

NOVOS ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DAS DINÂMICAS DE SALA DE AULA DO SECUNDÁRIO

Nuno Ferreira

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, Lisboa, Portugal

Resumo A relevância do impacto das novas TIC na sociedade e na vida quotidiana dos atores sociais tem permitido estender a análise sociológica para lá das características e dos processos mais evidentes da sociedade em rede. Uma vez que a incidência de tais fenómenos se cruza com as formas de comunicar e de aceder à informação, não será descabido contemplar a hipótese de reconfigurações em contextos de ensino, nomeadamente na sala de aula e na própria relação pedagógica. A análise da sala de aula do secundário deve tomar em consideração estas realidades emergentes e conjugá-las com modelos já existentes. O presente artigo propõe-se alimentar o debate sociológico em torno das mudanças da escola, com novos elementos para uma análise atual da sala de aula.

Palavras-chave relação pedagógica, observação em sala de aula, sociedade em rede.

Abstract The relevance of the impact of new ICTs on society and everyday life of social actors has allowed sociological analysis to extend its grasp far beyond the obvious features of the network society. Since the incidence of these phenomena intersect with ways of communicating and accessing information, it becomes increasingly reasonable to consider a series of changes and reconfigurations within teaching contexts and, essentially, the pedagogical relationship. The analysis of the secondary classroom must take into account these emerging realities and combine them with existing models. This article proposes widening the sociological debate around school changes, contributing with new analytical features concerning classroom ethnography.

Keywords pedagogical relationship, classroom ethnography, network society.

Résumé La pertinence de l'impact des NTIC sur la société et la vie quotidienne des acteurs sociaux a permis de prolonger l'analyse sociologique au-delà des caractéristiques et des processus plus évidents de la société en réseaux. Comme l'incidence de ces phénomènes se croise avec des pratiques de communication et d'accès à l'information, il n'est pas déraisonnable de considérer la possibilité de reconfigurations au sein de l'enseignement, en particulier dans la salle de classe et dans la relation pédagogique. L'analyse de la classe secondaire doit tenir compte de ces nouvelles réalités et doit les combiner avec des modèles existants. Cet article se propose d'alimenter le débat autour des changements sociologiques de l'école, apportant de nouveaux éléments à une analyse actuelle de la classe.

Mots-clés relation pédagogique, observation en classe, société en réseaux.

Resumen La importancia del impacto de las nuevas TIC en la sociedad y la vida cotidiana de los actores sociales ha permitido ampliar el análisis sociológico más allá de las características y

procesos más evidentes de la sociedad red. Dado que la incidencia de estos fenómenos se entrecruza con formas de comunicarse y acceder a la información, no será irrazonable considerar la posibilidad de una reconfiguración en la enseñanza, en particular en el aula y en la relación pedagógica. El análisis de la clase secundaria debe tener en cuenta estas realidades emergentes y combinarlas con los modelos existentes. En este artículo se propone alimentar el debate en torno a los cambios sociológicos de la escuela, con nuevos elementos para un análisis actual de la clase.

Palabras-clave relación pedagógica, observación en el aula, sociedad red.

Considerações iniciais

A pesquisa de terreno em sala de aula encerra inúmeros desafios sociológicos, desde logo pela aparente delimitação da ação dos agentes envolvidos. A desmontagem dos elementos presentes na ação quotidiana de uma turma “a acontecer” resgata, se seriamente analisada, processos do todo social, nem sempre fáceis de identificar. Estudar a escola numa sociedade em rede cada vez mais complexa (Castells, 2002), onde práticas e relações sociais se reconfiguram a um ritmo cada vez mais intenso, torna-se tão desafiante quanto arriscado. Neste sentido, e no que diz respeito à pesquisa de terreno feita em sala de aula, os aspetos cognitivos constituem uma dimensão importante com potencial heurístico crescente. Todavia, não deverão ser esquecidos elementos próprios de um *ethos* emergente quando, precisamente, as atitudes face à disciplina em sala de aula, ou a determinadas regras escolares são postas à prova por via da presença inesperada — no imediato e enquanto recurso sempre alcançável — das novas TIC. Fenómenos ilustrativos disto mesmo são o uso do telemóvel na sala de aula e os desafios crescentes para o controlo do plágio, no âmbito dos trabalhos escolares.

A sala de aula não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos escolares. É também um espaço de socialização de normas e regras, e ainda um meio de comunicação e interação com processos menos explícitos de negociação; no fundo, um jogo de forças de atores. Como tal, a pesquisa no terreno constitui uma estratégia analítica adequada para atingir mecanismos sociais que, de outra forma, seria impossível contemplar.

No meio disto tudo, um saldo agencial e comunicacional, certamente influenciado por novos automatismos incorporados, derivados das novas práticas. O ritmo cada vez mais frenético, assim como uma saturação de estímulos e solicitações da atenção — SMS, telefonemas, ecrãs de todo o tipo omnipresentes a debitem informação, etc. — fazem desta uma condição da interação cuja gestão pessoal se torna, porventura, desafiante no mundo contemporâneo. Assim, o potencial das dinâmicas de atenção, no quadro da interação em sala de aula, deverá ser explorado enquanto indicador privilegiado, a par de outros, como se verá.

A escola e o impacto das TIC

Algumas das mudanças mais visíveis no espaço escolar nos últimos anos resultam, em boa parte, da modernização tecnológica levada a cabo com o objetivo de inscrever a escola portuguesa na sociedade da informação.¹ As iniciativas têm incluído a formação de docentes, a crescente implantação de computadores em salas de aula ou outras e, mais recentemente, a instalação de quadros interativos como meios de auxílio ao ensino de determinadas disciplinas.

As novas relações entre produção e disseminação de conteúdos, tornadas possíveis através de uma variedade crescente de meios tecnológicos, reformulam — como é evidente na nova cultura de partilha e apropriação ilegítima — as condições de audiência e autoria. O seu verdadeiro impacto na vida escolar, ainda está por desvendar, em larga medida. O acesso, virtualmente infinito (nem sempre fidedigno), à informação tem também tido efeitos no espaço escolar, nomeadamente através de uma cultura emergente de plágio, por parte dos alunos, com vista à produção e rendimento escolares. Em Portugal, estudos como o de Ponte e outros (2009), relatam o facto de crianças e jovens utilizarem cada vez mais a internet para fazerem os trabalhos escolares, mais com o objetivo de plagiar e não tanto de levar a cabo uma pesquisa cuidada e potenciadora de aprendizagem.

Ao mesmo tempo que todas estas mudanças se foram implementando, um outro objeto, dir-se-ia quase sub-repticiamente, instalou-se no quotidiano de professores e alunos. Se ao início foi sendo aceite sem grandes oposições, o telemóvel acabou por se tornar um elemento proibido — pelo menos em regra — nas salas de aula.²

Recorde-se o mediático episódio da aluna que, em março de 2008, em plena aula, se envolvera numa acesa discussão com a professora, tentando recuperar o telemóvel que esta lhe havia retirado. Um vídeo gravado por um colega dessa mesma aluna começou, rapidamente, a circular nas redes sociais. Para além do que possa ser questionado em termos do embate entre aluno e autoridade pedagógica, as múltiplas interrogações deste e outros fenómenos, convidam à desmontagem de elementos — disposições, circunstâncias, idiossincrasias — que estão igualmente presentes e que influenciam o curso da ação na sala de aula.

