma' e aí a gente com eles mesmos' os pais também' na reunião de pais eles sugeriram que fizesse essa caixa' **não tá dando muito certo não'** mas // depois **deu confusão'** uma aluna chegou "professora' a fulaninha não botou e tava usando na hora da aula" tem essas coisas também ...

Há uma modalização lógica e duas apreciativas no trecho. Notemos que a educadora faz uma avaliação negativa do resultado da norma: “não tá dando muito certo não”. O advérbio “muito”, colocado antes do adjetivo “certo” e a repetição do advérbio “não” ao final frase podem revelar que, de certa forma, as expectativas foram quebradas (esperava-se que houvesse uma adesão total do grupo; o que não aconteceu, ocasionando até mesmo conflito na sala). Como a medida buscava prevenir/interromper o uso de celular em sala, perguntamos-lhe se a utilização do aparelho atrapalhava o seu trabalho, o que ela respondeu:

(Exemplo 26)

para mim' na minha aula' eu **não vejo** que atrapalha' mas como eu vejo que é uma regra da escola' eu **tenho que seguir'** eu digo para eles "pessoal' tem regras aqui que eu **não gosto'** que eu **não concordo'** mas eu **vou fazer'** porque eu aceitei tá aqui' então eu **tenho que fazer'** as regras' vocês também" tem um monte de demanda que mandam para mim que eu **não gosto'** eu **não acho coerente** com aquilo que eu **tenho que fazer'** porque essa coisa do celular **nunca** me incomodou não' eles me respeitam **muito'** como eu chego **muito séria** e **boto os pingos nos is** nas primeiras aulas e é **tudo muito organizado** na minha aula' eu não dou espaço para eles brincarem' **não tenho problema** com isso' mas é uma regra da escola' então' **tenho que seguir'** né" ...

Já, neste trecho, notamos um maior número de modalizações: seis lógicas, cinco deônticas e oito apreciativas. As modalizações lógicas, que expressam uma opinião pessoal (“para mim” e “não vejo”), apresentam os fatos como quase-asseverativos, uma vez que não os apresenta como verdades absolutas. Para ela, o celular não é considerado um fator que afeta o seu agir professoral. Porém, como a não permissão do uso de celular em sala é uma regra da escola, ela se vê obrigada a cumpri-la. A construção *ter que + infinitivo*, em “tenho que seguir” e “tenho que fazer as regras”, é uma modalização deôntica, que exprime essa obrigatoriedade. Dessa forma, a docente segue a regra mesmo avaliando-a negativamente: “não gosto”, “não concordo”, “não acho coerente”. Ela assegura ainda, através de uma modalização lógica, que “essa coisa do celular **nunca** me incomodou não” e explica as razões dessa avaliação. A participante julga o seu agir como: “eu chego **muito séria e boto os pingos nos is** nas primeiras aulas”. A seriedade, a franqueza, a organização obtêm, como resultado, o respeito dos alunos; o que explica o fato do uso de celular em sala de aula não a incomodar, ao contrário do que obtivemos da participante 1.

Novamente, vimos que as características do agir professoral são apontadas como as razões do baixo conflito em sala. Na seção abaixo, porém, outras explicações serão dadas pela docente para indisciplina/conflito em sala de aula.

5.2.3.6 Possíveis causas da diferença comportamental entre as turmas observadas

Como foi possível notar a partir da descrição das aulas na seção 5.2.2, há uma diferença entre as turmas da escola no que diz respeito ao comportamento discente. A nossa hipótese era de que a maior concentração de alunos do sexo masculino poderia explicar a agitação da turma de Redes Industriais I (o que se confirmou parcialmente, como vimos anteriormente), e a maior concentração de estudantes do sexo feminino esclareceria as conversas paralelas e os conflitos na turma de Massoterapia I. Neste último caso, porém, a docente nos apontou outra razão para o pior comportamento deste grupo.

O questionamento sobre a diferença comportamental entre as turmas surgiu no momento em que a docente tecia elogios à turma de Edificações I, que, como falamos na *Aula 4*, apresentou pouquíssimos casos de indisciplina/conflito.

