

Relações de poder em grupos de aprendizagem de língua inglesa

Miriam Lúcia dos Santos JORGE (Fae/UFMG)
Carine Pereira MARQUES (FALE/UFMG)
Flavia XAVIER (FALE/UFMG)
Lívia LADEIRA (FALE/UFMG)
Maria Luiza Cardoso de AGUIAR (FALE/UFMG)
Shirlene Bemfica de OLIVEIRA (FALE/UFMG)

Resumo: O estudo analisa e discute as estruturas de participação de alunos-professores durante atividades de aprendizagem de língua inglesa realizadas em grupo. O objetivo é verificar se as relações de poder interferem nas ações dos indivíduos durante as tarefas e os possíveis efeitos para a aprendizagem dos alunos. Os participantes foram professores do projeto de educação continuada EDUCONLE/UFMG. Os dados foram coletados a partir das interações entre alunos de diferentes grupos de trabalho durante os módulos de língua inglesa, por meio da utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação dos grupos e gravação em áudio. Os resultados apontam para a necessidade de uma cuidadosa organização de grupos de trabalho para que seus participantes possam exercer sua capacidade de ação de forma a potencializar a participação democrática.

Abstract: This study analyses and discusses the participation structures of student-teachers during learning activities of English Language developed in working groups. The objective is to verify if the power relations interfere in individuals' actions during the tasks and the possible effects to the students' learning. The participants were teachers who participate at EDUCONLE/UFMG. The data were collected from students' interactions in different working groups during the modules of Language classes using class observation and audio recording. The results points at a necessity of a careful organization of working groups so that the participants can exercise their action capacity in a way to potentialize a democratic participation.

0. Introdução

A perspectiva colaborativa tem sido muito explorada no ensino de línguas estrangeiras. A colaboração é reconhecida como uma forma de promoção de aprendizagem, especialmente baseada nos trabalhos de Vygostky, para quem a aprendizagem tem, inevitavelmente, um caráter social. Na perspectiva sociocultural, a aprendizagem se dá primeiro no nível interpessoal e só então no nível intrapessoal, em outras palavras, para que haja aprendizagem individual, o indivíduo primeiramente participa de experiências coletivas. No âmbito individual, o aprendiz decide o que é

importante para compreender e ativamente reconstrói a informação recebida na interação com outros (Wink e Putney, 2002).

Na sala de aula, essa perspectiva se revela na adoção de práticas pedagógicas em que os alunos trabalham em pares e em grupos. A aula de língua estrangeira tem lançado mão desses procedimentos especialmente a partir do advento da abordagem comunicativa.

Além do potencial cognitivo, consideramos o trabalho colaborativo como sendo também marcado por aspectos políticos e afetivos das relações sociais. Políticos, porque os grupos precisam organizar-se em relação aos direitos de participação, e afetivos porque dimensões da personalidade e da identidade dos participantes não podem ser ignoradas como fatores que podem interferir nas ações do indivíduo dentro do grupo.

Neste trabalho, apresentamos nossa experiência com alunos de um curso de educação continuada, que nos levaram a refletir sobre a participação em tarefas realizadas em grupos, objetivando observar se as relações de poder interferem nas ações dos indivíduos durante as tarefas e os possíveis efeitos para a aprendizagem dos alunos. Apesar do reconhecimento do potencial das práticas colaborativas para a aprendizagem, temos de considerar que o trabalho com o outro pode ser marcada, de maneira mais ou menos explícita, pelas relações de poder, e este é o principal tópico de nossa análise.

1. O contexto da pesquisa

Esta pesquisa a foi realizada em um projeto de educação continuada de para professores de línguas estrangeiras realizado em uma universidade federal da região sudeste. Trata-se de um projeto em que professores de língua estrangeira (inglês e

espanhol) das escolas públicas recebem orientações metodológicas e aulas de língua para melhorarem sua prática nas escolas. As aulas de língua são ministradas por alunos da graduação supervisionados por alunos da pós-graduação.

