



## Relações de poder em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Solange Barros Ibarra Papa<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, examino as relações de poder em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, na interação de sala de aula de uma escola pública. O referencial teórico adotado deriva da Análise Crítica do Discurso. A análise dos dados revela que o professor controla o tópico e a distribuição dos turnos em sala de aula, enquanto os alunos são considerados participantes não-dominantes no processo de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poder; Ensino; Aprendizagem; Interação; Sala de Aula

**ABSTRACT:** In this paper, I examine the relations of power in context of foreign language learning/teaching in the classroom interaction of a public school. The theoretical framework adopted derives from Critical Discourse Analysis. The analysis shows that the teacher controls the topic and the distribution of turns of speech in the classroom while pupils are non-powerful participants in the teaching/learning process.

**KEYWORDS:** Power; Teaching; Learning; Interaction; Classroom;

### 0. Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar as relações de poder na interação professor/aluno em contexto de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante, LE). O discurso de sala de aula, caracterizado, freqüentemente, como discurso autoritário, apresenta, na maioria das vezes, o professor como agente direcionador do saber, responsável pelo controle da interação. O discurso de sala de aula configura-se como uma realização de natureza ideológica, na medida em que o professor, enquanto representante da Instituição Escolar, detém um poder que é legitimado pela própria escola.

Considerando a interação face-a-face, em contextos de ensino e aprendizagem de LE, em que os interlocutores estão expostos à diversidade da linguagem, o poder acabada centrado na mão de uma pessoa – o professor.

Este trabalho optou por pesquisar e analisar a detenção do turno feito por professor e pelo uso de marcas lingüísticas de poder que caracterizam o discurso de sala de aula. Optou-se, ainda, por analisar os momentos em que o aluno consegue a detenção do turno, ainda que

esporadicamente.

Para melhor distribuição das questões debatidas neste trabalho, optei por organizá-lo da seguinte forma: no item 1, discorro sobre algumas contribuições teóricas, focalizando questões como discurso, interação e poder; no item 2, apresento a metodologia de pesquisa a ser utilizada e o contexto de pesquisa estudado; no item 3, procuro analisar os dados provenientes de uma sala de aula de 8<sup>a</sup> série de uma escola pública; e, finalmente, apresento as considerações finais no item 4.

### 1. Discurso, interação e poder

Do ponto de vista interacionista, entende-se por discurso o processo de negociação, alcançado por meio do próprio tópico discursivo dos turnos de fala que acontecem na conversação e das atividades comunicativas que visem à interação em sala de aula (KRAMSCH, 1984). É através da interação que os interlocutores negociam sentidos para que o tópico seja construído. O discurso de sala de aula permite que o sentido do tópico seja negociado na interação professor/aluno; porém, a imposição de argumentos por parte de quem tem mais poder nas negociações discursivas - neste

<sup>1</sup> Professora de Inglês do Departamento de Letras da UNEMAT (Campus Universitário de Cáceres); Especialista em Didática de Ensino Superior (UFMT); Mestre em Educação Pública (UFMT); Doutoranda em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC/SP e Universidade de Lancaster/Inglaterra); Presidente da Associação de Professores de Inglês do estado de Mato Grosso – APLIEMT



caso o professor - pode afetar a relação social entre os participantes da interação.

Interação e poder são duas categorias que estão intimamente relacionados aos processos de produção e interpretação do discurso. Conforme Fairclough (1989, p.04) é por meio da linguagem que determinadas pessoas de vários grupos sociais podem exercer o poder sobre outras, no conjunto de relações sociais que se estabelecem na sociedade. Para esse autor, o poder no discurso tem a ver com os participantes dominantes, controlando e limitando as contribuições dos participantes não-dominantes. O controle feito pelos dominantes envolve três aspectos diferentes: conteúdos (o que é dito ou feito); relações (as relações sociais dos participantes) e os sujeitos (as posições que as pessoas ocupam no discurso).