(Exemplo 27)

ah' é a **melhor** turma da escola, ontem eu deixei eles // eu fiquei **impressionada**' parabeneizei e tudo' porque ontem' a gente tá sem dois professores de matemática' eu fui substituir aula' só que a gente também **tem que passar** nota, eu deixei eles sozinhos' eu passei a atividade da aprendizagem cooperativa' dizendo' dividi as funções' mostrei para a líder' falei para a turma' dei o voto de confiança' eles fizeram tudo sozinhos' não teve nenhum conflito lá' eles terminaram duas e quarenta que é a hora que termina a aula, fiquei **impressionada impressionada**' "pessoal' vocês têm tudo para ser a **melhor** turma dessa escola" eles são **fantásticos**' realmente eu (incompreensível) ...

Destacamos, no trecho acima, o elevado número de modalizações apreciativas (seis no total) e apenas uma modalização deôntica (de natureza impositiva). Notemos que a docente faz, logo no início, uma avaliação positiva da turma, “é a melhor turma da escola”, e faz, com isso, uma comparação dela com as demais turmas, ao usar o grau superlativo relativo sintético (*ser + artigo definido + adjetivo*). Ela cita, para comprovar sua avaliação, uma experiência concreta de comportamento exemplar da turma. Mesmo já sabendo das qualidades do grupo, a docente, como ela mesma diz, ficou “impressionada” (adjetivo que ela repete outras duas vezes) com a postura impecável da turma, que realizou a atividade cooperativa, sem apresentar “nenhum conflito”, mesmo sem a presença da professora. Por isso, ao final, ela os avalia como “fantásticos”. Diante disso, perguntamos-lhe qual seria a explicação para a diferença entre as turmas, o que ela respondeu:

(Exemplo 28)

é na hora da seleção' os melhores alunos vão para as turmas de Edificações' porque Edificações' no final' é engenharia' né” então os melhores alunos vão ali e os piores vão para massoterapia também tem isso, eles // a gente **tenta meio que esconder** isso deles mas **no final** eles sabem (...) que eles são **considerados a pior** turma da escola' aí tem isso também' que é **meio chato** assim mas ...

Identificamos, no fragmento, duas modalizações apreciativas e apenas uma modalização lógica e uma pragmática. Como a participante explica, no momento da seleção, os melhores alunos escolhem a turma de Edificações, uma vez que o curso os prepara para a faculdade de engenharia. Como as vagas são limitadas, os piores alunos vão para a turma de Massoterapia, que, dentre o restante das turmas (Automação e Redes Industriais), é a menos prestigiada. Como menciona a professora, a intenção da escola (revelada pelo uso da modalização pragmática *tentar + infinitivo*) é ocultar essa realidade dos alunos, o que, efetivamente, não acontece (“no final eles sabem”). A

avaliação final “meio chato” revela o que a participante sente diante desse fato. Para a educadora, talvez essa situação impacte mais por ela ser diretora de turma de Massoterapia I. No entanto, não tivemos acesso a essa informação na autoconfrontação.

Apesar de haver turmas mais indisciplinadas, a participante considera pequenos os problemas que acontecem na escola, no que diz respeito à indisciplina e aos conflitos existentes nela. Para ela, o fato de haver uma seleção ajuda a manter o colégio longe de problemas mais graves, como podemos observar no trecho: “é por isso também que eu **gosto** das escolas profissionais porque tem essa seleção e querendo ou não filtra **um monte de problemas**’ né”. Com base no mundo subjetivo, ela faz uma avaliação positiva da existência de um processo seletivo para o ingresso de alunos nas escolas profissionalizantes, um diferencial com relação às escolas regulares. A seleção, como afirma, “filtra um monte de problemas”, ou seja, não apenas seleciona os melhores alunos inscritos como deixa de fora problemas que os discentes com um menor desempenho podem ter.

O discurso apresentado pela professora, difere muito daquele exposto pela participante 1, que se mostrou contrária à realização de seleção para o ensino público. Contudo, notamos que efetivamente o número de indisciplina/conflito foi menor nessa escola profissionalizante. Observamos também uma maior participação dos alunos nas atividades de classe. No entanto, não podemos generalizar nossos resultados para todas as escolas profissionalizantes do Estado e afirmar, com isso, que a seleção é a responsável por essa diferenciação. Certamente, um trabalho comparativo, que contasse com um número maior de professores que atuassem em escolas profissionalizantes e de professores que atuassem em colégios regulares, seria o ideal para se chegar a uma conclusão como, por exemplo, de que a seleção contribui para a redução de indisciplina/conflito em sala de aula, de que as medidas tomadas pela escola profissionalizantes (como por exemplo o mapeamento) auxiliam essa diminuição, de que a realização de atividades cooperativas colaboram para o controle na disciplina em classe etc. É preciso deixar claro que nosso objetivo com essa pesquisa é apreender as representações do agir professoral diante de indisciplina/conflito em sala de aula, e não realizar um estudo comparativo entre o agir e as representações das duas participantes. Obviamente, fizemos, em alguns momentos, comparações entre seus discursos, mas sempre de forma secundária. Não descartamos, porém, como falamos acima, a importância de um trabalho comparativo para se responder a outras questões.