2. Método

Os dados foram coletados em uma sala de aula de língua inglesa em novembro de 2006. Em duas aulas consecutivas, os 32 alunos foram organizados em grupos de três ou quatro membros para uma atividade de *speaking*. No primeiro dia, a atividade envolvia a narração de uma viagem e, no segundo dia para discutir seu comportamento enquanto consumidores. As interações entre os alunos durante a realização da atividade foram gravadas em áudio e transcritas. Após a conclusão das transcrições, foram feitas análises de cunho qualitativo e interpretativo. Elas apontam para uma imprecisão na dinâmica entre alguns alunos que se apresenta ora simétrica e ora assimétrica permeando o poder e a solidariedade paralelos em diversas situações.

3. A análise dos Dados

3.1 Fundamentação Teórica

Para a análise dos dados, procuramos uma melhor compreensão das formas de organização de grupos de trabalho. Assim sendo, enfocamos:

3.1.1 A assimetria nas relações de colaboração

A colaboração é aqui compreendida como uma prática de co-laborar, i.e, trabalhar juntos. Segundo Freire (1970) a co-laboração é uma característica da ação dialógica.

Autores como Bailey (1996) e Magalhães (2004) destacam a importância da voz para a aprendizagem por meio da colaboração, sendo que Magalhães (2004) inclui essa importância no próprio conceito de colaboração, afirmando que esta pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas discordâncias em relação aos discursos de outros e do seu próprio.

Em relação a possibilidade do exercício da voz dos participantes, preocupamo-nos em compreender a questão da simetria e assimetria nas participações em interações. No caso da sala de aula, segundo Brants (2004) a assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos devido às diferenças de idade, experiência e conhecimentos, sendo principalmente marcadas pela diferença de poder que é conferido a cada um destes integrantes, pela própria instituição escolar. Apesar de Brant estar se referindo à sala de aula, acreditamos que o mesmo pode ser dito sobre grupos de trabalho em sala de aula. Os participantes de nossas pesquisas apresentavam como diferenças a idade, o gênero, a competência lingüístico-comunicativa e o tempo de docência, dentre outras.

3.1.2 Os sentidos do poder

Além da assimetria e do exercício da voz, buscamos compreender nossos dados a partir das relações de poder que podem afetar a atividade de um grupo. Segundo Castro (1998) nos contextos escolares, em que desenrolam-se relações de poder, inconscientes e subliminares (poder simbólico de Bourdieu) ou claramente identificadas (como o poder formal e impessoal, como poder legal, como o uso da força ou como a influencia social, política ou ideológica abordados por Weber (Castro, 1998). Por analogia, entendemos que as mesmas relações podem afetar um trabalho em grupo.

De acordo com Tannen (1994) o poder se relaciona com a solidariedade de forma ambígua. Demonstrações de solidariedade subentendendo-se poder compreendendo-se que, para indivíduos de solidarizarem com outros há necessidade de identificação, o que “limita sua liberdade e independência”¹. Da mesma forma, o poder implica solidariedade já que há relação entre os indivíduos e por isso há mais proximidade entre eles do que entre indivíduos que não se relacionam de forma alguma.

2.3 Colaboração e personalidade

Dentro da abordagem de trabalho em grupo, há uma teoria que analisa a influencia da personalidade dos componentes do grupo no sucesso ou não da realização de tarefas. De acordo com tal teoria, um dos mais significantes fatores determinantes da motivação da pessoa em atuar em uma tarefa é o seu senso de controle pessoal sobre o que está acontecendo (Williams e Burden, 1997, p.101). O conceito é advindo da teoria da aprendizagem social de Rotter (1954) conhecido como *locus do controle*. Esse construto refere-se às crenças que uma pessoa tem sobre o controle que tem sobre as coisas e eventos. De acordo com Williams e Burden (1997), algumas pessoas se sentem responsáveis por tudo o que acontece com elas em suas vidas. Essas pessoas são categorizadas pelos autores como *‘internalizadoras’*. Elas são aprendizes ativos, autoconfiantes e, geralmente, demonstram grande habilidade com a busca da informação, solução de problemas e são bem sucedidas academicamente. No entanto, quando trabalhando em grupos, tendem a monopolizar o trabalho liderando e guiando os outros componentes. Outras pessoas sentem que os eventos em suas vidas são todos determinados por forças além do seu controle (destino, sorte, outras pessoas, etc) e