Considerando a sala de aula como espaço microcultural, em que a interação professor e aluno normalmente ocorre, a dinâmica de poder, aparentemente invisível, permeia todo o ambiente de sala de aula, uma vez que institucionalmente o professor tem mais poder do que os alunos.

## 2. Metodologia da pesquisa

Neste estudo, utilizo a metodologia de base etnográfica, na tentativa de compreender os significados construídos pelos participantes nos eventos discursivos por meio da interação. Instrumentos de pesquisa tais como anotações de campo, entrevistas e gravação em áudio foram utilizados por esta pesquisadora, considerados de suma importância para a compreensão do contexto social.

Os dados etnográficos foram coletados em uma turma de Língua Inglesa da 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental de uma escola pública (EP), situada no interior do Estado de Mato Grosso. Foram gravadas 10 (dez) aulas de 45 minutos de duração cada. Durante as aulas foram elaboradas notas de campo que, posteriormente, foram convertidas em diários de pesquisa. Neste estudo, analiso algumas seqüências de transcrições de gravações feitas na sala de aula.

## 3. Análise dos dados

Os dados etnográficos foram coletados em uma sala de Língua Inglesa da 8<sup>a</sup> série da EP. Procurei investigar as relações de poder através do controle do tópico e da distribuição dos turnos de fala entre os participantes em três aulas

distintas. Para cada aula, **P** representa a voz do professor; **A** refere-se a voz de um aluno; **AA** indica a fala de alunos em conjunto; um ponto indica pausa curta; três pontos referem-se à pausa longa; colchetes indicam tomadas de turno; itálico para realçar palavras em inglês e parênteses para comentários da pesquisadora.

A primeira aula diz respeito à correção de exercícios. O professor ao entrar em sala, cumprimenta os alunos e em seguida solicita a correção do exercício. Vejamos a Seqüência I abaixo:

Seqüência I

(1) P: Hello

(2) AA: Hello

(3) P: Vamos corrigir o exercício... o texto é prá ser traduzido. Retire do texto duas frases no presente e duas no passado... qual é o verbo aqui? (dirige-se ao quadro negro e escreve frases na lousa)

(6) AA: am, are.

(7) P: Prá eu colocar este verbo no passado eu vou mudar de *is* para *was* e *today* para *yesterday*.

(09) A: Professor, o que é prá fazer na terceira?

(10) P: Primeiro você traduz o texto, depois você retira do texto duas frases.

(11) A: É prá colocar em inglês ou português?

(12) P: Quem quiser colocar em inglês pode, quem quiser colocar em português também pode. Vocês vão colocar neste diálogo uma resposta curta. Fred *was very tired*. Como eu faço a interrogativa aqui?... Ponha o verbo e depois o sujeito... Eu vou colocar o pronome, depois se for negativa ... *he wasn't*. Quem sabe o que é *tired*?

(16) A: cansado.

(17) P: cansado... *smart* é esperto, *beautiful* é bonito, *empty*, vazio... Vamos ler o vocabulário. Repetem comigo *home*.

(19) AA: *home*.

(20) P: *school*.

(21) AA: *school*.

Percebe-se, nesta seqüência de aula, que o professor é o condutor das ações interativas, mantendo o controle sobre o tópico do conteúdo estudado (linhas 3, 7, 10, 12, 17 e 20). É ele quem decide como fazer o exercício. Os alunos acompanham a ação do professor. A fala do aluno é marcada pela incerteza na maneira como deve ser feito o exercício (linha 09). A posição do aluno nessa estrutura social é de aceitar sem contestação, a organização do processo ensino-aprendizagem,

uma vez que ele já foi programado para “ocupar” uma determinada posição na escola e agir de acordo com regras discursivas de aluno. Interessante ressaltar que o professor ao questionar como fazer a interrogativa do verbo *to be*, não espera os alunos responderem (linha 14). Como detentor do saber, antecipa-lhes a resposta. Da mesma forma, ao perguntar sobre o vocabulário das palavras em inglês (linha 15), toma a iniciativa de revelar seu significado, não dando chance aos alunos de responderem. Um único momento em que o aluno consegue responder a pergunta do professor foi para dar o significado da palavra *tired* (linha 17).