A última seção deste capítulo descreve e analisa as respostas da participante ao questionário da pesquisa.

5.2.4 O Questionário

Nosso objetivo, com a aplicação do questionário⁴⁷, é verificar a existência de fatos e de representações não reveladas durante as aulas e durante a autoconfrontação. Por exemplo, nas respostas da primeira participante, identificamos uma dificuldade para lidar com atitudes preconceituosas do aluno. Porém, em apenas um momento das 14 horas que permanecemos em sala, identificamos um conflito como esse.

Como consiste na última etapa da coleta dos dados, o questionário foi enviado à colaboradora logo após a sessão de autoconfrontação. Ele é composto de quatorze perguntas, quatro delas elaboradas para possibilitar a construção de um perfil da participante. A partir delas, chegamos as seguintes informações: sexo (feminino), onde cursou a educação básica (rede privada e pública), experiência em sala de aula (seis anos) e último nível de formação (especialização). O restante das questões tinha uma ligação com a temática da indisciplina/conflito em sala de aula. Na primeira pergunta, questionamos-lhe se havia um bom relacionamento com os seus alunos. Ela respondeu que sim (ao contrário da participante que 1, que respondeu “às vezes”). Logo em seguida, foi-lhe perguntado qual seria sua maior dificuldade na relação com os seus alunos. O que ela respondeu: “Não lembro de dificuldades **significativas**, minha relação com os alunos é **bem agradável**. **Considero normais** os **pequenos** conflitos”. As avaliações feitas pela docente confirmaram o que ela disse na autoconfrontação.

Em outra pergunta, questionamo-la quais dificuldades encontra ao ministrar uma aula. Para a participante: “sala de aula quente, com pouca ventilação; e falta de recursos, como *datashow*, caixas de som, microfone” são suas maiores dificuldades. De fato, na autoconfrontação, ela relatou sua dificuldade em se adaptar à escola, uma vez que ensinava, anteriormente, em um colégio padrão MEC:

(Exemplo 1)

... quando eu sai da Itaitinga' que era uma profissional' embora fosse padrão MEC' eu **sinto muita falta** da estrutura de lá' era tudo no ar-condicionado'

⁴⁷ Apêndice B.

quatro datashows disponíveis' salas de auditório' anfiteatro' uma mega estrutura' eu **sofri muito** com a estrutura' **senti muito**' nas salas dos professores eu **não consigo planejar**' porque **todo mundo** conversa o **tempo todo**' eu venho para cá ou boto meus fones de ouvido lá e tento planejar' mas é muito complicado' mas enfim ...

Notemos que a resposta dada à questão e o que foi dito na autoconfrontação se equivalem. No trecho acima, ela faz avaliações, utilizando-se de modalizações apreciativas, mais especificamente, os verbos “sentir” (“sinto muita falta”, “senti muito”) e “sofrer” (“sofri muito”). Tais avaliações foram intensificadas pelo advérbio “muito”. É importante mencionar que, apenas no momento que falou da estrutura da escola, observamos razões que realmente afetavam o seu agir professoral. Diversamente do que verificamos na análise do discurso da participante 1, a indisciplina/conflitos em sala de aula pouco abalam a segunda colaboradora.

Na questão seguinte, ela nos informou que a indisciplina dos alunos interfere, às vezes, no bom andamento de sua aula. Pedimos, então para que ela selecionasse, dentre uma lista de itens, o que ela considerava como indisciplina. A educadora indicou: conversas paralelas, exibicionismo, cochichos, uso de aparelho celular ou eletrônicos em geral e comentários ou perguntas despropositadas. O exibicionismo foi destacado pela participante como preponderante. É interessante destacar que, durante a autoconfrontação, a professora disse não se importar com o uso do aparelho celular em classe: “essa coisa do celular **nunca** me incomodou não”; porém, selecionou o seu uso como um caso de indisciplina.

