

## 2 – INTERAÇÃO, CONFLITO, DESIGUALDADE E PODER NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Andréa Machado de Almeida Mattos

### Introdução

A aprendizagem de língua estrangeira (LE), principalmente o inglês, tem sido foco de pesquisas em Linguística Aplicada (LA) já há mais de meio século. Aprender uma língua estrangeira nem sempre é uma tarefa fácil. Como se sabe, é possível aprender uma língua estrangeira basicamente de duas maneiras: através da chamada aprendizagem “natural”, que ocorre quando o aprendiz encontra-se inserido na cultura da língua-alvo, ou seja, quando a aprendizagem acontece no próprio país onde a língua é falada, ou através da instrução, quando há um professor, em aulas particulares ou em sala de aula com outros aprendizes.<sup>2</sup>

O objetivo deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão dos conflitos, das questões de desigualdade e da distribuição do poder na sala de aula de Língua Estrangeira (LE). O foco deste trabalho está, portanto, centrado na sala de aula. A sala de aula de LE, enquanto objeto de pesquisa, não é exatamente uma novidade, contudo, mantém-se ainda um contexto pouco compreendido devido às relações extremamente complexas que abriga: as relações entre seus participantes, professores e alunos (BULLIO; DEL-RE, 2010).

Para compreender o complexo processo de aprendizagem de uma LE, a pesquisa em sala de aula tem sido bastante usada como forma de conhecer esse contexto específico em que convive grande

parte dos aprendizes de LE. Segundo Allwright e Bailey (1991), a pesquisa em sala de aula teve início durante os anos 60 e coincide, portanto, com o início dos estudos em LA (BLOCK, 2003; CELANI, 1992). Tendo como principal objeto de estudo aquilo que acontece dentro da sala de aula e como objetivo inicial fornecer *feedback* a professores novatos sobre o seu desempenho pedagógico, esse tipo de pesquisa seguiu diferentes caminhos. Inicialmente, houve a corrida pelo melhor método: acreditava-se que havia um método ideal para se ensinar/aprender uma segunda língua, e as pesquisas objetivavam descobrir tal método (MATTOS, 2000).

Ao final dos anos 60, contudo, as principais pesquisas realizadas para provar a superioridade de um ou outro método mostraram-se inconclusivas. As pesquisas em sala de aula deixaram, então, de focalizar o produto da aprendizagem de LE (ex: resultados de testes) e passaram a se preocupar mais com o processo de aprendizagem. Assim, surgiram pesquisas sobre: a interação ocorrida na sala de aula; o discurso utilizado na sala de aula; o papel das negociações de significado no aprendizado do aluno; o papel do professor, entre outras (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; BLOCK, 2003; MOITA LOPES, 1996; STERN, 1983; WOODS, 1996). No entanto, apesar de vários pesquisadores ao redor do mundo manifestarem grande interesse pela sala de aula de LE, ela continua um mistério em muitos de seus aspectos. Muitas dessas pesquisas ainda hoje se mostram profícuas. O estudo da interação em sala de aula, por exemplo, tem-se mostrado bastante produtivo para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula de LE e várias são as pesquisas sobre esse assunto (ver, por exemplo, BAILEY; NUNAN, 1996; BULLIO; DEL-RE, 2010; TSUI, 1995; 2001).

Recentemente, outro assunto tem sido foco de pesquisas na área da LA. Na virada deste milênio, questões de desigualdade e poder, que se revelam também através da interação na sala de aula de LE, tornaram-se pontos importantes para a compreensão do proces-

so de aprendizagem. São estas questões inter-relacionadas – interação, conflito, desigualdade e poder – que norteiam este trabalho.

A próxima seção fará uma revisão das pesquisas sobre interação em sala de aula de língua estrangeira e apresentará as principais conclusões obtidas. Na seção seguinte, serão discutidos textos e pesquisas que abordam as questões de poder na sala de aula. Em seguida, o contexto da pesquisa e seus participantes serão apresentados. Também será relatado o evento específico que deu origem a esta pesquisa. Por fim, serão apresentados os dados coletados e os resultados serão analisados e debatidos.

## **As pesquisas sobre interação em sala de aula de LE**

O estudo da interação em sala de aula está no cerne das pesquisas sobre a sala de aula de LE. Tsui (2001) explica que “o termo *interação em sala de aula* se refere à interação entre professor e alunos ou entre alunos” (p. 120).<sup>3</sup> A princípio, segundo a autora, as pesquisas sobre interação eram conduzidas a partir do ponto de vista de observadores externos, eram comumente “prescritivas” e “focalizavam a linguagem usada por professores e alunos, a interação gerada e seu efeito na aprendizagem de L2”<sup>4</sup> (p. 120).

Essas pesquisas preocupavam-se em descrever, por exemplo, a

---

3 Grifo no original. Tradução minha, assim como todos os demais trechos traduzidos a partir de originais em inglês neste artigo.