Urge analisar com mais cuidado o lugar das novas TIC no quotidiano escolar e nos demais contextos que preenchem as vidas dos jovens com acesso privilegiado

1 Veja-se o programa e-Escola, inserido no Plano Tecnológico para a Educação, avançado pelo governo português de 2005-2011.

2 O Ministério da Educação definiu claramente, logo em 2008 no Estatuto do Aluno, a proibição do uso do telemóvel como medida preventiva, de forma a evitar a disrupção do ambiente escolar. A prática tem ditado outra realidade, já que o seu uso se tornou mais ou menos aceite, após uma fase inicial de, ainda, alguma resistência por parte dos professores entrevistados no âmbito do estudo mais alargado que esteve na origem da discussão aqui apresentada (Ferreira, 2013). Este tipo de fenómeno extravasa o ensino secundário público português, afetando a maior parte das instituições modernas. Novos fenómenos parecem implicar novas regras. Trata-se de uma problemática igualmente abordada por autores como Young (2006) que, estudando o ensino secundário americano, relatam as disputas entre professores e alunos, quando aqueles banem os computadores ou cortam o acesso à internet na sala de aula, como forma de combater um crescente número de alunos que preferem prestar atenção às solicitações das novas TIC.

a este tipo de tecnologias. É igualmente pertinente perceber quais os quadros posicionais e as dinâmicas subjacentes ativadas pelos usos em rede, numa juventude para quem continua a ser urgente a construção da sua própria identidade, pessoal e coletiva. Uma demanda feita de práticas que não se limitam à casa ou à rua.

Apresenta-se, assim, em dois contextos distintos, um elo de ligação em termos de ação (telemóvel), que representa, porventura, bem mais do que o simples objeto em si. É importante analisar as práticas e os automatismos incorporados que lhes sucedem (e as reproduzem), com efeitos na interação, dentro e fora da sala de aula.

Inflexão da atenção no quotidiano juvenil: influências de fundo

O elemento mais desafiador da atenção, no quotidiano juvenil, até mesmo fora da sala de aula, é o telemóvel. Este objeto desempenha um papel fundamental na cultura juvenil. Os usos pessoais confundem-se com as inúmeras subculturas específicas e que, provavelmente, variam de sociedade para sociedade (Castells e outros, 2009: 185). Em Portugal, o estudo desta questão começa a aprofundar aspetos pertinentes das formas de utilização deste veículo cultural, alvo de usos distintivos e ajustamentos personalizados. Cardoso, Espanha e Lapa (2009) descrevem alguns hábitos comunicacionais de jovens entre os 16 e os 18 anos; designadamente a preferência pelas mensagens SMS em detrimento das chamadas telefónicas. São descritos, ainda, aspetos como a importância da componente afetiva nesses mesmos hábitos (Cardoso, Espanha e Lapa, 2009: 100-101).

Uma característica importante, possibilitada pelo telemóvel é o facto de ser possível estar-se disponível e contactável de forma perpétua (Stald, 2008: 151). Neste sentido, a comunicação móvel é diferente das outras formas de comunicação (Ling, 2008: 3). Estudos como o de Stald (2008), debruçando-se especificamente sobre a relação dos jovens com a comunicação móvel — e contando com o testemunho de entrevistados para o efeito — relatam o stresse que ocorre quando o telemóvel não está disponível e, mais frequentemente, o cuidado extremo para não se perder uma qualquer mensagem ou chamada telefónica (Stald, 2008: 151-153). Existe uma espécie de “lealdade de contacto” e o medo de não se cumprirem, de forma urgente, as promessas feitas aos amigos — que estão permanentemente contactáveis (*ibid.*: 153).

Numa sociedade onde a concorrência de estímulos facilitada por uma diversidade crescente de tecnologias é significativa, a questão da atenção constitui um elemento importante para se analisarem as práticas e as dinâmicas de ação.

Apesar das imensas novas potencialidades e oportunidades que as novas tecnologias têm vindo a proporcionar, o espetro da atenção é limitado em termos do seu alcance, tornando-se vulnerável a lógicas concorrentes e verificando-se, frequentemente, inflexões nas dinâmicas comunicacionais e normativas. De facto, a introdução da comunicação móvel em praticamente todos os momentos da vida quotidiana redefiniu as noções de tempo e espaço na gestão das agendas pessoais

de cada um, arrastando consigo os *timings* inerentes à conduta e apetrechos de cortesia próprios da interação — outro aspeto que acaba por ficar vulnerável às transformações emergentes.

Autores como Ling (2008) chamam a atenção para o facto de o telemóvel interromper o fluxo normal de interação em copresença. Muitos adolescentes estão constantemente a ser interrompidos nas suas situações privadas e em espaços públicos (Stald, 2008: 153). A interrupção abrange conversas com amigos ou família, tomando o telemóvel, quase sempre, a precedência na ação.

Revisitação de propostas metodológicas

Vale a pena revisitar, para já, boa parte da tradição teórico-metodológica que tem pautado todo o género de investigações em torno da pesquisa em sala de aula. A longa tradição americana de pesquisa de terreno em contextos institucionais fez-se sentir igualmente na escola, com vários estudos que influenciaram a pesquisa de terreno na sala de aula (Jackson, 1968; Eggleston, 1977). No panorama português, Gomes (2009) evidencia as dinâmicas de poder e, também, as estratégias associadas a cada uma das partes envolvidas na relação pedagógica. Os trabalhos de Lopes (1996) e Abrantes (2003) são, igualmente, exemplos de incursões no terreno escolar com marca na investigação sociológica portuguesa.

Biddle sintetiza, num texto de 1967, diferentes abordagens possíveis no âmbito da observação não participante. Alguns anos mais tarde, Delamont (1987) propõe uma sistematização de estratégias analíticas, onde acaba por sugerir uma abordagem próxima do interacionismo simbólico. Nas últimas décadas, Perrenoud (2002) centra-se no trabalho escolar enquanto veículo de análise, articulando estratégias e considerando o currículo como elemento heurístico e potenciador do desempenho escolar.

Uma das técnicas que ganharam algum protagonismo nos Estados Unidos, durante os anos 50 e 60 (ainda com ecos na atualidade), foi a observação sistemática metódica. Visava contabilizar e ordenar a ocorrência de determinados fenómenos na sala de aula, através de uma observação continuada e sistematizada. Trata-se, na prática, de uma padronização das unidades de análise contabilizada ao longo do tempo estabelecido de observação.