Outra questão que nos inquietava era saber quais fatores a participante poderia apontar como possíveis explicações para a indisciplina de seus alunos⁴⁸. Nós disponibilizamos os seguintes itens para seleção: hábitos familiares trazidos para a escola, alunos com traços hiperativos, organização escolar, drogas, desmotivação, despreparo do professor para lidar com a indisciplina da turma, problemas familiares, características da idade e outros. Ela selecionou apenas o primeiro item, os hábitos familiares trazidos pela escola, como explicação para a indisciplina em sala. Podemos destacar, nessa resposta, dois pontos fundamentais: a importância, para a participante, da família para entender o comportamento indisciplinar em classe e a não seleção do item “características da idade”, mencionado, em vários momentos na autoconfrontação, como uma das razões para os pequenos conflitos/momentos de indisciplina

⁴⁸ Também nessa questão oferecemos uma lista de itens para seleção, porém, sempre possibilitando a adição de novos itens pela participante.

identificados durante suas aulas. Selecionamos trechos da autoconfrontação que comprovam a incoerência entre a resposta ao questionário e o seu discurso na autoconfrontação no que diz respeito a não seleção do item “características da idade”: “é normal' eles têm quinze anos' eles têm dezesseis anos' eles têm nove aulas' eu também ficaria em pé e de grupo em grupo” e “esses conflitos pequenos' que a gente viu nos vídeos que **sempre tem' é normal** para a idade deles”.

Já com relação ao modo como a participante acredita se comportar diante de momentos de indisciplina, ela escreve que: “Uso de empatia, tentando me colocar no lugar do aluno; chamo a atenção do aluno em particular, voltando ao conteúdo imediatamente, a fim de não chamar atenção para o conflito; algumas vezes, uso de ironia, para que o aluno tenha consciência de que sua indisciplina prejudica a todos”. A resposta está claramente de acordo com o que foi relatado na autoconfrontação e também com o que foi observado durante a gravação das aulas. De fato, verificamos o uso de ironia, o combate rápido à indisciplina (a docente não se delonga na repressão que faz de atitudes indisciplinadas e de conflitos em classe) e, de certa forma, a empatia, uma vez que a educadora releva muitas situações que poderiam causar problemas na relação professor-aluno (por exemplo, a circulação de alunos pela classe) por se colocar no lugar dos estudantes. Destacamos os fragmentos da autoconfrontação que comprovam essa coerência: “eu sempre tentei usar a empatia, eu já tive quinze anos' eu sei como é” e “uso muita ironia e e falo rapidinho e volto para a matéria' porque se eu ficar ali' os alunos vão ficar na piada”.

Por fim, na última questão, interessava-nos saber quais eram, segundo a participante, as melhores estratégias para mediar situações de conflito em classe. A educadora mencionou as estratégias que ela utiliza e que considera eficientes: “Coloque-me no lugar do aluno, a fim de não tomar medidas precipitadas. Confronto o problema em sala, para que se resolva imediatamente. Utilizar "Aprendizagem Cooperativa" e fazer os alunos vivenciarem os conflitos, refletindo sobre a importância de superá-los através do trabalho em grupo”. Novamente a empatia e a rapidez para enfrentar os conflitos se apresentam como medidas utilizadas pela docente e consideradas eficientes por ela para lidar com situações conflituosas durante as aulas. Acrescenta-se a ela a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que também foi citada pela participante, na autoconfrontação, e foi avaliada, nessa etapa, como um auxílio para lidar com essas situações.

Nas respostas ao questionário, a participante se mostrou coerente com o que disse na autoconfrontação e com o seu agir real, em sala de aula, com pequenas exceções: ela considerou o uso do celular como indisciplina, uma opinião contrária ao que relatou na autoconfrontação; além disso, a professora não selecionou o item “características da idade” como uma possível explicação para a indisciplina de seus alunos, porém, em mais de um momento da autoconfrontação, a docente apontou a faixa etária dos estudantes como uma das razões da indisciplina.