A seqüência apresentada, a seguir, referente a esta mesma aula, reforça ainda mais o que foi discutido acima. Nesse momento, o professor já explicou o uso das formas do verbo *to be* no presente e no passado, bem como já escreveu na lousa um outro exercício para os alunos fazerem. Vejamos a Seqüência II abaixo:

Seqüência II

(30) P: Terminaram o exercício?

(31) AA: Não.

(32) P: Tem que terminar porque a aula é curtinha. Tem gente que já terminou a tradução...como eu faço com o verbo *to be* para a forma interrogativa?

(34) A: Was Fred [

[

(35) P: Was Fred very tired?... Ai, eu quero falar, sim ele estava. Yes he was, sim ele estava... se eu quero falar ele não estava, eu digo, no, he wasn't...tudo tem que ter exemplo né, gente, senão não fazem.

(38) AA: Ah, é fácil.

(39) A: Professor, tá certo este aqui?

(40) P: Vamos corrigir o exercício.

No presente segmento, o voz do professor é marcada, inicialmente, pelo elemento lexical *tem que terminar* (linha 32), indicando ordem em seu enunciado. Ao questionar, novamente, aos alunos sobre a forma interrogativa do verbo *to be*, toma o turno, não permitindo que o aluno conclua sua resposta (linha 35). O professor por se considerar o agente exclusivo e direcionador do saber, acaba ocupando uma posição na sala de aula como um indivíduo que detém maior poder. Interessante observar, ainda, a indiferença apresentada pelo silêncio à pergunta do aluno (linha 39). A ausência da resposta pelo professor pode se caracterizar como uma posição de quem quer estar

permanentemente com o turno, afetando, portanto, a relação social entre os participantes na interação. A expressão “ *vamos corrigir o exercício*” (linha 40), dita logo após a pergunta feita pelo aluno, caracteriza bem o “estilo autocrático” (SCHIFFLER, 1991, apud SANTOS, 1999), uma vez que o professor acaba impondo, por meio de formas verbais, a exigência para que o exercício fosse corrigido.

O próximo segmento diz respeito à explicação do novo conteúdo gramatical a ser ensinado. O fato de o ensino de inglês estar centrado na forma ao invés do uso, possibilita ao professor manter-se no mesmo tópico gramatical durante várias aulas. Nesta aula, o professor questiona se alguém ainda tem dúvida quanto aos exercícios dados. Como não houve manifestação por parte dos alunos, escreve na lousa o novo tópico gramatical - Verbo *there to be*.

Seqüência III

(1) P: Vamos entrar neste verbo aqui, hoje. Verbo *there* mais *to be*, que significa haver. (Escreve na lousa)

(3) A: Professor, o que significa *there*?

(4) P: Separadamente significa lá. O verbo haver, ele não é conjugado em outras pessoas. Ele não tem sujeito... Quem já viu falar sobre o verbo *there is* e *there are*?

(6) AA: eu (alguns alunos dizem não)

(7) P: Como eu faço a interrogativa com o verbo *to be*? Com o verbo *to be* aqui, oh, eu faço a inversão.

(09) A: ahn, é só a inversão?

(10) P: *Is there* é singular e *are there* é plural.

(11) A: Professor, esse aí é o complemento prá quê?

(12) P: É um complemento, por exemplo, *there is a girl here*. Se você perguntar há uma garota aqui? *Is there a girl here*? Se você quiser uma resposta afirmativa [

[

(14)2 A: Quer dizer que *is there* é há?

(15) P: É, eu só uso o verbo haver se eu substituir por existir, caso contrário é advérbio, não é?

(17) A: Yes.