Entre as múltiplas abordagens, mais ou menos rígidas em termos de sistematicidade da observação, interessa reter que as categorias podem ser aplicadas a unidades de tempo arbitrárias, episódios selecionados e sequências de eventos. Para Biddle, a dimensão dos eventos na sala de aula não deve preocupar o observador; este é livre de escolher os atos, as sequências dos atos, horas de aula inteiras ou mesmo um semestre inteiro para a sua unidade de análise (1967: 341). Mas como tratar a unidade de análise em termos do seu conteúdo? Que elementos sinalizar?

Biddle sublinha três tipos possíveis de observação: as características objetivas da ação; as intenções; e os efeitos (1967: 345). Numa linha semelhante, no que toca às características ou condições da ação, Pinto lembra os recursos que a escola oferece: espaço físico, organizacional, relacional e de comunicação (2007: 164). No caso

das intenções é preciso especial cuidado para resistir às tentações de juízos falsos ou enviesados. Existe ainda o risco de se substituir a realidade observada por uma linguagem sintética, havendo necessidade de se ponderar a questão. O desafio consiste em ir ao encontro da realidade sem se comprometerem as linhas teóricas e metodológicas previamente trabalhadas.

Os processos observados podem ser de cariz individual ou grupal, sendo essencial discernir os mesmos de acordo com a pertinência do acontecimento. Saber quem diz o quê e a quem, com que intenção e com que efeitos torna-se igualmente pertinente (Perrenoud, 2002: 47). Os comportamentos grupais ou de equipa (Goffman, 1993) permitem aferir a posição de determinados alunos em relação ao grupo (turma), levando a que, por exemplo, mobilizem maior apoio. Transversais a estes processos, as lógicas de comunicação entre professor e alunos (Watzlawick *apud* Perrenoud, 2002: 173) podem ser antagónicas ou concordantes, implícitas ou manifestas, e exprimem a intenção dos atores envolvidos. Igualmente transversais são os fenómenos paralinguísticos: a postura, as maneiras, os gestos, a expressão facial; etc. (Goffman, 1993; Bourdieu, 2002; Delamont, 1987; Elias, 1995; Pinto, 2007).

As dinâmicas e práticas internas da sala de aula podem incluir a estrutura comunicacional, com ou sem recurso à linguística; a estrutura ecológica: proximidade dos corpos, propriedades físicas dos participantes, disposição dos objetos; os tipos de ação (por exemplo, avaliação, planeamento, negociação, discussão, trabalho de grupo, atos de aprendizagem em geral, etc.); e também os papéis — enquanto padrões estáveis de comportamento, tipos de liderança, papéis informais, entre outros (Biddle, 1967; Goffman, 1993). Atente-se às funções específicas do trabalho escolar, enquanto veículo precioso de boa parte destes processos presentes (Perrenoud, 2002).

É possível estabelecer uma divisão entre categorias de trabalho, ao nível do seu conteúdo, e categorias expressivas ou de desempenho dramático. Importa ter presente que a interação em sala de aula é, em parte, cognitiva (Delamont, 1987: 132), mas que os contributos tangenciais ao trabalho escolar, no presente estudo, tornam-se absolutamente centrais. Podem ser aferidos elementos cognitivos, da parte dos alunos que, por exemplo, deem pistas para esquemas de pensamento relacionados com o impacto das novas TIC na aprendizagem, mas a fronteira entre os processos cognitivos e o desempenho pode ser por vezes ténue. Veja-se o caso do utilitarismo (Perrenoud, 2002) praticado por alguns alunos que, tendo consciência das respostas e ações que agradam ao professor, operam determinadas atitudes “mascaradas” de conteúdo cognitivo, aparentando não haver instrumentalização alguma.

Um eixo organizador comum a quase todas as investigações feitas em torno da sala de aula contempla as estratégias do professor e as estratégias dos alunos (Delamont, 1987: 128). Igualmente relevante é a estrutura imposta institucionalmente: as regras e normas definidas pelo Ministério da Educação, as temporalidades, o currículo, o regime de faltas e sanções, a avaliação, etc. A propósito dos *timings* e ritmos escolares, refira-se os três períodos de aulas num calendário letivo determinado, avaliações, exames e testes — todos estes influenciam o comportamento em sala de aula (Burgess, 2001). Importa salientar o enorme contraste desses tempos escolares com muitos dos ritmos e temporalidades externos.

Um elemento de análise fundamental e incontornável reside no modelo pedagógico e nos padrões de disciplina (Gibson *apud* Delamont, 1987: 84). Estes conjugam elementos formais externos com elementos definidos circunstancialmente pelo professor, não sendo necessariamente — e, diga-se, na maior parte das vezes — padronizados e rígidos na sua aplicação. Existe aqui uma ligação forte com os processos de aprendizagem presentes na comunicação pedagógica. As estratégias seguidas no modelo pedagógico incidem não só no controlo que o professor possa vir a ter da turma como também dizem respeito a técnicas que potenciem a concentração dos alunos.

As contingências e as normas conjugam-se na sala de aula de forma mais ou menos concordante. Note-se a especial relevância da análise de imprevistos, contingências, eventuais disfunções ou focos de anomia que se possam fazer sentir na relação pedagógica. A disfunção, enquanto perturbação de nível estrutural, permite uma aproximação analítica ao estudo da dinâmica e da mudança, tal como sugerido na tradição mertoniana. As disfuncionalidades e condutas divergentes têm as suas normas próprias e muitas vezes processos de sentido latente (Merton, 1970: 120, 237).

Ainda assim, para se analisar a interação na sala de aula seria insuficiente destacar somente uma perspetiva estrutural ou sistémica, pelo que se torna desejável recorrer, igualmente, à perspetiva dramaturgica. Na linha de Goffman (1993), interessa, sobretudo, o desempenho dos atores, com todos os posicionamentos convencionados e estratégias próprias da interação com diferentes papéis. É nesta linha que se destacam os processos de negociação.

A negociação entre professor e aluno(s) tem sido tema de análise já com alguma tradição no âmbito da sociologia da sala de aula (Perrenoud, 2002; Eggleston, 1977; entre outros). Testa-se, entre outras coisas, a eficácia da autoridade do professor num saldo entre padrões de disciplina e comportamentos e práticas dos alunos. Durkheim (2001) destacou esse aspeto, com base numa aprendizagem moral como fator central da questão educativa e, desde então, a problemática da disciplina tem sido tratada em numerosas investigações. Em Portugal, Gomes refere a adaptação situacional de alunos e professores às circunstâncias do momento, que passam, inevitavelmente, pela disciplina e pelas maneiras, e em que se testa a eficácia da autoridade pedagógica (2009: 99,184).