Destacamos, da análise que foi feita do discurso da segunda colaboradora, que a indisciplina e o conflito em sala de aula são enfrentados, por ela, a partir de um bom planejamento, de atividades cooperativas, de demonstração de respeito e compromisso, de empatia e de ironia. Notamos também que a docente busca não demonstrar o que sente aos discentes (o que considera ser profissional); porém, nem sempre consegue fazê-lo. Por fim, verificamos que ela se diz não abalar pela indisciplina e pelos pequenos conflitos que identificamos em suas aulas. Ela, na realidade, considera-os normal para a faixa etária de seu público.

No próximo capítulo, apontaremos as conclusões que obtivemos com esta pesquisa, os objetivos que foram alcançados e as respostas às questões que nos motivaram a realizá-la.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trata de um estudo sobre as representações que o professor de português faz de seu trabalho diante de situações de conflito em sala de aula, através da análise das modalizações presentes em seu discurso em sala de aula, quando submetido à técnica de autoconfrontação e a um questionário. A pesquisa buscou também analisar as modalizações presentes no agir real do professor. Para isso, analisamos o discurso de duas professoras da rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Os objetivos da pesquisa em questão foram formulados com a finalidade de dar respostas aos seguintes questionamentos:

- a) Como o professor modaliza o seu discurso ao se defrontar com situações de conflito/indisciplina em sala de aula?
- b) Como o professor modaliza o seu discurso ao falar de seu agir professoral diante de situações de conflito/indisciplina em sala de aula?
- c) De que forma as situações de conflito/indisciplina em sala de aula interferem na frequência dos tipos de modalização no discurso do professor?

Ao respondê-los, alcançamos os objetivos deste trabalho e, assim, acreditamos ter contribuído para as pesquisas que analisam o trabalho do professor, as relações professor-aluno, bem como aquelas que adotam o referencial teórico-metodológico do interacionismo sociodiscurso. Apresentamos, a seguir, as considerações feitas acerca dos principais resultados obtidos.

No que diz respeito ao discurso das duas participantes ao se defrontarem com situações de conflito/indisciplina em sala de aula, ou seja, ao agir real das professoras, verificamos que houve o predomínio de modalizações deonticas de natureza permissiva (*poder + infinitivo*), revelando-nos a importância da colaboração dos estudantes para que o trabalho do professor aconteça. No entanto, no discurso da primeira participante, observamos também um número considerável de modalizações deonticas com valor impositivo (verbos no imperativo) diante do uso de objetos não permitidos em classe (principalmente do celular). Nesse momento, a docente enfatiza a hierarquia que existe em sala de aula. Notamos que a conversa paralela foi o comportamento indisciplinar mais frequente nas aulas. No entanto, em muitos

momentos, as professoras não interviam para contê-la. Além disso, através desse estudo, constatamos que as duas colaboradoras adotaram estratégias diferentes para lidar com as situações de conflito em classe. A participante 1, por exemplo, utiliza humor e uma maior aproximação com os alunos para enfrentá-las, já a segunda colaboradora lança mão de atividades cooperativas, ironia e de um bom planejamento. Porém, tais estratégias não eram fixas, mas variavam a depender do grupo com os quais cada qual lidava. Observamos também que, em geral, as situações consideradas conflituosas para cada participante eram diferentes. A título de exemplo, enquanto o uso do celular é considerado um comportamento indisciplinar para a participante 1, para a segunda colaboradora, tal atitude discente não configura um motivo para intervenção. Para explicar essa diferenciação, foram destaques as representações de cada educadora, reveladas na autoconfrontação. O contexto de produção foi também outro fator importante, visto que as duas colaboradoras atuam em escolas distintas da cidade e de natureza distinta (escola regular e escola profissionalizante).

No que diz respeito às modalizações no agir representado das participantes, identificamos o uso, principalmente, de modalizações lógicas e apreciativas (sobretudo, no discurso da segunda colaboradora), revelando-nos que as avaliações sobre a indisciplina e os conflitos em sala de aula são feitas tendo como base, principalmente, parâmetros dos mundos objetivo e subjetivo das educadoras. Porém, destacamos que, apesar de, em números absolutos, as modalizações lógicas e apreciativas predominarem no discurso da primeira colaboradora, nas temáticas *papel do professor e ação docente diante de conflitos/indisciplina* prevaleceram, respectivamente, modalizações deonticas e modalizações pragmáticas, ao contrário do que observamos no discurso da participante 2, no qual, em todas as temáticas, houve o predomínio das modalizações lógicas e apreciativas.