4 O termo ‘segunda língua’ (L2) distingue-se do termo ‘língua estrangeira’ (LE), embora em muitos casos sejam também usados indistintamente. O primeiro termo normalmente refere-se à aprendizagem de uma outra língua (língua-alvo), que não a língua materna do aprendiz, em contextos em que a língua-alvo é falada como primeira língua local. Já o termo LE comumente refere-se às situações em que a língua-alvo é aprendida fora dos contextos onde funcione primordialmente como primeira língua local. Para outras discussões a respeito desses termos, ver Jordão (2014). Neste trabalho, o termo LE será usado preferencialmente, usando-se o termo L2 quando o termo tiver sido originalmente usado no texto em questão.

estrutura das perguntas feitas pelo professor, as respostas dos alunos, o consequente *feedback* dado pelo professor e o sistema de alocação de turnos em sala de aula (TSUI, 2001), este último ponto também amplamente abordado em estudos na área de Análise do Discurso (MCCARTHY, 2001). Os resultados dessas pesquisas eram frequentemente relacionados à aprendizagem dos alunos, de forma avaliativa, procurando prescrever uma atuação mais eficaz para o professor.

Porém, o contexto de sala de aula de LE revelou-se por demais complexo e abrangente. Assim, estudos posteriores sobre interação passaram a se preocupar mais com questões tácitas do contexto de sala de aula, ao invés de focalizarem simplesmente aquilo que fosse passível de observação direta, buscando focalizar também “[...] os estados psicológicos de professores e alunos, incluindo crenças, atitudes, motivação, autopercepção e ansiedade, estilos de aprendizagem e normas culturais” (TSUI, 2001, p. 121). Além disso, Tsui ressalta que as pesquisas sobre interação tornaram-se mais descritivas que prescritivas, e agora procuram assumir um ponto de vista mais êmico, ou seja, buscam dar voz à percepção e às opiniões dos participantes do contexto, ao invés de se basearem apenas nas observações dos pesquisadores (ponto de vista ético) (JOHNSON, 1992).

Além disso, as pesquisas também passaram a assumir um objetivo de conscientização ao invés de apenas avaliação da atuação do professor em sala de aula. Tsui (1996), por exemplo, descreve um contexto de sala de aula de inglês como L2 em que muitos alunos apresentavam comportamento não participativo na interação. A autora descobriu que esse comportamento estava relacionado à autopercepção dos alunos como falantes pouco competentes da L2, um fator que ameaça a autoestima dos aprendizes (HORWITZ et al, 1991, apud TSUI, 2001). Segundo a autora, esse fator gera ansiedade e pode levar os alunos a adotarem o silêncio como estratégia de proteção de face (TSUI, 1996), ou seja, os alunos silenciam por medo da avaliação crítica de colegas considerados mais competentes.

Esses e outros estudos demonstram que a sala de aula de LE é um contexto propício ao surgimento de conflitos (BENESCH, 1999; 2012; BREEN, 1985; PRABHU, 1992), sejam eles internos ou externos. Os conflitos internos surgem, por exemplo, quando aprendizes desejam participar mais ativamente da interação em sala de aula, mas sentem-se ameaçados ou temerosos da avaliação dos colegas, como no estudo citado acima.<sup>5</sup>

Por oposição, conflitos externos podem ser gerados no âmbito da própria interação, devido à clara situação de desigualdade que se estabelece na sala de aula: alunos mais ou menos competentes quanto ao comando da língua, alunos mais ou menos aplicados quanto à execução das tarefas, conflitos de interesses e objetivos, diferentes tipos de motivação e, obviamente, a relação hierárquica socialmente conferida entre professor e alunos<sup>6</sup> (que será discutido na próxima seção). Esses conflitos geram grande ansiedade entre os participantes do contexto. Textos já clássicos sobre conflito e ansiedade em sala de aula de língua estrangeira estão bem representados nos estudos com diários realizados por Bailey (1980; 1983).

Outro reflexo de situações de conflito em sala de aula, como dito acima, é o silêncio dos aprendizes. Tsui (1995) ressalta que a maior relutância dos alunos em participar das atividades de sala de aula tem origem na relação desigual de poder existente entre professor/alunos e alunos/alunos, o que pode gerar ansiedade. A autora sugere que se estabeleçam relações de igualdade entre os participantes na sala de aula, criando uma atmosfera positiva, confortável e de confiança, para que o aluno possa participar, interagir e usar a língua-alvo como instrumento de comunicação e de aprendizagem.

Promover essa atmosfera positiva parece ser o objetivo da esmagadora maioria de professores da atualidade, que desejam que seus

---

5 Ver também Hilleson (1996).

6 Ver, por exemplo, o trabalho de Pessoa e Urzedá-Freitas (2016).

alunos aprendam. Contudo, esse objetivo não tem se mostrado fácil de alcançar. Pesquisadores e professores, livros didáticos, revistas especializadas e autores de manuais de metodologia para a sala de aula, todos sugerem inúmeras atividades que buscam alcançar tal objetivo. Porém, o desconhecimento de questões mais profundas referentes ao contexto da sala de aula parece impedir o total sucesso dessas tentativas.

Há mais de trinta anos, em um artigo seminal sobre pesquisa em sala de aula de aprendizagem de língua, Michael Long (1980) discutiu as questões metodológicas envolvidas nesse tipo de pesquisa e chamou a sala de aula de “caixa preta”, em uma alusão ao pouco conhecimento até então obtido sobre o processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula e à quase total ausência de pesquisas realizadas nesse contexto (MATTOS, 2003). Atualmente, as pesquisas sobre aprendizagem de língua estrangeira avançaram muito e o conhecimento que se tem sobre o processo de aprendizagem de LE encontra-se em outro patamar.