Tal adaptação está, analiticamente, próxima de um ajustamento entre disposições e práticas (Bourdieu, 2002), que tornam possível um quadro de negociação. Este tipo de análise terá, igualmente, muito a ganhar resgatando-se as ideias de Goffman, presentes em *Frame Analysis* (1976). Com efeito, e após uma explicação dos diferentes conceitos (ferramentas) que ajudam a incluir na interação aspetos cognitivos, Goffman analisa a interpretação dos quadros (*frames*) presentes na interação. “O que se está a passar aqui?” ou “Que atitude e comportamento correspondem a este momento?” são exemplos de questionamentos internos — sem serem necessariamente reflexivos — com uma ligação grande à definição da situação, já abordada em *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias* (1993). O autor acaba por salientar a negociação ou ajustamento desses esquemas de interpretação, subjacente aos processos de interação quando os quadros são, à partida, discordantes (1976:

322). A aplicação deste contributo concetual ao contexto da sala de aula revela-se, assim, promissora.

Processos gerais de interação pedagógica: uma tentativa de desmontagem atualizada

Interação e relação pedagógica

Com base nas suas próprias observações, Gomes identifica a ideia de conceção hierárquica da relação pedagógica, pautada por uma concentração das decisões nas mãos dos professores (2009: 180). Certamente que tal injunção normativa ainda percorre os esquemas de ação de professores e alunos. Saliente-se, porém, que o estudo da relação pedagógica passa por dissecar, não só os papéis envolvidos e a sua posição relativa, mas também por destacar as dinâmicas inerentes à própria interação estabelecida entre professor e aluno(s).

Na comunicação pedagógica os discursos são também sinais de autoridade e não apenas códigos, onde importam o estilo expressivo e as maneiras de comunicar (Bourdieu, 1998a: 54). Bourdieu fala de um compromisso entre a intenção expressiva e a censura inerente a uma relação social mais ou menos dissimétrica, na qual o discurso depende da relação entre um *habitus* e um mercado mais ou menos tenso, onde há noção do rigor das sanções que se infligem a quem falha a “correção” e a “compostura” (*ibid.*: 72).³

Para Bernstein (1973), a análise dos discursos na sala de aula engloba aquilo a que o autor chama princípio do enquadramento — uma espécie de regulador das práticas comunicativas das relações sociais: “o princípio de enquadramento regula os aspetos de distinção dos princípios de comunicação, isto é, a seleção, a organização (sequência), a ritmagem da comunicação e a posição, a postura e os atavios dos comunicantes, bem como os aspetos da localização física” (*ibid.*: 260). A relação desta ideia com a de definição da situação ou do modelo pedagógico adotado pelo professor, parece clara. Nas aulas observadas no presente estudo, verificou-se, não surpreendentemente, que o sucesso do professor depende, na esmagadora maioria das situações, da forma como este consegue ou não impor um ritmo de trabalho aos alunos, daí resultando um determinado saldo normativo e cognitivo.

A noção de *consenso operacional* instaurado num dado quadro de interação sugere uma reciprocidade de atitudes mínimas (Goffman, 1993: 21). A comunicação em sala de aula depende deste aspeto e a atenção é um dos seus requisitos. Este saldo pode ser interpretado enquanto o conjunto de condições mínimas e de sintonia comunicacional dos protagonistas, muitas vezes resultante de negociações tácitas — a “condição de felicidade” (Austin, 1975; Bourdieu, 1998a). Pinto afirma a possibilidade de ocorrer uma incongruência entre dispositivos de produção e de receção

3 Importa sublinhar a ideia da comunicação entre emissor e recetor como uma troca económica, numa relação de forças simbólica (Bourdieu, 1998a: 53).

e interpretação de sentido (2007: 176). Com efeito, notou-se que em praticamente todas as turmas observadas, a atenção é muito instável, comprometendo um entrosamento normativo eficaz para a receção da mensagem, não sendo raro assistir-se a registos e desempenhos disruptivos que minem a comunicação pedagógica.

Alguns autores acrescentam a estas dinâmicas a existência de duas redes de comunicação na aula: uma rede legítima, controlada pelo professor; e uma rede paralela — entre os alunos — que depende da tolerância e do estilo adotados por aquele (Sirota *apud* Perrenoud, 2002: 176).

Papéis na sala de aula

A importância do conceito de papel social para a sala de aula confunde-se com a própria relação pedagógica. Não se trata apenas de um conceito abstrato demasiado preso à teoria. A observação das turmas permitiu identificar muito claramente alguns atributos dos diferentes papéis que se vão desenrolando na sala de aula. São, de certa forma, instrumentos analíticos preciosos para se operacionalizarem as dinâmicas principais da relação pedagógica. Em todas as turmas o professor correspondeu ao papel designado institucional e socialmente. As próprias dinâmicas da interação entre professor e aluno são processos de sustento ou gestão do papel que é imputado ao ator que se destaca.

Os papéis sociais estão em correspondência com padrões culturais e emoções e normas sociais que influenciam a organização de grupos e da sociedade em geral (Merton, 1970: 118). Ao nível da interação, são expressão da sociabilidade e pressupõem um controlo, muitas vezes cuidado (Goffman, 1993: 19). São, ainda, uma exigência moral endereçada aos outros de acordo com a expectativa social criada. As primeiras impressões ou a projeção inicial do indivíduo tornam-se, assim, cruciais para a aceitação de um dado papel (*ibid.*: 21-24).

Ao nível dos esquemas internalizados, os papéis — sugere Bourdieu — surgem associados a um intercâmbio de posições relativas e de reciprocidade simbólica (tio/sobrinho, eu/tu, etc.). Deste modo, ao nível da socialização primária, estariam os papéis de pai e mãe e ainda os esquemas de género (Bourdieu, 2002: 187).

Nas socializações posteriores, e também no contexto escolar, o papel de cada um dos protagonistas da ação subjaz à própria ação e é constantemente (re)negociado. Em contexto escolar, Gomes sugere que, relativamente à sua postura, os alunos operam uma “avaliação das suas possibilidades de liberdade ou autonomia de movimentos na sala de aula, e [...] da sua reação a diferentes aspetos ligados [...] ao desempenho dos professores” (2009: 104), testando, portanto, os limites do seu próprio papel.

A volatilidade da definição da situação e do saldo comunicacional na sala de aula do secundário relaciona-se, não apenas com a especificidade do estilo de cada professor, mas também, seguramente, com as diferentes disposições juvenis face à escola — relacionadas, também, com uma diversidade de ordem classista, cultural, etc. (Pais, 1993; Abrantes, 2003). A este respeito, Abrantes contrapõe a multiplicidade de disposições observadas à “dicotomia clássica entre conformistas ou resistentes” (*ibid.*: 124), que está desajustada com a realidade. O autor destaca a ocorrência

de uma adesão distanciada à escola por parte dos alunos: “relação flexível e ambígua com a instituição escolar que lhes permite, em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com bastante entusiasmo” (*ibid.*: 123).