¹ Nossa tradução para . “ limits freedom and independency”.

tendem a ser muito ‘*externalizadoras*’. Esse grupo, geralmente, demonstra muita passividade, obediência, e são dispersos e sem curiosidade (Williams e Burden, 1997, p.102).

A maioria das pessoas encaixam-se entre esses dois extremos e não há critérios estabelecidos para mensurar o quão internalizador ou externalizador uma pessoa é. Esse construto é relevante para o nosso estudo pois, observa-se que o aluno que acredita que ele pode influenciar e tomar consciência de sua aprendizagem são mais propícios ao sucesso do que aqueles que acreditam que sua aprendizagem depende e é controlada por outras pessoas. Por outro lado, o grau de intensidade de internalização de um indivíduo trabalhando em grupo pode interferir na dinâmica e no sucesso da tarefa do mesmo. Se um componente do grupo é muito internalizador, ele tende a exercer poder sobre os outros controlando todo o processo o que, no caso da língua estrangeira, acarreta no não desenvolvimento da interlíngua dos outros participantes.

Baseadas nos pressupostos anteriormente apresentados, fizemos as análises dos dados conforme discutimos a seguir.

3. Análise e Discussão

A análise e discussão dos dados que apresentamos referem-se exclusivamente os resultados parciais de nossa pesquisa. Estamos ainda envolvidas com pesquisa bibliográfica e com a codificação das categorias de análises. Para este trabalho, portanto, apresentamos excertos que ilustram nossas considerações iniciais sobre os significados encontrados nas análises parciais. Esses excertos são representativos de padrões recorrentes de relações no grupo e de exercício de poder.

No exemplo 1, abaixo, percebemos como o aluno Carlos controla a organização do grupo, direcionando as perguntas. A maior parte dos turnos é dele. Quando o colega João tenta responder a pergunta, Carlos o interrompe, vendo que não é a resposta esperada, ele repete a questão, na tentativa de fazer o colega entender o que foi perguntado. Ele não consegue perceber que o colega do grupo ainda não compreendeu o que fora perguntado e que ele deveria reformular sua pergunta para que o outro pudesse compreender e que, talvez, ele também precise de um tempo para formular a resposta. Carlos então repete a pergunta várias vezes, e como não é bem sucedido, direciona a mesma questão a outro membro do grupo. A atitude de Carlos demonstra o seu poder de controle sobre o grupo. Esse controle pode ser atribuído ao fato de ele ser mais proficiente linguisticamente do que os outros. Ele utiliza desse capital simbólico, a proficiência, para dominar os turnos, controlar o tempo e o turno dos outros colegas.

Exemplo 1: (Os alunos iniciam uma discussão sobre o consumismo. Eles devem discutir o quão consumistas eles são, dando exemplos e justificativas)

Carlos: What about (+) number three. What about you, João? Are you a shopaholic?
João: Shopaholic?
Carlos: Or are you someone who hates shopping?
João: No, someone who...
Carlos: No, I'm asking you. Are you a shopaholic or are you someone who hates shopping?
João: No, someone who gets...
Carlos: No, I'm asking you. Are you a shopaholic or are you someone who hates shopping? Do you like...?
João: Shopaholic.
Carlos: What about you, Fátima?
Fátima: Shopaholic.

O exemplo 2, a seguir, demonstra o papel de outro componente internalizador que controla quem, quando e o que vai falar.

Exemplo 2

Jenny: Do you like or hate shopping?