No entanto, ainda há muitas áreas obscuras, carentes de pesquisas que as esclareçam. As questões aqui discutidas incluem-se, certamente, entre aquelas que ainda carecem de maior exploração por parte de pesquisas, principalmente, no contexto brasileiro. Os conflitos, as questões de desigualdade e a distribuição do poder na sala de aula de LE são ainda temas praticamente inexplorados. Estudar esses temas e iluminar suas várias facetas é uma tarefa de extrema importância para a compreensão do processo de aprendizagem. Mais que isso, desvendar essas questões e compreendê-las a fundo pode ser a chave para tornar o contexto da sala de aula um ambiente mais motivador e propício à aprendizagem (SLIMANI-ROLLS, 2003).

## **Questões de poder em sala de aula**

A questão das relações de desigualdade e poder na sala de aula de língua estrangeira, envolvendo as situações já citadas, também não

é novidade nas pesquisas da área, porém ainda se mantém uma incógnita. Segundo Tollefson (1995), essas questões podem ser examinadas a partir de várias perspectivas já que, para ele, o “poder reside não nos indivíduos ou grupos, mas sim nas suas relações” (p. 2). O uso da linguagem, por si, reflete situações de desigualdade e poder em vários contextos sociais.

Arndt, Harvey e Nuttall (2000) discutem algumas áreas de uso da linguagem em que a interface linguagem/poder é particularmente problemática. Em primeiro lugar, os autores se referem ao “poder conferido pela escolha da linguagem” (p. 184) e discutem questões relacionadas à manipulação e acessibilidade da linguagem, ou seja, às maneiras pelas quais a linguagem pode ser manipulada para deliberadamente enganar ou esconder. Os autores discutem também o poder conferido pelo uso de variedades linguísticas consideradas padrão e questões ligadas a “sexismo” no uso da língua, no caso, o inglês. Os mesmos autores discutem, ainda, uma outra área que é particularmente importante para essa pesquisa, “[...] o poder conferido pela detenção do conhecimento sobre a língua” e esclarecem que “[...] desvantagens surgem da falta de tal conhecimento” (p. 185).

Foucault (1999) também nos lembra que “o poder está em toda parte, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (p. 88). Segundo o autor, as técnicas da hierarquia regulam os menores atos humanos, interferem nas necessidades cotidianas, fomentam o desejo de submissão e muito cedo se alojam em todos os recantos da vida social e nos inconscientes. Nesse sentido, a hierarquia é uma forma cotidiana de expressão das relações de poder. Foucault (1985) esclarece, porém, que o poder não é apenas repressivo, como se tende a imaginar. Para ele, o poder também é criador, possui efeitos positivos:

[...] se o poder tivesse apenas a função de reprimir, [...] se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efei-

tos positivos a nível de desejo [...] e também a nível de saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz [...] (p. 148-9).

Canagarajah (1999, p. 18) afirma que “o conhecimento dos grupos dominantes é imposto através das instituições de que dispõem, incluindo a escola.” O autor lembra que “a escola é capaz de preservar a divisão do trabalho e a hierarquia do *status* de uma maneira que é igualmente aceitável pelos poderosos e pelos dominados” (p. 24). Para ele, a escola “[...] exerce uma função importante no reforço dessas distinções sociais e na legitimação de desigualdades” (p. 18).

Assim, fica clara a complexidade das relações hierárquicas de poder entre professor e aluno(s) em uma sala de aula. Segundo Arndt, Harvey e Nuttall (2000), a sala de aula, especialmente, a sala de aula de língua estrangeira, é um contexto “assimétrico”, cuja assimetria provém de um “[...] desequilíbrio no discurso [que] é pesado ou carregado em favor da parte socialmente mais poderosa” (p. 201). O professor, assim, é a “autoridade” e os alunos são os “novatos”. Os autores lembram que os professores “não apenas têm acesso a muito mais escolhas linguísticas que seus alunos, mas também possuem um *status* superior socialmente conferido” (p. 205).

Como exemplo das muitas situações de conflito nas relações de poder que podem surgir em uma sala de aula entre professor e alunos, podemos citar o trabalho de Pessoa e Urzeda-Freitas (2016). Os autores relatam uma pesquisa realizada em sala de aula de um curso de prática oral em inglês em que a professora problematizou questões de raça e língua como espaço de poder segundo os preceitos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Pessoa e Urzeda-Freitas (2016) buscaram, nesse trabalho, “entender a sala de aula como um espaço em que as relações sociais do mundo cultural e social mais amplo são praticadas e [...] problematizar questões de poder que perpassam a prática pedagógica” (p. 140). A pesquisa analisou eventos críticos que se sucederam entre a professora e alguns alunos durante o curso, evi-

denciando conflitos nas relações entre os participantes.

Para Prabhu (1992), a sala de aula de língua define-se como uma cultura em si mesma, com rotinas especiais e roteiros culturais e sociais. Nesse contexto social, podem existir regras tácitas sobre a autoridade do professor e os direitos dos alunos, seus deveres e obrigações, códigos sobre quando falar, procedimentos para punição e premiação, e formas de comportamento tacitamente aceitas. Breen (1985) também vê a sala de aula como um contexto especial, onde concepções subjetivas de língua, objetivos diversos e diferentes crenças podem surgir. Assim como Prabhu (1992), Breen (1985, p. 144) acredita que a sala de aula de língua é uma situação potencialmente propícia ao surgimento de “discórdias, expectativas frustradas e conflitos.”