Se um determinado papel, formal ou informal, for associado a uma determinada postura ou modos, torna-se expectável a sua identificação por parte dos demais presentes. Tal dependerá dos padrões normativos em voga na configuração cultural e social do momento, no campo escolar, e até da sociedade em geral.⁴ Os estereótipos tradicionais associados a papéis do espaço escolar são uma realidade estudada — veja-se, por exemplo, Pais (1993), que acaba por elaborar uma categorização de alunos (“graxas”, “baldas”, etc.). Este tipo de categorização depende das atitudes diferenciadas relativamente à relação com o meio escolar mas é, certamente, vulnerável a reestruturações simbólicas de toda a sociedade. Neste sentido, torna-se útil considerar a sobreposição de vários papéis e valências diferentes, conforme os canais de comunicação ou os quadros de interação. No decorrer das aulas, foi com alguma frequência que se observou que nem sempre os estereótipos correspondem a papéis homogêneos ou exclusivos de determinado agente, situação que reforça a ideia de haver múltiplos registos num mesmo indivíduo. Registos não apenas em termos de ação (Lahire, 2002), mas também em termos da coexistência e modulação de papéis ou expectativas endereçadas a si e aos outros.

Definição da situação

A definição da situação — conceito basilar do interacionismo simbólico — é elaborada de acordo com os princípios de organização que regem os acontecimentos (Burns e Flam, 2000: 41; Goffman, 1993: 14). Contribuir para definir *o que se passa aqui e agora* envolve autoridade e poder com influência suficiente para o efeito (Burns e Flam, 2000: 45). Qualquer definição da situação projetada possui também um caráter moral (Durkheim, 2001; Goffman, 1993: 24). Do ponto de vista do indivíduo que se apresenta, é, portanto, do seu interesse controlar de alguma forma o comportamento dos outros.

Trata-se de um processo inerente às dinâmicas de negociação e acompanha a recolha de informação que um indivíduo faz sobre o(s) outro(s) (Goffman, 1993: 11). Isto é particularmente evidente na auscultação (tanto inicial como posterior) que os alunos fazem do professor. A este respeito, Gomes refere que “para os alunos, a definição do que se vai passar na sala de aula com um determinado professor depende de conseguirem ou não, de forma aberta ou dissimulada, influenciar o rumo dos acontecimentos” (2009: 103). Destaque-se, ainda, a possibilidade de desacordos em torno da precedência na orientação da ação (Burns e Flam, 2000: 98).⁵

4 Ou, pelo menos, da ideia e interpretação simbólica que esta tenha acerca das posições relativas dos agentes implicados.

5 Goffman distingue, no quadro de uma liderança, entre a precedência dramática (fachada) e a precedência diretiva (bastidores), enquanto dois tipos de poder presentes no desempenho, podendo ser ou não coincidentes num mesmo ator (1993: 124).

Qualquer aula em curso contém ou representa uma definição da situação. Na observação de aulas, um dos desafios maiores será o de identificar, precisamente, que agentes têm mais peso na definição da ação pedagógica. Um jogo dinâmico a que estão inexoravelmente ligados os processos de negociação entre alunos e professor. Trata-se, a par do papel social, de um dos elementos-chave da própria interpretação da ação observada.

O ascendente da autoridade e a confiança

O significado do conceito de autoridade bem como os seus elementos subjacentes têm sido trabalhados, não por acaso, em diferentes sentidos (Weber, 1995c; Durkheim, 2001; Bourdieu e Passeron, 1976; 1998a; 1998b; 2002; Littlejohn, 1996). De facto, a autoridade remete para inúmeros aspetos que a circundam, direta ou indiretamente. Destaque-se, para já, um duplo sentido: a autoridade que um indivíduo ou entidade detém por imposição de normas e regras que reforçam uma posição estatutária; mas também um ponto de referência moral ou até de legitimidade pericial (Giddens, 2000: 79). Em Weber, a associação de dominação, mais próxima de uma autoridade imposta e estatutária, implica, contudo, uma “comunicação de carácter emocional” (1995c: 708). Terá de haver, portanto, uma conquista — ou pelo menos uma aprendizagem a ela conducente — desse vínculo como que uma “fé em qualquer autoridade legítima do ou dos impositores” (Weber, 2009: 62). Esta ideia de “sentimento” é partilhada por Luhmann (2000), ao referir a fé como uma espécie de confiança apriorística associada à legitimação simbólica da nossa cultura.

A competência legítima (e institucionalizada) de que é dotada a autoridade é sustentada na ordem, na palavra de ordem ou no discurso ritual (Bourdieu, 1998a: 62). Os performativos explícitos — atos de fala, ordens, etc. — são, frequentemente, a parte visível da autoridade estatutária, tendo como pano de fundo as condições e circunstâncias sociais extralinguísticas que a sustentam (*ibid.*: 64).

A autoridade do professor marca a fronteira entre diferentes tipos de conduta e diferentes atitudes por parte dos alunos. Mas é também um conceito relacional, uma vez que depende do grau de correspondência da audiência. A autoridade (pedagógica) é, ao mesmo tempo, ponto de referência da atenção que é despendida por quem a reconhece enquanto tal.

Um dos elementos que circunda igualmente as dinâmicas em que se encontra envolvida a autoridade pedagógica é o da confiança. Relacionar a confiança no professor com a autoridade associada ao papel reforça o carácter relacional de ambos os conceitos, num contexto de interação como a sala de aula. A autoridade dificilmente conseguirá impor-se sem uma dinâmica estável de confiança. Esta é uma condição inerente a uma autoridade reconhecida.

Maneiras e comportamento disruptivo

No decorrer de uma aula, a incapacidade de se estancar o barulho na sala, apresenta-se como um sinal de perda da autoridade (Delamont, 1987: 85). Ao avaliar as

dinâmicas de conflito, do ponto de vista dos professores, Gomes salienta que estas acontecem quando “os alunos não reconhecem a sua autoridade legítima [...]”; quando os alunos contestam os métodos e as atividades letivas decididas pelos professores [...]; quando os alunos tentam impor as suas definições do que deve ser a interação na sala de aula” (Gomes, 2009: 160). Pinto arrisca mesmo dizer que se assiste, atualmente, a uma diluição do papel enquadrador da relação pedagógica escolar (2007: 158).

O desempenho dos alunos no que toca ao respeito pelas convenções da civilidade e dos modos de cortesia é uma das valências presentes no confronto com a autoridade pedagógica. A observação dos comportamentos dos alunos na aula é um bom indicador de parte do saldo entre os dois lados da relação pedagógica que ajudam a definir a situação.

Na maioria dos contextos sociais modernos, e especialmente no contexto escolar, considera-se que se deve pôr em prática a supressão dos sentimentos imediatamente vividos (Goffman, 1993: 20), assim como os hábitos animais se querem transformados em lealdade e dever (*ibid.*: 74; Elias, 1995). A coerência do desempenho social é diferente da volatilidade corporal (Durkheim, 2001), daí que os “modos” sejam um compromisso visível que permite aferir componentes do papel na interação imediata (Goffman, 1993: 37).