Por fim, pudemos entender as razões do agir professoral diante de situações de conflito/indisciplina durante as aulas a partir das representações que emergiram na autoconfrontação. Como principais resultados, constatamos, por exemplo, que o agir firme e inflexível da primeira participante, no momento de lidar com o uso do celular em sala, é um reflexo das suas representações sobre como o celular pode ser uma ameaça para o professor. Já com relação à segunda participante, foi-nos revelado a importância da adoção de atividades cooperativas para lidar com a indisciplina e os conflitos em sala de aula. Em geral, as representações das participantes revelaram o papel de mediador do professor, os limites da profissão docente ao lidar com a

indisciplina em classe, o que pensam sobre o agir discente, sobre a relação com os seus alunos, os problemas estruturais da escola e as características do agir professoral de cada uma. Observamos também que as duas participantes buscam entender as razões do comportamento indisciplinar dos estudantes, o que nos pareceu amenizar o que sentem diante da indisciplina em classe. As colaboradoras apontam, como principais razões dos atos indisciplinares, fatores externos à relação professor-aluno, confirmando o resultado obtido em outras pesquisas da área. Finalmente, observamos que o impacto da indisciplina é maior para a colaboradora 1. De fato, identificamos um maior número de comportamentos indisciplinares durante as suas aulas. O contexto de produção e a metodologia de ensino podem ser possíveis explicações para as diferenças identificadas entre as docentes.

Os dados analisados são ricos em possibilidades de investigação. Isso mostra que nem de longe demos conta de tudo que sobressaiu. Esta não era nossa intenção. Por esse motivo, elencamos algumas possibilidades de pesquisa:

- A questão observada da metodologia de trabalho das professoras chamou a nossa atenção. Mais especificamente, a Aprendizagem Cooperativa, metodologia adotada pela segunda participante da pesquisa;
- O fato de o celular ser apresentado como ponto negativo, motivador de indisciplina, faz-nos recorrer a questões sobre o uso de tecnologia em sala de aula;
- Cenas de indisciplina fizeram sobressair questões que dizem respeito à relação de poder em sala de aula e à quebra de paradigma da interação;
- O fato de existirem estratégias discursivas, que serviram para modalizar o discurso, mas que fugiam das modalizações clássicas nos chamou a atenção.

REFERÊNCIAS

- ABRITTA, C. S. A função da modalização na fala do mediador: o uso de ir + infinitivo. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 4, p. 1-9, 2004. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/carolina_scali_abritta.pdf. Acesso em: 23. fev. 2015.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- BARBISAN, L. B. & TEIXEIRA, M. T. Polifonia: origem e evolução no conceito de Oswald Ducrot. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002. p. 161-182.
- BARROS, M. K. **Relações de poder em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado**. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Fortaleza, 2009.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BOCCHI, K. C. B. **Comportamentos de indisciplina**: uma análise de sua ocorrência em sala de aula. 2002. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BOCCHI, K. C. B. **Indisciplina em sala de aula**: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. v.1. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 out. 2012.

BRITO, C. S. **A indisciplina na educação física escolar**. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso : por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2012.

BRONCKART, J.P. ; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

BRONCKART, J. P. ; GROUPE LAF (eds). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: FAPSE, UNIGE, 2004, 103p.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, 208p.

BRONCKART, Jean - Paul. Ensinar: Um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU - TARDELLI, L.S. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, 176p.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado Nº 236, de 2012. Dispõe sobre a aplicação da lei penal. **Senado Federal [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=111516&tp=1>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

CAMPOS, C. M. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação da língua. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 6, n. 2, 139-169, jul./dez., 2007.

CASTILHO, A., CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: R. Ilari (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1993. v.2.

CERVONI, J. As modalidades. In. CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989, p. 52-83.

CICUREL, F. **Agir professoral et enseignement de la lecture** : questions d'observations et d'épistémologie. *In*: I FÓRUM DE LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS, 1, **Anais...**2008, Fortaleza, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. (org). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DAMKE, A. S. **A percepção social da indisciplina escolar**. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2008.

FAZENDA, I. C. A. [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FONTOURA, A. R. K.; COLLING, A. M. A dinâmica do poder no cotidiano escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.1, p.175-191, 2012.

FOUCAULT, M.. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUERRA, V. M. L. **Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. 215 p.