De acordo com Barcelos (2001), os professores vivem um eterno dilema entre “autoridade” e “vínculo”, “distância” e “envolvimento”, ou seja, os professores precisam manter certa distância em relação aos alunos para manter a disciplina e o respeito à sua autoridade, ao mesmo tempo em que necessitam estabelecer vínculos pessoais com os alunos para motivá-los e envolvê-los no processo de ensino/aprendizagem.

Além das relações de poder estabelecidas pela hierarquia entre professor e aluno(s), é preciso lembrar também que podem existir relações de poder entre os próprios alunos (ver, por exemplo, MATTOS, 2014). Essas relações podem emanar, como já dito, das diferentes competências, habilidades, objetivos e motivações dos alunos, mas podem emanar também das diferenças culturais estabelecidas pelas diversas origens (*background differences*) dos alunos ou, ainda, da diferença mais fundamental entre os sexos (*gender differences*). Arndt et al (2000, p. 209) nos dizem que “as questões de gênero geraram uma rica e extensa literatura” e afirmam que o gênero é um fator que pode influenciar o uso da linguagem. Em um estudo sobre trabalho em grupo em sala de aula em nível universitário, por exemplo, Briskin (2005) lembra que “o poder é sempre parte do currículo” e ressalta

“a centralidade do poder para o processo ensino/aprendizagem” (p. 37). A autora diz ainda que “sob muitas circunstâncias, os grupos de trabalho sexualmente mistos reproduzem as dinâmicas de poder pre-estabelecidas” e que “mesmo a dominação numérica de mulheres não necessariamente se traduz em poder” (p. 38) para a maioria feminina.

Ainda segundo a autora, várias pesquisas demonstram que “a maioria dos alunos preferem grupos de trabalho não mistos” e que isso acontece porque “diferentes padrões de comunicação de homens e mulheres podem ser um obstáculo para relações eficazes entre gêneros” (p. 38). A questão das diferenças de uso da linguagem pelos diferentes gêneros é com certeza um ponto relevante em qualquer estudo sobre as relações de poder em sala de aula, visto que a maioria das salas de aula no Brasil são certamente mistas, ou seja, abrigam meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres. Porém, a questão da detenção do saber parece ser ainda o ponto central.

Em um artigo sobre a questão da identidade em estudos de aquisição de segunda língua e letramento, Menard-Warwick (2005) discute o ponto de vista conflitante de Pierre Bourdieu e Michel Foucault sobre o assunto. Segundo a autora, enquanto Foucault esteve sempre preocupado em descrever as práticas sociais regulatórias primordialmente conduzidas através da linguagem (p. 256), a preocupação principal de Bourdieu foi sempre a temática da reprodução e/ou mudança social. Em alguns de seus textos sobre linguagem, por exemplo, o teórico francês

[...] examina como as variedades linguísticas moldam a formação da identidade dentro das comunidades e classes sociais, e como essas variedades servem como marcas identitárias na interação social (MENARD-WARWICK, 2005, p. 255).

Para Bourdieu, segundo a autora, “o mundo social não é neutro nem benigno, mas sim constituído de sistemas de inequidade e dominação” (p. 256), cujas estruturas tendem a ser expressas e reprodu-

zidas nas interações sociais.

Menard-Warwick (2005) discute um dos conceitos-chave de Bourdieu: o *capital*, que, “baseado numa metáfora econômica, [também] indexa o valor de possessões não materiais” (p. 256) Assim, a autora explica que, para Bourdieu, o

‘capital cultural’ refere-se a conhecimento, habilidades e outras aquisições culturais, como [...] qualificações educacionais ou técnicas, enquanto o ‘capital simbólico’ envolve prestígio e honra (BOURDIEU, 1991, p. 14, apud MENARD-WARWICK, 2005, p. 256).

A autora acrescenta, ainda, que “variedades linguísticas socialmente valorizadas podem ser vistas como ‘capital linguístico’” e explica que “numa sociedade, indivíduos de *backgrounds* diferentes tendem a possuir quantidades diferentes de tal capital” (p. 256). Para Menard-Warwick, o capital linguístico se concentra nas variedades padrão da língua, usadas por grupos sociais dominantes que assim exercem e legitimam sua autoridade.

Em vista dessas afirmações, podemos começar a compreender o complexo sistema de relações de poder que se estabelece dentro de uma sala de aula, especialmente, a sala de aula de língua estrangeira, onde se encontram um professor, detentor máximo do capital linguístico a ser negociado nesse ambiente, e vários alunos, que, por sua vez, possuem diferentes quantidades desse capital.

Some-se a isso outra questão que não pode deixar de ser mencionada: a questão da avaliação. De acordo com Paiva e Sade (2006), no contexto escolar “a avaliação passa a ser usada como um instrumento para a punição ou para assegurar a manutenção do poder” (p. 2). Assim, o professor tem em suas mãos um poderoso instrumento, que ele usa ora para elogiar ora para repreender, decidindo que nota cada aluno vai receber e quem será promovido ou reprovado. O professor tem, por assim dizer, o *poder*.