Segundo Goffman, o desempenho de fachada incorpora dois tipos de critérios: os elementos de cortesia — dirigidos aos membros — e o decoro — que responde perante o campo visual e auditivo (*ibid.*: 130). Delamont refere a importância dos fenómenos paralinguísticos: a postura, o gesto, a expressão facial, etc. (1987: 105), enquanto Bourdieu destaca os esquemas posturais associados à *hexis* corporal (2002: 178).

Ora, as exigências de cortesia e as disposições ascéticas escolares são, por norma, parte integrante do quotidiano da sala de aula e de outros contextos de trabalho. Lahire evidencia isso mesmo ao descrever a possibilidade de tais disposições concorrerem com outras, porventura mais ligadas ao lazer ou a contextos de informalidade (2002: 67). Refira-se que as maneiras incluem aspetos corporais e, também, verbais (Bourdieu, 2002: 194).

O respeito pelas normas que rodeiam os fenómenos paralinguísticos não significa uma adesão ou lealdade cegas. Importa, também, trabalhar a aparência por forma a evitar sanções ou com o objetivo de impressionar a autoridade (Goffman, 1993: 131). Prevê-se, ainda, como é expectável, a possibilidade de infração ou mesmo tentativas de reconfiguração normativa. Para além de tudo isto, no que diz respeito ao desempenho em termos da atitude subjacente, é frequente que o efeito desejado por muitos alunos na sala de aula passe por influenciar, de uma forma ou de outra, algum ou alguns dos outros participantes.

Nos casos em que se dá a apropriação da região de fachada (*ibid.*: 155) por parte dos alunos na sala de aula, a ação ganha um cunho muito mais informal. Há uma redefinição da situação, onde a linguagem comportamental dos bastidores se confunde com o palco normativo institucional da sala de aula. Isto gera uma tensão objetiva do mercado (linguístico e paralinguístico), que é tanto maior quanto mais formal for o regime normativo (Bourdieu, 1998a: 71). É nestes moldes que se podem analisar a fundo possíveis focos de comportamento desviante.

Dinâmicas de atenção

Num dos seus escritos recentes Pinto (2007) sugere esforços no sentido de se analisarem as dinâmicas de atenção na sala de aula da “sociedade cognitiva”. Trata-se de um elemento central da interação (e da comunicação) que ganha peso, se se considerarem as recentes mudanças operadas pelas novas TIC, numa sociedade onde proliferam múltiplas fontes de informação, estímulos e ações paralelas.

É neste sentido, e na linha do que tem sido avançado até aqui, que importa acrescentar a questão das *dinâmicas de atenção* na presente proposta analítica. Uma parte importante da análise sociológica acaba por referir, de uma forma ou outra, quer os pré-requisitos, quer as consequências, ou mesmo o processo em si mesmo. A atenção é, de certa forma, ação focalizada. A autoridade (pedagógica) constrói-se, também, como ponto de referência da atenção.

Embora não trate diretamente a questão da atenção, não lhe dando destaque conceptual significativo, Goffman (1993) destacou frequentemente a importância das condições inerentes à definição da situação. Os momentos de rutura dessa mesma definição — dependendo obviamente da audiência ou grupo que mobiliza a orientação da ação (*ibid.*: 102) — são indicadores pertinentes da importância das dinâmicas de atenção subjacentes aos processos comunicacionais. A uma sintonia comunicacional entre emissor e recetor, Bourdieu acrescenta a necessidade de uma autoridade reconhecida por parte dos destinatários para que tais condições subsistam (1998a: 63).

Fora do campo da sociologia, surgem contributos que invocam a necessidade de se recolocar a questão, sob uma outra perspetiva. Veja-se, por exemplo, o trabalho de Small e Vorgan, que estudam possíveis alterações provocadas pela utilização das novas tecnologias. Os autores destacam um processo mental, relacionado com um modo de ação multitarefa, a que chamam *atenção contínua parcial* (Small e Vorgan: 2008). Não se trata apenas de simples ação multitarefa, mas antes do facto de a “mente moderna” — ser propensa a auscultar continuamente novas informações a qualquer momento e em qualquer lugar, muito por força da omnipresença de *gadgets* comunicacionais e informacionais cada vez mais sofisticados. Rosen (2010) — numa perspetiva mais próxima das ciências sociais, ao analisar o impacto das novas tecnologias nos jovens, hoje em dia — salienta, sobretudo, a relação da “*geração multitasking*” com as tradicionais formas de leitura e audiência.

Embora a natureza do presente texto seja, sobretudo, teórica, importa adiantar um breve apontamento ilustrativo da ronda de observações de aulas, levada a cabo na investigação mais abrangente, que lhe deu origem.

Assim, e até onde a própria atenção sociológica permitiu ir, foi possível observar dinâmicas de atenção comuns a todas as turmas observadas. A fronteira dos 60 minutos de aula pareceu constituir uma “regra de ouro” da atenção em sala de aula. Em praticamente todas as turmas, esse foi o tempo máximo tolerado pela maior parte dos alunos. Mesmo em turmas com aproveitamento elevado, assistiu-se a momentos de rutura súbita das condições mínimas de comunicação e trabalho. Os momentos intermédios de desatenção, seja por força das circunstâncias do emissor ou da matéria escolar, seja por iniciativa própria de alguns alunos, ou por via de

solicitações externas (entre as quais, o telemóvel), denotavam uma volatilidade e, em muitos casos, fragilidade da capacidade de investimento e continuidade da atenção dos alunos. Os próprios alunos, quando entrevistados, admitiriam a sua própria intolerância em termos de tempo continuado de atenção. As estratégias para se combater este fenómeno, por parte dos professores, revelaram-se diversificadas e, frequentemente, criativas.

Dinâmicas de negociação

Modos “tradicionais” de negociação

A questão da negociação — de alguma forma implícita em alguns processos entretanto analisados até aqui — revelou-se, particularmente útil para a compreensão dos termos em que a relação pedagógica se desenrola. Não sendo, como já se viu, novidade na pesquisa sociológica, surge, de acordo com Perrenoud, “da confrontação, hora a hora, das suas estratégias respetivas, quer haja um compromisso explícito ou a neutralização recíproca numa relação de forças” (2002: 52). Trata-se de ação experimentada que, de um lado, se caracteriza por um conjunto dinâmico de tentativas ou estratégias de maximização de ganhos (ou atenuação dos constrangimentos) — caso dos alunos — e, do outro, uma série de limites impostos e trabalhados que variam de acordo com o estilo de cada um, configurando um modelo pedagógico — caso do professor.

Verificou-se frequentemente uma amplitude grande e flexível dos limites impostos pelos professores observados. É frequente constatar-se, neste jogo de forças, cedências — relativamente a aspetos como prazos, disciplina, tolerância em relação a elementos da ação descontextualizados ou desviantes, etc. —, por parte do professor, refém da necessidade de um mínimo funcional de “condições de felicidade”.

Gomes refere a negociação como um “fator atenuante da tensão e conflitualidade” (2009: 169). A negociação do próprio modelo hierárquico — e, eventualmente, da ordem dos papéis — é, ainda, uma possibilidade constante. Vale a pena aprofundar estes aspetos e tentar desmontar algumas particularidades das estratégias de negociação observadas em sala de aula.