Neste segmento de aula, parece haver uma flexibilização no discurso do professor, durante a explicação do tópico gramatical (linhas 4 a 17), permitindo que os alunos negociem o sentido mais vezes. Parece que tal flexibilização deve-se ao fato de os alunos estarem aprendendo um novo

conteúdo gramatical, diferentemente das seqüências I e II, apresentadas acima, em que as aulas restringiam-se, apenas, à correção de exercícios. Todavia, o fato de o professor ter permitido que os alunos interagissem melhor na construção de significados, implicitamente, o seu discurso revela sinais de controle, traduzido pelas iniciativas (I) e respostas (R) na interação, típicas da maioria das salas de aula. De modo geral, o professor é sempre visto como o responsável pela distribuição de IR, ocupando uma posição de autoridade no discurso. Interessante observar, aqui, a tomada de turno feita de maneira brusca pelo aluno no momento em que o professor explica a estrutura gramatical (linha 14). Esse aluno invade o turno do professor para sanar uma dúvida relacionada ao tópico gramatical. O professor permite a interrupção do turno feita pelo aluno; porém, como agente condutor das ações interativas, consegue rapidamente o domínio do turno, através da forma verbal afirmativa “é” e da ausência de pausa em seu discurso (linha 17). A tomada de turno feita bruscamente pelo aluno revela que o poder pode também estar presente no discurso de ambos os interlocutores, embora aqui apresentasse com muito pouca intensidade no discurso do aluno.

O próximo segmento, último a ser analisado neste trabalho, mostra o professor novamente explicando o novo conteúdo gramatical aos alunos, permitindo que estes tenham acesso ao turno conversacional, flexibilizando, portanto, o processo interacional na sala de aula, embora o seu discurso revelasse ainda marcas lingüísticas de poder nesse contexto. Vejamos o próximo Segmento:

Segmento IV

(1) P: Conteúdo Novo... Forma afirmativa do presente do verbo *to work*, trabalhar. (escreve na lousa a conjugação do verbo e lê em seguida)

*I work, you work, he she it works, we work, you work, they work...* esta é a forma afirmativa no presente.

(5) A: Professor, porque eu coloco o *s*?

(6) P: Aqui, *I work*, eu trabalho... *I work every day*. Eu trabalho todo dia. Se eu quiser colocar essa frase na interrogativa, como eu faço?...se eu colocasse assim, ó, *he is a boy* [

[

(9) A: Is he a boy?

(10) P: E para *she works every day*?... Aqui, eu tenho que colocar uma palavrinha mágica. Para *she works*, eu coloco *Do* ou *Does*?

(12) A: Como?

(13) P: *Do* é o verbo fazer, nesse caso ele não é verbo, é só um auxiliar para fazer a interrogativa do presente.

Percebe-se aqui a indiferença à pergunta do aluno (linha 5). A ausência de resposta pode indicar que o professor quer o controle da interação, a fim de continuar a sua explicação sobre o conteúdo gramatical. A preocupação, nesse segmento de aula, é fazer com que todos assimilem a estrutura lingüística do inglês. Ao solicitar da turma a interrogativa da frase ‘*he is a boy*’, um aluno consegue invadir o turno do professor, respondendo-lhe a pergunta formulada (linha 9). Numa atitude de desobediência às regras interacionais impostas pelo professor, o aluno toma-lhe o turno, colocando-se nesse momento como um agente social mais ativo, contribuindo para a transformação das relações sociais de caráter assimétrico.

Fazendo uma comparação das duas primeiras seqüências (correção de exercícios) com a terceira e a quarta (apresentação do novo conteúdo gramatical), verificamos que as relações de poder existentes no contexto da sala de aula aparecem de modos diferentes. Nas seqüências I e II, o professor é o líder do controle interacional, assumindo o papel de *agente autoritário*. Por ser o total responsável pelo controle do tópico e dos turnos conversacionais, não permite que os alunos negociem sentidos para que o tópico seja construído. Os alunos são vistos como *agentes passivos* nesse contexto. Já nas seqüências III e IV, o professor parece dar brechas para que os alunos participem de forma mais ativa no jogo discursivo. Por se tratar da apresentação de novo tópico gramatical, percebe-se que há interesse do professor em fazer com que os alunos participem mais da interação. Mesmo assim, o professor mantém o controle do tópico e do turno conversacional. Aos alunos cabem a tarefa de assimilar o conhecimento dado pelo professor. Ambos exercem ‘papeis sociais’ de acordo com os direitos e obrigações que lhes cabem, ou seja, de professor e de aluno. O discurso tanto do professor quanto do aluno é determinado por *ordens do discurso* (FOUCAULT, 1971), de caráter ideológico socialmente construído. A escola tem uma ordem de discurso, que por si só é ideológica, exercendo um papel social extremamente forte na manutenção das relações de poder em toda a sociedade.