Por outro lado, Barcelos (2001) demonstrou que alunos têm

certa expectativa (ou crença) a respeito do papel do professor, e essa expectativa inclui o uso da avaliação ou “nota”. A autora afirma que “a nota é um aspecto importante para o aprendizado dos alunos” e que estes “podem se sentir perdidos” quando o professor não utiliza a nota como forma de poder (p. 91). Ela exemplifica a questão com uma curiosa frase de um de seus informantes: “a nota é o salário do aluno”, em uma analogia clara, ainda que talvez inconsciente, entre o poder do professor e o poder econômico, como discutido acima.

Compreender a fundo como essas relações de poder se estabelecem e de que forma esse “capital” é negociado entre os vários integrantes dessa cultura – a sala de aula de LE – é uma questão crucial para os estudos em LA. Segundo Norton-Peirce (1995, p. 9), a pesquisa na área de aquisição de segunda língua “[...] ainda não abordou adequadamente como as relações de poder afetam a interação entre aprendizes de língua e falantes da língua-alvo.” Essa afirmação pode, com certeza, ser trazida para o contexto atual de aprendizagem de língua estrangeira. Verifica-se, recentemente, como já foi dito, um crescente interesse pelas questões de poder.<sup>7</sup> Porém, essas questões ainda não foram suficientemente exploradas em toda sua complexidade. É importante, portanto, aprofundar o entendimento das relações de poder dentro da sala de aula de inglês como língua estrangeira, especificamente no contexto brasileiro, para melhor compreender como essas relações se originam e qual o efeito que elas têm sobre o processo de aprendizagem.

## **A pesquisa, seu contexto e os participantes**

Esta pesquisa foi realizada em uma disciplina de inglês que abordou o ensino das quatro habilidades para alunos do curso no-

---

7 A esse respeito, ver Pennycook (1989; 1995), Phillipson (1992) e Tollefson (1995) e Canagarajah (1999).

turno de Letras de uma grande universidade pública brasileira, localizada na Região Sudeste. A disciplina, obrigatória para alunos do 3º período, era um curso ainda introdutório, visando a preparar os alunos para as demais disciplinas teóricas e práticas que viriam a cursar a partir do 4º período. O programa da disciplina, baseado em três grandes projetos a serem desenvolvidos pelos alunos, fora elaborado e organizado em conjunto com os demais professores ministrantes da mesma disciplina, que era concomitantemente ofertada também para outra turma no turno da noite e para duas outras turmas no turno da manhã. Porém, os textos e as atividades, e também o conteúdo das provas, utilizados em cada turma eram de escolha individual de cada professor. Para a turma em questão, o conteúdo do curso girou em torno de temas variados, muitas vezes escolhidos pelos próprios alunos, abordando os três projetos previstos: a) *Interview Project*; b) *Essay Project*; c) *Debate Project*.

A turma contava com 15 alunos adultos e era bastante desnívelada em termos de proficiência linguística em inglês. Alguns alunos tinham um bom domínio da língua inglesa, mas a maioria havia aprendido inglês apenas na escola e seu conhecimento linguístico era inicial, principalmente em termos de um vocabulário acadêmico necessário para iniciar e manter discussões temáticas em inglês. Por isso, as discussões e atividades da turma eram muitas vezes conduzidas pela professora. Além das diferenças linguísticas encontradas entre os participantes, havia também diferenças motivacionais e de interesse (BREEN, 1985; PRABHU, 1992; TSUI, 2001), que são comuns nos cursos de Letras, principalmente quando se trata de cursos noturnos – alguns alunos trabalham em outras áreas e seu interesse primordial é apenas um certificado de curso universitário que lhes proporcione melhores salários, enquanto que outros realmente se interessam pelo curso e pela profissão; alguns alunos são mais interessados em disciplinas literárias, outros se interessam mais por disciplinas linguísticas; alguns alunos têm mais vocação para a pesquisa,

outros nem tanto; e assim por diante.

Essa era também a realidade da turma em questão. Durante o curso, foi possível perceber, conforme discutido acima com base em Briskin (2005), que os alunos tinham suas próprias preferências para escolher parceiros para as atividades em grupo ou em pares, as conhecidas “panelinhas”, e alunos de diferentes grupos não costumavam se misturar.

Logo após o término do primeiro projeto (*Interview Project*), foi aplicado um teste, que avaliou o conteúdo já abordado no curso. As notas do teste foram, em geral, medianas e poucos alunos obtiveram notas mais altas. Na aula seguinte à aplicação do teste, a professora devolveu-o já corrigido e passou a comentá-lo oralmente. Alguns alunos, no entanto, principalmente aqueles que, como já dito, tinham um maior domínio da língua inglesa, mostraram-se visivelmente insatisfeitos com a nota obtida no teste e passaram a questionar sua correção.

A professora argumentou em favor de seus critérios de correção e outros alunos a apoiaram, posicionando-se de forma contrária aos insatisfeitos com suas notas. Vários deles discutiram entre si até que dois alunos (A. e C.)<sup>8</sup> se enfrentaram, defendendo posições completamente opostas, agrediram-se verbalmente e, por pouco, não se agrediram também fisicamente. A situação foi controlada pela professora que não permitiu que os alunos continuassem discutindo, e a correção oral do teste foi retomada sem mais intercorrências.