Ação reflexiva e automatismos da ação

Do ponto de vista dos atores, importa — antes de se aprofundarem algumas particularidades dos processos negociais em sala de aula — contemplar a existência de diferentes registos da ação, ambos presentes a todo o momento nas dinâmicas próprias da relação pedagógica. A distinção entre uma ação consciente (ou reflexiva) e uma ação inconsciente (ou pré-reflexiva) introduz na análise um importante filtro operatório. Bourdieu (2002) contempla a possibilidade de as respostas do *habitus* se fazerem acompanhar de cálculo estratégico. A distinção entre um “*habitus* prático” e um “*habitus* reflexivo” é, ainda, apontada por Lahire (2002: 145). A diferença entre

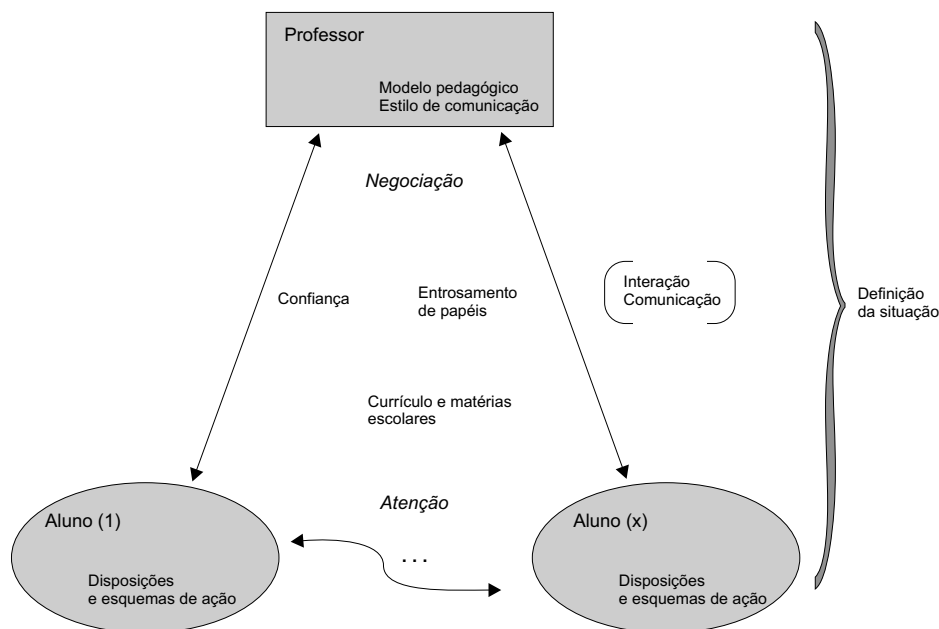


Figura 1 Dinâmicas da relação pedagógica

automatismos e processos cognitivos na ação não é uma questão pacífica em sociologia — lembre-se a disputa entre a etnometodologia de Garfinkel (1967) e a análise de quadros da ação (*frame analysis*) em Goffman (1976).

Para Bourdieu, a ação é também “sabedoria semiformalizada, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos [...] e, mais profundamente, os princípios inconscientes do *ethos*” (2002: 165). O *ethos*, entenda-se, resulta numa disposição que estabelece o balanço entre comportamentos “razoáveis” e “não razoáveis” (*ibid.*: 2002). A tradução de momentos da vida quotidiana nestes moldes conceptuais não é tarefa fácil, sobretudo quando estão, simultaneamente, envolvidos processos reflexivos e pré-reflexivos. Na sala de aula, o utilitarismo de alguns alunos é apenas um dos exemplos de calculismo, de intencionalidade da ação. Sendo a sala de aula um contexto de aprendizagem, a ação consciente decorre a todo o momento, mas é também acompanhada de processos pré-reflexivos, de esquemas e automatismos incorporados dos agentes.

Negociação de quadros e modulação da ação

No âmbito da sua pesquisa feita em sala de aula, Gomes chama a atenção para os momentos de subversão dos alunos que conseguem fazer prevalecer as suas regras e movimentos próprios (2009: 103), situação que é apresentada numa perspectiva dinâmica, feita de adaptações e estratégias. Entender, neste sentido, a

lógica dinâmica da sala de aula, sobretudo na perspectiva do aluno, revela-se determinante para se chegar a mecanismos de ação que estão por detrás de um quadro de disfuncionalidade ou de desvio. Contudo, dar conta dos esquemas e disposições incorporados e dos seus possíveis efeitos nas dinâmicas de diferentes papéis em jogo, requer um reforço teórico que permita operacionalizar convenientemente a pesquisa.

As simples brincadeiras ou comentários jocosos dos alunos na sala de aula podem ser entendidos como regras de transformação, quando as ações sérias e reais são convertidas em algo divertido (Burns e Flam, 2000: 50). As estratégias com vista a “dar a volta” ao professor ou contornar as regras da aula, são exemplo disso.

Em *Frame Analysis* (1976) Goffman sugere o termo *framing* ou “enquadramento” para definir uma espécie de filtro simbólico que os agentes utilizam para entenderem, de forma partilhada, os significados da ação e do mundo. Ao contrário da etnometodologia de Garfinkel (1967), Goffman não relegou para segundo plano a influência da cultura prévia ou, se quisermos, da estrutura interna dos agentes, construída de acordo com os constrangimentos da socialização social e cultural. Não sendo a obra mais clara de Goffman, *Frame Analysis* não deixa de apresentar ferramentas de análise que são compatíveis com a pesquisa em sala de aula.

O autor refere diferentes tipos de enquadramento em jogo quando, por exemplo, numa dada interação social, um registo de brincadeira poder ser dúbio, coexistindo, porventura, com uma atitude mais séria ou tensa.⁶

No caso de uma disputa com um registo mais sério, a negociação de enquadramentos é frequente. Arriscado Nunes, a propósito das propostas de Goffman (1976), dá o exemplo dos julgamentos, nos quais acusação e defesa competem por “enquadrar” os mesmos acontecimentos de forma diferente (1993: 38). O próprio Goffman refere que “nestas circunstâncias é esperado que as partes com versões opostas dos acontecimentos possam, de forma aberta, disputar a definição do que aconteceu ou está a acontecer” (1976: 322, tradução do inglês).

Goffman dissecou as diferentes dinâmicas e nuances possíveis nos vários tipos de jogos de interação possíveis. Duas variantes operatórias do *framing* (enquadramento) são o *keying* e a *fabrication*, que serão aqui traduzidas como *modulação* e *fabricação*, respetivamente. De acordo com o autor, “tanto as modulações como as fabricações envolvem a transformação de uma porção de uma dada atividade que já era, à partida, inteligível como enquadramento primário” (*ibid.*: 43, tradução do inglês).