#### 4. Considerações Finais

Os achados desta pesquisa levam-me a concluir a necessidade de olhar a sala de aula sob a ótica crítica da linguagem, considerando, fundamentalmente, o contexto sócio-ideológico em que está inserida. A sala de aula é um ambiente micro-cultural onde poder, discurso e linguagem estão fortemente interligados. Não há como dissociar esses elementos.

Neste estudo, percebeu-se que o discurso do professor está marcado por elementos lingüísticos que indicam controle e dominação. É ele quem domina o tópico e os turnos conversacionais, através das iniciativas e respostas comum em ambientes de sala de aula. Por ter o domínio do tópico discursivo, é o que mais fala em sala de aula. Revelou-se, ainda, uma outra marca forte de poder pela indiferença à pergunta do aluno. O silêncio do professor à pergunta do aluno pode ter conseqüências danosas não apenas para o ensino e aprendizagem, mas, principalmente, para o crescimento de ambos na conscientização das relações sociais opressivas. Essa atitude é um procedimento didático que é específico do estilo educativo de caráter autoritário.

Ao aluno coube apenas a tarefa de se engajar nas atividades organizadas pelo professor, embora em alguns momentos tivesse verificado uma atitude de *desobediência* em seu discurso, através do assalto ao turno do professor. Essa ocorrência deve-se, talvez, em função da necessidade de assimilar o novo conteúdo gramatical, uma vez que o professor poderia cobrar na avaliação (prova) em sala de aula.

A pedagogia crítica tem discutido temas inerentes à questão de poder e desigualdades sociais (AUERBACH, 1995; Lee, 1999; PENNYCOOK, 1999; RIVERA, 1999). O foco nesse tipo de abordagem está centrado em uma pedagogia que objetive a transformação dos educadores e educandos, através de uma teoria crítica.

Pensar uma teoria crítica que busque a transformação dos educadores e educandos exige antes de mais nada uma *ação libertadora* (FREIRE, 1987). Na concepção freiriana, a *ação libertadora* está em os oprimidos libertar-se a si e aos opressores. É nesse sentido que vejo a superação dos problemas como poder e desigualdades sociais, tão fortemente marcados nos discursos da escola e da sala de aula. Tanto o educador quanto edu-

cando devem procurar *conhecer-se*, através de uma *auto-reflexão* que ajude a ambos. Conhecer-se é buscar uma consciência do *ser-estar* no mundo, através de um processo que chamo de *reforma interior*. Só se conhece o verdadeiro *ser* através do esforço que faz de si próprio para se libertar. Educador e educandos devem inscrever-se em ações dialógicas de verdadeira transformação interior para alcançarem a humanização e a libertação de ambos.

Aceito para publicação em 25/02/2005.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, E. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In: Power and Inequality in Language Education. Cambridge University Press, 1995. p. 9-33.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. England, Longman, 1989.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KRAMSCH, Claire. *Interaction and discourse in the language classroom*. Oxford: Oxford University, 1984.
- LEE, A. Questioning the critical: Linguistics, literacy and pedagogy. In: S. Muspratt, P. Freebody, & A. Luke (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, Nj: Hampton Press, 1999. p. 409-432.
- PENNYCOOK, A. *Introduction: Critical Approaches to Tesol*. In: TESOL Quarterly, 33, 1999. p. 329-349.
- RIVERA, K. M. Popular Research and Social Transformation: A Community-Based Approach to Critical Pedagogy. In: TESOL. Quartely, 33, 1999.
- SANTOS, M.F. *Professor-Aluno: Relações de Poder*. Curitiba: HD Livros Editora, 1999.