Foi esse episódio que deu origem a esta pesquisa. Durante as semanas seguintes os alunos foram convidados a responder a algumas perguntas<sup>9</sup> informais, enviadas por e-mail, sobre o episódio descrito

---

8 Neste trabalho, serão usadas iniciais aleatórias para fazer referência aos alunos envolvidos, com o objetivo de proteger suas identidades.

9 A pesquisadora assegurou aos alunos que suas respostas em nada afetariam o desempenho futuro dos participantes no curso de Letras e que seus resultados na disciplina em questão não seriam afetados pela sua participação na pesquisa.

acima, com o objetivo de esclarecer suas percepções e interpretações sobre a situação vivenciada. Alguns alunos, inclusive os dois alunos diretamente envolvidos no episódio, recusaram-se a participar. Outros alunos se dispuseram a participar, mas nunca enviaram suas respostas ou enviaram apenas respostas vagas.

Este trabalho, portanto, discute as percepções e interpretações de três alunos que concordaram em participar e cujas respostas foram consideradas relevantes para as questões de interesse desta pesquisa. Nas próximas seções, excertos das entrevistas com os participantes serão usados para embasar e exemplificar os temas aqui abordados.

## **Percepções e interpretações dos participantes**

As percepções e interpretações dos participantes em relação ao conflito ocorrido em sala de aula foram analisadas e agrupadas sob três categorias: suas percepções e interpretações quanto ao capital linguístico dos alunos envolvidos; suas percepções e interpretações quanto à atitude dos alunos envolvidos; e suas percepções e interpretações quanto à autoridade do professor.

## Percepções e interpretações quanto ao capital linguístico dos alunos envolvidos

Conforme discutido por Menard-Warwick (2005), o “capital linguístico”, que se baseia no conceito de “capital cultural” de Bourdieu (1991), é uma forma de dominação e poder. Segundo a autora, dentro de um grupo social, diferentes indivíduos podem apresentar diferentes quantidades desse capital.

Os participantes desta pesquisa, aqui referidos apenas por iniciais aleatoriamente atribuídas, mostraram-se sensíveis às diferenças de capital linguístico dos alunos envolvidos no conflito. F., por exemplo, ao recordar o conflito ocorrido durante a correção da prova, relata:

1) Alguns alunos não concordaram com a nota recebida no teste. Se achavam muito ‘bons’ para receberem uma nota inferior à expectativa. Creio que consideravam seu nível de inglês muito alto para, inclusive, estarem cursando essa disciplina, quanto mais para serem avaliados e, menos ainda receberem uma nota abaixo do total. (F.)

Como é possível inferir do excerto acima, F. considera que os alunos que não concordaram com a nota que obtiveram no teste consideravam-se detentores de um capital linguístico – seu conhecimento de inglês – maior do que o apresentado pelo restante da turma e, por isso, talvez achassem que não precisavam ser avaliados pela professora. F. entende que o problema que gerou o conflito foi, então, o fato de os alunos insatisfeitos terem se surpreendido com a nota da prova, já que eles próprios se consideravam detentores de um elevado capital linguístico em relação ao restante da turma.

Uma outra participante da pesquisa, no entanto, interpretou o conflito de forma um pouco diferente:

2) Dois alunos discutiram em sala por causa da correção do teste. Chegaram a brigar porque um deles tirou nota maior que o outro e discordavam dos critérios de correção da professora. Isso causou um mal-estar na sala. (B.)

Para B., portanto, o conflito foi gerado não apenas porque alguns alunos ficaram insatisfeitos com sua nota no teste, mas porque um dos alunos se irritou com um colega que havia tirado uma nota maior que a sua. Além disso, para essa participante, o conflito também foi gerado por discordância com os critérios usados pela professora para correção da prova.

O terceiro participante da pesquisa também teve uma percepção diferente do ocorrido:

3) A. achava que o teste estava muito fácil, e por ter conseguido a nota maior da turma deve ter sentido orgulho de si, sendo assim começou a questionar os colegas que erraram. Acredito que o conflito iniciou a partir dos comentários de A. dentro de sala, os quais C. escutou e não gostou. Ele retrucou os comentários desnecessários de forma agressiva e ficou furioso. Acredito que C. não estava feliz com sua nota no teste.” (J.)

J. interpreta, como se vê, que um dos alunos é que provocou todo o conflito. Para J., esse aluno fez comentários desnecessários, por ter tirado a maior nota da turma, o que provocou a ira do outro colega que, por sua vez, não estaria satisfeito com seu desempenho no teste.

Vemos, assim, que os três participantes da pesquisa tiveram interpretações e percepções diferentes sobre o conflito. Essa variação se deve ao fato de que cada pessoa interpreta diferentes situações,

baseando-se em seus próprios valores individuais e, portanto, podem apresentar diferenças de julgamento. No entanto, fica claro a partir das interpretações dos participantes, que a questão do capital linguístico (MENARD-WARWICK, 2005) é importante em situações de sala de aula, especialmente quando se trata de contextos de ensino de língua estrangeira, quando diferentes alunos apresentam diferentes quantidades desse capital, qual seja, o domínio da língua estrangeira, podendo levar a insatisfações, desentendimentos e conflitos.