Enquanto a fabricação corresponde a um engano ou fraude deliberada com vista a ludibriar o outro, — e isso é observado com frequência na sala de aula quando, por exemplo, um aluno mente ou tenta enganar, de alguma forma o professor —, já a modulação (*keying*) é o conjunto de sinais ou artifícios que permitem moldar a forma como um dado enquadramento é percebido pelos

6 Goffman dá como exemplo os jogos entre alguns animais quando estes aparentemente lutam entre si, mas que tal pode ser igualmente interpretado como uma simulação de caráter lúdico (1976: 40-41).

agentes presentes na interação (*ibid.*: 43). É, portanto, uma transformação do enquadramento mais subtil do que a primeira.

Note-se que, para Goffman, um contexto (de interação) pode ser definido como um conjunto de “eventos imediatamente disponíveis que são compatíveis com um entendimento de um enquadramento e incompatíveis com outros” (*ibid.*: 441, tradução do inglês). Isto vai ao encontro da ideia da coexistência de diferentes tipos sistemas de regras e disposições (Burns e Flam, 2000; Lahire, 2002). Goffman vai mais longe, dissecando e diferenciando as dinâmicas cognitivas da interação.

A figura 1 resume o modelo analítico referente aos processos de interação na relação pedagógica, sintetizando as linhas até aqui avançadas.

Breves notas finais

Certamente que a relação entre os elementos exteriores à vida escolar — nomeadamente as práticas associadas às novas TIC — e as dinâmicas de sala de aula, não é óbvia, nem sequer fácil de objetivar do ponto de vista analítico. Ainda assim, parece evidente a necessidade de serem encontrados esforços e tentativas para descoser algumas linhas desse novo emaranhado de transformações que a bom ritmo se têm desenrolado, sob pena de a escola se tornar uma instituição progressivamente fugidia ao olhar do sociólogo. A proposta aqui apresentada visa sublinhar processos dinâmicos da ação presente na sala de aula (do secundário), em conjunto com mudanças paralelas no todo social, motivadas pelo uso intensivo das novas TIC. O encontro destas duas frentes é equacionado sob a forma de uma tentativa metodológica de auscultação de sintomas de transformação no raio de ação da relação pedagógica.

Sublinhe-se, por último, o facto de os elementos aqui apresentados deixarem de parte uma análise aprofundada de elementos diretamente relacionados com o conteúdo curricular. O enfoque analítico principal recai, sobretudo, em aspetos comportamentais da interação e comunicação. A este nível, tanto as dinâmicas de atenção, quanto as dinâmicas de negociação estão na base de uma preparação metodológica que possa alavancar a pesquisa sociológica em sala de aula, ao nível de mecanismos cognitivos cruzados com aspetos éticos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Austin, J. L. (1975), *How To Do Things with Words. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1973), *Class, Codes and Control*, 3 vols., Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Biddle, Bruce J. (1967), “Methods and concepts in classroom research”, *Review of Educational Research*, 3 (37), pp. 337-357.
- Bourdieu, Pierre (1998a), *O Que Falar Quer Dizer*, Lisboa, Difel.
- Bourdieu, Pierre (1998b), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta Editora.

- Bourdieu, Pierre (2002), *Esboço de Uma Teoria da Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1976), *A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editora Vega.
- Burgess, Robert G. (2001), *A Pesquisa de Terreno*, Lisboa, Celta Editora.
- Burns, Tom, e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais. Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta Editora.
- Cardoso, Gustavo, Rita Espanha, e Tiago Lapa (2009), *Do Quarto de Dormir para o Mundo. Jovens e Media em Portugal*, Lisboa, Âncora Editora.
- Castells, Manuel (2002), *A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura*, vol. I: *A Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel, e outros (2009), *Comunicação Móvel e Sociedade. Uma Perspectiva Global*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delamont, Sara (1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Durkheim, E. (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
- Eggleston, J. (1977), *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge.
- Elias, Norbert (1995), *A Sociedade de Corte*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Ferreira, Nuno (2013), *Contingências e Disposições na Sala de Aula — Influência de Dinâmicas Juvenis Extra-Escolares na Relação Pedagógica do Secundário*, Lisboa, ISCTE-IUL, tese de doutoramento.
- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Giddens, Anthony (2000), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- Goffman, Erving (1976), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Gomes, Carlos Alberto (2009), *Guerra e Paz na Sala de Aula. Pesquisa e Análise Sociológica em Escolas Portuguesas*, s.l., Rui Costa Pinto Edições.
- Jackson, Philip W. (1968), *Life in Classrooms*, Nova Iorque, Holt, Rinehart and Winston.
- Lahire, Bernard (2002), *Homem Plural. Os Determinantes da Ação*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Ling, Rich (2008), *New Tech, New Ties. How Mobile Communication Is Reshaping Social Cohesion*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Littlejohn, Stephen W. (1996), *Theories of Human Communication*, Belmont, Wadsworth Publishing.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Edições Afrontamento.
- Luhmann, Niklas (2000), “Familiarity, confidence, trust: problems and alternatives”, em Diego Gambetta (org.), *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*, edição eletrónica de Diego Gambetta, Department of Sociology, University of Oxford, pp. 94-107.
- Merton, Robert K. (1970), *Sociologia. Teoria e Estrutura*, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- Nunes, João Arriscado (1993), “Erving Goffman, a análise de quadros e a sociologia da vida quotidiana”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, Coimbra, CES, pp. 33-49.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional / Casa da Moeda.
- Perrenoud, Philippe (2002), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.

- Pinto, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto, Edições Afrontamento.
- Ponte, Cristina, e outros (2009), "Acessos e usos: estudo de caso sobre a mediação das tecnologias em contexto escolar", comunicação apresentada no 6º Congresso SOPCOM – Sociedade dos Media: Comunicação, Política e Tecnologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 15 a 18 de abril.
- Rosen, Larry D. (2010), *Rewired. Understanding the iGeneration and the Way They Learn*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan US.
- Small, Gary, e Gigi Vorgan (2008), *IBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Nova Iorque, Londres, Toronto e Sydney, Harper Collins Publishers.
- Stald, Gitte (2008), "Mobile identity: youth, identity, and mobile communication media", em David Buckingham, *Youth, Identity, and Digital Media*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 143-164.
- Weber, Max (1995a), "Conceitos fundamentais de sociologia", em M. Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 583-602.
- Weber, Max (1995b), "A 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais e em política social", em M. Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 603-662.
- Weber, Max (1995c), "Tipos de dominação", em M. Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas. Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 681-724.
- Weber, Max (2009), *Conceitos Sociológicos Fundamentais*, Lisboa, Edições 70.
- Young, Jeffrey R. (2006), "The fight for classroom attention: professor vs. laptop", *The Chronicle of Higher Education*, 2, Washington, DC.

Nuno Ferreira. Doutorado em sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa e investigador no CIES-IUL, Avenida das Forças Armadas, 1649-026, Lisboa.
E-mail: nuno.melo.ferreira@iscte.pt

Receção: 9 de janeiro de 2013. Aprovação: 27 de novembro de 2013