GUERRA, V. M. L. **As relações de poder na sala de aula**. Disponível em: <http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/vania/AS%20RELA%C7%D5ES%20DE%20PODER%20NA%20SALA%20DE%20AULA.pdf>. Acesso em: 03. jun. 2013.

GUIMARÃES, E. Argumentação e sentido. In: _____. (Ed.) **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995, p. 49-61.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. 2 v.

KANEKO-MARQUES, S.M. Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira. **Alfa**, São Paulo, v.56, n.1, p.271-292, 2012.

KLAUTAU, E. L. G. Mecanismos enunciativos: um traço da hierarquia organizacional nos escritos de trabalho. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 186-200, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? **ANPOLL**. Campinas: Pontes, 2013.

LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental**. 2001. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2001.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. de M. [et al] (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Ana Rachel, org. **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MOLON, N. D.; VIANNA R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.142-165, 2012.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3 – São Paulo: Cortez, 2004, p.311-351.

MORENO, C. T. C. Sobre pontes: o imperativo da interdisciplinaridade no mundo das bibliotecas digitais. **REVISTA USP**, São Paulo, n.80, p. 88-95, dez./fev. 2008-2009.

MUNIZ, M. I. A.; NEPOMUCENO, A. R. Autoconfrontação simples: condições de produção e autoconhecimento. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 81-111, 2010.

MUNIZ, J. O. C. **Concepções e Atitudes dos Professores a respeito da Indisciplina escolar**: Leitura do Cotidiano de uma Escola Pública de Mato Grosso. 2003. 105f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, v.3, 2011.

NAKAYAMA, A. M. **Disciplina na escola**. O que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. 1996. 239f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1996.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS**. OECD Publishing, Paris, 2009.

Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en. Acesso em: 23. fev. 2015.

OLIVEIRA, M. I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, jul./dez., p. 289-305, 2009.

_____. **Indisciplina escolar**: representação social de professores que atuam no ensino fundamental da Cidade de Cáceres/MT. 2002. 170f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, R. L. G. **As Atitudes dos Professores Relacionadas à Indisciplina Escolar**. 2004. 186f. (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

PANIZZI, C. A. F. L. As relações afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27. 2004. Caxambu. **Anais ...**, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>. Acesso em: 29. nov. 2013.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. 169f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

PLAZAOLA GIGER, I. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In; MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EdUEL, 2004.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente**: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. 2011. 217f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEIXOTO, C. M. M. Modalidade e estratégias argumentativas em artigos de opinião no Brasil e em Portugal. **Intertexto**, Uberaba, v. 5, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto>. Acesso em: 23. jan. 2014.

PEREIRA, M. A. S. **Indisciplina escolar**: concepções dos professores e relações com a formação docente. 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PINHO, E. M. de; FERREIRA, C. A.; LOPES, J. P. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013.

PIROLA, S. M. F. **As marcas da indisciplina na escola**: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas. 2009. 155f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

PIAGET, J. L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In: FRAISSE, P.; PIAGET, J. (eds). **Traité de psychologie expérimentale**, Paris: PUF, 1963, p. 137-184.

SALGADO, J. L. Advérbios modalizadores discursivos, advérbios de comentário avaliativos ou palavras modais?: um estudo comparativo das descrições gramaticais do item lexical advérbio em português e alemão. **Pandaemonium ger.**, São Paulo, v. 15, n. 19, Jul. /2012, p. 154-184.

SANTOS, A. P. A. **A manifestação das relações de poder na interação verbal do estagiário em sua prática docente**. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SELLA, A. F.; CORBARI, A. T. A expressão “é + adjetivo” em função modalizadora. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n.3, p. 139-148, set./dez. 2008.

TREVISOL, M. T. C. A (in)disciplina na escola: cartografando o fenômeno. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6; SEMINÁRIO DE PESQUISA, 3; MOSTRA INTEGRADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2, 2005, Joaçaba – SC. **Anais...**, Joaçaba – SC : Editora UNOESC, 2005, p. 71-80.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto professor diretor de turma**. Fortaleza, SEDUC, 2015. 2 p. Disponível em:

http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf. Acesso em: 23. fev. 2015.

SOUZA, D. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial.** 2005. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

VEÇOSI, C. E.; CÔRREA, M. C. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 11-26, jan./jun. 2012.

YASUMARU, V. T. Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental. 2006. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.