## **Percepções e interpretações quanto à atitude dos alunos envolvidos**

Os participantes desta pesquisa, em seus relatos, também forneceram suas percepções e interpretações a respeito da atitude dos alunos envolvidos no conflito. No geral, por diferentes motivos, os participantes desaprovaram a atitude dos alunos envolvidos. J. diz ter ficado surpreso com essas atitudes e considerou fútil e infantil o motivo do conflito:

1) C. foi errado em exaltar-se dentro de sala, porém percebi que A. estava falando ‘as coisas’ para atingir alguém e C. segurou sua raiva por um bom tempo. Fiquei chocado com a situação, pois pensava que algo assim não aconteceria em uma faculdade do nível da nossa. Não tive reação assim como vários colegas de classe. Pensei que ‘bate-boca’ por coisa boba acontecia só em escola secundária.” (J.)

O mesmo participante acrescentou também que “o assunto foi comentado por todos e virou piada por uma semana” (J.), o que parece comprovar que o motivo do conflito foi considerado fútil pela maioria dos alunos da turma.

B. também não aprovou a atitude dos alunos, mas considerou que algumas vezes, em situações inesperadas, essas atitudes podem ser comuns a qualquer pessoa:

2) Pensei: Nossa, que coisa horrível! Como duas pessoas podem fazer isso? [...] A atitude dos dois alunos que brigaram não foi correta mas muitas vezes, quando as coisas não saem como esperamos, ficamos nervosos e perdemos o controle. (B.)

Por fim, F. também considerou negativa a atitude dos alunos envolvidos no conflito:

3) A atitude desses alunos que se consideram acima de quaisquer critérios avaliativos poderia ter sido diferente. Eles têm o direito de não concordar, mas a forma de expressarem desacordo poderia ter sido feita com mais suavidade e civilidade. Na minha opinião, foram desrespeitosos com a professora e com a turma em geral. (F.)

Além disso, F. concordou com a opinião de J. apresentada acima, considerando imatura a atitude dos alunos, e confirmou que os outros alunos da turma também não aprovaram o ocorrido:

4) Considero a reação de tais alunos extremamente imatura, prepotente e improcedente. [...] Reprovei! (F.)

5) Os outros alunos, pelo que fiquei sabendo, também reprovaram a atitude desses alunos. (F.)

Essa desaprovação quanto à atitude dos alunos envolvidos no conflito sobre o resultado do teste pode ter relação direta com as ex-

pectativas dos alunos sobre o papel e a autoridade do professor, como veremos a seguir.

## **Percepções e interpretações quanto à autoridade do professor**

Como foi discutido, Paiva e Sade (2006) afirmam que a avaliação é uma das maneiras de que o professor dispõe para exercer o seu poder em sala de aula. Por outro lado, Barcelos (2001) acredita que alunos têm expectativas ou crenças sobre o papel do professor, o que também inclui expectativas e crenças sobre o uso da avaliação. Assim, as percepções dos participantes sobre as atitudes dos alunos envolvidos no conflito podem estar relacionadas às expectativas e crenças desses participantes sobre o uso que o professor faz ou deve fazer da avaliação em sala de aula.

Quando indagados sobre sua percepção quanto à atitude da professora durante o conflito, os alunos participantes foram unânimes em dizer que a professora agiu corretamente. Ao dar sua opinião sobre o assunto, F. afirmou que

1) A professora soube ouvir os alunos e, imediatamente, fez considerações acerca do papel do professor em torno de critérios de avaliação e, também, acerca do papel do aluno inserido em um processo de aprendizagem. (F.)

Além disso, F. também considerou a atitude da professora correta e aprovou a atitude dos alunos que não reclamaram de suas notas:

2) Considero a atitude da professora corretíssima em ouvir e ponderar sobre conceitos de avaliação, critérios e sobre aprendizagem. Considero, também, a atitude dos

outros alunos correta ao aceitarem o processo avaliativo, o qual fora previamente discutido no começo do período letivo. (F.)

J. também concordou que a atitude da professora foi correta e contou como ela se manteve calma ao tentar “apaziguar a situação”, como ele disse:

3) A professora parou a confusão e não tomou partido de nenhum dos alunos. Ela pediu desculpas para a turma. Percebi que ficou constrangida pelo ocorrido, e tentou continuar a aula como se nada tivesse acontecido, porém não tinha clima. Foi a melhor atitude a se tomar naquele momento. (J.)

B. também relatou que a professora tentou “apaziguar a briga” e que se preocupou em esclarecer os critérios de correção da prova:

4) Certamente ela se manteve calma para tentar apaziguar a briga e depois explicou sobre os critérios da correção da prova. (B.)

Além disso, B. tocou em um ponto crucial para a questão do poder do professor: mesmo com o conflito, a nota dos alunos não foi alterada.

5) Brigar entre si não resolve nada, não mudou a nota de nenhum dos envolvidos. (B.)

Essas percepções dos participantes da pesquisa sobre a atitude da professora, como dito, podem ter estreita relação com as expectativas e crenças sobre avaliação de que fala Barcelos (2001). É possível que os participantes tenham sido unânimes em concordar com a atitude da

professora porque acreditam que é ela quem detém o poder de avaliar os alunos, segundo seus próprios critérios, e não segundo critérios que os alunos possam considerar corretos. Embora F. tenha mencionado que a professora discutiu o processo avaliativo com os alunos no início do curso, não fica claro se os alunos também ajudaram a escolher os critérios usados nesse processo ou se a escolha foi feita pela professora e apenas apresentada aos alunos no início do período letivo.