Lilian: É... I'm a /

Jenny: No, no, Lilian. I asked, what sort of shops would somebody /

Lilian: What do you like or hate shopping?

Jenny: I have already asked that.

Lilian: Oh, yes!

Jenny: Oh, yes! She said, she answered it.

Lilian: Oh!

Jenny: Clelia answered it.

Clelia: My daughter and me...

Jenny: Clelia, Clelia, ah?

Clelia: My daughter and me don't eat at home.

Jenny: What about you, Lilian?

Lilian: I'm a trolley shoppal.

Jenny: So, Lilian, you have to buy lot of things once a month?

Lilian: Yes.

Observa-se que quando há um participante internalizador que domina e controla todo o grupo, e participantes extremamente externalizadores, há um prejuízo no desenvolvimento da tarefa. O objetivo era que todos tivessem a mesma oportunidade de participação. No entanto, o que ocorre é a passividade de um grupo de alunos respeitando e correspondendo ao padrão discursivo proposto por um dos membros.

Como dissemos anteriormente, Tannen (1994) observou que há uma relação paradoxal entre poder e solidariedade. Embora os conceitos sejam distantes, qualquer demonstração de solidariedade necessariamente envolve poder e vice versa. Percebe-se, pelos exemplos 3 e 4 abaixo que dados que há uma ambigüidade tênue entre poder e solidariedade.

Exemplo 3

Cynthia: What do you like or what you (+) do you hate about shopping?

Fernanda: When you go to pay, you think... you, you...

Cynthia: I hate!

Fernanda: When you go to pay there's a... many people in front of you and you have to wait to pay things.

Cynthia: Line.

Fernanda: Line.

Cynthia: Like you. You have to be in a line to pay...

Fernanda: Line...

(Linhas 20 a 27)

Exemplo 4

Celia: My last travel was to Rio de Janeiro because my sister lives there. It's a problem because because in the last year I went... to Rio about five times!

Ivan: Five times a week?

Celia: No, during...

Ivan: During the year? All over the year?

Celia: I went there five times [...]

Ivan: We... ah... when, we you go to Rio, you... go by bus or by plane?

Celia: By car or by plane. The last time it was by plane.

Ivan: [...] Nowadays, do you think a travel by plane is safe?

Celia: Yes, I went, I went there about... about two weeks later. No problem.

Ivan: Yes. When... when... you are there you don't...

Celia: Probably.

Ivan: When you... are... take off? Take off?

Celia: Yeah...

Ivan: [...] A little bit afraid, ah?

Celia: Take off a plane.

4. Conclusão

A colaboração, como aponta a literatura, pode ser uma forma fundamental de organizar as práticas da sala de aula de línguas estrangeiras. No entanto, como em outros eventos sociais, a organização social da sala de aula, e dentro dela dos grupos de trabalho

também estão sujeitas às mesmas relações de assimetria, poder e solidariedade que permeiam outros eventos. Assim sendo, o trabalho em grupo como prática pedagógica precisa, a nosso ver, antes de tudo, de um trabalho de constante conscientização dos papéis assumidos dentro dos grupos, da importância do exercício da voz e do cuidado com as diferenças. Ainda que cognitivamente os grupos signifiquem oportunidades de aprendizagem para os participantes, podem também significar uma forma educativa de participação em contextos sociais em que os poderes são compartilhados.

5. Bibliografia

BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. In: *Teacher learning in Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BRANTS, G. W. Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. In: *Revista Letra Magna*, ano 1, v.1, n.01, p. 01-10, 2004.

CASTRO, M. UM estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, São Paulo, Jan/Jun. 1998.

FREIRE, P. *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz ; Terra, 1970.

MAGALHÃES, M.C. *A formação do Professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

TANNEN, D. *Gender and Discourse*. New York: Oxford: Oxford University Press, 1994.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers*. A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 240 p.

WINK, J. ; PUTNEY, L. *A Vision of Vygotsky*. Boston: Allyn and Bacon, 2002.