Como afirmam vários dos autores discutidos neste trabalho, a sala de aula de língua estrangeira é um contexto claramente assimétrico, permeado por crenças sobre a autoridade do professor (ARN-DT; HARVEY; NUTTALL, 2000; BARCELOS, 2001; BREEN, 1985; PRABHU, 1992). Essa pode ser a razão pela qual os participantes da pesquisa e os demais alunos da turma não questionaram a atitude da professora e seus critérios de avaliação. Pode também ser esse o motivo que levou os participantes desta pesquisa a desaprovar as atitudes dos alunos envolvidos no conflito.

## **Considerações finais**

Como afirma Benesch (1999, p. 315), a sala de aula é mesmo “um local de luta”. Os conflitos, discórdias e frustrações tendem a surgir por diferentes motivos (BREEN, 1985; PRABHU, 1992) e prejudicam a interação em sala de aula, trazendo “efeitos prejudiciais às experiências de aprendizagem em sala de aula” (SLIMANI-ROLLS, 2003, p. 226). Conhecer a natureza desses conflitos e frustrações e buscar maneiras de minimizá-los, portanto, pode ser um caminho para que participantes de situações de aprendizagem de língua estrangeira possam experimentar experiências mais positivas em sala de aula, com efeitos benéficos para a aprendizagem.

Conforme aqui discutido, os conflitos, as questões de desigualdade e a distribuição do poder na sala de aula de LE são ainda temas praticamente inexplorados. Este trabalho teve por objetivo contribuir

para um maior conhecimento dessas questões. Embora se tenham centrado nas percepções de apenas três participantes, as questões aqui discutidas revelam entendimentos e interpretações dos participantes que são importantes para a compreensão dos conflitos e relações de poder em sala de aula.

## Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ARNDT, V.; HARVEY, P.; NUTTALL, J. *Alive to language: perspectives on language awareness for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAILEY, K. An introspective analysis of an individual's language learning experience. In: KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. (Eds.). *Issues in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Rowley, Mass: Newbury House, 1980. p. 58-65.

BAILEY, K. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H. D.; LONG, M. H. (Eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. 1983. p. 67-103.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.

BARCELOS, A. M. F. The interaction between students' beliefs and teacher's beliefs and dilemmas. In: JOHNSON, B.; IRUJO, S. (Eds.). *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. CARLA Working Papers 19, Selected Papers from the First International Conference on Language Teacher Education, University of Minnesota, 2001. p. 77-97.

BENESCH, S. Rights analysis: studying power relations in an academic setting. *English for Specific Purposes*, v. 18, n. 4, p. 313-327, 1999.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. New York and London: Routledge, 2012.

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.

BOURDIEU, P. In: THOMPSON, J.B. (Ed.). *Language and symbolic power*, trad. G. Raymond & M. Adamson. Cambridge: Harvard University Press, 1991. Conf. MENARD-WARWICK, J. 2005. Both a fiction and an existential fact: theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. In: *Linguistics and Education*, v. 16, n. 3, p. 253-274, 1991.

BREEN, M. P. The social context of language learning: a neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1985.

BRISKIN, L. Negotiating power in the classroom: the example of group work. In: BIGGS, L.; DOWNE, P. (Eds.). *Gendered intersections: an introduction to women's and gender studies*. Halifax, NS: Fernwood Publishing, 2005. p. 37-41.

BULLIO, P. C.; DEL-REÍ, A. A interação na sala de aula de língua estrangeira. *Signo*, v. 35, n. especial, p. 2-39, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, p. 15-23, 1992.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. *Learner autonomy*. Dublin: Authentik, 1992.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, trad. Roberto Machado (Org.). 5ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*, trad. Maria T. C. Albuquerque; J. A. G. Albuquerque. 13ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HILLESON, M. "I want to talk with them, but I don't want them to hear": an introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 248-275.

HORWITZ, E. et al. Foreign language classroom anxiety. Conf. TSUI, A. B. M. Classroom Interaction. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 120-125.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

LONG, M. Inside the "black box": methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, v. 30, p. 1-42, 1980. MCCARTHY, M. Discourse. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 48-55.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica*. 2000. 149f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MATTOS, A. M. A. Fatores que influenciam a sala de aula de língua estrangeira: um relato pessoal. *Letras & Letras*, v. 19, n. 2, p. 21-39, 2003.

MATTOS, A. M. A. Atividades de grupo em aulas de língua estrangeira: “ação profunda”, fontes de estresse e problemas entre participantes. *Calidoscópico*, v. 12, n. 1, p. 105-112, 2014.

MENARD-WARWICK, J. Both a fiction and an existential fact: theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. *Linguistics and Education*, v. 16, n. 3, p. 253-274, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Língua Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200003>>. Acesso em: 04 jul. 2006.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.  
PENNYCOOK, A. English in the world/the world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820158394>. Acesso em: 05 jan. 2016.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 225-245, 1992.

SLIMANI-ROLLS, A. Exploring a world of paradoxes: an investigation of group work. *Language Teaching Research*, v. 7, n. 2, p. 221-239, 2003.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.

TOLLEFSON, J. W. *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

TSUI, A. B. M. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 145-167.

TSUI, A. B. M. Classroom Interaction. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 120-125.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.